Att skapa en läsare

Läsarter och läsare av litterär text i svenskämnets nationella examination på gymnasiet – åren 1968 till 2013

Eva Nilson

Akademisk avhandling för avläggande av filosofie doktorsexamen i språkdidaktik vid Stockholms universitet som offentligen kommer att försvaras fredagen den 17 mars 2017 kl. 13.00 i hörsal 9, hus D, Universitetsvägen 10.

Abstract

Constructing a Reader. Readings and readers of the literary text in national tests in the subject of Swedish in upper secondary school – from 1968 to 2013

In the curriculum for the subject of Swedish reading of literary texts is justified by ideas that literary reading will make the student learn more about the environment in which he/she lives, about herself/himself, as well as about others. It is well stated by previous research that what readings that is required and formulated in, for example, assignments or book talk, is important in how the text is discerned by the reader. It is therefore interesting to analyse what readings the student is required or invited to perform when literary reading is examined in national tests, a testing form that concerns all students in upper secondary school, and where one of its official aims is to concretize the curriculum.

The aim of this thesis is to investigate what readings of literary texts are required or desirable in national tests in order to see what kind of reader the school is creating. This is done by studying how the student is positioned, by interpellations, in the tests. The thesis also has an historical approach, focusing on interpellation and reader subject.

The empirical material of the study consists of all tasks that require reading of literary texts that have been used in national tests in upper secondary school in the subject of Swedish, from the year 1968 to 2013.

The theoretical and methodological framework is discourse analytical with focus on positioning analyses, which is combined with analysis of readings, from the research field of literary didactics.

The results show what readings that have been more or less frequent during the period. Also the analyses of how the assignments are constructed display how the student is positioned in terms of competences, and in what way the reader subject is produced within the literary examinations. For example, if the text should be read with a focus on form, as a societal argument, or in order to be an inspiration for the student´s own life, this will in itself create a reader that has a knowledge of how to analyse literature, is able to write about societal issues or is willing to talk about him/herself. The three prominent reading subjects that the study highlights are subjects with a knowledge of literature, with a knowledge of psychology and subjects with a knowledge of societal issues. The historical approach also shows that the student is provided with more and more information in how to read the text over time, which shows that the assignments work as a scaffold but at the same time gives the student a specific outlook on how to read literature in the later tests.

Keywords: *literary reading, readings, subject position, discourse analyses, interpellation, national tests.*

Stockholm 2017
http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-139070

ISBN 978-91-7649-696-1
ISBN 978-91-7649-697-8

Institutionen för språkdidaktik

Stockholms universitet, 106 91 Stockholm

DOKTORSAVHANDLINGAR I SPRÅKDIDAKTIK 9
DISSERTATIONS IN LANGUAGE EDUCATION 9

Stockholms universitet

Att skapa en läsare

Läsarter och läsare av litterär text i svenskämnets nationella examination på gymnasiet – åren 1968 till 2013.

Eva Nilson

©Eva Nilson, Stockholms universitet 2017
ISBN 978-91-7649-696-1 tryckt
ISBN 978-91-7649-697-8 PDF

Tryckeri: US-AB, Stockholm 2017
Distributör: Institutionen för språkdidaktik

FÖRORD

Att skriva avhandling kan många dagar kännas väldigt ensamt. Man går in på sitt rum och det är där det ska ske, skrivandet. Det är dock i dialog med andra människor som innehållet i det som ska ned på papper får näring och kan ta form. Utan fantastiska arbetskamrater hade detta arbete aldrig kommit på pränt.

Mitt första tack måste gå till mina två handledare, Eva Söderberg och Ingemar Haag för all hjälp med både stora och små frågor kring avhandlingsskrivandet. Ni har varit de mest uppmuntrande och positiva arbetskamrater man kan tänka sig! Alla handledningsträffar har varit konstruktiva och inspirerande på alla sätt!

Peter Degerman läste och kommenterade texten inför 90%-seminariet och lyfte fram viktiga delar som gjorde att sommaren innebar mer arbete men som gjorde texten så mycket tydligare. Tack!

Katarina Rejman och AnnaCarin Billing läste texten inför slutgranskning, Tore Nilsson hjälpte mig med de engelska delarna i texten och Margareta Skoglund Ålin såg till att allt kom på rätt plats. Tack!

Jag vill också tacka Diskursseminariet vid Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet, som gav intressanta perspektiv på mitt material men som också har gett mig större insikt i *hur* saker blir till.

Den vardagliga gemenskapen i paviljongen med doktorandkollegor och kollegorna på Nationellt centrum har varit ovärderlig! Att få lyfta blicken och diskutera annat har också gett kraft till arbetet vid datorn.

Mina nya lärarkollegor på Institutionen för språkdidaktik har varit otroligt hjälpsamma med att svara på alla frågor och att hjälpa mig in i den nya lararrollen på Stockholms universitet. Detta har i sig gett tid och kraft för slutspurten med avhandlingsarbetet. Speciellt tack till Katarina Rejman och Nils Larsson för allt stöd och all hjälp!

Mitt största tack går till min fina familj. Mats, Nils och Axel – ni ger mening till allt!

Innehåll

1. Inledning 1
Avhandlingens relation till licentiatuppsatsen 2
Nationell examination och ett paradigmskifte 6
Perspektiv på litteraturläsning 8
Syfte och forskningsfrågor 10
Avhandlingens disposition 10

2. Litteraturteoretisk bakgrund 13
Författarsubjekt 13
Text 17
Läsarsubjekt 20
Sammanfattning 28

3. Tidigare forskning 31
Litteraturdidaktisk forskning 32
Tidigare forskning om nationell examination 38
Sammanfattning 40

4. Teoretiska och metodologiska utgångspunkter 43
Om konstruktionism och diskursanalys 43
Om diskursanalys och identitet 45
Subjektspositioner 47
Läsarter 50
Läsartskategorier 51
Andra läsarter 55
Sammanfattning och metodologiska utgångspunkter 59

5. Materialet 61
Proven i sig 61
Stimulanstexter och litteraturens roll 64
Läsförståelseprov 66
Om det styrande 68
Urval och bearbetning 69
Sammanfattning 71

6. Skrivuppgifter 73
Teknisk-analytisk läsart 74

Centrala prov för elever som läser två- och treåriga linjer 74
Nationella prov för elever som läser kursen Svenska B/Svenska 1 76
Teknisk-analytisk läsart och positioneringsanalys 79
Sammanfattande diskussion 86
Metalitterär läsart 89
Centrala prov för elever som läser treåriga linjer 89
Nationella prov för elever som läser kursen Svenska B 90
Metalitterär läsart och positioneringsanalys 91
Sammanfattande diskussion 97
Faktiv och fiktiv läsart 99
Centrala prov för elever som läser två- och treåriga linjer 99
Nationella prov för elever som läser kursen Svenska B 101
Faktiv och fiktiv läsart och positioneringsanalys 104
Sammanfattande diskussion 111
Värderingsorienterad läsart 113
Centrala prov för elever som läser treåriga linjer 113
Nationella prov för elever som läser kursen Svenska B 113
Värderingsorienterad läsart och positioneringsanalys 114
Sammanfattande diskussion 118

7. Läsförståelseprov 121
Läsprov mellan 1986 och 1989 122
Centrala provet 1987 med temat ”Rätt och orätt” 122
Centrala provet 1988 med temat ”Djur” 125
Centrala provet 1989 med temat ”Trender – livsstilar” 127
Sammanfattande diskussion 128
”Frågor till texter” mellan 1990 och 1995 129
Att relatera texternas innehåll till den egna erfarenheten 130
Att relatera texternas innehåll till en allmän fråga 132
Att bara tolka texten 133
Sammanfattande diskussion 134
Läsförståelseprovet höstterminen 2011 135
Sammanfattande diskussion 138

8. Läsarsubjekt 141
Det litterära subjektet 142
Litterär formkompetens 142
Litterärt skrivande 143
Litteraturens betydelse 144
Det psykologiska subjektet 146
Förstå sig själv genom litteratur 146
Förstå gestaltande av känslor 150
Förstå psykologiska motiv till läsande 153
Det politiska subjektet 155

Kulturdebattören ... 155
Samhällsdebattören ... 157
Flera subjektspositioner i samma uppgift ... 159
Sammanfattande diskussion ... 162

9. Diskussion ... 165
Läsarter ... 165
Vad efterfrågas inte? ... 168
Kontext ... 169
Subjektspositioner ... 170
Renodlade subjektspositioner ... 173
Didaktiska implikationer ... 173
Att gå vidare ... 174

Summary ... 177
Introduction and aim ... 177
Theoretical and methodological framework ... 178
The empirical material and analytical procedure ... 179
Results ... 180
Conclusion ... 181

Källor och litteratur ... 183
Arkivmaterial ... 183
Litteratur ... 186

1. Inledning

Att läsa och skriva är grunderna i ämnet svenska, både i grundskolan och på gymnasiet. Vi ska kunna använda vårt språk för att uttrycka oss, och läsa för att förstå oss själva och vår omvärld. När svenskämnet och främst litteraturundervisning motiveras i läroplaner, lyfts just elevens möte med litteraturen fram som en resurs för att lära känna sig själv och andra. I flera läroplaner kan man se liknande formuleringar kring litteraturens funktion som handlar om att utveckla den egna personligheten och få förståelse för omvärlden när svenskämnet och dess syfte formuleras och definieras. I till exempel kursplanen för Lgy 70 och i målformuleringen från supplement 80 skriver man om litteraturens roll att ge läsaren ökad förståelse för sig själv och det omgivande samhället:

> Eleven skall /…/
> läsa litteratur så, att studiet och läsupplevelsen ger vidgad och fördjupad kunskap om olika miljöer, människor och problem och främjar den personliga utvecklingen. (Skolöverstyrelsen 1970, Lgy 70)
>
> att eleverna genom att studera nyare och äldre litteratur, från vår egen och andra kulturkretsar får insikt i att litteraturen ger kunskap om människor, miljöer och problem, blir medvetna om tradition och förnyelse i kulturen och därigenom också bättre förstår sig själva och sin omvärld. (Skolöverstyrelsen 1982)

I Lpf 94 (reviderad 2000) är det den personliga och kulturella identiteten som litteraturen sägs kunna medverka till att stärka, men också att läsningen kan bidra till personlig mognad:

> Utbildningen i ämnet svenska syftar till att hos eleverna stärka den personliga och kulturella identiteten, /.../ Den kulturella identiteten uttrycks bl.a. i språket och litteraturen. Mötet med språk, litteratur och bildmedier kan bidra till mognad och personlig utveckling. (Skolverket 2000)

Även i den senaste ämnesplanen för gymnasiet, Lgy 11, lyfts litteraturen fram som en resurs för elevens utveckling och kunskap om omvärlden:

> Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv. (Skolverket 2011c:160)

Vi kan följaktligen se att när syftet med läsningen av den skönlitterära texten formuleras och preciseras i styrdokumenten framträder föreställningen om en läsning och en läsare som stöttas i sin egen kunskapsutveckling och i sökandet efter den egna identiteten. Denna kunskapsutveckling sker i relation till förståelsen av det omgivande samhället.

Denna avhandling handlar om vilken slags läsning som eleverna förväntas att göra av den skönlitterära texten i skolan, sett i nationell examination över tid. Grundantagandet är att det sätt vi läser en text på får betydelse för hur vi uppfattar och tolkar den text vi läser. I förlängningen får detta betydelse för vilka läsare som skolan positionerar genom hur den efterfrågade läsningen ser ut. Om förståelse av oss själva och andra, samt vår förståelse av vår omvärld, kan realiseras genom läsningen av den skönlitterära texten blir det viktigt att se vilken läsning som eleven uppmuntras till att göra i skolan, samt vilka läsare som skapas. I avhandlingen analyseras konstanser och variationer över tid i detta avseende.

Avhandlingens relation till licentiatuppsatsen

Föreliggande avhandling är delstudie två som tillsammans med en licentiatuppsats, *Elevers skrivande som identitetsskapande aktivitet - innehåll och begränsningar* (Nilson 2012), utgör grunden för doktorsexamen. Hela avhandlingsprojektet handlar om skrivande och läsande som identitetsskapande aktivitet i skolan, samt om hur svenskämnet över tid har efterfrågat olika skriv- och läsaridentiteter.

Avhandlingsdelen utgörs av en fördjupad studie av skönlitteraturens roll i svenskämnet men innebär genom den historiska ansatsen också en breddning av det empiriska materialet. Avhandlingens analysfokus är dock begränsat beroende på de tidsramar som gäller för doktorandstudier då en licentiatuppsats redan föreligger.

I licentiatstudien undersöktes hur elever skriver om sig själva, givet de förutsättningar som ges vid skrivtillfället i skolan. Materialet var främst en uppgift på ett nationellt prov i svenska hösten 2008 i gymnasieskolans kurs i Svenska B, men även stimulanstexter samlade i texthäftet till provet och cirka 115 elevtexter[1]. Uppgiftskonstruktionen uppmanade eleven att skriva en krönika om vad som hade format elevens liv i relation till olika faktorers betydelse – föräldrar, skola, grupptillhörighet, tidsanda – samt att jämföra med

[1] Elevtexterna var samtliga de insamlade texter som FUMS (FUMS är en förkortning för avdelningen för forskning och utbildning i modern svenska som är en del av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet) har samlat in till sitt arkiv. Detta består av elevtexter från elever födda ett visst datum som lärare i hela landet har ombetts att skicka in.

synpunkter i texthäftet och viktiga händelser i det egna livet. Uppgiftskonstruktionen som analyserades efterfrågade inte explicit referenser till en skönlitterär text i texthäftet. Fokus för min undersökning låg istället på hur elevidentiteter konstrueras i elevernas berättelser om det egna livet utifrån de resurser som stod till buds. I en tid då stort fokus ligger på jag-berättelsen som kunskapsunderlag i skolan undersöktes vilka maktaspekter som kan tillskrivas skolans praktik när elever ombeds skriva om sig själva.

De metodologiska verktygen för denna analys hämtades bland annat från den kritiska diskursanalysen med box-in-box-modellen (Fairclough 1992)[2], där elevtexterna och den manifesta intertextualiteten, det vill säga elevernas citeringar från stimulanstexterna, analyserades med hjälp av ideationell grammatikanalys (Halliday 2004; Holmberg & Karlsson 2006; Karlsson 2011). Även uppgiftskonstruktionen analyserades med hjälp av denna analysmetod för att se hur bilden av världen, som uppgiften visade upp, styrde elevtexterna.

Genom elevernas berättelser kunde en diskursiv praktik studeras där eleverna, för berättelserna om sina liv, i hög grad visade sig använda sig av stimulanstexter, uppgiftskonstruktion och den tematiska organiseringen av texter som en resurs för sitt berättande. Interaktionen mellan elevens egen berättelse och skolan som institution blev tydlig i materialet. Tillsammans med narrativ analys med fokus på det som kallas livsberättelsen, det vill säga att berätta om sig själv, visade elevberättelserna också en större bild av berättandets villkor i vår tid (Adelswärd 1997; Denzin 1989; Labov 1972; Linde 1993; Potter 1996). Elevers berättelser analyserades utifrån hur de förhöll sig till vad som var unikt och vad som var generellt – partikularisering och kategorisering – i sina texter (Billig 1996). Den vikt som idag läggs vid elevers presentation av sig själva kopplades också till en samhällelig och historisk kontext från teorier om bland annat reflexivitet och modernitet (Giddens 2008; Ziehe 1992), kommunikation, företagsamhetskultur (Cameron 2000) och makt (Foucault 1987).

Förutom att licentiatuppsatsen visar hur berättandet var styrt av den diskursiva praktiken och en samhällelig och historisk kontext, ställde studien också ett antal frågor om intertextualitetens roll, här definierad som ett sätt att se hur uppgiftskonstruktion och stimulanstexterna i texthäftet användes för elevens egen berättelse att antingen identifiera sig med eller emot.

I följande passager från licentiatuppsatsen används Åsa Linderborgs roman *Mig äger ingen* som exempel på hur eleverna har använt sig av, en i det här fallet, skönlitterär text och kontrasterat denna med sina egna liv:

> Hon växte alltså upp med en ensamstående alkoholiserad pappa som aldrig sa till henne vad hon fick eller inte fick göra. Hur gör man då för att veta som barn

[2] Box-in-box-modellen är enligt Fairclough (1992:73) ett sätt att koppla samman texter, diskursiv praktik (textens kontext och produktionsvillkor) och samhälle/ideologi.

> vad som är rätt eller fel? Det är ju på det sättet jag har lärt mig allt vettigt vetande. (296)[3]

> Hon jämför sin familj med vanliga familjer som har kända regler, t.ex. borsta tänderna säger pappa eller lägg dig nu säger mamman. Sådana regler finns inte hemma hos henne./…/ Min familj bestod bara av en förälder med denna kämpade mer än pappan i texten 'Mig äger ingen'. (003)

Den litterära texten blir en resurs för elevens berättelse om sig själv, genom att Linderborgs text ger en bild som eleven kan särskilja sin egen berättelse ifrån. I det tematiska arbete som detta nationella prov i svenska var kunde jag också se hur eleverna läste de mer skönlitterära inslagen bland stimulanstexterna som exempel på de resonemang som kom till uttryck i sakprosan. Istället för att ifrågasätta de ståndpunkter som de mer argumenterande texterna framförde sågs dessa som fakta som fick förklara varför personerna i de mer fiktiva berättelserna gjorde som de gjorde (se även Ajagán - Lester, Ledin, Rahm 2003 om sakprosans tolkningsföreträde). Man kan här tala om elevers bristande medvetenhet om skillnaderna mellan sakprosa och fiktion vilket får eleven att tolka det första som sant och det andra som förhandlingsbart. Men man kan också tala om en uppmaning ifrån skolans sida till eleven att använda sig av olika texter, helt oavsett deras genretillhörighet, som faktaunderlag till sin berättelse och sitt skrivande. Den läsart som eleverna använde sig av var att se den skönlitterära textens innehåll som en hänvisning till en empirisk verklighet, eller ett sakförhållande, som logiskt kunde relateras till de resonemang som sakprosatexterna förde fram och som eleverna refererade till i stimulansmaterialet i texthäftet. Den skönlitterära texten lästes i rastret av sakprosan och blev exempel på något som stödjer eller motsäger resonemang om hur man formas som människa. Eleven uppmanas därmed att läsa skönlitteraturen på ett efferent och faktivt sätt (Rosenblatt 1994; Steffensen 2005, se kapitel 4 om olika läsarter). Skönlitteraturens egen kraft eller funktion jämställs således med andra mer personliga berättelser och ses inte här som en estetisk konstart, utan är reducerad till att exemplifiera orsakssamband som eleven ska utreda.

I en uppgift som den som här undersöktes kunde eleven använda sig av olika texter för sitt skrivande. Uppgiftskonstruktionen efterfrågade inte något explicit skönlitterärt läsande och det var inte heller så romanutdraget lästes, sett genom elevernas texter. Uppmaningen till eleverna var att mer generellt använda sig av de texter som skolan tillhandahöll och jämföra sina egna resonemang med dem som kom till uttryck i texterna i texthäftet. Uppgiften som analyserades var alltså en skrivuppgift men krävde och föregicks av textläsning av ett bestämt material. Att vara skribent förutsatte här att skribenten också var läsare – men *vilken* typ av läsare? Resultaten av licentiatstudien aktualiserade därför frågor om hur skolan uppmanar elever att läsa skönlitteratur. Vilken roll har skönlitteraturen i skolan idag och hur hanterar skolan själv

[3] Referensen till citatet går till det arkivsystem som tillämpas på FUMS i Uppsala.

denna konstform i sin dialog med eleverna? Hur uppmanas eleven att läsa och förstå den litterära texten? Mitt fokus i denna avhandling är att undersöka hur elever uppmanas att läsa litterär text i nationell examination.

Både licentiatuppsatsen och avhandlingen lägger tyngdpunkten på identitetsskapande aktiviteter i skolan, men utifrån olika material och olika metoder. I en tid då många forskare menar att skolan idag lägger större vikt än tidigare vid identitetsskapande aktiviteter, och inte bara kunskapsinhämtning (se tidigare forskning i Nilson 2012, men även Frykman 1998) blir frågor om identitet intressanta att utforska i förhållande till skolans undervisning och examination. Intresset för identitetsbegreppet är centralt för hur vi talar om litteratur men också för hur vi talar om svenskämnet.[4] Identitetsbegreppet ska dock här ses som något som konstitueras i relation till det omgivande samhället och inte något som kan ses som en inre kärna hos individen. Johan Fornäs (1994) menar att det är i interaktion med det omgivande samhället som identiteter formas:

> Sociala positioner och kulturella stilar formar och utvecklar också subjektiva dispositioner och identiteter. Det finns ofta en naivitet på denna punkt, när man om ungdomar tror sig kunna ange en äkta identitet som en rent subjektiv kärna i varje individ, och ser roller och stilar som endast yttre masker runt denna autentiska kärna. I själva verket är det genom mellanmänsklig interaktion som såväl stilar som identiteter formas. Identiteter är också produkter av intersubjektivt handlande, och måste som inre väsen alltid framträda i kommunikativ form. (ibid:44)

Inom narrativ forskning motiveras berättelsen om det egna livet, den så kallade livsberättelsen, med att det är genom att berätta om oss själva som vi konstruerar vår identitet (Adelswärd 1997; Linde 1993), samtidigt som läsning av framförallt skönlitteratur ofta (och särskilt i styrdokumenten) motiveras utifrån att det är genom läsningen som vi ges möjlighet att förstå oss själva och vår omvärld. Att just se tillägnelsen av den skönlitterära texten som en möjlighet för läsaren att lära känna sig själv lyfts fram från olika håll. Att skönlitteratur både kan ses som en särskild bearbetad och utvecklad berättelse, som binder ihop vad vi känner till från tidigare med det som är möjligt i framtiden, samtidigt som den ger möjlighet till perspektivskifte genom den narrativa fantasin, gör att skönlitterär läsning motiveras som en läsning som kan ses som en väg för att lära känna sig själv och andra (Bruner 2002; Nussbaum 1997; Öhman 2015).

De två delstudierna som tillsammans bildar avhandlingsarbetet hör därför ihop men har empiriskt olika tyngdpunkter. I licentiatuppsatsen studerades hur eleven i berättelsen om det egna livet använde sig av de resurser som skolan

[4] Se även diskussionen om modersmålsundervisning i Norge och Finland och dess funktion som identitetsskapande ämne (Larsen 2016; Lybeck 2015).

tillhandahöll vid ett skrivtillfälle, det vill säga textmaterial och uppgiftskonstruktion i en uppgift i ett nationellt prov. I avhandlingsdelen fokuseras istället på hur eleven interpelleras som läsare av de litterära texter som skolan efterfrågar i provuppgifter i nationella examinationer över tid.

Nationell examination och ett paradigmskifte

Hösten 2011 fick gymnasieskolan en ny läroplan samt en ny kursplan i ämnet svenska. En av de stora förändringarna var att eleverna redan i årskurs 1 skulle göra ett nationellt prov där skriftlig och muntlig framställning samt läsförståelse skulle examineras. Att man hade tagit fram ett läsförståelseprov i Gy11 motiverades av de nedslående PISA-resultaten från 2009 där svenska elevers läsförmåga visade sjunkande resultat. Läsförståelseprovet i kursen Svenska 1 på gymnasiet motiveras med att det kan hjälpa lärare och elever att utifrån olika synvinklar belysa vad som krävs för att förstå olika texter (Palmér 2011: 149).

De nya nationella proven i svenska mäter inte bara läsförståelse utan också kunskaper i stilistisk analys av litteratur. Detta är i sig inget nytt – efterfrågan på att eleven ska kunna göra stilistiska analyser av skönlitterär text är genomgående i nationell examination av litteratur – men i dessa nya prov från 2011 är uppgifter av denna art obligatoriska för alla, eftersom de ingår i läsförståelsetestet och inte är en valbar skrivuppgift där stilistisk analys kan ingå. Proven förutsätter på så sätt en annan undervisning i litteraturvetenskap än tidigare och torde därför ha haft en stor inverkan på undervisningen i svenska de senaste åren.

Ett större fokus på kunskap om litterär analys kan också knytas till den diskussion om läsning av den litterära texten där man vänder sig emot, eller i alla fall problematiserar, en personlig läsning med alltför stor tyngdpunkt på igenkänning. Denna diskussion är i sig inte ny, men har aktualiserats också i samtida forskning (bland annat av Bäckman 2002; Schmidl 2008; Ewald 2015; Torell 2002; Wennerström 2015). Pär-Yngve Andersson (2010) frågar sig om vi inte står inför ett litteraturdidaktiskt paradigmskifte där vi lämnar tanken på att alla tolkningar är korrekta utifrån elevens erfarenhet eller att litteraturen läses som faktaunderlag i det tematiska arbetet. Istället menar han att det är dags att börja se litteraturen som ett estetiskt objekt där vi både får möjlighet att se, inte bara oss själva i texten utan också den andre, och där kunskaper i formmässiga aspekter på litterär text kan öppna upp för en större förståelse och en fördjupad personlig läsning av fiktiv litteratur.

Tanken att det är igenkänningen som ska fungera som lärandets motor kritiseras också av bland andra Michael Gustavsson (2015). Att lärandet börjar i elevens egen erfarenhet är en utvecklingspsykologisk teori som i sig inte behöver betyda att lärandet inte kan ske genom utmaningar och motstånd. Det finns en risk, menar Gustavsson, att den subjektiva läsningen med elevens

egen erfarenhet i centrum, hämmar en utvecklad läsning av komplicerade texter eftersom läsningen av dessa kräver mer kunskap om hur textarbete ser ut. Om litteraturläsningen ska ge kunskaper om eleven själv eller omvärlden blir målet att lära sig *genom* litteraturen och inte *om* litteraturen, menar han, vilket kan försvåra att förstå fiktion som konst: ”Den subjektiva läsningen och det egna meningsskapandet ställs i förgrunden, framför förmågan att förstå texten som konstnärligt organiserad konstruktion.”(ibid: 169) Och just möjligheten att fördjupa sina kunskaper om hur form och innehåll fungerar i fiktion främjar läsandet och fördjupar insikten i vad litterär gestaltning är och kan vara. Detta i sin tur skulle kunna ge möjlighet för eleven, eller läsaren, att självständigt börja reflektera över ideologiska och existentiella frågor, menar Gustavsson.

Den starkare betoning på litterär analys som flera forskare har lyft fram och tanken på att de nya nationella proven i svenska skulle förändra lärarnas arbete med litteraturen, gör att proven i sig blir intressanta att studera. Proven bär på värdefull information om hur svenskämnet har efterfrågat litterär läsning över tid.

Nationell examination i ämnet svenska har sin utgångspunkt i det faktum att dessa prov ska bidra till likvärdighet i skolan, de ska konkretisera kursplaner och ämnesplaner, samt ses som ett underlag för en summativ bedömning, det vill säga vara en avstämningspunkt i slutet av kursen för att se vilka kunskaper eleven har tillgodogjort sig. Dessutom ska de även kunna fungera formativt genom att visa vad som har fungerat bra i undervisningen respektive vad som behöver utvecklas (Skolverket 2017). Detta gör att proven får stor betydelse för hur innehållet i svenskämnet formas och vilka kravnivåer som betygssystemet representerar. Att undersöka examination här i syfte att se vilken läsning av den skönlitterära texten som eleven i skolan styrs mot är, anser jag, en viktig del inom det fält som kallas litteraturdidaktik. Christian Mehrstam (2003) formulerar vikten av forskningens roll för litteraturdidaktiken som följer: ”Litteraturdidaktikens betydelse för skolans huvuduppdrag vad gäller demokrati och kultur kan inte överskattas, och studiet av den godkända läsningens kravbild kan svara på viktiga frågor om villkoren för elevens lärande.” (ibid:158)

Nationell examination både är och bör vara styrande för det som sker i skolan, menar både Skolverket och provkonstruktörerna till proven (Hultman 1991; Palmér 2011; Skolverket 2005). Nationella prov är inte en enskild lärares material som kan problematiseras, utan något som berör alla lärare och elever i Sveriges skolor. Det är därför av särskilt intresse att forskning bedrivs på material som har stor betydelse för det arbete som sker i skolan.

Materialet som består av provuppgifter från centrala prov och nationella prov analyseras inte utifrån bedömningsaspekter på elevtexter utan i stället från den andra änden av bedömningskedjan, det vill säga hur uppgiftskonstruktionen i sig efterfrågar det som ska bedömas. Tanken är att dessa uppgiftskonstruktioner ger tydlig information om hur måldomänen, det vill säga den förväntade elevprestationen, ska se ut i elevers uppgiftslösningar (se

Kane, Crooks, Cohen 1999 om hur bedömning av enskilda uppgifter kan extrapoleras till måldomänen).

Eftersom en ny läroplan och nya prov för att examinera läsförståelse implementerades 2011, är det relevant att blicka bakåt för att se vad dessa prov bär med sig av historien och vad de står emot. Föreliggande studie är därför också en historisk genomgång av provuppgifter från 1968 och fram till 2013, där de kontinuiteter och variationer som proven bär med sig över tid undersöks. Materialet till studien börjar där studentexamen avskaffades och centrala proven introducerades, det vill sägs 1968 och går fram till nuvarande nationella prov som infördes med den nya läroplanen för gymnasiet 2011, samt de prov som historiskt överlappar varandra.

Perspektiv på litteraturläsning

Eftersom studiens huvudpunkt är att undersöka hur skolan uppmanar eleven att läsa litteratur utgår jag ifrån följande teoretiska utgångspunkter för att undersöka detta: läsartsteorier, diskursanalys och positioneringsanalys.

Materialet kategoriseras och analyseras utifrån läsartsteorier som tidigare har lanserats av forskare inom litteraturdidaktisk forskning men som i min undersökning har reviderats och anpassats efter empirin (Mehrstam 2009; Steffensen 2005; Tengberg 2011). Läsartsteori är en viktig del i analysen av hur uppgiftskonstruktioner har kategoriserats och hur vi kan tala om olika sätt att läsa litteratur. Den ska därför ses som både en teoretisk och en metodologisk utgångspunkt för studien. Läsartsteorier och olika sätt att läsa litteratur redovisas dessutom som tidigare forskning.

Eleven positioneras dock inte bara genom hur uppgiftskonstruktionerna uppmanar till läsning genom olika läsarter utan också genom hur man i proven talar om såväl författare som text och läsare. Intressant är därför att se hur provuppgifter kan relateras till hur litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska teorier talar om just författare, text och läsare. Genom den information som förmedlas i varje uppgift ges en version av litteraturläsning och omvärlden som på intet sätt är neutral utan hade kunnat vara annorlunda. Genom diskursanalysen undersöks vilken version av litteraturen och vilken kulturell och samhällelig kontext som uppgiften lyfter fram. Diskursanalysen används här för att se vilken version av världen som träder fram i de språkhandlingar som uppgifterna är (Börjesson 2003; Foucault 1993b; Hall 2004; Potter 1996; Wetherell 2004; Winther Jörgensen & Phillips 2000).

När eleven interpelleras i uppgifterna skapas också eleven som läsarsubjekt. Teorier om hur subjekt både konstrueras och positioneras är därför av intresse i analys av materialet (Althusser 1976; Davies & Harré 1990; Harré & Langenhove 1991). Ett viktigt analysfokus för denna studie är hur eleven positioneras givet vilken läsning av den skönlitterära texten som krävs.

Tre uppgifter för årskurs tre från provet från 1972 som hade temat ”Teater och teaterdebatt” kan visa hur olika provuppgifter efterfrågar olika läsarter och hur möjliga subjektspositioner skiftar beroende på hur eleven interpelleras:

> 5. Jämför avsnitten ur Sandlådan och Et dukkehjem. Analysera texternas speciella verkningsmedel (t ex dialog och scenanvisningar, språk och stil, tendens).
> Rubrik: En textanalys
>
> 6. Avgränsa och analysera ett av de samhällsproblem, som speglas i Sandlådan. Belys problemet med dina egna erfarenheter och reflexioner och med hjälp av andra texter i materialet. Utforma lösningen som ett öppet brev, avsett att publiceras i en tidning och ställt till pjäsförfattaren eller till en skådespelare, regissör eller teaterchef.
> Rubrik: Öppet brev till…
>
> 7. Över scenen på Det kongelige Teater i Köpenhamn kan man läsa: ”Ei blot til Lyst”. Tycker du att teaterns uppgift är att roa mer än att oroa? Ge med hjälp av textmaterialet din personliga uppfattning, antingen i tidningsinsändarens eller i kulturartikelns form.
> Rubrik: Skall teater roa eller oroa?

Beroende på vilken provuppgift som väljs ska eleven lägga olika betoning på den litterära texten i sin läsning av densamma. Hur ska texten läsas? Vad krävs för att kunna göra ovanstående uppgifter? Vilka retoriska resurser ger uppgiften och hur styr den eleven in i läsningen av texterna? Exemplen visar på tre olika sätt att ta sig an litteratur, tre olika läsarter. I uppgift 5 ska eleven kunna analysera två texters verkningsmedel, det vill säga se hur olika komponenter i texterna bygger upp verket. Denna uppmaning att läsa litteraturen för att analysera hur något är skildrat förutsätter en teknisk-analytisk läsart. I uppgift 6 är det istället ett samhällsproblem som ska lyftas ut från texten och analyseras i ljuset av andra texter och elevens egen erfarenhet. Texten ger information om något som ska diskuteras som ett reellt problem och denna läsart kategoriseras därför som en faktiv läsart. I uppgift 7 ska eleven göra en metareflektion över teaterns uppgift men också här använda sig av andra texter i texthäftet och sin egen uppfattning. Denna läsart kategoriseras som metalitterär läsart i denna studie. Eleven interpelleras alltså i dessa uppgifter som olika elevsubjekt: den litterärt kunniga eleven som kan urskilja och analysera verkningsmedel i den litterära texten, den samhällsengagerade eleven som kan analysera samhällsproblem och till sist den kultur- och samhällsintresserade eleven som utifrån ett metaperspektiv kan analysera teaterns roll i samhället. Olika uppmaningar till eleven att läsa texterna på olika sätt interpellerar således eleven till olika möjliga subjektspositioner.

De uppgiftskonstruktioner som tas upp ovan är tydliga exempel på tre olika läsarter som positionerar eleven som tydliga läsarsubjekt. Materialet i sin helhet visar dock att i samma uppgift kan flera läsarter efterfrågas samt att de läsarsubjekt som interpelleras kan vara olika på olika ställen i uppgifterna. Ett

resonemang om gränsdragningar mellan läsarter förs därför efter varje läsartskategori och de subjektspositioner som eleven positioneras i relateras både till litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska teorier samt renodlas i det sista kapitlet för att visa hur all information i uppgiftskonstruktionerna får betydelse för hur den litterära texten kan läsas.

Syfte och forskningsfrågor

Denna avhandling handlar alltså om hur nationell examination av den litterära läsningen – över tid – har konstruerat olika läsare. Eftersom olika läsningar konstruerar olika läsare och att läsning av litteratur i skolans styrdokument ska utmynna i att eleven lär känna sig själv och andra genom denna aktivitet, blir det viktigt att undersöka vilken läsaridentitet som är möjlig att inta. Detta givet att eleven kan ta sig an de uppgifter som skolan formulerar i sina examinationer, och som på så sätt styr den läsning som sker före provtillfällena. Den godkända läsningens kravbild kan säga något om vilken läsning som är önskvärd i skolans regi.

Syftet är mot bakgrund av det ovan sagda att undersöka vilken läsning av den litterära texten som är möjlig/önskvärd i skolan, för att kunna se vilken läsare som skolans litteraturundervisning skapar. Studien har också en historisk ansats för att visa vilka kontinuiteter och variationer man kan se över tid gällande hur den litterära läsningen har efterfrågats, genom nedanstående forskningsfrågor.

Avhandlingen besvarar följande forskningsfrågor:

- Genom vilka läsarter uppmanas eleven att ta sig an den litterära texten?

- Hur kontextualiseras elevens läsning av den litterära texten relaterat till litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska teorier med fokus på författare, text, läsare och läsning?

- Vilka subjektspositioner blir tydliga givet hur eleven interpelleras i de uppgiftskonstruktioner i nationell examination där litterär läsning krävs?

Avhandlingens disposition

Avhandlingen är uppdelad i nio kapitel enligt följande disposition. Det första kapitlet ger en bakgrund till undersökningen och presenterar studiens syfte och dess forskningsfrågor. I kapitel 2 ges en bakgrund till relevanta positioner inom modern litteraturvetenskaplig och litteraturdidaktisk teori som på olika

sätt också problematiseras. Utifrån hur teorier om litteratur talar om författaren, texten, läsaren och läsning undersöks hur skolans litteraturämne kan relateras till dessa teorier. Kapitlet ger på så sätt en litteraturteoretisk bakgrund till de frågeställningar som undersökningen lyfter fram.

I kapitel 3 presenteras tidigare forskning, med fokus på sådan som har undersökt men också problematiserat olika sätt att läsa litteratur. Denna del av min forskningsöversikt kommer till viss del även att utgöra del av min teori, och presenteras därför både som empirisk forskning i detta kapitel men även som teoretiska utgångspunkter (se kapitel 4). Även forskning med inriktning på läsning som har gjorts på nationella prov redovisas här.

I kapitel 4 redogörs för avhandlingens teoretiska och metodologiska utgångspunkter. Här ges en kort introduktion till diskursanalys och konstruktionism (se även Nilson 2012), samt till positioneringsanalysen och läsartsteorin, som tillsammans utgör studiens teori och metod. Studiens bidrag till läsartsforskning är att binda ihop läsartsteorier med diskursanalys och positioneringsanalys, och denna teoretiska utgångspunkt blir därför också studiens metodologiska verktyg.

Det empiriska materialet presenteras i kapitel 5. Studiens material består av uppgiftskonstruktioner från nationell examination från centrala proven från 1968 och nationella prov fram till 2013. Ett prov från 2011 får också representera de nya nationella prov som infördes tillsammans med Lgy11.

Analysen är uppdelad på tre kapitel. Kapitel 6 handlar om läsning i relation till skrivuppgifter. Detta kapitel är strukturerat efter läsartskategorier. Inom varje läsartskategori redovisas samtliga uppgifter i de olika provmaterialen och analyseras därefter genom hur läsarter, diskurser och interpellationer positionerar olika elevsubjekt.

I kapitel 7 analyseras läsförståelseprov från centrala proven mellan 1986 och 1995 och ett prov från 2011. Dessa prov analyseras också genom läsarter, diskursanalys och positioneringsanalys.

I kapitel 8 analyseras de läsarsubjekt som har blivit tydliga i materialet. Här renodlas subjektspositionerna i tre övergripande subjektspositioner. I slutet av kapitlet analyseras även några uppgifter för att se hur varje interpellation i uppgiftstexten positionerar eleven som subjekt.

Kapitel 9 är avhandlingens avslutande diskussionskapitel och syftar till att lyfta fram de resultat som undersökningen har genererat.

2. Litteraturteoretisk bakgrund

Vilken litteraturläsning som skolan efterfrågar, sett i nationell examination över tid, bör relateras till hur man talar om litteratur och litteraturläsning inom forskning av densamma. Syftet med följande kapitel är att ge det empiriska materialet en kontext till hur vi kan tala om litteratur, men gör inte anspråk på att vara en heltäckande översikt av litteraturteoretiska diskussioner. Den grafiska modell som Hans H. Skei (1997) använder i sin text om ”Subjekt i skrift” fungerar i denna avhandling som en modell över relevanta begrepp inom litteraturvetenskap och litteraturdidaktik. Vidare kan dessa fyra begrepp ses som centrala för hur uppgiftskonstruktionen uppmanar eleven att resonera om sin läsning av den litterära texten.

Författare – text – läsare den värld som texten refererar till

Modellen med författare, text, läsare och omvärld blir här ett sätt att empiriskt och strukturerat kunna analysera materialet, och för att kunna relatera provuppgifter till teorier om hur man talar om, eller inte talar om litteratur i skolan.

Författarsubjekt

Talet om författarsubjektets betydelse i läsningen av litteratur har diskuterats från flera olika forskningsperspektiv. I detta avsnitt ska några teorier om just författarens roll tas upp för att ge en bakgrund till analysen av hur eleven förväntas relatera till detta subjekt i sin egen läsning av litteratur.

Författarsubjektet som en central referenspunkt i tolkningen av litteraturen brukar relateras tillbaka till romantiken där den individuelle författaren ansågs kunna nås, och förstås, genom det litterära verket. Denna 1700- och 1800-talets vurm för författarsubjektet beskrivs både som en ingång till att förstå verket men också som ett subjekt att leta efter i läsningen. Verket blir något att dechiffrera för att komma åt författarens själ och detta kan ske på olika sätt (Abrams 1974). Det handlar här om att relatera verk och författare till varandra: antingen försöka förklara verket genom att hitta biografiska fakta om författaren, eller att använda verket för att förstå författaren, där verket blir ett slags underlag till denna förståelse av författaren, eller att se de estetiska kvalitéerna i verket som en projektion av författarens personliga kvalitéer –

genom verket ser vi rakt in i författarens själ (ibid:227). Bilden av författarsubjektet under den romantiska epoken menar Meyer H. Abrams går genom individualiteten, en slags moralisk upphöjdhet och en personlig stil i skrivandet.[5]

Idén om att söka efter författarintentionen har också lyfts fram i diskussionen om svenskämnets innehåll. Stefan Lundström (2007) beskriver i sin avhandling hur man på ledarsidan i tidskriften *Svensklärarен* på 1970-talet diskuterade författarintentionen som ett led i att se ämnet som ett kommunikationsämne. Man menade att svenskämnet som sådant hade för lite eget stoff och dessutom var svårdefinierat men de olika delarna i ämnet hade den kommunikativa delen gemensamt. Sökandet efter författarintention skulle då ses som det författaren ville kommunicera till läsaren. Den kommunikativa aspekten där läsaren försöker gå i dialog med författarsubjektet blev ett sätt att lyfta in författaren som kommunikatör och gav således relevans till ämnet svenska (ibid:172).

Inom litteraturvetenskapen har man ändå både genom Roland Barthes tankar om författarens död och nykritikens fokus på texten ställt sig emot sökandet efter författarintentionen som ett sätt att läsa skönlitteratur (Barthes 1988; Beardsley & Wimsatt 1993a; Brooks 1993). När Barthes i ”The Death of the Author” (1988) utropar att författaren är död, menar han att när skrivandet börjar är författaren skild från berättelsen. Berättelsen finns endast hos läsaren. Genom att lyfta bort författaren försvinner också textens auktoritära instans (Moriarty 1991:101). Talet om författaren, menar Barthes, gör att vi begränsar vår tolkning av texten och istället sätter en beteckning på texten som i sig stänger den. Denna auktoritet kan kopplas till en kapitalistisk ideologi där just individen, här författaren, blir själva uttrycket för ideologin. Går vi tillbaka i historien menar Barthes att berättelsen inte har tillhört en författare utan en mediator, alltså en berättare där vi kan se själva framträdandet som något som man kan tycka något om, men inte geniet bakom historien. När författarrollen får betydelse är det därför en samhällelig produkt som också lyfter fram en viss ideologi (Barthes 1988:313). Genom föreställningen om författarens död motsätter sig Barthes denna ideologi och lyfter istället fram läsaren; det är i läsningen som texten existerar. Texten som är en produkt av flera källor från olika kulturer blandas och uppstår i läsandet: ”The reader is the space on which all the quotations that make up a writing are inscribed without any of them being lost; a text’s unity lies not in its origin but in its destination.”(ibid:

[5] Enligt Kenneth K. Ruthven (2001) är frågan om bilden av den individuella författaren kan relateras till en faktisk verklighet tvivelaktig men kan ändå ses som något att ta avstamp från i modern litteraturteori. Kanske är själva tanken om författarskap och den individuella författaren till ett verk mer en teori om 1700- och 1800-talets författare än en praktik. Även om den romantiska teorin talade om det stora unika geniet var också denna tid en tid av gemensamma författarskap. Kanske behövs konstruktionen av det unika och upphöjda författarskapet för att ha något att polemisera emot (ibid: 91).

316) Det är genom läsningen som texten får sin helhet och utifrån ett sådant resonemang är det läsaren som skapar texten.

Barthes är dock inte ensam om att inte problematisera författarlivet i sig som en intressant källa för att tolka litteratur. Monroe C. Beardsley och William K. Wimsatt visar i ”The Intentional Fallacy” (1993a) hur problematiskt det blir att hitta författarens intention med texten. Att gå bakom texten och försöka identifiera denna förutsätts att vi har tillgång till författaren. För att få klarhet i vad författaren avsåg med det som står i texten måste vi i så fall gå tillbaka till författarens medvetande och vad som fick hen att skriva det ena eller andra. De menar att när man lämnar texten för att fråga författaren om vad den menar med sin text går man till oraklet. Hur oraklet svarar avgör då hur läsare ser på dikten och de menar att detta inte är en framkomlig väg att närma sig litteratur. Att därför relatera diktens värde till författarens avsikt med verket är inte fruktbart, menar Beardsley och Wimsatt och precis som Barthes menar de att texten tillhör läsaren och inte författaren: ”Dikten tillhör publiken. Den är förkroppsligad i språket, publikens egna märkvärdiga ägodel, och den handlar om människan, som är föremål för allmänt vetande.”(ibid:117)

De varnar dock för att både det intentionella såväl som det affektiva felslutet, det vill säga diktens effekter kan göra att dikten i sig försvinner (1993b: 130). Nykritikens fokus på själva texten och dess litterära egenskaper i närläsningen av den är därför utgångspunkten för deras kritik av sökandet efter en författarfunktion. Att studera ett verks ursprung och tillkomst, och dess effekter på läsaren kan man naturligtvis göra men detta är inte litteraturkritik, menar även Cleanth Brooks (1993:150ff). Ett litterärt verk ska ses som ett dokument i sin egen rätt och analyseras som just det: ”Det speglar det förflutna, det kan påverka framtiden; jag känner inte till någon kritiker som förnekar det. Men reducerandet av ett litterärt verk till dess orsaker är inte litteraturkritik; inte heller uppskattningen av dess effekter.”(ibid:154) Nykritikens fokusering på texten får därför betydelse för hur litteratur kan studeras.

Utifrån ett läsartsperspektiv kan även frågan om författarsubjektet bli relevant. Bo Steffensen (2005) problematiserar vem avsändaren är när man skiljer mellan att läsa texten fiktivt eller faktivt. Läsarterna skiljer sig åt på flera punkter men framförallt mellan om man läser texten som något som refererar till något reellt i verkligheten eller om texten betraktas som sitt eget universum. Val av läsart får betydelse för hur man till exempel ser på vem som talar i texten. I den faktiva läsningen är det viktigt att känna till vem författaren är för att veta vem som är avsändaren och om avsändaren talar sant om världen som det refereras till. I den fiktiva läsarten är istället berättaren inne i texten och har lämnat världen utanför. Detta gör, enligt Steffensen, att när texten inte har en direkt referens till specifik och extern verklighet måste vi tro på det som berättaren säger. Detta är själva förutsättningen för att kunna läsa skönlitteratur fiktivt. Steffensen skiljer mellan avsändare till texten och berättarroll i texten:

> I normal kommunikation og ved den faktive læseform opfatter man afsenderen som forfatteren, og de skønlitterære tekster har selvfølgelig også en forfatter som er den der har skrevet dem. Men en konsekvens af at suspendere den aktuelle verden bliver så også at forfatteren, som jo hører til dér, ikke kan være den stemme der taler til os når vi læser den skønlitterære tekst. Der ej o en stemme der er inden i teksten og som derfor ikke kan tilhøre den biografiske forfatter, der jo kan være både anonym og død. (ibid: 129-130)

Då denna undersökning uppehåller sig en del kring läsarter och vad dessa får för konsekvenser för hur litteratur läses, blir Steffensens resonemang något att återkomma till vad det gäller författare/berättare i skönlitterär text.

Ett annat sätt att förhålla sig till författarsubjektet är att inte tala om huruvida denne lever eller är död, utan vilken funktion författaren har när vi talar om litteratur. Spelar det någon roll vem som talar, frågar sig Michel-Foucault med Becketts ord i texten ”Vad är en författare?”(1993a). Foucault menar att det inte räcker med att säga att författaren har försvunnit utan man måste se vad för rum och funktioner som blottas vid författarens försvinnande. Ett sätt att göra det är att se vad ett författarnamn är och vilken funktion det har. Här menar Foucault att författarnamnet både refererar till en individ, men också till det som hen har skrivit. Författarnamnet har därför en funktion som kan förändra vår syn på verket, inte för att man får reda på biografiska fakta om författaren, utan om det till exempel uppdagas att den utpekade författaren inte skrivit ett visst verk. Detta har att göra med att namnet har en klassificerande funktion: ”Ett sådant namn gör det möjligt att gruppera ett visst antal texter, att begränsa dem, att ur dessa utesluta några, och att kontrastera dem mot andra. Dessutom etablerar det ett förhållande texter emellan.”(ibid: 335) Foucault menar då att när vi talar om författarnamn visas diskursens funktion och dess ’tillvarelseformer’. Till skillnad från egennamnet som tillskrivs en individ visar författarnamnet hur texten kan kategoriseras:

> /…/ det faktum att diskursen har ett författarnamn, det faktum att man kan säga ’detta skrevs av den eller den’ eller ’den eller den är författare till detta’, ger vid handen att den diskursen inte är likgiltigt, vardagligt tal som bara kommer, svävar förbi och går, ett tal som omedelbart kan konsumeras, utan att det handlar om ett tal som måste tas emot på ett särskilt sätt och som i en given kultur måste ges en särskild status. (ibid: 335)

Foucault frågar sig då hur denna diskurs skiljer sig ifrån andra diskurser och hur det kan förstås historiskt. Författarnamnet var tidigare inte en produkt eller en sak utan en akt och detta kunde vara förenat med risker eftersom den rörde sig mellan till exempel både profant och heligt, otillåtet och tillåtet. Det romantiska författarsubjektet kring 1700- till 1800-talet kopplar Foucault till möjligheten till överträdelse och bestraffning. Det var med upphovsmannalagar och publicering som författaren till texten blev viktig just för att ägandet och därmed straffmöjligheten kopplades till författaren. De texter som inte har varit behäftade med ett författarnamn såsom sagor, epos, berättelser etc. sågs

som så gamla, att själva åldern var en garant för att inte betyda risk för överträdelse. Samtidigt har den vetenskapliga texten gått från att betecknas med ett författarnamn under medeltiden, främst för att de annars inte hade något sanningsvärde, till att under 1600- och 1700-talet bli anonyma igen därför att den systematik som det vetenskapliga sammanhanget gav räckte som garanti.

Bland litterära verk har dock författarnamnet fortsatt att vara viktigt, menar Foucault. Jämförelser texter emellan, relevanta drag i dem eller de kontinuiteter som man ser i texterna, blir sättet man konstruerar författarskapet på.

Foucaults slutsats blir att istället för att försöka hitta ett ursprungligt subjekt i verket, eller helt åsidosätta författarsubjektet, bör vi fråga oss: ”Hur, på vilka villkor och i vilka former kan någonting som ett subjekt framträda i diskursernas ordning? /…/ Vilka är de platser i diskursen där det finns utrymme för möjliga subjekt” (ibid:347)

Sammanfattningsvis kan man utifrån dessa litteraturvetenskapliga, litteraturdidaktiska och diskursanalytiska teorier se hur författarsubjektet har diskuterats såväl utifrån synen på det individuella geniet, författaren som kommunikatör, en kapitalistisk ideologi, ett intentionellt felslut, vilken läsart man gör eller att frågan om ”vilka villkor och i vilka former kan någonting som ett subjekt framträda i diskursernas ordning?” Att undersöka hur författarsubjekt på olika sätt efterfrågas i uppgiftskonstruktioner i nationell examination som hänvisar till skönlitterära texter får därför betydelse i analysen av den litterära läsningen i skolan.

Text

Det empiriska materialet i föreliggande studie består som framgått av provuppgifter som uppmanar till läsning av den litterära texten. Vad litteratur är och hur vi kan tala om vad som är litteratur, både utifrån kulturella och innehållsliga aspekter, diskuteras i detta avsnitt.

Vad är då litteratur? En vanlig genrebestämning av litterär text är att den är fiktiv, det vill säga inte sann utan påhittad. John Searle (1975: 319-320) menar dock att vi inte kan sätta likhetstecken mellan litteratur och fiktion. Han menar att all fiktion inte är litteratur och all litteratur inte är fiktion, utan vad som är fiktion bestäms av författaren och vad som är litteratur bestäms av läsaren. Den litterära texten bestäms på så sätt utifrån kvalitetsaspekter medan graden av fiktion avgörs av författarens intention med texten. Men det är inte bara författarens eller läsarens uppgift att bestämma vad som är litteratur eller fiktion utan sammanhanget är ofta styrande för hur vi ser på texten, menar Terry Eagleton (1996). Det är kontexten som ger oss ledtrådar till hur vi ska förstå litterära fraser:

> The *context* tells me that it is literary; but the language itself has no inherent properties or qualities which might distinguish it from other kinds of discourse, and someone might well say this in a pub without being admired for their literary dexterity. (ibid: 5)

All text måste förstås i sitt sammanhang, och det är detta som gör texten till litteratur med ovanstående resonemang. Med Eagletons resonemang kan vi se värderingen av litteraturen som något som går tillbaka till sociala ideologier och det är inte bara den litterära smaken hos läsaren, utan sociala gruppers makt över andra, som manifesteras i dessa värden. Det blir då tydligt att litteraturbegreppet inte går att låsa fast och att allt tal om kategorier är sociala, och bär maktanspråk. Vad som läses vid en viss tid och vad som anses bra eller vad som överhuvudtaget kallas för litteratur måste relateras till andra samhällsfrågor. Med dessa resonemang av Searle och Eagleton bestäms således vad som är litteratur av samhället och detta är konstruktioner som förändras över tid. Att benämna något som det ena eller andra kan inte skiljas ut från en viss samhällsbild eller en viss historisk tid.

För att tala om den skönlitterära texten i skolan kan man se hur denna kontrasteras till andra texter som eleverna ska läsa. I ämnesbeskrivningen av svenska görs en åtskillnad mellan ”skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier”(Skolverket 2017b). Skolan menar då att vi kan tala om skönlitteratur och att den litterära texten skiljer sig ifrån andra texter och andra typer av medier. Den skönlitterära texten exemplifieras inte i styrdokumenten men i den kurs som kallas ”Litteratur” nämns genrer som ”roman, novell, lyrik och dramatik”. Den definition som det observerade själva använder kan liknas vid emiska definitioner, det vill säga såsom organisationen, här skolan, själv talar om något. Forskarens definition, den etiska definitionen, blir i mitt fall densamma. Dock undersöks även organisationens tal om olika slags litteratur, som även de kan definieras som olika genrer (se mer om emiska och etiska perspektiv och genrer i Hyvärinen 2015). Genom att jag undersöker det som kallas den skönlitterära texten och i denna undersökning använder mig av den definition som gäller i skolan, både som den formuleras i styrdokument och som jag erfarit den som lärare, kan man säga att jag befinner mig inne i diskursen om det som kallas ”skönlitteratur” (Foucault 1993b).

Genrer definieras dock inte bara som antingen skönlitteratur eller sakprosa utan även i undergenrer som visar på särskiljande förväntningar som baseras på kulturella och sociala faktorer. När skolan talar om barnlitteratur eller fantasylitteratur i provuppgifterna ges olika inramningar till hur eleven ska förstå textens funktion i en samhällelig och kulturell kontext. Den inramning som en text har skapar förväntningar på vem texten vänder sig till, eller vilka moraliska frågor eller sanningseffekter vi kan vänta oss i läsningen av densamma (Frow 2006: 9). Det raster som genrebeskrivningar ger på till exempel litteratur är därför styrande såväl som produktiva (Börjesson 2003:88). När man definierar in något definierar man även ut någonting annat. Att analysera hur

man talar om olika genrer kan därför säga något om hur litteratur värderas (Fowler 1982; Theander 2006; Öhman 2002). Genrer får mening genom hur vi talar om dem och på så sätt blir de meningsskapande performativa strukturer (Frow 2006:17-18).

De sociala skillnaderna som läggs mellan olika genrer är främst de som bär på en värdering mellan hög och låg litteratur där genretypisk litteratur värderas lägre än mer individualistisk litteratur. Värderingarna om till exempel massmarknadslitteratur förknippas med kommersialism (Öhman 2002: 8-10). Massmarknadslitteraturen kritiseras genom att profit och succé blir vägledande för dessa författare medan den autonome författaren blir någon som står emot dessa krafter. Men att se konsten som något som inte speglar verkligheten, och inte främst är något att identifiera sig med, kan också förklaras genom religionens förändrade roll; när den mister sin betydelse i det sekulariserande samhället blir konsten ett medel för att nå det autentiska (Bürger 1982:46). Genom att denna litteratur skiljer sig från en vardaglighet blir den något för de privilegierade i samhället och detta leder till att litteratur inom det som kallas kanon läses som enskilda verk medan massmarknadslitteratur ses som en slags litteratur som kan ses utifrån genreaspekter. Kategorisering av litteratur, precis som allting annat, bär därför på mening och är inte på något sätt neutrala.

Genrer kan också inom litteraturvetenskapen visa på inre textegenskaper där textens röst och form ger litteraritet till texten. Där Michail Bachtin håller fram just romanen som en texttyp där flera röster hela tiden går i dialog med varandra visar de ryska formalisterna att språkets form ger möjligheter att möta världen på nytt genom att det vardagliga och bekanta blir främmandegjort för oss genom konsten och därmed återupptäckt som om det vore något nytt. Viktor Sklovskij talar till exempel om att konstens roll och uppgift är att ge oss förnimmelse av världen men inte genom igenkänningen utan genom att vi ser föremål eller företeelser på nytt i ett annat raster (1993:21). Inom till exempel den ryska formalismen menar man att i förhållande till vardagsspråket är det litterära språket en avvikelse. För formalisterna var det litterära en funktion av det som skiljer språken åt, inte något som för evigt tillhörde det ena eller andra. Formalisterna blev mer relationister, och att främmandegöra något, var själva innebörden i det som kan kallas litterärt. Den poetiska bilden, menade Sklovskij (1993), är en bild som frigör oss från det invanda seendet: ”Den poetiska bilden är ett av medlen att skapa största möjliga intryck.” (ibid:18) Det är inte för abstraktion man använder bilden utan som ett medel för att ”stegra förnimmelsen av en företeelse”. I arbetet med att få fram en förnimmelse och känsla för det som är vardagligt menar Sklovskij att vi måste främmandegöra vår varseblivning (ibid: 21). Just att lyfta ut något ur dess normala varseblivning gör att vi kan se företeelser i ett nytt ljus; att vi kan få syn på företeelser som annars inte blir sedda.

Samma främmandegörande av företeelser som Sklovskij menade att poesin kunde bidra till, ville också Bertolt Brecht lyfta fram med verfremdungs-begreppet. Brecht hade dock ett politiskt syfte med att lyfta ut företeelser ur sin kontext för att möjliggöra för publiken att få syn på dem på nytt. Åskådaren skulle nås inte bara genom sin perception av verket, utan också genom sin distans till det. Verfremdungseffekten tänktes hjälpa åskådaren att på ett medvetet plan se att det finns politiska val att göra (Mitchell 1974:74).

Den stora språkliga skillnaden mellan det som kallas prosa och det som kallas poesi menar Sklovskij är att poesin är ett bromsat språk där rytmen inte är automatiserad, till skillnad från prosan som använder sig av ett vanligt språk (1993:29). Prosan i romanform har också sina rötter i folklore och lägre litterära genrer. Just hur olika stämmor går i dialog med varandra för att kunna förlöjliga och parodiera olika textformer är det som gjorde att romanens utveckling inleddes (Bachtin 1988:241). Författaren går med det här resonemanget i dialog med texten i texten:

> The author represents this language, carries on a conversation with it, and the conversation penetrates into the interior of this language-image and dialogizes it from within. And all essentially novelistic images share this quality: they are internally dialogized images- of the languages, styles, world views of another. (ibid: 238)

Bachtin visar här hur just romanen är den texttyp där det dialogiska i texten blir särskilt framträdande. I romantexten får flera röster komma fram och författaren är den som organiserar rösterna.

Den skönlitterära texten kan alltså definieras som litterär utifrån både inre och yttre egenskaper. I analys av hur skolan examinerar läsning av den skönlitterära texten krävs att forskaren definierar vad litterär text är för något. Här används den aktuella organisationens egen definition där skönlitteratur definieras utifrån genrer som ”roman, novell, lyrik och dramatik”. I analys av provuppgifter kommer dock ovanstående teorier om hur olika samhälleliga och kulturella förhållningssätt till olika texter positionerar eleven som läsare, samt hur eleven uppmanas att förhålla sig till textens inre litterära egenskaper, att diskuteras.

Läsarsubjekt

Det tredje begreppet i Skeis (2007) modell är läsare. Eftersom denna studie har läsarsubjektet i fokus kommer avsnittet om läsarsubjekt med nödvändighet bli mer omfattande än de två föregående. Läsarsubjekt ska ses i relation till flera olika teorier som alla diskuterar hur texten kan läsas och vilket läsarsubjekt som efterfrågas.

När vi talar om den litterära läsningen och dess roll som kunskapsfält och identitetsskapande resurs motiveras och beskrivs den utifrån flera olika perspektiv i litteraturteorin: textens tomrum som läsaren med nödvändighet fyller ut (Iser 1993), den narrativa fantasin (Eagleton 2013; Nussbaum 1997; Persson 2007; Rosenblatt 1994), erfarenhetsbaserad läsning och den demokratiska läsningen (Malmgren 1986, 1996; Molloy 2007), upplevelseläsning och kritiken mot densamma (Ehrlin & Malmgren 1976; Degerman & Johansson 2010) samt nykritikens fokus på texten (Beardsley & Wimsatt 1993ab, Brooks 1993).

I Wolfgang Isers teori om tomrummets betydelse för läsarens tolkning av text menar han att på frågan vad läsaren gör med texten blir svaret att ”läsaren gör det som texten tillåter honom att göra” (Hansson 1993: 270). Iser ser det litterära verket som ett verk med två poler, den artistiska där författaren har skapat verket och den estetiska där läsaren förverkligar verket. Det är sammanträffandet mellan text och läsare som ger verket liv (ibid:319-320). Tomrummen i texten är också där för att den litterära texten inte ska tråka ut läsaren. Det måste finnas delar som läsaren själv kan få fylla i för att bilderna i texten ska säga läsaren något. Iser menar att tomrummen blir för läsaren ett sätt att använda sin fantasi men också platser där läsaren kliver in för att bli medskapare till verket (ibid:312). Att detta är en kreativ process hos läsaren blir tydligt eftersom själva läsningen kan ses som ett möte mellan fantasi och text. Detta möte menar Iser är en virtuell dimension (ibid: 324).

Eftersom ingen berättelse kan berättas i sin helhet finns det med nödvändighet luckor i alla berättelser. I just den litterära texten får dessa luckor funktionen att läsaren kan fylla dem på olika sätt och detta gör att möjligheterna blir outtömliga, vilket också belyser läsningens dynamik. Detta visar hur selektiv läsprocessen är, men det gör också att varje text har en potentiell läsning som kan vara större än varje individuell läsning. Upplevelsen av texten speglar läsarens egna förutsättningar. Man måste avslöja sidor hos sig själv för att kunna uppleva textens verklighet. Hur vi upplever en text beror därför på hur mycket vi själva fyller i de oskrivna delarna men också hur vi kan delta i det som faktiskt är annorlunda och nytt i förhållande till vår egen värld. Läsaren måste, enligt Iser, också lämna sin bekanta värld för att kunna delta i det som den litterära texten erbjuder läsaren (ibid:327). Den kunskap som verket ger och som författaren skriver fram är därför en del i läsandet. Det är i luckorna som läsaren kommer in och lägger till. Eftersom vi här strävar efter att de olika delarna ska stämma överens med varandra kan vi i läsarens strävan efter en helhet och överenskommelse mellan text och luckor se läsningen som ett illusionsbygge. Iser menar dock att textens flertydiga natur och läsarens illusionsbyggande måste vara i balans med varandra (ibid: 331). Att styra sin egen balansakt mellan textens erbjudande och det som läsaren upplever i läsningen är det som skapar den estetiska upplevelsen (ibid: 333). Det är också här vi kan se läsningens potential som identitetsskapande aktivitet genom att den,

förhoppningsvis, både ger något nytt samtidigt som den lockar fram egna tankar om världen:

> En litterär texts verkan tas fram av den uppenbara frambesvärjelsen och den påföljande negationen av det invanda. /…/ Då den litterära texten involverar läsaren i illusionsskapandet och det samtidiga skapandet av medel med vilka illusionen punkteras, så återspeglar läsandet den process genom vilken vi vinner erfarenheter (ibid:337).

I skolans värld talar vi om att läsa på och mellan raderna och läsförståelse testas inte sällan genom att eleven ska redogöra för vad som står mellan raderna, göra inferenser. Det vi kan kalla textens luckor, där den egna fantasin fyller ut texten och eleven blir medskapare till den, blir den plats där läsarens eget subjekt får utrymme i texten. Genom att skolan examinerar textens tomrum examineras också med nödvändighet den del där elevens eget subjekt får plats i läsningen. Med Isers sätt att se på den dynamiska delen i läsningen och skolans läsförståelsetest, kan vi se att detta är en viktig del både i läsning av den litterära texten som identitetsskapande aktivitet, men också som ett sätt att examinera läsning av text. När eleven ska se vad som faktiskt finns utskrivet har skolan som institution också bestämt hur texten ska tolkas, inte bara det som står där utan även det som inte står där. På så sätt examineras den subjektiva upplevelsen av läsningen i skolan genom ett på förhand bestämt kulturellt raster.

Ett annat sätt att se på hur litteratur och läsare kan bli medskapare till varandra är det som Louise Michelle Rosenblatt (2002) talar om som en transaktionell läsprocess. Det är inte text eller läsare i sig utan transaktionen mellan text och läsare som skapar mening (ibid: 37). Rosenblatt menar att när det gäller tolkning av text och läsarsubjektet behöver det inte handla om att texten framkallar en vikarierande upplevelse eller är ett substitut för vårt eget liv där vi går in och upplever att vi är de som verket handlar om. Istället, påpekar hon, blir läsningen ett sätt att befinna sig i en värld som vi har skapat tillsammans med texten. Detta gör att vi kan leva oss in i olika situationer och känslor:

> In the transaction with the text – of, for example, *Othello*- the reader envisions the characters, participates in their uttered thoughts and emotions, and weaves the sequence of events into a plot. Living through this, one will be aware of feelings of tension or foreboding. (Rosenblatt 1994:68)

Här handlar det både om att kunna se olika karaktärers funktion i en berättelse, och att kunna förstå karaktären som sådan. De känslor som till exempel karaktären Iago framkallar i pjäsen visar hans roll i dramat men också vad han framkallar för känslor hos mig som läsare. Rosenblatt menar då att denna känsla för verket ligger till grund för det vi sedan vill tolka för att förstå: ”All

of this can be designated as the evocation, and *this is what the reader interprets*. Interpretation involves primarily an effort to describe in some way the nature of the lived-through evocation of the work." (ibid: 70)

Isers och Rosenblatts syn på hur läsaren går i dialog med texten visar på två sätt att ta sig an läsningen. I det interaktionella perspektivet som Iser representerar sker en interaktion mellan text och läsare där båda är separata enheter. I Rosenblatts transaktionella perspektiv är det istället mötet mellan text och läsare som gör att texten uppstår. Texten kan ur ett sådant perspektiv inte finnas utanför läsningen.

Just litteraturens möjlighet att få oss att se inte bara oss själva utan den andre menar Martha Nussbaum (1997) är en av läsningens viktigaste roller i undervisningen. Konst i alla former fungerar som ett medel för oss att förstå människor omkring oss, men litteraturen har en särskild förmåga att ge oss inblick i många olika människors liv och vara ett bidrag till att se människors olika villkor. Hon menar vidare, med stöd av Aristoteles, att litteraturen ger oss inte bara kunskap om vad som har hänt utan vad som skulle kunna hända och detta ser hon som ett viktigt bidrag i vårt politiska liv (ibid: 86). Den narrativa fantasin blir en möjlighet för en moralisk interaktion genom kunskap om hur andra människor upplever världen. Litteraturläsningen ger en möjlighet att få tillgång till en annan människas inre liv och skapar på så sätt medkänsla med andras lidande och umbärande. Samtidigt som man kan känna medlidande förutsätter detta att man kan se sin egen sårbarhet. På så sätt blir litteraturen ett sätt att både kunna se sig själv och andra (ibid:90-91). Just detta är, menar Nussbaum, en av litteraturens stora bidrag:

> It is the political promise of literature that it can transport us, while remaining ourselves, into the life of another, revealing similarities but also profound differences between the life and thought of that other and myself and making them comprehensible, or at least more nearly comprehensible. (ibid:111)

Vi får dock inte förutsätta att god litteratur producerar goda människor, menar Magnus Persson (2007). Det är med Perssons resonemang viktigt att se *hur* man läser:

> Det finns aldrig några garantier men litteraturläsning *kan* utveckla både det kritiska tänkandet och empatin; förmågor som *är* ovärderliga för medborgaren i en demokrati och som också *kan* tas i bruk för att berika och fördjupa det offentliga samtalet om angelägna frågor. (ibid:263)

Också Eagleton (2013) menar att hur man framställer något konstnärligt lyfter fram moraliska frågor. Genom att se världen från någon annans synpunkt kan vi få en större förståelse för andras agerande. Men vi måste skilja på sympati och empati genom att inte alltid identifiera oss med personerna i texten. Det är genom avståndet som vi kan vara kritiska till texten. Om vi identifierar oss med karaktärerna alltför hårt, förlorar vi vår förmåga att se den andra. Detta

resonemang kan knytas till det som Örjan Torell (2002) lyfter fram i sin studie, där studenterna ibland inte ser något annat än sig själva i litteraturen och därför inte kan hantera ”du-dimensionen” i texten (ibid: 77). Om läsningen blir ett sätt att få ”vikarierande livserfarenheter” försvinner ”litteraturens själva essens”. Han varnar för att texten i sig inte läses utan blir en tom duk att projicera sina egna erfarenheter på. Åter blir faran att inte kunna se något utanför sig själv: ”Läsaren ser inte den andre i texten – dess mänskligt – personliga dimension går förlorad. Den litterära kompetensen går förlorad.” (ibid:87). Även Beardsley och Wimsatt menar utifrån nykritiken att inte bara alltför stort fokus på ”det intentionella felslutet” utan också ”det affektiva felslutet” kan leda läsaren fel (1993b)

En annan riktning som dock har fått stor betydelse för hur svenskämnet har sett på den egna erfarenheten i förhållandet till det lästa är erfarenhetspedagogiken – både som politisk kraft men också för att sätta elevens egen erfarenhet i relation till det som läses i skolan. Lars-Göran Malmgrens (1996) uppdelning av svenskämnet i tre delar – svenskämnet som ett färdighetsämne, litteraturhistoriskt bildningsämne och ett erfarenhetspedagogiskt ämne – visade just hur den erfarenhetspedagogiska delen av ämnet hade som mål att utveckla elevers sociala och historiska förståelse av både sig själv och andra. Malmgren (1986) menade vidare att precis som det finns en berättare i texten finns det en underförstådd läsare i densamma och det är i detta tilltal som läsaren kan få fram möjlig kunskap om sig själv och andra (ibid:12). Genom att inta ett metaperspektiv på en person i texten som man kan identifiera sig med, kan man se sin egen roll i historien; perspektivet gör att möjlig kunskap blir tillgänglig för eleven. Genom distansen kan vardagssituationer och det som kan upplevas som självklart istället ses och förstås som historiska och samhälleliga problem eller fenomen. Det är i detta som kunskapsvärdet ligger i litteraturstudier för Malmgren:

> Frågan om hur man ska komma till kunskap om att egna erfarenheter och andras erfarenheter inte är naturgivna utan historiska, hur man ska bryta med den självklarhetens mask som kan lägga sig över varje vardagligt erfarenhetsfenomen, tycks vara en kärnfråga för erfarenhetspedagogiken. (ibid: 20)

Man kan säga att det Malmgren lyfter fram är att texten ger möjligheter för läsaren att se sig själv som samhällsmedborgare i ett historiskt perspektiv och att det är så han definierar erfarenhetspedagogiken. Eleven som läsare kan känna igen sig i texten och på så sätt läsa skönlitteratur för att få fatt i kunskap om sig själv och världen. Genom att undervisningen är utformad så att eleven ska kunna känna igen sig och använda sig av litteraturen i en viss kunskapskontext styr det vad eleven ska lägga märke till i texten, men också vem som är textens subjekt (ibid: 41-42). Det är tydligt i Malmgrens resonemang att vem och vad som ska lyftas fram i litteraturen är en förhandling i skolan gällande hur litteraturen ska läsas. Textens subjekt ska förstås utifrån vår kunskap

om världen och på så sätt lyfts textens subjekt ut i världen. Samma resonemang kan ses i utformningen av centrala provens uppgifter och Tor Hultmans (1991) diskussion om dessa (läs mer om detta i kapitel 5). Provens tematik styr läsningen av texten och vad som ska relevantgöras i läsningen. Genom att ställa frågor om textsubjektet som inte i sig besvaras av texten menar Malmgren att man därmed öppnar upp texten för olika frågor till den (1996:46). Frågorna kan inte besvaras genom att man läser noggrannare utan genom att man visar kunskap om samhället utanför boken. Följaktligen kan man skriva fram ovan som en slags mogenhetsprövning där perspektiven på konkreta situationer kräver något speciellt. Svaren på frågorna finns inte i texten utan i elevens kunskap om samhälleliga problem och hur dessa kan lösas, och textens funktion blir att vara en språngbräda ut ur texten för att relevantgöra samhällsfrågor för individen.

Man kan också med denna pedagogiska idé se den skönlitterära texten som en möjlighet att i undervisningen undervisa och samtala om de frågor som kommer upp i läsningen av densamma. Den splittring som finns i ämnesuppdelningen mellan till exempel svenska och samhällskunskap bör överbryggas just i textläsningen i skolan där texternas samhällsfrågor måste kunna diskuteras, menar Gunilla Molloy (2007). Det finns här en demokratiaspekt kring att samtala om de olika samhällsfrågor som texterna aktualiserar:

> Jag menar att svenskämnets demokratiska potential ligger i denna yttrandefrihet som kan skapas genom läsning och samtal kring frågor och ämnen som finns i olika texter. I samtal om moraliska frågor och handlingsnormer kan eleverna få möjligheter att *med* varandra *och* texten förstå något om ”jaget och omvärlden”. (ibid:133)

Förståelse av både oss själva och texten binds ihop med kunskap om världen och relationen mellan elev och omvärld kan här gå genom textarbetet i skolan. På så sätt relevantgörs läsning av skönlitteratur som kunskapsobjekt i svenskämnet men också i andra ämnen.

Även Jon Smidt (1989) menar att undervisningen måste vara subjektiv relevant för eleven för att kännas meningsfull. Igenkänning måste dock stå i relation till möjligheter att utveckla sig och möta något nytt:

> Bare det som oppleves relevant, kan få betydning for et menneske, enten det dreier seg om en opplevelse av bekreftelse og samhørighet eller av å være i vekst. Men i progresjonsinteressen er kravet som subjektiv relevans kombinert med et ønske om å kjenne at en utvikler seg, et ønske om å prøve ut nytt. Slik finnes det hos alle elever både et behov for subjektiv relevans og et behov for utvikling som forutsetter subjektiv relevans.” (ibid:33)

Smidt menar att Malmgren alltför mycket lutar sig mot texten och inte det sociala sammanhang som texten existerar i för att visa på subjektiv relevans för eleven: ”For ham blir det mye et spørsmål om hvorvidt tekster kan gi nye

perspektiv, for meg blir det spørsmål om hvorvidt den sosiale prosessen tekstlesingen inngår i, gjør det." (Smidt 1989: 33)

Att se litteraturläsning med fokus på att lära sig om och problematisera sin omvärld är också frågor som Arne Ehrlin och Lars-Göran Malmgren (1976) tar upp i sin kritik av Lgr 69. De menar att läroplanen lyfter fram två motiv till litteraturläsning i skolan med: antingen läser man för att lära sig och informera sig om något eller också läser man för upplevelsen. Vad eller hur man läser spelar ingen roll utan att det faktum att man läser är det viktiga. Det blir ett avbrott i skolarbetet och litteraturläsning görs på så sätt till avkoppling. Orsaken till detta menar de har sin grund i att det finns ett sociokulturellt förtryck där viss litteratur ses som finare än annan, samtidigt som man måste acceptera och respektera även annan litteratur. Detta gör då, menar de, att man försvårar jämlikhetssträvanden:

> Man kan säga, att upplevelsekategorin fungerar som en spärr för den sociala utjämningen som Lgr själv ses som ett av skolans huvudmål. Var och en skall ju få den upplevelse som passar honom. De socio-kulturella skillnader som eleverna för med sig till skolan rubbas alltså inte i litteraturundervisningen utan förstärks. (ibid:115)

Om litteraturen bara handlar om personlighetsutveckling eller estetisk skolning uppmärksammas inte den samhällshistoriska delen, och enligt författarna "deklasseras" litteraturen. Vad Ehrlin och Malmgren här istället pläderar för är en verklighetsanknuten litteraturläsning med både psykologiska och sociologiska dimensioner (ibid: 124). De menar att det första steget i läsningen är kognitivt och emotionellt och att det är elevens reaktion och upplevelse av texten som bör diskuteras. Det andra steget är dock politiskt. Därmed kan man betrakta dikotomin som en läsutveckling som går mellan den ena och den andra polen: "Undervisningsmodellen framskrider från emotionell inlevelse till en intellektuell distansering. Verklighetsanknytningen sker alltså i form av en kritisk distanseringsprocess." (ibid:126) Man kan på så sätt säga att Ehrlin och Malmgren kritiserar upplevelseläsningen utifrån ett socialhistoriskt perspektiv.

Ett annat perspektiv på upplevelseläsning tar Peter Degerman och Anders Johansson (2010) upp när de kritiserar densamma utifrån ett strukturellt perspektiv. Deras kritik utgår från Rosenblatts transaktionsanalys där hon tar spjärn i läsarens subjektiva upplevelse av litteratur:

> I hennes förståelse av transaktionen, det reciproka mötet mellan text och läsare, understryks att läsarens upplevelser, erfarenheter och känslor är det som förankrar språket i den enskilda estetiska läsningen av en litterär text. Den subjektiva läsupplevelsen blir alltså det centrala för Rosenblatt, och vi förstår varför hon nästan aldrig använder ett begrepp som struktur. (ibid:61)

De menar att Rosenblatt accentuerar den individuelle läsaren i sin teori och ser denne som en enhetlig och självständig individ och detta görs på bekostnad av att mer strukturella aspekter förs åt sidan som mindre viktiga:

> Att individuella läsare *faktiskt* skapar den enskilda meningen innebär inte att denna skulle vara det primära, det som bygger upp språket som struktur, utan tvärtom är strukturen alltid redan där som det som möjliggör den individuella läsningen. (ibid: 64)

Denna betoning på individens upplevelseläsning, med detta resonemang, förminskar litteraturens sprängkraft att kunna ifrågasätta och vara problematiserande. Degerman och Johansson menar att vi läser utifrån strukturella omständigheter och inte individuellt och därför att endast se individens bakgrund som en historisering gör inte att vi ser strukturen utan individen. Strukturen kommer före individen just för att det är genom strukturen vi överhuvudtaget kan tala om en individ:

> Det strukturella förs åt sidan som mindre viktigt – om det inte understöder individens centrala betydelse - det onormala har ingen plats överhuvudtaget och det obegripliga nämns inte. Allt är förståeligt och kontrollerbart genom individens sätt att *uppleva* världen; det som individen inte upplever och inte känner igen finns inte, eftersom läsning och förståelse är liktydigt med att känna igen. (ibid: 67)

Rosenblatts uppdelning av läsning mellan upplevelseläsning och faktaläsning (se mer om Rosenblatts läsarter i kapitel 4) menar de är att begränsa läsningen i skolan: ”Kanske är litteraturens uppgift i stället att ifrågasätta fakta och individer, befria individens läsning från den kulturellt normala individens måttstock?”(ibid:67)

Då mitt projekt handlar om elevers läsning av litteratur som identitetsskapande aktivitet blir frågan om hur individen interpelleras i uppgifterna i fokus för vilken sorts läsning denna interpellation syftar till. En interpellation som efterfrågar elevens individuella känslor och åsikter om texterna kan i så fall bekräfta en diskurs som säger att världen byggs upp av individens upplevelser snarare än samhälleliga strukturer. Den strukturella kritiken kan därför lyftas fram i analysen av uppgiftskonstruktioner för att analysera vilken diskursiv ordning som dessa visar upp av läsningens betydelse för vår förståelse av världen. Detta kan jämföras med den diskussion som jag förde i licentiatstudien (Nilson 2012) som visade hur uppgiftskonstruktion på ett nationellt prov efterfrågade individuella berättelser men där eleverna svarade med likartade berättelser.

Det ovanstående visar en diskussion kring både hur litteraturen kan fungera för läsarsubjektet, vad det gäller själva läsningens betydelse för den enskilde, men också hur den enskilde kan relatera till sig själv som psykologisk person,

men kanske framförallt som en samhällsvarelse i ett historiskt perspektiv. I analysen av examinationsuppgifter i min studie är därför subjektets position i relation till skrivkontexten samt den bild av världen, som uppgiften skriver fram, av betydelse för hur eleven kan läsa litteraturen.

Sammanfattning

Utifrån Skeis (2007) kommunikationsmodell över författare, text, läsare samt omvärld har en litteraturteoretisk översikt skrivits fram. Relevanta litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska teorier är tänkta att ge en kontext till studiens empiriska undersökning som handlar om hur man kan läsa litteratur i skolan. Vad eleven i skolan uppmanas att ta fasta på i sin litteraturläsning behöver relateras till det litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska fältet för att kunna teoretiseras.

I Skeis modell sätter han författare först och detta subjekt kan historiskt härledas till den romantiska bilden av författaren som ett individuellt geni, men lever ändå kvar fast i en annan tappning när svenskämnet på 1970-talet debatteras (Abrams 1974; Lundström 2007). Den uppgörelse som Barthes (1988) sedan skriver om ifrågasätter författarens auktoritet över texten och lämnar istället plats för läsaren. Nykritiken visar dock på att varken textens ursprung eller dess verkan bör vara litteraturkritikens fokus utan i stället verket som sådant (Beardsley & Wimsatt 1993ab; Brooks 1993). Talar vi om författare, menar emellertid Foucault (1993a) att de fortfarande har en funktion men frågan är under vilka former som detta subjekt kan träda fram.

Läsningen av den skönlitterära texten i skolan är som nämnts föreliggande studies fokus. Att definiera vad som är en skönlitterär text diskuteras därför utifrån flera aspekter. Att de sociala och kulturella sammanhangen är styrande för om vi överhuvudtaget kan definiera texter som litteratur menar Eagleton (1996) och Searle (1975) medan också andra teorier visar att till exempel det bromsade språket i poesin eller de många rösterna i dialog i romanen är viktiga när vi talar om vad litteratur är (Bachtin 1988; Sklovskij 1993). I denna undersökning används dock skolans egen definition av skönlitteratur och de genrer som ingår i detta begrepp, samtidigt som all inramning av den litterära texten får betydelse över hur den kan läsas och värderas (Börjesson 2003; Bürger 1982; Fowler 1982; Frow 2006; Hyvärinen 2015; Theander 2006; Öhman 2002).

Läsarsubjekt och olika teorier om hur den litterära texten kan läsas utgår från den delen i kursplanerna som lyfter fram litteraturläsning som identitetsskapande aktivitet. Iser (1993) visar hur tomrummet är den del där läsarsubjektet blir medskapare till verket medan Rosenblatts (1994) resonemang istället visar hur läsarsubjektet tillsammans med texten skapar en värld där läsarens känslor för till exempel karaktärerna i en text möjliggör att vi kan förstå både hur andra och vi själva kan agera i olika situationer. Till detta kan vi se

att den kritik som förs fram av Degerman och Johansson (2010) istället visar hur strukturella omständigheter kringgärdar den individuella upplevelseläsningen.

Nussbaum menar (1997) att litteraturen har en funktion att både få oss att se oss själva men samtidigt den andre. Samtidigt som vi får fatt i vad som har hänt tidigare i historien kan också litteraturen visa på möjliga framtida alternativ, och på så sätt kan litteratur utifrån Nussbaums resonemang fungera politiskt. Även här får litteraturen betydelse för hur individen kan se sin roll i en samhällelig kontext. Både Persson (2007) och Eagleton (2013) lyfter fram att vi inte per automatik blir goda människor av att läsa, men även de menar att litteraturen har en potential genom att den kan vara en ingång till att se den andre. Att denna ”du-dimension” i läsningen av texter ibland fattas hos svenska studenter visar Torell (2002) i sin studie.

Erfarenhetspedagogiken kan betraktas som just en pedagogik där igenkänning i läsningen av den litterära texten blir en väg att skapa förståelse för sin plats i en historisk och samhällelig kontext, menar Malmgren (1986, 1996) medan Smidt (1989) hävdar att inte bara texten utan även den sociala processen är viktig för att ge nya perspektiv. Ehrlin och Malmgren (1976) menar att om läsningen stannar vid en personlig läsning eller en läsning med fokus på estetisk skolning kommer den samhällshistoriska läsningen att falla bort och litteraturens roll som möjlig politisk kraft att minska.

Utifrån ovanstående teorier kan man därför se att såväl författare, text och läsare diskuteras i litteraturteorin utifrån olika perspektiv som visar hur personliga och specifika inramningar samtidigt bär på samhälleliga och kulturella perspektiv. Hur litteraturläsning i skolan kan relateras till dessa centrala litteraturteorier är därför syftet med detta kapitel.

3. Tidigare forskning

Hela avhandlingsprojektet rör sig i fältet skrivande och läsande som en möjlig väg att förstå ”sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv”. I licentiatstudien (Nilson 2012) relaterades tidigare forskning till litteratur som på olika sätt problematiserar självpresentationer i skolan, både i relation till litteraturläsning men också i relation till det omgivande samhället. Att skolan omfattas av en diskurs där självpresentationer är en generell idé med sin klangbotten i vår samtid samtidigt som dessa presentationer kan problematiseras utifrån olika maktpositioner uppmärksammas av Donald Broady (2007), Gunilla Granath (2008) och Sara Irisdotter Aldenmyr (2007). Att privatlivet blir ett nytt kunskapsfält för skolan att bedöma och undervisa om (eller inte undervisa om) problematiseras av Birgitta Norberg Brorsson (2007) och Anna Sofia Lundgren (2000) genom klassrumsobservationer på högstadiet. Det eleven ska skriva om handlar ofta om elevens privatliv och detta bildar på så sätt ett material för kunskapsbyggande. Hur också frågor som ställs till litteraturen kan positionera elever problematiserar Anna Lyngfeldt (2006 a, b) i två artiklar. Hon visar hur skolans uppgiftskonstruktioner och textval visar på ett normativt och politiskt val som positionerar eleven i förhållandet till dessa.

I licentiatstudien studerades således hur eleven genom sitt eget skrivande positionerade sig i förhållande till uppgiftskonstruktion och stimulanstexter. I avhandlingsdelen är det inte elevens egen självpresentation eller skrivandet som är i fokus, utan de diskurser som dominerar i nationell examination och hur dessa kan relateras till det litteraturdidaktiska och litteraturvetenskapliga fältet samt hur eleven positioneras inom dessa. Eftersom föreliggande studie har som syfte att undersöka hur eleven, som läsande och skrivande subjekt, konstrueras i examinationerna (centrala prov och nationella prov) för svenska på gymnasiet, analyseras här vilka sorts läsningar av den litterära texten som är möjliga, eller åtminstone uppmuntrade att göra i dessa prov.

Hur vi efterfrågar olika läsningar får betydelse för hur skönlitteratur kan förstås och utifrån vilket perspektiv litteraturen ska läsas. Tidigare forskning som tar upp olika sätt att läsa den litterära texten redovisas därför här som empirisk forskning, men eftersom några begrepp som dessa studier lanserar också ligger till grund för egna teoretiska och metodologiska utgångspunkter kommer dessa också att mer utförligt redovisas i kapitel 4. Då det empiriska forskningsfältet är relativt begränsat redovisas forskning som både undersöker

läsning av litteratur på högstadiet och gymnasiet, och från historiskt olika tider. Tidigare forskning där nationella provet har använts för läsforskning av litteratur redovisas också kort i slutet av kapitlet.

Litteraturdidaktisk forskning

Mitt empiriska material är hämtat från nationell examination från 1970-talet och fram till 2013. Just den senare delen av undersökningsperioden, det vill säga precis efter sekelskiftet, menar Degerman (2013) var en tid då fler avhandlingar än tidigare i det litteraturdidaktiska fältet lades fram. Trots denna expansion menar han att det litteraturdidaktiska forskningsfältet är väldigt homogent såväl genom sina metodval som sina teorival. Främst använder sig forskarna i litteraturdidaktik av klassrumsforskning som metod och grundar sina teorier i reader response-teorin (ibid: 158). Även forskning inspirerad av Bachtins dialogism, menar Degerman, är framträdande och främst inspirerad av Olga Dysthes tolkning av Bachtins begrepp där hon lyfter fram dialogism som ett sätt att interagera människor emellan. Dialogism får då stå emot det monologiska klassrummet där lärarrösten hörs mer än elevernas röster.

Föreliggande studie har som ambition att skriva in sig i det litteraturdidaktiska forskningsfältet men med andra teori- och metodval. Flera avhandlingar och annan forskning har dock behandlat frågor som i högsta grad inspirerat till både studiens metodval och problematisering av forskningsfältet och som därför lyfts fram här. Forskningsöversikten nedan är ett urval av forskning som visar på olika sätt att läsa litteratur. Denna kan se ut på lite olika sätt men visar i samtliga fall, som här redovisas, hur både skolan som institution, och elever som läsare kan hantera den litterära texten på olika sätt, beroende på vad som lyfts fram i undervisning och i olika diskursiva praktiker. Till denna avgränsning redovisas även forskning som har gjorts på nationella provet, både på uppgifter och elevtexter där litterär läsning har diskuteras. Forskning om centrala proven återfinns främst i materialkapitlet i denna avhandling.[6]

Då avhandlingen också har ett historiskt perspektiv, och materialets bakre tidsgräns begränsas till den tidpunkt där studentexamen avskaffades och centrala proven från 1968 tog vid, länkas den historiskt ihop med Bengt-Göran Martinssons avhandling från 1989 med titeln *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968.* Martinsson har undersökt studenters litteratursyn i studentuppsatser från slutet av 1800-talet fram till studentexamens avskaffande 1968 och ser i dessa hur olika syn på litteratur skiftar över de ca 100

[6] Ett flertal forskningsrapporter om centrala prov finns dock att tillgå som diskuterar de olika proven för både tvåårigа och treårigа linjer över olika tidsperioder. Dessa rubriceras som forskningsrapporter och innehåller en översikt över hur till exempel ämne och uppgifter fördelas utifrån kön, linjefördelning och betygssättning. Dessa redovisas inte här.

år han undersöker. Han motiverar materialet med att det är abiturienternas litterära förhållningssätt han är ute efter: ”abiturienternas sätt att ’ta sig an’ litteraturen, deras sätt att implicit förstå och uppfatta uppgiften att bearbeta och tillägna sig litteratur.” (1989:20). Syftet med avhandlingen är att beskriva hur litteraturen hanteras i studenters uppsatser samt analysera hur litteraturforskning och annan debatt har påverkat och styrt litteraturundervisningen (ibid:15).

Martinsson urskiljer tre olika litteraturläsningar: den idealistiska läsningen, den historiska läsningen och den psykologisk-symboliska läsningen. I den idealistiska läsningen ses författaren som siare och det litterära verket mer som en sanningssaga. Litteraturen är inte en avbildning av verkligheten utan beskriven som en idévärld mer än en fenomenvärld (ibid:42). Den historisk-empiriska läsningen har istället en författarsyn där författaren är den som producerar litteratur. Litteraturen beskriver verkligheten och kan mer kopplas till en litteraturhistorisk eller historisk syn på litteraturens roll (ibid: 44-47). Den psykologisk-symboliska läsningen till sist beskriver Martinsson som en författarsyn där ”den psykologisk-symboliske författaren registrerar känsligt och med smärta världens splittring och brist på enhet” (ibid:51). I de historiska nedslag han gör visas att det idealistiska förhållningssättet är dominerande i slutet av 1800-talet och början på 1900-talet, kring 1920- och 30-talet var det historisk-empiriska förhållningssättet dominerande och i slutet av undersökningsperioden, 1950- till 60-tal dominerar den psykologisk-symboliska läsningen (ibid: 67).

I sökandet efter studenternas litteratursyn förhåller sig Martinsson neutral till hur uppgiftskonstruktionerna leder in studenterna att skriva på ett visst sätt. Fokus i hans studie är studentuppsatserna i sig själva och den syn på litteraturen som de visar upp. Min ambition är som nämnts att ta vid där studentexamen med studentuppsatsen upphör och de nya centrala proven i svenska införs. Till skillnad från Martinssons studie analyseras inte elevtexter utan fokus är helt på hur själva uppgiftskonstruktionerna uppmanar eleven att läsa. Martinssons studie utgör därför en referenspunkt till min studie för att se hur litteraturämnet har förändrats över tid, genom analys av examinationer av den litterära läsningen.

Mer teoretiskt och metodologiskt inspirerad är dock min studie av hur Michael Tengberg i sin avhandling *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (2011) har utvidgat själva läsartsbegreppen till empiriska analysbegrepp. Tengberg undersöker hur elever i årskurs åtta och nio ges möjlighet att genom boksamtal utveckla sin reception av en litterär text samt hur boksamtal kan ge studenter möjlighet att lära sig mer om litterär läsning. I boksamtalen urskiljer Tengberg sex olika sätt som eleverna tar sig an litteraturen, och han menar att själva läsartsbegreppet definierar vilken läsning som är möjlig. Med läsartsbegrepp avser han ”de tolkningskonventioner eller förhållningssätt som möjliggör och begränsar själva urskiljandet av texten” (ibid: 193-194). Genom att undersöka vilka läsarter som samtalen om

litteratur i klassrummet tar upp kan vi se vilka lärandeobjekt som undervisningen möjliggör. Om undervisningen efterfrågar en viss sorts läsart, och läsarten får betydelse för vilken text som blir tillgänglig, menar Tengberg att det är viktigt att vara medveten om vilken läsart som undervisningen uppmuntrar (ibid: 231). De sex läsarter han urskiljer i boksamtalen är handlingsorienterade, betydelseorienterade, värderingsorienterade, subjektsorienterade, intentionsorienterade och metakognitivt orienterade.

Föreliggande studie är inspirerad av Tengbergs sätt att analysera boksamtal även om materialet i dessa två undersökningar skiljer sig åt väsentligt. I boksamtalen analyserar Tengberg samspelet mellan de frågor som lärarna ställer och de svar som eleverna ger. I denna avhandling är analysfokus dock endast på uppgiftskonstruktionerna vilket också har gjort att läsarterna, som Tengberg lyfter fram har modifierats. Tanken med att undersöka examinationsfrågor är dock att genom analys av hur skolan som institution efterfrågar vissa sätt att läsa litteratur, kan kravbilden på olika litteraturläsningar bli mer synlig för både lärare och examinatorer.

I ett internationellt perspektiv har flera forskare undersökt hur olika studenter från olika skolkulturer tar sig an litteraturen. I projektet 'Literary Competence as a Product of School Culture" som redovisas i boken *Hur gör man en litteraturläsare* (2002), görs fyra pilotundersökningar i Sverige, Finland och Ryssland för att undersöka vad litterär kompetens är. Undersökningens informanter var lärarstudenter i början av sin universitetsutbildning, då fokus i undersökningen var att se hur respektive lands skolkultur skulle lysa igenom i sättet att hantera litteratur. Vad som studeras är kvaliteter i de tolkningsstrategier som studenterna använder sig av och vilken nivå behandlingen av texterna ligger på i respektive skolsystem. Detta görs genom att undersöka studenternas analysförmåga i texter skrivna av dem själva. Det handlar om att undersöka vilka lässtrategier och ramstrategier som eleven använder för att utveckla funktionella tolkningsbeteenden (ibid:30-35). Fokus är på vilka litterära begreppsstrukturer och tolkningsstrategier som studenterna använder sig av för att se om skolkulturen i respektive land har erbjudit detta, eller inte. En slutsats är då att skolkulturens ambition och strategier har stor betydelse för att dessa ska utvecklas.

Den stora skillnaden mellan Ryssland och Sverige, menar Torell, som undersöker de ryska studenterna i relation till de svenska, är de idéer som finns om litteraturen där den ryska skolkulturen till skillnad från den svenska arbetar med litteraturen som konst. Torell menar vidare att det är de ryska studenterna som har den tydligaste kunskapen i litterärt läsande. Dessa studenter visar en självständighet i sina analyser. Den här självständigheten i läsandet menar Torell är att kunna se mening i en främmande text och skriva om den på ett sammanhängande sätt. Han menar att de ryska studenterna kan se textstrukturen och berättartekniken samtidigt som de kan se texten som konst, som en helhet som bär mening. Studenterna visar också kunskap i till exempel att arbeta med

referenser och kan göra riktiga källhänvisningar till texter, och deras egna texter blir på så sätt mer övertygande (ibid:77). Samtidigt erkänner Torell att just de ryska studenterna ibland fastnar i begreppen:

> I själva verket är den största faran och svagheten i den ryska litteraturundervisningen just en terminologisjuka, som i värsta fall tycks kunna leda till ett oengagerat etiketterande av texter och textfunktioner på ett sätt som är den självständige läsningens direkta motsats. (ibid:79)

Detta menar han kan göra att litteraturläsningen går på tomgång och den personliga delen i analysen försvinner.

Torell talar också om hur litterär läsning inbegriper att man kan se det främmande i texten såsom något annat än den egna identifikationen:

> Därtill har de ryska studenterna en förmåga att kommunicera med texten som visar sig i nyfikenheten på verket som uttryck för ett främmande temperament. De respekterar textens 'du'-dimension – de försöker finna något utanför sig själva, något nytt och annorlunda som de inte känner till. (ibid: 77)

De svenska och finska studenterna visar inte riktigt denna förmåga, menar Torell. Faran, som han ser det med en litteraturläsning, utan vare sig någon kunskap om litteratur eller förmåga att se litteratur som konst är att en texts handling kan reduceras till endast budskap. Sådana budskapsläsningar, eller ”gnomiska” läsarter, använder sig enligt Torell de svenska studenterna av (ibid:79). Denna ”sensmoralkonventionalism” kan stå i vägen för ett litterärt läsande och kan bli ett lika schablonmässigt och icke-litterärt läsande som till exempel de ryska studenternas användning av litterära begrepp.

Av misstag får man i en av pilotundersökningar en informantgrupp från Finland som har läst litteraturkunskap i två terminer, istället för de studenter som kommer direkt från gymnasieskolan, och dessa visar sig då vara de mest kompetenta läsarna. De finska studenterna skriver både långt och personligt engagerat men också estetiskt medvetet. I jämförelsen med just dessa finska studenter ser Torell en brist hos de ryska studenterna som ibland visar en opersonlig läsning där en begreppsapparat i stället står i centrum. De svenska studenterna visar även här att de är akademiska nybörjare och de ägnar sig därför mest åt löst tyckande. I pilotundersökning fyra, då studenterna även i Finland kommer direkt från den vanliga skolkulturen visar de, precis som de svenska studenterna, brister i det litterära läsandet. Resultatet kan då tyda på hur lätt en bristande litterär läsförmåga kan åtgärdas, genom att öva på att läsa litterärt. Torell talar inte om läsarter men gör en modell över kunskaper i litterärt läsande där han benämner inlärd kunskap om hur man läser litteratur som performanskompetens och läsning där man relaterar texten till sitt eget liv som literary transfer (ibid: 83-86).

I samma projekt som Torell deltar gör även Stig Bäckman en undersökning av finska, ryska och svenska lärarstudenter. Tre grupper om vardera lite drygt

tjugo lärarstudenter från respektive land ombeds att skriva ned vad de i mötet med elever skulle vilja att dessa såg i novellen ”Japp” av Tarjei Veesas. Bäckman ser tre principer för hur studenterna tillägnar sig novellen i deras formuleringar: reducering, rationalisering och moralisering. Med reducering menar han att texten som litteratur inte uppmärksammas och att läsaren inte ser de litterära egenskaperna i texten. Rationalisering i läsandet pekar på att texten görs om för att förstås i relation till läsarens vardagskunskap och med moralisering menar han att läsningen görs om till en text med ett moraliskt budskap som kan fungera med ett didaktiskt syfte.

Bäckman talar om en litterär kompetens, med hänvisning till Jonathan Cullers definition, det vill säga att en kompetent läsning måste hela tiden relateras till texten som i sig också ses som litterär – som något som är konstnärligt skapat. Det är endast på så sätt som den litterära läsningen av texten kan legitimeras (Bäckman 2002:106). Men Bäckman ser inte denna litterära kompetens hos de svenska och finska studenterna. Här blir istället fokus på vad texten betyder för eleven. De ryska studenterna å andra sidan har ett större fokus på själva texten och vad dess symboliska inslag kan betyda. Slutsatsen blir då att de ryska studenterna är de enda som har fått en litterär läsfärdighet medan denna saknas för de svenska och finska studenterna (ibid:117). Bäckman tillskriver dessa brister i den svenska kontexten till de förändringar som har gjorts i läroplaner från 1970 och fram till Lpf94. Här skiljer han på undervisning *om* (litteraturhistoria), *genom* (för att få annan kunskap) eller *i* (tränas att läsa litterärt) litteratur och ser att utvecklingen har gått från mindre fokus på *om* litteratur och *i* litterärt läsande till förmån för *genom* litteratur.

Liknande resultat som Torells och Bäckmans (2002) visar Marita Johansson (2015) i sin avhandling *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers litteraturreception av en narrativ text*. Johansson undersöker hur elever i Frankrike och Sverige förhåller sig till läsandet av en skönlitterär text, en novell. Av hennes resultat framgår det att de svenska eleverna visade mest självständighet i sina tolkningar men samtidigt inte använde sig i lika hög grad av litteraturvetenskapliga begrepp som de franska eleverna. De svenska eleverna associerade oftare till den egna erfarenheten och Johansson menar att den personliga läsningen som eleverna gjorde ledde till att eleverna lämnade texten (ibid: 212).

De olika sätt att läsa litteratur som Torell, Bäckman (2002) och Johansson (2015) presenterar i sina komparativa studier av olika internationella skolsystem blir även tydliga i avhandlingar som endast rör elever i Sverige. Helen Schmidl gör i *Från vildmark till grön ängel. Receptionsanalyser i åttonde klass* (2008) en receptionsanalytisk undersökning i fyra klasser i årskurs åtta för att ”utifrån ett genusperspektiv analysera elevers litterära reception i grundskolans år 8 och studera hur deras lässtrategier fungerar i undervisningssituationen” (ibid:16-17). Hon ser en läsning som fokuserar på elevens subjektiva förståelse av text och där eleven inte kommer vidare på grund av bristande undervisning om den skönlitterära textens specifika art. Ett skäl till detta

kan, resonerar Schmidl, vara att det tematiska arbetet fokuserar på andra aspekter av texten än dess litterära egenskaper: ”Istället för att uppmärksamma eleverna på dess litterära repertoar och uppbyggnad sätts fokus främst på allmänna aspekter.” (ibid:320) Detta gör att skönlitteraturen blir ett komplement till andra ämnen, framförallt SO-ämnena, och textanalysen hamnar i bakgrunden. Schmidl menar att Torells tre sätt att se på litteraturläsning borde kunna vara en utgångspunkt för litteraturläsning i skolan (ibid:326).

Också Ingrid Mossberg Schüllerqvists avhandling *Läsa texten eller ”verkligheten”. Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro* (2008) undersöker hur olika tolkningsgemenskaper kring läsning av skönlitteratur på högstadiet träder fram i intervjuer med lärare, i styrdokument och i tidskrifterna *Svensklärarföreningens årsskrift (SLÅ)* och i *Tidskrift för litteraturvetenskap (TfL).* De tolkningsgemenskaper som är tydliga i materialet är att *SLÅ* och kursplaner lyfter fram en tolkningsgemenskap *genom* litteratur, det vill säga där litteraturen kan ge kunskaper om människan och omvärlden. I *TfL* är det istället främst en diskussion om litteraturläsning *inom* litteraturen, det vill säga litterär analys och litteraturhistorisk tolkning. Lärarna i materialet visar dock att de använder sig av kombinationsstrategier för att både lyfta fram litterära verktyg i analys av litteratur, men också kopplar litteraturen till elevens egna erfarenheter och dessutom försöker locka eleverna till fortsatt läsning efter skolan. Mossberg Schüllerqvist använder sig av en bro-metafor för att visa att de olika tidskrifterna och styrdokumenten talar om olika läsningar av den litterära texten, där *TfL* och *SLÅ* tillsammans med styrdokumenten, hamnar på olika sidor av bron, medan lärarna vittnar om en undervisning som balanserar på mitten. Den fiktiva och faktiva läsarten presenteras i det här materialet alltså som två dikotomier som lärarna hanterar genom kombinationsstrategier i läsningen av den litterära texten.

Till sist vill jag nämna Mehrstams avhandling *Textteori för läsforskare* (2009) där han analyserar hur läroplaner efterfrågar olika läskompetenser över tid. Mehrstam gör analyser med utgångspunkt i tre teoretiker av ett läromedelskapitel om Majakovskij. Syftet med studien är att undersöka, och överbrygga, två olika text- och lästeorier, nämligen den interaktionella och den transaktionella teorin, det vill säga om texten finns där som objekt för läsaren att utforska eller om texten uppstår endast i läsningen av densamma (ibid:14). För min studie är de läsprogram som Mehrstam uppmärksammar i kursplanerna för svenska på gymnasiet mest intressant. Han skriver om tre olika läsprogram: den teknisk-analytiska, den personliga och den historiska läsningens program. Med utgångspunkt i läroplanen från Lgy 70 och framåt ser han hur den analytiska läsningen med en tydlig terminologi är ett starkt inslag i början av tidsspannet men att den mattas av fram emot vår tid. Intressant för min studie är att se hur detta i så fall ser ut i det konkreta provmaterialet.

Tidigare forskning om nationell examination

I licentiatuppsatsen gavs en kort historisk genomgång över hur studentexamen, centrala proven och de nationella proven skilde sig åt på flera olika områden. Genomgången fokuserade på hur forskning men också hur provkonstruktörer själva skrev fram de skillnader och likheter som de tre provtyperna bar med sig. Fokus här låg dels på hur hur proven skulle mäta kunskap i relation till vem och vad, dels vilket material skolan tillhandahöll vid skrivtillfället och hur den egna erfarenheten efterfrågades i proven över tid. Källmaterial till denna översikt var tidigare forskning om studentexamen (Lötmarker 2004) men också den litteratur som provkonstruktörerna själva skrivit fram om tankarna med centrala prov och nationella prov (Garme 2002; Hultman 1991).

Den forskning som främst har gjorts med nationella prov som material handlar dock till största del om skriftlig och muntlig kommunikation och bedömning (se till exempel avhandlingar av Borgström 2014; Nyström 2000; Palmér 2008; Östlund-Stjärnegårdh 2002). FUMS som sedan 1996 både utformar och beforskar nationella prov visar dock att man i några projektrapporter mer specifikt har undersökt litteraturläsning i relation till det som skrivuppgifterna handlar om. Även en licentiatuppsats tar upp läsning av litterär text utifrån en uppgift i nationella provet.

I Olle Nordbergs *Att finnas till som läsare – skönlitterär läsning i ett elevperspektiv. Didaktiska tillämpningar av en empirisk studie baserad på elevers egna texter som sin läsning* (2013) undersöks tre uppgifter från tre olika prov och alla de elevtexter som finns i FUMS arkiv, allt som allt 148 uppsatser.[7] Uppgifterna behandlar läsminnen, faktionslitteratur och valet mellan film och bok. Syftet med undersökningen är att utifrån elevernas egna texter få fatt i deras egen syn på fiktionsläsningens roll i sina liv. Nordberg använder sig av grounded theory och diskuterar fiktionsläsning utifrån tidigare teorier om identitet, tolkningsgemenskap, litterära repertoarer och läsarkompetenser. Av resultatet i studien framkommer att de tre uppgifterna lockar till sig olika elever med olika litterär kompetens. Uppgiften som efterfrågar läsminnen väljs främst av flickor från studieförberedande program som har god litterär kompetens och som också kan använda litteraturen för identitetsskapande och personlig utveckling. Uppgiften som uppmanar till diskussion om faktionslitteratur väljs också främst av flickor från studieförberedande program även om varken könsfördelning eller val av program är lika markant som i föregående uppgift och prov. Här relateras det meningsskapande i litteraturläsning främst till det faktum att litteratur ska handla om verklighet. Den uppgift som avviker är den där eleven ska resonera om de föredrar bok eller film. Denna uppgift väljs främst av pojkar på yrkesprogram och är också den som Nordberg finner

[7] Till uppgift B6 2008 finns 100 uppsatser insamlade och Nordberg anger därför att han avgränsar materialet efter teoretisk mättnad, det vill säga när inte fler kategorier kommer fram på grund av ytterligare läsning av uppsatserna.

mest intressant. Pojkarna tar avstånd från litteraturläsning men bekräftar samtidigt litteraturens förmåga att ge inlevelser och vara meningsskapande. Rapporten avslutas med ett antal didaktiska perspektiv och mer handfasta råd om hur man kan arbeta med litteratur i skolan.

I Olle Nordbergs licentiatuppsats *Nöjesläsare och analytiska texttolkare. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar* (2014) görs en longitudinell studie utifrån material från rapporten ovan. Den nationella provuppgift som eleverna skrev år 2000 låter han en ny jämförbar grupp genomföra höstterminen 2012. Nordberg vill undersöka om den mediala förändring som har skett under dessa tio år har fått genomslag i elevers attityder till och kunskaper i litteratur. Vidare gör han en empirisk läsundersökning i form av en enkät. I denna får eleverna svara på frågor dels om sina medievanor, dels om sin förståelse av en novell som de läst. Syftet är att försöka belysa 18-åringars läsande från olika perspektiv och besvara avhandlingens forskningsfrågor rörande elevers attityder till fiktionsläsning och deras litterära kompetens. Resultaten visar att det som främst skiljer den grupp som skrev provet 2012 från den som skrev det 2000 är nöjesläsningens ökande betydelse:

> Synen på skönlitteratur som något som utvecklar människors tankar, utmanar invanda föreställningar, leder till nya perspektiv tycks vara på väg att bytas ut mot en rent avkopplande nöjesläsning där den eskapistiska inlevelsen och det egna jagets direkt och ganska grunda identifikation med berättelsens karaktärer är huvudmålet. (ibid: 75)

Resultaten från den mer empiriska läsundersökningen klargör dock att när den litterära läskompetensen testas genom läsfrågor visar eleverna inte att det begränsade jag-perspektivet finns med. Istället demonstrerar eleverna en god litterär kompetens. De är positiva till att läsa litteratur men uppger att de läser lite, vilket kan förklaras med att det är boken som form som symboliserar läsning av fiktion och att all tid framför till exempel datorn inte uppges när eleverna talar om hur mycket de läser. Nordbergs två undersökningar visar med andra ord en annan bild av litterär läskompetens än den som har redovisats under tidigare forskning.

I några forskningsartiklar undersöker Eva Östlund-Stjärnegårdh hur elever använder sig av stimulanstexterna i texthäftet i sitt eget skrivande. I artikeln ”Att läsa och sedan skriva” i *Skriv! Les! Artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* undersöker Östlund-Stjärnegårdh (2012) hur elever i två uppgifter från två nationella prov tar sig an de texter de läser i texthäftet för att sedan skriva argumenterande texter.

I den ena uppgiften, som handlar om skilsmässor, uppmanas eleven att debattera en viss text. I den andra, som handlar om ett eventuellt hot mot svenska språket, uppmanas eleven att själv välja texter att använda för sitt skrivande. Utifrån Judith Langers modell med fyra faser där olika föreställningsvärldar

byggs upp undersöker Östlund-Stjärnegårdh materialet för att se hur eleverna rör i dessa föreställningsvärldar. I uppgiften om skilsmässor visar eleverna i större utsträckning att de inte bara använder sig av fas ett och två utan även fas tre och fyra, vilket de inte gör i uppgiften om språkliga hot. Ett större personligt engagemang visar därför att eleverna lättare rör sig i fler faser.

I rapporten *Att förmedla egna och andras tankar. Om gymnasisters källhantering i det nationella provets skrivuppgift* undersöker Östlund-Stjärnegård (2006a) hur elever kan hantera källanvändning och källhänvisningar i 55 elevtexter till en uppgift i nationella provet från höstterminen 2000. Undersökningen har som syfte att främst se hur eleven använder sig av de stimulanstexter som finns med till provet och hur deras källhantering ser ut.

Slutligen i denna forskningsöversikt ska också nämnas två artiklar av Birgitta Garme (2006) och Östlund-Stjärnegårdh (2006b) som baseras på nationella prov från två olika skolstadier. I dessa diskuterar de elevers textanvändning men med fokus på genusskillnader mellan flickor och pojkar. I Garmes artikel presenteras en undersökning av en uppgift i nationella provet för årskurs 9 där eleverna ska kombinera en bild till ett textutdrag. Resultatet visar att flickorna har en större variation i valet av bilder till textcitaten än vad pojkarna har. Östlund-Stjärnegårdh undersöker å andra sidan några A- och B-uppgifter i nationella provet för gymnasiet för att se vilka skillnader det finns mellan flickor och pojkar i val av skönlitterära texter från texthäftet. Även här träder ett mönster fram där flickorna väljer fler skönlitterära texter till de skrivuppgifter som de ska göra än vad pojkarna gör.

Sammanfattning

Redovisningen av tidigare forskning har i denna studie mest handlat om olika sätt att läsa litteratur och har koncentrerats till olika syn på litteratur hos studenter, läsprogram i läroplaner, läsarter sedda i boksamtal, problematiseringar av olika läsarter och bristande litteraturkompetenser.

Martinsson undersöker hur olika syn på litteratur i studenters skrivande kan säga något om litteraturens roll över tid och hur detta kan relateras till litterär debatt och forskning (1989). Läsprogrammen som Mehrstam (2009) lyfter fram kan också ge en antydan om hur skolan enligt läroplaner har hanterat olika sätt att läsa litteratur över tid. Genom att empiriskt undersöka boksamtal i skolan visar också samtalen vilka kunskapsobjekt som litteraturundervisningen gör möjlig genom undervisningen (Tengberg 2011). När läsartsbegreppet främst handlar om att läsa litteratur som fiktion eller sakprosa – fiktivt eller faktivt, problematiseras detta både hos Schmidl (2008) och Mossberg- Schüllerqvist (2008) medan Torell och Bäckman (2002) menar att skolkulturer i Sverige och Finland kan ställas mot den ryska och att den litterära kompetens som de ryska studenterna besitter saknas hos de andra. Även Johansson (2015) kommer fram till likande resultat som Bäckman och Torell

(2002) när hon undersöker franska och svenska elevers litteraturreception av en novell.

Den forskning som har gjorts på nationell examination utgår från de publikationer som kan knytas till nationella prov. Nordberg (2013, 2014) undersöker elevernas egen syn på litteraturen medan Östlund-Stjärnegård (2012, 2006) utifrån Langers fyra faser studerar hur eleverna rör sig i litteraturen och även hur de hanterar källor i sitt eget skrivande. I Garme och Östlunds (2006) studier tas genusskillnader upp i pojkars och flickors litteraturval i nationella provuppgifter.

Flera av ovanstående forskare för i sina studier normativa resonemang om vilken typ av läsning av den litterära texten som bör göras av studenter, medan jag i denna studie har ett annat kunskapsintresse. Läsningen av den litterära texten är på intet sätt en icke-politisk aktivitet, men frågan här gäller vilken läsning som är *tillgänglig* för eleven, och inte vilken läsning eleven *borde* göra. När ovanstående forskare undersöker hur olika skolkulturer syns i studenternas egna texter eller i samtal om litteratur i klassrummet, vill jag istället undersöka provuppgifter i skolan, för att se hur dessa kan speglas genom ett litteraturdidaktiskt fält.

4. Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Avhandlingens teoretiska ramverk utgörs av diskursanalys och positioneringsanalys utifrån ett konstruktionistiskt grundantagande. Då studien ställer läsning som identitetsskapande produktion i centrum diskuteras ovanstående teorier med inriktning på identitet och subjekt. Både olika läsartsbegrepp och diskursanalytiska teorier om positionering – och vilka effekter detta kan få för identitetsproduktionen diskuteras därför i detta kapitel.

Om konstruktionism och diskursanalys

Det är genom språket, eller representationen, som vår värld konstrueras. Genom att dekonstruera det vi tar för givet, vår så kallade naturliga omvärld, kan vi få fatt i hur politiska processer får betydelse för hur vi ser på samhället, men också att det kunde vara annorlunda (Winther Jörgensen & Phillips 2000:56). Språkets funktion är att konstruera världen genom det vi kallar socialt liv, objekt eller hur vi tänker. Hur vi talar om världen blir därför intressant för diskursanalytiska studier:

> Discourse analysts are much more interested in studying the process of construction itself, how 'truths' emerge, how social realities and identities are built and the consequences of these, than working out what 'really' happened. (Wetherell 2004:16)

Det är diskursen som definierar och producerar kunskapsobjektet, och vilket *episteme* som är rådande vid en viss tid hamnar då fokus. Diskursen kan ses som ett system eller regelverk för representationen och genom att analysera denna kan man se hur diskursen konstruerar lärandeobjektet, men också hur man kan tala om något och hur kunskap både görs och får effekter:

> It defines and produces the object of our knowledge. It governs the way that a topic can be meaningfully talked about and reasoned about. It also influences how ideas are put into practice and used to regulate the conduct of others. (Hall 2004:72)

Hur vi uppmanas att läsa litteratur och hur litteraturen kontextualiseras i skolan och mer konkret i uppgiftskonstruktioner får betydelse för vilket kunskapsobjekt som etableras. Dessutom konstrueras läsaren genom uppmaningen att läsa på ett visst sätt utifrån specifik information och interpellation.

I en foucaultiansk tradition är det primärt diskursiva ordningar i sig som studeras, snarare än någon essentiell och utomdiskursiv verklighet. Det handlar därför inte om att det finns något bakom diskursen som vi ska hitta genom att dechiffrera verkligheten utan istället om att se till diskursen yttre möjligheter och

> att inte lämna diskursen för att söka efter dess dolda inre kärna, att inte söka efter hjärtpunkten hos en tanke eller betydelse som man tror skall visa sig däri. Nej, i stället måste vi utgå från diskursen själv, hur den ter sig, dess regelbundenheter och söka oss mot de yttre villkoren för dess möjlighet mot det som ger upphov till diskurshändelsernas slumpmässiga serie och som bestämmer dess gränser. (Foucault 1993b: 37-38)

Nationella examinationsuppgifter blir i detta perspektiv ett uttryck för specifika diskursiva ordningar som har att göra med vad en (önskvärd) elev är och hur man kan examinera litteraturläsning. Elevsubjekt produceras naturligtvis av prov och andra praktiker i skolan och det finns alltid något normativt i detta.

Centralt i den foucaultianska diskursanalysen är att studera makt och då i relation till kunskap. Foucault menar att makt och vetande är varandras förutsättningar och inte kan särskiljas. Makten går inte uppifrån och ned utan ses i alla relationer, vilket betyder att det inte finns en maktbefriad situation. Makten är produktiv eftersom den producerar ny kunskap, men kunskap produceras inte i ett tomrum utan genom olika samhällsbyggen och olika maktregimer (Beronius 1991:110; Hall 2004:76). Studier av institutioner och kunskapsförmedling men även examinationen av denna förmedling kan därför visa hur dessa teknologier ser ut. Makten ses som produktiv genom att den framställer företeelser i samhället på ett visst bestämt sätt. Relationer, identiteter och kunskap skulle till exempel kunna vara annorlunda – de är kontingenta (Winther Jörgensen & Phillips 2000: 45). Eftersom det är maktutövningens utformning som är det som intresserar Foucault blir en följdaspekt av detta att *hur*-frågan blir central i hur studieobjektet formuleras (Fredriksson 2007: 44). Genom att studera möjliga vägar att agera kan man studera makten: "Utövandet av makt består i att styra självstyrningen och reglera sannolikheten." (min översättning).(Foucault: 1994:237)[8]

Det styrande momentet – "government" – ska ses som något som styr genom specifika tekniker och ses överallt i samhället, men att det också handlar om att kontrollera sig själv, "to govern oneself" (Rose 2006: 3). Att studera hur till exempel elever i skolan uppmanas att reflektera över sig själva och sin

[8] "L'exercise du pouvoir consiste à conduire de conduites à menager la probabilité."

läsning samt litteraturens roll i samhället kan därför visa hur ett visst medborgarsubjekt konstrueras.

I sökandet efter vilka identitetskonstruktioner som är rådande vid en viss tid, och i ett visst samhälle, gör också att diskursanalysen kan ge oss verktyg för att komma åt det som vi ser som självklart. Diskursen ska ses som ett bestämt sätt att tala om världen som kunde varit annorlunda. Hur vi talar om oss själva eller vilka gränsdragningar vi gör gentemot andra får betydelse för vår identitetskonstruktion (Börjesson 2003:35). Diskursen är gränsdragningssystem som därför kan studeras för att se på vilket sätt man talar om till exempel vad en författare är, vad litteratur är och vad en läsare är.

Föreliggande studie har en historisk axel, men historieskrivningen ska, i likhet med Gavin Kendall och Gary Wickham (1999:4) här inte ses som en berättelse om kausala samband som leder framåt i tiden. Snarare är det de regelbundenheter och variationer som kan urskiljas i materialet, inte minst de förväntningar som produceras på eleven, som studeras.

Om diskursanalys och identitet

Inom identitetsforskning används ofta den Lacanska spegelbilden som en metafor för hur barnet tar sig ur sin symbios med modern genom att identifiera sig med något utanför sig självt. Det är i mötet med omvärlden, med den spegel som subjektet ska reflektera sig själv i, som identiteten uppstår (Lacan 1977). Också för Foucault kan identitetsskapandet betraktas som en spegelbild. Han ställer sig på så sätt emot den bild av minnet som en resurs för egot i sökandet efter sin identitet som Freud genom psykoanalysen förespråkande, och ser därför inte psyket som ett arkiv att gräva i, utan som en ändlös spegelsal:

> To search the psyche for the truth about ourselves is a futile task because the psyche can only reflect the images we have conjured up to describe ourselves. Looking into the psyche, therefore, is looking into the mirror image of a mirror. One sees oneself reflected in an image of infinite regress. (Hutton 1988:139)

För Foucault är samhället en auktoritet och praktik som kan disciplinera individen. Genom en disciplinär process där mänsklig aktivitet normeras skapas en mental bild av till exempel binära positioner, som sjuk-frisk, legal-illegal etc. Det är genom denna process som en modern föreställning av jaget blir till (ibid: 126). Identitetsskapandet inom diskursteorin ses därför inte som något som ska letas efter i vårt inre, utan som något som skapas socialt och diskursivt (Winther Jörgensen & Phillips 2000:51). Skolan är därför en viktig diskursproducerande plats. Identitet ska här ses som något som är format genom intersubjektivitet men måste också förmedlas i kommunikativ form (Fornäs 1994:44).

I provuppgifter, som undersöks i denna avhandling, där skolan interpellerar eleven som ett subjekt som har kravet på sig att reflektera över sig själv i relation till litteraturen, tvingas således eleven att göra sig själv till objekt. Genom interpellationen ska eleven både vara aktör i förhållande till sin läsning av litteratur men också bearbeta sig själv och sina upplevelser genom diskursen – eleven har här en dubbel blick på sig själv genom att reflektera över sig själv i ett kommunikativt sammanhang. Det är genom elevens egen berättelse i relation till skolans krav som eleven både blir interpellerad som skribent och läsare men med kravet att berätta och tala om sig själv och sin läsning. Foucault skriver om hur subjekt och objekt blir till genom subjektiviteteten:

> Michel Foucault har tagit sig an uppgiften […] att studera konstituerandet av subjektet som ett föremål för sig självt: etableringen av procedurer genom vilka subjektet förmås att observera sig själv, analysera sig själv, avkoda sig själv, identifiera sig själv som en domän för möjlig kunskap. Det handlar sammantaget om ”subjektivitetens” historia, om man med detta ord avser det sätt på vilket subjektet upplever sig självt i det sanningsspel där det förhåller sig till sig självt.(min översättning) (Foucault 1984:1022-1023) [9]

Man kan därför se hur eleven på så sätt blir subjekt och objekt inför sig själv, i samma rörelse, genom skolans interpellationer. I skolans uppmaning till litteraturläsning, och subjektiv reflektion om densamma, kan man se kravet på introspektion som en ”vänlig maktutövning” där man kräver att eleven talar om sig själv och reflekterar över sina egna känslor och beteenden (se även Bartholdsson 2008; Granath 2008). Avkrävandet av ett individuellt ställningstagande kan sålunda med Foucaults maktbegrepp ses som en metod att subjektiviteten, men också att göra sig själv till sitt eget objekt. Kravet på individuell egenreflektion skapar så individen som subjekt – i specifika avseenden.

> Denna form av makt som utövas på det omedelbara vardagslivet, som inordnar individerna i kategorier, bestämmer dem genom deras egen individualitet, binder dem till deras identitet, påtvingar dem en sanningens lag som de måste erkänna och som andra bör erkänna hos dem. Det är en form av makt som omvandlar individerna till subjekt. Det finns två betydelser av ordet ”subjekt”: det subjekt som är underställt den andre genom kontroll och beroende och det subjekt som är bundet till sin egen identitet genom samvetet eller kunskapen om

[9] Texten ska huvudsakligen vara skriven av Foucault men under pseudonymen Maurice Florence: ”Michel Foucault a entrepris, toujours à l’intérieur du même projet général, d’étudier la constitution du sujet comme objet pour lui-même: la formation des procédures par lesquelles le sujet est amené à s’observer lui-même, à s’analyser, à se déchiffrer, à se reconnaître comme domaine de savoir possible. Il s’agit en somme de l’histoire de la “ subjectivité ” si on entend par ce mot la manière dont le sujet fait l’expérience de lui-même dans un jeu de vérité où il a rapport à soi.

> sig själv. I båda dessa fall antyder ordet ett slags makt som underkuvar och underordnar.(min översättning) (Foucault 1994:227) [10]

Avhandlingen undersöker sålunda vilka subjektspositioner som blir tydliga när eleven interpelleras som litteraturläsare genom provuppgifterna.

Subjektspositioner

Min övergripande teori utgår från diskursanalys och hur subjekt positioneras inom diskursens ordning. Begrepp som subjektspositioner och diskursiv praktik är därför viktiga som en grund för att analysera vilka positioner som är möjliga för eleven att inta i sin litteraturläsning i de nationella examinationerna.

Positioneringsteorin kan definieras som en teori där man analyserar vilka möjliga positioner ett subjekt kan ta i en specifik diskursiv praktik. Hur till exempel den personliga berättelsen kan göras begriplig, och vad som begränsar och bestämmer vilken position subjektet kan ta i en viss praktik, blir studieobjektet i analysen av subjektspositioner (Harré & Langenhove 1991:395). Den konstruktiva kraften som finns i varje diskursiv praktik kan ses i vilka möjliga subjektspositioner som finns att använda sig av. Den positionering som subjektet kan inta får betydelse för hur personen sedan kan se världen, vilket perspektiv världen begrundas utifrån. Vad som är relevant och möjligt i en speciell diskursiv praktik får betydelse för hur vi kan se oss själva (Davies & Harré 1990:46).

Positioneringsteori kan användas utifrån många olika aspekter. Vilka positioner som är möjliga att inta och hur man blir positionerad av olika praktiker är intressant för att se vilka möjliga positioner som både individer, men också institutioner kan inta. Positionering sker aldrig i ett tomrum utan i relation till någon/något. När man till exempel positionerar sig själv positionerar man samtidigt andra, och när man positionerar andra positionerar man samtidigt sig själv:

> Whenever somebody positions him/herself, this discursive act always implies a positioning of the one who is addressed. And similarly, when somebody positions somebody else, that always implies a positioning of the person him/herself. In any discursive practice, positioning constitutes the Self and the others

[10] Cette forme de pouvoir s'exerce sur la vie quotidienne immédiate, qui classe les individus en catégories, les désigne par leur individualité propre, les attache à leur identité, leur impose une loi de vérité qu'il leur faut reconnaître et que les autres doivent reconnaître en eux. C'est une forme de pouvoir qui transforme les individus en sujets. Il y a deux sens au mot «sujet» : sujet soumis à l'autre par le contrôle et la dépendance, et sujet attaché à sa propre identité par la conscience ou la connaissance de soi. Dans les deux cas, ce mot suggère une forme de pouvoir qui subjugue et assujettit.

> in certain ways and at the same time it is a resource through which all persons involved can negotiate new positions. (Harré & Langenhove 1991: 398)

Genom att analysera vad som efterfrågas i uppgiftskonstruktionen såsom kunskap om världen, författaren och texten kan man även se hur skolan positionerar sig själv. Samtidigt kan man se hur skolan, litteraturen och eleven positioneras i relation till varandra.

Positioneringsteori är intressant att studera vid institutionspraktiker eftersom institutioner både positionerar personer utåt gentemot samhället men också inåt gentemot den egna verksamheten:

> Institutions are interested in positioning persons in two cases: when the institution has the 'official' power to make moral judgements about people external to the institution and when decisions about people inside the institutions have to be made. (ibid: 402)

Man kan därför se att just hur elever positioneras vid provtillfällen både handlar om att examinera dem inom skolan men också att denna position som examinationen mynnar ut i är en positionering utåt i samhället.

Huruvida subjektspositioner är tvingande eller valbara finns det olika resonemang om. Rom Harré och Luk Van Langenhove (1991) menar att man kan se positionerna som tvingande om de inte kommer på initiativ av personen ifråga. Genom andras initiativ positioneras det egna subjektet (ibid:402). På så sätt kan man se provuppgifter i skolans regi som en tvingande självpositionering. Men positionering kan också ses som valbart, menar Bronwyn Davis och Harré (1990). Att positionera sig eller att använda sig av subjektspositioner kan vara ett sätt att se subjektet som föränderligt i en föränderlig social värld som i sig möjliggör olika positioner. Genom interaktion med olika sociala praktiker förändras de som deltar i dessa (ibid:46). Positionerna ska inte ses som fasta entiteter utan som dynamiska och föränderliga beroende på kontexten. Positionerna kan då, menar Davis och Harré, ställas mot Goffmans roller som blir ett mer statiskt begrepp. Rollen mamma är till exempel mer fixerad genom att vi vet vad den innebär till skillnad från hur vi själva närmar oss rollen eller positionen genom vår egen historia. Talar vi om oss själva som mammor blir berättelsen beroende av den diskursiva praktik som vi vid taltillfället är en del av. Den här föränderligheten menar dock Foucault, enligt Stuart Hall (2004) inte är en valbar subjektsposition utan en position som endast är möjlig inom diskursen, och som subjekt produceras inom:

> It is discourse, not the subjects who speak it, which produces knowledge. Subjects may produce particular texts, but they are operating within the limits of the *episteme*, the *discursive formation*, the *regime of truth*, of a particular period and culture. Indeed, this is one of Foucault's most radical propositions: the 'subject' is *produced* within *discourse*. This subject of discourse cannot be outside discourse, because it must be **subjected to discourse**. It must submit to its rules

> and conventions, to its dispositions of power/knowledge. The subject can become the bearer of the kind of knowledge which discourse produces. It can become the object through which power is relayed. But it cannot stand outside power/knowledge as its source and author. (ibid: 79-80)

Med ett foucaultianskt diskursbegrepp betyder detta inte att alla blir underkuvade – ”subjected to” – diskursen i ett visst samhälle, men att vi alla måste förhålla oss till den. Vi måste tala inom det ”sanna” och vi mäts i relation till detsamma. (Foucault 1993b:6).

När eleven ska sätta sig ner vid provtillfället och genomföra provet blir hen genom uppgiftskonstruktionen tilltalad som subjekt. Detta tilltal är inte neutralt eller alltid helt öppet. Eleven kan då antingen göra motstånd mot det subjekt som tilltalas genom att sabotera instruktionen, eller att följa den, och svara. Varje interpellation är i sig en kravfull uppmaning som inbegriper att den tilltalade avkrävs en viss kompetens men visar också vilken diskursiv ordning som gäller. Den retoriska resurs som varje interpellation är sätter också gränser för hur man kan tala.

Ett liknande sätt att se på subjektets roll i ett samhälle är Louis Althussers interpellationsteori (1976). Han menar att ett samhälles ideologi verkar och fungerar genom att den gör individer till subjekt. Detta menar han sker genom interpellation, det vill säga anropet, eller tilltalet. Althusser visar med exemplet hur polisen genom anropet: ”hallå, ni där borta!” (ibid:144), får individen att vända sig om. Genom denna rörelse blir den anropade ett subjekt eftersom denne medger att det var hen som blev anropad. På så sätt menar Althusser att ideologin är ett sätt att disciplinera ett samhälle genom subjekten, och i anropet ligger ideologin. Enligt interpellationsteorin kontrolleras och underkastas subjektet samtidigt som det formas: ”Anropet är formerande, eller performativt, eftersom det initierar individen till subjektets underkastade status.” (Butler 2005:191)

Judith Butler (2005) menar att i anropet skapas dock en rad andra effekter än att endast vara lagens disciplinerade arm. Detta betyder att varje tilltal, eller anrop, är en diskursiv handling där den tilltalade refereras till något större än en enskild referent, med en entydig betydelse. Det finns således en laddning i varje anrop om vi ser dem som diskursiva handlingar laddade med olika innebörder (ibid: 192). I skolan kan man tänka sig att det också finns ett förväntat subjekt i anropet: den elev som kan diskutera litteratur på ett visst bestämt sätt, kan relatera litteraturen till samhälle, individ eller ett större tema till exempel. På så vis blir anropet en styrning mot en önskad elev och en önskad läsning. Men, påminner Butler, att se subjektet som konstruerat av anropet behöver inte betyda att subjektet är determinerat av hur anropet är konstruerat:

> Det finns inget subjekt före dess konstruktioner men subjektet är inte därför determinerat av dessa konstruktioner. Subjektet är alltid nexus, i vilket kraven att bekräfta eller återupprepa begreppen som konstituerar ”oss” inte helt kan

> avfärdas, men inte heller uppfyllas till punkt och pricka. Det är denna ambivalens som öppnar upp möjligheter att omarbeta begreppen genom vilka subjektivering sker – och inte sker. (ibid:195-196)

I anropet finns ändå en stark kraft för hur vi ska ta oss an litteraturen i uppgifterna i proven och dessa kan därför betraktas som viktiga för hur subjektet konstrueras i skolans litteraturläsning.

Provuppgifterna i denna undersökning ska här ses som artikulationer där vissa diskursiva ordningar blir tydliga (Laclau & Mouffe 2001:105). Provuppgifterna är språkliga handlingar i sig själva som definierar världen, författare, litteratur, kunskap, elevsubjekt etc. Avhandlingens empiri kommer dock inte att analyseras för att visa hur den uttrycker en bakomliggande latent ideologi, utan som produktion av subjekt, verklighet, moral, politik, etc. Den ideologikritiska utgångspunkt som Althusser arbetade i och som manifesteras i interpellationen är inte i fokus för studien, utan istället ska interpellation studeras utifrån hur de producerar en viss diskurs. Detta betyder inte att provuppgifterna, som de språkhandlingar de är, inte är ideologiska men för denna undersökning är inte ideologin bakom det som sägs undersökningens fokus, utan hur talhandlingar i sig producerar olika möjliga läsarsubjekt.

Läsarter

Tillsammans med diskursanalysen och positioneringsanalysen är läsartsteori mina teoretiska och metodologiska utgångspunkter. Läsarter ska här ses som önskvärda sätt att läsa litteratur och är i sig en interpellation som konstruerar specifika subjekt. I kapitel 3 presenterades forskning som empiriskt har uppmärksammat olika läsningar och läsarter (Bäckman 2002; Johansson 2015; Mehrstam 2009; Mossberg Schüllerqvist 2008; Schmidl 2008; Tengberg 2011; Torell 2002). Nedan kommer en del av dessa, tillsammans med läsarter från både litteraturvetenskapen och litteraturdidaktiken, att belysas med avseende på hur man kan resonera om läsarter ur ett teoretiskt perspektiv. Läsarterna är många inom litteraturdidaktisk forskning och även om olika forskare har lyft fram lite olika sätt att läsa litteraturen på – beroende på vilka stadier de olika läsarna befinner sig, och beroende på att de olika forskningsmaterialen skiljer sig åt – kan man ändå se likheter mellan dem. I detta avsnitt presenteras först de läsarter som har uppmärksammats i materialet utifrån läsartsteorier från olika håll. Därefter nämns några läsarter som inte alls efterfrågas i materialet, vilket i sig också säger något om kravbilden på läsningen av den litterära texten i skolan. Dessutom lyfts läsarter fram som genomkorsar materialet på ett mer övergripande sätt men som inte materialet är kategoriserat igenom.

Läsartskategorier

De läsarter som har framträtt tydligt i materialet och som detta också främst är kategoriserat genom är teknisk-analytisk läsart, värderingsorienterad läsart, fiktiv och faktiv läsart, metalitterär läsart och betydelseorienterad läsart.

Teknisk-analytisk läsart

Den teknisk-analytiska läsarten kräver att läsaren tar sig an texten som form. Genom att använda sig av en terminologi i läsningen av den litterära texten ges läsaren en möjlighet att kunna tala om textens framställningssätt. Läsarten liknar den kompetens som Torell (2002) benämner som performanskompetens och som han introducerar i sin modell över litterär läsning.[11] Performanskompetens är, menar han, att kunna tala om textens struktur såsom komposition, berättarteknik, personskildringar etc. I Mehrstams avhandling (2009), där styrdokument i svenskämnet från 1970-talet och framåt analyseras, talar han om tre olika programsynvinklar, den teknisk-analytiska, den personliga och den historiska läsningens program, och det är därifrån kategorin är hämtad, den teknisk-analytiska läsningens program. Denna teknisk-analytiska läsning kräver en läsare som kan använda sig av en terminologi för att beskriva en text:

> Idealläsaren på den teknisk-analytiska läsningens scen är först och främst en litteraturvetenskapligt intresserad ungdom som med hjälp av professionella begrepp och analysmetoder försöker samtala om litteratur, förstå hur texterna är uppbyggda och göra stilistiska bedömningar. (ibid: 161)

Även Robert Jauss (1992) skriver om en läsning som kräver formanalys i sin i läsning av poesi, och även han utgår ifrån tre aspekter av litteraturläsning men skriver fram dem som läshorisonter. Dessa horisonter blir tre lager för hur poesi kan läsas och tolkas. De tre läshorisonterna är den estetiska varseblivningen, den retrospektiva explikerande läsningen och den historiska läsningen. Den första är en formmässig läsning där det estetiska lyfts fram, alltså rytm, allitteration pauser etc. och vilken effekt detta kan få på läsningen. Jauss menar att textens estetiska karaktär är premissen för tolkningen av densamma. Den poetiska texten kan inte förstås om man inte går igenom den estetiska varseblivningen där form och struktur är styrande (ibid: 256). När Jauss talar om den första läshorisonten menar han alltså att den estetiska varseblivningen där läsaren av poesi ser till formaspekter, gör att form ger innehåll till texten. Formaspekten är, menar han, inte något som kan läggas på texten utan den är

[11] Torell skriver om läsning utifrån en tredelad modell där han benämner dessa delar som performanskompetens, literary transfer och konstitutionell kompetens (se mer om literary transfer under faktiv och fiktiv läsart). Konstitutionell kompetens kan förstås som den medfödda kompetens som människan har som art där vi kan skapa och förstå fiktion (Torell 2002:82).

själva premissen för hur vi förstår text – i detta fall poesi. Den andra horisonten handlar om innehållet, alltså vad det står i texten, och hur vi kan tolka detta. Den tredje horisonten handlar om hur vi mer allegoriskt kan läsa dikten. Vilka bilder av samhället ger dikten och hur kan vi förstå den utifrån den tid den skrevs/kom ut, är frågor att ställa sig i läsningen av dikten.

Utifrån Jauss sätt att läsa text då form ger förståelse för innehållet och innehållet förstås genom att det relateras till en historisk tid, är det relevant att analysera hur eleven uppmanas att läsa litteraturen i uppgifterna. Vad relateras till varandra och vilken ordning ska analysen av texterna följa är frågor att ställa sig i analys av examinationsuppgifterna.

I detta material är den teknisk-analytiska läsarten identifierad i de fall där uppmaningen till eleven är att någon slags analys av innehåll och form ska göras, främst där eleven ska analysera litteratur med hjälp av litterära och stilistiska analysverktyg. Uppgiftskonstruktionen kan se lite olika ut i materialet, där eleven ibland endast uppmanas att kommentera form och innehåll, men oftast ges inom parentes exempel på vilka analytiska verktyg eleven kan använda sig av. Även om uppgifterna här ibland tar med både innehåll och form tolkas detta främst som en analytisk läsning där formaspekter är viktiga samt innehåll i den bemärkelsen att temat för texten ska komma fram. Innehåll i en text kan förstås peka åt olika håll, men med tanke på hur uppgiften är framskriven är en rimlig tolkning ändå att provkonstruktionen inte efterfrågar en handlingsorienterad läsart med fokus på intrig och händelser i texten. Uppmaningen att analysera innehåll tillsammans med en formanalytisk läsart, pekar mer mot en tematisk innehållsaspekt än en händelsecentrerad läsart.

Värderingsorienterad läsart

Den värderingsorienterade läsarten har inspirerats av de läsarter som Tengberg (2011) identifierar i analys av boksamtal. Den värderingsorienterade läsarten handlar både om att värdera litteraturen utifrån etiska och estetiska värderingar. Just etiska värderingar kan förstås både handla om en personlig läsart men också om att relatera till en faktisk verklighet. De värdekriterier som eventuellt diskuteras kan utgå ifrån etiska värderingar, vad personer i texten till exempel gör eller vad boken står för, med tydlig moralisk riktning. Värderingarna kan också handla mer om smakomdömen genom en estetisk kritik mot texten. En värderingsorienterad läsart kan därför handla om både form och innehåll, där både etik och estetik värderas.

I materialet är båda värderingarna tydliga, men framskrivna i lite olika uppgifter. I skrivuppgifterna är den estetiska värderingen mer uttalad, även om den etiska värderingen kan vara implicit i frågor om varför man till exempel rekommenderar en text. Den etiska värderingen kan främst ses i materialet i hur frågorna beskriver världen för eleven i läsförståelseuppgifterna. Det är dock inte alltid att den etiska värderingen ska göras av eleven själv, utan eleven ska bekräfta den etiska läsning som framträder genom hur frågeställningarna är formulerade.

Faktiv och fiktiv läsart

Både faktiv och fiktiv läsart (men även estetisk och efferent läsart – se tydligare diskussion om dessa under ”Andra läsarter”) kan ses som läsarter som är – om än inte dikotoma – så i alla fall läsarter som materialet i sin helhet skulle kunna analyseras genom, där man antingen läser faktivt eller fiktivt. Detta är dock inte min ansats utan i denna undersökning används de som två läsarter bland andra.

Om uppmaningen att läsa den litterära texten främst handlar om att eleven ska relatera texten till omvärlden, hänskjuts läsningen till kategorin faktiv läsart. Denna faktiva läsning handlar främst om att texten ska ha en referens utanför texten, ute i världen. Både Steffensen (2005) och Dorrit Cohn (1999) menar att hur läsningen hanterar referenser till något utanför texten, är det sätt på vilket som man kan skilja den faktiva och fiktiva texten åt. I ett av Torells (2002) hörn i triangeln, som han använder som modell över olika sätt att läsa litteratur, hamnar begreppet literary transfer. Denna läsning beskrivs som en läsning där eleven refererar texten till något utanför densamma, och här kan den förstås kopplas till läsarens egen verklighet.

Inom erfarenhetspedagogiken utgår också läsningen från den egna verkligheten för att säga läsaren något om hans eller hennes plats i en reell värld. Den faktiva läsarten är en läsning där eleven uppmanas att referera till kunskap utanför texten och relevantgöra textmaterialet med annan kunskap än den som kommer fram i texten. Främst handlar det om när texten ska ge kunskap om världen i sig, eller när eleven i skrivuppgifterna ska utgå ifrån textläsningen men skriva om en reell verklighet.

Huruvida läsaren uppmanas att läsa texten fiktivt eller faktivt får konsekvenser för hur texten kan tolkas (se även diskussion om det tematiska arbetets introduktion i och med centrala proven i kapitel 5). Den faktiva läsformen gör att själva läsningen och förståelse av texten utgår ifrån att författarens verklighetsåtergivning är sann och relevant men, menar Steffensen, den söker också efter det motiv författaren har, och vilken ideologi som speglas i det motivet (2005:104). I den faktiva läsformen handlar det om att kunna jämföra texten med vad vi redan på förhand vet för att förstå vad texten handlar om:

> Man forsøger at finde ud af hvad noget betyder sammenlignet med hvad man vet i forvejen, og forsøger derved så godt som myligt at få tekstforståelsen og fortolkningen til at hænge sammen. Problemet med den fiktive læseformen er at man ikke har noget entydigt at sammenligne med. (Steffensen 2005:112)

Den fiktiva läsningen utgår inte ifrån dessa utgångspunkter, utan här menar Steffensen att frågor att ställa sig istället blir vilken verklighet vi befinner oss i, vem som är berättare i texten (här inte författaren eftersom vi talar om en fiktiv läsform), och vad textens budskap är. Steffensen menar också att vi måste fråga oss om vad läsaren kan och skall göra i detta fiktionssammanhang, det vill säga om texten inte ska säga läsaren något specifikt om verkligheten

måste hon få den att betyda något annat, göra den till något annat för att skapa mening i den (ibid: 111). Också Cohn (1999) lyfter fram det icke-referentiella i den fiktiva läsningen som berättelser som inte kan falsifieras, eftersom referenser till den yttre världen inte behöver vara sanna då de inte endast refererar till en yttre värld.

Hur uppgiftskonstruktioner förhåller sig i vägvalet mellan fiktiv och faktiv läsning är en viktig undersökningspunkt i denna avhandling. I dessa kategorier hamnar både uppgifter där texten främst ska säga eleven någonting om världen utanför, men också uppgifter där fiktiv versus faktiv läsning ska relateras till varandra, i till exempel skrivuppgifter där eleven uppmanas att transformera texten i texthäftet till en annan genre.

Metalitterär läsart

Den sista läsarten som skrivuppgifterna är kategoriserade genom är den metalitterära läsarten där eleven på något sätt uppmanas att objektifiera sig själv som läsare, litteraturen som sådan eller diskutera litteraturens roll i samhället. Hur texten kan relateras till en historisk kontext visar Jauss (1992) i den tredje läsarhorisonten, liksom erfarenhetspedagogiken där läsarsubjekt genom texten relateras till en samhällskontext. När Tengberg (2011) skriver om den metakognitiva läsarten visar han hur texten och läsaren konstrueras under läsningens gång. Läsaren reflekterar över sin egen läsning av texten och vad texten framkallar för tankar. Tengberg jämför denna del med det som Langer ser som olika faser i läsandet, där läsaren både går in i och ut ur texten. Kortfattat handlar teorin om att kunna gå in i texten, vara i texten, stiga ur texten och tänka över det man vet och att objektivera upplevelsen. Den metakognitiva läsarten är där eleven objektifierar både läsningen, läsaren men också texten i sig.

Metalitterär läsart ses här som just den läsart där uppgifterna efterfrågar att eleven ska tala om litteratur, läsning och läsare utifrån en övergripande position, en metaposition.[12] Det kan här handla om att både reflektera över sig själv som läsare men också att ta en större samhällsorienterande roll i att se litteraturens roll i samhällsfrågor. Den här kategorin kommer ibland nära den faktiva läsarten, men fokus här är på litteraturens roll i samhället, och inte samhällsfrågor i litteraturen.

[12] Metalitterär läsart skiljer sig ifrån Tengbergs metakognitiva läsart genom att jag inte undersöker förståelse, kognition, utan just hur man talar om text och läsare. Inte heller ska läsarten blandas ihop med metafiktion som Maria Nikolajeva definierar som ”skönlitteratur som medvetet och systematiskt drar uppmärksamheten till sin status som konstverk i syfte att ställa frågor om relationerna mellan fiktion och verklighet”. (Nikolajeva 2004: 248)

Betydelseorienterad läsart

Den betydelseorienterade läsarten är också inspirerad av Tengbergs läsartsbegrepp och är tydlig främst i de frågor som ställs till elevens läsning av litteraturen i läsförståelseprov. Läsförståelseproven är analyserade men inte kategoriserade genom läsarter och därför har denna läsart som ändå kan ses som ganska frekvent i proven inte en egen kategori. När Tengberg (2011) skriver om betydelseorienterad läsart avser han att det är en läsart där textdelar, eller hela texten ”förstås i egenskap av att stå som uttryck eller tecken för något annat än sig självt” (ibid: 205). Vad som är tematiken, och hur delar och händelser i texten ska tolkas, är frågor som hör till denna läsart. Eleven uppmanas att tolka texten utifrån olika frågeställningar och dessa frågor kan vara både öppna och mer styrande. I föreliggande studie är båda sortens frågor frekventa. I läsförståelsetesterna ska eleven till exempel komma fram till att en viss beskrivning i den skönlitterära texten ska tolkas som x eller y. Eleven måste då förstå att det som skildras i texten betyder det som efterfrågas. Den sökläsning, eller efferenta läsning som eleven ska göra i dessa prov förutsätter emellanåt att eleven kan tolka det som fastslås som textens innehåll.

Andra läsarter

Som ovanstående genomgång visar finns det en uppsjö av läsarter inom litteraturvetenskaplig och litteraturdidaktisk forskning. Flera av dem kan grovt föras till samma kategori, då de i stort sett efterfrågar liknande läsningar, men de visar förstås också signifikanta skillnader. Till de i avhandlingen använda läsarter vill jag även uppmärksamma några läsartskategorier som materialet inte är kategoriserat genom men som ändå kan framträda på lite olika ställen i uppgifterna. Det finns också läsarter som materialet inte alls efterfrågar, men som i sig ändå kan vara viktiga att belysa eftersom vad som utesluts/utdefinieras är en intressant fråga i ett diskursanalytiskt perspektiv.

De läsarter som materialet inte efterfrågar är främst handlingsorienterad och litteraturhistorisk läsart. När till exempel Tengberg (2011) analyserar boksamtal på högstadiet uppmärksammar han den handlingsorienterade läsarten. Han menar att denna läsart kan ses som en ingång till texten genom intrigen. Också Anders Öhman (2015) menar att intrigen är viktig för att kunna komma in i litteraturen, för att kunna orientera sig i läsningen och i vad den vill säga mig som läsare. Att uppmärksamma intrigen i en berättelse är, menar Öhman, nödvändigt för att närma sig den litterära texten:

> För att komma in i den fiktiva världen, och för att kunna följa yttrandet från början till slut, är det väsentligt att skugga intrigen, eller rekonstruera den fiktiva världen. Detta som ett första steg. Sedan man gjort detta kan man gå vidare till att diskutera och undersöka hur det är gjort, och öka kunskapen om berättelsens byggstenar. Det har länge funnits ett motstånd mot att ”läsa för intrigens skull”, som kommer sig av att intrigen förknippats med populärlitteraturen. Jag

> menar att det är dags att tänka om när det gäller synen på intrigen. Den är den röda tråd med vilken det inte bara är lättare att komma in i den fiktiva världen och orientera sig i den, utan även för att få syn på det tilltal som finns i yttrandet och från vilken position det kommer. (ibid: 167)

Här lyfts intrigens betydelse fram just för att läsaren ska kunna följa yttrandet från början till slut. Texthäftena till de prov jag analyserar innehåller textutdrag, kortare noveller och lyrik som är sammansatta för att bilda en tematisk, och inte en textuell, helhet. Den handlingsorienterade läsarten kan därför inte sägas vara tydligt uppmärksammad eller efterfrågad i det tematiska arbetet som centrala prov och nationella prov är.

Inte heller kan man se en läsning där kunskap om litteraturhistoria efterfrågas i proven. I den historiska läsningens program som Mehrstam (2009) tar upp handlar denna läsning om att läsa texten för att knyta den till olika tider och epoker. I en historisk läsning av litteratur relateras därför litteraturen till en historisk kontext. I kursplaner i svenskämnet på gymnasiet har denna del poängterats där eleven skall ”kunna jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer” samt ”ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker” (Skolverket 2000). Här är det frågor, menar Merhstam, rörande ”kanon, epoker och författarbiografier” som är i fokus (Mehrstam 2009:219). Eleven ska göra jämförelser och se samband, och även om just den jämförande principen i läsningen av litteratur är frekvent i materialet är det inte en litteraturhistorisk läsning som efterfrågas, och framförallt inte litteraturhistoriska kunskaper. Trots en läroplan som lyfter fram dessa kunskaper vilar proven på andra litteraturdidaktiska logiker (se kapitel 5 om materialet).

Liknande tankar om hur litterär läsning kan knytas till historiska och samhälleliga faktorer ser vi som nämnts hos Jauss (1992) när han talar om den tredje läsarhorisonten. I den historiska läsningen kan läsningen till exempel vara att läsa texten efter historiens premisser. Den historiska läsningen kan också ge förståelse till den estetiska läsningen genom att även det estetiska är under förändring (ibid:265).

Den historiska läsning som provuppgifterna uppmuntrar till i både centrala prov och nationella prov är dock att historien ibland lyfts fram som skäl till att texter tar sig an teman på olika sätt. Elevens roll kan då bli att analysera och förklara hur olika texter tar sig an olika teman och relatera detta till olika historiska och samhälleliga aspekter. Eleven krävs dock inte på någon litteraturhistorisk kunskap.

Ovanstående är läsarter som är svåra att identifiera när uppgiftskonstruktionerna är analyserade genom läsarter. Det finns dock läsarter som framträder på olika ställen i materialet men som materialet av olika skäl inte är kategoriserat genom. Dessa läsarter är främst estetisk och efferent läsart, intentionsorienterad läsart och subjektsorienterad läsart.

Rosenblatts (1994) läsartsteorier om efferent och estetisk läsart som har fått stor betydelse för litteraturdidaktisk forskning i Sverige, kan ses som två olika förhållningssätt till den lästa texten. Att läsa för att reagera och beröras av texten, den estetiska läsarten eller att läsa för att plocka ut information i texten, den efferenta läsarten kan ses som två dikotoma sätt att ta sig an texten. Rosenblatt gör dock inte själv en dikotomi mellan de två läsarterna, utan hon menar istället att vi ska se dem som två sätt att läsa som inte nödvändigtvis behöver utesluta varandra:

> Actually, no hard – and – fast line separates efferent- scientific or expository – reading on the one hand from aesthetic reading on the other. *It is more accurate to think of a continuum, a series of gradations between the nonaesthetic and the aesthetic extremes. 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.* (ibid:35)[13]

Vad som styr läsarten kan också sökas i den icke-verbala kontexten, menar Rosenblatt. Hon ger flera exempel på hur olika situationer bestämmer vilken läsning som är möjlig. Vid till exempel en nödsituation blir inte instruktionen för en brandsläckare läst såsom om val av ord som ”fire” eller ”flames” har någon större betydelse. Situation gör att en viss läsning blir nödvändig eller naturlig (ibid:79). Även i skolan är läsningen också styrd av den icke-verbala kontexten. I till exempel det tematiska arbetet styr inte bara frågekonstruktionen utan också den övergripande kontexten, som ofta kan bestå av bilder, film eller andra uttrycksformer, hur texten blir läst.

Rosenblatts teorier om olika läsarter ska alltså inte ses som kategorier som utesluter varandra, utan som olika tänkbara förhållningssätt till hur man kan läsa litteratur. Dock skulle man precis som med faktiv och fiktiv läsart kunna analysera hela materialet genom dessa två läsarter. I det material som denna studie hanterar kan man både se uppmaningen till efferent och estetisk läsning i hur uppgifterna är konstruerade. Den estetiska läsningen efterfrågas precis som den subjektsorienterade läsarten i ett flertal uppgifter men kan inte ses som en övergripande läsart i hur uppgifterna är konstruerade i materialet. En uppgift som efterfrågar en formanalys kan efterfråga en efferent läsning, där olika strukturelement ska lyftas fram. Uppgiftskonstruktionen kan också uppmana eleven att berätta om sin upplevelse av texten. Uppmaningen till både efferent och estetisk läsning kan därför träda fram i olika uppgifter, eller i samma uppgift på olika ställen i texten. I läsförståelsetesterna kan man också

[13] Även Christina Olin-Scheller (2006) tar i sin avhandling upp svårigheten med att hålla isär det två läsarterna när elever talar om litteratur. När flickorna i hennes undersökning läser faktionslitteratur visar de att båda läsarterna går att kombinera. Det blir berörda, kanske just för att de upplever att berättelsen är ”sann” och de lär sig samtidigt något om människors olika villkor i samhället (ibid:211).

hävda att de flesta uppgifter skulle kunna kategoriseras som efferenta då eleven oftast ska söksläsa för att hitta en viss information i texten. Den läsning som är kopplad till skrivuppgifter och läsförståelsetesterna kategoriseras dock inte genom Rosenblatts läsarter, eftersom dessa måste ses som alltför övergripande givet det material som analyseras.

Inte heller har den subjektsorienterade läsarten en egen kategori i detta material. Denna läsart kan relateras till diskussionen om läsarsubjekt i kapitel 2. Den erfarenhetspedagogiska idén med litteraturläsning kopplades då till en litteraturläsning där subjektet ska kunna känna igen sig i texten och kunna relatera till det som texten beskriver, men syftet med läsningen är att läsaren genom igenkänning kan förstå sin egen roll i ett historiskt och samhälleligt perspektiv. Igenkänningen har alltså här ett politiskt syfte, där dialogen med ett textsubjekt ska tillföra kunskap om samhället. I sin avhandling skriver Tengberg (2011) om en läsart som har likheter med erfarenhetspedagogiken, där fokus är på läsandesubjektets inlevelse och igenkänning, men som inte nödvändigtvis handlar om att förstå sin egen roll i historien. Det är istället subjektets respons på texten som står i centrum. Också i den läsart som Mehrstam (2009) kallar den personliga läsningens program, lyfter han fram hur det personliga subjektets egen verklighet kan relateras till texten. Mehrstam menar att den personliga läsningens program både styr läsningen ut ur texten, samtidigt som den ska kunna ge svar på livsfrågor och relateras till det läsande subjektets egen verklighet. Det psykiska systemet som Mehrstam talar om, ska uppleva läsningen ”med lust och glädje, med behållning, på positivt och engagerande vis” (ibid: 217). Igenkänning kan därför ha flera funktioner för hur läsaren läser texten.

I denna studie har inte subjektsorienterad läsart en egen kategori eftersom de flesta uppgifter uppmanar eleven att göra denna läsart tillsammans med andra läsarter. I själva uppgiftskonstruktionen efterfrågas oftast elevens egen relation till texten, men då tillsammans med andra läsarter. Det är också svårt att göra en distinktion mellan när eleven ombeds att värdera litteraturen utifrån allmänna resonemang eller specifikt relaterat till eleven själv. Den subjektsorienterade läsarten kategoriseras och diskuteras istället under de andra läsarterna i denna studie.

Den sista tydliga läsarten som träder fram på olika ställen i materialet men som inte har en egen kategori är den intentionsorienterade läsarten. Intentionsorienterad läsart kan se olika ut, beroende på vems intention som efterfrågas. När Tengberg (2011) skriver om den intentionsorienterade läsarten, kan man se att elever och lärare både försöker reda ut textens intention men också talar om vad författaren kan ha menat med att skriva på ena eller andra sättet. Författarintention som idé finns därför kvar i en skolverklighet som den som Tengberg undersöker. När Öhman (2015) skriver om intentionen som central i läsning utgår han ifrån Bachtins teorier om talvilja och talplan i varje yttrande: ”Att lyssnaren eller läsaren uppfattar intentionen, avsikten i ett yttrande är helt nödvändigt för förståelsen, menar Bachtin.” (ibid: 70) Han menar dock

att intentionen inte ska gå tillbaka till författarintention utan att det är texten som vill säga oss någonting (ibid: 114).

I provmaterialet i den här studien kan också frågor om både författarens intention och textens budskap efterfrågas. Både uppgifter som efterfrågar författarintention samt textens budskap kategoriseras under teknisk-analytisk läsart då de oftast främst efterfrågar en innehålls- och formanalys. Vad texten säger läsaren och vad läsaren tror att författaren vill säga med texten hamnar därför under denna kategori.

Sammanfattning och metodologiska utgångspunkter

Den övergripande teoretiska ansatsen i denna studie är konstruktionism, diskursanalys och positioneringsteori. Det konstruktionistiska förhållningssättet möjliggör att se hur diskurser formerar vår värld. Grundantagandet är att hur vi talar om något får betydelse för vad vi pratar om (Börjesson 2003; Foucault 1993; Wetherell 2004; Winther Jörgensen & Phillips 2000). Hur världen är beskriven i dessa uppgifter är därför inte neutralt utan visar upp en viss ordning. Diskursanalysen används därför för att visa vilken version av författare, text och värld som ska hanteras i läsningen av den litterära texten i skolans examination av densamma.

Genom att undersöka vilka språkliga presentationer skolan använder i examination av den skönlitterära texten uppmärksammas också hur skolan själv positionerar sig inom detta fält samt vilka subjektspositioner som är möjliga för eleven att inta i sin läsning av densamma. Hur eleven interpelleras utifrån uppgiftskonstruktionerna visar vilka läsarkompetenser som efterfrågas och vilka läsarsubjekt – elevsubjekt – som skolan efterfrågar. Analys av vilka positioner och kompetenser som uppgiftskonstruktionerna möjliggör för eleven går genom positioneringsanalysen (Davies & Harré 1990; Harré & Langenhove 1991). Tilltalet i uppgifterna interpellerar, positionerar och subjektiverar eleven beroende på hur uppgifterna är formulerade. I denna undersökning används verben interpellera, positionera och subjektivera därför både som handling och handlingens potentiella effekter. Interpellationen ses som en riktad fråga i uppgiftskonstruktionen, och denna fråga får effekter för vilka subjekt som är möjliga. Genom interpellationen positioneras eleven som specifika subjekt.

Läsartsbegreppet används för att kategorisera vilka olika sätt att läsa litteratur som är möjliga givet hur uppgiftskonstruktionen är framskriven (Mehrstam 2009; Steffensen 2005; Tengberg 2011). Att dela upp läsning i olika läsarter möjliggör en analys av materialet efter vilka olika läsningar av texterna i uppgiftskonstruktionerna som efterfrågas. Läsarterna är, som vi kan se ovan, dock inte kategorier som utesluter varandra och kategoriseringsarbetet kan därför i någon mening verka godtyckligt. För att kategoriseringsarbetet ska bli så reliabelt som möjligt har jag här tagit vägen om intersubjektiviteten

genom att tydligt redovisa materialet. Under varje läsartskategori redovisas hur uppgiftskonstruktioner kan peka mot olika läsarter på olika ställen i provuppgifterna.

Avhandlingen har således som syfte att undersöka vilka olika läsningar och vilka olika läsare av den litterära texten som är möjliga och önskvärda i nationell examination i skolan, här gymnasiet. Metodologiskt genomförs detta genom att alla skrivuppgifterna kategoriseras i ett antal övergripande läsarter. Även läsfrågorna analyseras genom läsarter men presenteras inte utifrån läsartskategori. Till detta analyseras uppgifterna genom hur de talar om författare, text, läsare och omvärld genom diskursanalysen och denna analys relateras till hur man talar om dessa begrepp inom litteraturvetenskap och litteraturdidaktik. Analysen visar vilka möjliga läsarsubjekt som uppgifterna positionerar genom hur uppgifterna är konstruerade Därefter analyseras och görs en renodling av de läsarsubjekt som materialet har tydliggjort för att lyfta fram återkommande och önskvärda elevsubjekt.

5. Materialet

Denna undersökning har tre olika nationella examinationer från olika tidsperioder i fokus. Proven ser delvis olika ut, men har också många likheter med varandra, och i detta avsnitt presenteras det empiriska materialet med utgångspunkt i dess syfte och dess relation till läsning av den litterära texten. De provuppgifter som analyseras är hämtade från centrala proven i svenska från 1968 till 1995, nationella provet i kursen Svenska B från 1996 till 2013 och det nationella provet i Svenska 1 från 2011[14]. Proven har lite olika syften, de bedöms utifrån olika betygssystem med olika betygsskalor och svarar mot tre olika ämnesplaner. Den största tydliga likheten proven emellan är dock att de är tematiska. I Nilson (2012) görs en historisk genomgång utifrån tidigare forskning av studentuppsatsen, centrala proven och nationella proven, men då med fokus på hur den egna livsberättelsen efterfrågades i proven.

Proven i sig

I och med avskaffandet av studentexamen 1968 försvann studentuppsatsen och istället infördes de centrala proven. Vid denna tid hade ännu inte den nya gymnasieskolan införts men proven startade redan 1968 och pågick sedan fram till nästa läroplansskifte som inträdde 1994, med ett överlappande prov 1995. Proven hade sin utgångspunkt i de gamla studentskrivningarna men man ville samtidigt förnya dem och ge dem ett nytt innehåll. Detta gjorde att proven både liknar och skiljer sig ifrån tidigare examination. Hultman som ledde detta arbete skriver:

> Det fanns förstås inget naturgivet i hur de centrala proven i svenska skulle utformas. Men utgångspunkten, det som redan fanns, var studentskrivningen i svenska. De nya provens konstruktörer tog samtidigt spjärn mot och avstamp i den gamla studentsvenskan. Därför kom de centrala proven i svenska att innebära såväl ett brott med den äldre gymnasietraditionen som ett fullföljande av denna. /…/Det centrala provet i svenska för årskurs 3-3 behöll inriktningen på

[14] Samtliga nationella prov i kursen Svenska 1 och Svenska 3 är sekretessbelagda, förutom de två första proven i varje kurs, det vill säga för Svenska 1, hösten 2011 och för Svenska 3, hösten 2012. Endast provet för Svenska 1 innehåller litterära texter, vilket gör att endast detta prov analyseras i denna studie.

> skrivning. Men anknytningen till skolämnena försvann. Provet gjordes tematiskt, vilket innebar en stor nyhet. Eleverna fick vidare arbeta med ett tema som låg utanför ramen för skolämnena, vilket också innebar ett brott med den gamla fackämnesorienterade skrivningen. (1991: 55)

Denna tanke finns även med fram till dags datum, då proven fortfarande är tematiska.

Centrala proven bestod av ett uppgiftshäfte som eleven fick på provdagen med ett antal (oftast åtta till nio) skrivuppgifter att välja på. Uppgifterna efterfrågade argumenterande och utredande texter av lite mer allmän karaktär men en uppgift skulle enligt Skolöverstyrelsen rymma en ”språklig-stilistisk” analys av text (ibid:55). Till provet delades ett texthäfte ut med olika texter i olika genrer men med ett gemensamt tema. Proven gavs både på de tvååriga och de treåriga linjerna men de såg lite olika ut och framförallt hanterade man textanknytningen och bearbetningen av stimulanstexterna lite olika (se Nilson 2012: 21-22 om hur textanknytning har hanterats olika i olika prov och över tid).

De tvååriga linjernas centrala prov infördes inte förrän 1976 och var också frivilliga. Materialet och uppgifterna var mindre till omfånget och mindre krävande än på de treåriga linjerna. På de treåriga linjerna hade man även centrala prov i årskurs 2. Provet i årskurs 2 för elever som läste treåriga linjer gavs mellan åren 1968 och 1977. Antal prov var tio stycken under de här åren och de bestod av två delar, en A- och en B-del, där eleven i A-delen skulle sammanfatta en text som sedan eventuellt skulle kunna ligga som en ingress till de mer varierande skrivuppgifterna som B-delen bestod av. Textmaterialet bestod främst av sakprosa, med ett undantag från 1976 där sex dikter av Stig Sjödin ur diktsamlingen *Sotfragment* (1949) fanns med. Vad som framförallt efterfrågas i dessa prov är funderingar, reflektioner och tankar om samhällsfenomen såsom rädslor, köphysteri, resor, skola, framtidsutsikter etc. Uppgiften har ett ”Du”-tilltal och eleven ombeds skriva om hur hen upplever det som efterfrågas. Ett tydligt exempel från provet från 1977 uppgift 5 efterfrågar en tolkning av texten ”Behövas av någon” i Inga Blommés bok *Öppet brev ensamhet:*

> I texten sägs att meningen med all samvaro är ett givande och tagande. Vad fordrar du av dina medmänniskor och vilka krav ställer du på dig själv i sammanhanget? Ge några konkreta exempel.
> Rubrik: Att ge och ta

Uppgiften efterfrågar på så sätt en läsning där eleven ska sätta in sin egen erfarenhet i relation till texten, eller så kan man se texten som ett erbjudande att relatera till sina egna tankar om ensamhet och samvaro. Denna text inte är litterär men vi kan ändå känna igen Malmgrens (1986) tankar om en pedago-

gik där eleven ska ges ett sammanhang till sin egen position, även om ett historiskt perspektiv saknas. Att relatera sin egen erfarenhet till den lästa texten är dock vad uppgiften uppmanar till.

Den sista frågan i varje prov som ofta efterfrågar en stilistisk analys av texter, handlar i dessa prov om att göra en språklig analys av sakprosa och inte om att eleven ska göra en litterär analys.

De prov som gavs för elever i årskurs tre innehöll både skönlitteratur och sakprosa och så har det sett ut hela vägen fram till och med de nya proven som infördes i årskurs ett från och med 2011. I och med en ny läroplan för gymnasiet 1994 (Lpf 94) infördes nya nationella prov och ett nytt betygssystem. Tidigare skolform hade inneburit ett relativt betygssystem där elevernas kunskap skulle relateras till varandra. De centrala proven betygsattes preliminärt av undervisande lärare som sedan skickade in dem till provgruppen för betygssättning. Bedömningsmönstren kom därefter till skolan och till läraren och provbetygen kunde då korrigeras efter dessa mönster. Betygen på uppsatserna relaterades till varandra och sattes på en femgradig skala, 1-5, (Hultman 1991:52). De nya nationella proven hade som syfte att säkerställa en nationell likvärdighet i samband med nytt betygssystem där elevens kunskaper skulle bedömas utifrån givna kriterier. Man ansåg att dessa behövde konkretiseras och det var också provens främsta syfte (Garme 2002:9). Dessa nationella prov gavs i kursen Svenska B och bestod av en A-del (referat och pm-skrivande), en B-del där eleven skulle skriva en längre text och hålla ett muntligt anförande. I denna studie kommer fokus att ligga på B-delen av provet då A-delen främst efterfrågar ett kort referat av texter, och sedan 1996 är A-delen ett kort underlag till det muntliga anförandet.

I och med införandet av Lgy11 har vi sedan 2011 nationella prov i kursen Svenska 1 och i kursen Svenska 3 på gymnasiet. Svenska 1 läser samtliga elever på alla program medan Svenska 2 och 3 ingår endast i de högskoleförberedande, men inte i de yrkesförberedande, programmen. Skolan är dock skyldig att erbjuda Svenska 2 och 3 till samtliga elever, då dessa kurser krävs för grundläggande högskolebehörighet.[15] I denna studie kommer fokus att ligga på de nationella prov som ges i årskurs 1, dels för att dessa prov är obligatoriska och ges på alla program, dels har större fokus på skönlitterär läsning än proven i svenska 3. Samma målrelaterade betygssystem finns idag kvar i dessa kurser men nu med bokstavsbetyg och med fler steg.

Proven är precis som de centrala proven i svenska och de föregående nationella proven tematiska till sitt upplägg. De består av en muntlig presentation, ett läsförståelseprov och en skrivuppgift. Inför den muntliga framställningen får eleverna lyssna och se på ett bildspel till musik där temat presenteras. Den muntliga delen ska göras före läsförståelseprovet och den skriftliga framställningen. Dessa två prov görs med två dagars mellanrum i samma vecka. Inför

[15] Även engelska 6 erbjuds alla elever, då även denna kurs krävs för att få grundläggande högskolebehörighet.

den skriftliga framställningen har eleven endast mött stimulanstexterna i texthäftet vid läsförståelseprovet. Eleven får tillsammans med texthäftet ett uppgiftshäfte med fyra uppgifter där varje uppgift anger en fiktiv skrivsituation och uppmanar eleven att antingen skriva en argumenterande eller utredande text. Eleven ska använda sig av textanknytning och kunna tillämpa grundläggande regler för referat- och citatteknik. I instruktionen anges vilken/vilka texter i texthäftet som eleven ska använda till respektive skrivuppgift (Skolverket 2011b:30-32).

Stimulanstexter och litteraturens roll

Samtliga centrala prov och nationella prov har haft ett bifogat bild- och textmaterial. Dessa texter och bilder, som eleverna skulle hantera i sin läsning och i förberedelse för skrivuppgiften, skulle ligga utanför de texter som skolan hanterade i sin undervisning. Detta var viktigt för att inte elever på speciella linjer skulle favoriseras genom att texterna passade in i det som hade undervisats om, enligt Skolöverstyrelsen (Hultman 1991:55). Man menade vidare att testerna hade sin grund i att man inte testar ”en begränsad ’kunskapsmassa’ utan är inriktade på övergripande färdigheter. Hultman skriver: ”De provar om eleverna har förmågan att överblicka, bearbeta och kritiskt granska ett mer omfattande material och att ge uttryck för sina egna tankar och åsikter på ett självständigt sätt.” (ibid:47) Dessa kvalitativa mål motiveras med att de ger kunskap som eleven kan ha användning av i livet efter skolan men försvårar den rent mättekniska delen av bedömningen (ibid:47).

Hultman lyfter också fram att själva idén med att läsa texterna inför skrivuppgiften var att eleven skulle knyta egna erfarenheter till det som stod i texterna:

> Särskilt viktigt var det att eleverna fick tillfälle att se sambanden mellan det som stod i texterna och deras egna erfarenheter. Skrivuppgifterna går nämligen ut på att eleverna ska skriva en text där de sätter något problem som behandlas i provhäftet i relation till sina egna kunskaper och erfarenheter. (Hultman 1991:65)

En annan viktig aspekt av att arbeta med texter utifrån ett tematiskt synsätt får också till konsekvens att eleverna ska läsa texterna som ett kunskapsunderlag till sin egen argumentation och inte ta hänsyn till textens genre vid läsandet och förståelsen av den. Här visar jag två citat där Hultman argumenterar för detta:

> En annan stor skillnad gentemot den gamla studentsvenskan förtjänar emellertid också att påpekas: Den nya provtypen prövade konsten att läsa, förstå, bearbeta och skriva och suddade ut gränserna mellan litterära och icke-litterära texter. Den utgick från ett övergripande, om man så vill holistiskt, perspektiv på

> svenskämnet, medan den gamla var inriktad enbart på en delfärdighet, skrivandet – och minneskunskaperna, ska man kanske tillägga. (ibid: 56)

> Texterna utgörs av såväl sakprosa och annat icke-litterärt material som skönlitteratur. De skönlitterära texterna hamnar på så vis i en tematisk – inte i en litteraturhistorisk eller litteraturteoretisk – kontext. Ett exempel: Provet för årskurs 3: 3 våren 1988 hade temat Barn. En av texterna var hämtad ur Strindbergs Tjänstekvinnans son: episoden med Johan och muttrarna. I texthäftet kom den texten att tjäna som kunskapsunderlag för skrivuppgifter som rörde föräldrarna och andra vuxnas behandling av barn och ungdomar, inte som ett exempel ur litteraturhistorien. (ibid: 50)

Dessa exempel och diskussionen om dem visar en litteratursyn som överensstämmer med hur provuppgifterna var, och fortfarande är, konstruerade. Eleven ska göra en icke-litteraturhistorisk läsning av August Strindbergs text och använda texten som ett exempel i sin argumentation över hur barn bör ha det.

Tanken var också att skolans skrivundervisning, där skrivprocessen hade kommit i fokus, skulle reflekteras i proven. Skrivsituationen skulle i stort efterlikna ett journalistiskt skrivande. För att efterlikna en skrivsituation som de flesta vuxna skribenter befinner sig i menade man att eleven borde få texthäftet en tid före skrivtillfället för att ha förberett sig, både genom att ha haft tid att läsa texterna men också för att diskutera dem med andra. Första gången eleverna fick texthäftet i förväg var läsåret 1988/89 då de fick häftet en vecka före skrivtillfället. Man menade också att just genom att ge tid för förberedelser före skrivtillfället skulle man kunna ställa högre krav på hur uppgifterna genomfördes. Detta föregicks dock av livliga diskussioner om att förutsättningarna inför skrivandet inte uppfattades som likvärdiga:

> Vad man främst fruktade var att den skulle leda till att elever med välutbildade föräldrar skulle gynnas, eftersom dessa kunde föra kvalificerade diskussioner kring temat och texterna i sina hem. Risken för 'fusk' är också det tyngsta skälet till att uppgifterna för skrivning inte meddelas förrän på skrivdagens morgon, trots att detta strider mot tanken bakom det processorienterade skrivandet. (Hultman 1991:58)

Tanken att texterna ska komma eleverna till handa en tid i förväg lever sedan kvar i de nationella prov som gavs i Svenska B. Texthäftet skickades iväg till skolorna sex till sju veckor i förväg och ska delas ut till eleverna tre till fyra veckor före skrivdagen. Det har också varit explicit uttryckt i lärarinformation att lektioner ska användas för förberedelse samt att läraren själv ska avgöra vilken hjälp eleverna behöver inför provet.

För de elever som skriver nationellt prov i Svenska 1 har eleverna endast läst texterna i samband med läsförståelseprovet två dagar före skrivtillfället. Efter läsförståelsetestet samlas proven in igen och delas ut på skrivdagen vid provtillfället (Skolverket 2011b).

Läsförståelseprov

I början på 1980-talet när kravet på att eleverna även på de tvåårigа linjerna skulle ha textanknytning i sina texter medförde detta en del problem, skriver Hultman (1991). De lässvaga eleverna på dessa utbildningslinjer läste inte texthäftet, menade man, och därför fick man till en ändring under åren 1986 till 1989 då man införde ett läsprov före skrivprovet. Läsprovet genomfördes under 60 minuter, därefter fick eleverna en rast i 20 minuter och sedan skulle de skriva sin uppsats i 120 minuter. Våren 1989 fick eleverna på de tvåårigа linjerna göra sitt läsprov en vecka före skrivningen och dessutom ha en diskussionslektion emellan läsprov och skrivprov.

Läsprovet fick enligt Hultman, stor inverkan på hur lärarna såg på elevernas kunskaper, eftersom det var lätt att mäta, vilket blev felriktat eftersom provet inte var tänkt som ett mätinstrument av läsförståelsen utan som ett sätt att leda in eleverna i texterna. Han menade också att läsningen inte bara handlade om vad som står explicit i texten utan också om texternas mening – eleverna skulle läsa mellan raderna:

> De förstår t.ex. inte att *Den grimme AElling* egentligen inte handlar om en ankunge – och inte heller om svanunge. Då kan man tycka att man skulle kunna leda eleverna in på mer kvalificerad läsning genom att fråga om sådant som står mellan raderna. (ibid: 66)

På grund av att lärarna protesterade om någon fråga var svår att rätta, det vill säga gick in på ett djupare textinnehåll, fick dessa frågor strykas. De frågor som ställdes var triviala och kunde besvaras genom direkt avskrift av text, menade Hultman. Frågan blev om man ”över huvud taget *kunde läsa”* och om ”eleverna *förstod svenska*” (ibid: 66-67). Dessa prov ersattes därför, mellan 1990 och 1995 med mer öppna frågor till texterna som skulle bilda underlag till skrivuppgifterna men som inte skulle poängsättas (Eneskär 1994:12 ff).

I och med att Lgy11 implementerades infördes också ett läsförståelseprov i årskurs 1. Detta motiverades med att man ville uppmärksamma lärare och elever på vad som krävs för att läsa olika texter:

> Förhoppningsvis kan delprov B bidra till att fästa lärares och elevers uppmärksamhet på sådana aspekter som krävs för att väl förstå och ta till sig såväl skönlitteratur som sakprosa: att kunna plocka fram information som är tydligt uttalad i texten, tolka underliggande budskap samt reflektera över och utvärdera textens innehåll och form. (Palmér 2011:149)

Uppgifterna i läsförståelseprovet är antingen flervalsuppgifter eller uppgifter där det krävs elevproducerade svar. Den förberedelse som eleven får inför provet är att de får information om hur det är upplagt, bedömningen av svaren och råd inför läsningen. Denna förberedelsetid uppges till 20 minuter i lärarinformationen. Det centrala innehållet som testas i provet är angett ovan, men

den läsförståelse som provet testar utgår ifrån följande tre aspekter: ”hitta efterfrågad information och dra enklare slutsatser”, ”djupare tolkning av en eller ett par texter genom att integrera information från textens olika delar i en helhetstolkning av texten” och ”reflektera över och utvärdera innehåll, språk och andra formegenskaper i en eller ett par texter” (Skolverket 2011b: 25-26). Den första aspekten av läsförståelse ska ge ett rätt eller fel svar och testa en ganska ytlig förståelse. Svårighetsgraden här handlar om hur svår texten i sig är och hur mycket information den innehåller. Den andra aspekten testar förmågan att tolka det som inte är direkt uttalat i texten, så kallade inferenser. Exempel på dessa kan vara ”om relationerna mellan personer i en skönlitterär text, om budskapet i en dikt eller om huvudtanken i en argumenterande eller utredande text” (ibid:25). Vid bedömning av dessa uppgifter måste läraren se om tolkningen är rimlig, inte rätt eller fel. Den tredje aspekten av läsförståelse kräver att läsaren kan använda sina förkunskaper om text och ställa sig utanför texten. Eleven ska här kunna ha en metaspråklig kompetens för att till exempel kunna göra en forminriktad analys (ibid:26).

I en historisk belysning av nationell examina inom läs- och skrivdelen inom svenskämnet kan man se en förändrad syn på läsförståelsetestet som förberedelse för skrivuppgifterna. För centrala provets del var syftet att få eleverna att läsa texterna före skrivtillfället, något som också känns igen i de nationella prov som gavs i Svenska B från 1996 och framåt där referatet i A-delen hade samma funktion. Läsförståelsetesterna i Svenska 1 fokuserar mer på det mättekniska än att få till en läsning och en diskussion om texterna före skrivtillfället. Läsförståelse i dessa nya prov ses som en individuell färdighet, och därför motiveras provets utformning på följande sätt:

> Läsförståelseprovet kommer att vara oförberett, för att säkerställa att det är elevens individuella färdighet som speglas. Förberedelser av läsningen kan upplevas som positivt t ex genom att tidspressen på eleverna minskar och genom att eleverna kan få tillfälle att diskutera sin läsning med andra. Men sådana inslag medför också en osäkerhet i bedömningen om vilken slags färdighet eleven visar upp – egen läsfärdighet eller förmåga att ta tillvara kamraternas utsagor om en text? Om kamraternas läsning ger idéer, vilken roll spelar då klassens allmänna läsnivå för den enskilda elevens betyg? Med de krav på mätsäkerhet som ställs på dagens nationella prov är ett prov inriktat på individuella färdigheter att föredra. (Palmér 2011:148)[16]

[16] Jämför med diskussionen om hur osäkerhet i bedömningen av den enskilda eleven kan försvåras – antingen genom att den relateras till ojämlika familjeförhållanden (samtal med föräldrar), som när eleverna fick ta hem texthäftet till centrala proven, med hur bedömningsproblematiken av den enskilda eleven i proven från 2011 istället ligger i olika skolmiljöer. Har vi gått ifrån att klasskillnader finns i elevens hemmiljö, det vill säga utanför skolan till att skolan i sig idag är segregerad?

Det blir här tydligt att läsförståelsetesterna vid de olika provtillfällena har olika syfte och motiv men att de trots detta vill testa elevens förståelse av den lästa texten.

Om det styrande

Att de centrala proven i svenska var styrande för den undervisning som skedde ute i skolorna är klart uttryckt av Hultman (1991). Proven användes i undervisande syfte och man var mycket medveten om det stora ansvar som låg på provkonstruktörerna, just för att de styrde undervisningen så tydligt. Hultman skriver: ”Detta innebär styrning och medför också ett stort ansvar. Styr våra prov undervisningen åt rätt håll? Om denna fråga måste vi föra en ständig dialog med lärare och elever.”(ibid:48)

Eftersom proven var tematiska till sitt innehåll menade provkonstruktören också att detta arbetssätt var något som eleverna måste få öva sig på. Att använda sig av skönlitteratur som kunskapskälla i sitt skrivande var därför viktigt. Undervisningen skulle syfta till att studietekniska färdigheterna som att organisera och överblicka ett större material självständigt skulle prövas i proven. För att detta ska lyckas måste eleverna i den vanliga undervisningen fått arbeta på liknande sätt: ”För att de ska lyckas med detta bör de ha vana vid att arbeta med tematiskt valda texter och vid att använda skönlitteratur som kunskapskälla.”(Hultman 1991:74)

Det var inte bara för eleverna som proven skulle kunna användas som ett konkret material att öva på, utan även bedömningsmönstren sågs som ett material för lärarna att relatera sin egen bedömning till: ”Vi försöker på så vis att göra bedömningsmönstren till ett slags fortbildningsmaterial för svensklärare.” (ibid: 53)

Eftersom nationella proven från 1996 hade som mål att arbeta för likvärdighet i bedömning utifrån givna kriterier, istället för i relation till eleverna emellan, behövde dessa kriterier konkretiseras (Garme 2002:9, se också Nilson 2012:16-25 om examination i en historisk kontext). Det är också så Skolverket presenterar proven på hemsidan: ”De nationella proven kan också bidra till att konkretisera kursplanerna och ämnesplanerna” (Skolverket 2017a). Svensklärarna uttrycker i Skolverkets rapport från 2005 att provet tillsammans med lärarmaterialet ger vägledning för bedömning och betygssättning av elevernas kunskaper och påverkar kursinnehåll, planering och arbetssätt i skolan (Skolverket 2005:12, 8). Samma sak visar Helena Korp (2010) och Lundström (2007) i sina studier där lärare uttrycker att de ser proven som ett stöd för att kunna tolka kursplan och betygskriterier och veta att man som lärare är på rätt spår.

De nationella proven för årskurs 1 som infördes 2011 motiverades med svenska elevers bristande läsförmåga: ”Ett tungt vägande skäl för att ta fram ett delprov om enbart behandlar läsförståelse är de nedslående resultaten från

den internationella läsundersökningen PISA."(Palmér 2011:148) Här finns således en tanke om att prov också kan förändra praktiken.

Urval och bearbetning

Undersökningens fokus är vilken litterär läsning skolan som institution efterfrågar över tid, sett i nationell examination. Urvalet är gjort med start från de prov som har förekommit sedan studentexamen upphörde 1968. Tanken är att tidsmässigt ta vid där Martinssons studie (1989) slutar men också att proven idag har många likheter med de tankar som fanns när de centrala proven infördes. Eftersom det sista provet som analyseras är från våren 2013 är det tidsperioden 1968 till 2013 som har undersökts. Initialt innebär detta en totalundersökning inom ramen för den historiska perioden, eftersom alla provuppgifter har blivit genomlästa i syfte att se om dessa efterfrågar skönlitterär läsning. Därefter har ett mera riktat urval gjorts, efter principen att det ska handla om provuppgifter som efterfrågar läsning av, eller annan användning och bearbetning av litterära texter. Här presenteras hur detta andra urval har gjorts och hur materialet har bearbetats.

I första vändan har alla prov samlats in och lästs. Centrala proven har fotograferats på Stadsarkivet eller Riksarkivet i Stockholm och sedan kopierats, medan nationella proven har skickats efter från FUMS, i Uppsala. Urvalet av uppgifter att undersöka har sedan gjorts utifrån huruvida provuppgifterna explicit efterfrågar läsning eller användning av litterära texter. För att överhuvudtaget kunna tala om skönlitteratur i skolan har en definition utifrån genrebegrepp gjorts för att skilja olika textgenrer åt. För min undersökning gör jag en grov indelning utifrån ett genrebegrepp där roman, novell, lyrik och dramatik blir kategoriserade som litterära texter.[17] Jag följer därför det som i skolan definieras som skönlitteratur. Till detta läggs även sagor och myter. Oftast är dessa texter kategoriserade i texthäftet av provkonstruktören, men i några fall gör jag denna kategorisering själv. Här har jag utgått ifrån min erfarenhet som lärare i svenska och allmän kunskap om hur texter kan skiljas åt mellan det vi kallar sakprosa och skönlitteratur. Att jag använder mig av dessa begrepp är just svårigheten att skilja mellan vad som är litteratur eller inte och vad som är fiktivt eller inte (se resonemang om detta i textavsnittet i kapitel 2). Här har ändå svåra gränsdragningar behövts göras. Det är inte alltid klart om till exempel textanalys ska göras på en litterär text eller en sakprosatext

[17] Lyrik ska också i detta sammanhang förstås som lyrik som till exempel presenteras genom musiktexter.

om uppgiften inte refererar till någon specifik text, och det finns också gränsdragningar som handlar om huruvida en reseskildring eller en barndomsskildring ska definieras som skönlitterär eller sakprosa.[18]

I licentiatuppsatsen visade jag hur ett romanutdrag användes i elevernas texter, trots att en sådan läsning inte explicit efterfrågades i uppgiften. Att romanutdraget användes kunde jag konstatera genom att undersöka elevtexterna och se hur många av dem som refererade till den skönlitterära texten. Elever kan således använda sig av skönlitteratur som textunderlag för sitt skrivande i fler uppgifter än i dem som explicit efterfrågar detta. Då fokus för denna studie är att undersöka hur skolan genom sina provuppgifter uppmanar eleven att läsa skönlitterära texter, blir urvalet endast de uppgifter där detta uttrycks explicit i uppgiftskonstruktionen.

Denna urvalsprincip gör att material från centrala prov för elever som läser tvåårigа linjer på gymnasiet och som gavs mellan 1976 och 1995 består av 20 skrivuppgifter som efterfrågar litterär läsning. Mellan 1986 och 1995 bestod centrala proven också av ett läsprov, eller frågor till texterna. Antal uppgifter som uppmanar till en litterär läsning i dessa prov var 51.

För elever som läste treåriga linjer gavs proven från 1969 till 1995, från och med 1980 både höst och vår, och består av 48 skrivuppgifter där litterär läsning krävs.

Nationella proven mellan 1996 och vårterminen 2013, i kursen Svenska B består av 84 uppgifter som efterfrågar litterär läsning. Nationella provet för kursen Svenska 1 bestod av en skrivuppgift som baseras på litterär läsning och ett läsförståelsetest med tolv frågor som efterfrågar läsning av litterär text samt en fråga som uppmanar till läsning av sakprosa och litterär text.

Sammantaget består materialet av 152 skrivuppgifter och 64 läsförståelseuppgifter.

När alla uppgifter var utgallrade kategoriserade skrivuppgifterna i läsartskategorier. Efter en genomgång av materialet ett flertal gånger blev vissa mönster tydliga som att uppgifter efterfrågar liknande läsningar men att kontexten varierar. Mot bakgrund av läsartsforskningen som teorier om olika sätt att läsa skönlitterär text har sedan skrivuppgifterna grupperats efter vad de huvudsakligen efterfrågar för läsning. Läsfrågorna i de olika provtyperna har analyserats genom läsarter men presenteras inte i läsartskategorier, utan kronologiskt, eller tematiskt. Läsarterna som presenteras i kapitel 4 har varit utgångspunkt för undersökningen men har också modifierats på olika sätt. De uppgifter som jag har varit osäker på i kategoriseringsarbetet har diskuterats tillsammans med doktorandkollegor på institutionen. Interbedömarreliabiliteten har på så sätt ökat genom detta arbete.

---

[18] I de frågor till texterna som ingick i proven för årskurs 2 för elever som läser tvåårigа linjer ställs till exempel frågor till utdrag av texter som *Livets ax* av Sven Delblanc och *Laterna magica* av Ingemar Bergman. Dessa böcker ses nog generellt som litterära biografier men här har jag inte tagit med dem av den anledningen att de ändå är klassade som självbiografier.

Samtliga uppgifter har samtidigt analyserats efter hur de talar om författare, text, värld, och hur eleven positioneras som läsare i dessa, givet hur interpellationen ser ut.

I redovisningen av materialet där hela provuppgifter presenteras är dessa grafiskt återgivna såsom de en gång publicerades. Det betyder att kursiv, fetstil eller understruken text är provkonstruktörens markering och inte min. Eftersom materialet kommer från olika prov under en lång tidsperiod finns det en variation i hur olika delar i uppgiftskonstruktionerna är markerade.

Sammanfattning

Materialet består således av ett tämligen stort antal skrivuppgifter och läsförståelseuppgifter och är utgallrat från ett omfångsrikt material från nationell examination över en period på fyrtiofem år. Urvalet av uppgifter som uppmanar till litterär läsning baseras på en definition av text som utgår ifrån konventionen att vi kan genrebestämma texter som antingen skönlitterära eller sakprosa.

En historisk konstans är att proven har varit tematiska ifrån allra första början när centrala proven infördes och att detta är den övergripande principen än i dag. Stimulanstexter som underlag för skrivuppgifterna är också en idé som finns med hela vägen.

Läsförståelsetesterna motiveras olika och har olika funktion i de olika proven. För elever på tvåårigа linjer hade de funktionen att få eleverna att läsa texterna för att de sedan skulle kunna använda sig av dem för skrivuppgiften, medan för elever som läser kursen Svenska 1 är det en metod för att få lärare och elever att fokusera på olika viktiga aspekter i läsningen av texterna. Provet blir här ett tydligt styrmedel för att uppmärksamma både lärare och eleverna på hur skönlitteratur kan läsas.

Kategoriseringsarbetet har visat att trots flera genomläsningar kan materialet röra på sig beroende på vilken vikt man lägger vid olika delar i uppgiftskonstruktionen. I analysdelen diskuteras dock detta när osäkerhet finns vid vilken läsart som är mest framträdande givet hur uppgiften är framskriven.

6. Skrivuppgifter

Materialet i denna del består av skrivuppgifter på centrala prov och nationella prov. De är kategoriserade efter läsarter och redovisas i varje läsartskategori i kronologisk ordning, med början i centrala proven för årskurs 2 för dem som läser tvåårigа linjer, för årskurs 3 för dem som läser treåriga linjer, samt nationella prov för kursen Svenska B och kursen Svenska 1. Samtliga uppgifter som efterfrågar litterär läsning redovisas under varje läsart, om än kortfattat, för att ge en bild över i vilken omfattning denna läsart träder fram i materialet samt för att få en bild över hur läsarten kan se ut i dessa prov. Denna del av avhandlingen har en mer redovisande karaktär för att kunna föra resonemang om hur läsarter kan identifieras i uppgifterna. I nästa del, där läsarter och positioneringsanalys presenteras, ligger ett större fokus på de uppgifter som analyseras mer i detalj. Läsartskategorier, diskursanalys och positioneringsanalys används för att undersöka hur varje läsart och kontext positionerar olika subjekt i läsandet av den litterära texten. Här handlar det inte om att redovisa materialet i sin helhet, utan att analysera uppgifter som visar ofta återkommande subjektspositioner som också har teoretisk bäring. Genom diskursanalysen undersöks vilken bild av världen som den litterära texten skrivs in i och hur detta i sin tur positionerar en möjlig läsning av densamma, samt vilka subjektspositioner som är möjliga att inta för läsaren. Eftersom studien också har en historisk ansats sammanfattas analyserna i slutet av varje kapitel i en sammanfattande diskussion, i syfte att visa vilka konstanser och variationer som finns över tid. Till detta visas hur resultaten kan kopplas till tidigare teori.

Det som främst skiljer sig åt mellan de centrala proven och de nationella proven är hur uppgifterna är formulerade. Introduktionstexten i de bägge provtyperna, det vill säga den text där uppgiften och skrivkontexten presenteras och där skribenten sätts in i ett socialt och textuellt sammanhang, är längre och mer utförlig i de nationella proven än i de centrala proven. Detta gör att uppgiftskonstruktionerna är svårare att definiera som en läsart då uppgifterna kan visa på flera olika läsarter på olika ställen i uppgiftskonstruktionen. I min kategorisering har jag dock främst försökt tolka uppgiftens övergripande uppmaning till hur eleven ska läsa texterna, vilket oftast konkretiseras i slutet av uppgiften, men också i det rubrikförslag som ges till elevens text. Samtliga uppgifter är kategoriserade efter en övergripande läsart men relateras också till andra läsarter som framträder i uppgiften. I de mer detaljerade analyserna av hur läsarter och positioneringsanalysen relateras till varandra kan olika

uppmaningar till att läsa litteratur på ett specifikt sätt ses tydligt. Den kontext som eleven positioneras i som skribent och den bild av världen som uppgiften lyfter fram får också betydelse för hur den litterära texten kan läsas.

Teknisk-analytisk läsart

Uppgifter som är kategoriserade inom denna läsart efterfrågar att eleven ska läsa den litterära texten med fokus på dess form. Det tekniska inom läsarten handlar här om att kunna göra en formanalys, det vill säga att tekniskt se hur text byggs upp och ibland även vilka kommunikationsaspekter man kan lägga på formanalysen. Fokus i kategoriseringsarbetet ligger i detta kapitel på om uppgiftskonstruktionen efterfrågar analys av hur en text skildrar något, alltså formen.

Centrala prov för elever som läser två- och treåriga linjer

I centrala proven för elever som läser tvååriga linjer har endast en skrivuppgift kategoriserats som teknisk-analytisk. I provet från 1994 uppgift 5 ska eleven redogöra för vilka drag som är specifika för en äventyrsskildring. Texterna som uppgiften refererar till är tre, varav två är skönlitterära, nämligen *Den hemlighetsfulla ön* och *Flugornas herre*.

I centrala proven för elever i årskurs 3 som läser treåriga linjer, där varje prov innehåller sju till åtta valfria uppgifter, är oftast den sista uppgiften ägnad språklig analys och/eller någon litterär läsning av text. Den språkliga analysen kan benämnas ”stilanalys” eller ”textanalys” men genomgående är att eleven ska göra en analys av texter med fokus på dess form. Antalet uppgifter som är kategoriserade under denna läsart är 25 stycken i materialet. I flera uppgifter är det inte tydligt utskrivet om textanalysen ska göras på en skönlitterär text, men de uppgifter som har inordnats i denna kategori i mitt material är antingen riktade mot den litterära texten, eller så pass öppna att eleven skulle kunna behandla den litterära texten. Tillsammans med formanalysen som eleven uppmanas att göra i dessa uppgifter ska hen också oftast skriva om innehållet. I flera uppgifter kan även andra läsarter efterfrågas, här främst att eleven ska relatera texten till författarens intention eller till en egen subjektiv värdering av texten. Hur detaljerad den språkliga analysen ska vara varierar mellan hur uppgiften är framskriven. I vissa fall är det tydligt angivet vad analysen ska innehålla medan i andra uppgifter kan analysen riktas mot mer generella tankar om innehåll och språk. Att jämföra texter med varandra är också en återkommande uppgiftskonstruktion.

De uppgifter som efterfrågar en text- eller stilanalys men där textgenren inte är specificerad är från proven från 1969 uppgift 7, 1970 uppgift 6, 1973 uppgift 7, 1974 uppgift 7, 1976 uppgift 9, 1978 uppgift 8, 1977 uppgift 8, 1979 uppgift 8, höstterminen 1979, 1980 uppgift 8, och från provet från vårterminen

1990 uppgift 8. Här ombeds eleven att göra en stilanalys av en text i texthäftet eller att analysera olika textgenrer för att se hur dessa texter skiljer sig åt med fokus på språket eller syftet med texten.

De uppgifter som ganska klart och koncist efterfrågar endast en stilanalys av litterära texter är från proven 1972 uppgift 5, 1975 uppgift 8, 1977 uppgift 9, vårterminen 1982 uppgift 9, 1986 uppgift 8, och i provet från 1988 uppgift 8. Dessa uppgifter kan ge utförlig information om hur analysen ska gå till. I uppgift 8 från provet från 1975 är detta tydligt: ”Jämför två av materialets dikter. Visa på både likheter och olikheter, t ex i fråga om innehåll, komposition, meningsbyggnad, ordval bildspråk, rytm och rim. Rubrik: Två dikter en jämförelse.” Uppgiften kan dock också ge mer information om texternas innehåll genom hur frågan är ställd. I till exempel uppgift 8 från provet från vårterminen 1988 där eleven ska skriva om barndomsskildringar av tre författare ska eleven jämföra två texter i fråga om innehåll och stil, men samtidigt efterfrågas hur författarna beskriver ”barn och den situation de befinner sig i?”. Form- och innehållsanalysen ramas därför in med mer innehållslig information i denna uppgiftskonstruktion än i de övriga. Likadant är det i uppgift 8 från provet från vårterminen 1986 där eleven ska analysera och kommentera Göran Palms *Sverige en vintersaga,* men samtidigt ges information om att i dikten ”skildras Sverige symboliskt som en uteliggare”. I uppgift 9 från provet från 1977 ska eleven ge en förklaring till varför språket i texterna, som ska analyseras, varierar kraftigt. Förklaringen kan här naturligtvis ligga på olika plan och det är svårt att entydigt säga vad som efterfrågas.

I flera uppgifter uppmanas eleven att utröna hur författarens intention med texten speglas i språk och stil. I prov från 1969 uppgift 7, 1970 uppgift 5, 1973 uppgift 7, 1974 uppgift 8, 1976 uppgift 9, vårterminen 1979 uppgift 4, höstterminen 1979 uppgift 8, 1980 uppgift 8, 1987 uppgift 8, vårterminen 1989 uppgift 8 och i provet från 1993 uppgift 3 ska eleven diskutera till exempel hur författarens syfte med texten och syn på världen reflekteras i språket och stilen i litteraturen. Eleven ska tolka författarens intentioner och föreställningar om till exempel teman som naturen eller tiden. Författarens tanke med sitt skrivande är tydligt uppmärksammat i uppgifterna från 1973 uppgift 7 och 1974 uppgift 8 där eleven ska diskutera till vilken publik författaren kan tänkas vända sig, eller analysera med vilka stilmedel författaren arbetar för att skapa stämning. I provet från 1993 i uppgift 3 slås det fast att en dröm ”används på olika sätt och med olika syften av författarna.” Eleven ska sedan ha synpunkter även på intentionen med texterna och med denna inledning kan man tänka sig att syftet kan tolkas som författarens syfte. I uppgift 8 från höstterminen 1979 ska eleven också analysera syftet med texterna (texterna benämns här vara ”av skiftande slag”, vilket kan inbegripa litterära texter men behöver inte vara det) och belysa ”med vilka språkliga medel författarna når sitt syfte.” Det är på så sätt underförstått att de språkliga medel som används kan kopplas till författarens syfte. Liknande uppslag kan ses i uppgift 8 från 1989 där två eller tre texter om miljöproblem ska jämföras för att se hur ”författarna arbetar mot

vad som i grunden är samma mål!”. Man kan här tänka sig en omvänd författarintention eftersom intentionen med texterna är given på det sätt uppgiften är konstruerad. Här gäller det istället att se hur författarna har gjort för att nå sitt mål. Uppgiften handlar därför både om intention men också om innehåll och form. I uppgift 8 från 1980, som inte nödvändigtvis kräver litterär läsning, ska eleven göra en analys av texter: ”Välj minst två av texterna, redogör för författarnas åsikter och belys de språkliga medel som de använder för att uttrycka sin uppfattning.” Sakprosans författarintention särskiljs på så sätt inte från den litterära författarens intention, utan tolkningen av texter kan ske på samma sätt, enligt uppgiften.

I några uppgifter uppmanas eleven att skriva om textens syfte och författarintentionen är på så sätt inte explicit uttryckt. I dessa fyra uppgifter från 1970 uppgift 6, 1974 uppgift 7, 1978 uppgift 8 och vårterminen 1983 uppgift 7 ska eleven tillsammans med formanalysen även diskutera texters syfte.

I tre uppgifter ska eleven tillsammans med den teknisk-analytiska läsarten även relatera texten till sitt eget värdeomdöme om den. I proven från 1979 uppgift 8, vårterminen 1990 uppgift 8, höstterminen 1991 uppgift 5 och höstterminen 1993 uppgift 3 uppmanas eleven att välja texter som hen finner givande utifrån stilistisk synvinkel, diskutera texternas läsvärde eller motivera vilken text som tilltalar eleven mest. Den värderingsorienterade läsarten kommer på så sätt in i slutet på uppgiften och kopplar läsningen till elevens egen syn på texten.

Nationella prov för elever som läser kursen Svenska B/Svenska 1

När eleven uppmanas att analysera hur en text är berättad/skildrad/uppbyggd etc. kategoriseras denna läsart på samma sätt som med centrala proven, alltså främst som en teknisk-analytisk läsart och eleven uppmanas att läsa texten med fokus på dess form. Till antalet är dessa uppgifter 26 i mitt material. Till skillnad mot de teknisk-analytiska läsarterna som uppmärksammades i centrala proven, som främst hade ett tydligt fokus på form och författarens intention med texten, och endast i några få uppgifter efterfrågade en annan läsart, kan man i större utsträckning än i centrala proven se hur denna läsart kombineras med både metalitterär läsart och värderingsorienterad läsart. Dock bygger den stora kategorin inom denna läsart även här på att eleven ska jämföra två eller flera litterära skildringar med fokus på innehåll och form. Den jämförande principen är tydlig i materialet där innehållet i texterna är tematiskt ordnade men eleven uppmanas att se hur detta tema är skildrat i olika texter.

Även om eleven ombeds att göra en innehålls- och formanalys av olika texter är texternas innehåll ofta explicit uttryckt i uppgiften. De formaspekter som eleven kan använda sig av i sin analys är också uppradade för att påminna eleven om vad som kan vara relevant att ta upp. I till exempel uppgift 7 från

vårterminen 1996, ska eleven ge synpunkter och iakttagelser på ”Westbergs sätt att skildra människors rotlöshet och ensamhet” och de formaspekter som kan vara intressanta att analysera novellen utifrån räknas upp som följer: ”(t.ex. komposition, berättarteknik, språk, stil o.s.v.)”. Till uppgiften ges också information om novellsamlingen i vilken novellen ingår och både tema och intrig presenteras. Både innehåll i Westbergs text är alltså explicit uttryckt samt de formaspekter som eleven kan använda sig av i sin analys. När eleven ska ge ”synpunkter på Westbergs sätt att skildra” innehållet i en novell kan detta ses som en värdering av hur författaren har gestaltat tematiken av innehållet ”människors rotlöshet och ensamhet”. Det blir här tydligt att tillsammans med den teknisk-analytiska läsarten ska även en värderingsorienterad läsart komplettera analysen. Detta är ett återkommande drag i flera uppgifter. I provet från vårterminen 1997 uppgift 10 efterfrågas hur eleven anser att innehåll och form samspelar: ”Hur tycker du att innehåll, budskap och berättarteknik bygger upp novellens helhet?” Även i uppgift 1 från vårterminen 2000 ska eleven göra jämförelse mellan olika mediala versioner av ett verk och samtidigt värdera vilken form som tilltalar eleven mest: ”Ange vilken form du tycker är den intressantaste/mest underhållande.” I uppgift 3 från vårterminen 2005 ska eleven uppmärksamma litteratur eller film inom fantasy, science fiction eller skräck å förbundet Swerocks vägnar och analysera dessa med fokus på berättartekniska grepp men även visa varför eleven tilltalas av verken: ”*Förklara varför verken lockar dig.”* I ovanstående uppgifter utgår alltså läsningen från en teknisk-analytisk läsart för att sedan landa i en mer värderingsorienterad läsart där eleven ska relevantgöra texterna för sig själv genom sin värdering av dem.

Den andra läsarten som samvarierar med den teknisk-analytiska läsarten i proven är den metalitterära läsarten. I tre uppgifter från provet från höstterminen 2000, som hade temat ”Läge för läsning” där samtliga uppgifter handlade om läsning av den skönlitterära texten, efterfrågas detta. I uppgift 2 ska eleven både presentera serier med fokus på form och innehåll och samtidigt diskutera vilken läsarkategori som mer generellt lockas av dessa samt vad eleven som läsare finner intressant i dem: ”***Diskutera*** *till vem serierna vänder sig och vad du som läsare får ut av dem.*” I uppgift 3 där eleven ska skriva om musiktexters innehåll och/eller språk ska eleven också ge sin syn på hur dessa texter kan uppfattas av andra: ”***Resonera*** *om hur texterna kan uppfattas.”* Uppdraget är att eleven, i egenskap av läsare av en dagstidning, ska bidra med hur de ser på musiktexter i den musik som de lyssnar på, men i den mer direkta uppmaningen ska eleven resonera mer allmänt – inte hur eleven uppfattar texterna utan hur de kan uppfattas. I uppgift 4 som handlar om kriminallitteratur ska eleven både skriva om hur böcker om brott mer formmässigt kan vara skrivna vad det gäller till exempel ”huvudpersoner, miljö, berättarperspektiv, kronologi och språk” men också vilka ”*inslag som du tycker är nödvändiga i en kriminalberättelse*”. Här måste eleven kunna redogöra för olika formaspekter

och dessutom kunna ge en övergripande syn på just genren kriminalberättelser och dess nödvändiga beståndsdelar.

I följande prov ska eleven läsa och bearbeta texterna utifrån en jämförande princip. I prov från höstterminen 1996 uppgift 10, vårterminen 1997 uppgift 4, vårterminen 1998 uppgift 3, höstterminen 1999 uppgift 9, höstterminen 2000 uppgift 7, höstterminen 2001 uppgift 6, vårterminen 2002 uppgift 5 och uppgift 8, vårterminen 2008 uppgift 3 och vårterminen 2009 uppgift 7 ska eleven jämföra två texter med varandra med fokus på innehåll och/eller form och dessa uppgifter är ganska lika till sin utformning. Uppmaningen att göra en jämförelse mellan texter kan röra sig om hur olika författarna i olika texter har skildrat till exempel döden, valet av livspartner, utvecklingen av teknik och samhälle, examensskildringar, kärlek, farmödrar, berättarteknik, framställningen av arketyper eller naturupplevelser. Innehållet i texterna följer temat men är också oftast explicit uttryckt i uppgiften. Jämförelse kan visa vilka formaspekter som författarna har använt för att nå fram med sitt budskap inom det gemensamma temat. Tydligt är detta framskrivet i provet från vårterminen 1998 uppgift 3 och i provet från vårterminen 2009 uppgift 7. I uppgift 7 ska eleven jämföra ”hur författarna skildrar sina upplevelser av naturen”.[19]

I dessa uppgifter är författarintentionen tydlig, men det finns också uppgifter inom den teknisk-analytiska läsarten där verkets budskap blir det som eleven ska få fatt i och diskutera utifrån hur berättelsen är skildrad. Denna läsart kan i något fall samexistera med en efterfrågan om författarintention, som i uppgift 6 från provet från höstterminen 2002 men också helt fokuseras på verkets budskap som i prov och uppgifter från vårterminen 2007 uppgift 3, höstterminen 2007 uppgift 9 och vårterminen 2008 uppgift 8. Dessa prov hanterar olika textgenrer och teman såsom noveller, dystopier, olika textgenrer men som har samma tema – här att livet är en dröm och allegoriers budskap. Elevens roll blir att diskutera hur verket förmedlar sitt budskap med fokus på form.

I uppgift 1 från provet från vårterminen 2000 skulle eleven, som vi såg ovan, jämföra olika formutförande av samma förlaga, här olika mediala versioner av samma verk. Samma jämförande princip kan man också se i fler uppgifter fast i följande uppgifter är det temat som kan presenteras i olika former, här i text eller bild. Följande uppgifter som uppgift 9 från vårterminen 2000, höstterminen 2004 uppgift 9 och höstterminen 2005 uppgift 4 kategoriseras som uppgifter som efterfrågar den teknisk-analytiska läsarten men eleven ska jämföra text och bild inom det givna temat. I uppgift 9 från vårterminen 2000 ska eleven jämföra Bror Hjorts målning Dansbanan med ett utdrag ur Elsie Johanssons roman *Mosippan* och i uppgift 4 från höstterminen 2005 är det två

[19] Uppgiften refererar till ”författare” och ”litteraturen” vilket inte i sig måste betyda att det är skönlitterära författare eller skönlitteratur. I texthäftet ingår dock ett antal dikter som handlar om olika naturupplevelser och därför kan uppgiften efterfråga skönlitterärt läsande.

skildringar av måltider som ska jämföras och dessa kan vara antingen i bild- eller textform.

Den uppgift som sticker ut lite i materialet är uppgift 8 från provet från höstterminen 2001. Eleven ska här presentera och diskutera berättarrollen i första kapitlet i romanen *Cromwells huvud*. Författaren är berättaren i texten, och detta är ovanligt enligt uppgiftskonstruktören. Elevens roll blir att diskutera berättarens roll men även att analysera den: ”***Analysera*** *berättarens beskrivning av personerna (egenskaper och yttre tillbehör) och eventuellt miljön där mötet äger rum. Använd gärna citat för att ge exempel på ordval och bildspråk.”* Här är det inte jämförelser utan just berättarrollen i en text som eleven ska fokusera på. Även denna läsning kategoriseras som teknisk-analytisk.

I kursen Svenska 1 ges nationella prov i årskurs ett på gymnasiet. En uppgift som uppmanar till att läsa litterär text av de fyra skrivuppgifter som provet består av är uppgift 2. Här ska eleven sammanfatta och diskutera hur kärlek, som också är provets tema, beskrivs i de texter som uppgiften refererar till. Eleven ska resonera om likheter och olikheter och även ge sin egen syn på texternas innehåll. Läsarten kan ses som teknisk- analytisk just för att den talar om hur något beskrivs, men också elevens eget omdöme efterfrågas. Uppgiften måste ändå sägas vara mer öppen för elevens egna tankar om texten än att eleven ska göra en formanalys av densamma.

Teknisk-analytisk läsart och positioneringsanalys

De uppgifter som kategoriseras under teknisk-analytisk läsart rymmer olika uppmaningar till hur eleven ska läsa litteraturen. Några uppgifter har innehållsligt ganska utförliga instruktioner, medan andra är kortfattat skrivna. Några har tydligt författarfokus, medan andra efterfrågar ett tydligt elevsubjekt. Exempel från denna läsart ska här visa hur materialet ser ut, samt hur eleven interpelleras och positioneras i sin läsning av den litterära texten, när eleven uppmanas att läsa litteratur utifrån den teknisk-analytiska läsarten.

I uppgift 8 från provet från 1975, som hade temat ”Gemenskap och ensamhet”, ska eleven jämföra två dikter med en tydlig instruktion till vad som ska ingå i analysen:

> 8. Jämför två av materialets dikter. Visa på både likheter och olikheter, t ex i fråga om innehåll, komposition, meningsbyggnad, ordval, bildspråk, rytm och rim.
> Rubrik: Två dikter- en jämförelse

Uppmaningen är tydlig till eleven – det är två dikter som ska jämföras. Fokus i jämförelsen är likheter och olikheter och dessa ska relateras till olika stilistiska och litterära verkningsmedel. Eleven får här en uppräkning över olika delar att använda sig av i sin analys, såsom ”innehåll, komposition, menings-

byggnad, ordval, bildspråk, rytm och rim" och dessa är på så sätt relevantgjorda genom provkonstruktionen som särskilt lämpade att använda sig av för att klara av uppgiften. Den elev som ska göra denna jämförelse måste kunna analysera lyrik med de begrepp som radas upp i uppgiftskonstruktionen och på så vis visa en formanalytisk kompetens. Eleven får här information om hur hen kan gå tillväga i sin jämförelse, men måste å andra sidan klara av att använda sig av begreppen. Denna uppgift kan jämföras med uppgift 9 från provet från 1982 som hade temat " Ung nu" där även eleven ska kunna göra en jämförelse mellan några skönlitterära texter från texthäftet:

> 9. Välj ur provhäftet två eller flera skönlitterära texter- prosa eller lyrik. Jämför dem och kommentera innehåll och språk.
> Rubrik: *Tankar kring några texter*

Uppmaningen till eleven är att hen ska välja ut två eller flera skönlitterära texter och för att exemplifiera genren nämner man prosa eller lyrik. Detta förutsätter en kunskap om textgenrer för att eleven ska kunna välja ut just skönlitterära texter. Dessa ska sedan jämföras och eleven ska kommentera innehåll och språk. Rubriken till uppgiften är "*Tankar kring några texter*" och uppgiften blir på så sätt ganska löst hållen.

Den stora skillnaden mellan de två uppgifterna blir här att uppgiften från provet från 1975 kräver en kunskap både om de begrepp som uppgiftskonstruktionen exemplifierar, och hur dessa kan användas vid litterär analys, samtidigt som eleven styrs in i en viss analys av texterna. Den resurs som en uppräkning av olika begrepp ger eleven vid analystillfället begränsar också den möjliga läsningen av texterna. I uppgiften från provet från 1982 ges en bredare inramning till analysen; eleven kan kommentera både innehåll och språk och ha tankar om text, men leds inte in genom uppgiftskonstruktionen till hur en sådan analys ska se ut. De två uppgiftskonstruktionerna pekar därför på två olika sätt att interpellera eleven – antingen genom att tydligt tala om hur analysen ska se ut, det vill säga ge resurser till elevens analys som också i sig begränsar den, eller låta eleven själv kommentera uppgiften utifrån den egna läsningen. I båda uppgifterna krävs dock att eleven kan skilja skönlitteratur från sakprosa, eftersom detta inte är exemplifierat för eleven.

När det kommer till den teknisk-analytiska läsarten och hur den framträder i uppgifterna är den i flera uppgifter kopplade till ett författarsubjekt. I uppgift 9 från provet 1976 som hade temat "Människans framtid" ska eleven göra en stilanalys men med fokus på författarens syfte med texten:

> 9. Välj ut en av texterna, och undersök vad författaren vill med sin framställning, till vilka han främst vänder sig och vilka språkliga medel han använder för att nå sitt syfte. Du kan också ta upp två eller flera texter och bygga din framställning på jämförelser.
> Rubrik: En stilanalys

Den stilanalys av texten eller texterna som eleven uppmanas att göra ska här helt utgå ifrån författaren. Eleven ska undersöka vad författaren vill med sin framställning, vilken målgrupp han vänder sig till och hur språket är anpassat till detta syfte. Elevens uppgift är att välja en text, eller flera texter och i så fall jämföra dessa, men med fokus på författarens intention med texterna. Eleven interpelleras här som en läsare som genom texten kan hitta författarens intention och på så sätt lösa uppgiften. Texten eleven läser blir endast en väg in till författaren, en länk till själva författarens vilja. Den språkliga analysen av texten blir den väg som eleven uppmanas att gå för att få reda på författarintention och målgrupp för texten. Här är det också tydligt att det inte finns en skillnad mellan att söka efter författarintention i den litterära texten eller i sakprosan.

Också elevsubjektet blir tydligt framskrivet i de uppgifter där den subjektiva värderingen av texten blir en del i elevens analys. I uppgift 3 från provet från höstterminen 1993 som hade temat ”Drömmar” ska eleven motivera vilken text som hen tilltalas av:

> 3. Drömmen är ett populärt motiv i alla genrer, i prosa, lyrik och dramatik. I textmaterialet finns många exempel på drömmar från litteraturens värld. Drömmen används på olika sätt och med olika syften av författarna.
>
> *Välj två eller tre av drömskildringarna och analysera dem. Synpunkter på syfte, form, innehåll och språk bör finnas med. Vilken text tilltalar dig mest? Motivera ditt val.*
>
> Rubrik: **Drömmen i litteraturen**

Författaren är här framskriven som en generell figur som använder drömmen för olika syften i sitt skapande. Just drömmen som motiv återkommer i alla genrer och är ett populärt motiv i litteraturen. Detta motiv återfinns också i textmaterialet som uppgiften bygger på. Ur detta material ska eleven välja drömskildringar och analysera dem. Eleven ska ha synpunkter på drömskildringarnas syfte, dess form, innehåll och språk. Till denna analys ska eleven dessutom göra en värdering av texterna och lyfta fram den text som har tilltalat eleven mest. Detta val måste motiveras. Författaren positioneras som någon som använder sig av temat drömmar men för olika syften, där temat i sig kan ha olika motiv i olika textgenrer. Eleven ska sedan konfirmera att motivet är intressant genom att tilltalas av texterna och motivera varför en viss text tilltalar eleven mest. Eleven ska här bekräfta den populära genren och en av de texter som har valts ut till denna uppgift. Det elevsubjekt som efterfrågas är en elev som kan analysera litteratur genom vissa litterära begrepp, men som också kan befästa motiv som intressanta för den egna läsningen.

I de uppgifter från nationella provet som efterfrågar den teknisk-analytiska läsarten är det tydligt att det finns likheter och olikheter gentemot centrala proven. Uppgift 3 från provet från vårterminen 1998 med temat ”Utveckling” visar hur en sådan uppgift kan se ut:

3. Teknik och samhälle i dikt
I texthäftet finns flera dikter från olika tider där temat är utveckling inom teknik och samhälle. Strindberg, Diktonius, Martinson och Szymborska är några författare som i sin diktning kommenterat det samhälle de levt eller lever i. Under en temadag om samhällsutvecklingen under 150 år får du i uppdrag att undersöka hur temat skildras i två eller tre dikter. Är författarna positiva till det som händer omkring dem eller uttalar de kritik och varningar för vad som kan komma? Din text ska ingå i ett häfte som blir resultat av elevernas arbete med temat. Häftet kommer att diskuteras vid en uppföljning av temadagen.

Skriv om två eller tre dikter. ***Analysera*** *och* ***jämför*** *hur utvecklingen av teknik och samhälle skildras i dikterna. Behandla både likheter och skillnader i innehåll.* ***Kommentera*** *också formen (t.ex. rim, rytm, komposition och ordval) som betyder mycket för hur vi uppfattar innehållet. Belys dina iakttagelser med hjälp av citat.*

Rubrik*: "Teknik och samhälle i dikt"*

I ovanstående uppgiftskonstruktion får eleven en mängd olika information eftersom uppgiften är så mycket längre än de tidigare uppgifterna. Till exempel kan man se att författarsubjekten här är framställda som politiska varelser, som i sina dikter har kommenterat det samhälle de lever, eller har levt i. Det är författarnas politiska åsikter som eleven ska lyfta fram i dikterna och författarna blir på så sätt objekt för elevens analys. Författarnas åsikter kan sedan analyseras utifrån två positioner: antingen är de positiva till utvecklingen eller så är de kritiska, i något avseende. Uppgiften efterfrågar här författarnas intention med sina dikter, men med fokus på hur de förhåller sig till utvecklingen utifrån dessa två poler som efterfrågas i läsningen av dikterna. Författarsubjektet blir på så sätt tydligt framskrivet.

Tematiken i dikterna slås fast redan i första meningen i uppgiftskonstruktionen – dikterna av de fyra författarna handlar om utveckling inom teknik och samhälle. Det är också temadagen om samhällsutveckling under 150 år som är slutmålet för diktanalysen, vilket kan indikera att temat är överordnat dikten som konstnärligt uttryck. Dikten får på så sätt, som ett estetiskt eller konstnärligt uttryck, bli ett bidrag till ett överordnat tematiskt innehåll som handlar om faktisk utveckling inom teknik och samhälle. Dikten bör därför säga oss något om detta tema. Här kan man se hur eleven uppmanas till en faktiv läsning av dikten där texten ska ge oss ledtrådar till hur författare ser/har sett på världen utanför. Författarna refererar till något reellt i världen och genom deras kommentarer får vi in kunskap om världen. Denna kunskap, genom tolkning av författarnas åsikter, blir här därför överordnat författarsubjektet.

Textinnehållet är fastställt i provkonstruktionen där en metaförståelse över hur utveckling av teknik och samhälle som politiska begrepp efterfrågas och där eleven ska beskriva *hur* detta är skildrat, inte *att* det är skildrat i dikterna. Likheter mellan dikterna och skillnader mellan dem ska lyftas fram. Här igen finns två positioner där man kan se hur dikterna är lika eller olika. Formen på dikten ska sedan kommenteras och det uttrycks tydligt att formen betyder mycket för oss i läsningen. Det konstateras *att* vi blir påverkade, inte *om* eller

hur. Reaktionen är här inte valbar. Pronomenet ”vi” inkluderar också eleven i denna analys. Innehållsligt handlar dikterna om politiska frågor men formen gör att vi kan analysera dem utifrån hur vi blir påverkade, alltså en psykologisk diskurs. Man uttrycker att texten genom sin form påverkar, men frågar inte hur eleven påverkas av dikten. Elevens formanalys kan på så sätt inte ändra innehållsanalysen.

Den kontext som eleven erbjuds att läsa och skriva i är framskriven som en autentisk skolvardag där elevens roll är att producera ett diskussionsunderlag till en temadag i skolan. Den aktiva eleven bidrar här med ett underlag för diskussion inom skolans ram. Eftersom det övergripande temat är samhällsutveckling under 150 år kan man anta att arbetet är ett samarbete med historia och/eller samhällskunskap och svenskämnet. Den elev som efterfrågas och subjektiveras genom uppgiftskonstruktionen är således en läsare som genom sin läsning av lyrik kan få fram författarnas tankar om det skrivna och få fram hur texten innehållsligt bearbetar ett visst innehåll, samt se hur formen påverkar läsaren. Dessa tankar om teknik och samhälle ska säga något om världen och relevantgöra arbetet i skolan. Elevens läsning ska därför visa *hur* ett bestämt tema visar sig i text, samt *hur* formen påverkar, inte *vad* för tema texten har eller *om* formen påverkar. Eleven subjektiveras därmed som en elev som genom sin läsning befäster en bild av litteratur som har ett givet innehåll samt en form som påverkar elevens läsning. I den teknisk-analytiska läsningen ska eleven här därför kunna se det som skolan lyfter fram i texterna, det vill säga de formaspekter som är relevanta samt det innehåll som slås fast i provkonstruktionen.

I ovanstående uppgift är författarsubjektet tydligt och författaren har en tydlig intention med sitt skrivande. I uppgifter där verkets budskap tillsammans med formaspekter efterfrågas kan dessa intentioner förekomma i samma uppgift. I uppgift 6 från höstterminen 2002 efterfrågas till exempel både hur eleven tolkar texten, samt verkets och författarens budskap:

> 6. På och mellan raderna
> I en fabel är textens poäng en lärdom om mänskligt uppförande. I andra texter är det inte lika tydligt vilken slutsats läsare ska dra, vilken sensmoral texten har. I novellerna De vördade benen och Vågen kan man nog diskutera tolkningen. Hur läser du de här novellerna? I svenskämnet arbetar ni med temat På och mellan raderna och inom detta tema får du nu i uppgift att muntligt presentera en av novellerna. Hur berättas den? Vilket budskap har den? Åhörarna är dina klasskamrater som alla har läst olika noveller. Din presentation får ta ungefär fem minuter, vilket motsvarar ca 500- 700 ord.
> *Skriv manus till din muntliga presentation. Skriv hela manuset som en sammanhängande text.* ***Presentera*** *kort novellens budskap.* ***Diskutera*** *hur författaren valt att berätta för att få fram sitt budskap, alltså författarens berättarteknik, t.ex. perspektiv, komposition, språk och stil.*
> ***Rubrik****: På och mellan raderna*

Författarintention syns tydligt i hur provuppgiften efterfrågar att eleven ska diskutera ”hur författaren har valt att berätta för att få fram sitt budskap”. Textens form motiveras genom att det finns en avsändare som med texten vill förmedla ett budskap och genom formanalysen kan eleven få fatt i detta budskap. Såsom uppgiften är formulerad blir dock ordningen i analysen att budskapet kommer före formen, och elevens uppgift efter att hen har löst innehållsfrågan och fått fatt i budskapet är att se hur författaren rent tekniskt har gjort för att få fram detta.

Texterna som eleven ska tolka och analysera är två noveller och jämförs med fabeln som har ett tydligare budskap än vad novellerna i det här fallet har. Uppgiften som eleven ska göra, här förlagd till skolans svenskämne, är att presentera hur novellen är berättad samt dess budskap.

Novellerna som refereras till i den här uppgiften kan ha olika tolkningar medges i provkonstruktionen, och frågar därefter hur eleven läser dem. Att det är elevens egen tolkning som lyfts fram medger ett visst tolkningsutrymme i hur eleven kan läsa texterna, och läsningen och tolkningen utgår här ifrån eleven. Längre ned i uppgiftskonstruktionen efterfrågas dock en tolkning av novellen utifrån hur författaren har arbetat för att få fram sitt budskap. Författaren är intentionell vad det gäller budskap och skrivteknik och det är detta som är elevens uppgift att diskutera. Dilemmat ligger här mellan författarens tanke med texten och elevens tolkning av den.

Nästa exempel från de uppgifter som främst efterfrågar teknisk-analytisk läsart kommer från provet som gavs höstterminen 2000 och som hade temat ”Läge för läsning”:

> 4. Böcker om brott
> Deckare, kriminalnoveller, romaner med ruskiga brott i centrum – litteraturen skildrar ofta livets mörka sidor. En del författare skriver rena kriminalhistorier, andra skriver romaner med inslag av brott. I texthäftet finns Kjell E. Genbergs novell och utdraget ur Kerstin Ekmans roman.
>
> Du arbetar som praktikant på ett månadsmagasin. Redaktören planerar ett nummer om kriminalberättelser av olika slag, och du får i uppdrag att skriva en artikel om hur kriminalberättelser kan vara skrivna. Du funderar över t.ex. huvudpersoner, miljö, berättarperspektiv, kronologi och språk.
>
> *Skriv artikeln. Redogör för vilka inslag som du tycker är nödvändiga i en kriminalberättelse.* ***Diskutera*** *hur författaren bygger upp sin berättelse.* ***Ge exempel från*** *texthäftet och om du vill från din egen läsning.*
>
> *Rubrik:* ***Böcker om brott***

Författarsubjekten i denna uppgiftskonstruktion har egen agens. Det är författarna som skriver på olika sätt, och det är författarna som bygger upp berättelser. Frågan är emellertid inte hur texten är uppbyggd utan hur ”författaren bygger upp sin berättelse”. Det är på sätt och vis denna agens som eleven måste hantera i sin läsning av texten och det subjekt som eleven ska diskutera i sin egen text.

Textinnehållet handlar om böcker om brott, vilket både uppgiftens rubrik och den rubrik som eleven ska sätta på sin egen text indikerar. Det kan röra sig om ruskiga brott och den här litteraturen tar sig an livets mörka sidor. Textbegreppet rör sig mellan att det är romaner med inslag av brott eller rena kriminalhistorier. Relevanta inslag i en sådan analys radas upp i provkonstruktionen och ger eleven resurser för hur hen kan ta sig an uppgiften.

Elevsubjektet har i den här uppgiften lämnat skolan och är nu praktikant på ett månadsmagasin där hen har fått i uppdrag att skriva en artikel. Eleven ska här visa en litteraturanalytisk kompetens och texten ska dessutom publiceras på en kommersiell marknad. Samtidigt som eleven ska ge förslag till hur en kriminalberättelse kan vara skriven och vilka inslag som eleven själv tycker är nödvändiga ges det i provkonstruktionen tydliga vinkar om hur eleven kan tänka: ”Du funderar över t.ex. huvudpersoner, miljö, berättarperspektiv, kronologi och språk”. Eleven får här hjälp med vilka olika stilar som böcker om brott kan ha och vilka formaspekter som författaren använder för att bygga upp sin berättelse. Trots den relativt öppna uppmaningen att redogöra för nödvändiga inslag, som eleven själv finner mest relevanta i dessa berättelser, ger uppgiftskonstruktionen tydliga indikationer på vad både innehåll och form kan bestå av. Även här är det författarnas agens som ska diskuteras, snarare än elevens egen läsning av texten.

Den tredje uppgiften som får representera de uppgifter som främst efterfrågar den teknisk-analytiska läsarten kommer från provet från vårterminen 2008 och hade temat ”Saga och sanning”:

> 3. **Tidlösa typer**
>
> Människor har alltid kunnat identifiera sig med figurer, konflikter och situationer inom mytologin och i sagans värld. I bild, film och tv-serier möter nutidens publik också tidlösa typer, så kallade arketyper, som till exempel den dominerande patriarken, den elaka styvmodern eller de rivaliserande syskonen. På svensklektionen ska din klass diskutera vilka motiv som följt med genom litteraturhistorien. Din uppgift är att hålla ett inledningsanförande. Anförandet ska ta cirka fem minuter vilket motsvarar 400-700 ord.
>
> *Skriv ditt manus.* ***Presentera*** *minst två arketyper varav någon från häftet.* ***Jämför*** *med hur dessa arketyper skildras i dagens litteratur, konst, film eller tv-serier och* ***kommentera*** *vilka likheter och skillnader du ser.*
>
> *Rubrik: Tidlösa typer.*

I denna uppgift finns inget författarsubjekt utan läsare och berättelse relateras direkt till varandra. Det är genom identifikation med olika innehåll som läsaren relateras till berättelsen. Detta innehåll är varken bundet till författare eller tid, utan berättelsernas tidlösa identifikatoriska berättigande är i stället vad som lyfts fram. Litteraturen som en historieskrivning där det allmänmänskliga lyser igenom är vad eleven ska relatera berättelserna till.

Läsarsubjektet görs först medvetet om vad arketyper är genom att tre exempel ges på vanliga sådana. Därefter uppmanas eleven själv att göra jämförelser mellan äldre och nutida fiktiva verk med utgångspunkt i två olika arketyper. Genom att först göras medveten om att historien är lika över tid, och vilka arketyper som vi möter i den fiktiva världen, ska sedan eleven kunna se dessa även i nutida fiktiva världar. På så sätt skrivs eleven in i ett överhistoriskt vi, som kan, genom ett metaperspektiv, avgöra vilka arketyper som framträder i olika medier och relatera dessa till samtida litteratur, samt kunna se hur dessa skildras i olika texter. Eleven måste kunna plocka fram arketyper och sedan kunna göra en jämförelse mellan själva skildringen av dem.

Kontexten för uppgiften är att eleven ska göra det som föreslås under en svensklektion. Materialet eleven producerar ska sedan till viss del utgöra underlaget för lektionen, genom att eleven ombeds göra en inledning till arbetet med motiv i litteraturhistorien. I en historieskrivning där det allmänmänskliga kan visa hur samma innehåll kan gestaltas i olika texter testar uppgiften hur eleven kan se samma innehåll men skildrade på olika sätt. Skildringen framställs på så sätt som det som skiljer berättelser över tid.

Den elev som interpelleras i denna uppgift är den lektionsaktiva eleven som demokratiskt delar med sig till lärandet i klassrummet samtidigt som eleven i sin läsning ska konfirmera hur typer i fiktion går igen som arketyper och är samma till innehållet men olika till formen i olika medier och i olika tider.

Sammanfattande diskussion

Den teknisk-analytiska läsarten i de uppgifter som ovan är kategoriserade under denna läsart, uppmanar samtliga till att eleven ska analysera formen i texten, ibland även tillsammans med innehållet. När Jauss (1992) skriver om tre olika läshorisonter menar han att det är den första läshorisonten, som han benämner som form, som ger innehåll till texten. I flera av de uppgifter som är analyserade från de olika proven motiveras istället formanalysen med att den ger information om författarens syfte med texten. Genom analys av skildringen i sig förväntas man utröna hur författaren tänkte och vilka motiv denne hade med sin text. Uppgiftskonstruktionen ligger nära Abrams (1974) teorier om författarrollen där han skriver om olika sätt att genom texten få information om författaren; verket ger information om vem som skrev texten. Nära till hands är också Beardsley och Wimsatt (1993a) tankar om författarintentionen men här inte som en ”intentional fallacy”, utan som en faktiskt genomförbar väg in till författarens intention med texten. Detta kan också kopplas till den diskussion i *Svensklärarен* på 1970-talet där författarintention kopplas till svenskämnet som ett kommunikationsämne (Lundström 2007).

Även i de nyare proven, i nationella proven, finns författarsubjektet med i några uppgifter som ett subjekt för eleven att få fatt i genom texten. Det kan till exempel vara genom att författaren skrivs fram som någon som uttalar sig om sina tankar eller upplevelse av temat. Det vanligaste i dessa uppgifter är

dock att när författaren nämns, är det författarens egen agens i skrivandet av texterna som lyfts fram. Man frågar till exempel efter hur författare går tillväga i sitt skrivande av texten: ”Hur gör egentligen en författare eller filmskapare för att vi ska leva oss in i de världar som de skapar?” (uppgift 3 vårterminen 2005) eller ”Hur beskriver en författare döden?” (uppgift 10 höstterminen 1996). Författarsubjektet blir viktigt genom att hen är nämnd som upphovsperson till texten men fokus ligger inte på att utröna vad författarens intention med texten var, utan att undersöka hur författaren gör när hen bygger upp sin text, eller hur författaren arbetar med formen för att få fram ett visst innehåll i texterna.

Den information som eleven får om texternas innehåll och dess samhälleliga funktion skiljer sig ganska markant åt mellan proven. I många uppgifter i centrala proven kan informationen bestå av en enda mening som slår fast innehållet i texterna i början av uppgiftskonstruktionen. Detta uttrycks kort och koncist så som till exempel: ”Språket i textmaterialet varierar kraftigt.” (1977 uppgift 9), ”En naturskildring kan göras levande på många olika sätt.” (1979 uppgift 8) eller ”I texthäftet ingår flera exempel på hur litterära författare och konstnärer förhåller sig till tiden.” (vårterminen 1989 uppgift 8). Därefter uppmanas eleven med ett uppmaningsverb att gå till handling. I de nationella proven är denna information mycket mer omfattande. Temat är här centralt för hur eleven ska förstå textens innehåll, men mycket information om texterna och hur man kan se på dem finns i de frågor till texten som både inleder och avslutar uppgiftskonstruktionen. Frågorna ger information om vilka aspekter som eleven kan använda sig av i sin analys av texten.

Det läs- och skrivuppdrag som eleven får i skrivuppgifterna skiljer sig mellan centrala provet och nationella provet. I centrala provet är samtliga uppgifter där teknisk- analytisk läsart efterfrågas inte framskrivna som ett fiktivt autentiskt skrivuppdrag i eller utanför skolan. Eleven uppmanas att göra det som den tänkta skolan uppmanar eleven till. Eleven måste därför förmodas att anta rollen som elev vid läsningen av skolans texter och i skrivandet av sina egna texter i dessa prov. I nationella provet skriver eleven alltid i en viss framskriven kontext. Eleven kan både uppmanas att skriva i skolmiljö och i en kommersiell miljö, eller i alla fall, i en offentlig verksamhet. Detta har Kjell Lars Berge (1988) diskuterat som en försvårande situation för elevens skrivande med tanke på vilken mottagare eleven skriver till.[20]

[20] Att skriva i en fiktiv autentisk situation har Berge (1988) påtalat som en schizofren situation och som också motverkar elevens skrivutveckling: ”Eleven er tvunget til å følge skolens situasjonsregler i sine skriftlige besvarelser./…/Å forutsette at eleven samtidig ska tilfredsstille reglene i artiumsstileestetikken og skrive mottakerbevisst, kan føre eleven inn i en slags ”schizofreni”.(ibid:65) Eftersom eleven ska skriva mottagaranpassat i en ofta publik situation samtidigt som eleven skriver i skolan med läraren som examinator blir kraven motstridiga. Berge talar om att för att en kommunikativ handling ska fungera krävs att den är förståelig, både grammatisk och semantiskt för mottagaren, men vad som är förståeligt är situationsbundet. Att

När eleven ska skriva i skolmiljö är det främst för att bidra med ett undervisningsunderlag till de övriga eleverna i skolan. Eleven får då i uppdrag att göra en viss uppgift. I de uppgifter där eleven ska skriva i offentliga sammanhang som medborgare, gymnasieelev eller bara som särskilt intresserad av en viss genre, ska eleven själv välja att ge sig in i debatten. Man kan därför se en tendens till att eleven i skolan har en plikt att vara en aktiv elev som bidrar till ett gemensamt skolarbete, medan utanför skolan är skrivandet valfritt och bygger på den egna viljan. Trots att textgenrerna, som eleven ska skriva inom, varierar i dessa prov och eleven ofta ska skriva på en kommersiell marknad, liknar instruktionerna till skrivuppgiften den traditionella uppsatsen.[21] Eleven ska presentera, diskutera och sedan på något sätt relevantgöra sin analys av texterna, vilket följer väl den vanliga formen för uppsatser i skolan (se Berge 2002, Hultman 1991 och Lötmarker 2004, för diskussion om uppsatsformens resistens gentemot andra genrer i skolans examination).

Man skulle kunna säga att eleven i centrala proven positioneras som ett subjekt som har kompetens att analysera innehåll och form i skönlitterära texter. Den performanskompetens (Torell 2002) som uppgiften kräver förväntas eleven besitta. Eleven interpelleras som en mottagare med kompetens att utföra uppgiften, ibland med ganska lite information om hur man ska analysera litteratur, där ord som ”stil”, ”form”, eller ”språk” i sig ska ge vägledning till hur litteraturen ska analyseras. Samtidigt kan eleven, som visades tydligt i uppgift 8 från 1975 (se ovan), få uppräknat ett antal stil- och litterära begrepp att hantera i sin analys. Både sätten ställer dock krav på en kompetens kring formaspekter i analyserandet av den litterära texten.

I nationella proven finns nästan i samtliga fall där formanalys efterfrågas en uppräkning av de stilistiska och litterära aspekter som eleven ska diskutera eller använda sig av i sin analys av den litterära texten. Textinnehållet är också tydligt framskrivet i dessa uppgifter och på så sätt styrs eleven in på en tydlig bild av hur texten beskriver världen. Eleven subjektiveras genom uppgiftskonstruktionen som någon som ska bekräfta en läsning genom att visa hur form bygger upp berättelser. Styrning består ofta i att eleven uppmanas att skriva

---

eleven kan skriva för en specifik mottagare och en specifik situation är definierat som en kommunikativ kompetens. Detta blir dock problematiskt i skolan om eleven ska skriva i andra situationer och till andra mottagare än de som hen skriver för.

[21] Eric Borgström (2014) menar att elevtexter skrivna i nationell examination ska förstås som just handlingar i denna specifika kontext. Genom att eleven förhåller sig till hur skrivuppgiften är konstruerad följer att texten struktureras som en utredande uppsats: ”Resultaten visar hur eleverna orienterar sig mot den linjära och hierarkiska struktur som skrivuppgiften normerar. I det linjära ligger att elevernas texter bör vara tredelade, med en inledning där en situation beskrivs, en mittdel där en fråga relaterad till situationen avhandlas och konkluderande avslutning.” (ibid:161)

om *hur* något gestaltas och inte *om* det gestaltas. Eftersom innehållet är bestämt på förhand får elevens formanalys kanske inte riktigt den kraft som har lyfts fram i tidigare litteraturvetenskaplig teori (Jauss 1992).

Metalitterär läsart

I uppgifter som efterfrågar en metalitterär läsning av litteraturen uppmanas eleven att reflektera över den litterära texten och läsningen av den utifrån olika kulturella och samhälleliga perspektiv. I materialet kan detta ske genom att eleven uppmanas att diskutera om både sig själv och andra som läsare, eller att eleven ska diskutera litteraturens roll i en viss samhällelig eller kulturell kontext. Perspektivet på läsare, litteratur och dess samhälleliga och kulturella roll uppmanas i dessa uppgifter att vara på en metanivå, varför läsarten här går under namnet metalitterär läsart.

Centrala prov för elever som läser treåriga linjer

I de centrala proven för årskurs två, för elever som läser tvååriga och tre-åriga linjer, finns inga uppgifter som efterfrågar den metalitterära läsarten. Läsarten blir först synlig i centrala proven för årskurs 3, där den efterlyses i 14 uppgifter. De flesta av dessa uppgifter kommer från provet från 1983 som hade temat ”Vi och vår litteratur” respektive från provet från höstterminen 1991 som hade temat ”Böckernas makt”. I sex uppgifter, av totalt sju i provet från 1983, respektive fem uppgifter av totalt sex från provet från 1991 ombeds eleven att göra en metalitterär läsning. I korthet efterfrågas i provet från 1983 olika synpunkter på varför man läser, vad som är bra och dålig litteratur, hur litteratur kan framföras annat än genom läsning, vilka klassiker som följer med eleven över tid och vilken roll boken har idag när konkurrensen från andra medier är stor. I provet från 1991 efterfrågas diskussioner om vad som är bra litteratur, vilka böcker som gör intryck på oss, hur man läser en bok, om man blir en bättre människa av att läsa och hur litteratur kan ses som ett hot mot makthavare. I provet från 1972 uppgift 7, där teaterns roll diskuteras, anmodas eleven att diskutera om teaterns uppgift är att roa eller oroa, och i provet från 1980 uppgift 3 ombeds eleven skriva om våldsskildringar i massmarknadslitteratur och varför denna slags läsning är så omtyckt av många. I uppgift 9 från 1984 ska eleven jämföra äldre och yngre litteratur och motivera hur långt man bör gå i att modernisera äldre texter.

Uppgifterna under denna läsart visar på både en uppmaning till generella synpunkter på litteraturen men också att eleven själv ska ge sin personliga uppfattning om till exempel varför man läser eller vad som är bra och dålig litteratur. Gemensamt för uppgifterna är dock att de inte refererar till en specifik text, utan till litteraturens roll för både den enskilde men också för en mer generell läsare.

Nationella prov för elever som läser kursen Svenska B

De uppgifter från nationella provet från kursen Svenska B, som uppmanar till reflektioner över litteraturen och läsningens roll, det vill säga det som kategoriseras som den metalitterära läsarten i denna undersökning, är 17 till antalet.

Tydligt i denna läsartskategori är att uppgifterna också efterfrågar andra läsarter, och främst syns detta när uppgiften efterlyser både en reflektion över en allmänt hållen syn på texter och att eleven ska ge en mer personlig åsikt över litteraturen. Flera läsarter syns också i uppgifter där det efterfrågas hur texter påverkar läsaren i relation till hur något är skildrat, eller i uppgifter där litteraturens roll också kopplas till andra samhällsfrågor.

I provet från vårterminen 2000 uppgift 10 ska eleven jämföra två filmrecensioner, en svensk och en norsk, av filmen *Sofies värld* med särskilt fokus på hur recensenterna har skrivit om förhållandet mellan boken och den filmatiserade versionen av den. Eleven ska ge kritiska synpunkter på recensionerna men också förmedla sin egen syn på filmen, om eleven har sett den. Samtidigt som uppgiften är en metafråga om en roman i grunden, kopplas läsningen också till elevens egen föreställning om filmen.

I provet från höstterminen 2000 med temat ”Läge för läsning” uppmanas eleverna i tre uppgifter att läsa utifrån en metalitterär läsart. Uppgift 1 handlar om att eleven ska argumentera för ökad läsning av barnlitteratur samtidigt som hen ska bjuda på egna goda läsminnen, i uppgift 7 om att eleven ska resonera om sitt eget läsande och i uppgift 9 om att eleven ska resonera om vad som är god litteratur utifrån elevens egna åsikter om litteraturen. I prov från vårterminen 2001 uppgift 4, höstterminen 2003 uppgift 3, höstterminen 2007 uppgift 7 och vårterminen 2011 uppgift 8 efterfrågas en reflektion över genrer som fantasy och science fiction, eller fiktiva världar som cybervärlden eller deltagande i rollspel, och litteratur som skildrar vampyrer och/eller varulvar. Uppmaning till eleven är att resonera om vad det är i dessa berättelser som gör att människor dras till dessa världar, men också att eleven ska utgå från egen erfarenhet.

Provet från vårterminen 2001 uppgift 7 handlar om musiktexter som provocerar och eleven ska diskutera på vilket sätt de gör detta utifrån ”*innehåll, budskap och språk*”. I uppgift 8 från samma prov ska eleven istället relatera texter som har ”*betraktats som farliga*” till sitt sammanhang såsom ”(*land, tid, o.s.v.*)”. Uppgift 7 i detta prov som handlar om musiktexter efterfrågar således en metalitterär läsart tillsammans med en teknisk-analytisk läsart då det i språket självt finns tecken på provokation. I uppgift 8 från samma prov, ska eleven i stället kombinera den metalitterära läsarten med en faktiv läsart, då det är texternas sammanhang, det vill säga något som ligger utanför texten som kan ge förklaring till provokationen.

I provet från vårterminen 2007 ska det moderna samhället diskuteras i två uppgifter. I uppgift 7 ska eleven diskutera hur människor drabbas av tidsbrist i det moderna samhället och vilken betydelse detta får på läsningen, medan i

uppgift 9 ska några verk från konst, film och/eller litteratur visa på vilket sätt det moderna samhället speglas i dem och vilken roll dessa verk kan ha idag.

I provet från vårterminen 2008 uppgift 6 diskuteras dokumentära skildringar versus mer fiktiva berättelser och i provet från höstterminen 2009 uppgift 3 diskuteras hur droganvändning romantiseras i litteratur, film och musik. Här ska eleven ge förslag till hur informationen istället kan se ut, och man kan se att läsningen i de både uppgifterna från dessa två prov rör sig kring det fiktiva och det mer faktiva läsandet och litteraturen som framställningsform och vilken betydelse detta får för det som ska kommuniceras.

De flesta uppgifterna som har kategoriserats inom den metalitterära läsarten jämställer film och litteratur som exempel på fiktiva former där uppgiftskonstruktören skapar en länk mellan de olika verken genom ett gemensamt tema. Samma frågor ställs därför till såväl litteratur som till film. I uppgift 2 i provet från höstterminen 2010 ställs istället bok och film emot varandra då eleven ska resonera om skillnaderna mellan dem. Här ska också eleven förklara vad hen föredrar, och eleven uppmanas att reflektera över film och litteratur också utifrån en värderingsorienterad läsart.

I följande två prov, höstterminen 2012 uppgift 8 och vårterminen 2013 uppgift 8, uppmanas eleven att reflektera över hur onda och goda karaktärer skildras och hur läsaren påverkas av dem, samt hur könsroller framställs och påverkar läsaren i skönlitteratur och/eller film. För att kunna göra en metalitterär reflektion måste eleven således gå via framställningssättet och på så sätt använda sig av den teknisk-analytiska läsarten.

Metalitterär läsart och positioneringsanalys

När eleven ska diskutera litteraturens roll i en samhällelig och kulturell kontext skrivs både litteratur och samhälle fram, för eleven att orientera sig i. Denna kontext får betydelse för vilken elev som positioneras i reflektionen över hur litteratur kan läsas. I till exempel provet från vårterminen 1983 med temat ”Vi och vår litteratur” ska eleven diskutera bokens roll i vår tid:

> 6. Mer än förr är det idag mycket som konkurrerar med skönlitteraturen om människors tid och intresse, t ex TV, tidningar och radio och film. Vilka är bokens fördelar i jämförelse med andra medier? Hur kan läsintresset stimuleras och förståelsen för litteratur ökas? Ge med stöd i materialet dina synpunkter på hithörande frågor.
> *Rubrik: Bokens roll i vår tid*

Uppgiften ger en historiserande bild av bokens roll över tid. Idag har boken, till skillnad från förr, en stark konkurrens från andra medier. Tiden har tillsammans med intresset betydelse för vad människor idag konsumerar. Trots detta bristande intresse hos människorna för just boken, uppmanas eleven att diskutera fördelar med detta medium i jämförelse med andra medier. Både läsintresset hos allmänheten måste stimuleras och förståelsen för litteraturen

öka. Elevens roll blir att upplysa den allmänhet som inte vet sitt eget bästa, det vill säga av tidsskäl och intresse hellre nyttjar andra medier än just boken.

Elevsubjektet som efterfrågas är en elev som till skillnad från andra människor idag, vet att boken har fördelar gentemot andra medier. Eleven skrivs på så sätt ut från den befolkning som inte läser, det vill säga de som av intresse och tidsbrist hellre läser tidningar och ser på tv, och eleven kan därför ta på sig rollen att visa den rätta vägen tillbaka till boken som medium för kulturell konsumtion.

Även i nästa exempel ifrån provet från vårterminen 1984 som hade temat ”Språk som enar och skiljer” ska eleven resonera om litteraturen utifrån en moralisk ståndpunkt men denna gång om modernisering av äldre litteratur:

> 9. Materialet ger exempel på modernisering och popularisering av äldre litteratur. Behövs sådana bearbetningar? Vilka syften fyller de? Jämför språket i äldre och yngre versioner, och motivera dina åsikter om hur långt man bör gå i språklig anpassning.
> Rubrik: *Textförbättring eller textförstöring*

Uppgiftskonstruktion ger information om att texthäftet, ger exempel på modernisering och popularisering av äldre litteratur. Sedan ställs frågan om dessa bearbetningar behövs och vilka syften de fyller. Eleven ska därefter göra en språklig jämförelse mellan texter och motivera hur långt man bör gå. Den språkliga metaforen i frågan om ”hur långt man bör gå”, visar en gradering av språkliga förändringar. Eleven ska här kunna göra en gradering av behovet av förändring av språket och visa när man bör stoppa på denna skala. Rubriken till uppgiften – textförbättring eller textförstöring – visar på två olika hållningar där man antingen kan förbättra en text eller förstöra den. Det är dessa dikotoma förhållanden som eleven ska ha en åsikt om, men det handlar om att balansera sin argumentation mellan hur långt man bör gå för att inte förstöra texter. Den elev som inte alls tycker att man ska bevara äldre texter utan helt göra om dem får svårt med en rubrik där ”textförstöring” finns med. Rubriken sätter därför agendan för att det ska vara en balanserad argumentation som eleven ska föra över litteraturen.

Här krävs en elev som kan diskutera hur både litteratur och läsare ska få lättare att mötas genom att språket anpassas till den tid där det läses, men balansera någonstans i mitten så att litteraturen inte förstörs. Eleven positioneras på så sätt som en person som kan se både positivt och negativt på språklig anpassning av litteratur och på så sätt tillkännage en balanserad hållning gentemot moderniseringen av litteraturen.

Ovanstående är två uppgifter som tydligt placerar eleven i en position där hen reflekterar över sin läsning av den litterära texten. Dessa har en tydlig bild av världen som positionerar eleven som ett visst elevsubjekt. Uppgifterna ovan har också en tydlig samhällsbild där litteraturens roll på så sätt är uttalad i provkonstruktionen. Det finns dock uppgifter som lämnar lite information

till eleven. Uppgift 3 från provet höstterminen 1980 som hade temat ”Våld som underhållning” får exemplifiera en uppgift där en moralisk hållning efterfrågas men inte är lika tydligt framskriven i uppgiftskonstruktionen:

> 3. Massmarknadslitteratur
> Serietidningar och annan s k kiosklitteratur innehåller ofta våldsskildringar. Varför är detta slags läsning så omtyckt av så många? Besvara frågan med stöd i materialet.
> Rubrik: *Massmarknadslitteratur*

Serietidningar och annan kiosklitteratur får representera litteratur som ofta innehåller våldsskildringar, och som är populära. Frågan som ställs är varför de är så omtyckta. Man kan tolka ovan, genom att frågan överhuvud väcks, som en position hos frågeställaren att detta inte är självklart. Varför tycker man om att läsa om våld, blir något att diskutera. I uppgiftskonstruktionen i sig finns dock inte så mycket information hur eleven ska ta sig an uppgiften, utan information får tas från en syn på serier och massmarknadslitteratur som här benämns med det värderande epitetet ”kiosklitteratur”. Detta epitet lindras dock av att det föregås av ”s k” vilket kan visa att serietidningar och annan massmarknadslitteratur kan benämnas som ”kiosklitteratur” men det är inte med nödvändighet något som uppgiftskonstruktören står bakom. Massmarknadslitteraturen blir ändå med denna formulering en genre som kan ses som problematisk i sig men eleven ska också kunna hitta stöd i textmaterialet för sitt svar på denna fråga.

Vidare finns exempel på hur eleven i den metalitterära läsarten uppmanas att skriva om olika litteraturgenrer och hur dessa kringgärdas med olika information beroende på vilken genre eleven ska reflektera över. I följande uppgift från provet från höstterminen 2000 som hade temat ”Läge för läsning” ska eleven argumentera för läsning av barnboken:

> 1. För barnboken!
> Vi lever i ett språkområde med en kvalificerad barnlitteratur, anser Stefan Lindberg i DN och nämner Astrid Lindgrens och Tove Janssons verk. Ändå visar undersökningar att barn och ungdomar läser allt mindre.
> Du har kanske själv många minnen av barnböcker. Inför Världsboksdagen vill du propagera för en ökad läsning av barnlitteratur. Du skriver därför ett debattinlägg till lokaltidningen.
> *Skriv debattinlägget.* ***Argumentera*** *för en ökad läsning av barnlitteratur.* ***Resonera*** *övertygande om barnbokens betydelse för utveckling av språk, tanke och fantasi.* ***Bjud på*** *goda läsminnen från din egen erfarenhet. Hämta synpunkter från texthäftet.*
> *Rubrik:* ***För barnboken!***

Presentation av barnboken sker genom författarnamnet i början av uppgiften. Astrid Lindgren och Tove Jansson är exempel på författare som har skrivit

kvalificerad litteratur, enligt skribenten som refereras till i uppgiften. Dessa får bli garanter för den goda litteraturen. Just för att vi lever i ett språkområde med dessa författare blir det en tydlig avvikelse, att målgruppen barn och ungdomar trots detta inte läser, i alla fall läser de allt mindre. Det är inget fel på barnlitteraturen, utan på den befolkning som inte läser böckerna. Barnboken skrivs också fram som en bok som har betydelse för ”*utveckling av språk, tanke och fantasi*.” Detta är inte en valbar utan en tvingande position, där eleven övertygande ska resonera om barnbokens förtjänster och vad läsningen av densamma har för inverkan på läsaren. [22]

Kontexten är här att eleven vill propagera för ökad läsning och skriver ett debattinlägg i lokaltidningen. Eleven subjektiveras här som någon som tar rollen som inspiratör för läsare av barnboken, både genom sakargumenten om att det är viktigt att läsa för utvecklingen av språk, tanke och fantasi, men också genom sina egna goda läsminnen. Den elev som ska argumentera för en ökad läsning tilltalas med att hen kanske själv har många minnen av barnböcker. Den försiktigare formuleringen med ”kanske” kan även bjuda in den elev som inte läser mycket, men som ändå har goda läsminnen. I uppdraget att propagera för ökad läsning av barnlitteratur på Världsboksdagen är det dock det myckna läsandet som har betydelse. Det är också det som lyfts fram som en problemformulering i början av uppgiften, där barn och ungdomar framställs som om de läser allt mindre. Eleven är på så sätt i denna roll inte en del av den befolkning som läser för lite, utan en ambassadör och motivationsarbetare för läsning och kan på så sätt bemöta den andre, den som inte läser. Väljer eleven denna uppgift på provet ställs också kravet att positionera sig som en välvillig hjälpare för de som inte läser och som bör göra detta för att utvecklas. Den möjliga subjektspositionen är att hylla barnboken och se dess förtjänster samtidigt som den övriga befolkningens brister behöver åtgärdas.

I nästa exempel ska eleven även här hantera den andre, men denna gång den medborgare som lever sig in i den fiktiva världen alltför mycket. I provet från höstterminen 2007 som hade temat ”Dröm och verklighet” ska eleven diskutera läsning som verklighetsflykt:

7. Vårt behov av verklighetsflykt

Ibland föredrar människor att fly in i fiktiva världar. Kanske är verkligheten för svår eller för tråkig. Vissa tycker också att litteraturens och konstens värld

[22] I Östlund-Stjärnegårds (2006a) genomgång av elevtexter till denna uppgift var det genomgående att eleverna som tog sig an uppgiften hade en positiv syn på ”barnlitteraturens viktiga roll för språkutvecklingen” (ibid:30). I en av stimulanstexterna framförs detta budskap och eleverna visar sig hålla med denna författare. Samtidigt, menar Östlund-Stjärnegårdh att det är tydligt att tesen i uppgiften inte uppmanar till kritisk granskning av texter och att denna uppgift inte uppmanar till en kritisk läsning av stimulanstexterna: ”En argumenterande skrivuppgift där inte tesen är given och där textmaterialet speglar olika åsikter ger troligen bättre utrymme åt elevens kritiska läsning, något de också ska arbeta med.” (ibid:30)

ger en sannare bild av verkligheten än realistiska verklighetsskildringar. Det finns många som uppskattar fantasy och science fiction, lever i cybervärlden eller deltar i rollspel. På tv-programmet Babels webbplats tas temat upp och tittarna uppmanas att bidra med sina åsikter om varför så många har behov av att söka sig till fiktiva världar. Du bestämmer dig för att delta i debatten.

Skriv ett debattinlägg. Använd texthäftet och eventuella egna erfarenheter och ***presentera*** *olika sätt att fly verkligheten.* ***Diskutera*** *varför vissa människor har behov av att leva sig in i fiktiva världar av olika slag och* ***argumentera*** *för din syn på denna verklighetsflykt.*

Rubrik: ***Vårt behov av verklighetsflykt***

Läsningen av den fiktiva texten är här utvidgad till andra möten med fiktiva världar, både genom att leva i cybervärlden och spela rollspel. Dessa möten har dock det gemensamt att de ger möjlighet till flykt. Skälet till flykten kan vara flera – man kan leva i en för svår eller tråkig verklighet, man kan tycka att den fiktiva världen är mer sann än vad realistiska skildringar visar eller man kan helt enkelt bara uppskatta denna genre av litteratur.

Kontexten är att eleven bestämmer sig för att delta i en debatt på Babels webbplats där åsikter om behovet av fiktiva världar ska debatteras. Frågeställningen blir således att utröna vad för behov som ligger bakom viljan att läsa till exempel den fiktiva texten, här fantasy eller science fiction. Alla människor har inte detta behov, utan frågan är varför vissa människor söker sig till dessa världar. I uppgiftskonstruktionen kan eleven även använda sig av egna erfarenheter i presentationen av olika sätt att fly verkligheten, men i elevens diskussion om denna flykt är frågan mer allmänt hållen.

Eleven subjektiveras som någon som kan diskutera ett samhällsfenomen där människor drar sig undan verkligheten av olika skäl, och här ska eleven kunna diskutera och argumentera kring ett behov somliga har, och elevens egen syn på detta. Eleven kan ingå i kategorin människor som flyr men ska samtidigt ha en metaförståelse av detta fenomen och dess orsaker.

I uppmaningen att läsa barnböcker, i uppgiften ovan, får den fiktiva världen en annan inramning än i läsningen av fantasy och science fiction. Litteraturen kan här visa på olika funktioner där litteraturläsning antingen kan bidra till utveckling av språk, tanke och fantasi eller vara ett sätt att komma undan verkligheten. Läsningens roll får olika betydelse beroende på vilken sorts litteratur vi talar om och frågorna blir därför olika. Läsning och litteratur får olika samhällsinramningar beroende på litteraturgenre. Dikotomiseringen mellan vikten av att utveckla sin fantasi och risken att dras in i en, kan man tänka, ”osund” verklighetsflykt står på spel i dessa två uppgifter när de ställs mot varandra. Det som krävs här är att ha kompetens att kunna se viss litteratur som utvecklande respektive avtrubbande.

Samma dikotomisering kan urskiljas i uppgift 7 och 8 från provet vårterminen 2001 där eleven inom den metalitterära läsarten även skulle använda sig av teknisk-analytisk läsart eller faktiv läsart i uppgift 7, respektive uppgift 8. När eleven i uppgift 7 ska skriva om hur musiktexter provocerar ska eleven:

”***Diskutera*** *på vilket sätt innehåll, budskap eller språk i texterna kan reta människor.”* Uppgiften tar upp författare som Roger Pontare som har kritiserats för nationalromantiska budskap, och Markoolio och Magnus Uggla som har skrivit låtar som är fräcka och använder sig av personangrepp i sina texter. Författarnamnet har här en kategoriserande funktion, det vill säga artisternas namn står för vissa texter som vi kan känna igen, genom deras namn. Eleven, som ska reflektera över texterna och deras roll i samhället och i kulturen, ska dessutom ta ställning till de texter som hen diskuterar, det vill säga man kan ta ställning. Den elev som istället tar sig an uppgift 8 i samma prov sätts in i ett sammanhang där olika författare, från olika tider och länder har utsatts för ”censur, åtal eller förföljelser för sina texter”. Här talar man istället om ett behov av att få uttrycka sig fritt. När eleven ska presentera dessa texter ska hen sätta in dem i ett samhälleligt sammanhang och diskutera varför de har ifrågasatts. Texterna som refereras till i den här uppgiften måste förstås i ett kulturellt sammanhang eftersom de beskrivs som farliga och har förbjudits. I båda uppgifterna är författarsubjekten betydelsefulla – några som retar och provocerar och några som har haft behov av att få uttrycka sina tankar trots motstånd. Eleven som ska reflektera över texterna och problematiken skrivs in i två helt olika subjektspositioner genom texternas sociala inramning i uppgifterna. I uppgiften om musiktexterna ska eleven hantera det problematiska med olika texter genom analys av innehåll och språk, medan de texter som förbjuds i ett visst samhälle måste förstås utifrån ett samhälleligt och politiskt perspektiv. Det handlar om att eleven ska skriva in sig i en position där man kan förstå vad som provocerar och retar eller skriva in sig i en position där eleven förstår vad som måste uttryckas trots risk för förföljelser.

Hur olika läsare av en viss genre också kan problematiseras visade också uppgiftsexemplen från proven 2000 och 2007 ovan som uppmanade eleven att propagera för barnlitteratur eller diskutera människors flykt in i fiktiva världar. Det tredje exemplet på hur uppgiften skriver fram en viss textgenre som problematisk visas i provuppgiften som kommer från provet från höstterminen 2003:

3. Att lockas av fantasy eller science fiction

Snart kommer den tredje filmen i trilogin om härskarringen att fylla biosalongerna, samtidigt som bokhandlarna fortsätter att sälja stora upplagor av fantasy- och science fiction-böcker. Vad är det i dessa genrer som lockar så starkt? För att sprida kunskap om dessa typer av litteratur och film till människor i alla åldrar planerar webbplatsen Bionytt en satsning. Man bjuder bland annat in allmänheten att skriva. Syftet är att webbtexterna ska locka en större publik. Du väljer att skriva om en av genrerna eller om båda.

Skriv din webbtext. ***Redogör*** *för vad som är lockande med fantasy/science fiction och jämför gärna med andra genrer.* ***Presentera*** *exempel på bra litteratur och/eller filmer inom denna genre/dessa genrer och* ***motivera*** *dina val. Hämta exempel, fakta eller synpunkter från texthäftet och från egen erfarenhet.*

Rubrik: ***Att lockas av fantasy/science fiction***

Både film och böcker inom genrerna fantasy och science fiction framställs här som mycket populära – biosalonger fylls och bokhandel säljer stora upplagor av böckerna. Ändå ställs frågan om vad det är i dessa genrer som lockar publiken. Detta gör att webbplatsen Bionytt bjuder in allmänheten att skriva om vad som lockar och att ge exempel på god litteratur och/eller film. Syftet är att sprida kunskap om genrerna till människor i alla åldrar och på så sätt locka en större publik. Då både biobesökare och läsare först presenteras som ovanligt stor, är det rimligt att anta att en större publik här måste handla om en mer åldersdifferentierad publik, en mer bred publik. Den andre är den som ska upplysas om en genrers läs- och/eller sevärdhet. Fantasy och science fiction måste därför här förstås som litteratur eller film som hittills främst konsumeras av en yngre publik eller läsare, eftersom uppgiften riktas till en ung människa.

Eleven subjektiveras här som någon som kan genren och som därför kan förklara för den andre vad som är lockande med den. Eleven är den fantasy- och science fiction-läsare som ska ge råd utifrån sin egen läsning. Eleven får förklara sin egen värld, för de som är äldre och inte är med i denna stora läsar- och publikström som uppmärksammats. Åter blir eleven en läsar- och/eller filmambassadör som kan upplysa den övriga, här äldre befolkningen om god litteratur. Eleven blir den som har kunskap och vilja att dela med sig av erfarenheterna i det offentliga rummet.

Sammanfattande diskussion

I den metalitterära läsarten är författarsubjektet i de flesta uppgifter inte tydligt framskrivet. Vem som har skrivit litteraturen blir inte viktigt, mer än som exempel på stora författare som inte blir lästa till exempel betydande barnboksförfattare, eller författare som står för provokation såsom Magnus Uggla, Markoolio och Roger Pontare i uppgift 7 från vårterminen 2001. Författarnamnet blir en garant för god litteratur, alternativt exempel på författare som är provokativa. Författarnamnet har på så sätt en klassificerande funktion i dessa uppgifter där författarens namn står för en viss sorts text och en viss sorts kvalitet (se Foucault 1993a).

Textbegreppet får i dessa uppgifter också i sig representera olika slags litteratur med olika kvaliteteter som eleven ska diskutera utifrån. Olika litteraturgenrer får olika betydelse för hur man kan tala om läsningen av dem. Barnlitteraturen till exempel utvecklar språk, tanke och fantasi, medan fantasy och science fiction lockar många läsare av vilka vissa använder dessa genrer till att fly från verkligheten. Musiktexter kan provocera och innehåll, budskap och språket i dem kan reta människor. Texter skrivna av författare som hävdar sin rätt att uttrycka sig fritt måste kontextualiseras till ett visst samhälle eller en viss tid. Massmarknadslitteratur innehåller våld, som många tycker om, och teatertexter kan både roa och oroa. Litteraturgenrerna är här därför inte oväsentliga i sig utan hanteras och problematiseras olika utifrån vilka de är. Även genrerna har därmed en klassificerande funktion. Genom det sätt på vilket vi

talar om olika texter, får vi fatt i hur vi ska värdera dem och vilken roll dessa textgenrer får går genom en samhällelig och kulturell kontext. Textgenrerna är på så sätt inte neutrala (Börjesson 2003; Fowler 1982; Frow 2006; Öhman 2002). Litteraturens roll i samhället och i kulturen är olika beroende på vilken roll den tilldelas i uppgifterna och det är denna verklighetsbeskrivning som eleven ska hantera i sin reflektion.

Endast i en uppgift i de centrala proven där eleven ska reflektera över litteratur och läsning blir litteraturläsning och skrivandet förlagt till ett specifikt skrivuppdrag utanför skolan (uppgift 7 från provet från 1972). I de nationella proven är i stället samtliga läs- och skrivuppdrag framskrivna med både uppdrag, plats och mottagare av texten. I de uppgifter som här är kategoriserade under den metalitterära läsarten är läs- och skrivuppdraget i samtliga uppgifter förlagda till platser utanför skolan. Det kan vara olika webbplatser, olika kulturinstitutioner i samhället såsom bibliotek, tv-program, eller lokalredaktioner, dagstidningar etc. Att kontextualisera läs- och skrivsituationen är därför den största skillnaden mellan de tidiga och senare proven.

Elevsubjekten som efterfrågas i denna läsart är en elev som kan ställa sig utanför litteraturen och istället analysera dess användning och nyttjande utifrån ett samhälleligt och kulturellt perspektiv. Eleven blir på så sätt oftast inte delaktig i den läsargrupp som problematiseras utan blir istället den som kan ge förslag på hur de andra kan övertygas och/eller hjälpas att förstå sitt eget bästa. På så sätt skrivs eleven ut ur den befolkning som på flera sätt visar brister i läsningen av den litterära texten. Elevsubjekten positioneras som mer upplysta kring litteraturens positiva roll och blir i flera fall läsambassadörer för den goda litteraturen.

Trots att eleverna ska skriva om litteratur utifrån ett metaperspektiv och diskutera mer generella frågor kring litteratur och läsning i samhället, efterfrågas ändå i flera uppgifter elevens egen synpunkt på det ena eller det andra. Eleven som subjekt måste därför träda fram och ta ställning eller referera till egen läsning som har varit betydelsefull. När Malmgren (1986) och Ehrlin och Malmgren (1976) skriver om vikten av ett växelspel mellan subjektifiering och objektifiering i läsningen för att både kunna vara distanserad och samtidigt se sig själv, menar de att läsningen först måste beröra eleven för att denne sedan ska kunna inta en intellektuell distansering. Den emotionella beröringen av texten är startskottet för att sedan kunna se den politiska kraften i den, menar de. Den subjektiva läsningen kommer på så sätt före den objektiva reflektionen över text och läsningen, enligt denna didaktiska idé. Uppgifterna är dock sällan konstruerade efter att emotion kommer före intellektuell distansering, utan oftast är det tvärtom: först uppmanas eleven till en mer generell presentation och problematisering av litteraturen för att i slutet av uppgiften relatera texterna till sitt eget subjektiva möte med dem. Subjektiveringen av läsningen av texten kan därför tydligare relateras till idén om det subjektiva som ett sätt att relevantgöra uppgiften på ett mer personligt plan (Ziehe 1992). Uppgifts-

konstruktionen följer också i huvudsak snarare skrividealet kring hur en uppsats ska struktureras, än den litteraturpedagogiska idé som erfarenhetspedagogiken företrädde (Ehrlin och Malmgren 1976, Malmgren 1986).

Faktiv och fiktiv läsart

Enligt teorin om fiktiv eller faktiv läsart menar man att dessa läsarter får betydelse för vilken förståelse av texten som läsaren kan mejsla ut. Den faktiva läsarten refererar till en reell referent utanför texten, till exempel ute i världen eller i elevens faktiska erfarenhet. Textläsningen handlar då om att få kunskap om världen genom texten. Att istället läsa litteratur utifrån att texten är fiktiv, det vill säga påhittad och utan tydlig referens till en reell verklighet, betyder att läsaren måste göra något annat med den för att textläsningen ska ge mening.

I detta läsartsavsnitt presenteras först de uppgifter som kategoriserats som faktiva och sedan de som är kategoriserats som fiktiva. I de uppgifter som uppmanar till en faktiv läsning ska eleven i första hand utgå från den litterära texten för att kunna diskutera en viss samhällsfråga. I de uppgifter som här är kategoriserade som fiktiv läsart ska eleven istället skriva en fiktiv text utifrån en litterär text. Texttransformationen kan även gå ifrån faktiv till fiktiv och dessa uppgifter presenteras här som två sätt att ta sig an den litterära texten i detta avsnitt.

Centrala prov för elever som läser två- och treåriga linjer

För elever som går tvååriga linjer och skriver prov i årskurs 2 är de flesta uppgifter kategoriserade som antingen faktiv eller fiktiv läsart. De uppgifter som efterfrågar faktiv läsart är 15 till antalet. Den faktiva läsarten är levande under hela provperioden.

I följande provuppgifter från 1976 uppgift 5 och 6, 1979 uppgift 4, 1983 uppgift 4 och 5, 1984 uppgift 5, 1985 uppgift 2 och 4, 1988 uppgift 2, 1990 uppgift 3, 1991 uppgift 4, 1992 uppgifter 3 och 6, 1993 uppgift 4 och 5 relateras elevens läsning till de litterära texterna som är explicit uttryckta i uppgifterna, men det eleven ska göra med texten är att ge synpunkter på något reellt som texterna tar upp och som kan kopplas till en omvärld. Texterna ligger därför ganska parallellt med elevens egen erfarenhet eller synpunkter på temat och det krävs sällan att texten ska bearbetas för att passa in i elevens egen text.

I flera av dessa uppgifter är även den egna erfarenheten relevant för hur eleverna ska resonera om texterna. Är temat ”Barndomsupplevelser” som i provet från 1976 kan eleven komplettera berättelserna med erfarenheter från den egna barndomen, medan i provet från 1985 som hade temat ”Uppbrott,

förändring, ungdomstid" kan eleven i uppgift 4 skriva om sin erfarenhet av uppbrott om eleven har den erfarenheten.

Väljer eleven uppgift 4 från 1991 och ska läsa låttexter och lyrik om olika sätt att se på sommaren ska hen samtidigt ge sin egen syn på den svenska sommaren. I uppgift 4 och 5 i provet från 1993 refereras till Voigts roman *Solo för gitarr* där det i provkonstruktionen lyfts fram att huvudpersonen känner glädje över att skriva musik och att musiken har en kontaktskapande funktion, vilket visas i romanen. Uppgiften som eleven ska göra är dock att skriva om sitt eget förhållande till musik eller musikens plats i det egna livet

Eleven kan också uppmanas att skriva om liknande situationer som den som sker i de texter hen ska läsa, som i uppgift 5 från provet från 1983 där eleven ska läsa lyrik och drama som handlar om att förändra sitt liv och eleven ska också ge exempel på liknande situationer som kräver detta mod. Eleven ska även här sammanfatta den text som hen tycker sig förstå bäst. Även i provet från 1984 uppgift 5 ska eleven skriva om ett vredesutbrott i romanutdraget från *Möss och människor,* men också berätta om liknande tillfällen "då de inblandade varit nära att gripa till våld – men ändå lyckats behärska sig!".

Litterära texter kan också nämnas i uppgiftskonstruktionen men det är egna tankar om det texterna tar upp som eleven uppmanas att diskutera. I uppgift 2 från provet 1988 ska eleven utifrån ett romankapitel diskutera hur man kan förbättra djuruppfödning. I uppgift 3 från 1992 ska eleven läsa Undsets novellutdrag men diskutera kamratskap och kärlek och i uppgift 6 ska eleven läsa utdraget ur *Sommarboken* men diskutera olika generationer. Dessa teman är vad texterna tar upp men det eleven ska göra med dem är att skriva om själva tematiken och inte alltid om texten i sig.

I uppgift 4 från provet 1983 ska eleven ha läst romanutdraget av författaren Waltraut Petterssons och återge hur flickan Irene i texten känner sig inför att hon ska resa till Sverige. Eleven ska också resonera om hur denne tror att det går för flickan i framtiden, och man kan tänka sig att man refererar till en reell verklighet men med utgångspunkt i det lästa romanutdraget. Eleven ska skriva vidare på berättelsen men inte i fiktiv form utan resonera om hur det faktiskt kan gå för flickan.

I uppgift 4 från provet 1979 ska eleven visa en historisk inlevelse genom att kommentera hur författare eller konstnärer i olika tider skildrat naturen. Det är upphovspersonernas syn på naturen som eleven ska få fram genom verket. Denna uppgift liknar de som har kategoriserats under teknisk-analytisk läsart där en tydlig författarintention har lyfts fram men här är fokus på just författarens föreställning om naturen och inte skildringen i sig.

Att läsa litteraturen som inspirationskälla för sitt egna fiktiva skrivande efterfrågas i tre uppgifter från tre olika prov. I provet från 1977 uppgift 7 ska eleven skriva en egen saga, eller återberätta en saga som har anknytning till naturen. I provet från 1981 uppgift 6 ska eleven skriva en novell om ett helgfirande och två noveller med detta tema refereras till i uppgiften och dessa finns även med i texthäftet. I provet från 1980 uppgift 7 ska eleven skriva en

berättelse eller dramatisk scen utifrån provets tema, som är ”Att förstå varandra”. Dessa uppgifter kräver inte i något fall att eleven faktiskt ska ha läst den litterära texten, förutom i uppgift 7 från 1977 där eleven kan återberätta en saga, och då måste ha läst eller hört en sådan. De litterära texterna nämns dock i dessa uppgifter och kan därför fungera som inspiration till de texter eleven ska skriva. Skrivuppgiften kan således uppmana till läsning av den litterära texten, men den litterära läsningen är inget krav.

För elever som läste treåriga linjer och som gjorde centrala prov i årskurs två innehöll ett prov skönlitterära texter, nämligen sex dikter av Stig Sjödin. I A-delen uppmanas eleven i uppgift 3 att i korthet skildra de situationer som dikterna tog upp. I B-delen nämns dock inte dikterna något mer.

För elever som läste treåriga linjer och som i årskurs 3 gjorde centrala proven efterfrågades den faktiva läsarten i sju uppgifter. I provet från 1972 uppgift 6 ska eleven analysera ett samhällsproblem i pjäsen *Sandlådan*, medan det i uppgift 3 från 1975 är naturens betydelse för människan som eleven ska lyfta fram med utgångspunkt i en text av Solsjenitsyn. I provet från 1976 uppgift 4 är det en diskussion kring framtidsvisioner, som litteraturen är rik på enligt uppgiftskonstruktören, som ska diskuteras, och i provet från vårterminen 1984 uppgift 8 ska eleven kommentera dikter som handlar om språk och kommentera detta utifrån andra texter. I uppgift 7 från vårterminen 1986 ska eleven likt Strindbergs Olle Montanus hålla ett tal om Sverige och ha synpunkter på landet, precis som Montanus hade i texten och i provet från vårterminen 1991 uppgift 7 ska eleven skriva om engagemang som spårar ur utifrån texter av Václav Havel och Doris Lessing. I uppgift 7 från provet 1995 ska eleven diskutera pengars roll i litteraturen och dess funktion i människors liv. Uppgiften uppmanar på så sätt både till fiktiv och betydelseorienterad läsart.

I samtliga uppgifter, förutom uppgift 8 från provet från vårterminen 1984 som handlande om hur lyrik tar upp ämnet språk, ska eleverna både säga något om en samhällsföreteelse men också länka denna till den egna erfarenheten, sin egen bild eller syn på det som ska diskuteras. Litteraturen säger något om samhället och denna kan relateras till elevens eget liv men också diskuteras utifrån de problem, eller företeelser som tas upp utifrån samhälleliga perspektiv.

Nationella prov för elever som läser kursen Svenska B

I den faktiva läsarten och de uppgifter som kategoriseras in under denna läsart uppmanas eleven att läsa skönlitterär text men främst som en utgångspunkt för att tala om omvärlden och till antalet är dessa uppgifter 24 i nationella provet i kursen Svenska B. Den litterära texten blir ett avstamp till ett resonemang som ska kopplas till en reell referent utanför texten. I de flesta uppgifter i denna läsart utgör även den egna erfarenheten eller upplevelsen tillsammans med skönlitteraturen ett faktaunderlag för skrivuppgiften.

Också i de nationella proven är läsarten levande under hela provperioden. I prov från höstterminen 1997 uppgift 3, vårterminen 1998 uppgift 10, vårterminen 1999 uppgift 5 och 8, höstterminen 1999 uppgift 8 och 9, vårterminen 2003 uppgift 6, höstterminen 2003 uppgiften 9, vårterminen 2004 uppgift 1[23] och 9[24], vårterminen 2005 uppgift 1, vårterminen 2008 uppgift 1, höstterminen 2010 uppgift 8, vårterminen 2012 uppgift 6 och vårterminen 2013 uppgift 4 och 8 efterfrågas läsningen av den skönlitterära texten samtidigt som den ska relateras till en samhällelig fråga. Att utgå ifrån en litterär text för att sedan skriva om en reell samhällsföreteelse visar tydligt litteraturens roll i dessa uppgifter. Fenomen att diskutera och som lyfts fram i de litterära texterna är till exempel hur man lär sig något, om hur det är att vara annorlunda, fördomar om män och kvinnor, generationsskillnader, förhållande till arbetet, att ha stannat i tiden etc.

I några uppgifter ska eleven redogöra för hur olika uppfattningar om olika fenomen kommer fram i de litterära texterna. I uppgift 3 från provet från höstterminen 1997, uppgift 9 från provet från vårterminen 2004 och uppgift 1 från provet från vårterminen 2008 ska eleven läsa litteraturen utifrån hur denna kan visa på olika syn eller uppfattningar om olika fenomen. Det kan handla om att redogöra för vilken uppfattning om gudar som gamla myter kan visa, hur olika tiders syn på vad manligt och kvinnligt är eller vilka moraluppfattningar som kommer fram i sagor eller myter. I dessa uppgifter ska läsaren tolka texterna och redogöra för en viss uppfattning om något som kan härledas till en viss tid.

I några uppgifter som skiljer sig ifrån dem som redovisats ovan, men liknar dem vi såg i centrala proven, ska eleven diskutera olika samhällsfenomen men uppmanas inte direkt i hur uppgiften är konstruerad att läsa den litterära texten. I uppgiften nämns dock en litterär text som tar upp det tema som eleven ska skriva om. Ett exempel på detta kan ses i uppgift 1 från höstterminen 2002 där eleven ska skriva om människovärde och vad detta är. I uppgiftskonstruktionen citeras från en dikt av Jonas Gardell: ”Människan är inget ogräs som kan kastas på högen”. Eleven ombeds dock att ”***Presentera*** *olika sätt att se på människovärde med hjälp av texthäftet och kanske egna erfarenheter.* ***Jämför*** *olika synpunkter och* redogör *för din egen hållning i frågan.”* Dikten kan därför vara underlag till ”*olika sätt att se på människovärde*” eller ”*olika synpunkter*”. Liknande uppgifter återfinns i proven från vårterminen 2003 uppgift 4, 7 och 8, höstterminen 2006 uppgift 1 och 4, vårterminen 2009 uppgift 3 och

[23] I uppgift 1 introduceras den litterära texten genom att det i provkonstruktionen påpekas att eleven har läst texten: ”*Medan tiden tänker på annat* heter en roman av Niklas Rådström ur vilken du läst ett avsnitt i texthäftet.” Även om eleven här ska diskutera hur man kan se på tid beroende på i vilket tidsskede man själv är i, relateras romanen ändå ganska tydligt till elevens läsning av texten eftersom eleven påstås ha läst den innan* hen tar sig an uppgiften.

[24] I uppgift 9 ska eleven diskutera filmer, bilder och litteratur utifrån ett jämställdhetstema. Eleven kan välja mellan texter, filmer och bilder och kan men måste inte utgå från en litterär text.

i provet från höstterminen 2011 uppgift 5. I dessa uppgifter refereras till texter i texthäftet av Shakespeare, Huxley, Aspenström, Ekman, Jersild, Ardelius och Maggio. Av dessa författare finns det textutdrag i texthäftet men uppgiften förhåller sig till dessa på samma sätt som i exemplet ovan med Gardells dikt.

I nationella provet för elever som läser kursen Svenska B sorteras uppgifter som efterfrågar faktiv och fiktiv läsning in under ytterligare en läsartskategori som består av uppgifter där eleven ska läsa den litterära texten och transformera den till en faktiv text. Den litterära texten ska göras om till ett faktaunderlag för till exempel ett reportage där skrivuppdraget är att använda litteraturen och omformulera den som om det som sker i texten hade hänt i verkligheten och som om personerna i texten var riktiga människor. Den litterära texten ska skrivas om till sakprosa, och måste läsas som om texten var en berättelse om något verkligt, i alla fall är det vad dessa tre uppgifter kräver i skrivsituationen. I följande uppgifter ifrån proven från höstterminen 2008 uppgift 9, höstterminen 2009 uppgift 8 och vårterminen 2010 uppgift 8 ska alltså eleven göra om den skönlitterära texten till sakprosa. Eleven ska i provet från 2008 tänka sig att intervjua huvudpersonen i romanutdraget *Balzac och den kinesiska lilla skräddaren* och skildra vad litteraturen betyder för honom. I uppgiften från 2009 ska eleven göra ett reportage hemma hos familjen Abbasi ifrån romanutdraget *Kan du säga Shibbolet?* och intervjua familjemedlemmarna för att skildra familjeliv i Sverige idag. I provuppgiften från 2010 kan eleven välja en valfri text eller en bild ur texthäftet för att skriva ett reportage där kärlekspar intervjuas om hur de ser på kärlek. Litteraturens och konstens bild av kärleken är enligt uppgiftskonstruktionen medium som förskönar verkligheten: ”Är det sant att kärleken är så himlastormande som den beskrivs i konst och litteratur?” Elevens roll är här att utgå från någon text eller bild för att använda dessa som underlag till hur man faktiskt kan se på kärlek.

I de uppgifter där eleven ska läsa den litterära texten och transformera denna till en annan litterär textgenre, ska eleven inte lämna den fiktiva världen, utan endast göra om formen och antalet uppgifter är fem stycken. I provet från vårterminen 1996 uppgift 8, vårterminen 1997 uppgift 8, höstterminen 1998 uppgift 10, och höstterminen 1999 uppgift 4 handlar alla om att transformera eller skriva vidare på den skönlitterära genre som texten var skriven i. Texterna kan transformeras från dikt till kapitel i en roman, från dikt till novell eller från fabel till novell. I två uppgifter ska eleven gå in i texten och tänka sig in i en av personerna och skriva ett brev utifrån hur dessa personer tänker. I uppgift 8 från provet från vårterminen 1996 ska eleven ikläda sig rollen som pappa som skriver till sin dotter. I uppgift 8 från provet från höstterminen 1996 där eleven ska gå in i texten och tänka sig att hen är huvudpersonen i novellen och skriva ett brev till skolsköterskan om sina upplevelser i novellen. Läsningen utgår från novellen och eleven ska skriva utifrån novellen om än i fiktiv form, men eftersom skrivuppdraget är mer av ett terapeutiskt uppdrag kan man

tänka sig att underlaget för elevens skrivuppdrag kan luta sig mer mot eleven som subjekt än den litterära texten.

Faktiv och fiktiv läsart och positioneringsanalys

I uppgifter som uppmanar eleven att läsa den litterära texten som fiktion eller som underlag till att kunna tala om reella företeelser i världen positioneras både texter och läsare på olika sätt. I flera uppgifter blandas till exempel sakprosa och skönlitteratur som läs- och faktaunderlag till det eleven ska skriva om. Detta kan till exempel ses i uppgift 6 från 1976 (för elever som går tvåårriga linjer), då provet hade temat ”Barndomsupplevelser”:

> 6. Texterna av Astrid Lindgren och Per Anders Fogelström ger glimtar av hur barn kunde ha det under 1900-talets tidigare årtionden. Ingrid Sjöstrand ger synpunkter på barns situation i vår egen tid, och du kan säkert komplettera dem med egna erfarenheter. Visa – gärna med anknytning också till bildmaterialet – hur barnens värld har förändrats.
>
> Rubrik: Att vara barn förr och nu

Texterna av Astrid Lindgren och Per Anders Fogelström ger glimtar över hur barns liv kunde ha det i en historisk tid medan Ingrid Sjöströms text ger synpunkter på hur barn har det i dag. Författarnamnen ger upplysning om vilka texter eleven ska använda sig av i texthäftet och substantiven ”glimtar” och ”synpunkter” vittnar om olika förhållanden till det skrivna och även till hur texterna kan läsas. Texten av Sjöstrand är en sakprosatext och tillsammans med Lindgrens biografiska text och Fogelströms romanutdrag fångar dessa tre texter in temat barndomsupplevelser. Eleven erbjuds/uppmanas att komplettera Sjöstrands text om hur det är att vara barn idag med sina egna erfarenheter. På så sätt kan eleven tillföra det som fattas i den nutida berättelsen om barndomen. Till Lindgrens och Fogelströms texter ska eleven helt enkelt bara ta ut de fakta som kommer fram där.

Eleven subjektiveras som en historieberättare som kan ge ett längre perspektiv på barndomen, men som genom uppmaningen att komplettera med egna erfarenheter också får möjlighet/uppmanas till att skriva in sin egen tid som barn i ett historiskt förlopp. Uppgiften visar därmed på en erfarenhetspedagogisk idé där eleven genom genomförandet av uppgiften kan se sig själv som samhällsmedborgare i ett historiskt perspektiv.

Att använda sig av både sakprosa och skönlitteratur som underlag för skrivuppgiften är tydligt i flera uppgifter. I uppgift 7 från provet från vårterminen 1991 (för elever i årskurs 3) som hade temat ”Engagemang” visas hur texter läses i ljuset av varandra:

> 7. Engagemang som spårar ur kan leda till fanatism och intolerans och till den typ av kollektivt hat som Vaclav Havel skildrar och som skymtar i Doris Les-

sings text. I Sverige känner vi det bl.a. i form av attentat mot flyktingförläggningar, våld mellan ungdomsgäng och utfrysning av ”avfällningar” inom extrema religiösa och politiska sekter.

Beskriv och diskutera vad ett missriktat engagemang kan leda till- för den engagerade och för hennes omgivning! Anknyt till exempel i texthäftet och till din egen erfarenhet!

Rubrik: **Engagemangets avigsidor**

Václav Havel skildrar hur engagemang som ”spårar ur kan leda till fanatism och intolerans” och till ”kollektivt hat” och detta skymtar även i Lessings text. Den agens som finns i formuleringen att Havel ”skildrar” något medan det i Lessings text ”skymtar” visar på olika förhållningssätt till texterna och dess form. I den ena texten är det författaren som gör något medan det i den andra texten blir det texten i sig som bär temat. Detta tema förstärks genom att texterna ska läsas i rastret av varandra men de har inte samma status som kunskapsunderlag. Havel skildrar en faktisk verklighet som även skymtar i den skönlitterära texten och intertextualiteten som påbjuds genom uppgiftens konstruktion blottlägger, hur sakprosan visar hur samhällsfenomen faktiskt ser ut medan skönlitteraturen får ge exempel på detta i sin fiktiva form. Temat som Havel tar upp och som även Lessings text berör konkretiseras i bilden av Sverige som sedan ges. Vi känner igen detta i vår bild av Sverige och vi ser det konkret i ”attentat mot flyktingförläggningar, våld mellan ungdomsgäng och utfrysning av ’avfällningar’ inom religiösa och politiska sekter”. På flera olika sociala platser i samhället manifesteras ett hat och missriktat engagemang, men på olika sätt. Bilden av världen är därför en värld där engagemanget finns men där detta kan spåra ur och leda till fanatism, intolerans och kollektivt hat. Grundförutsättningen är att ordet ”engagemang” är gott men att det kan missriktas och har avigsidor.

Eleven interpelleras som någon som ska och som kan beskriva och diskutera konsekvenserna av detta, både för den enskilde förövaren, men också för dennes omgivning. Här ska eleven använda sig av texterna i texthäftet och sina egna erfarenheter som eleven förväntas dela med sig av, och så att säga ödmjukt ta ställning till som medborgare med en tolerant världsbild.

Just hur den skönlitterära texten blir ett kunskapsunderlag för en faktisk reell fråga är tydligt i de uppgifter som efterfrågar den faktiva läsarten. I provet från 1985 uppgift 4 ska eleven fundera på vad det innebär att bryta upp ifrån en miljö för att flytta till en annan ort eller land. I brist på egen erfarenhet av detta fenomen kan litteraturen användas:

4. Vad innebär det att lämna sin hemtrakt eller sitt hemland och plantera om sig in en ny miljö? Vilka skäl kan det finnas att flytta?

Du som har varit med om att bryta upp, skriv om den erfarenheten!
Du som inte har gjort det, försök att sätt dig in i vad ett uppbrott skulle innebära!
Synpunkter finner du i materialet på s.9.
Rubrik: *Uppbrott!*

Uppgiften börjar med två frågor till en faktisk verklighet. Vad det innebär att flytta och vilka är skälen till att flytta? Därefter uppmanas eleven att skriva om den erfarenheten, om nu eleven har den. Den elev som inte har denna erfarenhet kan vända sig till litteraturen på sidan 9. Skrivuppgiften vilar därför på två faktaunderlag, den egna erfarenheten och den vikarierande erfarenheten som kan nås genom att läsa de två texterna på föreslagen sida. Dessa texter är ett romanutdrag från *Hotet* av Lennart Frick och ett brev från en jugoslavisk flicka. Texterna får här fungera som information till hur det är att flytta inom landet som i *Hotet,* och flytta från ett land till ett annat som i brevet. Eftersom både berättandet i romanutdraget och i brevet utgår ifrån hur protagonisten i romanen och den brevskrivande flickan i brevet förhåller sig till flytten, blir dessa synpunkter underlaget för skrivuppgiften för dem som inte själva har en autentisk erfarenhet av förflyttning och uppbrott. Den litterära texten är här en av tre möjliga faktaunderlag, tillsammans med ett brev eller den egna erfarenheten, för att klara av skrivuppdraget i denna uppgift. Den litterära texten får på så sätt samma status som faktaunderlag som de andra källorna.

Eleven som interpelleras i denna uppgift är antingen den som använder den egna erfarenheten eller de vikarierande erfarenheter som både sakprosa och skönlitteraturen kan erbjuda.

I många uppgifter som efterfrågar faktiv läsart är just författarfunktionen nedtonad eftersom temat istället är överordnat vilken författare som har skrivit texten. I uppgift 9 från provet från höstterminen 1999 som hade temat ”Arbete – vårt liv?” blir detta tydligt:

> **9. Läsvärt och tänkvärt**
>
> Skönlitteraturen ger glädje och underhållning men också kunskap och erfarenhet inom de mest skilda ämnesområden. I texthäftet finns flera noveller och dikter som behandlar temat människor och arbete.
>
> I ämnet samhällskunskap ska ni under en period studera människans förhållande till arbete. Varje elev får i uppdrag att välja ut och skriftligt presentera en eller ett par skönlitterära texter. Presentationerna ska senare användas i klassen som underlag för en diskussion om arbetets roll i människors liv.
>
> *Skriv en presentation av en eller ett par dikter eller noveller från texthäftet.* ***Analysera*** *textens innehåll och budskap.* ***Lyft fram*** *vad texten säger om människans förhållande till arbete. Utgå från att kamraterna inte har läst den text eller de texter du presenterar.*
>
> *Rubrik: Läsvärt och tänkvärt*

Författarnas namn nämns inte då texterna istället kategoriseras utifrån vad de handlar om. De texter som nämns är noveller och dikter som behandlar temat i texthäftet och det är dessa som eleven ska analysera. Just litteraturens funktion beskrivs som tudelad: den har både en underhållande funktion men är samtidigt en källa till kunskap. Här talas det i provkonstruktionen tydligt om två funktioner i litteraturläsningen och lyfter på så sätt fram den faktiva läsarten i själva uppgiftskonstruktionen.

Texterna i texthäftet som eleverna ska läsa handlar om människor och arbete och det är vad texten säger om människans förhållande till arbete som eleven ska lyfta fram. Detta ska då ske genom att eleven analyserar dess innehåll och budskap.

Kontexten är här framskriven som ett arbete i ämnet samhällskunskap. Det är som kunskapsunderlag för diskussioner om människans förhållande till arbetet som elevens presentation ska mynna ut i. Målsättningen med uppgiften är att de litterära texterna ska ge ett både läsvärt och tänkvärt bidrag till detta arbete eftersom skrivpresentationen ska ha denna rubrik.

Eleven interpelleras här som en läsare som läser de litterära texterna för att få fram ett faktaunderlag som hen i sin tur ska presentera i klassrummet för det fortsatta arbetet med ett specifikt kunskapsområde i ämnet samhällskunskap.

Eleven ska i den faktiva läsarten se hur den litterära texten refererar till något i verkligheten. Verbet ”utgå” blir typiskt för hur det litterära textunderlaget får vara utgångspunkt för en diskussion om ett samhällsfenomen. I provet från vårterminen 1999 uppgift 5 som hade temat ”Språk som bro och barriär” ska eleven utgå ifrån en litterär text och diskutera tematiken i den:

> **5. Att vara annorlunda**
> Huvudpersonen i novellen Tjuvlyssnerskan ”hade alltid vetat att hon var annorlunda”, skriver Anna-Karin Palm. Med sina stora öron fick hon en unik förmåga – en fantastisk hörsel – men kände också ett utanförskap. Vi möter ständigt människor som skiljer sig från mängden, som är unika.
>
> Din lokaltidning har publicerat Palms novell. Som en uppföljning vill tidningen göra en artikelserie om människor som på olika sätt är ovanliga. Läsarna inbjuds att skriva och ge bilder av ovanliga människor.
>
> *Skriv ett inlägg till lokaltidningen. Utgå från novellen (men tänk på att alla kanske inte har läst den). Använd också egna erfarenheter ur vardagslivet och eventuellt andra texter i häftet.* ***Beskriv*** *ett par personer som är ovanliga.* ***Diskutera*** *det speciella hos dessa, vad det har betytt för dem och vilket ansvar medmänniskor och samhälle har för att se och respektera det unika hos varje människa.*
> ***Rubrik****: Att vara annorlunda*

Författarnamnet lyfts fram som den som har skrivit texten och det är genom huvudpersonen i novellen som författaren berättar tematiken i novellen. Texten handlar om en person som vet om att hon är annorlunda. Huvudpersonen i romanutdraget har en fantastisk hörsel, men detta gör också att hon känner sig annorlunda. Att möta människor som är annorlunda är inget ovanligt, enligt provkonstruktionen, utan något som vi gör ständigt. Pronomenet ”Vi” innesluter eleven i en grupp som ständigt möter människor som är annorlunda. Genom att tala om ett ”vi” som möter den andre, framställs världen här genom två kategorier – vi, det vill säga vi som är normala, och den andre, de som är annorlunda.

De speciella egenskaper som utmärker de ovanliga människorna och det annorlundaskap de hamnar i, är något som får konsekvenser för dem. Elevens roll blir här att beskriva och diskutera men också psykologisera vad ett annorlundaskap får för konsekvenser för det liv de annorlunda lever. Därefter ska eleven diskutera vilket ansvar som både individen, men också samhället har för att se och respektera det unika hos varje människa. Genom att se den andre så uppmärksammar vi hen och det unika hos varje människa. När sedan individ och samhälle ska respektera det annorlunda, inbegriper detta en problematisk kategori. Utifrån novellen ska eleven skriva fram en samhällsmoral där det är individens moraliska ansvar att vara tolerant men också uppmana andra till tolerans i mötet med de som är annorlunda. Tolerans är individens moraliska ansvar och intolerans är ett samhällsproblem som drabbar de annorlunda.

Kontexten för elevens läsande och skrivande är att en tidning har publicerat en novell och i anslutning till detta inbjudit läsare att skriva om annorlunda människor. Man kan här se att tidningen tar avstamp i den litterära texten för att lyfta ut ett mänskligt och samhälleligt fenomen, och ber sina läsare att utgå från texten men sedan skriva om ett reellt fenomen utanför den. Den faktiva läsarten är därför här påbjuden av det offentliga samtalet som tidningen har initierat.

Eleven ska utifrån skolans uppmaning utgå från novellen, det vill säga ta ett steg ut från den, ut i världen. Eleven ska använda egna erfarenheter ur vardagslivet och eventuellt andra texter i häftet. Det betyder att eleven ska träda fram som subjekt, genom att elevens eget liv blir kunskapsunderlag för att klara uppgiften. Eftersom det är ett allmänmänskligt fenomen att möta annorlunda människor bör eleven kunna ha erfarenhet av fenomenet, och den egna erfarenheten är därför inte valbar i genomförandet av skrivuppgiften. Eventuellt kan andra texter användas också, men detta är inte nödvändigt.

Eleven interpelleras således i denna uppgiftskonstruktion som ett subjekt som skriver in sig i en normalitet men som visar på en moralisk hållning gentemot de som är annorlunda. Novellens funktion i uppgiften blir att visa en bild av annorlundaskap men i uppgiften ska eleven skriva fram en samhällsmoral och använda sina egna erfarenheter av att möta människor som kan anses vara annorlunda.

Man kan säga att det unika hos huvudpersonen i ”Tjuvlyssnerskan” som kan upptäckas i novellen sedan ska användas för en diskussion om ett mer generellt problem.

Samma sak blir tydlig i flera uppgifter inom denna läsart. Två uppgifter från två olika prov får ytterligare exemplifiera hur det unika i två noveller ska dras ut till ett faktiskt resonemang om en samhällsföreteelse. I uppgift 10 från provet från vårterminen 1998 ska eleven läsa novellen ”Torrsimmaren” som handlar om hur pojken Anders lär sig simma. Eleven ska skriva om hur man lär sig att göra något och jämföra detta med hur det gick för Anders: ***”Utgå***

från novellen Torrsimmaren och ***jämför*** *Anders inlärning med dina erfarenheter av att lära något nytt.* ***Resonera*** *om förhållandet mellan teori och praktik och om vad som gör att inlärningen lyckas eller inte."* Liknande upplägg återfinns i uppgift 8 från provet från höstterminen 1999 där eleven ska läsa novellen "Pojkjäveln" som handlar om hur en pappa och son resonerar om pojkens framtid yrkesval och där pappan har förväntningar på att sonen ska få bättre yrkesutsikter än vad han själv hade. I uppgiftskonstruktionen ska eleven diskutera det unika i situationen med just denna pappa och son för att sedan reflektera över fenomenet mer generellt: *"****Diskutera*** *skildringen av föräldrarnas och sonens resonemang kring utbildning och yrkesval.* ***Reflektera*** *över hur olika generationers skilda synsätt kan påverka relationerna i en familj."* Skrivuppdraget i dessa uppgifter utgår från att olika tidningar har en samhällsfråga som de vill att läsarna ska diskutera men utgångspunkten för diskussionen är en novell där läsaren möter problematiken genom en berättelse om unika individer.

Närbesläktat med de uppgifter som ovan har analyserats, där eleven ska läsa skönlitteratur genom den faktiva läsarten, är de uppgifter som uppmanar eleven att göra en texttransformation av den litterära texten till sakprosa. När den litterära texten ska göras om till ett reportage som ska beskriva verkligheten, måste textens röster ses som faktiska, trovärdiga röster i en reell verklighet. I uppgift 8 från provet från höstterminen 2009 ska eleven skriva ett reportage om familjelivet och intervjua fiktiva personer i ett romanutdrag:

> **8. En familj i Sverige**
> En familj kan se ut på många sätt, men det finns också mycket som är gemensamt oavsett var man bor eller varifrån man kommer.
>
> I en dagstidning planeras en söndagsbilaga med familjen som tema. Olika reportage ska skildra familjeliv i Sverige idag. Tänk dig att du är reporter på tidningen och får uppdraget att intervjua familjen Abbasi som förekommer i utdraget från romanen Kan du säga Schibblolet? av Marjaneh Bakhtiari. Det tänkta mötet med familjemedlemmarna ska resultera i ett reportage där du med hjälp av romanutdraget och din fantasi skildrar familjen. Ett reportage är personligt skrivet, har ett visst nyhetsvärde och låter den intervjuade själv träda fram.
> Skriv ditt reportage. Använd romanutdraget och tänk dig att du intervjuar familjemedlemmarna i romanen. Skildra familjen och utveckla din egen tolkning av romanens innehåll.
> Rubrik: Valfri

Författarnamnet i uppgiftskonstruktionen talar om vem som har skrivit roman om familjen Abbasi. Texten som läs- och skrivuppdraget utgår från är en roman. Eleven får i uppgiften information om att familjer ser ut på olika sätt men har likheter oavsett varifrån man kommer eller var man bor. Kontexten till läs-och skrivuppdraget är att en dagstidnings söndagsbilaga ska skildra olika familjebilder. Just olikheter mellan familjer lyfts fram i denna uppgift och det är också med detta i fokus som familjen Abbasi ska porträtteras. Den

litterära texten som utgångspunkt för skrivuppdraget känns igen i den faktiva läsarten där en text om en familj får representera familjer i Sverige idag.

I uppgiften utgår man alltså ifrån läsningen av Bakhtiaris litterära text. Texten är ett romanutdrag men ska göras om till ett reportage med intervjuer med den fiktiva familjen i centrum. Det är deras röster som eleven ska fånga i sin läsning och i skrivuppdraget. Textgenren som eleven ska läsa och tolka är en roman medan den text eleven själv ska skriva sin tolkning i ska vara en saklig framställning som i och för sig presenteras som en personligt skriven text, men som ska ha ett visst nyhetsvärde. Eleven ska utgå från texten men även använda sin fantasi. Faktaunderlaget till elevens skrivande av sakprosa blir den litterära texten, och det sakliga reportaget blir den fiktiva texten som eleven skriver. Läsningen måste därför ses som både faktiv och fiktiv.

Eleven interpelleras i denna uppgift som ett subjekt som både kan se bortom textgenrer för att hitta stoff till sitt reportage, men samtidigt kan hantera olika information inom dessa genrer för att klara av sitt skrivuppdrag.

I några uppgifter ska eleven stanna i den litterära texten men göra om denna till en annan litterär textgenre. Detta kan ske genom att till exempel en viss dikt eller fabel ska vara underlag till exempelvis en novell eller ett romankapitel (som är de genrer som dessa uppgifter tar upp). Underlaget som eleven ska hantera är en tolkning av ett tema som finns i dikten eller fabeln och som eleven ska göra om till en längre text. I uppgift 8 från provet från vårterminen 1997 som hade temat ”I valet och kvalet” ska eleven göra om en dikt till en novell:

> **8. ”Och jag missade! Visst gjorde jag?”- novell**
> I Joseph Brodskys dikt är bara delar av innehållet direkt uttalat. En stor del av det som sker står mellan raderna. Hur skulle historien kunna berättas som en novell?
>
> Vad vill du t.ex. att läsare ska få veta om huvudpersonens familj och hans tankar och känslor? Kan historien berättas ur någon annan persons synvinkel, t.ex. ur farmoderns? När och var tänker du låta historien utspelas?
>
> *Skriv din egen novell.* ***Utgå*** *från dikten och* ***utveckla*** *din egen tolkning av händelsen, av huvudpersonernas karaktär och situation. Tänk på att en novell bör utgöra en hel och avslutad berättelse. Även den som inte läst Brodskys dikt ska kunna förstå novellen.*
> ***Rubrik****: Egen rubrik*

Joseph Brodskys dikt presenteras som en text som på grund av sin genre, det vill säga att det är en text i diktform, har mycket som är outtalat i texten. Ska dikten förstås måste läsaren använda sig av inferenser för att fylla ut det som står mellan raderna. När eleven ska göra om dikten till en novell så är det just det outtalade som blir elevens resurs för att bygga ut texten. Den tolkning som eleven gör av den händelse som dikten beskriver ska utgöra elevens egen text, här en novell. Eleven har då utrymme att tolka dikten, samt att lägga till information om huvudpersonens familj och dennes tankar och känslor. Eleven

kan också ändra berättarperspektiv samt har utrymme att förlägga händelsen till en tid och plats som inte är uttalad i Brodskys text.

Eleven interpelleras här som den läsare som både kan tolka text, och läsa mellan raderna, för att på så sätt få till en längre egen text med diktens egen berättelse som underlag för den egna novellen. Eleven blir både texttolkare men också en egen litterär skapare av en ny text baserad på den uttalade informationen som ändå finns i dikten.

Sammanfattande diskussion

I de uppgifter som här efterlyser faktiva läsarter är författarfunktionen av underordnat intresse. Vem som har skrivit texten får här mer en sorterande funktion – provkonstruktionen pekar på en viss text som kan eller bör fungera som underlag till skrivuppgiften och benämner den emellanåt endast med författarens namn. Frågan är här inte vad författaren har tänkt eller haft för syfte med texten utan istället är det textens tema som blir avgörande för hur den litterära texten ska läsas. När sakprosa och skönlitterära texter blandas som underlag till läs- och skrivuppgiften kan dock presentationen av tematiken bidra till hur texternas status ska förstås och hanteras. Jämför man detta med Steffensens (2005) tankar om hur just författarfunktionen och intentionen med texten skiljer sig åt mellan faktiv och fiktiv läsart visar proven på en annan logik. Steffensen menar att just den faktiva läsarten har författarintention i fokus eftersom det är någon som klart uttrycker en åsikt om något reellt i verkligheten som kan falsifieras eller inte, medan i den fiktiva läsarten måste textens intention förstås som något annat.

Tematiken blir här överordnad vad de olika texterna ska användas till och sakprosa och skönlitterära texter är tänkta att ha samma status eftersom de ska läsas som informationsmaterial till skrivuppgiften. Det var också själva tanken med det tematiska arbetet som blev den överordnade principen för hur centrala prov och nationella prov organiserades. De nya proven skulle skilja sig ifrån studentexamen just genom hur de testade kunskap om litteratur: ”Den nya provtypen prövade konsten att läsa, förstå, bearbeta och skriva och suddade ut gränserna mellan litterära och icke-litterära texter” (Hultman 1991: 56). Tydligt kan man se detta i till exempel uppgift 6 från provet från 1976 där både litterära texter och sakprosa ska användas som faktaunderlag till hur livet för barn kunde se ut förr till skillnad mot hur dagens barn har det. Denna pedagogiska tanke har dock visats sig bli problematisk för hur den skönlitterära texten hanteras i det tematiska arbetet. Flera olika röster behöver till exempel inte ge flera olika perspektiv utan kan förstärka varandra. Sakprosan får här ofta tolkningsföreträde gentemot annan litteratur och de mer skönlitterära inslagen i det tematiska arbetet får bli exempel på det som slås fast som säker kunskap i sakprosan (Ajagán-Lester, Ledin, Rahm 2003, Nilson 2012).

I de uppgifter som uppmanar till en faktiv läsart initieras frågeställningen oftast med att eleven ska presentera eller på något sätt analysera den skönlitterära texten för att sedan dra ut eller lyfta fram en specifik samhällsföreteelse som kan diskuteras mer generellt. Det unika och säregna i litteraturen ska metaforiskt visa det generella och representera allmänna samhällsfrågor. Den ideografiska kunskapen som kan hämtas i litteraturen ska på så sätt diskuteras som generella och lagbundna samhällsföreteelser vilket visar på hur humanistiska och samhällsvetenskapliga vetenskapsideal möts i dessa uppgifter (Liedman 1978).

Tillsammans med läsning av de texter eleven ska använda sig av i de uppgifter där faktiv läsart efterfrågas ska eleven också använda sig av den egna erfarenheten av det som lyfts fram i litteraturen. Den egna erfarenheten blir en resurs och jämställs i några uppgifter med läsning av litteratur som underlag för att fullgöra uppgiften. Elevens eget liv får plats som kunskapskälla i läsningen av litteraturen när den faktiskt ska säga något om samhället i stort. Att efterfråga den egna erfarenheten bär tydliga spår av erfarenhetspedagogiken, men är också ett konstant fenomen över tid när det gäller nationell examination (Malmgren 1986, Lötmarker 2004). Thomas Ziehe (1992: 107-108) menar också att detta är en motivationsaspekt i vår tid då den subjektiva erfarenheten har ersatt den sociala erfarenheten. Genom den subjektiva erfarenheten hålls intresset vid liv för uppgiften, menar han. Den egna erfarenheten kan också länkas till hur litteraturen kan ge vikarierande upplevelser där den elev som inte har en speciell erfarenhet kan vända sig till litteraturen (Eagleton 2013, Rosenblatt 2002).

I de uppgifter där eleven uppmanas att transformera en litterär textgenre till en annan talas det om att läsa mellan raderna och det är denna läsning som eleven ska utnyttja i sitt skrivande av den längre texten. Kravet på förmågan att skapa inferenser, vilket förvisso alla litterära texter kräver, blir tydlig när eleven här blir medskapare genom sin läsning och själv måste skriva en längre text (Iser 1993). Att göra inferenser i läsningen av den första texten blir den resurs som eleven har till sitt förfogande i skrivandet av novellen eller romankapitlet.

Den faktiva läsarten har varit en populär läsart genom hela den provperiod som undersöks i föreliggande studie. I centrala prov för årskurs 2 för elever som läser tvåårigа linjer är den fiktiva eller faktiva läsarten dessutom den mest frekventa läsart som efterfrågas i skrivuppgifterna. Uppgifterna i de olika provkategorierna och för de olika årskurserna uppvisar i sig inte några större skillnader mellan sig, mer än det generella draget att uppgiftsinstruktionen innehåller mer text i nationella prov än i centrala prov. Det som dock är tydligt är att eleven generellt inte är situerad i en fiktivt autentisk skrivsituation i centrala provet, vilket annars är fallet i nästan samtliga nationella prov. I de nationella provuppgifterna som efterfrågar faktiv läsart är kontexten i samtliga fall utom två, förlagd utanför skolan och i de flesta fall ska texten, som eleven ska skriva, publiceras i en tidning. I de uppgifter där eleven ska läsa och skriva

i en skolkontext ska eleven i det ena fallet presentera texter i ämnet samhällskunskap och i det andra fallet ska elevens text ska publiceras i skolans elevtidning. I de uppgifter i nationella provet där eleven ska transformera text från en fiktiv form till en annan genre är dock inte kontexten framskriven förutom i en uppgift där eleven ska delta i en novelltävling.

Värderingsorienterad läsart

Att skriva om varför litteratur är läsvärd, eller inte, är ett sätt att värdera litteraturen och argumentera för dess läsvärde. Denna argumentation som eleven uppmanas att göra för den goda litteraturen, kan både utgå från en estetisk eller en etisk värdering av litteraturen. I de skrivuppgifter som här analyseras är det svårt att avgöra utifrån vilken värderingsgrund eleven ska skriva om texten. Vad som är läsvärt går genom att eleven främst uppmanas att tala om litteratur utifrån en subjektiv läsupplevelse där elevens personliga uppfattning av det lästa ska lyftas fram. I något fall kan även eleven uppmanas att argumentera för den goda litteraturen genom den teknisk-analytiska läsarten, det vill säga textens form får betydelse för dess läsvärdhet.

Centrala prov för elever som läser treåriga linjer

För elever som läser treåriga linjer och gör centrala provet i årskurs 2 fanns i provet från 1973 (uppgift 6) en uppgift där eleven uppmanas att berätta om en saga eller en sagovärld som har gjort stort intryck på eleven. Eleven uppmanas framförallt att visa varför hen har fängslats av den.

För elever som läser treåriga linjer och gör centrala provet i årskurs 3 fanns bara två uppgifter som efterfrågade en värderingsorienterad läsart. I provet från 1976 uppgift 8 ska eleven redogöra för vilka texter som engagerar eleven mest utifrån vilken profession författaren har. Här rör det sig om texter från olika håll såsom till exempel vetenskapsmannens eller diktarens. I provet från vårterminen 1983 uppgift 5 ska eleven redogöra för sina ”eviga följeslagare” och jämföra dessa med texter i texthäftet. Då rubriken till uppgiften är ”*Mina klassiker*” är det tydligt att eleven ska lyfta fram litteratur som eleven värderar på något sätt. Båda dessa uppgifter tangerar även den metalitterära läsarten då de kräver att eleven resonerar om sig själv som läsare utifrån en metanivå.

Nationella prov för elever som läser kursen Svenska B

I nationella provet är nio uppgifter kategoriserade under värderingsorienterad läsart. När litteraturen och i några fall även filmupplevelser ska värderas sker det genom att formen, det vill säga *hur* något är gestaltat ska analyseras för att styrka varför en text är mer läsvärd än en annan. Läsvärdet kan också mer eller mindre efterfrågas utifrån en personlig preferens och eleven uppmanas då att

motivera varför hen har fastnat för ett visst verk. De uppgifter som efterfrågar formanalys i motiveringen av den litterära texten är ifrån proven höstterminen 1997 uppgift 5, höstterminen 1998 uppgift 9, vårterminen 2001 uppgift 5 och höstterminen 2001 uppgift 7. De uppgifter som efterfrågar ett mer subjektivt motiv i motiveringen av den läsvärda texten är från proven från vårterminen 1998 uppgift 1, höstterminen 2000 uppgifterna 5 och 6, vårterminen 2001 uppgift 6 och vårterminen 2003 uppgift 3.

Uppgifterna efterfrågar antingen att eleven generellt ska värdera olika texter, ofta dem som är föreslagna i uppgiften och som finns i det texthäfte som följer med provet, eller att eleven ska läsa och skriva om läsvärd litteratur utifrån ett tema som till exempel kan vara kriminalberättelser, kärlek och familjeliv.

Värderingsorienterad läsart och positioneringsanalys

Uppgiftskonstruktioner som är kategoriserade under värderingsorienterad läsart relateras alltså till elevens eget subjektiva engagemang för en text eller för en viss genre av texter, eller en värdering av hur texten gestaltar något som ska lyftas fram i dessa uppgifter.

I provet från 1976 som hade temat ”Människans framtid” efterfrågades i uppgift 8 just hur olika texter både påverkar och engagerar eleven:

> 8. I materialet finner du exempel på vetenskapsmannens, diktarens, konstnärens och politikernas syn på framtiden. Vilken eller vilka av texterna (bilderna) gör det starkaste intrycket på dig? Redogör för dina reaktioner och försök förklara varför en framställning engagerar dig mer än en annan.
> Rubrik: Olika framtidsvisioner

I uppgiften är författarintentionen tydligt framskriven genom att upphovsmännen/upphovskvinnorna till texterna i dessa uttrycker sin syn på framtiden vilket eleven kan finna exempel på i texthäftet. Eftersom författarna blir representanter för olika professionella yrkesmässiga hållningar efterfrågas vilka texter som engagerar eleven mest. Här ligger en värdering, inte av författaren som ett specifikt namn, utan av författaren som professionell inom ett visst fält. Utifrån detta fält ska eleven värdera vem som skriver de intressantaste versionerna av framtidsberättelser.

Eleven ska genom den subjektiva upplevelsen redogöra för vilka texter som gör det starkaste intrycket och vilken text som engagerar eleven mest. Här ska eleven även förstå sig själv som läsare och diskutera litteratur utifrån en metalitterär läsart. Väljer eleven att göra den här uppgiften ställs hen inför förutsättningen *att* hen har blivit berörd av textmaterialet, inte *om*, och eleven bekräftar på så sätt valet av texter. Att texterna engagerar är på så sätt en tvingande subjektsposition.

Elevens subjektiva värdering efterfrågas också när det gäller vissa textgenrer som eleven ombeds att skriva om genom den värderingsorienterade läsarten. I provet från vårterminen 2001 som hade temat ”Utmaning” efterfrågas att eleven ska berätta om läsminnen från barndomen:

6. Läsminnen för livet
Minns du de sagor och berättelser du lyssnade till eller läste som barn? Minnena från barndomens böcker och berättelser är ofta starka. Fantastiska trollkarlar, modiga flickor, häxor och drömprinsar fascinerar. Böcker om Alfons Åberg, Ronja Rövardotter, Katitzi eller Sune är t.ex. mångas favoriter.

En litterär tidskrift inbjuder läsare att skriva om sina egna läsminnen från barn- och ungdomslitteraturen.

Skriv ett personligt bidrag till tidskriften. ***Presentera*** *två eller tre av de berättelser du lyssnat till eller själv läst under din uppväxt.* ***Resonera*** *om vad du uppskattade i dessa berättelser.* ***Förklara*** *vad de har betytt och kanske fortfarande betyder för dig.*
Rubrik: ***Läsminnen för livet***

Författarnamnet är även här inte uttalat utan litteraturpresentationen går genom olika verks huvudpersoner. Alfons Åberg eller Sune blir representanter för böcker där dessa personer är med. Huvudpersonerna blir synekdoken för till exempel alla böcker om Alfons eller Sune, och får på så sätt samma klassificerande funktion som författarnamnet. En Sune-bok är en bok med Sune i och ingår i en rad böcker i serien om Sune.

Barnboken presenteras här som en bok som ger starka minnen och som fascinerar. Det är de starka karaktärerna i litteraturen, med till exempel fantastiska trollkarlar och modiga flickor, som fascinerar. Barnboken skrivs fram som en stark litteraturgenre som ger minnen och det som fascinerar blir just dess karaktärer som är speciella och populära.

Kontexten för läs- och skrivuppdraget är här förlagt till en litterär tidskrift och det är som läsare till tidningen som eleven interpelleras.

De böcker som eleven ska presentera kan härledas till böcker som hen har läst själv eller lyssnat på under uppväxten. Eleven ska därefter resonera om vad eleven har uppskattat i dessa berättelser och förklara vad de har betytt för eleven. Att uppskatta barnlitteraturen blir en tvingande position där den elev som inte har uppskattat de sagor eller berättelse som hen fick ta del av som barn inte kan välja uppgiften. I sista meningen efterfrågas vad berättelserna har betytt men även fortfarande betyder för eleven och på så sätt kan eleven här besvara den första retoriska frågan om eleven minns de sagor som hen läste eller lyssnade till som barn. Den elev som inte minns dessa berättelser har svårigheter att svara på frågan och inte heller den elev som inte bekräftar uppfattningen om att hen har uppskattat dessa berättelser eller att de vare sig betytt något eller betyder något för eleven idag. Att skriva fram barnlitteraturen som en betydelsefull genre är något som eleven inte kan gå runt och den elev som interpelleras är den elev som både kan och vill göra detta. Eleven

positioneras tydligt som en unik individ som personligt kan tala om barnboken genom att hen verifierar bilden av dess betydelse. Denna argumentation utgår från det egna subjektet som resurs för elevens berättelse.

Hur huvudpersoner i litteraturen och elevens eget subjekt kan mötas och användas för att konfirmera läsvärdet efterfrågas tydligt i uppgift 1 från provet från vårterminen 1998 som hade temat ”Utveckling”:

> **1. Läsvärt! /Sevärt!**
> Många filmer, pjäser, böcker och bokserier skildrar personer som växer, utvecklas och ibland åldras. Välkända exempel är Anne i Grönkulla-serien, Juha i En komikers uppväxt eller Karl-Oskar och Kristina i Utvandrarserien. Varför fäster man sig vid Anne eller Juha? Vad kan man identifiera sig med eller kanske lära av deras liv?
>
> Du får i uppdrag att i skoltidningen skriva en artikel om en valfri film, pjäs, bok eller bokserie, där läsaren får följa en persons liv och utveckling. Din uppgift är att locka andra att läsa boken/bokserien eller se filmen/pjäsen.
>
> *Presentera på ett personligt sätt en film, pjäs, bok eller bokserie. Lägg tyngdpunkten på att **beskriva** huvudpersonen så att läsaren förstår hur hon eller han växer och utvecklas. **Förklara** varför du har fäst dig vid personen och varför du tycker att boken är läsvärd eller filmen/pjäsen sevärd.*
> ***Rubrik**: Läsvärt! (Alternativt: Sevärt!)*

Även här är författarnamnet inte uttalat utan huvudpersonerna i litteraturen får funktionen att visa på subjekt som vi som läsare känner igen i kända verk och kan ha en relation till. Personnamnet kan i uppgiftens exempel kopplas till bokserier eller till enskilda romaner.

Personerna i verken ovan är både klassiska exempel i populära litterära verk, men även exempel på litteratur som har filmatiserats. Det är dock inte med nödvändighet som eleven ska skriva om just dessa verk, då inga utdrag ur dem är representerade i texthäftet, utan de är framskrivna som välkända exempel på personer som växer, utvecklas och ibland åldras, och som förhoppningsvis eleven kan känna igen sig i. Temat i provet är ”Utveckling” och fokus i elevens presentation och argumentation är verk som skildrar personer som växer.

Kontexten här är skoltidningen och uppdraget är att eleven ska locka andra att ta del av verket eller verken. Ordet ”locka” visar på att läsarna av skoltidningen ska frestas och attraheras och själva vilja ta del av verken efter att ha läst elevens artikel. Eleven blir på så sätt positionerad som en läsambassadör som kan övertyga andra om läsningens positiva kvaliteter. Åter blir litteraturen, eller ett bredare spektra av kulturfenomen, något som eleven ska lyfta fram och argumentera för.

Den elev som interpelleras är en elev som ska diskutera hur huvudpersonerna i verken växer och utvecklas. Eleven ska även tycka om och känna empati för dessa personer. Detta är inte en valbar position utan i frågan: ”Varför fäster man sig vid Anne eller Juha?” eller i frågan där eleven ska ”***Förklara** varför du har fäst dig vid personen*” finns inte utrymme för eleven att förklara

varför hen inte har fäst sig vid dessa personer. I efterfrågan av det läsvärda (eller sevärda) verket finns inte någon annan position än att bekräfta att verken är läs- och sevärda.

Eleven ska här inte bejaka skolans val av verk, eftersom urvalet av litteratur görs av eleven själv, men eleven interpelleras som någon som ska resonera om *varför* – inte *om* – vi fäster oss vid huvudpersoner i olika verk och att förklara *varför* – inte *om* – dessa verk är läs- eller sevärda.

I den värderingsorienterade läsarten ska eleven också värdera litteraturen med fokus på hur något är skildrat. Fokus blir här på hur formen gör att eleven finner att litteraturen är läsvärd vilket kan ses i tre uppgifter i nationella provet – uppgift 5 från höstterminen 1997, uppgift 9 från höstterminen 1998 och uppgift 5 från vårterminen 2001 – som är nästintill identiska till sin utformning. Uppgift 5 från provet vårterminen 2001 med temat ”Utmaning – fri, farlig, fantastisk litteratur!” får representera denna uppgiftskonstruktion där eleven ska presentera litteratur ifrån texthäftet och motivera sitt val främst efter hur texten är framställd till innehåll och form:

5. Läsvärt!
I texthäftet finns en del skönlitteratur: novellen Skomakarns dotter, utdrag ur en bok om Harry Potter och ur romanen Jag smyger förbi en yxa samt två dikter.

En dagstidning vill göra en sida om skönlitteratur. Du blir erbjuden att medverka med en artikel och bestämmer dig för att presentera en eller ett par av de skönlitterära texterna från texthäftet.

Skriv artikeln. ***Presentera*** *på ett personligt sätt en skönlitterär text (eller två) ur texthäftet.* ***Analysera*** *texten (texterna) så att läsaren förstår vad som gör den läsvärd till innehåll, budskap och form, t.ex. berättarteknik, komposition, språk och stil.*
Rubrik: ***Läsvärt****!*

Texterna presenteras i denna uppgift med fokus på novellens och romanens titel samt i fallet med Harry Potter-böckerna på huvudpersonens namn. Två dikter nämns också som möjligt underlag till läs- och skrivuppgiften. Författarna är här därför osynliga, men däremot är texternas genretillhörighet uttalad.

Kontexten till läs- och skrivuppdraget är att en dagstidning ska göra en sida om skönlitteratur och eleven blir erbjuden att medverka med en artikel där några av skolans utvalda texter ska presenteras. Eleven uppmanas sedan att presentera texten eller texterna utifrån ett personligt sätt. Eleven är nu tvingad att träda fram som subjekt, ett unikt subjekt och sälja texten genom sin egen individuella läsning av den. Kravet på att synas som individ och verbalisera sin subjektivitet blir tydligt. I nästa mening ska eleven analysera texten eller texterna så att läsaren förstår vad som gör den läsvärd men denna gång inte genom den personliga läsningen utan genom att se till innehåll, budskap och

form. Interpellationen är nu till en kompetent elev som antar rollen som analytiker, genom att elevens performanskompetens ska examineras. Eleven måste anta två positioner: först att popularisera texterna genom den egna upplevelsen och den tänkta läsaren i dagstidningen och sedan att analysera texten eller texterna med litteraturvetenskapliga begrepp. Den tänkta läsaren ska genom denna analys övertygas om varför texten är läsvärd. Utropstecknet i rubriken visar på en entusiasm inför läsningen och här finns en pedagogisk idé att övertyga någon, det vill säga läsaren av en dagstidning, om texten eller texternas läsvärdhet.

Den övergripande läsarten har kategoriserats som värderingsorienterad men den kompletteras av dels den personliga läsningen, dels den teknisk-analytiska läsarten. Eleven får också rollen att bekräfta urvalet i texthäftet genom att lyfta fram varför texterna är läsvärda. Eleven positioneras därvidlag både som en unik individ som genom sin personliga läsning kan presentera texter i massmedia men också genom att använda sig av sin teknisk-analytiska kompetens och pedagogiskt visa allmänheten varför texterna är läsvärda.

Sammanfattande diskussion

I de uppgifter som här har kategoriserats under värderingsorienterad läsart finns några aspekter som är specifika för denna läsart men också aspekter som liknar dem som har lyfts fram i de tidigare läsarterna.

Vad det gäller författarsubjektet är detta inte alltid tydligt framskrivet och har inte i sig en kategoriserande funktion. Istället är det huvudpersonerna i litteraturen som i flera uppgifter får funktionen att kategorisera litteraturen. I uppgifterna som ovan har presenterats är det tillräcklig information att tala om böcker om Sune eller Harry Potter. Dessa huvudpersoner är också namn på personer som eleven ska gå i någon slags dialog med.

Kontexten som eleven ska skriva i är i samtliga uppgifter förlagd i media, när det gäller nationella prov. Endast en uppgift är förlagd i skolan men då är det i skoltidningen som elevens artikel ska publiceras. I den enda uppgift från centrala provet som är kategoriserad under denna läsart är kontexten inte framskriven.[25]

De texter som eleven ska läsa, eller har läst och nu ska skriva om, är antingen presenterade som skönlitteratur och då oftast presenterad med namn på texterna och i några fall även med författarnamnet, eller så uppmanas eleven att läsa texter utifrån ett visst tema. Detta kan till exempel vara kärlek, familjeliv, hjältar eller hjältinnor. Dessa teman blir styrande för vilka texter som eleven ska hantera.

[25] I Hultman (1991) tas just det journalistiska skrivandet upp som ett sätt att skriva snabbt, det vill säga att skaffa sig material till en text och sedan färdigställa den under en begränsad tid (ibid: 56).

Genom att eleven ska skriva om läsvärd litteratur och motivera på olika sätt varför litteraturen är läsvärd, måste eleven bekräfta en viss ståndpunkt gentemot litteraturen och litteraturläsningen. Vad som efterfrågas är inte *om* litteraturen är läsvärd eller inte, utan *varför* den är det. Eleven positioneras här i en tvingande position där endast den subjektsposition som håller med om och engageras i ståndpunkter där till exempel att man fäster sig vid huvudpersoner i texter, att barnlitteraturen har betytt mycket för eleven som ung, att fiktiva personer fängslar eleven etc. De elever som väljer att göra de uppgifter som efterfrågar läsvärda skildringar, förutsätts också motivera att den litteratur som antingen skolan väljer ut för eleven att skriva om eller den litteratur som eleven genom eget val lyfter fram är läsvärd. Tanken kan här ses som ett led i att eleven får tillfälle att skriva om sig själv och sin läsning, och att den subjektiva relevansen som eleven känner inför viss litteratur ska vara underlag för elevens skrivande om litteraturen. Den subjektiva relevansen i litteraturläsningen relateras dock inte till annat än just omdömet om texten och kan därför inte riktigt relateras till det som Malmgren (1986) och Smidt (1989) benämner som erfarenhetspedagogik eller subjektiv relevans.

Eleven interpelleras med en självklarhet som en elev som värdesätter litteraturen och som skriver fram denna genom att bejaka att den litteratur som skolan tillhandahåller är läsvärd, eller genom att lyfta fram egen vald litteratur för att värdera denna i positiva ordalag. Dessa ståndpunkter markeras genom att eleven ska skriva om litteraturen som ”betytt”, gjort det ”starkaste intrycket” på eleven, vad eleven ”uppskattade”, vad eleven ”fästs sig vid” etc. Att värdera litteratur blir därför här liktydigt med att värdesätta den litterära läsupplevelsen.

7. Läsförståelseprov

Nationella examinationsuppgifter i ämnet svenska på gymnasiet förknippas kanske främst med skrivuppgifter – från studentexamen fram till de nationella prov vi har idag i svensk skola. Mer specifika frågor till litterär text finns dock i de läsprov och läsförståelsetest som har getts i anslutning till skrivproven, både under de centrala proven men också i samband med att gymnasiereformen 2011 implementerades. I detta kapitel undersöks läsprov och frågor till texterna i de centrala prov som gavs mellan 1987[26] och 1995 för årskurs 2 samt det läsförståelseprov som var del i det nationella prov som gavs hösten 2011 för årskurs 1. Proven har haft olika syften under tidsperioden, då de i början av perioden främst skulle få eleverna att läsa texterna inför skrivuppgifterna, medan de prov som kom med läroplanen för 2011 skulle testa just läsförståelse. Man kan också se en skillnad mellan de prov som mellan 1986 och 1989 kallas läsprov och de prov som kom 1990 och framåt och som istället kallas ”Frågor till texterna”. I de senare proven finns frågor till textinnehållet men också frågor där eleven ska reflektera och beskriva egna tankar om och erfarenheter av det som texterna tar upp. I läsförståelseprovet från 2011 testas elevens läsförståelse genom flera olika läsarter men också genom teknisk-analytiska kompetenser.

Föregående kapitel, med skrivuppgifter som baseras på läsning av den litterära texten, strukturerades genom de olika läsartskategorierna för att sedan visa vilka subjektspositioner som är tydliga i materialet. Detta kapitel strukturera istället primärt utifrån en kronologisk axel av materialet. Även här kommer läsarterna som efterfrågas och vilket elevsubjekt som interpelleras genom hur uppgifterna är konstruerade att analyseras, men då proven visar både likheter och olikheter över tid presenteras och analyseras de uppdelade på tre tidsperioder. Läsproven mellan 1986 och 1989 och läsförståelseprovet från 2011 presenteras i sin helhet med en kort sammanfattning av den litterära texten för att läsaren av dessa delar ska kunna följa med i vad som efterfrågas i av läsningen av texterna. Proven mellan 1990 och 1995 visar ett tydligt uppgiftsmönster varvid dessa prov tematiseras utifrån dessa mönster och presenteras utifrån dessa.

[26] Läsproven infördes 1986 men i det första provet med temat ”Kroppskult och kroppskultur” fanns inga litterära texter med.

Läsprov mellan 1986 och 1989

I läsproven mellan 1986 och 1989 för årskurs 2 ställs frågor till sju litterära texter som antingen är noveller eller romanutdrag. Provuppgifterna och texterna som dessa baseras på presenteras här i kronologisk ordning med en kort sammanfattning av den litterära texten.

Centrala provet 1987 med temat ”Rätt och orätt”

I läsprovet från 1987 som hade temat ”Rätt och orätt” ställs frågor till tre olika litterära texter. Den första texten är Stig Claessons novell ”Angivaren”, den andra texten är Gerda Anttis novell ”Begravningen” och den tredje texten är ett utdrag ur Sara Lidmans roman *Jag och min son.*

”Angivaren”

Stig Claessons novell ”Angivaren” handlar om hur huvudpersonen, en ung pojke i andra klass, stjäl en penna, utsätts för utpressning av en klasskamrat och betalar priset, men ändå blir angiven till fröken och får som straff att inte åka med på utflykt till Skansen.

I första frågan ska eleven nämna tre handlingar där någon person i novellen har handlat orätt och i nästa fråga ska eleven identifiera likheter mellan två personers handlande i texten. Eleven ska här göra en etisk värdering av de handlingar som utförs i berättelsen och urskilja likheter mellan dessa handlingar oavsett vem som gör dem. Läsarten som efterfrågas här kan därför kategoriseras som en värderingsorienterad läsart eftersom den frågar efter etiska värderingar av personernas agerande i texten. Dessa frågor implicerar med nödvändighet ett moraliskt ställningstagande då endast den elev som har samma moraliska kompass som framträder i provkonstruktionerna kan uppfatta de handlingar där personen i texten handlar orätt.

I den tredje frågan till texten efterfrågas hur novellens ”jag” tror att det har gått för en flicka, information som finns klart uttryckt i texten: ”Den lilla tjockisen har jag inte sett som vuxen men hon klarar sig säkert bra”. I den sista frågan ska eleven välja mellan fem olika intryck av en person i novellen och välja det som passar in bäst. Det handlar här om att värdera personen utifrån en moralisk måttstock. Den person som novellens titel anspelar på, det vill säga angivaren, ska eleven beskriva genom att välja något av en rad alternativ: om det är en person som antingen varit med om en bilolycka, är en utpressare, har en stark känsla för rätt och orätt, sätter andra i klistret eller är lika mycket tjuv som författaren. Överlag kan därför frågorna till denna text kategoriseras som etiska värderingar av händelseförlopp i texten, vilket passar temat ”Rätt och orätt” väl.

Eleven positioneras i samtliga uppgifter som ett subjekt som kan skilja på rätt och orätt. Denna examination handlar därför både om att kontrollera om eleven kan läsa innantill men främst om eleven utifrån ett fiktivt exempel kan

värdera personernas handlande i texten. Den elev som efterfrågas är en elev som kan ställa sig utanför fiktionen och se och förstå vad olika orätta handlingar får för konsekvenser. Den moraliska hållningen tillsammans med att läsa innantill är därför vad som prövas genom läsprovet till texten ”Angivaren”.

”Begravningen”

Nästa text i läsförståelseprovet från 1987 utgår ifrån ett textutdrag ur Gerda Anttis novell ”Begravningen”. Novellutdraget handlar om hur en ung flicka kommer hem sent efter att ha hjälpt till vid en begravning. Pappan i texten är påtagligt arg över detta och utdraget handlar om en mycket hotfull situation där en fars, en mors och en dotters agerande mot varandra står i centrum.

Till texten är det sex frågor och i första frågan efterfrågas hur Sonja, som dottern heter, skulle önskat att hon hade förhindrat faderns ilska, i nästa fråga hur Sonja anser att modern är ansvarig för det som händer och i tredje frågan ska eleven svara på hur modern påverkas av faderns ilska. I fjärde frågan efterfrågas hur fadern motiverar att han bestämmer över Sonja och sedan i den näst sista frågan efterfrågas vad det är i Sonjas uppträdande som retar fadern mest. Den sista frågan handlar om vad som skulle krävas för att fadern skulle låta dottern komma tillbaka. Alla svaren finns uttryckta i texten men måste samtidigt tolkas utifrån hur det som händer kan beskriva både yttre och inre skeenden hos personerna i novellen. Frågorna som eleven uppmanas att svara på kan därför kategoriseras som betydelseorienterad läsart. Eleven ska förstå vad som sker i en text och kunna tolka den litterära gestaltningen för att se vilken betydelse denna får för att kunna förstå det som sker i berättelsen.

Den elev som efterfrågas i uppgifterna till denna novell måste båda kunna läsa innantill, men även förstå hur vissa framskrivna reaktioner hos personerna i texten kan visa på olika attityder och känslor. Eleven måste även här förstå vad olika handlingar, framförallt faderns agerande, får för konsekvenser i berättelsen om denna familjesituation. Den moraliska hållningen som efterfrågas blir att kunna se och tolka faderns, moderns och dotterns explicit framskrivna handlingar som reaktioner på varandra.

Elevsubjektet som efterfrågas är en elev som har både inlevelseförmåga och en grundläggande socialpsykologisk kompetens men även en litterär kompetens genom att förstå vad olika litterära gestaltningar betyder.

Jag och min son

Den tredje skönlitterära texten i detta läsförståelseprov är ett textutdrag ur Sara Lidmans roman *Jag och min son*. Utdraget handlar om en apartheidsituation i Sydafrika där en mörkhyad kvinna ställer sig i kön för vita på postkontoret, får en örfil av posttjänstemannen vilket sätter igång ett upplopp. Två vita kvinnor diskuterar sedan såväl situationen i sig som den mörkhyade kvinnan och landets framtid. Introduktionen till texten består av en mening: ”I romanen

Jag och min son skildrar Sara Lidman en svensk mans iakttagelser och upplevelser i rasförtryckets Sydafrika.”

Frågorna till texterna handlar om att kontextualisera tämligen enkla läsförståelsefrågor vars svar lätt går att hitta i texten. I följande fråga blir detta tydligt: ”22. Sydafrikas vita förtrycker de svarta. Den rasistiska politiken leder till osäkerhet och otrygghet. Vem är det som främst får känna på detta i berättelsen? (1p)” Eftersom utdraget handlar om en kvinna som blir slagen för att hon ställer sig i fel kö, handlar frågan om något man kan identifiera i texten. Uppgiften i sig ger dock en utförlig beskrivning av hur eleven ska svara på frågan. De är de vita som förtrycker de svarta och denna politik leder till osäkerhet och otrygghet, vilket leder fram till svaret att det är den mörkhyade kvinnan som får känna av detta. Inledningen till frågan ger också information om hur eleven ska läsa hela texten.

Nästa fråga ger också den en bild av hur vi ska tolka situationen: ”23. Några av de svarta i berättelsen ger ytligt sett sitt stöd åt apartheid. Hur? (1p)”. I textutdraget står det: ”Men en afrikanska i framskriden grossess har ställt sig i den vita kön och fastän några svarta försöker uppmärksamma henne på misstaget står hon kvar.” Provkonstruktionen säger att detta skulle kunna ses som ett ytligt stöd är det som eleven måste kunna se i texten. Svårigheten här ligger inte främst i att se vad som orsakar situationen på postkontoret, utan att se hur detta kan tolkas som ett ytligt stöd till apartheidssystemet. Nästa fråga är varför postmästaren blev rädd och här ska eleven förstå att de svartas upplopp skrämmer honom.

Den sista frågan handlar om de två kvinnor som samtalar om händelsen. I frågekonstruktionen upplyses eleven om att de ”hyser bara delvis samma känslor inför händelsen på postkontoret”. Eleven ska sedan avgöra vilka två av fem beskrivningar som är sanna: är de både misslynta över händelsen, är de modiga och tappra, är de nervösa att de svarta ska få makten, ser de fram emot en genomförd apartheid eller ser de ner på den havande kvinnan? Eftersom kvinnorna skiljer sig åt i synen på apartheid, då den ena kvinnan vill fly landet och den andra ser fram emot att apartheid är helt genomförd, fungerar endast svarsalternativen att de är misslynta över händelsen och ser ner på den havande kvinnan. Frågan berör information som är explicit uttryckt i romanutdraget, men ger också information till texten för att förstå vilka alternativ som utifrån en moralisk och politisk ståndpunkt är svåra att motivera. Rätt svar är här inte att de två kvinnorna är modiga och tappra, just för att det bara är en av de vita kvinnorna som inte vill fly landet och hon beskrivs som modig: ”Den andra är modigare.” Hon menar också några meningar längre fram i texten att de måste vara tappra: ”Vi måste vara tappra.” Eleven ska dock inte tolka detta som att de verkligen är modiga och tappra. Läsarten som främst efterfrågas är att eleven även här ska göra en etisk värdering av texten utifrån tydligt uttalade frågor.

Eleven positioneras också i denna uppgift som en läsare som ska kunna förstå ett kort textutdrag utifrån hur frågorna är ställda och på så sätt göra

moraliskt rätta slutsatser om vad texten handlar om. Den kringinformation som eleverna får till uppgifterna kontextualiserar texten och ger ett tydligt budskap om hur eleven ska läsa texten. Svaren på frågorna till denna text finns explicit uttryckta i texten men mycket information i frågeställningarna ges också till eleven för att hen ska kunna tolka texten rätt. Eleven måste alltså även kunna hantera den information om texten som står i frågorna för att kunna besvara dessa på ett rätt sätt. Elevsubjektet som interpelleras här är därför en elev som både kan hantera en text om ett socialt och samhälleligt problem men samtidigt hantera frågor till texten som visar en specifik ståndpunkt gentemot detta samhällsproblem.

Centrala provet 1988 med temat ”Djur”

I läsprovet från 1988 som hade temat ”Djur” ställs frågor till två litterära texter. Den ena texten är ett utdrag från P C Jersilds roman *Den elektriska kaninen* och den andra texten är Hjalmar Söderbergs novell ”Att döda”.

Den elektriska kaninen

I romanutdraget från P C Jersilds *Den elektriska kaninen* berättas om en djurkongress på Skansen där olika djur som används i människans tjänst tar upp problemen med detta. Broilern vill ha plats att kunna sträcka ut ett ben och en vinge samtidigt, avelssuggorna vill slippa hormonbehandling och den elektriska kaninen vill ta upp sitt farliga jobb som elektrisk kanin på en hundkapplöpningsbana.

Frågorna som ställs är tre där den första tar upp vilka två missförhållanden som broilern Bertil för fram i romanutdraget och som visar att han förstår att hans död är nära. Den andra frågan handlar om suggornas situation och hur en av dessa klagar över de åtgärder som har gjorts för att förbättra situationen för just dem. Frågeställningen är att eleven ska nämna tre av de åtgärder som har vidtagits och som suggan klagar över. Båda dessa frågor efterfrågar den betydelseorienterade läsarten, men också att kunna se vad texten faktiskt tar upp. Även om det som ska gestaltas i texten ska förstås som litterär gestaltning ligger den tolkning eleven ska göra ganska nära det som texten explicit uttrycker.

Den tredje frågan skiljer sig från de andra genom att den efterfrågar vad författaren Jersild egentligen kritiserar i texten. Eleven får fem förslag som utgår ifrån vad författaren gör i sin text: ger förslag till förbättringar av djurhållningen, klagar på konsumenterna som köper köttet, skäms över att tillhöra människosläktet, låter djuren endast protestera mot de värsta förslagen eller angriper bristen på hygien i djurproduktionen. Författarens intention med texten ska förstås genom att den betraktas som en argumentation för något. Läsarten måste även i denna fråga uppfattas som betydelse- men även intentionsorienterad. Eleven positioneras som någon som kan förstå den gestaltande texten och utifrån den också förstå vad författaren hade för syfte med att skriva

den. Här ska därför texten tolkas som en partsinlaga där författaren träder fram med sina politiska budskap i en specifik fråga.

”Att döda”

Novellen ”Att döda” av Hjalmar Söderberg handlar om hur berättarjaget minns hur han dödat en fågel som ung, en spindel på ett hotellrum och en räv i skogen med en bössa.

Textfrågorna rör sig alla kring att eleven ska visa hur ett innehåll som är fastställt och tematiserat av uppgiftskonstruktören är gestaltat i texten. (Se liknande frågor i skrivuppgifter där innehållet är fastlagt men eleven ska se hur författaren har arbetat för att få fram detta innehåll.) I den första frågan beskrivs texten genom frågeställningen: ”Pojkarna jagade fåglar med slangbåge. Mot en fågel betedde de sig först osportsligt, sedan fegt och grymt. Vari bestod (a) osportsligheten, (b) fegheten och grymheten? Förklara tydligt! (2p.)” I uppgiftskonstruktionen slås det alltså fast att pojkarna har betett sig osportsligt, fegt och grymt och elevens uppgift är att se vari dessa beteenden bestod av i texten. Här ska texten tolkas utifrån specifika moraliska beskrivningar och värderingar som faktiskt ska gå att plocka ut ur texten. Eleven måste rekrytera kunskaper från en extern verklighet, här inte som faktiska händelser utan som generiska begrepp om verkligheten. Den värderingsorienterade läsarten blir tydlig då den ställer etiska frågor till eleven om texten. Men eleven ska även tolka händelserna och förstå vad de betyder i relation till alternativen i uppgiften.

I den andra frågan ska eleven hitta och citera den mening som visar att pojkarna skäms efter att ha skadat fågeln: ”12. De två pojkarna som sköt fågeln skäms över sin gärning. Skriv av den första mening som klart visar att pojkarna skäms! (1p)” Meningen som åsyftas är: ”Men vi smögo oss bort utan att se på varandra, och vi lekte aldrig mera i denna vrå av trädgården.” Också i frågorna tre och fyra ska eleven urskilja i texten det som innehållsligt är definierat i uppgiftskonstruktionen: berättaren känner sig nedstämd och eleven ska ge tre exempel på inslag som gjorde honom lättskrämd innan han dödade spindeln, och i sista frågan ska eleven visa hur man i texten kan se att de ställen där berättaren har dödat djuren – fågeln och räven – känns obehagliga för honom. Man kan tänka sig både en teknisk-analytisk läsart där innehåll ska kopplas till form men där textens betydelse och innehåll är fastlagda i uppgiften. Elevens uppgift är att se hur texten fungerar för att få fram detta innehåll.

Eleven positioneras som en läsare som utifrån en beskriven situation ska kunna se vari det oetiska i beteendet består. Eleven avkrävs på så sätt ett moraliskt domslut över pojkarnas beteende. I den andra frågan formuleras en tolkning av texten där man säger att pojkarna skäms och eleven ska se detta i den fiktiva berättelsen. Konsekvensen av att ha varit osportslig, feg och grym resulterar i att pojkarna skäms. I den tredje frågan är berättaren nedstämd innan han dödar spindeln och därför lättskrämd vilket ges som förklaring till

hans agerande. Och i fjärde frågan känns alla de platser där berättaren har dödat djuren obehagliga för honom, vilket eleven ska avläsa utifrån texten. Den moraliska hållningen att döda djur, som här kan ses som moraliskt felaktig, den skam som kommer över en efteråt och hur skammen och obehaget stannar kvar hos den som har utfört dåden, blir genom de frågor som ställs till texten en tydlig berättelse för eleven att lyfta fram. Elevsubjektet som efterfrågas är en elev som sökläser efter hur olika moraliska ståndpunkter gestaltas i litterär text.

Centrala provet 1989 med temat ”Trender – livsstilar”

I läsprovet från 1989 som hade temat ”Trender – livsstilar” ställs frågor till endast en litterär text. Denna text är ett utdrag ur Bo Green Jensens roman *Dansen genom sommaren.*

Dansen genom sommaren

Romanutdraget ur *Dansen genom sommaren* av Bo Green Jensen handlar om tre ungdomar som campar på en campingplats när ett motorcykelgäng äntrar platsen och sätter skräck i ungdomarna och de andra camparna genom sitt skrämmande beteende.

I första frågan beskrivs först Dark Angels, som mc-gänget heter, som ett gäng som kommer med ett ”nytt och främmande beteende” till platsen. Eleven ska därefter utifrån fem olika beskrivningar av olika beteenden välja det förslag som passar bäst in på gänget: bekymmerslöshet, bråkighet, ilska, ovänlighet eller terror. I nästa fråga fastslås att mc-gänget går in för att sätta skräck i camparna och man frågar efter ”två tydliga exempel på handlingar som inte vanliga campare skulle utföra”. Här kan man tänka sig att man efterfrågar omvärldskunskap om hur vanliga campare beter sig. Det är också tydligt här att ’den andre’ är mc-gänget eftersom det kommer med något som är ”nytt och främmande.” Eleven blir här inkluderad i gruppen vanliga campare. Dark Angels ska även kontrasteras mot ett annat mc-gäng med namnet ”Sons of Satan” och som beskrivs som ”vanliga människor” i texten. I nästa fråga tas just detta upp: ”21. Medlemmarna i Sons of Satan är ’helt vanliga människor’ och mindre farliga än Dark Angels, enligt Kranken. I vilken situation hade han märkt att man kunde få mänsklig kontakt med Sons of Satan? (1p)” I fjärde frågan ska eleven skriva av en mening där det blir tydligt att mc-gänget har en klädsel som liknar ”kravallpoliser i en diktaturstat” och de två sista frågorna visar en kontrast mellan hur Dark Angels och ungdomarnas relationer till sina vänner skiljer sig åt. Först efterfrågas hur känslolösheten i mc-gänget visar sig tydligast och sedan hur man kan beskriva förhållandet mellan de tre vännerna. Till den senare frågan får eleven fem alternativ: instängt, kontaktlöst, passionerat, varmt eller ångestladdat. Det rätta svaret är förstås ”Varmt” och blir på så sätt en kontrast till ”känslolösheten” som förhållandet mellan medlemmarna i mc-gänget i frågan före beskrivs som.

Elevsubjektet som efterfrågas är en elev som identifierar var i texten en specifik beskrivning av relationerna finns. Eleven ska även kunna uppfatta hur olika samhällsgrupper förhåller sig till varandra i den beskrivning av världen som uppgiftskonstruktionen lyfter fram. Den metaberättelse där olika mc-gäng, vanliga campare och dessutom det lilla gänget med tre ungdomar ställs emot varandra visar vilka kontraster som finns i berättelsen. Detta blir också tydligt i sista frågan där ungdomarnas visade värme dem emellan utgör en skarp kontrast till den andra extremen på skalan, nämligen Dark Angels. Den etiska värderande läsningen av texten som uppgiften uppmanar till går genom att se hur kontrasterna mellan olika människor gestaltas i detta romanutdrag. Frågorna till texten exponerar tydligt hur den är tänkt att läsas. De mest framträdande läsarterna här är att texten ska läsas som en faktiv berättelse där moraliska omdömen kan läggas på textinnehållet och förståelsen av det. Även den betydelseorienterade läsarten där eleven ska tolka vad texten gestaltar och hur detta kan förstås, blir tydligt, i hur uppgifterna är konstruerade.

Eleven interpelleras som den som ska konfirmera denna bild av texten och världen och förtydliga skillnaderna mellan dem och oss genom att svara på frågorna.

Sammanfattande diskussion

De läsarter som är tydliga med hur uppgifterna efterfrågar specifika svar i läsproven är främst betydelseorienterad och värderingsorienterad läsart med tyngdpunkt på etisk värdering. Dessa läsarter positionerar eleven som olika subjekt genom hur eleven interpelleras i uppgifterna.

I den betydelseorienterade läsarten efterfrågas hur eleven utifrån påståenden om texten kan hitta specifik information som stödjer dessa i texten. Eleven ska även tolka påståenden som görs i provkonstruktionen om texterna som falska eller sanna och relevanta. I sökläsningen kan frågorna ibland endast gälla information som är tydligt och explicit uttryckt i texten. Läsarten har därför stora likheter med det som Rosenblatt (1994) benämner som efferent läsart, det vill säga eleven ska hitta svar på specifika frågor och plocka ut dessa ur texten. Den här sortens frågor är lätträttade genom att svaren är entydiga men de efterfrågar inte någon avancerad kunskap om litterär läsning. Hultman menade att det som slutligen efterfrågades var om eleven kunde läsa och om eleven kunde svenska (1991: 66-67).

Man kan dock se att läsproven efterfrågar flera olika kompetenser för att eleven ska kunna identifiera det rätta svaret på frågorna. I många frågor krävs till exempel en viss rättsmedvetenhet för att kunna identifiera var i texten som personerna gör något orätt. Den elev som inte har samma moraluppfattning som framträder i provkonstruktionen kan inte genom sökläsning hitta det rätta svaret. För att kunna svara rätt på frågorna måste den moraliska kompassen vara rätt inställd. Frågorna är i sig en resurs för att se hur litteraturen kan eller bör läsas i dessa prov och erbjuder en förklaring till vad litterär gestaltning

kan vara och hur den litterära texten kan förstås. Frågorna kan därför betraktas som en medierande länk mellan text och läsare för att litteratur ska kunna examineras genom läsfrågor. Frågorna erbjuder i sig en resurs för att se hur litteraturen kan eller bör läsas i dessa prov.

I flera frågor efterfrågas också en psykologisk kompetens i att förstå hur beteenden som är gestaltade av personer i texten visar på olika känslor hos dessa. Hur kan vi se att pojkarna skäms? Hur kan vi se att modern påverkas av faderns agerande? Dessa frågor indikerar att texten gestaltar känslor och upplevelser och eleven ska avläsa hur detta är beskrivet i texten.

När frågorna till de olika texterna visar på olika sätt att närma sig samhällsskildringar i den litterära texten måste också eleven dela den samhällsuppfattning som provkonstruktionen ger uttryck för. I påståendet att till exempel ett mc-gäng kommer med ett nytt och främmande beteende till en campingplats förutsätter en kunskap och en överenskommelse om en campingplats normalitet. Eleven måste kunna skilja olika gruppers beteende från varandra för att se vad som är vanligt och vad som är ovanligt.

Steffensen (2005:112 ff) menar att den fiktiva läsformen bjuder på mycket större frihet i tolkningen av texten just genom att den förstås genom läsarens egen föreställningsvärld. Detta gör att texter kan läsas om och om igen genom historien och ständigt ha något att säga läsaren, eftersom tolkningen av dem inte behöver knytas till en bestämd verklighet utanför texten. Att texten har ett stort antal okända tolkningsmöjligheter ser han som den fiktiva läsningens signum. Men just friheten att tolka texter i läsproven måste man nog se som ganska begränsade i dessa uppgifter. Även om eleverna ska läsa litterära texter och frågorna till texterna kan beskriva till exempel betydelseorienterade läsarter med starka inslag av värderingsorienterade läsarter, är svaren på tolkningarna oftast givna genom hur uppgifterna är konstruerade. Läsproven ger ganska tydliga instruktioner till hur litteraturen ska förstås genom hur frågorna är ställda. Detta kan betraktas som en resurs till hur frågorna ska besvaras men också förstås som en styrning av hur litteraturen ska tolkas.

”Frågor till texter” mellan 1990 och 1995

I de centrala proven som gavs mellan 1990 och 1995 ställs frågor till arton litterära texter som är fördelade mellan sex romanutdrag, ett novellutdrag och elva dikter. Dessa prov poängsattes inte och består främst av innehållsfrågor samt uppgifter där eleven själv ska reflektera och fundera över frågor som kan relatera till elevens egen erfarenhet eller till mer allmänna samhällsfrågor. Några prov efterfrågar också endast en tolkning av texten. Denna del av kapitlet är därför strukturerat utifrån om frågorna relateras till elevens egen erfarenhet, mer allmänna frågor eller endast tolkning av den litterära texten.

Att relatera texternas innehåll till den egna erfarenheten

Till några texter i dessa prov är frågorna till texterna strukturerade som så att eleven först ska svara på innehållsfrågor om texterna för att sedan reflektera över textinnehållet i relation till sig själv. Till dikter av Benny Andersson: ”Svantes lykkelige dag” (från provet från 1990 med temat ”Glädjeämnen”), Carl-Anton Axelsson: ”Om maskros och tjärdoft”, Bengt Sändh: ”Vals om sommaren”, Åslaag Låstad Lygre: ”Vi skal ikkje sova bort sumarnatta”, Israel Kolmodin: ”Psalm 199”, Sonja Åkesson: ”Sommarvers” (från provet från 1991 med temat ”Årstider”) och Tove Jansson: *Sommarboken* (från provet från 1992 med temat ”Tillsammans”) ska eleven i de första frågorna ta ut innehållsaspekter ur dikterna för att sedan reflektera över texterna utifrån sina erfarenheter och tankar i den avslutande frågan.

Ett exempel på hur dessa frågor kan se ut är uppgifterna till dikten ”Svantes lykkelige dag”. Dikten handlar om en man som äter frukost medan hans partner Nina tar en dusch. Under tiden filosoferar han över det goda i livet, med blommor som blomstrar, gräs som är grönt och sång från badrummet och till sist kommer Nina ut naken och kysser honom. Refrängen är att ”Lykken/Glæden/Livet er ikke det værste man har og om lidt er kaffen klar”. Frågorna till texten är endast två: ”Vad är det som är så lyckligt med *Svantes lykkelige dag?”* och ”Vad är en lycklig dag för dig?” I första frågan kan man tänka sig att eleven helt enkelt ska räkna upp de teman som finns i de fem verserna, eftersom dessa är tydligt uttryckta i texten. Denna fråga efterfrågar således läsning och förståelse av litterär text. Nästa fråga handlar om den egna erfarenheten. Eftersom eleven efter läsningen av sångtexten och en redogörelse av texten ska formulera sin egna lyckliga dag, kan texten bli en inspiration till den egna dagen. Frågan kan besvaras utan att ha läst texten varför just denna fråga inte kan kategoriseras i en läsart.

Vad som efterfrågas i denna uppgift är därför om eleven kan läsa danska, med hjälp av en kortfattad ordlista, och om eleven kan diskutera vad en lycklig dag är för eleven själv. Här kan man därför se att den andra textfrågan tydligare öppnar upp för eleven att tala om sig själv och sina egna erfarenheter i frågorna till texten.

I flera uppgifter till dessa dikter är ett tydligt författarsubjekt framskrivet och frågorna ställs i relation till hur texten tar upp författarens direkta upplevelser av något. I dikterna av Carl-Anton, Bengt Sändh, Aslaag Låstad Lygres och Sonja Åkesson ska eleven svara på hur de olika författarna förhåller sig till eller agerar under sommaren. I till exempel Carl-Antons dikt efterfrågas vad han gör för att minnas sommaren medan i Sändhs dikt ska eleven lyfta fram vad författaren besväras av under sommaren. I Låstad Lygres dikt ska eleven uppge vad författaren tycker är typiskt för en sommarnatt och i Åkessons dikt ställs två frågor där eleven först ska uppge vad Åkesson gjorde under sommaren och sedan utifrån ord i texten tolka vilka trista upplevelser författaren hade under sommaren.

Den avslutande frågan till ovanstående dikter är precis som i exemplet med ”Svantes lykkelige dag” att eleven uppmanas att reflektera över vad som har relevans för eleven själv i dikten. Utifrån dikten ”Sommarvers” av Åkesson ska eleven relatera dikten till sina egna upplevelser av sommaren: ”Vad känner du igen från dina egna somrar?” Eftersom eleven i föregående fråga just har uppmanats att skriva om Åkessons negativa upplevelser av sommaren är det kanske också liknande upplevelser som eleven uppmanas att berätta om. Också till Carl-Antons dikt görs i provkonstruktionen en tolkning av dikten och frågar därefter om eleven kan relatera till denna tolkning:

1. Man kan kanske tolka Carl-Antons visa som en längtan efter det ursprungliga, dvs. det enkla och naturliga. Alla kan vi längta efter att t.ex. få tillbringa sommaren på landet med att fiska, gå i skogen, laga mat över öppen eld. Vilken slags ursprunglighet längtar du efter?

Tolkningen av dikten i provkonstruktionen blir en frågeställning för eleven att relatera sina egna erfarenheter till. Eleven som interpelleras kan knyta dikten till sitt eget liv utifrån en generell hållning där ”alla” kan längta till ursprunget. Att längta till ursprunget är här en tvingande position medan eleven uppmanas att diskutera ”vilken slags ursprunglighet” som hen längtar till.

Utifrån Carl-Anton och Sändhs föreställning om sommaren som kommer fram i dikterna ska eleven argumentera för vilken syn på sommaren som eleven företräder och varför. Också till dikten ”Vi skal ikkje sova bort sumarnatta” ska eleven ha en egen syn på sommarnatten.

Till ”Psalm 199” ställs endast en fråga: ”Vilka minnen och tankar väcks hos dig när du hör och läser psalmen?”. Man kan tänka att uppgiften förutsätter att psalmen har spelats frekvent vid elevens skolavslutningar och därför borde kunna väcka minnen och sätta igång tankar när eleven hör och läser texten, men tankar i relation till dikten kan naturligtvis uppstå vid läsningen av den under provtiden. Eleven kan positioneras som någon som företräder ett kulturarv där litteraturen kan knytas till specifika händelser och minnen, eller så kan dikten väcka minnen om andra upplevelser som eleven erfar vid läsningen av densamma. Följaktligen kan eleven kan här positioneras som olika subjekt: den som relaterar litteraturen till vissa sociala situationer i en viss kultur och den elev som kan relatera dikten till sitt eget liv oavsett om man har hört dikten förut.

Även i anslutning till textutdraget ur *Sommarboken* av Jansson ställs frågor till innehållet i texten i de två första frågorna medan den tredje handlar om elevens egen erfarenhet av det texten tar upp. Eftersom textutdraget handlar om Sophia och hennes farmor ställs frågan om farmodern skiljer sig ifrån de far- och mormödrar som eleven själv känner till.

Några frågor till texter skiljer sig lite åt och det är de frågor som ställs till två utdrag ur äventyrsberättelserna *Den hemlighetsfulla ön* av Jules Verne och *Flugornas herre* av William Golding (från provet från 1994 med temat ”Mod

och äventyr”). Dessa introduceras med en kort sammanfattning av böckernas handling och därefter kommer utdrag ur böckernas inledningar. I de första två frågorna ska eleven redogöra för vad som är utmärkande för en äventyrsberättelse och vad det finns för likheter och olikheter mellan de två berättelserna. Den tredje frågan efterfrågar vilka äventyrsberättelser som eleven tycker om. Den första frågan kräver här en slags genrekunskap om äventyrsberättelser och vad som är speciellt med dessa. Både kunskap om hur innehåll och form konstruerar en genre är därför vad som efterfrågas. I den andra frågan ska eleven kunna se likheter och olikheter mellan dessa texter som introduceras på liknande sätt, det vill säga att de båda handlar om människor som kommer till obebodda öar och som måste börja bygga sig ett liv från grunden. Frågorna till texterna rör sig därför kring en teknisk-analytisk läsart. I den sista frågan ska eleven värdera genren och på så sätt läsa äventyrsberättelsen utifrån en värderingsorienterad läsart.

Eleven positioneras som någon som kan uttala sig om vad som utmärker en viss genre, vilket kräver en viss genrekunskap samt att kunna se hur två berättelser både liknar och skiljer sig åt. Dessutom ska eleven ge sitt eget omdöme om genren.

Att relatera texternas innehåll till en allmän fråga

Efter att ha svarat på en innehållsfråga ska eleven i anslutning till ett antal texter diskutera det texterna tar upp på ett mer generellt plan. Den typen av frågor ställs till texterna *Solo för gitarr* av Cynthia Voigt (från provet från 1993 med temat ”Musikens makt”), *Sommarboken* av Tove Jansson och ”Rädd och hungrig” av August Strindberg (från provet från 1995 med temat ”Familjen”).

Till utdraget ur *Sommarboken* av Jansson ges en kort introduktion till texten där läsaren får reda på att Sophias mamma är död, att hennes farmor bor hos henne och pappan och att de umgås mycket. Textutdraget utspelar sig under en dag på stranden då Sophia klättrar upp på ett sjömärke, något som pappan aldrig hade tillåtit. När Sophia befinner sig däruppe tappar farmodern sin käpp och ber Sophia komma ner för att hjälpa henne att få tag i den. Att Sophia klättrat upp på sjömärket blir en hemlighet mellan Sophia och farmodern.

Till texten finns två frågor där den första efterfrågar en beskrivning av förhållandet mellan Sophia och hennes farmor och den andra efterlyser hur relationen till föräldrar och far- och morföräldrar skiljer sig åt. I den första frågan ska eleven tolka det som sägs i texten för att få reda på hur förhållandet människor emellan är. Den betydelseorienterade läsarten visar på hur litterär text gestaltar till exempel relationen mellan människor. Eleven positioneras som någon som kan tolka detta. I den andra frågan ska eleven diskutera hur relationer till föräldrar och far- och morföräldrar skiljer sig åt. Frågan är här mer allmänt hållen än i provet från 1992 där samma bok, men inte samma textutdrag, skulle diskuteras men i det tidigare provet utifrån elevens mer direkta

erfarenhet av det som texten tog upp. Textutdraget kan även här användas för att lösa frågan eller tjäna som konkret inspiration men behöver inte vara underlag till den. Eleven kan i den här frågan diskutera temat i texten utifrån andra kunskaper om just relationer inom en familj och släkt.

Liknande upplägg återfinns i frågorna till ”Rädd och hungrig” och *Solo för gitarr* där eleven först ska svara på innehållet och tolka texterna för att sedan reflektera mera allmänt om det som texterna tar upp. I *Solo för gitarr* ska eleven ge exempel på hur musik kan underlätta möten mellan människor och i ”Rädd och hungrig” ska eleven diskutera familjesituationer då och nu. Den litterära texten ”Rädd och hungrig” ska ses som en historisk inlaga kring hur familjer förr agerade och eleven ska ställa den situation som beskrivs i texten i relation till hur en sådan händelse kan se ut idag. Här krävs en faktiv läsart utifrån en historisk axel där tidsskillnaderna ska kunna analyseras i relation till hur familjer agerar under olika tider. Eleven positioneras som någon som kan relatera familjesituationer till olika tider och samhällen.

Att diskutera text utifrån en faktiv läsart är också tydligt i den enda fråga som ställs till novellutdraget ur ”Småpiker” av Sigrid Undset (från provet från 1992 med temat ”Tillsammans”). Texten handlar om skillnader mellan hur pojkar och flickor leker; där texten visar hur pojkar leker i grupp medan flickor umgås i parvisa relationer.

Endast en fråga ställs till texten där eleven får information om när romanen kom ut och vad textutdraget handlar om: ”Romanen kom ut 1918. ’Men gutterne lekte altså i skare med anfører…Småpikene holder sammen to og to’, skriver författaren. Hur är kompisförhållanden mellan pojkar respektive flickor idag?” Eleven ska med utgångspunkt i en litterär text diskutera ett samhällsfenomen men också göra det i ett historiskt perspektiv. Så var det då men hur är det nu? Eleven positioneras som någon som kan diskutera hur flickor och pojkar umgås beroende på kön och hur de beter sig i grupp och dessutom ge ett samtida perspektiv på företeelsen. Texten blir här en utgångspunkt för elevens diskussion om genusfrågor i elevens samtid.

Att bara tolka texten

I några frågor till texterna under dessa år ska eleven dock bara tolka texten och svara på innehållsfrågor. Texterna som eleven ska tolka är ett romanutdrag ur *Speilet fanger* av Kari Bøge (från provet från 1990 med temat ”Glädjeämnen”), dikten ”De eviga tre” av Tove Ditlevsen (från provet från 1992 med temat ”Tillsammans”) och fyra dikter av Åsa Jinder, Henry Parland, Inge Pedersen och Dorothy Law Holte (från provet från 1995 med temat ”Familjen”).

Speilet fanger och är ett romanutdrag på norska av Kari Bøge. Texten handlar om en kvinna som dansar på ett dansgolv och hennes känslor och tankar kring detta. Till texten finns endast en fråga: ”5. Flickan blir stimulerad av pojkens uppmärksamhet. Vad är det mer som får henne att känna att det är *hennes* kväll?” Eleven ska här ge exempel på att även musiken och andras

blickar gör att hon känner att hon är i centrum. Läsningen som efterfrågas är att eleven ska hitta exempel på hur man kan se att hon känner på detta sätt. Eleven ska därför göra tolkning av texten utifrån ett bestämt innehåll, där eleven ska dra slutsatser av uttryckt information i texten. Läsarten som efterfrågas kan kategoriseras som betydelseorienterad.

Elevsubjektet som efterfrågas är en elev som utifrån en beskrivning av en social situation kan förstå hur en känsla kan gestaltas i en litterär text. Frågan interpellerar eleven som uttolkare av denna situation.

I anslutning till dikten ”De evige tre” som handlar om dilemmat att välja partner utifrån passion eller vardagskärlek ställs endast en fråga: ”Vad är det för två män diktens jag väljer mellan?” Här är det tydligt att det inte är författaren som väljer mellan två män utan berättarjaget i dikten: ”diktens jag”. Uppgiften skiljer sig därför lite från de uppgifter där berättarjaget i dikterna framställs som författaren (se speciellt dikter av Carl-Anton, Sändh och Åkesson i tidigare uppgifter). Eleven ska tolka dikten och förstå att det handlar om passion till den ena mannen och mer vardagskärlek till den andra. Läsarten skulle därför kunna kategoriseras som betydelseorienterad. Eleven avkrävs kunskap om kärlekens väsen genom att se att de två männen representerar två olika sorters män och att diktjaget relaterar till dessa två män på olika sätt utifrån hur man kan se på ett kärleksförhållande.

Till de fyra dikter som är skrivna av Åsa Jinder, Henry Parland, Inge Pedersen och Dorothy Law Holte finns endast en fråga där innehållet i dem slås fast men där man ändå efterfrågar mer specifikt vad dikterna tar upp: ”Dikterna handlar på olika sätt om familjelivet. Skriv kort vilka frågor som de olika dikterna tar upp.” Det angivna temat för provet är också temat i dikterna men eleven ska skriva mer specifikt vad de olika dikterna handlar om. Eleven uppmanas att läsa betydelseorienterat men får viss hjälp av frågekonstruktionen med avseende på det övergripande innehållet.

Sammanfattande diskussion

Frågorna i anslutning till texterna mellan 1990 och 1995 skiljer sig främst åt från de tidigare läsproven i de frågor som efterfrågar den egna erfarenheten eller mer generella resonemang som kan relateras till texten, men i ganska öppna frågor. Syftet med frågorna var formulerade som att eleven skulle läsa texten och reflektera över den för att förbereda sig för skrivuppgiften och proven poängsattes inte längre (Eneskär 1994; Hultman 1991). Vad som dock blir tydligt är att i många fall underförstås en redan gjord tolkning av till exempel en dikt i frågorna i texten. Frågekonstruktionen blir ett led mellan text och det eleven ska relatera till. Eleven behöver i dessa uppgifter därför inte läsa texten för sina reflektioner om vissa företeelser utan kan gå direkt på det som uppgiften lyfter fram och relatera detta till sin egen upplevelse. Det är därför inte nödvändigtvis i relation till texten som elevens egen erfarenhet relateras utan

till de frågor som uppgiftskonstruktionen tar upp genom sin tolkning av texten.

De avslutande frågorna till texterna uppmanar eleven att reflektera kring den egna erfarenheten av något som texterna tar upp men kan också vara ett redskap för att diskutera ett fenomen utifrån mer allmänna ståndpunkter. Historiska texter kan till exempel användas för att diskutera hur olika fenomen har förändrats eller inte förändrats över tid. Eleven måste i dessa frågor förhålla sig till en historisk bild där tiden kan, men inte måste, ha betydelse för hur vi kan tala om något idag.

De läsarter som blir tydliga i dessa frågor är betydelseorienterad läsart där eleven ska förstå det som gestaltas i texterna. Därefter ska eleven diskutera sina egna erfarenheter eller fenomen utifrån mer generella ståndpunkter och här kan man relatera läsarten till erfarenhetspedagogiken (Malmgren 1986) men också till den läsart där texten läses faktivt (Steffensen 2005).

I några frågor är det också tydligt att den litterära texten ska ses som en partsinlaga där författaren ger sin synpunkt på något. Eleven kan då uppmanas att gå i dialog med författare om det som de tar upp i sina dikter och argumentera utifrån vilken ståndpunkt eleven sympatiserar med. Författaren blir i tolkningen av texterna densamma som ”jaget” i dem.

I de första frågorna till texterna ska eleven också tolka såväl innehållet som betydelsen av det som gestaltas men i några uppgifter är det enbart en tolkning av texterna som eleven uppmanas att göra. De frågor som skiljer sig lite åt från de andra är de som ställs till äventyrsberättelserna där eleven tillsammans med sin egen värdering av texterna också ska kunna diskutera textgenren som sådan. Här efterfrågas därför en mer explicit litterär kunskap än vad som annars är tydligt i dessa prov.

Läsförståelseprovet höstterminen 2011

I nationella provet från höstterminen 2011 som hade temat ”Kärlek” ställs läsförståelsefrågor till fyra olika litterära texter. Den första texten är ett utdrag ur Gunnar Ardelius roman *Jag behöver dig mer än jag älskar dig och jag älskar dig så himla mycket,* den andra är Daniel Boyacioglus dikt ”Har du batteri?”, den tredje är Eeva Kilpis dikt ”Säg till om jag stör…” och den sista är ett utdrag ur Marguerite Duras *Älskaren*.

Jag behöver dig mer än jag älskar dig och jag älskar dig så himla mycket

Den första texten i detta prov är ett romanutdrag ur Gunnar Ardelius text *Jag behöver dig mer än jag älskar dig och jag älskar dig så himla mycket* som handlar om ett ungt par som håller på att bryta upp från sitt förhållande.

De två första frågorna i anslutning till texten är ganska lika varandra; den ena efterfrågar vad som händer med paret i texten och den andra hur de upplever situationen. Till båda frågorna ges fyra alternativ. Dessa två uppgifter

efterlyser betydelseorienterade läsarter där eleven i den första ombeds beskriva vad som händer i texten och alternativen som ges pekar på olika teman i texten. Den andra uppmanar eleven att utifrån fyra alternativa beskrivningar av känslor ringa in det korrekta alternativet. Eleven ska i båda uppgifterna dra slutsatser av det som är uttryckt i texten.

I uppgift 3 ska eleven gå igenom åtta citat från texten och avgöra vilka som innehåller bildspråk. Här kräver uppgiften att ”eleven granskar citaten ur texten med hjälp av förkunskaper inom stilistik” (Skolverket 2011a:7). Uppgiften kräver därför endast att eleven ska kunna identifiera vad bildspråk är och urskilja dessa i citat från ett romanutdrag. Uppgiften efterfrågar den tekniskanalytiska läsarten.

I uppgift 4 slås det fast att flickan i romanutdraget upplever motstridiga känslor och uppdraget för eleven är att se vilka dessa känslor är, och hur författaren har uttryckt dem i skrift. Innehållet i texten är på så sätt redan fastlagt, flickan upplever motstridiga känslor, och elevens uppgift blir att hitta dessa känslor och att redogöra för hur de är gestaltade i texten. När känslorna är identifierade ska eleven också citera meningar där dessa kommer till uttryck i texten. Elevens roll är bara delvis att tyda vad texten handlar om men att kunna se hur författaren har klätt ett givet innehåll i ord. Även om formen lyfts fram här som ett sätt att visa ett innehåll ska elevens tolkning av texten inte börja med formen, utan se hur formen bekräftar det som uppgiftskonstruktionen har slagit fast att texten handlar om. Enligt bedömningsanvisningarna avslöjar texten inte vilka känslor som efterfrågas utan det är genom att tolka hela texten som eleven kan få fatt i de citat där flickans känslor uttrycks. Eleven ska på så sätt förstå att ett visst beteende hos flickan visar på vissa känslor. Man kan därför säga att uppgiften uppmanar till betydelseorienterad läsart där en betydelse ska utläsas ur textens gestaltning och genom att se vilka känslor som uttrycks.

Elevens positioneras här som en elev som kan förstå litterär gestaltning och analysera text genom denna. Eleven ska även kunna tolka text utifrån ett givet innehåll. Det som i provkonstruktionen slås fast att texten handlar om ska eleven kunna tolka och lyfta ur texten och bevisa genom att hen har hittat rätt. I frågorna till denna text krävs därför även en psykologisk kompetens där eleven ska förstå hur känslor kan realiseras i ett visst beteende.

”Har du batteri?”

I uppgift 7 ska eleven tolka dikten ”Har du batteri” av Daniel Boyacioglu genom en bokstavlig och bildlig tolkning. Här avkrävs eleven kunskaper om litterära termer. Den performanskompetens som eleven måste besitta är att för det första veta vad bokstavligt och bildligt betyder, samt att kunna analysera en dikt utifrån dessa begrepp. Här är inte diktens innehåll fastslaget från början, utan eleven ger mening till dikten genom att använda sig av dessa två tolkningsbegrepp. Dikten ska tolkas utifrån två positioner: antingen tolkas det

som står i dikten ordagrant eller så ska eleven tolka diktens innehåll symboliskt. Här kan vi med andra ord även se en betydelseorienterad läsart där diktens symboliska skikt ska uttolkas av eleven.

Eleven interpelleras här som någon som kan tolka litteratur utifrån litterära begrepp och förstår hur litterär gestaltning kan tolkas.

”Säg till om jag stör…”

I uppgift 8 ska eleven tolka dikten “Säg till om jag stör…” av Eeva Kilpi utifrån om personen i dikten blir glad eller ledsen i mötet med ”han” i dikten. I uppgiften ges fyra alternativ från strofer i dikten där två alternativ ska tolkas som om diktjaget blir glad och två som om hen blir ledsen: ”A. Ledsen. ’Du rubbar hela min existens.’ B. Glad. ’Du rubbar hela min existens. Välkommen.’ C. Glad. ’Så går jag med detsamma.’ D. Ledsen. ’Du inte bara stör.” Här ska eleven tolka hela texten eftersom svaret inte finns uttryckt direkt i texten, enligt bedömningsanvisningarna. Eleven ska här kunna tolka diktens sista strof som en vändning där ordet ”Välkommen” visar på en positiv laddning genom vilken diktjagets hela existens rubbas. Även här kan vi se en teknisk-analytisk läsart där formen ska tolkas, även om det i provkonstruktionen ges alternativ till vad för innehåll tolkningen av formen kan mynna ut i. Också en betydelseorienterad läsart lyfts fram där läsaren ska tolka hur en symbolik i texten kan kopplas till en reell känsla. Eleven interpelleras här som någon som kan förstå hur litterär gestaltning visar på ett givet innehåll.

Älskaren

Texten till de följande läsförståelsefrågorna består av två utdrag från romanen *Älskaren* av Marguerite Duras. Det första handlar om hur en man närmar sig en flicka på en färja och erbjuder sig att skjutsa henne till Saigon. Mannen är en handelsman med bil och egen chaufför och flickan följer med honom. I det andra utdraget beskriver berättaren att han kommer varje dag och hämtar henne från flickskolan och att han denna torsdag tar med henne till en lägenhet. Den större delen av texten handlar om flickans inre monolog om sina tankar om honom och situationen hon befinner sig i.

I uppgift 14 och 15 ska eleven svara på frågor om textinnehåll som står explicit uttryckt i texten. I uppgift 14 efterfrågas vilken nationalitet mannen i texten har och i uppgift 15 efterfrågas vad som är speciellt med att flickan åker buss på färjan. Till uppgift 15 finns fyra alternativ, varav två svar är rätt påståenden om texten, men bara ett svar är relevant.

I uppgift 16 ska eleven svara på hur flickan ser på sig själv och här finns fyra alternativ varav ett är rätt. Här krävs, enligt bedömningsanvisningarna, en tolkning av den sista meningen i textutdraget tillsammans med en tolkning av hela texten. Sista meningen i textutdraget – ”Inför hans okunnighet vet hon plötsligt: hon ville ha honom redan på färjan” – ska tillsammans med en tolkning av hela texten visa samma sak som alternativ B: ”Hon tyckte att det är

hon själv som orsakar det som händer". Man kan tänka sig en ganska avancerad tolkning där eleven ska kunna se likheter mellan dessa två meningar tillsammans med en tolkning av hela texten. Eller så kan denna tolkning komma fram genom att de andra alternativen inte uttrycks i texten.

I uppgift 17 efterfrågas skillnader mellan flickan och mannen i texten som kan göra det svårt för dem i en relation. Eleven ska redogöra för två sådana skillnader och i uppgiften har man gett ett exempel på skillnaden: han är "äldre" och hon är "yngre". Eftersom texten inte formulerar några skillnader mellan dem som försvårar förhållandet, förutom att mannen uttrycker oro för att han inte är vit, måste eleven använda omvärldskunskap och kulturella överenskommelser om vilka skillnader mellan ett par som komplicerar ett förhållande.

Här efterfrågas en faktiv läsart där ett visst synsätt på en reell referent i verkligheten ska lyftas fram. Eleven måste positionera sig kring en norm om vad som försvårar ett förhållande, utifrån åsikter som finns utanför texten. Dessa ska sedan relateras till den litterära texten.

I uppgift 18 ska eleven utifrån sju påståenden om textutdraget avgöra vad som är sant eller falskt. Här handlar det om att markera två påståenden som finns uttryckta i texten, och avfärda sådant som är fel eller som inte är uttryckt i textutdraget. Att sökläsa i dessa uppgifter handlar om att hitta explicit uttryckt information och att kunna tolka olika utsagor om texten som är sanna eller falska, men även relevanta för det som efterfrågas. Eleven interpelleras här som någon som kan skilja ut vad som faktiskt sägs i texten men också vilken rimlig tolkning man kan göra av texten.

I uppgift 19 ska eleven utifrån textutdraget i *Göteborgs-Posten* "Kärlek innebär att ta risker" av Sinziana Ravini reflektera hur filosofen Alain Badiou, vars filosofi om kärlek är refererad i texten, skulle se på förhållandet mellan flickan och mannen i textutdraget från *Älskaren*. Eleven ska göra en faktiv läsning av den skönlitterära texten där en filosofs teori om kärlek ska appliceras på en fiktiv text. Kärleksförhållandet mellan flickan och mannen ska alltså analyseras utifrån en teori om vad kärlek är. I bedömningsanvisningarna lyfter man fram att eleven ska "ställa sig utanför texten", och eleven ska alltså här utgå från en filosofs tankar om vad kärlek är i verkligheten, fast som analysverktyg på en fiktiv text. Läsarten som eleven uppmanas till i denna uppgift är att läsa litteratur faktivt, genom sakprosan. Eleven interpelleras således i denna uppgift som någon som läser litteratur som exempel på teorier om verkligheten.

Sammanfattande diskussion

I detta det första läsförståelseprovet kan vi se att flera av läsarterna från tidigare läsprov eller de prov som kallas "Frågor till texter" finns med men att det också framträder tydliga skillnader. Både läsarter som betydelseorienterad och faktiv läsart finns till exempel med även i läsförståelseproven. Att till exempel

se hur flickan i Ardelius text har motstridiga känslor eller att kunna tolka hela texten av Duras och se att flickan i texten tyckte att hon själv orsakade det som hände visar på en betydelseorienterad läsart. Att förstå litterär gestaltning och dess betydelse är tydligt i dessa uppgifter och blir ett sätt att visa läsförståelse.

Även faktiv läsart kan identifieras genom hur frågorna är ställda i läsförståelseprovet. I frågan om vad som till exempel kan försvåra ett förhållande mellan en man och en flicka i *Älskaren* ska kunskaper om förhållanden och deras svårigheter kopplas till texten. Om inte texten i sig ger ledtrådar till fenomen som visar på svårigheter mellan kärleksparet måste svaret tas från annan kunskap. Eleven måste gå ut ur texten för att svara på frågan. Att också läsa romanutdraget i rastret av en filosofs teori beskriven i en dagstidning visar på en faktiv läsart. I uppgifter där eleven ska läsa texterna utifrån en sådan läsart interpelleras eleven med nödvändighet som en samhällsmedborgare med en viss syn på omvärlden när dessa frågor poängsätts. Svaren måste på något sätt vara ”rimliga” för att kunna anses vara rätt (Skolverket 2011a:16). Precis som de centrala proven har också läsförståelseprovens bedömning av tolkning av texter stött på problem både vad beträffar rättningens relevans men också huruvida frågornas utformning kan reducera förståelsen av vad litteratur kan vara.[27] Svårigheten med att bedöma tolkning av litterär text är därför något som proven och diskussionen om dem vittnar om, både gällande hur frågorna ställs och hur dessa kan bedömas. Dessa läsförståelseprov har också haft som ett tydligt fokus att mäta individuella förmågor och just mätsäkerheten har lyfts fram som ett vägande skäl till provens utformande (Palmér 2011).

Det som är nytt i det som kallas läsförståelseprov och som här tydligt efterfrågas är den teknisk-analytiska läsarten. Att kunna tolka lyrik till exempel genom att kunna använda sig av litterära verkningsmedel är inte nytt i proven eftersom det förekommer som en utbredd läsart i skrivuppgifterna under hela undersökningsperioden, men det faktum att det blir en icke-valbar fråga i dessa läsförståelseprov är nytt. Att proven fokuserar på detta kan också ses

---

[27] I tidskriften *Svenskläraren* har detta debatterats efter att de nya proven kom i samband med Lgr11 och Lgy11. I det prov som tas upp i denna undersökning, läsförståelsetestet från höstterminen 2011 där Eeva Kilpis dikt ”Säg till jag stör” uppmanas eleven att svara på om personen i dikten blir glad eller ledsen och med vilka ord detta beskrivs i dikten. Rätt svar är ”Glad. ’Du rubbar hela min existens. Välkommen.’” Nils Larsson (2014) menar att dikten beskriver mer än så: ”Dikten beskriver ju ett känslomässigt kaos där sannolikt känslor av glädje och ledsnad finns närvarande samtidigt och dessutom i samspel med ytterligare andra känslor. Att denna människas känsloliv skulle vara antingen glatt eller ledset är en grov förenkling av hur det är att vara människa när stora känslor plötsligt griper tag i ens liv.”

Uppgiftskonstruktionen försvaras av provkonstruktör Palmér (2015) med att nationella proven inte kan ge en allsidig bedömning av elevers hela läsförståelse, men med tanke på validitet och praktikalitet fungerar proven bra. Just möjlighet att hinna rätta proven genom en rimlig arbetsinsats lyfts fram som skäl till den här typen av frågor.

som en påtryckning från provkonstruktörerna gentemot lärarna för att få till en undervisning som tydligare fokuserar på en formanalys (Palmér 2011).

8. Läsarsubjekt

I kapitel sex och sju kategoriserades och analyserades materialet utifrån de läsarter som på ett övergripande sätt framträder i hur uppgifterna är konstruerade. Till detta analyserades hur författarsubjekt, kontext och beskrivning av text, värld och läsare huvudsakligen positionerade olika läsarsubjekt. De krav och kompetenser som provuppgifterna efterfrågar relaterades därför till hur man talar om litteratur inom litteraturvetenskapen och inom det litteraturdidaktiska fältet. Analyserna av skrivuppgifter och läsförståelseprovuppgifterna visade dock att även om läsarter ger information om hur en text förväntas läsas och denna information både kan möjliggöra och begränsa läsningen av texten, finns det inte ett ett-till-ett-förhållande mellan läsart och läsarsubjekt utifrån hur uppgifterna är konstruerade. I de uppgifter där till exempel läsarten har kategoriserats som teknisk-analytisk, och där eleven främst ska analysera formen, efterfrågas också ibland att eleven ska tala om vilken text som hen tyckte mest om: ”*Vilken text tilltalar dig mest? Motivera ditt val.”* (Uppgift 3, höstterminen 1993) Liknade formuleringar återfinns även i de uppgifter där läsarten har kategoriserats som värderingsorienterad: ”Vilken eller vilka av texterna (bilderna) gör det starkaste intrycket på dig? Redogör för dina reaktioner och försök förklara varför en framställning engagerar dig mer än en annan.” (Uppgift 8, 1976) Att till exempel relatera litteratur till sig själv och sitt eget omdöme är därför inte en subjektsposition som kan knytas till en bestämd läsart, i dessa uppgifter, utan framträder på många ställen i materialet.

I detta kapitel ligger tyngdpunkten på att både lyfta fram och renodla de subjektspositioner som har blivit tydliga genom de diskursiva formationer som har framträtt i materialet, men också att visa genom analys av hela uppgifter vilka elevsubjekt som interpelleras på *alla* ställen i uppgiftskonstruktionerna. Genom att göra dessa perspektivskiften, där analyserna nu istället utgår från de subjektspositioner som har trätt fram i materialet, tydliggörs vilka subjekt som interpelleras när skolan examinerar elever i nationell examination.

Vilka subjektspositioner har då trätt fram i analyserna av skrivuppgifter och läsförståelseprov i de uppgifter som efterfrågar litterär läsning? I analys av materialet har tre läsarsubjekt eller, om man så vill, kompetenser som efterfrågas hos eleven blivit tydliga: det litterära subjektet, det psykologiska subjektet och det politiska subjektet. Analyserna utgår från dessa renodlade subjekt för att visa hur de diskursiva formationerna positionerar eleven i läsningen av den litterära texten. Avslutningsvis analyseras några uppgifter för att visa

hur dessa renodlade subjektspositioner kan avläsas på flera olika ställen i uppgifterna. Dessa exempel kan visa på uppgifternas komplexitet när det gäller eleven och de subjektspositioner som proven erbjuder.

De exempel som analyseras i detta kapitel är både från de uppgifter som har analyserats i sin helhet i kapitel sex och sju men även hämtade från det material som presenteras i korthet inom varje läsart.

Det litterära subjektet

Det litterära subjektet i detta material rymmer tre olika elevkompetenser: den formanalytiskt kunnige eleven, den litteraturskrivande eleven och den litterärt intresserade eleven.

Den litteraturkunnige eleven ska främst läsa texterna litterärt, det vill säga med Bäckmans (2002) ord ha kunskap *i* litteratur. Texten ska ses som något konstnärligt skapat som ska analyseras med fokus på dess form.

Den litteraturskrivande eleven ska kunna *skriva* litterärt själv, ibland med en förlaga som inspiration och ibland genom att transformera en genre till en annan. Här krävs läsning med fokus på formaspekter, men som inte ska examineras genom en formanalys utan visa sig i elevens eget litterära skrivande.

Det tredje tydliga läsarsubjektet under kategorin det litterära subjektet är den elev som ska lyfta fram sitt läsintresse på olika sätt. Att skriva om litteratur förutsätter i många fall att litteraturen ska ha gett goda läsminnen och betytt mycket för eleven.

Såväl förmågan att kunna analysera formen, att kunna skriva litterärt själv samt att lyfta fram goda läsminnen förutsätter en elev som har denna litterära kompetens och/eller som är villig att skriva in sig i ett kollektiv av läsande personer.

Litterär formkompetens

I skrivuppgifterna i både centrala proven och i de nationella proven är efterfrågan att göra en formanalys på en valfri eller specifik text frekvent. I centrala proven för eleverna i årskurs 3 var oftast den sista frågan i varje prov en stilanalys som eleven uppmanades att göra. Även i de nationella proven är litteraturfrågor i hög grad förknippade med att analysera hur något är skildrat. I nationella provet från höstterminen 2011 för årskurs 1 är även frågor av denna typ obligatoriska för alla elever som gör proven vilket betyder att alla elever måste känna till och även kunna använda sig av litteraturtekniska begrepp i sin analys av litterär text för att kunna svara på vissa läsförståelsefrågor.

De kompetenser som efterfrågas är först och främst att kunna analysera litteratur med hjälp av litteraturvetenskapliga begrepp. Ibland ges information om vilka begrepp som kan användas men även här måste eleven kunna hantera dessa och använda dem för sin analys. Analyserna kopplas därefter inte sällan

till andra kompetenser, som till exempel att redogöra för upplevelsen av litteraturen, analysera författarens förmåga att gestalta något, kunna avgöra hur genrer skiljer sig åt, veta vad som är nödvändiga inslag i en text, kunna göra textjämförelser, se hur budskap kommer fram i texter och så vidare. Då den litteraturkunnige eleven definieras som en elev som kan hantera litteraturens form sammanfaller elevsubjektet väl med den elev som uppmanas att läsa litteraturen utifrån den teknisk-analytiska läsarten, och med detta lämnar jag analysen av detta elevsubjekt och hänvisar till analysen av subjektspositionen under den teknisk-analytiska läsarten.

Litterärt skrivande

Under det litterära subjektet kategoriseras även den elev som uppmanas att *skriva* litterärt. Även om denna undersökning fokuserar på läsandet av den litterära texten, och inte på skrivandet om den, kan man ändå konstatera att kunskap om litteratur krävs i de fall då eleven ska transformera en litterär genre till en annan, eller skriva med en litterär text som förlaga.

I ett antal uppgifter, främst i centrala proven, ska eleven skriva liknande berättelser om de teman som proven tar upp. Här krävs inte i sig någon läsning av texter men i uppgifterna relateras skrivandet till fiktiva texter. Temat som tas upp i dikt eller novell i stimulanstexter ska eleven själv utveckla i skrift och textläsningen kan förstås både som inspiration för eleven och eventuellt som förlaga till elevens egen text.

I de uppgifter i nationella provet där eleven ska göra en texttransformation är det istället tydligare att eleven ska använda sig av en dikt eller fabel för att göra om denna till en novell, eller ett avsnitt i en roman. Just tolkningen av dikten eller fabeln lyfts fram som det underlag som eleven kan använda sig av i sitt eget skrivande. I uppgift 9 från provet från höstterminen 1996 ska eleven använda sig av en dikt av Nils Ferlin men omformulera denna till ett första kapitel i en roman:

> **9. Romanen om John Boy**
> Skulle Nils Ferlins historia om John Boy kunna berättas i en roman? Med få ord säger dikten mycket om handling, personer o.s.v. Vad skulle kunna läggas till om historien berättades på ett annat sätt? Hur skulle romanen börja – när John kallades in till krigstjänst eller mitt i kriget? Vem eller vilka personer skulle stå i centrum för berättelsen- John själv, hela soldatgruppen, mamman, en av Johns vänner etc.? Vilket krig skulle romanen skildra?
>
> *Skriv första kapitlet till romanen om John Boy.* ***Utgå*** *från Nils Ferlins skildring i dikten och* ***utveckla*** *denna till din egen tolkning av John Boys livsöde. Tänk på att ett första kapitel ska vara intresseväckande och att det ska märkas att handlingen fortsätter i nästa kapitel.*
> ***Rubrik****: Romanen om John Boy*

De inferenser som Iser (1993) talar om där läsarens fantasiutrymme får plats ska eleven själv fylla ut för att göra en längre berättelse av en kortare text.

Eleven får dock hjälp genom de frågor som ställs i uppgiftskonstruktionen där till exempel berättarsynvinklar och platsen för var händelserna utspelar sig kan skifta, enligt provkonstruktionen. Eleven måste även här kunna tolka dikten för att kunna använda sig av den i sin texttransformation, även om inte en formanalys efterfrågas i uppgiftskonstruktionen. Den litterärt skrivande eleven måste dock här ha en kompetens om hur genrer skiljer sig åt, genom att tolkningen av dikten ska vara underlag till romankapitlet.

Litteraturens betydelse

En tydlig subjektsposition som krävs i många uppgifter är att eleven ska skriva om litteraturen och läsningens fördelar, ur olika perspektiv. Den litteraturbevandrade eleven har läst och har läsminnen samt förstår genom sin egen erfarenhet litteraturläsningens betydelse för både sig själv och andra. Att kunna berätta om litteratur, läsminnen och litteratur som har berört, kräver med andra ord en beläst elev. Just att koppla litteraturvetenskaplig analys till elevens subjektiva upplevelse av litteraturen kan vara ett sätt att genom hur uppgiften är konstruerad relevantgöra litteraturen för eleven själv. Det är dock tydligt i många uppgifter att den elev som interpelleras är den som kan förstå litteraturens förmodade värde och positiva egenskaper och som förhåller sig lojal till litteraturens status i samhället.

När eleven ska skriva om sagor eller barnlitteratur är det just de positiva läsminnena som lyfts fram och som får fungera som utgångspunkt för elevens presentation: ”Minns du de sagor och berättelser du lyssnade till eller läste som barn? Minnena från barndomens böcker och berättelser är ofta starka” (vårterminen 2001 uppgift 6) eller ”***Presentera*** *en saga som har betytt mycket för dig*.” (vårterminen 2008 uppgift 2)

Uppgifterna kan också uppmana eleven att rekommendera litteratur till andra utifrån just en personlig positiv upplevelse av läsande: ”***Presentera*** *på ett personligt sätt en eller två skönlitterära texter*.” (höstterminen 1997 uppgift 5) eller ”***Förklara*** *varför du anser att texterna är läsvärda.*” (vårterminen 2003 uppgift 3) Med en uppgiftsrubrik som ”**Läsandets hemligheter**” ska eleven skriva ett bidrag till en broschyr på biblioteket och berätta om sitt läsande:

> ***Resonera*** *om ditt läsande, t.ex. när, var, hur och varför du läser.* ***Diskutera*** *vad läsandet betyder för dig med hjälp av synpunkter i texthäftet.* ***Ge konkreta exempel*** *på stora läsupplevelser. Dela med dig av de hemligheter du har upptäckt i böckernas värld.* ” (höstterminen 2000 uppgift 7)

I dessa exempel är det tydligt att när eleven ska läsa och skriva om litteratur interpelleras hen som en beläst elev som har en positiv syn på litteraturen.

Är det då möjligt att inta en annan position i de uppgifter där litteraturläsning och litteraturkunskap ska kopplas till det egna subjektet? I uppgift 2 från

vårterminen 1983 öppnar skolan upp för en annan hållning till litteraturens status och möjligheter, men där man ändå måste ifrågasätta vilket utrymme eleven har att skriva in sig i kategorin människor som inte läser:

> 2 Genom litteraturen lär man känna människor och miljöer, man kan få idéer och problem belysta, man kan få avkoppling, underhållning och spänning. Somliga människor deklarerar ändå att de klarar sig bra utan litteratur, i varje fall skönlitteratur. Andra menar sig inte kunna leva utan böcker. Till vilken kategori hör du? Utgå från synpunkter i materialet och argumentera för eller emot läsning.
> Rubrik: *Därför läser jag (inte)*

Trots att litteraturläsning ramas in med att ett antal positiva värdeladdningar finns det ”somliga” som inte läser. Mot bakgrund till konstaterandet att litteraturen ger tillgång till nya kunskaper om människor och miljöer, belyser problem, ger nya idéer och dessutom tillhandahåller underhållning som spänning och avkoppling genom litteraturen ställs frågan varför man läser eller inte. Det finns de som läser och de som inte läser. För att kunna skriva in sig i kategorin de som inte läser positioneras eleven som någon som inte vill lära känna andra eller vara nyfiken på nya miljöer, inte vill få nya idéer eller nya perspektiv på sina problem. Inte heller anser eleven att boken har ett underhållningsvärde.

Just hur elever i skrivuppgifter på prov styrs in i vissa moraliska ståndpunkter genom att de examineras av en auktoritet har Berge (1988), Borgström (2014) och Östlund-Stjärnegård (2002) uppmärksammat i sin forskning. Berge (1988) diskuterar hur de föreställningar som finns i varje kulturell gemenskap också visar sig tydligt i hur eleven kan ta sig an skrivuppgifter som ska examineras. Den elev som ska examineras av en lärare skriver in sig i den ideologiska ståndpunkt som normen påbjuder. Berge kallar dessa föreställningar för presuppositioner: ”Presupposisjonene er altså underforståtte meninger som deltakerne i en kommunikasjonssituasjon må dele dersom de ikke skal plassere seg utenfor felleskapet, misforstå eller bli misforstått eller bli manipulert.”(ibid:25) Borgström undersöker i en artikel i sin avhandling (2014) hur normer och textstrukturer kan se ut i en provuppgift i nationella provet. I uppgiften från vårterminen 2007 ombeds eleven att diskutera för- och nackdelar med förkortade och förenklade romaner. Han menar att den ståndpunkt eleverna ger uttryck för i sina avslutande värderingar är den som skolan önskar: ”Konklusionerna är också innehållsligt mycket lika och uttrycker på olika vis att de tidsbesparande versionerna inte håller som lösning på problemet. Samtliga elever sluter sig därmed till den moral uppgiften presupponerar.” (ibid: 156) Även Östlund-Stjärnegårdh (2002), som tar upp diskussioner provbedömare emellan kring enskilda uppgifter, menar att i en uppgift som ställer frågan: ”Bidrag eller arbete – ett val?” finns det en moralisk underförstådd hållning till hur eleven bör ta sig an uppgiften (ibid: 157).

I den kontext där elever i skolan skriver om litteratur finns en underförstådd hållning att litteratur och läsning är av godo. Det är därför, menar jag, tydligt

hur språkliga handlingar, som varje uppgiftskonstruktion är, producerar specifika subjekt. Genom hur någon interpelleras subjektiveras också denne genom språkhandlingen. Det är också tydligt hur uppgiftskonstruktionen underförstår elevens beläsenhet och fördelarna med en viss typ av litteratur även när litteraturen ska diskuteras utifrån en subjektiv ståndpunkt – både vad gäller form, värdering eller mer metalitterärt.

Det psykologiska subjektet

I ämnet svenska beskrivs litteraturens funktion som en väg att lära känna sig själv och andra, och så motiveras också litteraturämnet i läroplaner över tid. De kompetenser som krävs för att läsa litteratur, avläsbara i de provuppgifter som denna avhandling undersöker, visar också att psykologisk kompetens explicit efterfrågas i ett flertal uppgifter. Här är det dock psykologisk kompetens i vid mening som avses, det vill säga inte psykologiska teorier om varför människor agerar som de gör, utan psykologisk förståelsekompetens. Eleven blir positionerad som någon som kan uttala sig utifrån både en psykologisk och analytisk kompetens om hur man kan förstå litterär text men också hur man kan relatera denna till sig själv och andra. När eleven positioneras som ett psykologiskt subjekt ska eleven förstå hur litteraturen kan vara ett sätt att lära känna sig själv genom litteraturläsning. Litteraturen blir en väg till självkännedom.

Eleven ska också förstå hur olika känslor kan gestaltas litterärt och hur man kan tolka litteratur för att förstå hur andra känner och tänker. Främst kommer detta fram i läsförståelsefrågor där eleven ska sökläsa efter olika motiv till ett visst beteende hos de litterära karaktärerna. Dessutom ska eleven kunna diskutera vilka psykologiska motiv det kan finnas till läsning av specifik litteratur. Litteratur som på olika sätt definieras som problematisk läses trots det av en stor del av befolkningen och eleven ska kunna diskutera denna läspreferens utifrån beteendevetenskaplig kunskap, i termer av att människor lockas, fascineras eller har behov av att läsa viss litteratur.

Det psykologiska subjektet ska därför kunna förstå såväl litteraturens funktion för att hitta sig själv, hur olika känslor gestaltas i litteraturen samt vilka psykologiska motiv det kan finnas till läsning av specifik litteratur.

Förstå sig själv genom litteratur

I läsningen av den litterära texten är det tänkt att insikter om det egna livet ska träda fram. Att relatera litteraturen till det egna livet kan därför diskuteras utifrån olika pedagogiska idéer relaterade till litteraturens roll i skolan. Ziehe (1992) talar om hur intresset för det offentliga rummet har gått förlorat i det senmoderna samhället och att subjektiv relevans är ett sätt att hålla intresset

för skolarbetet vid liv. Subjektiv relevans kan också kopplas till de erfarenhetspedagogiska idéerna där eleven skulle kunna få fatt i sin egen roll såväl i historien som i samhället utifrån litteraturläsning (Malmgren 1986). Den narrativa fantasin där andras berättelser blir ett medel för att få insikt i sig själv, behandlas också av Nussbaum (1997) och Persson (2007). Litteraturen används för att få vikarierande upplevelser som i sig kan ge kunskaper om det egna livet (Rosenblatt 1994).

Provuppgifterna hanterar olika hållningar där litteraturen kan relateras till elevens egen erfarenhet och till det egna livet. Genom att läsa litteratur kan olika tankar hos eleven träda fram och bli en resurs i skrivandet av uppgifterna. När Rosenblatt (1994) talar om hur litteratur kan framkalla känslor hos läsaren så är det också detta som skolan använder sig av för att få eleven att skriva om litteraturen. I uppgifter där litteraturen utgör en introduktion till ett tema visas hur den i sig kan aktualisera tankar och idéer som eleven kan relatera till sig själv och det egna subjektet. I skrivuppgift 4 från vårterminen 1991, till exempel, ska eleven efter att ha tagit del av litterära texter om ett tema formulera sin egen upplevelse av det som texten tar upp:

> 4. *Om maskros och tjärdoft* skildrar sommaren på ett positivt sätt, medan *Vals om sommaren* beskriver den negativt. Sonja Åkesson ger i sin dikt *Sommarvers* exempel på både positiva och negativa aspekter på sommaren.
>
> *Redogör för hur svenskarna ser på sommaren! Tag fram både positiva och negativa synpunkter! Ge också din egen syn på den svenska sommaren!*
>
> Rubrik: **Svenskarna och sommaren**

Texten är här tänkt som ett underlag för en redogörelsen av hur man kan se på sommaren, både negativt och positivt. Till detta ska eleven ge en generell bild av hur svenska folket ser på årstiden och därefter förmedla sin egen syn. Textläsningen ska framkalla tankar om sommaren samtidigt som den egna uppfattningen också kan relevantgöra uppgiften genom den subjektiva upplevelsen (Rosenblatt 1994; Ziehe 1992). Eleven ska också utifrån en generaliserad beskrivning av svenskarna och sommaren, som texterna kan vara underlag till, träda fram som individ, och med det interpelleras eleven som ett subjekt som antingen kan ”berätta sig själv” som en del av denna kategori av svenskar, och/eller kontrastera sig själv. Det sistnämnda öppnar för möjligheten att vara individuell i sin relation till sommaren.

Även i de läsförståelseuppgifter från centrala proven, som hade som funktion att få eleverna att läsa texterna före provet, kunde texterna efterfråga egna erfarenheter i relation till en text. Till texten ”Svantes lykkelige dag” från provet som gavs 1990 ställdes som framgått två frågor: ”Vad är det som är så lyckligt med *Svantes lykkelige dag?* och ”Vad är en lycklig dag för dig?”. Relationen mellan litteratur och det egna subjektet blir här tydlig och känslan av lycka hos Svante ska eleven kunna identifiera i texten och därefter ska den

egna upplevelsen av lycka skrivas fram. Det finns inte explicit uttryckt att texten om Svante ska vara en förlaga till elevens egen lyckoberättelse men frågan till texten ligger jämsides med frågan om den egna erfarenheten.

Eleven kan dock använda sig av litteraturen parallellt med den egna erfarenheten och på lite olika sätt. Den som till exempel inte har en specifik egen erfarenhet av ett fenomen kan vända sig till litteraturen. I uppgift 4 från provet 1985 för årskurs 2 är det tydligt uttryckt att egen erfarenhet kan bytas ut mot läst eller föreställd erfarenhet: ”Du som har varit med om att bryta upp, skriv om den erfarenheten! Du som inte har gjort det, försök att sätt dig in i vad ett uppbrott skulle innebära! Synpunkter finner du i materialet på s. 9.” Litteraturen kan på så sätt ge vikarierande upplevelser av fenomen som eleven inte har upplevt själv. Litteraturen förutsätts vara kapabel att skildra uppbrott på ett sådant sätt att eleverna som läser kan få insikter om uppbrott utan att ha egna direkta erfarenheter av fenomenet.

Många uppgifter efterfrågar också att eleven ska använda sig av den litterära texten och den egna erfarenheten för att kunna fullgöra uppgiften. I till exempel uppgift 4 från vårterminen 2003 ska eleven skriva om ”familjens betydelse under olika tider och i olika kulturer”. Här uppmanas eleven att använda sig av de texter som skolan erbjuder men också använda sig av den egna erfarenheten: ”***Utgå** från texthäftet och använd gärna dina egna erfarenheter.”* Just denna formulering förekommer i ett flertal uppgifter där eleven ska använda sig av det föreslagna materialet men också av den egna erfarenheten. Litteraturen handlar om det som också kan relateras till det egna livet och därför kan underlaget till det eleven ska skriva om komma från både litteratur och den egna erfarenheten. Det som sker i litteraturen kan så att säga också ske i elevens eget liv.

Den egna berättelsen måste på något sätt synkroniseras med den litteratur som skolan erbjuder, och på så sätt passa in i varandra. När eleven ombeds jämföra sina egna erfarenheter med de erfarenheter som personer i texterna har blir detta särskilt tydligt. I uppgift 10 från provet från vårterminen 1998 ska eleven läsa novellen ”Torrsimmaren” och göra en jämförelse mellan hur pojken i berättelsen lär sig simma med hur eleven själv har lärt sig något: ”***Utgå** från novellen Torrsimmaren och **jämfö**r Anders inlärning med dina erfarenheter av att lära något nytt.*” Litteraturen kan här användas för att diskutera hur man lär sig nya saker i en mer generell mening. Att lära sig något nytt behöver inte handla om simning utan eleven ska kunna ha en analytisk kompetens som gör det möjligt att genom teoretisk kunskap lära sig något, men eleven ska ändå relatera sin egen erfarenhet till litteraturen.

I uppgift 9 från provet från höstterminen 2003 ska eleven jämföra en egen upplevelse av att tiden stannar med skildringen i Gunnar Ekelöfs dikt ”Eufori”: ”*Jämför gärna den skönlitterära skildringen med en egen upplevelse då varken framtid eller dåtid haft någon betydelse.*”

När eleven tar sig an de uppgifter där elevens egen förståelse av sig själv ska gå genom läsningen av den litterära texten måste eleven visa en lojalitet

med idén att litteraturen kan ge insikt i det egna livet och den egna personligheten så att till exempel litteratur och erfarenhet kan relateras till varandra. Eleven måste bekräfta litteraturens relevans och förståelse för de känslor och tankar eleven har kring olika teman.

Litteraturens roll utifrån uppgiftskonstruktionen blir här också ett sätt att kunna tänka abstraherande och mer teoretiskt samt att visa på en generell bild av något. Därtill ska eleven skriva om sig själv i relation till det generella. Med Billigs (1996) teoretiska resonemang om partikularisering och kategorisering som en resurs för att kunna tala om sig själv, kan man se hur text och generella, ibland teoretiska och abstrakta, resonemang om världen kan användas som en bakgrund för elevens egen individuella berättelse att luta sig emot. Samma sak uppmärksammade jag i min licentiatuppsats där just det generella och det unika framstod som en resurs för att kunna tala om sig själv i relation till stimulanstexterna (Nilson 2012). I de fall där elevens konkreta erfarenheter saknas förväntas eleven kunna abstrahera livssituationer till mer mänskliga tillstånd. På så sätt kan den litterära texten fungera för igenkänning eller vikarierande upplevelser som eleven kan skriva in sig i.

Etableringen av relationen mellan det egna subjektet och de litterära texterna i uppgifterna blir än tydligare när eleven ombeds att skriva om sig själv och sin värdering av texterna utifrån en subjektiv relevans. Texterna ska ha haft betydelse för eleven vilket blir tydligt i uppgift 6 från provet från vårterminen 2001 som handlar om läsminnen: ”***Förklara*** *vad de har betytt och kanske fortfarande betyder för dig*.” Eller som i uppgift 6 från provet från höstterminen 2000 där eleven ska skriva om hjältar och hjältinnor och motivera varför dessa har berört eleven: ”***Resonera*** *om vad det är hos dessa fiktiva personer som fängslar dig*.” I uppgift 8 från provet från 1976 ska eleven värdera framställningar av olika framtidsvisioner och uppmanas att lyfta fram vad dessa framställningar betyder för eleven: ”Vilken eller vilka av texterna (bilderna) gör det starkaste intrycket på dig? Redogör för dina reaktioner och försök förklara varför en framställning engagerar dig mer än en annan.” Eleven ska på så sätt relatera texterna till de egna känslorna och dessutom diskutera och analysera hur texter berör eleven på olika sätt. Eleven kan också helt enkelt bara uppmanas att jämföra egna upplevelser med dem som är skildrade i litteraturen och se hur de bäst stämmer överens såsom i uppgift 8 från provet från höstterminen 2003: ”***Ta ställning*** *till vilken skildring som du tycker mest överensstämmer med din egen upplevelse av tid.”* Här krävs en position där eleven bejakar igenkänningen i litteraturen och också bekräftar denna.

I uppmaningen att relatera litteraturen till det egna livet finns också kravet på att skriva om sig själv. Att vilja berätta om sig själv kan både ses utifrån ett senmodernt historiskt perspektiv samt från ett maktperspektiv. I min licentiatuppsats (Nilson 2012) diskuteras hur tendenser i tiden och kulturell förändring skapar en vilja att tala om sig själv (se Cameron 2000; Giddens 2008; Ziehe 1992) samtidigt som detta också kan ses som en maktutövning (Foucault

1987). Att verbalisera vem man är ger människan möjlighet att göra sin röst hörd samtidigt som kravet på självreflektion blir ett sätt att styra medborgaren.

Det är därför tydligt att när eleven positioneras som ett läsande psykologiskt och förståelsekompetent subjekt måste hen kunna relatera det som står i litteraturen till det egna livet. Litteraturen måste vara relevant för elevens eget liv – eller elevens liv måste vara relevant för litteraturen – för att uppgifterna ska fungera.

Förstå gestaltande av känslor

Insikt i psykologiska frågor efterfrågas på olika sätt i uppgifterna när eleven ska analysera den litterära texten. Att förstå hur människors drivkrafter och bakomliggande känslor gestaltas i litteratur är frågor som på olika sätt kräver en psykologisk kompetens. Om litteraturen är en källa till att förstå sig själv och andra är just frågor av psykologisk natur ett sätt att testa detta. För att förstå litterär gestaltning bör därför, enligt provuppgifternas formuleringar, eleven ha kunskap om hur till exempel ett visst beteende kan röja vissa känslor hos personer i texten, vilket eller vilka motiv som kan finnas bakom ett visst agerande och hur man kan förstå det som inte alltid är uttalat människor emellan. Också att efterfråga författarintention är här ett sätt att komma bakom texten för att få reda på vad författaren kan tänkas ha tänkt eller känt när hen skrev sin text. Att förstå gestaltandet av känslor – och ibland varför dessa gestaltas – är därför en stor del i hur man förväntas läsa litteratur, och det visar sig på flera ställen i materialet.

I skrivuppgifterna kan till exempel just en diskussion om mänskliga beteenden eller belägenheter bli tydlig. I uppgift 5 från provet från vårterminen 1999 ska eleven läsa novellen ”Tjuvlyssnerskan” av Anna-Karin Palm, som handlar om en person med stora öron och en fantastisk hörsel, och diskutera utanförskap med utgångspunkt i novellen: ”***Beskriv*** *ett par personer som är ovanliga.* ***Diskutera*** *det speciella hos dessa, vad det har betytt för dem och vilket ansvar medmänniskor och samhälle har för att se och respektera det unika hos varje människa.*” Här avkrävs att eleven kan kategorisera människor i normala och avvikande. Dessutom ska eleven kunna sätta sig in i hur de avvikande upplever sin egen avvikelse. Eftersom eleven inte själv skrivs in i kategorin avvikande handlar uppgiften om att förstå den andre och det är också något som ofta lyfts fram som litteraturens möjligheter. Att förstå inte bara sig själv utan även andra genom det som kallas narrativ fantasi har ofta formulerats som motiv till att läsa litteratur överhuvudtaget (Nussbaum 1997; Persson 2007). I detta exempel där eleven inte skrivs in i gruppen avvikande ska dock den andre ses utifrån en positiv syn där en pluralistisk hållning förespråkas.

Även i uppgift 8 från provet från höstterminen 2012 ska eleven diskutera litterära gestalter utifrån kunskap om hur människan är och hur personer i litteratur och film framställs:

8. Den onde och den gode
Goda gestalter vimlar det av i romaner och filmer och några av dem har säkert inspirerat läsare och publik. I flera fall har också författare och regissörer fått kritik för att deras figurer är schablonmässigt skildrade och inte psykologiskt trovärdiga. Inga människor är rakt igenom goda eller onda, menar kritikerna.

Kulturtidskriften Voice planerar ett nummer om hur fiktiva gestalter påverkar läsare/åskådare och ber gymnasieelever skriva essäer om personporträtt i litteratur och film. Du bestämmer dig för att bidra.

Skriv din essä. ***Presentera*** *två skildringar av fiktiva gestalter. Minst en måste vara skönlitterär och hämtad ur texthäftet, men den andra kan väljas från annan skönlitteratur eller film.* ***Diskutera*** *om gestalterna är framställda som goda, onda eller psykologiskt mer mångsidiga.* ***Resonera*** *kring hur läsarens/åskådarens intryck av fiktiva personer påverkas av författares/regissörers sätt att gestalta dem.*
Rubrik: ***Den onde och den gode***

Eleven avkrävs här en förmåga att kunna diskutera fiktiva personer utifrån kunskap om dikotoma benämningar som god eller ond, men också att kunna analysera dessa fiktiva personer utifrån en förståelse om vad till exempel psykologisk mångsidighet är. I dessa skrivuppgifter, där eleven ska skriva om avvikande och normala människor eller diskutera goda eller onda personer i litteraturen, interpelleras en elev som har kunskap i frågor som rör bland annat normalitet, avvikelse och psykologisk mångsidighet. Eleven måste i det senare exemplet visa mognad för att ta analysen vidare från dikotomin ond-god, som i sig inte ger trovärdiga gestalter, men även från den typen av skildringar eftersom ”deras figurer är schablonmässigt skildrade och inte psykologiskt trovärdiga”.

Allra tydligast interpelleras dock eleven som läsare och analytiker med psykologisk kompetens i läsförståelseproven. Några exempel får visa hur eleven uppmanas att förstå de situationer som gestaltas i texten utifrån olika aspekter. I provuppgifter till texten ”Begravningen” av Gerda Antti i provet från vårterminen 1987 ska eleven svara på frågor om hur personerna i texten uttrycker bakomliggande känslor:

16. Hur hade Sonja velat hindra fadern från att bli arg om hon bara hunnit? (1p)
17. På vilket sätt är modern enligt Sonja skyldig till den situation som uppstår? (1p)
18. Hur påverkas modern av faderns ilska? (1p)
19. Hur motiverar fadern att han har rätt att bestämma över Sonja? (1p)
20. Vad i Sonjas uppträdande under bråket retar fadern speciellt?(1p)
21. Vad skulle krävas för att fadern skulle tillåta Sonja att komma tillbaka? (1p)

Här måste eleven sätta sig in i den situation som skildras i berättelsen och tolka och analysera hur personerna både känner och agerar. Eleven måste därför kunna förstå bakomliggande motiv för ett visst agerande hos en person i texten och hur dessa motiv syns i handlingar. Eleven ska dessutom förstå hur ett visst

agerande i den specifika situationen skulle kunna stoppas och man påverkas av andras handlingar. Läsförståelsen utgår därför från en förståelse av bakomliggande motiv till mänskliga handlingar utifrån en förståelseorientering av psykologiskt slag.

I frågekonstruktioner där det i själva uppgiften har lyfts fram vilka beteenden och känslor som gestaltas litterärt i texten ska eleven kunna hitta och identifiera dessa i textutdraget. Till texten ”Att döda” av Hjalmar Söderberg i provet från vårterminen 1988 ska som nämnts eleven tolka och kunna se var i texten skam gestaltas: ”12. De två pojkarna som sköt fågeln skäms över sin gärning. Skriv av den första mening som klart visar att pojkarna skäms! (1p.)” Eleven ska också kunna se att ett visst beteende kan kategoriseras som just det som föreslås provkonstruktionen: ”11. Pojkarna jagade fåglar med slangbåge, Mot en fågel betedde de sig först osportsligt, sedan fegt och grymt. Vari bestod (a) osportsligheten, (b) fegheten och grymheten? Förklara tydligt! (2 p).” Här efterfrågas ett psykologiskt kunnande som rör den ångerfullhet som kan uppstå efter ett impulsivt handlande, tillsammans med en moralisk hållning där beteenden beskrivs utifrån negativa omdömen.

Samma slags frågor finns även i läsförståelseprovet från höstterminen 2011 där eleven ska kunna se hur känslor gestaltas i romanutdraget ur Gunnar Ardelius *Jag behöver dig mer än jag älskar dig och jag älskar dig så himla mycket*:

> 4. Flickan i texten har motstridiga känslor (känslor som strider mot varandra, som inte passar ihop). Vilka motstridiga känslor finns hos henne? **Nämn** två motstridiga känslor och **visa med citat** ur texten vilka ord författaren använder för att uttrycka dessa känslor. 2 p
> Känsla…. och ….
> Citat:….

Här efterfrågas åter en mognad och psykologisk insikt om människan som en sammansatt varelse för att kunna svara på frågan och visa god läsförståelse.

I läsförståelsefrågan till romanutdraget ur *Älskaren* av Marguerite Duras i samma prov ska eleven kunna diskutera kärleksförhållandet utifrån filosofers syn på kärlek och applicera dessa idéer på den skönlitterära texten:

> 19. I texten ”Kärlek innebär att ta risker” presenteras några filosofers syn på kärleken.
> Hur tror du att filosofen Alain Badiou skulle se på förhållandet mellan kvinnan och mannen i *Älskaren*? **Diskutera** utförligt och nyanserat. **Ge exempel** ur båda texterna. 8 p

Den psykologiska kompetens som eleven bör ha för att kunna klara uppgiften är en förmåga att analysera en fiktiv situation utifrån teoretisk kunskap om känslor. Eleven ska här inta en position där förhållandet mellan kvinnan och

mannen i texten blir föremål för elevens psykologiska analys. En generaliserad bild av kärlek och mod ska eleven applicera på specifika händelser berättade i textutdraget. Eleven ska sålunda visa en förmåga att förstå hur känslolivet – här kärlekslivet – har en komponent av både vilja och mod.

Dessa exempel visar därför att psykologisk kompetens och inlevelse är något av det som krävs när läsförståelse testas av litterära texter. Också att söka efter författarens tankar i texten kan vara ett sätt att förstå en annan människa menar Abrams (1974). I uppgifter som efterfrågar just författarintention är det vad författaren tänkte eller ville med sin framställning som eleven ska försöka identifiera i texten. I uppgift 5 från provet från 1970 ska eleven analysera en dikt för att få fram författarens tankar: ”Gör en jämförande analys av Karl-Gustaf Hildebrands och Sonja Åkessons dikter. Deras syn på äktenskapet skall därvid ställas i relation till synpunkter i det övriga materialet.” Författarnas syn på äktenskapet ska analyseras och jämföras först med varandra och sedan ses i relation till annan text. I uppgift 8 från provet från 1987 ska eleven som nämnts utröna hur författare och konstnärer ser på tiden:

> 8. I texthäftet ingår flera exempel på hur litterära författare och konstnärer förhåller sig till tiden.
>
> Välj ut några texter och bilder i materialet och försök tolka hur författarna och konstnärerna ser på tiden!

Genom texten ska eleven göra ett försök att avläsa författarens idé med texten. Texten blir åter något att analysera för att frilägga de bakomliggande motiven till textens tillkomst. Författare, verk och person binds så samman till en enhet och texten blir en representation av författarens tankar och känslor.

Förstå psykologiska motiv till läsande

I ett antal uppgifter uppmanas eleven att diskutera varför man läser litteratur. Ibland relateras skälen till läsarens psykologiska status och ibland lanseras förklaringar som måste sökas i en viss läsekrets. Skälen kan vara flera men huvudfrågan – varför dras en läsare till eller lockas av en viss typ av litteratur – antyder att det finns en problematik med att läsa viss litteratur. Om eleven ska ta sig an provuppgift 7 från höstterminen 2007 ska hen diskutera orsaken till att så många människor flyr in i fiktiva världar. Rubriken ”**Vårt behov av verklighetsflykt**” antyder att det är ett psykologiskt behov vilket också stöds av den information som ringar in uppgiften: ”Ibland föredrar människor att fly in i fiktiva världar. Kanske är verkligheten för svår eller för tråkig.” Den psykologiskt insiktsfulle eleven uppmanas här att diskutera vilka orsaker som detta läsbeteende representerar. Att fly in i något, i det här fallet läsning, visar på ett agerande där brister i en inre eller yttre verklighet, i vilken läsaren befinner sig, är orsaken till beteendet. Eleven som tar sig an uppgiften måste dela synen på att läsning av viss litteratur kan ha psykologiska orsaker, uttryckt

som en flykt till läsning. Elevens kompetens i att kunna se viss läsning som tröst, eller tillflyktsort, är vad som står på spel.

En liknande problematik kan ses när massmarknadslitteraturens läsekrets tas upp i uppgift 3 från provet från höstterminen 1980. Massmarknadslitteraturen innehåller våldsskildringar men lockar ändå många. Frågan som ställs är: ”Serietidningar och annan s k kiosklitteratur innehåller ofta våldsskildringar. Varför är detta slags läsning så omtyckt av så många?” Genom att presentera massmarknadslitteraturen som så kallad kiosklitteratur visas en värdering av hur man kan se på vad det är för litteratur eleven ska analysera. Dessutom innehåller denna litteratur våldsskildringar och är populär. Att eleven ska diskutera varför litteratur som beskrivs med ett ord som kiosklitteratur och som innehåller våld är omtyckt, kan visa på en problematisering där detta inte är självklart. Man kan därför tänka sig att eleven uppmanas att diskutera läsbeteendet utifrån en psykologisk premiss i det här fallet, även om detta inte är explicit framskrivet. Trots dålig litteratur som innehåller våldsskildringar läser människor den. Varför tycker människor om saker som de inte borde tycka om, ligger här som en förutsättning för frågan.

Hur blodiga skildringar och berättelser om vampyrer och varulvar i till exempel Twilight-böckerna fascinerar läsekretsen ska eleven även diskutera i uppgift 8 från provet vårterminen 2011. I uppgiftsformuleringen ska eleven problematisera vad som kan fascinera: ”Kulturtidskriften *Trend* planerar ett temanummer om den populära genren och ber läsarna bidra med artiklar om vad som fascinerar moderna människor i dessa blodiga skildringar.”

I uppgift 3 från provet från höstterminen 2003 ska eleven resonera om fantasy och science fiction som beskrivs som populära genrer. Frågan i provkonstruktionen lyder: ”Vad är det i dessa genrer som lockar så starkt?” Rubriken till elevens text ska sedan vara: ”***Att lockas av fantasy/science fiction***”. Genom att beskriva dessa böcker som en genre som har något i sig som ”lockar så starkt” antyds att genrens läsekrets läser av emotiva skäl.

Verben i dessa uppgifter visar på psykologiska förklaringsgrunder till hur litteraturen blir något att fly till, tycka om, fascineras eller lockas av eftersom de hänvisar till människors känslor. Just att man till dessa genrer ställer frågor om vad det finns för emotiva skäl till att läsa litteraturen gör att drivkraften till att läsa dessa böcker inte är ett tydligt rationellt val utan i lockelsen finns ett känslomotiv till läsningen.

Till detta kan läggas problematiska beskrivningar där litteraturen kan bli ett sätt att komma undan en svår eller tråkig tillvaro, eller att man tycker om eller fascineras av litteratur som beskrivs med nedvärderande genretillhörighet och dessutom innehåller våld eller blod. Dessa beskrivningar gör att det finns en spänning och en problematik som eleven uppmanas att diskutera och ta rätt ställning till. Eleven ska diskutera människor som läser den här typen av litteratur som kanske mindre motståndskraftiga mot emotioner och uppgifterna visar på ett normativt erbjudande där eleven själv kan visa sig kunna stå emot och vara rationell i resonemangen om dessa läsare.

Det politiska subjektet

Det politiska subjekt som efterfrågas i uppgiftskonstruktionerna förväntas ge sig in i debatten för att diskutera de kultur- och samhällsfrågor som litteraturen tar upp. Här handlar det främst om att förstå litteratur som en inlaga i en politisk debatt kring ett visst innehåll i litteraturen men också att förstå litteraturens roll i samhället. Som politiskt subjekt kan eleven agera både som kulturdebattör och som samhällsdebattör.

Kulturdebattören

När eleven subjektiveras som kulturdebattör ska hen diskutera litteraturens roll och betydelse i samhället. Eleven kan uppmanas att diskutera frågor där ett fenomen till exempel ska problematiseras utifrån en dikotom frågeställning. I uppgift 7 från provet från 1972 ska eleven diskutera om teaterns roll är att roa eller oroa:

> 7. Över scenen på Det kongelige Teater i Köpenhamn kan man läsa: ”Ei blot til Lyst”. Tycker du att teaterns uppgift är att roa mer än att oroa? Ge med hjälp av textmaterialet din personliga uppfattning, antingen i tidningsinsändarens eller i kulturartikelns form.
> Rubrik: Skall teater roa eller oroa?

Eleven har här att välja mellan om hen ska skriva in sig i de ledord som teatern själv har skrivit fram på teaterscenen eller hävda en egen devis, det vill säga att teaterns uppgift är att roa. Den personliga uppfattningen som eleven ska redogöra för ska hen få fram med hjälp av övrigt textmaterial. Eleven ska diskutera frågan antingen i insändarform eller i kulturartikelform. Här förutsätter själva skrivuppgiften två olika subjekt och roller, det vill säga den professionelle debattören eller lekmannen som ger sig in i debatten. Eleven kan välja i vilken roll hen ska ta sig an frågan. Eleven som interpelleras ska dock kunna debattera teaterns roll utifrån kunskaper om teater och dess funktion i samhället och dessutom vara villig att ge sig in i denna debatt. Till detta bör eleven kunna diskutera vad en teater som oroar politiskt skulle kunna ha för roll i ett samhälle. Uppgiften visar på ett erbjudande att ta del av och diskutera kulturfrågor i det offentliga samtalet, men också ett krav att verbalisera och ge sin personliga uppfattning i politiska frågor.

I liknande uppgifter där eleven ska ta större grepp om kulturpolitiska frågor ramas uppgiften in med mer information. I uppgift 9 från provet från vårterminen 2007 där eleven ska diskutera konstens roll i det moderna samhället inleds uppgiften med en historisk bild över litteratur och konstens roll kring sekelskiftet:

> Kring det förra sekelskiftet förändrades och förnyades litteraturen och bildkonsten dramatiskt. Konstnärer och författare ville göra sig fria från gamla tiders

> regler och synsätt. Resultat kom att kallas modernism. Vilken roll spelar konsten i dag?

Eleven förväntas sedan resonera om några verks betydelse och på vilket sätt dessa speglar det moderna samhället. Dessutom ska eleven diskutera vilken roll som hen ”*anser att litteratur, film och/eller konst har i dag*.” Eleven ska i denna uppgift visa historisk kunskap samt kunna relatera denna till vår egen tid samt träda fram och ha en egen individuell tanke om konstens roll. Positionen innebär en elev som anser något i en allmänt hållen, och ganska vid och stor fråga.

Eleven kan också uppmanas att diskutera litteraturens roll utifrån specifika frågor. I uppgift 3 från provet från höstterminen 2009 ska eleven diskutera hur litteraturen och andra medier romantiserar droganvändning och ge förslag till hur man kan informera om droger. Informationen som eleven ska utgå från inleder uppgiften: ”För den enskilda individen och för samhället kan relationen till droger vara förödande. I viss litteratur, film och musik romantiseras däremot droganvändningen.” Liknande upplägg finns i uppgift 8 från provet från vårterminen 2013 där eleven ska diskutera könsroller och hur de framställs i litteratur samt hur de kan påverka läsarna. Uppgiften inleds med en historiserande introduktion där en stereotypiserad bild av könsroller i film och litteratur förläggs till en tradition som lever kvar trots att det finns aktiva aktörer som författare med vilja att förändra:

> Den modige, manlige hjälten som räddar den vackra, kvinnliga huvudpersonen har skildrats många gånger. Idag finns det författare och filmskapare som försöker bryta det mönstret och i stället gestalta förändrade könsroller. Gamla traditioner lever dock fortfarande kvar.
>
> Kulturtidskriften *Vesuvius* vill göra ett temanummer om hur könsroller i litteratur och film kan påverka läsare/publik. Redaktionen ber gymnasieelever att i essäer analysera och kommentera typiska könsrollsmönster i romaner och filmer.

Eleven bjuds således in att problematisera litteraturen och dess roll i samhället och vilken påverkan den kan få på läsarna. Den romantiserande bilden av droger och den stereotypa bilden av könsroller i litteraturen är de frågor som eleven ska diskutera. I uppgiften om droger i litteraturen ska eleven utifrån beskrivningen att litteraturen romantiserar droganvändning själv komma på sätt att informera om droger. Den problematiska hållning som litteraturen tillskrivs angående detta samhällsproblem ska eleven dessutom rätta till. Eleven positioneras som pluralist gällande könsroller men ska tydligt ta ställning när det gäller droginformation.

Som kulturdebattör ska även eleven diskutera och agera som läsambassadör där till exempel ett ökat läsande ska lyftas fram utifrån vissa genrer. Precis som i det litteraturintresserade subjektet ovan ska eleven visa på litteraturens fördelar och använda sig av sina egna positiva läserfarenheter för att övertyga

andra. I uppgift 1 från höstterminen 2000 ska eleven just argumentera för ökad läsning: ”***Argumentera*** *för en ökad läsning av barnlitteratur.* ***Resonera*** *övertygande om barnbokens betydelse för utveckling av språk, tanke och fantasi.* ***Bjud på*** *goda läsminnen från din egen erfarenhet.”* Samtidigt som eleven här ska inta en mer allmän hållning där just barnbokens fördelar ska redovisas objektivt ska eleven samtidigt skriva in sig i den befolkning som läser. Erbjudandet visar att eleven ska ikläda sig rollen att vara lojal gentemot föreställningen om den goda litteraturens positiva betydelse. Den prioriterade subjektspositionen är att eleven är en läsande person med läserfarenheter och har en positiv inställning till litteratur. Eleven förväntas därför kunna gå in i rollen som läsambassadör med ett budskap till de som inte läser, som läser fel typ av böcker eller som läser av fel skäl.

Samhällsdebattören

Om kulturdebattören diskuterar litteraturens roll på olika sätt i samhället ska samhällsdebattören använda sig av den litterära texten för att debattera samhällsfrågor och sociala problem. Det litterära subjektet ska ha kunskap *i* litteratur, medan det politiska subjektet bör förstå världen *genom* litteraturen (Bäckman 2002). Där den etiska värderingen verkar genom känslor hos det psykologiska subjektet blir istället den etiska värderingen hos det politiska subjektet operativt genom politiska frågor och en ofta på förhand specificerad moraluppfattning. Att läsa litteratur och diskutera den utifrån en samhällsvetenskaplig kompetens är tydligt både i skrivuppgifter och i läsförståelseuppgifter.

Ett tydligt exempel på hur eleven interpelleras som ett politiskt subjekt är uppgift 6 från provet från 1972 där eleven ska plocka ut ett samhällsproblem och diskutera detta: ”Avgränsa och analysera ett av de samhällsproblem, som speglas i Sandlådan. Belys problemet med dina egna erfarenheter och reflexioner och med hjälp av andra texter i materialet.” Pjäsen *Sandlådan* handlar om samhället och i pjäsen gestaltas samhällsproblem som eleven ska lyfta ur och diskutera. I denna uppgift är subjektet renodlat som ett politiskt subjekt som har kompetens att diskutera samhällsfrågor. Eleven är här inte heller särskilt styrd av hur uppgiften är formulerad när det gäller vad hen vill ta upp från pjäsen eller hur detta ska göras. Istället är det upp till eleven själv att visa vilka frågor som eleven finner värda att ta upp utifrån sin läsning av pjäsutdraget. Här finns en tilltro till att eleven kan se samhällsproblem i ett textutdrag och lyfta ut dem för diskussion.

Mer information om hur eleven ska diskutera samhällsfrågor får följande uppgifter exemplifiera. I uppgift 5 från vårterminen 1999, samma uppgift som diskuterades under det psykologiska subjektet, ska eleven diskutera avvikande människor efter att ha läst Anna-Karin Palms novell ”Tjuvlyssnerskan”: ”***Diskutera*** *det speciella hos dessa, vad det har betytt för dem och vilket ansvar medmänniskor och samhälle har för att se och respektera det unika hos varje*

människa." I den första delen av meningen ska eleven visa just psykologisk kompetens, men i den senare delen av meningen är det samhällets ansvar som eleven ska resonera om. I exemplet ovan ser vi också ett vanligt mönster i materialet, det vill säga att först kunna se mänskliga variationer genom kategorisering – för att sedan visa en önskvärd hållning gentemot människors olikheter. Frågan är vilket ansvar samhället har och vad som lyfts fram är just att samhället ska *se* och *respektera* de avvikande. Eleven ska följaktligen skriva in sig i en viss politisk ordning där samhället har ett ansvar för människor som avviker, men samtidigt uppmanas eleven att kategorisera och särskilja människor.

I uppgift 4 från provet från vårterminen 2003 ska eleven diskutera familjens roll med referens till religiös litteratur men också till tragedin *Romeo och Julia*:

> 4. Den "heliga" familjen
> "Visa aktning för din far och din mor" står det i Bibeln, och även i Koranen finns samma budskap. För många kan familjen vara en symbol för trygghet och gemenskap, men för andra kan den bli både ett hot och en besvikelse. Efter en uppmärksammad skolföreställning av Shakespeares tragedi Romeo och Julia pågår i lokaltidningen en debatt om synen på lojalitet och sammanhållning inom familjer. Du beslutar dig för att delta i debatten.
> Skriv ditt debattinlägg. **Diskutera** människors olika inställning till familjens betydelse, till exempel förr och nu och/eller i skilda kulturer. **Utveckla** diskussionen med hjälp av synpunkter/exempel hämtade från texthäftet. **Argumentera** för din egen uppfattning om familjens roll.
> Rubrik: Den "heliga" familjen

Den elev som tar sig an denna uppgift ska väga för och emot om det är av godo med familjens roll och betydelse för den enskilde. Tragedin *Romeo och Julia* har skapat debatt och eleven beslutar sig för att gå in i debatten där familjens betydelse ska diskuteras utifrån ett historiskt och kulturellt perspektiv. Diskussionen ska utvecklas med hjälp av texter i texthäftet och sedan avslutas med en argumentation där elevens egen syn på familjens roll tas upp. Rubriken till elevens text ska sedan vara samma som uppgiftsrubriken, det vill säga "Den 'heliga' familjen". Just citattecknen runt "heliga" förutsätter dock en elev som kan problematisera familjens makt över den enskilde och dennes autonomi som individuellt subjekt. Den elev som bestämmer sig för att argumentera för att familjen är en "symbol för trygghet och gemenskap" får svårigheter med att använda citattecken runt heliga.[28]

[28] I Östlund-Stjärnegårds (2005) studie, där hon undersöker om elever på gymnasiet vill och kan skriva argumenterande texter, används även uppgift 4 från vårterminen 2013. De elevtexter som hon undersöker argumenterar alla på liknande sätt om familjens roll: "De elever som valt uppgiften ger uttryck för likartade uppfattningar: familjen är viktig för barnens trygghet men individen får inte av familjen tvingas att göra något mot sin vilja." (ibid: 403)

Även i läsförståelseproven ska eleven använda sin kunskap om samhället för att kunna svara på frågorna, till exempel i den nämnda uppgift 20 från provet från vårterminen 1989 efter en läsning av novellen ”Dansen genom sommaren” av Bo Green Jensen:

> 20 Dark Angels går i handling in för att sätta skräck i de andra camparna. Ge två tydliga exempel på handlingar som inte vanliga campare skulle utföra! (2 p)
> a.
> b.

Eleven måste här visa en socialpsykologisk kompetens där en viss grupp av människor beter sig annorlunda på en plats än vad som är vanligt att man gör. Detta vanliga kräver kunskap om hur människor beter sig men också om sociala platser i samhället.

Även i läsförståelsetestet från höstterminen 2011 ska eleven kunna diskutera social-psykologiska problem och här i relation till textutdraget ur romanen *Älskaren* av Marguerite Duras. Att utifrån en fiktiv situation där ett förhållande beskrivs ska så eleven kunna se hur olikheter mellan de två parterna försvårar förhållandet:

> 17. Texten visar att det finns vissa viktiga skillnader mellan mannen och flickan som gör det svårt för dem att ha ett förhållande. En av dem är att han är äldre än hon. Skriv två andra sådana skillnader i de tomma rutorna nedan. 2 p

Han:	Hon:
äldre	yngre
…..	……
…..	…..

Här krävs att eleven har kunskap om hur skillnader mellan en man och en kvinna kan skapa problem utifrån kunskap eller överenskomna värden om äktenskap i ett samhälleligt och kulturellt perspektiv.

Flera subjektspositioner i samma uppgift

Ovanstående tre subjektspositioner – det litterära subjektet, det psykologiska subjektet och det politiska subjektet – är en renodling av de subjektspositioner som träder fram i materialet. I varje språkhandling interpelleras dock ett subjekt genom den information som ges till eleven. Att olika förväntade subjektspositioner finns på flera ställen blev till exempel tydligt i uppgift 5 från vårterminen 1999, som analyserades ovan, där två olika subjekt interpellerades i samma mening. I varje del av uppgiftskonstruktionen är det därför tydligt att eleven positioneras genom de möjliga subjektspositioner som träder fram. För att metodologiskt tydliggöra hur uppgiftskonstruktioner efterfrågar olika kompetenser i olika delar av uppgiftskonstruktionerna analyseras därför några exempel där man tydligt kan se hur flera subjektspositioner efterfrågas i samma

uppgift på flera ställen. *All* information som eleven får genom uppgiftskonstruktionerna är information som hen måste förhålla sig till. Går vi tillbaka till uppgift 5 från vårterminen 1999 och analyserar all information i uppgiften igen, men med fokus på hur eleven positioneras som subjekt i alla delar av uppgiften kan flera av ovanstående renodlade subjekt lyftas fram:

> **5. Att vara annorlunda**
> Huvudpersonen i novellen Tjuvlyssnerskan ”hade alltid vetat att hon var annorlunda”, skriver Anna-Karin Palm. Med sina stora öron fick hon en unik förmåga – en fantastisk hörsel- men kände också ett utanförskap. Vi möter ständigt människor som skiljer sig från mängden, som är unika.
>
> Din lokaltidning har publicerat Palms novell. Som en uppföljning vill tidningen göra en artikelserie om människor som på olika sätt är ovanliga. Läsarna inbjuds att skriva och ge bilder av ovanliga människor.
>
> *Skriv ett inlägg till lokaltidningen. Utgå från novellen (men tänk på att alla kanske inte har läst den). Använd också egna erfarenheter ur vardagslivet och eventuellt andra texter i häftet.* ***Beskriv*** *ett par personer som är ovanliga.* ***Diskutera*** *det speciella hos dessa, vad det har betytt för dem och vilket ansvar medmänniskor och samhälle har för att se och respektera det unika hos varje människa.*
> ***Rubrik****: Att vara annorlunda*

De två första meningarna beskriver innehållet i novellen och eleven interpelleras som ett litterärt subjekt som delar den information som ges om både innehåll och tema i novellen. I nästa mening positioneras eleven som psykologiskt subjekt som både möter människor som är annorlunda men som också har kompetens att kategorisera dessa människor som avvikande eller normala. I nästa del i uppgiften uppmanas eleven att som både ett politiskt och litterärt subjekt skriva ett inlägg i en tidning om människor som är annorlunda men med utgångspunkt i litteratur. Till detta ska eleven ha egna erfarenheter som kan relateras till temat i texten, vilket gör att eleven skrivs in i ett subjekt som har kompetens att leva sig in i det som texten tar upp och som kan relatera litteraturen till sin egen erfarenhet. Därefter interpelleras eleven som både psykologiskt och politiskt subjekt med kompetens att både diskutera avvikande människor i sig, men också dess plats i samhället genom att diskutera ett samhällsfenomen i det offentliga rummet. I denna uppgift efterfrågas således alla de tre subjektspositioner som har diskuterats tidigare i detta kapitel.

Även uppgift 8 från höstterminen 1999, som handlar om olika generationers förväntningar på yrkesval, kan visa hur eleven positioneras som olika subjekt på olika ställen i texten men där också en övergripande politisk hållning blir tydlig genom hur uppgiften är konstruerad:

> **8. Sådan fader, sådan…?**
> När vi väljer utbildning och yrkesinriktning påverkas vi bland annat av föräldrarna. I novellen ”Pojkjäveln” möter vi en pappa som önskar att hans barn ska ”bli något finare” än vad han själv är. Vad betyder sådana förväntningar för unga människor och deras föräldrar?

Du praktiserar på en dagstidning och får i uppgift att skriva en artikel till tidningens serie om hur föräldrar och barn ser på yrkesval. Du väljer att diskutera frågan med utgångspunkt i novellen.

Skriv artikeln. ***Presentera*** *kort Trosells novell.* ***Diskutera*** *skildringen av föräldrarnas och sonens resonemang kring utbildning och yrkesval.* ***Reflektera*** *över hur olika generationers skilda synsätt kan påverka relationerna i en familj.* ***Rubrik****: Sådan fader, sådan…?*

Den första meningen är ett påstående om världen där eleven interpelleras som politiskt subjekt som går med på att vi påverkas av bland annat våra föräldrar i vårt yrkesval. I nästa del introduceras novellen genom temat att en pappa önskar att hans pojke ska ”bli något finare”. Att ”bli något finare” sätts inom citattecken vilken visar en relativisering som implicerar att det finns något finare, men också en politisk uppfattning om till exempel klassamhället där pojken i relation till pappan ska bli något annat, här definierat som finare. Sedan ställs frågan vad sådana förväntningar betyder för unga människor och deras föräldrar. Här interpelleras eleven som social-psykologiskt subjekt som kan utreda vad sociala och samhälleliga förväntningar mellan generationer får för betydelse. Pappans förväntningar på sonen utgår från samhälleliga förväntningar om att det går att bli något finare. När dessa förväntningar kommer in i familjen måste eleven visa en socialpsykologisk kompetens genom resonemang om hur samhällsrelaterade frågor kan skapa problem i familjerelationer.

Skrivuppdraget är att skriva en artikel. Som underlag för att kunna skriva om unga människor och yrkesval väljer eleven att utgå från den litterära texten. Eleven uppmanas att presentera novellen samt diskutera skildringen, det vill säga hur något är gestaltat. Eleven positioneras som ett subjekt som är litteraturkunnig och kan diskutera form men också är litteraturintresserad genom att hen använder sig av litterära underlag för sina diskussioner om världen. Båda subjekten är önskvärda här.

När eleven sedan ska reflektera över skilda generationers synsätt krävs en samhällsvetenskaplig kunskap utifrån att historiskt olika uppväxter skapar skillnader människor emellan. Dessutom krävs en psykologisk kompetens om vad dessa skillnader kan skapa för problem i samspelet människor emellan.

Rubriken till elevens text problematiserar förväntningar genom att talesättet ”sådan fader, sådan son” är det förväntade, men här saknas sonen. Sådan fader, behöver inte leda till ”sådan son”. Frågetecknet visar också att hela talesättet problematiseras. De förväntningar som finns på individen – att både bryta traditionen eller att förväntas fullfölja traditionen – är det som eleven behöver ta för givet och diskutera i denna uppgift. För att kunna göra det krävs flera olika kompetenser genom att eleven är interpellerad som flera olika subjekt. Man kan därför säga att den litteraturintresserade och litteraturkunnige eleven som interpelleras i denna uppgift även måste visa psykologisk, historisk och samhällsvetenskaplig kompetens.

Uppgiften tar dock upp en grundläggande problematisering om individens frihet i förhållande till påverkan och det är detta som eleven måste reflektera

över som individ med egna tankar och analyser. Den sensmoral som kommer fram på olika ställen i uppgiften där den individuella friheten är hotad genom påverkan på individen, är på en mer generell analytisk nivå vad eleven måste hantera genom de subjektspositioner som uppgiften positionerar eleven i.

Sammanfattande diskussion

I analys av uppgiftskonstruktioner är det tydligt att all information som ges i uppgiften om hur texten kan läsas potentiellt kan styra läsningen av den litterära texten. Eleven som läsarsubjekt måste hantera olika diskurser kring hur man kan läsa litteratur beroende på vilken uppgift eleven väljer. I de uppgifter som efterfrågar läsning av litterär text ska texten läsas på ett visst sätt genom den läsart som är föreslagen, samtidigt som texten och läsningen av densamma ramas in genom den information som ges till hur själva uppgiften ska utföras. I varje position finns inte minst förväntningar om specifika kompetenser hos eleven. Interpellationen i uppgifterna kan därför aldrig ses som neutrala, utan bär på olika förväntningar på den interpellerade och måste ses som språkhandlingar som producerar och villkorar vilka positioner som eleven kan inta.

Utgår man från de subjektspositioner som analysen av materialet visar träder tre övergripande subjektspositioner fram som i sig efterfrågar olika kompetenser hos eleven. Det litterära subjektet kan ses i uppgifter som efterfrågar formanalys, förmåga att kunna transformera en litterär genre till en annan i sitt skrivande eller/och visar en beläsenhet och intresse för litteratur. Det psykologiska subjektet ska i sin tur visa självkännedom genom att relatera sitt eget liv till litteraturen – eller litteraturen till sitt eget liv, visa förståelse och psykologisk kompetens genom analys av personer i texterna och deras belägenheter samt att kunna reflektera över människors läsvanor utifrån psykologiska bevekelsegrunder. Det tredje tydliga subjektet är det politiska subjektet som efterfrågar kompetens om kultur- och samhällsfrågor och som gör detta på ett specifikt normativt sätt.

Ovan är en renodling av subjekten för att se hur dessa kan träda fram och se ut i olika uppgifter i hela materialet, men det är också tydligt att vid analys av hela uppgifter efterfrågas olika subjektspositioner i alla delar av uppgifterna. Man kan därför säga att litteraturläsning utifrån hur eleven är interpellerad i detta material visar att flera olika subjekt och kompetens efterfrågas i samma uppgift.

Där läsarterna kan visa hur litteraturen ska läsas kan positioneringsanalysen redogöra för vilka kompetenser som eleven måste ha för att kunna göra detta. Det litterära subjektet måste ha kunskap *i* litteratur (Bäckman 2002) men måste också visa intresse *för* litteraturen och visa en viss beläsenhet. De presuppositioner som finns i att skriva om sig själv som läsare i examination i skolan förutsätter kanske att man måste visa intresse för litteraturen (Berge 1988; Borgström 2014; Östlund-Stjärnegårdh 2002). Det är också tydligt i

analys av uppgiftskonstruktionerna att dessa språkhandlingar positionerar ett mer eller mindre tydligt subjekt.

Det psykologiska subjektet ska kunna relatera litteraturen till sig själv och vara villig att tala om sig själv i relation till de texter som läses. Här finns ett krav på självreflektion och att dela med sig av sitt eget liv som kan kopplas till det senmoderna samhället och till makt (Cameron 2000; Foucault 1987; Giddens 2008). Att relatera litteratur till sig själv kan också relateras till tankar om subjektiv relevans (Smidt 1989; Ziehe 1992). Den psykologiska kunskap som avkrävs eleven ska dock inte bara handla om eleven själv utan även ses i de svar som kanske tydligast framträder i läsförståelseproven. Eleven ska se bakomliggande motiv till varför personerna i texterna agerar som de gör. Till detta ska eleven även diskutera varför man läser främst utifrån olika genrer och det blir tydligt att genrer aldrig är neutrala utan bär på information (Bürger, 1982; Börjesson 2003; Fowler 1982; Frow 2006; Hyvärinen 2015; Theander 2006; Öhman 2002).

Det politiska subjektet delas upp i två positioner, kultur- eller samhällsdebattör. Att diskutera frågor om kulturens roll i samhället kan precis som i de uppgifter som efterfrågar formanalys av litteratur, omges med mer eller mindre information. Eftersom uppgifterna blir längre och längre över tid kan man också här se att de retoriska resurser som omringar dessa frågor blir rikare ju längre fram i tiden vi kommer. Den kultur- och samhällsdebatterande eleven ska använda sig av litteraturen för att diskutera dessa frågor. Här kan man se hur skolan leder in eleven i normativa ställningstagande genom hur uppgifterna är konstruerade.

9. Diskussion

Avhandlingen har som syfte att undersöka vilken läsning av den litterära texten som är möjlig och/eller önskvärd i skolan, samt att undersöka vilken läsare som är önskvärd i skolan. Detta sker genom undersökning av hur examinationsuppgifter i nationell examination interpellerar ett visst läsarsubjekt genom en uppmaning till olika litterära läsarter samt genom att ge ett visst perspektiv på en omvärld, eller kontext för läsningen. Den historiska ansatsen ska också visa vad som är likt och olikt över tid, med begränsning bakåt till de prov som infördes 1968 och som uppvisar många likheter med de prov som fortfarande ges i gymnasieskolan.

Läsarter

För att få fatt i hur eleven uppmanas att läsa den skönlitterära texten i nationell examination har alla uppgifter som rymmer läsning av skönlitterär text lyfts fram ur materialet. Skrivuppgifterna är kategoriserade efter läsartskategorier medan uppgifter som mer direkt testar olika slags läsförståelse av litterära texter presenteras tematiskt och kronologiskt. De läsarter som uppgifterna är analyserade genom är främst de som hämtats från tidigare forskning av Mehrstam (2009), Steffensen (2005) och Tengberg (2011). Det material som ligger till grund för undersökningen har också i sig gjort att de ursprungliga definitionerna av vissa läsarter har modifierats. Utifrån hur uppgifterna är konstruerade har läsarter trätt fram som liknar de som ovanstående författare har lyft fram men som också skiljer sig något åt. Dessutom finns det metodologiska svårigheterna med klassificering av det material som avhandlingen vilar på. Uppgifterna ger ibland för lite information för att helt säkert kunna klassificera läsningen utifrån en läsart. En uppmaning att till exempel kommentera ”innehåll och form” kan i sig visa på flera olika läsarter. Vilket perspektiv eleven ska lägga på till exempel innehåll är inte alltid helt tydligt i hur uppgiftskonstruktionerna ser ut. Här har jag varit tvungen att göra en rimlig tolkning av hela uppgiften och genom läsning av ett antal uppgifter helt enkelt bestämma hur jag tolkar en så pass vid instruktion. I uppgiftskonstruktionen kan också information om hur eleven ska ta sig an litteraturen peka mot olika håll i olika delar av uppgiftskonstruktionen. I klassificeringsarbetet har därför hela uppgiftskonstruktionen tolkats utifrån vilken läsart som är mest dominant. Genom att både göra en kortfattad introduktion av samtliga uppgifter inom en läsart,

och också exemplifiera genom att visa hela uppgiftskonstruktioner, hoppas jag dock att materialet har presenterats på ett rättvisande sätt. Till detta diskuteras också de andra läsarterna som uppgifterna pekar mot inom varje läsartskategori. Att läsarter både kan ses som ett givande kategoriseringsverktyg av ett stort material, samtidigt som det visar på en viss trubbighet i mer precist klassificeringsarbete, är jag därför den första att medge. Dock menar jag att läsartsforskning kan ställa intressanta frågor till litteraturämnets funktion och mening i skolan idag. Framförallt kan det också ställa frågor om inte bara vilka svårigheter forskaren möter i att enkelt kategorisera materialet i en undersökning som denna, utan också i sig visa hur komplext det kan vara att läsa uppgifterna för eleven. Desto längre texterna blir, och här kan man se en historisk förändring där uppgiftskonstruktionerna ger mer och mer information till eleven, desto fler läsarter kan visa sig på flera olika ställen i uppgiften. Å andra sidan kan man tänka sig att eleven kompenseras genom mycket information om både litteraturen men också om hur läsningen och skrivandet ska gå till i de längre uppgifterna.

De läsarter som i huvudsak har kunnat urskiljas i skrivuppgifterna är teknisk-analytisk, faktiv/fiktiv, metalitterär, värderingsorienterad läsart och till detta tillkommer, främst i läsförståelsetesterna, den betydelseorienterade läsarten. Rosenblatts (1994) lansering av begreppen efferent och estetisk läsart och Steffensens (2005) tankar om fiktiv och faktiv läsart kan ses som binära läsarter men som också kan vara varandra uteslutande. De läsarter som används i denna studie har inte haft tanken att se läsartsbegreppet som heltäckande, utan visar istället olika sätt att läsa litteratur – och hur en uppmaning att läsa på ett speciellt sätt får betydelse för hur text potentiellt kan förstås.

De läsarter som förekommer flest gånger i de skrivuppgifter som efterfrågar litterär läsning är den teknisk-analytiska läsarten och den faktiva läsarten.

I de centrala proven för elever i årskurs 3 som läser treåriga linjer var tanken att en fråga i varje prov skulle vikas åt en språklig och stilistisk uppgift, och detta är också tydligt i materialet. Även i de nationella prov som avlöste centrala proven är den teknisk-analytiska läsarten framträdande. Uppgiftskonstruktionerna som efterfrågar läsarten ser både lika och olika ut över tid. Tydligt är att informationen kring texterna och dess plats i en kontext blir större och större i omfång och dessutom kombineras den teknisk-analytiska läsarten med andra läsarter över tid. I centrala proven kunde informationen vara väldigt knapp. Eleven ombads helt enkelt att göra en textanalys, med just endast den informationen. I de nationella proven däremot gavs information om hur eleven skulle ta sig an den litterära texten. Här formuleras många förväntningar: information om författarnas tankar och syften, elevens motivation till att göra uppgiften, hur textgenren kan uppfattas, textens innehåll samt oftast också information om vilka stilistiska begrepp eleven kan använda i sin analys. Läsarter som kombineras med den teknisk-analytiska läsarten är främst intentionsorienterad läsart, det vill säga att man efterfrågar författarens intention med

texten. Även metalitterära frågor och värderingsorienterade läsarter kombineras med formanalytiska frågor. Att värdera hur en text är skildrad utifrån subjektiva och mer allmänna tankar är en ofta förekommande fråga i denna kategori.

I läsförståelseproven kommer teknisk-analytisk läsart in först, på det sätt att eleven skulle kunna göra en litterär analys utifrån litterära begrepp, i och med proven i Svenska 1 som infördes i samband med att Lgy11 implementerades. Eftersom dessa prov innehåller uppgifter som inte är valbara har introduktionen av denna typ av frågor sannolikt fått en stor betydelse för vikten av att arbeta med stilistisk analys utifrån litterära begrepp i kursen. Att styra elever och lärare till en viss läsning av litteraturen var också tanken med dessa prov (Palmér 2011).

Den andra stora läsartskategorin i både centrala proven och nationella proven är den faktiva läsarten. I relation till den faktiva läsarten förekommer också uppgifter som efterfrågar att transformera skönlitterär text till sakprosa men dessa uppgifter finns bara i det nationella provet. Att läsa skönlitteratur och transformera denna till en annan skönlitterär genre kategoriseras här som fiktiv läsart; eleven lämnar inte den fiktiva världen utan gör endast om formen i sitt eget skapande.

I läsförståelsetesterna, både i centrala proven och nationella provet, finns den faktiva läsarten med. Denna läsart kan därför sägas vara levande under hela undersökningsperioden. Tidigare forskning har gett uttryck för farhågor och viss kritik över att elever läser litteratur faktivt och saknar den litterära kompetens som en litterär läsning kräver (Bäckman 2002; Schmidl 2008; Torell 2002, med flera). I det material som här har undersökts kan man se att skolan till stor del också uppmuntrar eleven att läsa texten på detta sätt. I de uppgifter som är kategoriserade som faktiv läsart uppmanas eleven i många fall att ”utgå” ifrån den skönlitterära texten men sedan diskutera ett reellt samhällsproblem som texten på något sätt tar upp. Skönlitterär läsning kan på så sätt också bli en ingång till att diskutera samhällsproblem utifrån olika aspekter. I några uppgifter som kategoriseras som faktiv läsart ska eleven också göra om den fiktiva texten till sakprosa och på så sätt läsa den skönlitterära texten som ett faktaunderlag till sin faktiva text. Till detta måste också läggas alla de uppgifter som i sig inte uppmuntrar till en litterär läsning men där eleven kan använda den litterära texten som ett faktaunderlag för skrivuppgifterna (se Nilson 2012).

Det paradigmskifte som både Andersson (2010) och Gustavsson (2015) förutspår och även pläderar för, det vill säga ett större fokus på den litterära texten som ett estetiskt objekt som kräver kunskaper i litterär gestaltning, kan denna undersökning både bekräfta men också problematisera. Att läsa skönlitteratur faktivt är något som uppmuntras till under hela perioden samtidigt som den teknisk-analytiska läsarten ändå är en av de två mest återkommande

läsarterna när eleven ska ta sig an den skönlitterära texten. I och med att stilistisk analys blir en icke-valbar fråga i de nyare proven stärks dessutom denna läsart.

Den tredje största läsarten är den metalitterära, om man ser till skrivuppgifterna. Här rör det sig om att läsa litteratur och diskutera både om sig själv och andra som läsare samt litteraturens roll i en kulturell och samhällelig kontext. För att kunna ta sig an en sådan diskussion ges också eleven en tydlig kontextualisering till hur en sådan diskussion kan se ut.

Den läsart som kategoriseras som värderingsorienterad kan uppmana att värdera litteraturen utifrån ett mer allmänt eller ett mer subjektivt perspektiv. Denna läsart finns också med i de uppgifter som har kategoriserats under de andra läsarterna. I läsförståelsetesterna är denna läsart framträdande, men inte för att eleven ska värdera litteraturen estetiskt, utan göra etiska bedömningar av det som texterna tar upp. Den etiska läsarten är därför klart uttryckt i dessa prov.

I läsförståelsetesterna kommer också den betydelseorienterade läsarten fram som ett sätt att testa om eleven förstår och kan tyda litteraturen. Här krävs oftast att eleven ska förstå ett fiktivt berättande och gestaltning och hur detta kan definieras utifrån någon slags allmän kunskap. För att kunna göra en korrekt tolkning av ett textavsnitt måste eleven antingen kunna tolka texten rätt eller kunna applicera den tolkning som lyfts fram i uppgiftskonstruktionen på texten, det vill säga utifrån en specifik utsaga kunna säga var i texten det som lyfts fram sker eller visas.

Vad efterfrågas inte?

Läsarterna inom litteraturdidaktik är många och har också diskuterats i denna undersökning. Det finns dock litteraturkunskaper som inte efterfrågas i det material som har undersökts men som i sig är intressanta.

Det är värt att notera att till exempel litteraturhistoriska kunskaper inte efterfrågas. Mehrstams (2009) analys av läroplaner visar att han ser tre olika läsprogram: den personliga, litteraturhistoriska och den teknisk-analytiska representerat i dessa. Även Martinsson (1989) tar upp den historiska läsningen som framträdande i det material han undersöker. I denna undersöknings material efterfrågas inte litteraturhistoria men däremot uppmanas eleven att läsa historisk litteratur. Denna litteratur ska dock inte läsas som exempel på litteratur relaterad till en viss epok utan visa att vissa frågor som litteraturen tar upp är eviga, eller kan användas för att se hur det till exempel var förr.

Det är inte heller en specifik kunskapsmassa som efterfrågas i proven utan färdigheter. Att kunna läsa olika texter och sammanställa dessa i sin egen textproduktion har varit provens pedagogiska idé från centrala provens genomförande fram till nationella proven. Det tematiska arbetet blir därför styrande för hur litteraturen ska behandlas tillsammans. Temat för proven skulle ligga ut-

anför skolämnena och temat belysas från olika aspekter i texterna som tillsammans med den egna erfarenheten skulle ge stoff till skrivuppgiften (Hultman 1991).

Kontext

I licentiatuppsatsen (Nilson 2012) undersöktes hur texter från olika håll samlade i ett texthäfte och läst genom en viss uppgiftskonstruktion skapade ett nytt innehåll till texterna när de lästes i rastret av varandra. Intertextualitet ger ny mening till hur texter kan läsas och förstås när de får en ny kontext (Bachtin 1994). I och med införandet av centrala prov har den tematiska organiseringen av prov och textmaterial varit en pedagogisk idé. Temat anger innehållet i både stimulanstexter och i provuppgifter och det anger även innehållet i det eleven läser och det eleven förväntas skriva om. Temat får därför stor betydelse för *vad* som läses men också *hur* det läses. I denna studie där bara uppgiftskonstruktioner har analyserats blir det också tydligt att uppgiftskonstruktioner ger en tydlig bild av hur texterna *kan* läsas. Det är inte bara läsarter som ger information om hur eleven ska läsa litteraturen utan även de omvärldsbeskrivningar som kontextualiserar elevens läsning av texten i uppgiftskonstruktionerna. Ju mer information eleven får till sin läsning desto mer resurser får eleven till vilken läsning som hen ska göra. Dessa resurser kan samtidigt ses som just resurser som ger specifika ingångar till hur provkonstruktionen uppmuntrar eleven att läsa texten, samtidigt som de i sin tur också utgör begränsningar för vilken text som kan läsas. Styrningen av läsningen av texten ger specifika möjligheter samtidigt som de stänger andra. Det produktiva maktbegreppet blir på så sätt tydligt i hur litteraturläsningen ringas in genom den information som omger det i uppgiftskonstruktionerna (Hall 2004; Winter Jörgensen & Phillips 2000). Genom interpellationen bestäms inte bara subjektet utan också vilken texttolkning eleven ska genomföra.

Ju längre fram i tiden man kommer i materialet desto mer information ger provkonstruktionerna till hur skrivuppgifterna ska lösas och inom vilken omvärldsbeskrivning som texten ringas in. Denna beskrivning av världen är förstås inte neutral utan visar utifrån vilket perspektiv som eleven bör läsa texten. Speciellt tydligt kan detta ses i de skrivuppgifter som hanterar den metalitterära läsarten. Här ska eleven reflektera över sig själv som läsare och andra som läsare men också över vilken roll den skönlitterära texten har i en samhällelig och kulturell kontext. Kontexten blir här en bild över litteraturens roll i samhället och ofta lyfts en problematik kring detta fram i hur uppgifterna är konstruerade. Viss litteratur läses för lite, annan mer, och elevens roll blir ofta att både problematisera viss läsning eller att lyfta fram annan litteratur. De förväntningar som finns inbyggda i genrebegreppet är också något som eleven får hjälp med att hantera. En del genrer bär på vissa förväntningar och andra

genrer på andra. Inte heller detta begrepp är neutralt och uppgifterna ger eleven resurser för hur man kan diskutera och problematisera olika genrer. Våldsproblematik, möjligheter att utveckla sitt språk eller orsaker till flykt in i litteraturen är några områden som uppgifterna tar upp. När eleven ska hantera stora frågor om litteraturens roll ges också ganska tydlig information om hur detta kan diskuteras och problematiseras.

I läsförståelseproven blir informationen i frågeställningarna än mer tydliga när det gäller kraven på att ha en viss hållning. Samhälleliga och politiska områden lyfts in i uppgifterna i syfte att hantera texterna i relation till olika problem i samhället. Att tala om litteratur utan att beröra samhällsfrågor eller andra existentiella frågor är naturligtvis inte möjligt. Genom att testa läsförståelse genom skönlitteratur, står med nödvändighet frågorna i relation till världen. Intressant är dock vilka världar och på vilket sätt eleven kan ta sig an dessa frågor. När eleven ska fylla i rätt svar, och då proven måste vara lätträttade, blir antingen informationen till uppgifterna väldigt tydlig eller så frågar man om, eller leder in eleven i en specifik politisk hållning.

När eleven ska förstå varför personer i texter ångrar sig efter att ha gjort något omoraliskt, ska eleven inse att ett visst beteende både är orätt men också tolka textpartier där ånger gestaltas. När det gäller mer faktiva läsförståelseuppgifter som i nationella provet från 2011 där eleven ska skriva om vad som kan försvåra ett kärleksförhållande mellan en man och en kvinna ska eleven även använda sig av resonemang utifrån kulturella överenskommelser om sociala relationer. Även i det som kallas läsförståelsetester, finns alltså inte alltid svaren i texterna utan eleven ska gå ur texten och reflektera över vad eleven vet om olika frågeställningar i livet. Likadant kan vi se i uppgifter om campingplatser där det finns de som avviker från hur man beter sig på en sådan plats. Olika platser får bli arenor för hur samhällsproblem kan tas upp och hur man kan diskutera om dessa.

När det gäller de mer tolkande uppgifterna kring litteraturen måste elevens tolkning förenklas för att överhuvudtaget kunna bedömas. Både Hultman (1991) och Anne Palmér (2011) anger detta som skäl till hur uppgifterna är konstruerade. Frågan är om det dock är möjligt att testa läsförståelse överhuvudtaget utan att den går genom ett visst kulturellt raster. Inte heller litteraturläsning kan ske i ett tomrum utan visar på olika sätt att ta sig an litteraturen givet ett visst samhällsperspektiv. Om läsförståelse inte bara är textavkodning måste eleven lotsas in till ett visst sätt att se på text för att det överhuvudtaget ska vara möjligt att avgöra om svaret är rätt.

Subjektspositioner

Det är genom interpellationen som subjektet blir till, enligt Althusser (1976). Interpellationen är därför performativ, enligt Butler (2005) och får betydelse för hur vi kan se på oss själva och andra Vilken position subjektet kan ta i en

specifik diskursiv praktik får betydelse för vilket perspektiv som är möjligt att inta i en viss praktik. I varje diskursiv praktik finns en konstruktiv kraft som blir tydlig i vilka möjliga subjektspositioner som det finns att använda sig av (Davies & Harré 1990; Harré & Langenhove 1991). När eleven i skolsituationen tar sig an anropet positioneras hen genom detta. Forskningsfrågan om vilka subjektspositioner som möjliggörs genom hur eleven interpelleras i läs- och skrivuppgifterna i nationell examination, visar därför på hur skolans litteraturläsare skapas genom denna praktik.

Som analysmodell användes Skeis (1997) modell kring författare-text-läsare och världen runtomkring. Just författarsubjektet visade sig vara levande under hela undersökningsperioden. Eleven ombeds att gå genom verket för att få fatt i författarens intention med, tankar om och motiv för de texter hen skriver. Författarens död (Barthes 1988) verkar inte riktigt ha fått fäste i skolans förhållande till författarintentionen. De svårigheter som Beardsley och Wimsatt (1993a) menar finns genom sökandet efter författarintention och hur fel detta kan gå, leder dem till begreppet ”det intentionella felslutet” som dock inte riktigt avspeglas i skoluppgifterna. Här kan man istället se att den kommunikativa aspekten som har diskuterats som en viktig del i svenskämnet relateras till avsändaren av texten, och i dessa uppgifter är avsändaren den skönlitterära författaren (Lundström 2007). Däremot kan man inte säga att den kategoriserande funktion som författarnamnet enligt Foucault (1993a) har, kan utläsas i hur uppgifterna är konstruerade då de sällan kräver någon historisk litteraturkunskap, eller kunskap om författarskap i stort (utom kanske i det fall då Astrid Lindgren och Tove Jansson får exemplifiera den goda barnlitteraturen, uppgift 1 höstterminen 2000). Författarnamnet kan ge ledning till vilka texter eleven kan ta sig an i texthäftet, men någon kunskap om vad författarnamnen i sig står för krävs inte. Proven mäter inte andra ämneskunskaper än just analys- och skrivfärdigheter samt mer övergripande allmänkunskap.

När Steffensen (2005) menar att skillnaden mellan att läsa litteratur som fiktion eller som sakprosa ligger i hur man relaterar till berättarperspektivet eller till författaren som avsändare, visar det sig dock att i de uppgifter som efterfrågar faktiv läsart är temat mer avgörande än författaren till texterna. Författarintentionen är tydligast i de uppgifter som efterfrågar teknisk-analytisk läsart där själva gestaltningen av något speglar de tankar författaren har, och elevens uppgift blir att analysera hur dessa synliggörs i själva gestaltningen. Eleven som subjekt positioneras som någon som går i dialog med författaren. Här finns inte heller någon större skillnad över tid där detta är mer eller mindre frekvent.

När eleven ska ta sig an de skrivuppgifter som provmaterialet i stort består av, skiljer sig dessa mellan vilken skribentroll eleven antar beroende på om det är centrala prov eller nationella prov. Få uppgifter i centrala proven tilltalar eleven som någon annan än den elev som får en uppgift i skolan att utföra. I de nationella proven däremot placeras eleven i en ”fiktiv autentisk” skrivsituation i nästan alla skrivuppgifter. Eleven kan vara placerad i skolan och bidra

med till exempel undervisningsmaterial till lektioner, men kan också vara ute på en kommersiell marknad och skriva i olika tidningar eller offentliga forum. När eleven ska ta rollen som professionell skribent kan man tänka sig att syftet med texten blir annorlunda än med de texter som ska examineras i skolans värld. Textkraven blir många och ibland oklara (Berge 1988; Borgström 2014). Man kan därför se att i centrala proven var elevens roll i skolan som läsare och skribent accepterad medan i de nationella proven fanns ett större fokus på en tänkt extern mottagare och en vilja att skriva i en föreställd ”verklig” kontext.

Eleven som ska läsa och skriva i dessa provsituationer är därför positionerade både som elever som ska examineras, samtidigt som det är ute på en kommersiell marknad eller offentlig arena där delvis andra krav gäller. Själva agensen skiljer sig också mellan om eleven skriver i eller utanför skolan. I skolan får eleven ett uppdrag som ska göras, medan utanför skolan bestämmer sig eleven för att själv ge sig in i debatten eller utföra ett skrivuppdrag. Med uppmaningar som: ”Du bestämmer dig för…” ges i provkonstruktionen agens till eleven som samhällskritiker eller litteraturkritiker. Eleven tar plats som en viss sorts kritiker i ett visst sammanhang.

De olika rollspelspositioner som eleven förväntas inta i främst hur skrivuppgifterna är konstruerade visar att eleven ibland ska vara ansvarstagande elev och ge underlag till undervisningen i skolan, eller vara journalist som skriver kommersiella texter, eller vara litteraturrecensent, eller samhällsmedborgare som reagerar i debattinlägg eller som någon som har specifika erfarenheter som måste berättas etc. De roller som eleven ska ta kan kopplas till Goffmans rollbegrepp där man kan se dessa som ganska fasta medan subjektspositionerna är mer rörliga enligt positioneringsteorierna (Davies & Harré 1990; Harré & Langenhove 1991). Trots att examinationen är en tydlig arena där eleven positioneras som just elev, kan man genom att det fiktiva autentiska skrivtillfället ofta förläggs någon annanstans se hur skolan relevantgör olika platser för läsning och skrivande i samhället. Eleven skriver till exempel i litteraturtidskrifter som praktikant, i dagstidningar som samhällsdebattör, eller som informatör på olika webbforum och får på många sätt ett inflytande över hur litteratur både kan värderas och vad den kan användas till i olika forum. Eleven tänks få tillgång till olika arenor där litterära frågor diskuteras och får samtidigt tillträde till olika plattformar för att göra sin röst hörd. Detta ställer förstås krav på insikter och kunnande som litteraturuppgifterna i sig försöker förse eleven med på olika sätt. Den litterära läsningen anpassas till en offentlighet där samhälleliga och kulturella konventioner blir tydliga. Man kan tänka sig att informationen som eleven får genom hur uppgifterna är konstruerade både ger resurser till elevens skrivande men samtidigt styr elevens läsning på ett tydligt sätt. Elevens position har dock i dessa prov gått ifrån att vara just ett elevsubjekt som utför de uppgifter som det i provkonstruktionen frågas efter till att i många fall skriva som litterär skribent på en offentlig marknad. Detta gör förstås att skrivuppdragen kan bli komplexa för eleven att hantera.

Renodlade subjektspositioner

Vid en renodling av vilka subjektspositioner som trädde fram i materialet kunde en kategorisering av dessa göras utifrån olika kompetenser. De kompetenser som varje positionering kräver visade att eleven positionerades inom främst tre områden: litteratur, psykologi (förståelsekompetens) och politik. Det litterära subjektet skulle visa kunskap om litteratur utifrån formfrågor, kunna skriva litterärt och också förstå och hävda litteraturens betydelse som kraft i samhället. Det psykologiska subjektet skulle kunna visa hur litteratur kan relateras till det egna jaget, förstå känslor gestaltade i litteratur samt förstå varför man läser viss litteratur. Den sista tydliga positionen som efterfrågades var det politiska subjektet som kunde diskutera litteratur utifrån kultur- och samhällsfrågor. Dessa olika subjektspositioner kan iakttas på olika ställen i hela materialet, men också på olika ställen i samma uppgift beroende på hur uppgiften är konstruerad. Varje interpellation positionerar någon som något. Att renodla vilka subjektspositioner som materialet tydligt efterfrågar blir ett sätt att belysa vilka kompetenser som skolan önskar hos den elev som tar sig an uppgifter där litteraturläsning krävs.

Didaktiska implikationer

Att läsa skönlitteratur i skolan motiveras med att eleven ska lära känna sig själv och sin omvärld. Inom litteraturvetenskaplig och litteraturdidaktisk forskning talas om den narrativa fantasin där läsaren får möjlighet att träda in i andras medvetenhet och på så sätt lära känna den andre. Perspektivet i berättelserna sägs möjliggöra en distans till sig själv och samtidigt en möjlighet till igenkänning och identifikation (Gustavsson 2015; Nussbaum 1997; Persson 2007 med flera). Iser (1993) talar om att litteraturen med sina tomrum förutsätter att läsaren fyller i dessa och är medskaparen till den berättelse som skapas i läsningen av densamma. I strävan efter att förstå berättelsen som en helhet blir tomrummen det som läsaren är medskapare till och här blir läsning en kreativ process. Att kunna göra inferenser och fylla ut tomrummen är också en del i det som kallas läsförståelse i skolan. Men läsning av den litterära texten handlar i skolan också om andra saker. Litteraturen ska skapa ett medborgarsubjekt med värderingar som stämmer väl med skolans värdegrund. Skolan har på så sätt ett visst perspektiv på litteraturen vilket också lyfts fram i hur examinationen av litteratur kan gå till. Dessutom ska litterär läsning gå att examinera, vilket betyder att eleven måste ges information om vad som ska lyftas fram i texten i de svar som eleven förväntas ge. Denna information styr med nödvändighet hur litteraturen kan läsas. Det är därför tydligt att litteraturens möjlighet till identifikation, perspektivskifte, narrativ fantasi och annat som lyfts fram som litteraturläsningens förtjänster också är reglerade i hur skolan konkretiserar litteraturläsningens mål i dessa prov.

De erbjudanden som skolan ger till eleven om att träda fram som subjekt när frågor som ”Vad tycker du?” eller ”Tänk dig att du …” ställs samt vidare iscensättning av situationer där eleven får berätta om sig själv som läsare och/eller samhällsmedborgare på olika sätt, kan ses som möjligheter att få ta del i ett demokratiskt samhälle där alla röster får höras. Öppenheten i sig kan dock ses som ett tecken på självreglering i Foucaults anda där eleven ska subjektivera sig själv samtidigt som hen ska examineras (Foucault 1994).

Öppenheten måste ändå ses som starkt begränsad. I uppgiftskonstruktioner presenteras författarens, litteraturens och läsarens plats i samhället genom hur kontexten till uppgifterna skrivs fram. Denna beskrivning kan förstås aldrig bli neutral och det kan därför vara av vikt att belysa den på olika sätt, vilket har varit denna undersöknings syfte.

Hur man efterfrågar något får betydelse för *vad* man efterfrågar. De didaktiska implikationer som denna studie blottlägger genom att ha undersökt hur eleven ska läsa litteratur i dessa provuppgifter visar att den information som varje uppgiftskonstruktion ger samtidigt begränsar och möjliggör en viss läsning och en viss läsare.

Att gå vidare

Materialet till denna avhandling har begränsats till hur skolan efterfrågar läsning av den litterära texten i olika typer av nationell examination. Att undersöka dessa uppgifter har varit fruktbart för att just se hur den litterära texten uppmanas att läsas för att se vilka kompetenser som är önskvärda hos den litteraturläsande eleven. Att lyfta fram den litterära läsningen i skolan och hur denna ser ut och har sett ut ställer frågor till vad svenskämnet är och vilka texter och vilken läsning av dessa som är i fokus i ämnet.

Även om syftet med denna studie har varit att just undersöka villkoren för läsning av litterär text är det i nationell examination, sedd både i centrala prov och nationella prov, dock inte främst litteraturläsning som explicit efterfrågas genom hur uppgifterna är formulerade. För att kunna uttala sig om svenskämnet över tid, vilket var en tanke i början av det här projektet, räcker inte analys av de uppgifter som här har behandlats. Det tematiska arbetet ställer istället frågor som rör just temat och både textläsning och frågekonstruktioner efterfrågar läsning av texter där litteraturen kan ingå, men som ett underlag till det som eleven ska resonera om. Att därför analysera hela prov med alla uppgifter för att visa vilka kompetenser, vilka läsningar, vilka texter som eleven ska läsa och hur dessa ska behandlas kan kanske ge en mer översiktlig bild av vad svenskämnet har varit över tid, och på många sätt fortfarande är. I en sådan undersökning skulle också litteraturämnet och litteraturläsningen tydligare kunna relateras till de andra syften som svenskämnet har, och som också examineras i dessa prov. En sådan undersökning skulle dock inte kunna hantera

hela detta stora material som dessa prov i sin helhet utgör utan måste begränsas till ett representativt urval.

Att analysera vad som står på spel i ett ämne genom att analysera dess examinationsuppgifter är vad som förenar både licentiatuppsatsen och avhandlingsdelen i detta projekt. Intresset för examinationsuppgifter som styrande för det som sker i skolan, tar sin början i skolans demokratiska uppdrag där det som examineras med nödvändighet också måste ha undervisats om. Provuppgifter i sig kan därför ge en uppfattning om vad ett ämne är, vad som begränsar det – och vad det skulle kunna vara.

Summary

Title: Creating a Reader. Readings and readers of literary texts in national tests in the subject of Swedish in upper secondary school – from 1968 to 2013.

Introduction and aim

Reading literature is justified in the curriculum of the subject of Swedish as a way to learn about your environment, yourself and others. The same ideas about reading literary texts are seen in the research field of literary didactics (Nussbaum 1997; Persson 2007). At the same time literary education has been an object of discussion within the same field for a long time. What has been especially topical recently, is whether or not it is possible to understand the literary text, and do the most of it, without specific literary competence. Some researchers propose that what we see today is a paradigm shift between education that focuses on reading to acquire knowledge *through* literature, to education that instead should focus on literary education *in* literature (Andersson 2010; Ewald 2015; Gustavsson 2015; Schmidl 2008).

The national test, where reading and writing is tested at the end of a course, or at the end of upper secondary education, is a way for the government to concretize the curriculum and the tests are mandatory. The aim of the tests is to steer the education in a certain direction, which is also explicitly stated by the test constructors (Hultman 1991; Palmér 2011). The tests have a big impact on what is taught at school. It is therefore of great interest to investigate what forms of reading are required in these tests in order to understand what kind of readers are required/desirable in school.

This study has an historical approach focusing on an interpellation and a construction of the reader subject. The aim of the study is to investigate what readings of the literary text are required or desirable in national tests, in order to see what reader the school is creating, and how the student is positioned by the way the assignments are constructed.

The research questions are:

- Through what readings are the student encouraged to read the literary texts in the tests?

- How can the reading of the literary text that the student is encouraged to do be related to theories of literature and literary didactics with a focus on author, text, readers and readings?

- What subject positions emerge in the interpellation of the student in the assignments in national examinations where literary reading is required?

Theoretical and methodological framework

The theoretical and methodological framework is presented in three chapters (chapters 2 to 4). In the first of these three chapters the reader is given a background where literary theory is discussed, and this chapter is structured around a communication model by Skei (1997), where author – text – reader – and the world around the text give meaning to how to understand the text. This is done in order to see how different theories on literature can be related to what literary knowledge is formulated in the assignments of the tests.

The relation between the author and the understanding of literature has been discussed from many different perspectives. The discussion in this thesis deals with theories about the author's intention, the death of the author, the function of the author and the intentional fallacy (Abrams 1974; Barthes 1988; Beardsley & Wimsatt 1993a; Foucault 1993a; Lundström 2007).

Within the framework of literary theory, the literary text itself is discussed from, fundamentally, two different perspectives: the text has inner qualities, or it is defined from different types of societal perspectives (Beardsley & Wimsatt 1993b; Eagleton 1996; Searle 1975; Sklovskij 1993).

The reader of the literary text is of particular interest for literary didactics. What the reader can do with the text and how literary reading functions for identity making are issues debated here. Iser's notion of gaps are discussed as a way for the reader to fill in and re-write the text together with the author. The absent spaces in the text are there; it is said, for the reader to create the text, while reading it (Iser 1993). Reading literature is also said to be a way to understand ourselves from a societal and historical perspective (Malmgren 1986). These literary theoretical discussions about the author, the text and the reader are points of references in the analyses of the assignments (seen in chapter 6 to 8).

In the third chapter the reader is given a background of more recent research with focus on studies about different readings in literary education for students in school. Martinsson's (1989) thesis is about essays done by students from 1865 to 1968 as a way to see what the students themselves had focused on in their essays about literary issues. Tengberg's thesis (2011) expands how we can talk about readings when he observes book talks in high school. Torell and Bäckman (2002) as well as and Johansson (2015), have done comparative

research on how Russian, Finnish and French students read literature compared to Swedish students. The thesis by Mossberg-Schüllerqvist (2008) concerns the way in which teachers deal with theories of literature and didactic theories in their classrooms when it comes to literary education.

The research that has been done on national tests deals mostly with assessment, students' writing and gender issues (Borgström 2014; Garme 2006; Östlund-Stjärnegårdh 2002, 2006b), but also with literary reception (Nordberg 2013, 2014).

In the fourth chapter the theoretical and methodological framework of the thesis is presented. The study is anchored within a constructionist perspective where discourse analyses and positioning analyses lend the tools for the study (Davies & Harré 1990; Foucault 1993b; Harré & Langenhove 1991; Winther Jörgensen & Phillips 2000). The positioning analyses focus on how the student is positioned by the interpellations to read the literary text. Different readings that have been inspired by previous research are also presented in this chapter (Mehrstam 2009; Tengberg 2011; Steffensen 2005).

The empirical material and analytical procedure

The material of the study is presented in the fifth chapter and a short background is given to the differences between the tests over the years. The material comprises all the writing and reading assignments in the national tests from 1968 to 2013, where literary reading is required. The first tests that are called Central tests are from 1968 to 1995. During this period there were central tests in the second year and the third year for students who attended the three-year programs and in the second year for students in the two-year programs. In 1994 there was a shift to a new curriculum and the tests were now called National test and were given in the second course called Swedish B. In upper secondary school most of the students were tested in the third year (as all students were now in a three-year-program). In 2011 the third change in the curriculum, of concern to this study, was implemented and national testing with both a writing assignment and reading comprehension were introduced for students in the first year of their education.

All writing and reading assignments have been analysed in order to see what readings are required, seen in how the assignments are constructed. All the information about the author, the text, the addressed reader and the context in which all this is situated, is analysed in order to investigate how the student is positioned as a subject in relation to how the assignments are constructed.

Results

In chapter six all the writing assignments are categorised in accordance with the established readings, and presented chronologically within each category. The categories are technical-analytical readings, factual or fictitious readings, value oriented readings and meta-literary readings. The assignments that require knowledge of literary form are categorised as technical-analytical readings. The factual readings are instead a type of reading where a specific issue in the text should be discussed by the student as a social and/or cultural phenomena, which can refer to something outside the text. The fictitious readings denote a type where a non-fictitious text is to be transformed into fiction or vice versa by the student or when the student is supposed to transform one literary genre to another, for example to transform a poem into a short story. In the assignments where value oriented readings are required in the writing assignments the student is mostly asked to give an aesthetic judgement on for example a book that the student prefers. The meta-literary readings require that the student discuss him/herself as a reader or readers and/or reading in general.

Each category of different readings is also analysed in detail in order to see how the student is positioned by the interpellation. Here all the information in the assignment is included in the analysis. In the interpellation where the student is supposed to analyse the text with a focus on form, the student is positioned as someone who has the skills to use literary tools in order to analyse the literary text. In these assignments the student is also sometimes positioned as someone who through the text can understand the author's intention with the text. In the factual readings the student is supposed to use the text for a discussion about societal matters, often from a specific perspective that can be seen in how the assignment is constructed. In the value oriented reading the student's own appreciation of literature is what is asked for. The student is positioned as someone who reads (or if she/he doesn't read the student often can discuss a film instead). In the meta-literary reading the student is to discuss reading and both him/herself and others as readers. The problematic reader, i.e. the person who doesn't read or the reader who reads genres that could be viewed as problematic, can for example be discussed in these assignments. Also the author's intention with his/her writing can be a question for the student to discuss.

In chapter seven the reading tests are analysed. These tests are divided into three parts as they have three different aims presented by the test constructors (Eneskär 1994; Hultman 1991; Palmér 2011). The first tests are from 1986 to 1989 and are called reading tests. All the assignments in these tests are presented chronologically together with a brief summary of the texts, and are analysed in order to see what readings are required and how the reader is positioned by the construction of the questions to the texts. The prominent reading category in these tests is the meaning oriented readings (a reading where the

student has to interpret the meaning of different aspects of the text) and the value oriented readings focusing on ethical issues.

The tests from 1990 to 1995 are presented according to the kind of knowledge they are relating to. The first category is assignments that are relating the texts to the student's own experience of what is dealt with in the texts. The next category of assignments is when the student is supposed to talk more generally about a phenomenon that the texts address. The third category is when only an interpretation of the texts is asked for. These tests are called "Questions to the texts", and are not assessed by the school.

The last reading test is the reading comprehension test, which was introduced in relation to when the latest curriculum was implemented. All the assignments in this test are presented in this chapter. What is striking with these tests is that together with meaning oriented and factual forms of reading they also test explicit knowledge of literary analyses where the student is supposed to be able to use literary tools. The student should for example be able to analyse a poem both literally and figuratively.

Conclusion

The eighth chapter presents a synthesis of the dominant subject position pattern in the material. The three prominent subject positions are the literary subject, the psychological subject and the societal and cultural subject. Each of these three subjects is positioned with certain knowledge in the interpellation of the student. The three subject positions can also be divided into more specific positions.

The student is positioned as a literary subject when he/she is to analyse literature with a focus on form in the text, when she/he is to rewrite a non-fictitious text into fiction or transform a fictional text to another fictitious genre or when he/she is to become an ambassador for reading literature.

The psychological subject emerges when the student is to analyse literature in order to apply more psychological knowledge to his/her reading of the text. This can be seen when the student is to analyse how and why certain characters in the text behave the way they do. How emotions and inner feelings are portrayed in literature can be issues for the student to reflect on in how the questions are constructed. The students are also asked to discuss the reading in relation to their own inner feelings and experience of the content of the texts. In some assignments where the meta-literary reading is required, the student is also asked to discuss why certain (other) people read certain genres, and their motives for doing so. The psychological subject is therefore positioned as someone who is competent to understand the behaviour and the motives of the characters in the text, how the text can be related to and give insight into the student's own life and why people in general read the way they do.

The third subject positioned within the assignments in these tests is the societal or cultural subject. In what is called factual readings, the student is invited to read the text with a focus on the content and to relate this to societal or cultural issues. The text functions as a point of departure for this discussion.

The last chapter of the thesis is a brief summary of the thesis and a discussion of the results. The two different readings that have been most frequent in the tests over time are the technical-analytic and the factual ones. The meta-literary and the meaning oriented readings are also frequent where the meta-literary reading can be seen mostly in the writing assignments and the meaning-oriented reading is seen mostly in the reading tests. The value oriented reading can be seen when the student is positioned as someone who is competent to value literature from an aesthetic point of view. In the reading tests this reading can be seen with a focus on ethical issues.

Another result that is also discussed in this last chapter is the information which the student is given in the assignments and how this can vary over the period of time of the study. The writing assignments, as is mentioned earlier, become longer and longer over time. Part of this is because the student is always situated in many different writing commissions in the national test and with an obligation to be writing for a specific reader. The writing commission is often situated outside the school context, which can be seen as a fictitious authentic situation. Here the tests constructors have to contextualise this commission in order for the student to understand what is to be done. In the earlier tests, called the central tests, the student was positioned only as a student and therefore just had to follow the instructions and do what was told. Another perspective on why the tests consist of more and more information can be that the information in the assignments is a form of scaffolding that is more needed currently than in the seventies and eighties.

The reading tests also shift over time. The first tests that were related to the central tests for students in the two-year-programs were a way to motivate the students to read the texts before the writing assignment. With the new curriculum from 2011, a reading comprehension test was introduced. In this test different readings are asked for as well, and the assignments display readings as meaning oriented, the factual and the technical-analytical reading. The latter form of reading where the student is supposed to analyse literature with the focus on form and with literary tools has not been seen as a mandatory assignment in the earlier tests. Thus, the present study both confirms and problematizes the paradigm shift that some researchers propose that we can see today, where focus is on reading to get knowledge *in* literature instead of *through* literature.

Källor och litteratur

Arkivmaterial

Skolöverstyrelsen. Centralt prov i svenska åk 2 för elever som läser treåriga linjer. Uppgifter för skrivning. [Tillgängligt från Stadsarkivet i Stockholm och Riksarkivet.] (Uppgifterna avser det år proven gavs, samt provens angivna tema.)
1967/68 Barndomsintrycken
1968/69 Ungdomen som konsumentkategori
1969/70 Att vara kroppsarbetare
1970/71 Stress – den biologiska bomben
1971/72 Sveriges vanligast kille och tjej
1972/73 Skolan i skogen
1973/74 Idrottshistorier
1974/75 Lofoten, sommar
1975/76 Arbete
1976/77 Öppet brev om ensamheten

Skolöverstyrelsen. Centralt prov i svenska åk 3. Uppgifter för skrivning. [Tillgängligt från Stadsarkivet i Stockholm och Riksarkivet.] (Uppgifterna avser det år proven gavs, samt provens angivna tema.)
1968/69 Natur och kultur i landskapet
1969/70 Familjen och äktenskapet
1971/72 Teater och teaterdebatt
1972/73 Idrott
1973/74 Våra teve- och radioprogram
1974/75 Gemenskap och ensamhet
1975/76 Människans framtid
1976/77 Skolan
1977/78 Fritiden
1978/79 Att leva förr och nu
1979/80 Människan och naturen
1980/81 Våld som underhållning
1981/82 Ung nu
1982/83 Vi och vår litteratur
1983/84 Språk som enar och skiljer
1984/85 Människan och tekniken
1985/86 Sverigebilder

1986/87 Tiden
1987/88 Barn
1988/89 Miljö
1989/90 Resor
1990/91 Engagemang

Skolverket. Centralt prov i svenska åk 3. Uppgifter för skrivning. [Tillgängligt från Skolverket.] (Uppgifterna avser det år proven gavs, samt provens angivna tema.)
1991/92 Böckernas makt
1992/93 Vi och dom
1993/94 Drömmar
1994/95 Pengar och ekonomi

Skolöverstyrelsen. Centralt prov i svenska åk 2 för elever som läser tvååriga linjer. Skrivuppgifter, läsprov och frågor till texter. [Tillgängligt från Stadsarkivet i Stockholm och Riksarkivet.] (Uppgifterna avser det år proven gavs, samt provens angivna tema.)
1975/76 Barndomsintrycken
1976/77 Natur och fritid
1977/78 Att vara ung
1978/79 Vägar till kunskap
1979/80 Att förstå varandra
1980/81 Traditioner och högtider
1981/82 Resor och trafik
1982/83 Att våga
1983/84 Våldet mitt ibland oss
1984/85 Uppbrott, förändring, ungdomstid
1985/86 Kroppskult och kroppskultur — Läsprov
1986/87 Rätt och orätt — Läsprov
1987/88 Djur — Läsprov
1988/89 Trender – livsstilar — Läsprov
1989/90 Glädjeämnen — Läsprov
1990/91 Årstider — Frågor till texter

Skolverket. Centralt prov i svenska åk 2 för elever som läser tvååriga linjer. Skrivuppgifter, läsprov och frågor till texter. [Tillgängligt från Skolverket.] (Uppgifterna avser det år proven gavs, samt provens angivna tema.)
1992 Tillsammans — Frågor till texter
1993 Musikens makt — Frågor till texter
1994 Mod och äventyr — Frågor till texter
1995 Familjen — Frågor till texter

Skolverket. Nationella prov i svenska kurs B. Skrivuppgifter. [Tillgängligt från FUMS arkiv i Uppsala.] (Uppgifterna avser det år proven gavs, samt provens angivna tema.)
1996 vt Kommunikation
1996 ht Vackert och fult
1997 vt I valet och kvalet
1997 ht Myter
1998 vt Utveckling
1998 ht Klarspråk
1999 vt Språk som bro och barriär
1999 ht Arbete – vårt liv?
2000 vt I betraktarens öga
2000 ht Läge för läsning
2001 vt Utmaning – fri, farlig, fantastisk litteratur!
2001 ht Möten
2002 vt Se människan!
2002 ht Rätt och rättigheter
2003 vt Etiken och praktiken
2003 ht Har du tid?
2004 vt Människan och tiden
2004 ht Utanför och innanför
2005 vt Vida världen
2005 ht Hur mår du?
2006 vt Leva livet
2006 ht Den moderna människan
2007 vt Moderna tider
2007 ht Dröm och verklighet
2008 vt Saga och sanning
2008 ht Intryck och avtryck
2009 vt Engagemang och påverkan
2009 ht Relationer och starka band
2010 vt Oss emellan
2010 ht Språkets makt och möjligheter
2011 vt Tecken och signaler
2011 ht Vilken resa! Om människors inre och yttre resor
2012 vt Dit vinden blåser. Om trend, utveckling och förändring
2012 ht Hissa eller dissa? Om värderingar
2013 vt Tänka rätt – göra rätt? Om normer och värderingar

Skolverket. Nationella prov i Svenska 1. [Tillgängligt från FUMS arkiv i Uppsala.] (Uppgifterna avser det år proven gavs, samt provens angivna tema.)
2011 Kärlek

Litteratur

Abrams, Meyer H. 1974. *The Mirror and the Lamp: Romantic Theory and the Critical Tradition.* Oxford: Oxford University Press.

Adelswärd, Viveka. 1997. Berättelser från älgpassen. Om metoder för att analysera jaktberättelsers struktur, poäng och sensmoral. I: L-C. Hydén & M. Hydén (red.) *Att studera berättelser, samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv.* Stockholm: Liber.

Ajagan-Lester, Luise & Ledin, Per & Rahm, Henrik. 2003. Intertextualiteter. I: B. Englund & P. Ledin (red.) *Teoretiska perspektiv på sakprosa.* Lund: Studentlitteratur.

Althusser, Louis. 1976. Ideologi och ideologiska statsapparater. I: G. Therborn (red.) *Filosofi från proletär klasståndpunkt.* Lund: Bo Cavefors Bokförlag.

Andersson, Pär-Yngve. 2010. Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte? *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3-4.

Bachtin, Michail. 1994. *Speech genres and Other Late Essays*. Texas: University of Texas.

Bachtin, Michail. 1988. From the prehistory of novelistic discourse. In: D. Lodge & N. Wood. (eds.) *Modern Criticism and Theory. A reader***.** New York: Routledge.

Barthes, Roland. 1988. The Death of the Author. In: D. Lodge & N. Wood. (eds.) *Modern Criticism and Theory. A reader.* New York: Routledge.

Bartholdsson, Åsa. 2008. *Den vänliga maktutövningens regim – om normalitet och makt i skolan.* Stockholm: Liber.

Beardsley, Monroe C. & Wimsatt, William K. 1993a. Det intentionella felslutet. I: C. Entzberg & C Hansson (red.) *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 1*. Lund: Studentlitteratur.

Beardsley, Monroe C. & Wimsatt, William K. 1993b. Det affektiva felslutet. I: C. Entzberg & C. Hansson (red.) *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 1*. Lund: Studentlitteratur.

Berge, Kjell, Lars. 1988. *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn.* Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen.

Berge, Kjell, Lars. 2002. Hidden norms in asessment of students'exam essays in Norwegian upper secondary school. In: *Written Communication* Vol.19. No 4: 2002, 458-492.

Beronius, Mats. 1991. *Genealogi och sociologi. Nietzsche, Foucault och den sociala analysen*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.

Billig, Michael. 1996. *Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Borgström, Eric. 2014. *Skrivbedömning. Uppgifter, texter och bedömningsanvisningar i svenskämnets nationella prov*. Diss. Örebro: Örebro university.

Broady, Donald. 2007. Tretton år efter – ett återbesök hos den dolda läroplanen. *KRUT* nr 127 (3).

Brooks, Cleanth. 1993. Den formalistiska kritikern. I: C. Entzberg & C. Hansson (red.) *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 1*. Lund: Studentlitteratur.

Bruner, Jerome. 2002. *Making stories. Law, Literature, Life.* New York: Farrar, Strauss, and Giroux.

Butler, Judith. 2005. *Könet brinner! Texter.* T. Rosenberg. (red.) Stockholm: Natur och Kultur.

Bürger, Christa. 1982. Høy og lav litteratur. En problemskisse. *Vinduet* nr 3.

Bäckman, Stig. 2002. Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten. I: Ö. Torell (red.) *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland.* Härnösand: Mitthögskolan.

Börjesson, Mats. 2003. *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok.* Lund: Studentlitteratur.

Cameron, Deborah. 2000. *Good to talk?* London: Sage Publications.

Cohn, Dorrit. 1999. The *Distinction of Fiction.* Baltimore: John Hopkins University Press.

Davies, Bronwyn & Harré, Rom. 1990. Positioning: The Discursive Production of Selves. I: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20, 43-63.

Degerman, Peter. 2013. *"Litteraturen, det är vad man undervisar om". Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling.* Åbo: Åbo Akademis förlag.

Degerman, Peter & Johansson, Anders. 2010. Läsa normalt. En kritik av Rosenblatts reader-response teori. I: *Tidskrift för Litteraturvetenskap* 2010:3-4.

Denzin, Norman K. 1989. *Interpretive Biography. Qualitative research methods series 17.* London: A Sage University Paper.

Eagleton, Terry. 1996. *Literary Theory. An Introduction.* Cambridge, Massachusetts: Blackwell.

Eagleton, Terry. 2013. *How to read literature?* New Haven and London: Yale University Press.

Ehrlin, Arne & Malmgren, Lars-Göran. 1976. Den heliga upplevelsen. I: *Svenskämnets kris.* Lund: Svensklärarföreningen 163. Liber Läromedel.

Eneskär, Barbro. 1994. *Forskning kring tio års centrala prov i svenska för tvåårigа linjer 1984-1993.* Malmö: Lunds universitet. Institutionen för pedagogik och specialmetodik.

Ewald, Annette. 2015. Litteraturdidaktiska utmaningar och dilemman i systemskiftenas tid. I: M. Tengberg & C. Olin-Scheller. (red.) *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerups.

Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and social change. The critical study of language.* New York: Longman.

Fornäs, Johan. 1994. Senmoderna dimensioner. I: J. Fornäs & U. Boëthius. (red.) *Ungdom och kulturell modernisering.* FUS-rapport nr 2. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.

Foucault, Michel. 1984. Foucault. I: D. Huisman (red). *Dictionnaire des Philosophes. A –J.* Paris: Presses Universitaires de France.
Foucault, Michel. 1987. *Övervakning och straff.* Lund: Arkiv förlag.
Foucault, Michel. 1993a. Vad är en författare? I: C. Entzberg & C. Hansson (red.) *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2.* Lund: Studentlitteratur.
Foucault, Michel. 1993b. *Diskursens ordning.* Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.
Foucault, Michel. 1994. Le sujet et le pouvoir. I: *Dits et écrits. Tome IV*. Paris: Gallimard.
Fowler, Alistair. 1982. *Kinds of Literature. An Introduction to the Theory of Genres and Modes.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
Fredriksson, Johannes. 2007. Maktbegreppets bruk. Analysen av fängelsestraffet i *Övervakning och straff.* I: J. Fredriksson & E. Larsson (red.) *Att rätt förfoga över tingen. Historiska studier av styrning och maktutövning.* Uppsala: Opuscula Historica Upsaliensia 34.
Frow, John. 2006. *Genre*. London: Routledge
Frykman, Jonas. 1998. *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet.* Lund: Historiska media.
Garme, Birgitta. 2002. Språk på väg. I: B. Garme (red.) *Språk på väg.* Uppsala: Hallgren & Fallgren.
Garme. Birgitta. 2006. Vem ser vad? Om hur flickor och pojkar väljer att kombinera text och bild. I: S. Ask, G. Byrman, S. Hammarbäck, M. Lindgren, P. Stille. (red.) *Lekt och lärt: Vänskrift till Jan Einarsson.* Växjö: Växjö University Press.
Giddens, Anthony. 2008. *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken.* Göteborg: Daidalos.
Granath, Gunilla. 2008. *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringstekniker.* Diss. Göteborg: Göteborgs universitet. Acta universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in educational sciences 263.
Gustavsson, Michael. 2015. Färdigheter, bildning och erfarenhet. I: P. Degerman, A. Johansson & E. Söderberg (red.) *”Om det man inte kan tala måste man sjunga”. Festskrift till Eva-Britta Ståhl.* Sundsvall: Mittuniversitetet.
Hall, Stuart. 2004. Foucault: Power, Knowledge and Discourse. In: M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates. (eds.) *Discourse Theory and Practice: A Reader.* London: Sage.
Halliday, Michel A. K. & Matthiessen, Christian M. I. M. 2004. *An introduction to functional grammar.* London: Hodder Education.
Hansson, Cecilia. 1993. Fenomenologi och hermeneutik. I: C. Entzenberg & C. Hansson. (red.) *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion, del 1.* Lund: Studentlitteratur.
Harré, Rom & Van Langenhove, Luk. 1991. Varieties of Positioning. In: *Journal of the Theory of Social Behaviour* 21.
Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin. 2006. *Grammatik med betydelse. En introduktion till funktionell grammatik.* Uppsala: Hallgren och Fallgren.

Hultman, Tor. 1991. Prov i svenska. I: T. Lindblad (red.), *'Allt är relativt'. Centralt utarbetade prov i svenska, matematik, engelska, franska tyska, fysik och kemi – beskrivning, analys, förslag.* Rapport nr 1991:03. Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitet.

Hutton, Patrick. 1988. Technologies of the self. In: M. H. Luther, H. Gutman & P. H. Hutton. (eds.) *Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault.* London: Tavistock.

Hyvärinen, Matti. 2015. Analyzing Narrative Genres. In: A. De Fina & A. Georgakopoulou. (eds.) *The Handbook of Narrative Analysis.* Massachusetts: John Wiley & Sons, Inc.

Irisdotter, Aldenmyr, Sara. 2007. Det privata livet och den gemensamma skolan. I: *Utbildning & demokrati* 16:3.

Iser, Wolfgang. 1993. Läsprocessen- en fenomenologisk betraktelse. I: C. Entzberg & C Hansson (red.) *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 1.* Lund: Studentlitteratur.

Jauss, Hans Roberg. 1992. Den poetiska texten i läsarternas horisontförvandling (Med Baudelaires "Spleen II" som läsexempel). I: M.v.Reis (red.) *Den svindlande texten. Åtta röster om poesianalys*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.

Jauss, Hans Robert. 1993. Konsternas historia och historieskrivningen. I: C. Entzberg & C Hansson (red.) *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 1.* Lund: Studentlitteratur.

Johansson, Marita. 2015. *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers litteraturreception av en narrativ text.* Diss. Linköping: Linköpings universitet.

Kane, Michael T., Crooks. Terence J. & Cohen, Allan S. 1999. Validating measures of performance. In: *Educational Measurement. Issues and Practice, 18* (2), 5-17.

Karlsson, Anna-Malin. 2011. Texters ideationella grammatik. I: P. Holmberg, A-M. Karlsson & A. Nord. (red.) *Funktionell textanalys.* Stockholm: Norstedts.

Kendall, Gavin & Wickham, Gary. 1999. *Using Foucault's Methods*. London: Sage.

Korp, Helena. 2010. Nationella prov och likvärdig betygssättning i gymnasiet. I: C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (red.) *Bedömning i och av skolanpraktik, principer, politik.* Lund: Studentlitteratur.

Labov, William. 1972. *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lacan, Jacques. 1977. *Écrits. A Selection.* New York: W.W. Norton.

Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal. 2001. *Hegemony and Socialist Stragegy. Towards a Radical Democratic Politics.* London, New York: Verso.

Langer, Judith. 2005. *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse.* Göteborg: Daidalos

Larsen, Leif Johan. 2016. Identitet, dannelse og kommunikasjon. I: B: K. Nicolaysen & L. Aase. (red.) *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv*. Oslo: Det norske samlaget

Larsson, Nils. 2014. Eeva Kilpi och nationella provet för Svenska 1. *Svensklärareren* nr 4.

Liedman, Sven-Erik. 1978. Humanistiska forskningstraditioner i Sverige. Kritiska och historiska perspektiv. I: T. Forser *Humaniora på undantag*. Humanistiska forskningstraditioner i Sverige (red.), Stockholm: PAN/Norstedts.

Linde, Charlotte.1993. *Life stories. The creation of coherence.* New York: Oxford university press.

Lundgren, Anna Sofia. 2000. *Tre år i g. Perspektiv på kropp och kön i skolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.

Lundström, Stefan. 2007. *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning.* Diss. Umeå: Umeå universitet.

Lybeck, Stefan. 2015. Jämför undervisningslitteratur i den svenska gymnasieskolan i Finland och Sverige. I: *Horisont. Tidskrift för litteratur och kultur*. 2015:3.

Lyngfeldt, Anna. 2006a. Utanförskap som loggboksreflektion. Analys av en skönlitterär läromedelstext om etnisk tillhörighet. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 35, 139-153.

Lyngfeldt, Anna. 2006b. Skönlitterära texter som pedagogisk fostran. Om skönlitterära texter i läromedel, med critical literacy-begreppet som utgångspunkt. I: *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skola.* Svensklärarföreningens årsskrift 2006.

Lötmarker, Lena. 2004. *Krian i förvandling. Uppsatsämnen och skrivanvisningar.* Lund: Lunds universitet. Institutionen för nordiska språk.

Malmgren Lars-Göran. 1986. *Den konstiga konsten.* Lund: Studentlitteratur.

Malmgren, Lars-Göran.1996. *Svenskundervisningen i grundskolan.* Lund: Studentlitteratur.

Martinsson, Bengt-Göran.1989. *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968.* Diss. Linköping: Linköping Studies in Arts and Science No. 35.

Mehrstam. Christian. 2003. Mellan text och text – nedre halvan av sidan 306 i Litteraturorientering för gymnasieskolan. I: J. Einarsson & G. Malmgren. (red.) *Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Växjö 8-9 januari.*

Mehrstam, Christian. 2009. *Textteori för läsforskare.* Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet. Institutionen för Litteratur, Idéhistoria och Religion.

Mitchell, Stanley. 1974. From Shklovsky to Brecht: Some preliminary remarks towards a history of the politicisation of Russian Formalism. *Screen* v.15 no 2, s.74-81.

Molloy, Gunilla. 2007. *Skolämnet svenska- en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Moriarty, Michael. 1991. *Roland Barthes.* Oxford/Cambridge: Polity Press.
Mossberg Schüllerqvist, Ingrid. 2008. *Läsa texten eller ”verkligheten”. Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk* bro. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
Mossberg Schüllerqvist, Ingrid & Olin-Scheller, Christina. 2011. *Fiktionsförståelse i skolan. Svensklärare omvandlar teori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
Nikolajeva, Maria. 2004. *Barnbokens byggklossar.* Lund: Studentlitteratur.
Nilson, Eva. 2012. *Elevers skrivande som identitetsskapande aktivitet i skolan- innehåll och begränsningar.* Licentiatuppsats. Stockholm: Stockholms universitet. Institutionen för språkdidaktik.
Norberg, Birgitta Brorsson. 2007. *Man liksom bara skriver. Skrivande och skivkontexter i grundskolans år 7 och 8.* Diss. Studier från Örebro i svenska språket 2. Örebro: Universitetsbiblioteket.
Nordberg, Olle. 2013. *Att finnas till som läsare – skönlitterär läsning i ett elevperspektiv: Didaktiska tillämpningar av en empirisk studie baserad på elevers egna texter om sin läsning.* Rapport. (Svenska i utveckling nr 29) Uppsala: Uppsala universitet.
Nordberg, Olle. 2014. *Nöjesläsare och analytiska texttolkare. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos Svenska 18-åringar.* Licentiatuppsats. Uppsala: Uppsala universitet. Litteraturvetenskapliga institutionen.
Nussbaum, Martha. 1997. *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education.* Cambridge: Harvard University Press.
Nyström, Catharina. 2000. *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Diss. Uppsala: Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 51.
Olin-Scheller, Christina. 2006. *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar.* Diss. Karlstad: Karlstad University Studies.
Palmér, Anne. 2008. *Samspel och solostämmor. Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan.* Diss. Uppsala: Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 74.
Palmér, Anne. 2011. Vad ska bedömas? Gymnasiets nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. I: M. Ellwin, G. Skar, & M. Tengberg. (red.) *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurserna – och ämnesplanerna.* Svensklärarföreningens årsskrift 2011, Svensklärarserien.
Palmér, Anne. 2015. NP har inga anspråk på att ge allsidig bedömning. *Svensklläraren* nr 1-15.
Persson, Magnus. 2007. *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
Potter, Jonathan. 1996. *Representing reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction.* London: Sage.
Rose, Nicolas. 2006. *Powers of Freedom. Refraiming political thought.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rosenblatt, Louise Michelle. 2002. *Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa.* Lund: Studentlitteratur.
Rosenblatt, Louise Michelle. 1994. *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work,* Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
Ruthven, Kenneth K. 2001. *Faking Literature.* Cambridge: Cambridge University Press.
Schmidl, Helen. 2008. *Från vildmark till grön ängel. Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass.* Göteborg, Stockholm: Makadam förlag.
Searle, John. 1975. The Logical Status of Fictional Discourse. In: *New Literary History.* Vol.6 No.2 John Hopkins University. s. 319- 332.
Skei, Hans H. 1997. Subjekt i skrift. I: A. Melberg (m.fl.) (red.). *Den moderna litteraturteorin*. (u.o.) Dejavu.
Sklovskij, Viktor. 1993. Konsten som grepp. I: C. Entzberg & C Hansson (red.) *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 1*. Lund: Studentlitteratur.
Skolverket. 2000. Kursplan för Svenska B. Gymnasiet. [Elektronisk version] Hämtad från www.skolverket.se 2017-01-17.
Skolverket. 2005. Lärare och elever om gymnasieskolans nationella prov - en enkätstudie. *Skolverket.se/publikationer?id=1499.*
Skolverket. 2011a. *Kursprov, höstterminen 2011. Svenska och svenska som andraspråk 1. Bedömningsanvisningar. Delprov B & C.* Uppsala: Uppsala universitet. Institutionen för nordiska språk.
Skolverket. 2011b. *Kursprov, höstterminen 2011. Svenska och svenska som andraspråk 1. Lärarinformation.* Uppsala: Uppsala universitet. Institutionen för nordiska språk.
Skolverket. 2011c. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011.* Stockholm: Fritzes.
Skolverket. 2017a. Nationella prov. www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov (Hämtat den 17 januari 2017.)
Skolverket. 2017b. Svenska – ämne. www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/ (Hämtat den 17 january 2017.
Skolöverstyrelsen. 1970. *Läroplan för gymnasieskolan, Lgy 70, allmän del.* Stockholm: Utbildningsförlaget.
Skolöverstyrelsen. 1982. *Läroplan för gymnasieskolan, Lgy 70, supplement 80. Svenska.* Stockholm. Liber Utbildningförlaget.
Smidt, Jon. 1989. *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En studie i litteraturarbeid i den videregående skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
Steffensen, Bo. 2005. *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpædagogik.* København: Akademisk forlag.
Tengberg, Michael. 2011. *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag.
Tengberg, Michael. 2013. Förenklad litteratursyn i nationella proven. *Svensklärarен.* 2013:4

Theander, Birgitta. 2006. *Älskad och förnekad. Flickboken i Sverige 1945-65*. Göteborg/Stockholm. Makadam.

Torell, Örjan. 2002. Resultat – en översikt. I: Ö. Torell. (red.) *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland.* Härnösand: Mitthögskolan. Institutionen för humaniora. Rapport nr 12.

Wennerström Wohrne, Maria. 2015. Samspelet mellan tolkning och självreflektion i unga vuxnas läsning av skönlitteratur. I: M. Tengberg & C. Olin-Scheller. (red.) *Svensk forskning om läsundervisning.* Malmö: Gleerups.

Wetherell, Margaret. 2004. Themes in Discourse Research: The Case of Diana. In: M. Wetherell, S. Taylor & S.Yates. (eds.) *Discourse Theory and Practice: A Reader.* London: Sage.

Winther Jörgensen, Marianne & Phillips, Louise. 2000. *Diskursanalys som teori och metod.* Lund: Studentlitteratur.

Ziehe, Thomas. 1992. *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet.* Stockholm/Skåne: Brutus Östlings förlag.

Öhman, Anders. 2002. *Populärlitteratur. De populära genrernas estetik och historia.* Lund: Studentlitteratur.

Öhman, Anders. 2015. *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups.

Östlund-Stjärnegårdh, Eva. 2002. *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter.* Uppsala: Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.

Östlund-Stjärnegårdh, Eva. 2005. Att vilja, våga- och kunna? I: *Språk i tid. Studier tillägnade Mats Thelander på 60-årsdagen*. Uppsala: Institutionen för Nordiska språk vid Uppsala Universitet.

Östlund-Stjärnegårdh, Eva. 2006a. *Att förmedla egna och andras tankar. Om gymnasisters källhantering i det nationella provets skrivuppgift.* Svenska i utveckling nr 23 (=FUMS Rapport ner 219). Uppsala: Uppsala universitet.

Östlund-Stjärnegårdh, Eva. 2006b. Skön litteratur för gymnasister: Vilka texter väljer tjejer och killar i det nationella provet? I: S. Ask, G. Byrman, S. Hammarbäck, M. Lindgren, P. Stille. (red.) *Lekt och lärt: Vänskrift till Jan Einarsson*. Växjö: Växjö University Press.

Östlund-Stjärnegårdh, Eva. 2012. Att läsa och sedan skriva! I: S. Matre & A. Skaftun. (red.) *Skriv! Les! Artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy.* Trondheim: Akademika forlag.

Doktorsavhandlingar i språkdidaktik
Dissertations in Language Education

No. 1 (2011)
Franker, Qarin
Litteracitet och visuella texter. Studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi.

No. 2 (2013)
Skar, Gustaf
Skrivbedömning och validitet. Fallstudier av skrivbedömning i svenskundervisning på gymnasiet.

No. 3 (2014)
Yoxsimer Paulsrud, Beth-Anne
English-Medium Instruction in Sweden. Perpectives and practices in two upper secondary schools.

No. 4 (2014)
Ahlgren, Katrin
Narrativa identiteter och levande metaforer i ett andraspråksperspektiv.

No. 5 (2015)
Bigestans, Aina
Utmaningar och möjligheter för utländska lärare som återinträder i yrkeslivet i svensk skola.

No. 6 (2015)
Hallesson, Yvonne
Textsamtal som lässtöttande aktivitet. Fallstudier av textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning.

No.7 (2015)
Visén, Pia
Att samtala om texter: från träteknik och svetsteori till antikens myter. Textsamtalets möjligheter som närmaste zon för läsutveckling i en klass på gymnasiets industritekniska program.

No. 8 (2016)
Cardelús, Erik
Motivationer, attityder och moderna språk. En studie om elevers motivationsprocesser och attityder vid lärande av moderna språk.

No.9 (2017)
Nilson, Eva
Att skapa en läsare. Läsare och läsarter av litterär text i svenskämnets nationella examination på gymnasiet – åren 1968 till 2013.