

This is an electronic reprint of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Modersmål – och litteratur? Föreställningar om litteraturundervisning i de finländska läroplansgrunderna

Höglund, Heidi

Published in:

Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio

Published: 01/01/2019

Document Version

Final published version

Document License

CC BY

[Link to publication](#)

Please cite the original version:

Höglund, H. (2019). Modersmål – och litteratur? Föreställningar om litteraturundervisning i de finländska läroplansgrunderna. In H. Höglund, S. Jusslin, M. Ståhl, & A. Westerlund (Eds.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (pp. 185–199). Åbo Akademi University Press. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202201147421>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Referentgranskad artikel

Modersmål – och litteratur? Föreställningar om litteraturundervisning i de finländska läroplansgrunderna

Heidi Höglund¹

¹Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa, Finland.

Sammanfattning

Frågeställningen om varför vi läser skönlitteratur i skolan är återkommande föremål för diskussion. I artikeln analyseras vilka föreställningar om litteraturundervisning som kommer till uttryck inom ämnet modersmål och litteratur i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Genom kvalitativ textanalys granskas vilka argument och motiv för litteraturläsning och litteraturundervisning som skrivs fram. Analysen visar på föreställningar om att litteraturundervisningen ska främja kreativitet och fantasi, vara språkberikande, främja kulturförståelse, ge kunskaper och färdigheter samt vara läsfrämjande. Föreställningarna om litteraturundervisning som skrivs fram i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* skiljer sig inte markant från tidigare läroplanstexter, och kan beskrivas som vittfamnande med fokus på såväl erfarenheter och kulturförståelse som analytisk läsning och (i viss mån) kunskap om litteraturen som konstform och dess historia. Det som kan ses som en tyngdpunktsförskjutning är det stora utrymme som litteraturundervisningens läsfrämjande uppdrag ges – förhoppning att undervisningen ska väcka läslust, skapa läsintresse och ge läsoplevelser.

Nyckelord

litteratur; litteraturundervisning; litteraturdidaktik; läroplansgrunder; modersmål och litteratur

1. Inledning

Frågeställningen om varför vi läser litteratur i skolan är central inom det litteraturdidaktiska fältet. Frågan är inte ny men har fått förnyat intresse mot bakgrund av den legitimeringskris (Persson, 2008) som diskuterats i relation till litteratur och humaniora de senaste decennierna. Legitimeringskrisen relateras ofta till dilemmat att skönlitteratur – liksom humaniora överlag – har svårigheter att hävda sig i en tid som blivit alltmer rationalistisk och

Kontakt: Heidi Höglund, heidi.hoglund@abo.fi

Hänvisa till artikeln: Höglund, H. (2019). Modersmål – och litteratur? Föreställningar om litteraturundervisning i de finländska läroplansgrunderna. I H. Höglund, S. Juslin, M. Ståhl & A. Westerlund (red.), *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio* (s. 185–199). Åbo: Åbo Akademis förlag.

© 2019 Heidi Höglund

nyttoinriktad, där utbildningspolitiska krav premierar synbara, mätbara resultat och litteraturens *nytta* explicit måste förklaras (se t.ex. Felski, 2008; Nussbaum, 2010; Skaftun, 2009). Ett nyttoorienterat förhållningssätt till litteratur, med avseende på till exempel färdighetsträning och mätbara kunskapskrav, har ifrågasatts och problematiserats av en rad forskare både internationellt (Boatright & Faust, 2015; Nussbaum, 2010; Vischer Bruns, 2011) och i Norden (se t.ex. Lundström, Manderstedt & Palo, 2011; Skaftun, 2009). Istället betonas litteraturens och litteraturläsningens relevans för frågor kopplade till identitet samt etiska, estetiska och existentiella frågeställningar.

Frågor som berör litteratur i skolan avspeglar spänningar och strömningar på en övergripande samhällelig nivå som är både historiskt och politiskt situerade. I Finland har det under den senaste tiden varit särskilt synligt bland annat genom politiska satsningar. Hösten 2017 tillsatte Undervisnings- och kulturministeriet ett läskunnighetsforum med avsikten att ”hitta lösningar och råda bot på de försvagade läsfärdigheterna och den dalande läslusten” (Undervisnings- och kulturministeriet, 2018a). Läskunnighetsforumets arbete har resulterat i en nationell kampanj *Läsrörelsen* (2019) och broschyren *Riktlinjer för utvecklandet av barns och ungas läskunnighet* (Undervisnings- och kulturministeriet, 2018b).

Litteraturen har av tradition en central plats i modersmålsämnet i Finland. Litteraturens roll lyftes särskilt fram genom den namnändring år 1998 när läroämnet bytte namn till modersmål och litteratur (tidigare modersmålet). Avsikten med namnändringen var att lyfta fram litteraturen jämsides med språket inom modersmålsundervisningen och betona modersmålsämnets kulturella betydelse. Bakgrunden till namnändringen bottnade i en oro över ungdomars svaga läsintresse och två centrala syften med litteraturundervisningen presenterades: ungdomars behov av bildning och upplevelser (von Bonsdorff, 1999). Argumenten för litteraturläsning var att litteraturen ansågs vara ett verktyg för personlighetsutveckling och tankeverksamhet samt att litteratur ansågs ge tillgång till olikartade kulturer och bidra till att skapa en egen kulturidentitet (von Bonsdorff, 1999). Av dessa argument var litteraturens personlighetsdanande uppdrag liksom kopplingen till kultur och identitet särskilt framträdande i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* (Utbildningsstyrelsen, 2004) som gavs ut några år efter namnändringen.

Frågan om litteraturläsningens *varför* bör inte enbart ses som ett försvar, utan som en uppmaning till att synliggöra föreställningar som råder kring litteratur och litteraturläsning, ”the challenge of justifying literary study is not only a matter of persuasion but also of conception” (Vischer Bruns, 2011, s. 1). Styrdokument som nationella läroplansgrunder är politiska dokument som uttrycker värderingar och tyngdpunktsområden, och är en faktor som starkt bidrar till formandet av litteraturundervisningen. Medan undervisningspraktiker och vad som räknas som giltig ämneskunskap

förändras förhållandevis långsamt, uppdateras läroplaner i rask takt som ett led i politisk styrning (Krogh, 2003).

Modersmålsämnet beskrivs i de nuvarande läroplansgrunderna från 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) som ett brett och mångvetenskapligt kunskaps-, färdighets- och kulturämne. Tidigare studier (se t.ex. Hansén, 1991; Rejman, 2013) av finländska läroplanstexter med fokus på modersmålsämnet och litteraturundervisning visar hur utvecklingen har gått från en betoning på den nationella litteraturens klassiska gestalter och formalistisk färdighetsträning till uppfattningar om modersmålsämnet, och särskilt litteraturundervisningen, som personlighetsdanande och kulturfostrande vars ansats är funktionalistisk och erfarenhetsbaserad. Det föranleder frågan: vad är litteraturens uppdrag i ämnet modersmål och litteratur i dag?

Mot ovanstående bakgrund är syftet med artikeln att analysera vilka föreställningar om litteraturundervisning som kommer till uttryck inom ämnet modersmål och litteratur i de finländska läroplansgrunderna *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*.

2. Litteratur i tidigare läroplanstexter

Motiven för litteraturläsning i skolan har i en nordisk kontext under stora delar av 1900-talet bottnat i föreställningen om att litteraturläsning handlar om att utveckla en känsla av solidaritet för nationalstaten och att förmedla ett kulturarv (Kaspersen, 2012; Meyer & Rørbech, 2008; Persson, 2007). Förankrat i den teoretiska utvecklingen av nykritiken kom litteraturundervisningen under mitten av 1900-talet att fokusera på textnära läsningar. Föreställningen om texten som objektiv, statisk och med en inneboende essens utmanades inom litteraturteorin under senare delen av 1900-talet av föreställningen om en kontextualiserad läsning där läsarens medskapande roll var av betydelse. Litteraturläsning blev därmed ett performativt fält (Meyer & Rørbech, 2008) som måste ses i relation till förhållandet mellan text och läsare, ett paradigmskifte inom litteraturteorin som har etablerats starkt inom den nordiska litteraturdidaktiska forskningen.

I en granskning av svenska, norska och danska läroplaner och kursplaner visar Penne (2012) hur litteraturen sätts i förbindelse med stora teman som kultur och identitet. Samtidigt visar studier (Liberg, Folkeryd & af Geijerstam, 2012; Lundström et al., 2011) om de senaste svenska läro- och kursplanerna från 2011 att det har skett betydande förändringar med avseende på skönlitteraturens utrymme och ställning inom svenskämnet. Lundström et al. (2011) poängterar att det har skett en nedtoning av värdegrundsfrågor i litteraturundervisningen, till förmån för ett mer strukturellt förankrat synsätt, och diskuterar ifall utvecklingen mot tydligare kunskapskrav i relation till litteraturläsning syftar till att göra litteraturläsningen mer ”mätbar”. De konstaterar att tydliga kunskapskrav

konkretiserar litteraturläsningen och undervisningens kunskapsområden, men framhåller risken med att skönlitteraturens värde förminsкас till förmån för stabila, mätbara kunskaper.

I en analys av finländska läroplanstexter för 1920–1980 belyser Hansén (1991) hur den formalistiska synen på litteraturläsning som enbart färdighetsträning under 1960- och 1970-talet efter hand ersattes med en större betoning på reflektion och kritisk analys. Under 1980-talet betonades däremot elevens läsupplevelse och läslust i allt större utsträckning. Rikama (2004) menar att förskjutningen innebar ett brytningsskede för litteraturundervisningen i Finland, där litteraturens funktioner i allt större utsträckning definierades med hänsyn till eleven eftersom man ville skapa självständiga och aktiva läsare och ge utrymme för elevens reception.

Litteraturläsningens personlighetsdanande uppdrag och potential att möta olikartade kulturer är framträdande i läroplansgrunderna från 2004. Litteraturläsningens personlighetsutvecklande uppdrag diskuterar Rejman (2013) i förhållande till en bildningstradition som betonar hur individen odlar sitt läsintresse, vidgar sina vyer, möter kulturer och därigenom utvecklar sin egen personlighet. Men Rejman pekar på en diskrepans mellan visionerna för litteraturundervisningen som de är formulerade i målsättningar och de betygskriterier som skrivs fram. Hon visar hur de höga ambitionerna om att litteraturen ska vidga elevernas vyer, bidra till personlighetsutveckling och möta olika kulturer i betygskriterier reduceras till att handla om färdighet att läsa hela verk, kunna beskriva sig själv som läsare, ha läst litteratur från olika länder och känna till litterära huvudgenrer.

Perssons (2007) studie av legitimeringar för litteraturläsning i såväl läro- och kursplaner som läromedel visar att det finns en uppsjö argument för varför vi ska läsa litteratur. Persson visar hur litteraturläsning anses ge upplevelser och kunskap, är språkutvecklande och stärker såväl den personliga som kulturella identiteten. Litteraturläsning ger förtrogenhet med kulturarvet och förståelse för kulturell mångfald. Litteraturläsning främjar goda läsvanor och att läsa litteratur motverkar odemokratiska värderingar och gör läsaren empatisk och tolerant. Dessutom ger litteraturstudierna kunskaper om litteratur, litteraturhistoria och litterär terminologi, kunskaper som bidrar till att göra eleven till en bättre läsare (Persson, 2007). Oavsett om argumenten för litteraturläsning handlar om personlighetsutveckling, bildning, mångkulturalitet eller nationell samhörighet, finns nästan alltid ett outtalat antagande om att skönlitteraturen är god, en föreställning som Persson (2012) beskriver som ”myten om den goda litteraturen”. Slående osynlig är den kritiska läsningen av skönlitteratur. Kritisk läsning av massmedier, reklam och propaganda lyfts fram, men den kritiska läsningen av skönlitteratur lyser med sin frånvaro.

Hansén (1991) betonar att modersmålsundervisningen i den finländska skolan, vilket följaktligen även innefattar litteraturundervisningen, förändrats förhållandevis långsamt och att en tradition

aldrig kraftigt brutits för att ersättas av en annan, utan istället gradvis omformats i en process. En grundläggande förändring i läroplansgrunderna som har inverkat på modersmålsundervisningen kan trots allt sägas vara den vidgade synen på text som har etablerats under de senaste femton åren. I läroplansgrunderna från 2004 introducerades *ett vidgat textbegrepp* (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 44). I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* finns den här vidgade textsynen fortfarande kvar och skrivs fram i avsnittet om läroämnets uppdrag: ”Undervisningen ska baseras på en vidgad textsyn.” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 287). Den här utvecklingen ser liknande ut inom modersmålsundervisningen i de nordiska länderna och förklaras av Krogh och Penne (2015) som en ofrånkomlig expansion av förståelsen av språk, litteratur, läsande och skrivande: ”The traditional dyad of L1 'language and literature' now calls for quotation marks and appears more convincingly represented in the plural forms of languages, literatures, and literacies” (s. 5).

3. Teoretisk referensram

Föreställningen om skönlitteraturens potential till perspektivbyte är inom litteraturdidaktiken en etablerad tanke. Skönlitteraturen anses ha potential att kunna erbjuda läsare en möjlighet att få syn på något som den egna positionen inte tillåter oss att se och på så sätt vidga våra erfarenheter och betraktelsesätt. Antagandet att litteratur å ena sidan knyter an till läsarens egna erfarenheter och å andra sidan ger nya perspektiv på läsarens livssituation lyftes fram av Louise Rosenblatt redan på 1930-talet (se Rosenblatt, 1938/1995). Att litteratur kan ha en central betydelse för hur läsare orienterar sig i sin omvärld är en utgångspunkt som är central för den etiska vändningen inom litteraturteorin (Malmberg, 1986).

Litteraturläsningens potential till perspektivbyte och etiska reflektioner har starkt betonats av den amerikanska filosofen Martha Nussbaum. Hennes idéer placeras in i ett synsätt som betonar betydelsen av demokratifostran liksom konstännens och humanistiska ämnens betydelse inom all utbildning. Som en av de centrala aktörerna inom den anglosaxiska bildningstraditionen som kallas *liberal education*, hävdar Nussbaum (1997) att syftet med utbildning är att bilda (eng. *cultivate*) människan till en demokratisk medborgare. Demokratiskt medborgarskap bygger, enligt Nussbaum (1997, se även 2010), på vissa principer och värderingar om vad det innebär att vara människa vilka utgår från humaniora och konst.

Nussbaum (2010) lyfter fram tre kompetenser som är centrala i en strävan att fostra till demokratiskt medborgarskap. För det första handlar det om en förmåga till självreflexivitet och kritisk tänkande, det vill säga en förmåga att ompröva sina egna föreställningar, värderingar och kunskaper – att kritiskt granska den egna kulturen och traditionen. För det andra handlar

det om kunskap om andra kulturer, vilket Nussbaum understryker att inte enbart handlar om andra nationella kulturer utan även om minoritetskulturer liksom olikheter beträffande klass, sexualitet och kön. För det tredje handlar det om förmågan att kunna föreställa sig hur människor med annorlunda värderingar och under andra villor lever, tänker och känner, det som Nussbaum hänvisar till som narrativ fantasi, *narrative imagination* (Nussbaum, 2010).

Nussbaums utgångspunkt är att för att förstå världen och vår plats i den är logiskt tänkande och faktakunskaper inte tillräckligt utan människan behöver även utveckla en narrativ fantasi, eller narrativ föreställningsförmåga. Det är särskilt i relation till förmågan till narrativ fantasi som Nussbaum argumenterar för litteraturläsningens värde, litteraturens förmåga att framställa olika människors liv, varierande levnadsförhållanden och sociala villkor. Läsning av fiktionslitteratur bidrar till en utveckling av narrativ fantasi, det vill säga en förmåga till inlevelse och medkännande med människor olika en själv.

Nussbaums idéer om litteraturens bildningspotential tillämpas av litteraturvetaren Magnus Persson som skriver att begreppet narrativ fantasi ”ger fruktbara – men långt ifrån oproblematiska – perspektiv på frågan om varför man ska läsa skönlitteratur” (Persson, 2007, s. 256). Han förhåller sig positiv till argumenten om litteraturens förmåga att utveckla läsarnas narrativa fantasi, men understryker att Nussbaum ger en idealiserad syn på litteratur och litteraturläsning och påpekar att synen är ”farligt nära myten om den goda litteraturen – att man självklart blir en god människa av att läsa litteratur” (Persson, 2007, s. 258). Persson understryker att narrativ fantasi inte står i motsatsförhållande till rationalitet och kritiskt förhållningssätt, tvärtom kan vi se att kritiskt tänkande genomsyrar de förmågor, kompetenser, som Nussbaum lyfter fram som centrala i sin tanke om demokratiskt medborgarskap. Men Persson påpekar problematiken i att litteraturens självklara ställning som privilegierat bildningsmedel inte problematiseras av Nussbaum och att litteraturläsningen idealiseras. Det handlar snarare om att se till litteraturens och litteraturläsningens *potential* för kunskap och bildning där ett sådant synsätt inte avser någon inneboende essens i texterna. Persson framhåller att narrativ fantasi kan utgöra en relevant komponent för en stark, i avseendet överordnad, legitimering för litteratur och litteraturläsning idag, men understryker:

Det finns inga 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. (Persson, 2007, s. 263, kursiveringar i original)

Vid sidan om – och kanske även som komplettering till? – narrativ fantasi som en stark legitimering för litteraturläsning lyfter Persson fram begreppet *kreativ läsning*. Begreppet tar avstamp i dikotomin mellan naiv och kritisk läsning som Persson grundar bland annat på litteraturteoretikern J. Hillis Millers resonemang, en klyfta som Persson (och Hillis Miller) strävar efter att överbrygga. Den naiva läsningen syftar på den upplevelsebaserade läsningen som är fri från misstankar, reservationer och ifrågasättanden, allt medan den kritiska läsningen syftar på långsam, analytisk närläsning. Begreppet kreativ läsning avser kombinationen av de här två läsarerna (Persson, 2007). Persson understryker att kreativ läsning inte handlar om ett slags metod eller praktik som snabbt går att implementera, utan begreppet ska snarare ses som en skärningspunkt för ett antal grundläggande frågor om hur, vad och varför man ska läsa litteratur. Det är fråga om en komplex problematik som ”handlar om läsarens reflexioner över och problematiseringar av sin egen läsning – i dialog med andra” (Persson, 2007, s. 264).

Dikotomin mellan naiv och kritisk läsning är en återkommande diskussionsfråga inom det nordiska litteraturdidaktiska fältet, och tangerar även diskussionen som har beskrivits som ett spänningsfält mellan den litteraturdidaktiska forskningens kompetensfokus respektive erfarenhetspedagogiska fokus (Ewald, 2015). Begreppet narrativ fantasi kan uppfattas som alltför distanserat från den litterära texten, vilket är en uppfattning som tangerar en större litteraturdidaktisk diskussion om att litteraturen riskerar att reduceras till enbart en språngbräda och ett diskussionsunderlag, och där frågor om textens estetiska kvaliteter riskerar försvinna. Det är mot denna bakgrund som Persson (2007) ser den kreativa läsningen som särskilt betydande. Den personliga och erfarenhetsbaserade läsningen är betydelsefull för inlevelse, engagemang och igenkänning och kan fungera som en kontrast mot en instrumentell syn på läsning som färdighetsträning. Den analytiska närläsningen är betydelsefull för ett slags ansvarsfullt läsande som innebär att man kan presentera goda argument för tolkningar och påståenden, försöker höra andra röster och synvinklar och andra möjliga tolkningar. Den kreativa läsningen handlar, enligt Persson, om både och, inte antingen eller.

4. Metod och analysförfarande

Med syftet att analysera vilka föreställningar om litteraturundervisning som kommer till uttryck inom ämnet modersmål och litteratur i de finländska läroplansgrunderna *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* har jag tillämpat en kvalitativ textanalys (Widén, 2014). Med kvalitativ textanalys avses att välja ut och förhålla sig till olika typer av texter och deras innehåll och skapa kunskap om deras innebörder utifrån ett väl avgränsat undersökningsproblem (Widén, 2014). För att rikta den kvalitativa textanalysen mot de aspekter som är aktuella i denna artikel

utformades följande frågeställning som har lett det induktiva analysarbetet av läroplansgrunderna: Vilka argument för litteraturläsning och vilka motiv för litteraturundervisning skrivs fram?

Ämnet modersmål och litteratur består av tolv olika lärokurser. I den här artikeln analyseras den allmänna del som är gemensam för alla tolv lärokurser och alla årskurser (1–9) samt (på grund av avgränsningsbehovet) lärokursen svenska och litteratur med fokus på årskurserna 7–9. Lärokursen svenska och litteratur motsvarar i omfattning, mål och innehåll lärokursen finska och litteratur, även om ”vissa mindre avvikelser som beror på språkliga och kulturella särdrag” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 289) kan förekomma.

Läroplanstexten om ämnet modersmål och litteratur inleds med ett avsnitt med rubriken *Språkpedagogik och språksyn*, ett avsnitt som beskriver den språkpedagogik och syn på språkutveckling som läroämnet baseras på. Därefter följer ett avsnitt med rubriken *Läroämnets uppdrag*. Dessa två avsnitt är identiska för alla lärokurser i modersmål och litteratur och alla årskurser i den grundläggande utbildningen. Därefter beskrivs mål, innehåll och kunskapskrav separat för de olika lärokurserna och för olika årskurser. Lärokursen svenska och litteratur för årskurserna 7–9 omfattar fyra innehållsområden – (i) *att kommunicera*, (ii) *att tolka texter*, (iii) *att producera texter* och (iiii) *att förstå språk, litteratur och kultur* – med tillhörande målformuleringar, innehållsbeskrivningar och kunskapskrav. Analysen riktas både mot den allmänna beskrivningen av ämnet och dess uppdrag, liksom mot beskrivningar av mål för undervisningen, centralt innehåll och kunskapskrav för årskurs 7–9.

Att analysera läroplansgrunder med avsikten att undersöka vilka föreställningar om litteraturundervisning som kommer till uttryck innebär naturligtvis en tolkningsproblematik. Föreställningarna kan vara implicita och i viss mån kopplade till andra fenomen än just litteraturläsning och -undervisning. Formuleringar kring texttolkning eller modersmålsundervisningen generellt kan underförstått även inkludera litteratur, men det kan även förekomma skrivningar där det är osäkert eller öppet huruvida just litteratur innefattas. Jag har i analysen valt att fokusera på formuleringar som uttryckligen berör litteraturläsning och litteraturundervisning, men är medveten om att den avgränsningen kan diskuteras.

5. Resultat

Innan jag presenterar vilka argument för litteraturläsning och vilka motiv för litteraturundervisning som kommer till uttryck i läroplansgrunderna från 2014 kan det finnas skäl att kort beröra begreppet litteratur, med hänvisning till den tolkningsproblematik som nämndes i metodavsnittet. Litteraturbegreppet byggs in i en utvidgad syn på text, en syn som genomsyrar hela modersmålsämnet. Utöver begreppet litteratur, med varianterna skön-

litteratur och skönlitterära texter, skrivs andra närliggande begrepp fram. *Ordkonst*, som är ett nytt begrepp i läroplansgrunderna, syftar till mer än att enbart läsa skönlitteratur, det pekar också delvis på den pedagogiska verksamhet som skönlitterära texter är en del av: ”undervisningen i ordkonst innebär att man skriver, läser och tolkar skönlitterära texter” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 288). Andra angränsande begrepp är *fiktio*n och *fiktiva texter*, begrepp som inbegriper skönlitteratur men även inkluderar fiktion i bredare bemärkelse inklusive olika format och medier: ”Elevernas tolkningsförmåga fördjupas genom att de läser, analyserar och tolkar fiktiva texter och faktatexter i olika former: litteratur, faktatexter och texter i tryckta, elektroniska och audiovisuella medier.” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 291). Begreppen *litteratur*, *ordkonst* och *fiktio*n tangerar varandra, men skillnader begreppen emellan kan urskiljas i läroplanstexten. Att begreppen särskiljs från varandra visar också på hur de alla har en given plats och följaktligen är en central del av en modersmålsundervisning som inkluderar en mångfald texter.

Vilka argument och motiv för litteraturläsning och litteraturundervisning skrivs då fram i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*? I beskrivningen av läroämnets uppdrag finns beskrivningar där argument för litteraturläsning och motiv för litteraturundervisning skrivs fram. I de två första styckena beskrivs ämnets uppdrag så här:

Läroämnet modersmål och litteratur har som uppdrag att utveckla elevernas språk-, text- och kommunikationsfärdigheter, att stimulera eleverna att bli intresserade av språk, litteratur och övrig kultur och bli medvetna om sig själva som kommunikatörer och språkanvändare. [...] Undervisningen ska baseras på en vidgad textsyn. Centrala färdigheter som ska betonas är färdighet i att tolka och producera mångformiga texter och i att söka och dela information. Kreativiteten stärks och fantasin får möjlighet att utvecklas på ett mångsidigt sätt genom att eleverna bekantar sig med litteratur som är lämplig för deras ålder och språkfärdighet. Litteraturen vidgar även elevernas uppfattning om sig själva som språkanvändare, skapar band till den egna kulturen och vidgar förståelsen för andra kulturer. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 287)

Litteratur betonas redan i den första meningen som ett av ämnets centrala innehållsområden genom att undervisningens uppdrag att stimulera elevernas intresse för litteratur lyfts fram. Litteraturen positioneras här uttryckligen i förhållande till andra kulturområden, ”litteratur och övrig kultur”, vilket understryker litteraturens framträdande plats inom modersmålsämnet. Lite längre fram i beskrivningen av ämnets uppdrag formuleras ett explicit syfte för litteraturundervisningen:

Syftet med litteraturundervisningen är att väcka läslust, stödja eleverna i att få och dela med sig av läsupplevelser, fördjupa kulturkännedomen, stödja den etiska utvecklingen och att berika elevernas språk och fantasi. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 288)

De här två citaten är de skrivningar om litteratur och litteraturundervisning som ingår i den allmänna delen för ämnet modersmål och litteratur. I citaten förekommer flera argument för litteraturläsning och motiv för litteraturundervisningen. Argumenten och motiven är explicita, det vill säga formulerade som klart uttalade beskrivningar. Eftersom argumenten för litteraturläsning och motiven för litteraturundervisning i viss mån överlappar varandra har närliggande formuleringar i analysen slagits samman till sammanlagt fem föreställningar.

Den första föreställningen är att litteraturundervisningen ska (1) *främja kreativitet och fantasi*. Litteraturläsningens betydelse för att på ett mångsidigt sätt stimulera elevernas fantasi och stärka kreativiteten nämns explicit som argument och det återkommer även som ett explicit motiv i formuleringen av syftet för litteraturundervisningen. Dessutom kan man se att motivet implicit finns i till exempel avsnittet om ordkonst som inkluderar skönlitterärt skrivande, vilket kan tolkas som ett kreativt inslag.

Den andra föreställningen är att litteraturundervisningen ska (2) *vara språkberikande*. Den föreställningen bottenar huvudsakligen i den explicita syftesformuleringen om att litteraturundervisningen ska berika elevernas språk. Men den stöds även av argumentet som handlar om att litteraturläsning vidgar elevernas uppfattning om sig själva som språkanvändare. Föreställningen om att litteraturundervisning ska vara språkberikande är främst synlig i den övergripande beskrivningen av ämnet och följs inte upp i målsättningar eller kunskapskrav för lärokursen svenska och litteratur i årskurs 7–9.

Den tredje föreställningen handlar om att litteraturundervisningen ska (3) *främja kulturförståelse*. Den bottenar i argument som att litteraturläsning anses skapa band till den egna kulturen och motiv för litteraturundervisning som handlar om att fördjupa en kulturkännedom, ett kulturarv. Men föreställningen om att litteraturundervisningen främjar kulturförståelse innefattar även argumentet om att litteraturläsning anses vidga förståelsen för andra kulturer. Till den här föreställningen kan även knytas motivet om att litteraturundervisningen syftar till att stödja den etiska utvecklingen och målsättningar som handlar om att ge eleverna ”möjlighet att reflektera över litteraturens och kulturens betydelse både i sitt eget liv och i en mångkulturell värld” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 295).

Den fjärde föreställningen handlar om att litteraturundervisningen ska (4) *ge kunskaper och färdigheter*. Det handlar om texttolkning av en mängd olika texter, inklusive litteratur: ”Elevernas texttolkningsförmåga fördjupas genom att de läser, analyserar och tolkar fiktiva texter och

faktatexter i olika former: litteratur, faktatexter och texter i tryckta, elektroniska och audiovisuella medier.” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 291). Även om litteratur har en framträdande plats finns det formuleringar som tyder på en förskjutning från skönlitterära till faktaorienterade texter. Förskjutningen kan ses i en relativt styrande formulering som finns i beskrivningen av undervisningens särskilda uppdrag i årkurserna 7–9: ”Valet av texter i undervisningen ska gå i riktning mot samhällsorienterade texter och texter som används i studie- och arbetslivet” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 288). Vad litteraturläsning beträffar finns beskrivningar om att litteraturläsning tränar eleven i att analysera och tolka skönlitterära texter genom att använda analytiska begrepp och litteraturhistorisk referens-kunskap. Färdigheter som nämns är till exempel att vidareutveckla förmågan att analysera och tolka litteratur genom en förtrogenhet med analysbegrepp, eleverna ”lär sig om symboler och bildspråk och fördjupar sin kännedom om berättarteknik” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 291). Kunskap om litteratur innefattar kännedom om litteraturens huvudgenrer, några undergenrer och stilriktningar. Förutom kännedom om litteraturens historia och olika epoker lyfts även modern litteratur fram, liksom litteratur från olika områden, eleverna ”bekantar sig med olika skeden inom finlandssvensk, annan finländsk och svensk litteratur, med ungdomsböcker och klassiska och moderna verk samt faktaböcker” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 292).

Den femte föreställningen om litteraturundervisningen är också den som är mest frekvent återkommande, nämligen föreställningen om att litteraturundervisningen ska (5) *vara läsfrämjande*. Den handlar om argument och motiv enligt vilka litteraturundervisningen ska ge upplevelser, väcka läslust och stimulera läsintresse. I beskrivningen av vad som särskilt ska betonas i undervisningen i årskurs 7–9 omnämns litteraturundervisningen i en mening: ”Inom litteraturundervisningen sporrar man eleverna till mångsidiga läsupplevelser” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 290). Betoningen på upplevelser hänger ofta ihop med möjligheten att reflektera över litteraturläsningen och relatera den till egna livserfarenheter: ”Då eleverna läser litteratur reflekterar de över sina egna livserfarenheter i relation till det de läst och analyserar sina läsupplevelser” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 291). Undervisningens uppdrag att väcka läslust och stimulera litteraturintresse lyfts återkommande fram genom formuleringar som ”[E]leverna uppmanas att läsa litteratur och fördjupa sitt läsintresse och de ska ges möjlighet till läsupplevelser” och ”väcka elevens intresse för nya slag av fiktiva texter och litteratur” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 288). Att stimulera intresset för litteratur lyfts fram redan i den första meningen i formuleringen av läroämnets uppdrag. Litteraturläsningens lustfyllda funktion betonas också, liksom betydelsen av att eleven ska läsa självmant och utveckla ett läsintresse. I syftesformuleringen för litteraturundervisningen nämns läslust och läsupplevelser allra först: ”Syftet med litteraturundervisningen är att väcka läslust, stödja eleverna i att få och dela med sig av läsupplevelser [...]”

(Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 288) vilket ger föreställningen om litteraturundervisningens läsfrämjande uppdrag en framträdande roll.

6. Diskussion

De föreställningar om litteraturundervisning som kommer till uttryck i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* är att litteraturundervisning ska (1) främja kreativitet och fantasi, (2) vara språkberikande, (3) främja kulturförståelse, (4) ge kunskaper och färdigheter och (5) vara läsfrämjande. Jämfört med de studier som analyserat tidigare finländska läroplanstexter handlar det inte om markanta skillnader. De tyngdpunktsområden som Hansén (1991) och Rikama (2004) visar att betonades på 1970-talet och 1980-talet, då betoningen lades på reflektion och analys och senare även på elevens läsupplevelse och läslust, återfinns i Rejmans (2013) analys av läroplansgrunderna från 2004 och är fortfarande bärande föreställningar om litteraturundervisning i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Motivet att undervisningen ska utveckla ett litteraturintresse hos eleverna och att eleverna genom litteraturläsning ska få kunskap om sin egen kulturtillhörighet och en kulturell mångfald visar Rejman (2013) är framträdande i läroplansgrunderna från 2004 och de föreställningarna är fortfarande bärande i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*.

Det som däremot kan ses som en tyngdpunktsförskjutning är det stora utrymme – och den stora förhoppning – som ges till att undervisningen att väcka läslust, skapa och upprätthålla ett läsintresse och ge läsupplevelser, det vill säga föreställningen om litteraturundervisningen som läsfrämjande. Även om studier (se Hansén, 1991; Rejman, 2013) visar att läsintresset och läslusten betonas i tidigare läroplanstexter visar föreliggande analys att den här föreställningen är särskilt framträdande i de nuvarande läroplansgrunderna från 2014. Föreställningen om litteraturundervisningen som läsfrämjande är intressant med tanke på den legitimeringskris (Persson, 2008) för litteratur och humaniora och de stora nationella satsningar på olika läsfrämjande projekt både utanför och inom ramen för skolans verksamhet som nämndes inledningsvis. ”Läskrisen” kommer följaktligen även till uttryck i läroplansgrunderna.

Föreställningarna om litteraturundervisningen kan beskrivas som vittfamnande, med fokus på såväl erfarenheter och kulturförståelse som analytisk läsning och (i viss mån) kunskap om litteraturen som konstform och dess historia. Föreställningarna om att litteraturundervisningen ska främja kreativitet, fantasi och kulturförståelse innehåller drag av Nussbaums (2010) beskrivning av narrativ fantasi och tangerar Nussbaums idé om litteraturens bildningspotential att fostra till demokratiskt medborgarskap. De innefattar både en förankring av ett kulturarv och en förståelse för andra

kulturer, liksom beskrivningen av att litteraturundervisningen syftar till att stödja den etiska utvecklingen.

Föreställningarna om att litteraturundervisning ska vara läsfrämjande och erbjuda kunskaper och färdigheter visar på en öppning mot en kombination av både upplevelsebaserad och analytisk läsning, vilket stämmer överens med Perssons (2007) beskrivning av kreativ läsning. Men tyngdpunkten ligger på läsupplevelser, läslust och läsintresse, särskilt i formuleringarna som berör läroämnets uppdrag och litteraturundervisningens syfte. Den analytiska läsningen skrivs snarare fram i beskrivningarna av innehållet och i kunskapskraven, något som riskerar att leda till just det som Persson (2007) understryker att kreativ läsning *inte* handlar om, ett slags metod eller praktik som är lätt att snabbt applicera i klassrummet. Det tangerar den diskrepans mellan visioner och betygskriterier som Rejman (2013) lyfter fram då hon i sin analys visar hur det finns en tendens till reducering av litteraturundervisningens uppdrag och syfte i de konkreta kunskapskrav som skrivs fram.

Det kan relateras till diskussionen om litteraturläsningens svårigheter att hävda sig i tider som premierar synliga och explicita kunskapsmål. Hur betygsätts läslust, läsintresse och läsupplevelser? Den betoning på mätbara kunskapskrav som Lundström et al. (2011) visar på i svenska läro- och kursplaner, är inte märkbar i samma utsträckning i de finländska läroplansgrunderna. Däremot är problematiken att omvandla motiv och visioner till mätbara kunskapskrav naturligtvis densamma. Samtidigt är det angeläget att diskutera litteraturläsning som annat än mätbara kunskapskrav, och den synen finner fortfarande stöd i läroplansgrunderna från 2014. De fem föreställningar om litteraturundervisning som lyfts fram i den här analysen visar att synen på litteraturundervisning handlar om att arbeta med såväl erfarenheter och kulturförståelse som analytisk läsning och kunskaper samt färdigheter. Även om föreställningarna kan beskrivas som vittfamnande är föreställningen om att litteraturundervisningen ska vara läsfrämjande den mest framträdande och den som genomgående lyfts fram i läroplansgrunderna. Det finns skäl att uppmärksamma att litteraturundervisningen riskerar blir uddlös ifall undervisningen enbart handlar om att stimulera läsintresse och skapa läslust.

De fem föreställningar om litteraturundervisning som kommer till uttryck i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* utgörs av explicita beskrivningar av litteraturläsning och litteraturundervisning. Men litteraturundervisningens roll i ämnet kan även diskuteras i förhållande till vad som *inte* sägs eller som är implicit. Frågan om vilka föreställningar om litteraturundervisning som kommer till uttryck i läroplansgrunderna måste således relateras till frågan om litteraturens plats i modersmålsämnet överlag.

Av den anledningen är det angeläget att poängtera att litteratur helt saknas i det avsnitt som inleder beskrivningen av ämnet och som går under

avsnittsrubriken *Språkpedagogik och språksyn*. Läroplanstexten om modersmålsämnet inleds med en beskrivning av den språkpedagogik och språksyn som ämnet bygger på, en syn som för all del lyfter fram en tillåtande och bred syn på språk som inkluderar flerspråkighet och lyfter fram språkmedvetet arbete. Men ingenstans i det inledande stycket nämns litteratur. Det finns heller inget avsnitt som på motsvarande sätt behandlar bärande litteraturdidaktiska ansatser eller litteratursyner. Dessutom förekommer förskjutningen från skönlitterära texter till faktaorienterade texter i beskrivningen av lärokursens särskilda uppdrag i årskurserna 7–9. Det antyder en tyngdpunktsförskjutning från fiktionstexter och skönlitteratur mot faktatexter.

Den här typen av förskjutningar och osynliggöranden är relevanta och nödvändiga att uppmärksamma och berör litteraturundervisning inom ämnet modersmål och litteratur. De är relevanta att uppmärksamma både i diskussionen om vilka föreställningar om litteraturundervisning som kommer till uttryck i läroplansgrunder och i den vidare diskussionen om varför vi läser skönlitteratur i skolan. Det understryker betydelsen av att återkommande rikta uppmärksamhet mot och diskutera vilka föreställningar om litteraturundervisning som kommer till uttryck – och vilken plats litteratur har – inom ämnet modersmål och litteratur.

Finansiering

Ett särskilt tack riktas till Svensk-Österbottniska Samfundet för finansiering som möjliggjorde forskningsarbetet.

Referenser

- Boatright, M. D. & Faust, M. A. (2015). How daring is the reading: Emerson's aesthetic reading. *Journal of Aesthetic Education*, 49(4), 39–54.
- Bonsdorff, M. von. (1999). Varför nytt namn, varför litteratur? I M. von Bonsdorff (red.), *Fiktion och läsning i klassrummet. Om litteraturundervisning i grundskolor och gymnasier* (s. 151–164). Vasa: Publikationer från Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Ewald, A. (2015). Litteraturdidaktiska utmaningar och dilemman i systemskiiftenas tid. I M. Tengberg & C. Olin-Scheller (red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (s. 183–196). Malmö: Gleerups.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Oxford: Blackwell.
- Hansén, S-E. (1991). *Tradition och reform. Urval och konstruktion av modersmålsämnets läroplanstexter från 20-tal till 80-tal* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademi's förlag.
- Kaspersen, P. (2012). Litteraturdidaktiske dilemmaer og løsninger: en undersøgelse af litteraturdidaktikkens aktuelle status i Norden. I S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (s. 47–75). Oslo: Novus Forlag.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten: Danskfagets didaktiske diskurser*. Odense: Syddansk Universitet. Det Humanistiske Fakultet.

- Krogh, E. & Penne, S. (2015). Introduction to languages, literatures, and literacies. Researching paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 subjects. A special issue Paradoxes and Negotiations in Scandinavian L1 Research in Languages, Literatures and Literacies, edited by Ellen Krogh and Sylvi Penne. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15, 1–16.
- Liberg, C., Wiksten Folkeryd, J. & af Geijerstam, Å. (2012). Swedish – An updated school subject? *Education Inquiry*, 3(4), 477–493.
- Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2011). Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i *Lgr11* och en konsekvens för svenskläroverutbildningen. *Utbildning & Demokrati*, 20(2), 7–26.
- Läsrorörelsen. (2019). Hämtat den 29 april 2019 från: <https://lukuliike.fi/sv/>
- Malmgren, L.-G. (1986). *Den konstiga konsten: uppsatser om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Meyer, B. & Rörbech, H. (2008). Litteraturläsning i det senmoderne. *Cursiv*, 2, 89–108.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity. A classical defence of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? I N. Frydensbjerg Elf & P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag* (s. 32–58). Oslo: Novus forlag.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2008). Boken om böcker i medieåldern. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 38(3–4), 141–155.
- Persson, M. (2012). *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rikama, J. (2004). *Lukion kirjallisuudenopetus 1900-luvun jälkipuoliskon Suomessa opettajien arviointien valossa [Litteraturundervisningen i gymnasiet i Finland under andra halvan av 1900-talet i ljuset av lärares utvärderingar]* (Doktorsavhandling). Tammerfors: Tammerfors universitet.
- Rejman, K. (2013). *Litteratur och livskunskap – modersmållärarens berättelse om undervisningen i årskurs 7–9* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Rosenblatt, L. M. (1938/1995). *Literature as exploration* (5:e uppl.). New York: The Modern Language Association of America.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2018a). *Främjande av läskunnighet*. Hämtad den 22 mars 2019 från: <https://minedu.fi/sv/laskunnighet>
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2018b). *Riktlinjer för utvecklandet av barns och ungas läskunnighet*. Hämtad den 22 mars 2019 från: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161030>
- Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Vischer Bruns, C. (2011). *Why literature? The value of literary reading and what it means for teaching*. New York: Continuum Publishing Corporation.
- Widén, P. (2014). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 176–193). Stockholm: Liber.