

Review/Recension

**INGRID LINDELL &
ANDERS ÖHMAN (RED.)
FÖR BERÄTTELSENS
SKULL**

**Modeller för litteratur-
undervisningen**

Stockholm: Natur & Kultur, 2019
(215 s.)



Den litteraturdidaktiska arenan i Sverige har under de senare åren präglats av en livaktig debatt i olika nätverk och också av en mängd utgivna böcker som knutits till diskussionen om litteraturens legitimitet i skolan, om läsning i skola och på fritid och om litteraturdidaktiska uppslag. Bara för att nämna ett urval av dessa böcker kan Bengt-Göran Martinssons *Litteratur i skola och samhälle* (2018), Ann Boglinds och Anna Nordenstams bok *Från fabler till manga 2. Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på ungdomslitteratur* (2016), Anders Öhmans *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger* (2015) och, slutligen, *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter* (2015) redigerad av Maria Jönsson och Anders Öhman meddelas. De negativa rapporterna om ungas minskade läsning och bristande läsförmåga har sannolikt också manat fram behovet av att diskutera frågan om hur lärare kan få stöd i litteratur- och annan fiktionsundervisning.

Den rika floran av perspektiv på litteraturdidaktik kunde, skulle man kunna tro, ha mättat begäret efter fler böcker på området. Så tycks inte vara fallet. Året 2020 har berikats med åtminstone tre verk med relevans för det litteraturdidaktiska fältet: Olle Nordbergs bok *Litteraturdidaktik. Teori, praktik, relevans, potential, Litteraturdidaktik. Språkämmen i samverkan* redigerad av Ylva Lindberg och Anette Svensson samt *Litteratursamtalets pedagogik. Relationer, lärande och utveckling* av Ulrika Bergmark och Sara Viklund. *För berättelsens skull. Modeller för litteraturundervisningen* (2019), redigerad av Ingrid Lindell och Anders Öhman, har dock en viktig plats att fylla, med sitt direkta tilltal till yrkesverksamma och blivande lärare på högstadiet

©2020 L. Manderstedt. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 3.0 Unported License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/>), permitting all non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Barnboken - tidskrift för barnlitteraturforskning/Barnboken - Journal of Children's Literature Research, Vol. 43, 2020 <http://dx.doi.org/10.14811/clr.v43.543>

och gymnasiet och med dess löfte om modeller för den praktiska litteraturundervisningen. Berättelsen betraktas av redaktörerna som ett läromedel, vilket kräver speciella didaktiska överväganden, som att litteraturundervisningen aldrig kan naglas fast och bli till något förutbestämt. Med Gert J. J. Biestas bok *The Beautiful Risk of Education* (2014) svävande som en ande över ett par av kapitlen ter sig den "risk" i termer av oförutsägbarhet han diskuterar som fruktbar i ett sammanhang där flera forskare har varnat för en instrumentell syn på litteraturens roll i skolan.

Volymen innehåller åtta kapitel, som spretar något genom sina olika betoningar på de utlovade modellerna, men också avseende den tilltänkta målgruppen för undervisning, vilket förvisso motiveras inledningsvis med att gränser mellan skolans stadier ibland tjänar på att överskridas. Bidragen är implicit inordnade i två delar – de fyra första kapitlen har tydliga anspråk på att erbjuda modeller för litteraturundervisning, medan de resterande kapitlen snarare erbjuder fördjupade resonemang om metodologiskt användbara begrepp eller teoretiska diskussioner relativt litteraturundervisning. Med tanke på de helt skilda synsätten på hur berättelser bör läsas finns en tjsusning i att Lindell och Öhman tillsammans har varit redaktörer för boken. Öhman företräder linjen att hela verket ska läsas medan Lindell förespråkar att man mycket väl kan arbeta med så kallade "börjor" – inledande delar i berättelsen. De olika synsätten ger spänst och spänning i innehållet, även om Öhmans röst ekar tydligast i inledningen och därmed får ett tydligare grepp om läsaren redan inledningsvis.

Det inledande kapitlet, "Att skugga intrigen. En modell för litteraturläsning i teori och praktik", är skrivet av Anders Öhman och Malin Tornberg Pantzare, den senare själv yrkesverksam gymnasielärare. Öhman lyfter, som i tidigare nämnda bok, fram betydelsen av inlevelsefull och koncentrerad läsning av hela verk, som i sig betraktas som yttranden, vilka läsaren uppmuntras svara på (jfr Michail Bachtin). Att fokusera på intrigen efter avslutad läsning ger läsaren möjlighet att uttrycka sig kring frågor om vad författaren vill med sin berättelse. Modellen uttrycks enkelt i tre steg: 1. Ta del av hela berättelsen (som också kan vara en kort text, exempelvis en dikt med berättande inslag) 2. Fokusera tillsammans på intrigen 3. Diskutera hur exempelvis händelser och karaktärernas miljöer länkas till intrigen. Fördjupningen går, enkelt uttryckt, från att samtala om ett textens *vad* till dess *hur*. I detta bidrag finns en välgörande fortsättning, i form av ett konkretiserat (och utvecklat) exempel på hur Tornberg Pantzare arbetar med modellen. Lärare får genom detta ex-

empel goda möjligheter att inspireras av Tornberg Pantzares arbete. En kvardröjande fråga är dock hur man gör för att även motsträviga elever och elever som behöver omfattande lässtöd ska ha tillägnat sig texten innan litteratursamtalen.

I nästa bidrag, "Bilderboksläsning på högstadiet och gymnasiet. Hur bilderboken kan utveckla litteraturundervisningen", beskriver Maria Jönsson på ett förtjänstfullt sätt hur bilderböcker med fördel kan användas för inskolning i litteraturvetenskapliga grundbegrepp även bland äldre elever. Förutom att bilderböckernas omfattning medger gemensam läsning i klassrummet samt undervisning i direkt anslutning till läsningen under samma lektion, ger de rika möjligheter att undersöka multimodala berättarformer, vilket i sig har potential att öka elevernas läsförståelse samt rusta dem för det samtida bildbaserade berättandets utmaningar. Unga har ofta kunskaper om såväl visuella som verbala teckensystem men de saknar ofta, konstaterar Jönsson, ett metaspråk för att beskriva sina kunskaper. Med utgångspunkt i Öhmans syn på att hela verket ska läsas, samt i företrädesvis Ulla Rhedins begreppsapparat, konkretiserar Jönsson hur i synnerhet samtida komplexa bilderböcker med högt konstnärligt värde och existentiell tematik kan användas i litteraturundervisning som här kan göras till ett socialt sammanhang.

Till skillnad från de hittills nämnda författarna, som har förespråkat läsning av hela verk, lyfter Ingrid Lindell i sitt kapitel "Om börjor och berättande. Ett kalejdoskopiskt förhållningssätt i litteraturundervisningen" fram en modell som hon kallar för "börjor" och som innebär att läraren fokuserar på inledande partier av berättelser i litteraturundervisningen. Genom att tematisera hur berättelser börjar får eleverna redskap att fokusera på berättandets form snarare än vilket budskap berättelsen har. Det kalejdoskopiska förhållningssättet innebär för Lindell att man närmar sig mittpunkten – i det här fallet berättandet – från olika håll. Med startpunkt i ett teoretiskt tämligen komplext resonemang slår Lindell ett slag för en motdiskurs genom att låta klassrumsdiskussioner fokusera på att inte veta (hur berättelsen fortsätter) eller att inte få veta allt (hur berättelsen avslutas) – något som ibland ter sig frustrerande för läsare men som likväl känns igen i det fragmentariserade berättande vi möter idag. När Lindell ger två exempel på hur lärare i gymnasiet respektive högskolan kan arbeta med *börjor* blir innehållet mycket konkret och utförligt och beskrivningarna ges i ett övertygande lärarperspektiv. Som antologins enda kapitel som jämför film och skönlitteratur är bidraget värdefullt, inte minst i en samtida kontext där bildbaserat berättande har så starkt genomslag hos unga.

I Olle Widhes mycket läsvärda bidrag "Litterära personer och kroppsligt meningsskapande i grundskolans litteraturundervisning" behandlas känslans och kroppens betydelse i litteraturundervisningen. Premissen är att kropp och sinne har en stor betydelse vid starka läsoplevelser och att dessa fysiska reaktioner kan brukas för en litteraturundervisning i framför allt värdegrundsfrågor, genom en balans mellan individuell och kollektiv läsakt och genom att understödja föreställningsförmågan (jfr Martha C. Nussbaum). De litterära exempel som lyfts fram gestaltar alla brott mot barns rättigheter. Genom att fokusera på litterära personer och att visualisera dessa i form av så kallade gestaltungs-konventioner (inspirerade av Anna-Lena Østern) – det vill säga övningar som på olika sätt förkroppsligar de litterära personernas handlingar, egenskaper och så vidare – utvecklas denna föreställningsförmåga. Modellen främjar dessutom en social motivation att ta del av berättelser. Flera av oss har säkert arbetat med dramatisering av läsningar, men åtminstone för min del har inte arbetssättet förankrats i någon tydlig idé om värdet därav utan i en intuitiv känsla av att det finns ett värde. Därför är det särskilt inspirerande och klargörande att läsa Widhes argument och analyser.

Det mer teoretiska och prövande inslaget i volymen inleds med kapitlet "Superhjältar och björnvarer. Temabegreppet och lärarens förberedande läsning från förskolan till mellanstadiet" av Christian Mehrstam. Kapitlet behandlar begreppet tema som en del av ett holistiskt lärande bland yngre elever och barn. Begreppet knyts även till mångfald. Temabegreppet i läroplaner för senare åldrar har ett mycket snävare innehåll än för yngre elever och Mehrstam för ett resonemang om vad detta snävare temabegrepp skulle kunna ha för betydelse i pedagogernas förberedande läsning inför litteraturarbetet. Genom ett slags begreppslik modell mejslar Mehrstam i två exempelläsningar fram verktyg för att identifiera teman som kan tänkas angå barnen/eleverna. En intressant koppling till Widhes kapitel ges när Mehrstam beskriver hur temat känns "med magen" (120) när det är som mest spännande eller smärtsamt, det vill säga när det berör som mest. Angelägna teman kan se olika ut hos olika läsare av samma verk och därför är det viktigt med tillräcklig bearbetningstid, vilket gynnar den estetiskt orienterade läsningen. Jag håller med om att det har skett en avestetisering i svenskämnet och välkomnar därför Mehrstams betoning på yngre elevers rätt att få tillgång till undervisning som stöder en estetisk läsning.

I det nästkommande kapitlet, "Tecknade serier. Ett medium för klassrummet", pläderar Anna Nordenstam och Margareta Wallin

Wictorin för seriers betydelse i ett multimodalt perspektiv. I och med detta intar de en innehållsmässig närhet till Jönssons kapitel. Nordenstam och Wallin Wictorin diskuterar seriers didaktiska potential i skolans litteraturundervisning genom två begrepp som vilar på Lars Lindströms estetiska lärandeformer (med, om, i och genom litteratur). Här fokuseras *med* – integrering med andra ämnen – och *om* – baskunskaper om serien. I en uttömmande analys av två serier uppmärksammas läsarna på såväl visuella som verbala element i serierna. Analysen tar upp en stor del av utrymmet, varför den avslutande diskussionen blir något begränsad. Bilagans föreslagna uppgifter hade med fördel kunnat integreras i en diskussion, eftersom de ger rika möjligheter att fördjupa diskussionen om seriemediets didaktiska potentialer i skolan – inte minst i relation till begreppen *med* och *om*. Författarna framhåller att samtidigt som studier har visat att vuxna läsare betonar betydelsen av sitt serieläsande som barn, verkar det som om mediet är skambelagt. Kanske är det därför lärare, enligt Lars Wallner, har bristande kunskap om serier och dessutom negativa konnotationer till sådana. Kapitlets litteraturdidaktiska relevans är i ljuset av detta odiskutabelt.

I Christer Ekholms bidrag "Aktivering och ansvar. Subjektifierande litteraturundervisning i teori och praktik" utforskas läsengagemang relativt det "svarskrävande" tilltalet i det litterära yttrandet. Med utgångspunkt i Biestas syn på subjektifiering och Bachtins syn på yttranden, och i dialog också med ansvar inför den Andre, ställer sig Ekholm frågorna: "Kan läsning av och undervisning om skönlitterära texter mana fram de situationer av erkännande av och ansvar inför den Andre som Biesta efterlyser" (171) och vad skulle det i så fall kräva? I det följande blir läsaren invaggad i ett prövande, välskrivet och eftertänksamt resonemang om distans kontra inlevelse. Modellen, som kallas för litterär aktivering, förefaller mot denna teoretiska/filosofiska bakgrund förbluffande enkel. Inom ramen för boksamtal ska möjlighetsutrymme skapas, snarare än att läraren tillhandahåller svar. Med illustrativa exempel från sin egen undervisning ger Ekholm läsaren tänkvärda förslag på hur ett sådant samtal kan iscensättas. Ett spørsmål är om den typ av subjektifiering som efterfrågas här skiljer sig från den som optimalt följer i ett "vanligt" boksamtal där läraren välvilligt och understödande vecklar ut textens dimensioner genom att lyssna på elevernas tolkningar och ställa utvecklande frågor.

Antologins sista bidrag är Gustav Borsgårds "Vems tolkning? Subjekt och samhälle inom erfarenhetspedagogiken". Borsgård tar avstamp i det så kallade dubbla uppdraget, där demokratifostran ingår. I akt och mening att kritiskt diskutera hur subjekt relateras till

omgivande samhälle och därmed ges olika reella möjligheter att agera som demokratiska medborgare, gör Borsgård en genomlysning av tre teorier på den erfarenhetspedagogiska arenan. Kort uttryckt riskerar Louise M. Rosenblatts emfas på individualism att tränga ut strukturella synsätt på subjektens möjliga demokratiska handlingsutrymme, medan Pedagogiska gruppen (PG) i sin kritiskt emancipatoriska hållning visserligen framhåller en dialektisk rörelse mellan individ och samhälle, men då med fokus på klassintressen; elever är förtryckta och har, även om de inte är medvetna om det, en önskan om samhällsförändring. Gunilla Molloy, slutligen, föreslår att skönlitteratur används i så kallade deliberativa samtal om etiska frågor och därigenom främjar värdegrundsarbetet. I ett ideologiskt hänseende intar Molloy, enligt Borsgård, ett mellanläge mellan Rosenblatt och PG. Borsgård förordar att lärare, trots att styrdokumentet delar Rosenblatts syn på individen, kan låta sig inspireras av PG:s perspektiv men då kombinerat med andra sentida maktperspektiv. För mig är det i denna avslutande del det verkliga bidraget till litteraturredaktiken ter sig tydligast.

Med tanke på att det är berättelsen som står i förgrunden kunde antologin på ett fruktbart sätt (om)famna även berättelser som presenteras i andra format än det skönlitterära, exempelvis film, spel och tv-serier. Som nämnts är det bara Lindells kapitel som jämför berättande i film med undervisning av skönlitterära berättelser. Undertitelnns fokus på litteraturundervisning ska sannolikt ses som en avgränsning mot dessa berättarformer. Det hade dock funnits vinster att göra om åtminstone ytterligare något eller några kapitel hade innehållit analyser av sådana berättelser. Dels hade närheten till och sambandet med framför allt Jönssons bidrag om bilderböcker och Nordenstams och Wallin Wictorins kapitel om serier förstärkts, dels hade redaktörerna kunnat föra en fördjupad diskussion om vad läsförståelse egentligen innebär i ett multimedialt samhälle och hur läraren genom att presentera och använda olika slags berättelser, eller fiktioner, i sin undervisning kan bidra till att elever utvecklar läsförmåga. Vidare hade Margaret Mackeys begrepp *narrative pleasure*, vilket i vid mening integrerar berättande i olika medier, kunnat användas som en sammanhållande länk mellan bidragen, givet det fokus på läslust som introduceras i inledningen. Det hade dessutom kunnat användas för att problematisera förment givna begrepp som litteratur, läsande och berättelser i relation till berättande i olika format, vilket potentiellt sett skulle kunna ge antologin ytterligare tyngd.

Trots de smärre invändningar jag har anfört vill jag avsluta med att peka på värdet även av de mer explorativa inslagen i volymen. De erbjuder nämligen värdefulla fördjupningar och skulle mycket väl kunna användas i exempelvis forskningscirklar eller i grupper av lärare som kommit en bit på väg i sitt litteraturarbete. Volymen vitaliserar det litteraturdidaktiska fältet genom tilltalet till de olika målgrupperna, men också genom det dominerande greppet om estetik och estetikens betydelse.

Lena Manderstedt
Biträdande professor i Svenska med didaktisk inriktning
Luleå tekniska universitet