Examensarbete
Avancerad nivå, 30 hp
Självständigt arbete för ämneslärare i Svenska
Humanistiska och teologiska fakulteterna
Språk- och litteraturcentrum

För skrivandets skull

Om skönlitterärt skrivande i gymnasieskolans svenskämne

Alexander Brauer

Termin: VT 2021
Kurskod: ÄSVM02
Handledare: Anders Ohlsson
Examinator: Rikard Loman

I escaped from school as soon as I could,
when the prospect of four more years of enforced learning
before I'd become the writer I wanted to be was stifling.
Neil Gaiman, *Art Matters* (2018)

Abstract (svenska)

Vilken plats har skönlitterärt skrivande i dagens svenskämne i gymnasieskolan? Nästan ingen, av styrdokumenten att döma. Det skönlitterära skrivandets roll har successivt tonats ner, och i dag finns det knappt omnämnt i styrdokumenten. Detta arbete har dels undersökt svensklärares inställning till skönlitterärt skrivande och i vilken grad de inkluderar det i sin undervisning, dels vilka delar i styrdokumenten som kan användas för att legitimera skönlitterärt skrivande i svenskundervisningen. En majoritet av informanterna är generellt positiva till skönlitterärt skrivande och ser ett antal möjligheter i det, men anger att brist på tid och utrymme i styrdokumenten hindrar dem från att implementera det i någon större utsträckning. Emellertid visar analysen av styrdokumenten att det finns en hel del som kan berättiga arbete med skönlitterärt skrivande med hänvisning till aktuell forskning och beprövad erfarenhet.

Nyckelord: skönlitterärt skrivande, kreativitet, utbildning, svenska, *New Public Management*

Abstract (English)

Translated title: For the Sake of Writing: On Creative Writing in the Subject of Swedish in Upper Secondary School

What place is there for creative writing in the subject of Swedish in upper secondary schools? Judging by the policy documents, almost none. There has been a gradual devaluation of creative writing, and today's policy documents barely make mention of it. This paper has on the one hand examined Swedish teachers' attitudes to creative writing and to what degree they include such writing in their instruction, and on the other, what parts of the policy documents can be used to justify working with creative writing in the Swedish subject. A majority of the informants indicated a generally positive attitude towards creative writing and that they see a host of possibilities in relation to it, but that lack of time and scope in the policy documents prevent them from implementing creative writing to any greater extent. However, the analysis of the policy documents shows that a good deal can be used to justify working with creative writing, based on relevant research and best practice.

Keywords: creative writing, creativity, education, Swedish, New Public Management

Förord

Och så plötsligt är det juni, och jag står här med en uppsats. Det är nästan som magi. Nu är det bara ett förord som förordas, och förordas ska det.

Ett antal personer har bistått mig i arbetet med denna text. Tack till alla de svensklärare som svarade på enkäten och bidrog med värdefulla kommentarer. Tack till Ellen och Hannah, som utgjort en exceptionell responsgrupp med viktiga konstruktiva synpunkter och välbehövlig solidaritet. Anders Ohlsson ska ha särskilt tack för oumbärlig handledning och allt det arbete som har legat bakom den.

Tack till min fantastiska fru, Amanda, som har varit en ovärderlig hjälp med utbyte av idéer och moraliskt stöd, och som har stått ut med alla timmar jag har suttit vid skrivbordet och suckat (inte för att det enbart har varit suckar på vägen, utan för att det väl är de som hörs mest). Det vore också försumligt av mig att inte tacka våra tre katter, Lincoln, Doktorn och Madicken, för det ständiga överinseende av mitt arbete som de har bidragit med. Det kan inte ha varit lätt.

Innehåll

1 Inledning **1**

1.1 Problemformulering och syfte *2*

1.2 Forskningsfrågor *3*

2 Bakgrund **4**

2.1 Skrivande i skolan då och nu *4*

2.2 Läraryrkets (av-)professionalisering och performativitet *7*

3 Metod och material **10**

3.1 Avgränsningar *11*

3.2 Metoddiskussion *11*

4 Teoretiskt ramverk **13**

4.1 Skriva för att tänka och lära *13*

4.2 Skrivande identitet *17*

5 Resultat från och analys av enkätundersökningen **20**

5.1 Tolkning av styrdokumenten *20*

5.2 Attityder till skönlitterärt skrivande *22*

5.3 Det skönlitterära skrivandets eventuella möjligheter *22*

5.3.1 Kunskapsinlärning och färdighetsutveckling 23

5.3.2 (Grupp-)identitet och självkänsla 23

5.4 Avslutande reflektioner *24*

6 Analys av styrdokumenten **27**

6.1 Skriva för att tänka och lära *28*

6.1.1 Kritiskt tänkande och nyfikenhet 31

6.1.2 Kulturell och litteraturvetenskaplig kunskap 35

6.2 Skrivande identitet *41*

7 Sammanfattning och diskussion **45**

8 Framtida forskning **47**

Referenser **48**

Appendix: Diagram från enkätresultat **51**

1 Inledning

Skrivande utgör en självklar del av svenskämnet, liksom i de flesta ämnen. Under skolgången förväntas elever bemästra ett antal olika texttyper: faktatexter, analyser, utredande texter, loggböcker, reflektioner med mera. I början behandlar texterna sådant som finns nära eleverna: korta återgivningar av nyligen upplevda händelser, beskrivningar av närmiljön och liknande. När eleverna har fått lite bättre grepp om skriftspråket kanske de börjar skriva fiktion – små texter om drakar, hästar, klassresor eller vad helst som fångar deras intresse. Det viktiga är att använda kreativiteten som medel för språkutvecklingen, och språket för att utvidga kreativiteten. Men så småningom faller det konstnärliga bort till förmån för mer "korrekta" texter, både språkligt och vad gäller fakticitet. Det är texter som är av fackliga eller akademiska slag, eller sådana med samhällsinriktad funktion (såsom argumenterande texter av olika typer) som står högst i kurs på högstadiet och gymnasiet (Malmström, 2020, s. 52; Nyström, 2000; Wolf, 2004, s. 11 ff.). Gymnasielärare tycks generellt anse att deras elever mer eller mindre har bemästrat det narrativa skrivandet i grundskolan, och att detta inte längre behöver övas (Bommarco & Parmenius Swärd, 2018, s. 37). Men om så vore fallet skulle väl skönlitterärt skrivande knappast vara en konst – i dubbel bemärkelse?

Under mina år som student på ämneslärarutbildningen har jag läst en mängd texter om svenskämnets ansvar att utveckla skrivfärdighet och hur detta kan göras. En stor del av diskursen under utbildningen har även kretsat kring vikten av läsning – i synnerhet skönlitterär sådan (se exempelvis Langer, 2017; Molloy, 2003; Persson, 2012). Men antalet gånger som de två sätten att se på läsning och skrivande har sammanförts, har enligt min uppfattning varit oerhört få (om än inte fullständigt icke-existerande – jfr. t.ex. Wolf, 2004). Den allmänna konsensusen tycks ha varit att skrivfärdighet ska utvecklas genom akademiskt skrivande, medan läsförståelse och inlärningsförmåga bör skapas genom skönlitterär läsning.

Samtidigt tycks det allmäna intresset för skönlitterärt skrivande vara tämligen stort.[1] Många söker sig till utbildningar i skönlitterärt skrivande (Malmström, 2012, s. 14f., 2017, s. 13) och försäljningen av skrivarhandböcker har ökat stadigt sedan 1980-talet (Pulls, 2019, s. 22). I skrivande stund är den video med flest visningar genom tiderna på TED:s webbsida Ken

[1] Jag har i denna uppsats valt att främst använda termen *skönlitterärt skrivande* som beteckning på kreativt skrivande såsom författande av exempelvis noveller, poesi, scen- och filmmanus. Då det är fullt tänkbart att betrakta i princip allt skrivande som kreativt (jfr. McVey, 2008; Pulls, 2019, s. 5) har jag undvikit termen *kreativt skrivande*, även om den är tämligen vanlig (och i fall då andra har skrivit om kreativt skrivande har jag försökt hålla mig till deras terminologi). I stället har jag utgått från den definition av skönlitteratur som ges i *Svensk ordbok*: "litteratur som är skriven med konstnärliga ambitioner och (normalt) inte enbart är avsedd att ge en faktabetonad verklighetsbeskrivning" (Svenska Akademien, 2009b).

Robinsons (2006) föreläsning om hur skolor tycks hämma elevers kreativitet, så det förefaller som att detta med kreativitet i skolan generellt är något som engagerar.

Denna synbara motsättning mellan diskursivt skrivande och skönlitterärt läsande har länge intresserat och förbryllat mig. Med tanke på alla fördelar som tycks finnas med läsning av skönlitteratur, borde väl även skönlitterärt skrivande kunna vara till nytta i svenskämnet? Varför inte uppmuntra kreativitet i större utsträckning vid textproduktion? Vad är det som gör att kreativitet inte längre värdesätts i svenskämnet när eleverna når gymnasiet? Är det styrdokumenten som hindrar svensklärare från att arbeta med skönlitterärt skrivande, eller finns det inte tillräckligt stöd i forskningen för att avsätta mer tid till det? Hur ser svensklärarna på saken? Dessa är frågorna som jag utgick från när jag påbörjade arbetet med denna uppsats.

1.1 Problemformulering och syfte

Det forskningsproblem som jag har arbetat utifrån är alltså att det skönlitterära skrivandet i mångt och mycket tycks ha förlorat sin plats i dagens skola – särskilt i gymnasiet – men att det ju är i svenskämnet som det faktiskt kan finnas utrymme för denna typ av konstnärligt uttryck (Malmström, 2020, s. 53). Kursen som tidigare hette *Litterär gestaltning* går i dag under namnet *Skrivande*, vari det skönlitterära skrivandet bara utgör en form av skrivverksamhet. Det finns inte längre någon kurs för de gymnasieelever som vill utveckla sitt konstnärliga skrivande. Bland de estetiska gymnasieprogrammen finns bild och formgivning, dans, estetik och media, musik, och teater – men inget program inriktar sig specifikt på skönlitterärt skrivande (Skolverket, 2021). Trots det är studiet av skönlitteratur obligatoriskt i alla gymnasieprogram, medan exempelvis dans eller bild inte är det. Här finns en underlig obalans: Gymnasieelever måste inte studera musik, dans eller bild, men de har möjlighet att både studera och utöva dessa konstarter; ändock måste samma gymnasister studera litteratur tämligen ingående, men deras möjligheter att utveckla sitt skönlitterära skrivande i skolan är ytterst begränsade.

De didaktiska möjligheterna och förtjänsterna med skönlitterärt skrivande är många och skiftande (se avsnitt 4 i denna uppsats) och konstnärligt skrivande är som bekant populärt utanför grundskolan och gymnasiet, där skrivarkurser, handböcker och allehanda webbsidor för skönlitterärt skrivande frodas (Malmström, 2012, s. 14f., 2017, s. 13). Detta till trots tycks det inte finnas något direkt gensvar i den svenska skolan. Skönlitterärt skrivande nämns över huvud taget inte i kursplanerna för de obligatoriska kurserna i svenska, och i kommentarmaterialet till ämnesplanen står det endast att de texter eleverna skriver visserligen kan vara skönlitterära, men att huvudsakligt fokus inte ligger på dylika texter (Skolverket, 2010, u.å., avs. ”Texter för kommunikation, lärande och reflektion”, stycke 2).

Utifrån aktuell forskning och beprövad erfarenhet har jag sökt kartlägga det skönlitterära skrivandets potential. Med utgångspunkt i denna beskrivning har jag sedan undersökt hur innehållet i de relevanta styrdokumenten (läroplanen, ämnesplanen samt kommentarmaterialet till den sistnämnda) kan användas för att legitimera skönlitterärt skrivande i svenskämnet på gymnasiet, trots ovannämnda frånvaro av explicit stöd för denna typ av skrivande. Huvudsyftet med arbetet är att – givet styrdokumentens innehåll – synliggöra vilka möjligheter det finns att i större utsträckning implementera skönlitterärt skrivande i svenskundervisningen på gymnasiet för att därigenom dra nytta av detta skrivandes potential.

Som ett led i undersökningen har jag också genomfört en enkätstudie i vilken jag har undersökt svensklärares syn på och inställning till skönlitterärt skrivande, utifrån det teoretiska ramverk bestående av forskning och beprövad erfarenhet som jag har identifierat. Detta för att få en fingervisning om i vilken grad styrdokumenten påverkar inte bara lärares sätt att arbeta, utan också deras sätt att se på lärarrollen och skolans uppgift.

1.2 Forskningsfrågor

För att konkretisera syftet med detta arbete har jag utgått från tre frågeställningar:

- Vilken didaktisk potential har skönlitterärt skrivande enligt aktuell forskning och beprövad erfarenhet?
- Vad tycker och tänker gymnasielärare om skönlitterärt skrivande i svenskämnet?
- Hur kan en svensklärare som önskar inkorporera mer skönlitterärt skrivande i sin undervisning legitimera detta med hjälp av läroplanen, ämnesplanen samt kommentarmaterialet till ämnesplanen?

2 Bakgrund

2.1 Skrivande i skolan då och nu

Martin Malmström (2017, 2020) har analyserat hur skrivande framställts i läro- och kursplaner för gymnasiet från 1970, 1994 och 2011. Malmström (2017) beskriver en tydlig succesiv devalvering av skrivande som konstnärligt och personligt uttryck. Sedan 70-talet har grundläggande skrivfärdigheter allmänt varit det som har prioriterats, och över tid har även akademisk genrekompetens vunnit alltmer terräng, till ökande nackdel för skönlitterärt skrivande.

I styrdokumenten från 1970 kan man exempelvis finna att "[ä]ven om kraven på språkriktighet och logik måste vara de primära och även om riktpunkten för arbetet främst måste vara den slitstarka bruksprosan, får de estetiska synpunkterna inte åsidosättas" (Skolöverstyrelsen, 1971, s. 247). Trots att denna mening ställer andra aspekter av skrivande före kreativiteten, får det konstnärliga skrivandet ett visst erkännande (Malmström, 2017, s. 206).

I styrdokumenten från 1994 är det svårare att hitta lika tydliga ställningstaganden kring skönlitterärt skrivande. Det står visserligen att eleverna bör "få pröva på olika konstnärliga och estetiska uttryck inom ämnets ram" (Skolverket, 1994, s. 35), men den största delen av det skönlitterära skrivandet på gymnasiet har förpassats till den icke-obligatoriska kursen *Litterär gestaltning*.[2] Även i Litterär gestaltning kan kreativitetens urholkade värde utläsas i det faktum att eleverna förväntas lära sig att skriva texter i olika skönlitterära genrer som "statiska storheter" (Malmström, 2017, s. 238), det vill säga schabloner att studera och imitera snarare än dynamiska förhållningssätt som man kan välja att följa eller bryta mot.

I sin avhandling från år 2000 beskriver Catharina Nyström gymnasisters skrivande, både i och utanför skolkontexten. Trots att en relativt stor mängd och bredd av narrativa skrivuppgifter exemplifieras – en av de fyra mest frekvent förekommande texttyperna när studien utfördes var just berättelsen – konstaterar Nyström att två av dessa genrer i stort sett bara förekommer i skolsammanhang: utredande uppsats och faktaredovisning. Den fjärde genren (varav uppsats och faktaredovisning alltså är den andra respektive tredje) är bokrecensionen, vilken visserligen förekommer utanför skolor, men dess form tycks ha antagit en "skolform" som inte är särskilt lik den autentiska förlagan. Detta tyder på att skolskrivandet sällan är särdeles användbart utanför skolkontexten (Nyström, 2000, s. 232). Vidare konstaterar Nyström att de texter som elever väljer att skriva utanför skolan generellt är dikter och sångtexter, till skillnad från skoltexterna som främst utgörs av prosa (s. 93). Det verkar således både som att de texter som

[2] Sofia Pulls (2019, s. 20) påpekar också att litterärt skrivande togs bort ur de nationella proven år 1999, och att det inte har återkommit sedan dess.

elever oftast har fått i uppgift att skriva inte har haft någon direkt verklighetsanknytning, och att det finns en differens mellan de texter som elever skriver i skolan och de som de väljer att skriva på eget bevåg.

Sedan Nyströms (2000) avhandling skrevs har fokus fortsatt att riktas från det skönlitterära och mot vetenskapligt skrivande (Malmström, 2017; Pulls, 2019; Skolverket, 2010), men de skolspecifika genrerna verkar vara förhärskande även i dag. Den texttyp som av Skolverket benämns som PM har exempelvis ganska lite med PM utanför skolan att göra. Som Suzanne Parmenius Swärd (2018, s. 2) skriver för Skolverkets räkning: ”Benämningen PM i vetenskapliga sammanhang (till exempel inför att skriva ett examensarbete) får inte förväxlas med den texttyp som kallas PM i nationella provet i svenska 3.” Det som kallas akademiskt skrivande är ofta en form av ”pseudo-praktik” som framför allt kretsar kring ”att följa ett slags vetenskaplig mall” (Malmström, 2020, s. 52) snarare än att utgöra ett egentligt vetenskapligt arbetssätt.

Ann-Christin Randahl (2011) har undersökt hur elever i två klasser ser på skrivande i förhållande till sina lärares uppfattningar om undervisningen. I denna studie framkommer det att eleverna i första hand lägger vikt vid kreativitet och skrivprocessen (s. 39). Den ena av de två lärarna menar att korrekthet i första hand och genrekompetens i andra hand är av störst vikt i ämnet (s. 55). Den andra läraren ser främst svenskämnet som ett kommunikativt sådant, men färdighetsdiskursen framträder tydligt även hos denna lärare (s. 62). Även om undersökningen utfördes under 1994 års styrdokument (Randahl, 2011, s. 66) och resultaten knappast kan ses som generaliserbara, kan det ändå antyda att det finns betydande skillnader mellan elevers och lärares uppfattningar om vad som är viktigt i svenskämnet.

2011 års styrdokument lägger ännu större vikt än tidigare vid det fackinriktade och akademiska skrivandet (Malmström, 2020, s. 46), med ökat fokus på entreprenörskap och anställningsbarhet (Malmström, 2017, s. 252, 257). Malmström (2017) ser en rangordning av skrivandets värde i de högskoleförberedande programmen. I det estetiska programmet har skrivande lägst rang – det är inte över huvud taget närvarande i programbeskrivningen (s. 259). Å andra sidan förväntas eleverna på detta program “skapa, uppleva och tolka konst och kultur” (Skolverket, 2011, s. 43) – en tydlig uppvärdering av konst. Men Malmström menar att de snarare ses ur kvalitativa och kommunikativa perspektiv än konstnärliga sådana – eleverna ska lära sig vad god konst är och utveckla förmågan att kommunicera kring den. Att eleverna själva kan uttrycka sig genom konsten är mindre prioriterat; själva skapandeförmågan framstår som sekundär (Malmström, 2017, s. 259). Skrivandet värderas högst i de naturvetenskapliga och humanistiska programmen, men i dessa är kreativiteten i stället knappt närvarande (s. 260 f.).

Kreativitet tillsammans med skrivande får med andra ord ingen direkt plats i några av gymnasieprogrammen.

Sofia Pulls (2019) har undersökt hur skönlitterärt skrivande har framställts i pedagogiska texter såsom läromedel mellan 1979 och 2015. I likhet med Malmströms (2017) observationer kring skrivande i styrdokumenten, ser Pulls en tydlig utveckling mot en nyliberal syn på skrivandet som arbete och text som produkt. Därigenom har sådana aspekter av skrivandet som fantasi och skrivlust gradvis fått ge plats åt "individualism, marknadsanpassning samt krav på flexibilitet och produktivitet" (Pulls, 2019, s. 179), och under 2010-talet ligger fokus framför allt vid "korrekthet, färdighet och duktighet" (s. 211). Däremot verkar de mer kreativa sidorna av skrivandet ha förflyttats till den fria marknaden utanför skolan, i form av handböcker som riktar sig till aspirerande skribenter vilka behöver vägledning och uppmuntran i skapandeprocessen (s. 211). Den som vill utveckla sina kreativa skrivförmågor får alltså söka sig bortom gymnasiets gränser.

I sin bok *Konstens betydelse* slår Madeleine Hjort (2017) ett slag för vikten av undervisning i alla konstformer, både utövning och det som författaren kallar *art literacy*, det vill säga en fördjupad förståelse för konstformernas språk (s. 79, 153 ff., 167 ff.). Hon menar precis som Malmström (2017, 2020) och Pulls (2019) att de senaste decenniernas utveckling där kreativitet i skolan har devalverats är djupt problematisk. Hon fastslår att undervisning i konst är av avgörande betydelse för yttrandefriheten och i längden det demokratiska samhället (s. 13, 31 ff.). Därför ser hon det som bekymmersamt att konstarterna undan för undan har raderats ur grund- och gymnasieskolan och lärarutbildningarna (s. 16 ff., 71, 138 ff., 146 ff.).

Som Malmström (2020) poängterar är styrdokument inte det enda som påverkar vad som ingår i undervisningen. Men de bidrar till stor del till hur skolan utformas, och är dessutom indikatorer på tidens ideologier (s. 46). I de flesta ämnen värderas skrivandet i dag som synes i allmänhet inte särskilt högt, och i de program där skrivande står högre i kurs förekommer inte skönlitterärt skrivande (Pulls, 2019, s. 261). I stället fokuseras sådant som anses befrämja entreprenörskap, anställningsbarhet och marknadsanpassning – begrepp som generellt förknippas med *New Public Management*, vilket har genomsyrat mycket av den offentliga sektorn i Sverige under de två senaste decennierna, och som har en huvudsaklig inriktning mot mätbara kvaliteter – vilket ju något så abstrakt som kreativitet inte rimligen kan vara (Malmström, 2017, s. 289f; Pulls, 2019, s. 177).

2.2 Läraryrkets (av-)professionalisering och performativitet

Läraryrkets ställning som profession har diskuterats ihärdigt under många år, och denna diskurs tycks ha ett visst samband med det skönlitterära skrivandets dalande ställning. Historiskt sett har läraryrket inte oreserverat setts som en profession i samma mån som exempelvis läkaryrket. Sedan 1970-talet har det dock pågått en professionaliseringsprocess av läraryrket, som kan sägas ha nått sin kulmen i början av 2010-talet då lärarlegitimation infördes i Sverige (Englund & Dyrdal Solbrekke, 2015; Skollag, 2010, Kapitel 2, 13 §). Men denna utveckling av lärarprofessionen kan sägas ha gått i två motsatta riktningar. Tomas Englund och Tone Dyrdal Solbrekke (2015) beskriver två kontradiktoriska inställningar till lärares professionella arbete: *professionellt ansvar* och *redovisningsskyldighet.*

Det professionella ansvaret kännetecknas av utrymme för professionellt omdöme och ett visst mått av autonomi, där den professionella i gengäld väntas upprätthålla en moral och uppfylla ett antal skyldigheter. Vederbörande förväntas besitta en sådan nivå av expertkunskap att hen är kapabel att fatta beslut som är för allmänhetens bästa. Ett potentiellt problem med detta förhållningssätt är att fältet uppfattas som otillgängligt för dem som inte är direkt involverade vilket kan göra det svårt för utomstående att förstå varför vissa beslut fattas (Englund & Dyrdal Solbrekke, 2015).

Redovisningsskyldighet, å andra sidan, hotar det professionella ansvaret. Den kommer från *New Public Management*, ett paradigm som vilar på den fria marknadens ideologier och bygger på en uppsättning yttre kriterier på kvalitet vilka ofta syftar på effektivitet och kostnadseffektivitet. Mandatet att avgöra vad god utbildning innebär har således förskjutits från professionsutövarna till förvaltningstjänstemän och politiker. Trots att läraren i och med redovisningsskyldigheten har fått inskränkta friheter, har hen högre krav på sig att bokföra sina handlingar utifrån ett antal förutbestämda kvalitetsindikatorer, med transparens som mål. Läraren måste vara beredd att försvara sina åtgärder, vare sig hen har uppfyllt dessa indikatorer eller ej. Dessa har ofta formen av standardiserade dokument där föremålen för utvärdering har utsetts i förväg. För att kvalitet ska vara dokumenterbart på ett dylikt sätt krävs att indikatorerna är mät- och kvantifierbara. Sådant som faller utanför dessa ramar faller också utanför blickfånget, vilket medför en överhängande risk att det som är mätbart också värderas högst, snarare än att man mäter det som är av värde. Ett visst mått av transparens är utan tvivel av godo, men risken är överhängande att redovisningsskyldigheten glider över till att bli arbiträr och inskränker de professionellas utrymme att fatta informerade beslut om skilda fall utifrån vetenskap och beprövad erfarenhet (Biesta, 2009; Englund & Dyrdal Solbrekke, 2015; Lindgren, 2014, s. 93 ff., 110 ff.).

Ett tydligt exempel på detta är PISA-undersökningarna. Förutom det faktum att dessa år efter år blir föremål för förfaselse och debatt, har nu även uppgifter om eventuell frisering av resultaten offentliggjorts. I juni 2020 publicerade *Expressen* (Hellberg, 2020) ett reportage med uppgifter om att ett antal skolor kan ha exkluderat för många elever i redovisningen av sina resultat, och att detta sedan ska ha dolts för att på så sätt artificiellt förbättra resultatsiffrorna. Det är inte relevant att i denna uppsats återge mer om detta, och i skrivande stund har debatterna inte heller ebbat ut (se exempelvis Hellberg, 2021; O. Jönsson & Velizelos, 2021; Riksrevisionen, 2021). Det väsentliga i detta sammanhang är snarare det faktum att undersökningar såsom PISA i stort sett alltid skapar stor medial och politisk uppståndelse. Den *New Public Management*-styrda skolan är specifikt framtagen för att prestera bra i just sådana tester som PISA, vilka bedömer mätbara kunskaper. Trots det verkar det inte fungera – det mäts och utvärderas och målformuleras, men ändå fortsätter de svenska PISA-resultaten vara medelmåttiga som bäst (Hjort, 2017, s. 155; OECD, u.å.). Det förefaller som om det svenska (och för all del även internationella) skolväsendet stångar sig blodigt mot väggen som är *New Public Management* med förevändningen att *det borde ju fungera*, trots att så uppenbarligen inte riktigt är fallet.

Den beskrivna tendensen mot redovisningsskyldighet gör att lärares uppfattning av den egna professionen riskerar att rubbas och begränsas till det kognitiva och tekniska med ett fokus på effektivitet (Englund & Dyrdal Solbrekke, 2015, s. 175 ff.). Stephen J. Ball (2003) menar även att detta har förändrat inte bara vad lärare gör, utan vilka de är (s. 215). Ball talar om läraryrkets *performativitet*: När reformer sker i utbildningspolicyer förändras också lärarrollen, och lärarna måste förhålla sig till detta. Utrymmet att vara eller uttrycka sig på sätt som avviker från dessa nya policyer är mycket litet. För dem som inte är bekväma med att identifiera sig med reformen blir arbetet som ett slags skådespel för att undvika negativ respons i alla de kontrollerande instanser som har tillförts i form av utvärderingar, målstyrning, konkurrens och så vidare. Det leder till en osäkerhet gällande huruvida man faktiskt tror att det man gör har betydelse eller om man gör det på grund av att det kommer att kontrolleras och att det ser dåligt ut om man inte följer policyn. Osäkerhet uppstår också om man egentligen menar att en bra lärare gör mer än enbart sådant som bedöms – hur ska man veta om man gör ett bra jobb när kvalitetsbegreppet inte innefattar stora delar av sådant som man gör? För att slippa dylika osäkerheter träder man djupare in i rollen som förväntas av en, tills det finns risk att man inte längre kan identifiera sig med den lärarroll man känner sig tvungen att spela:

> Teachers are no longer encouraged to have a rationale for practice, account of themselves in terms of a relationship to the meaningfulness of what they do, but are required to produce measurable and 'improving' outputs and performances, what is important is what works.
>
> (Ball, 2003, s. 222)

Denna slitning mellan att vilja följa sina egna värderingar och att utföra ett arbete som kan uppfångas och värderas med hjälp av yttre faktorer, riskerar att leda till en känsla av meningslöshet och falskhet i yrkesutövningen samtidigt som man känner sig tvungen att spela med i de fabrikationer som skolan opererar under – vilket i sin tur kommer att påverka omgivningen och skapa en negativ spiral. I slutändan har de policyer som sattes in för att skapa transparens snarare haft motsatt effekt (Ball, 2003; Hult & Edström, 2016).

Det är dock viktigt att understryka att *professionellt ansvar–redovisningsskyldighet* inte är en absolut dikotomi. Skolväsendet behöver ha drag av de båda logikerna; det finns aspekter i båda som är nödvändiga (Englund & Dyrdal Solbrekke, 2015, s. 180). 2011 års styrdokument har dock slagsida mot resultatstyrning och standardisering (s. 182); även om det visserligen ges viss koncession för lärare att tolka styrdokumenten efter professionellt omdöme är spänningen mellan de två logikerna stor, och redovisningsskyldigheten tar ofta överhanden. Detta kan vi se bland annat i den enda mening som ger – och begränsar – lärarens mandat att använda skönlitterärt skrivande som metod i kursen Svenska 1: ”Texter för kommunikation, lärande och reflektion kan visserligen vara skönlitterära till sin karaktär, men tyngdpunkten i den skriftliga framställningen i kursen svenska 1 ligger inte på skönlitterära texter” (Skolverket, u.å., avs. ”Texter för kommunikation, lärande och reflektion”, stycke 2). Här ges ett visst utrymme för läraren att själv bedöma när skönlitterärt skrivande kan passa i undervisningen, samtidigt som detta utrymme inskränks med det högst entydiga budskapet att det i själva verket inte är upp till läraren att avgöra vilken typ av texter som egentligen passar.

3 Metod och material

Det faktum att det trots allt finns en uttalad öppning – om än en närmast minimal sådan – för skönlitterära "texter för kommunikation, lärande och reflektion" (Skolverket, u.å., avs. ”Texter för kommunikation, lärande och reflektion”, stycke 2) ger ett visst mandat för lärare att avgöra när sådana kan passa. Kommentarmaterialet till ämnesplanen gör även gällande att lärare är fria att inkludera sådant som inte faller inom ämnets syftesbeskrivning (Skolverket, u.å., avs. ”Strukturen i gymnasieskolans ämnesplaner”, stycke 6). Med dessa öppningar som utgångspunkt har jag har gjort en hermeneutisk (Brinkkjaer & Høyen, 2020, s. 79 ff.) abduktiv analys av läroplanen för gymnasieskolan (Lgy 11, 2011), ämnesplanen för svenska i gymnasiet (Skolverket, 2010) samt kommentarmaterialet till ämnesplanen (Skolverket, u.å.). Johan Alvehus (2013) beskriver abduktiv metod som ”en ständig växling mellan teori, empiri och reflexion” (s. 110), vilken drar nytta av både deduktion och induktion (snarare än att enbart utnyttja en av de två metoderna) för att röra sig mellan tolkningsmässiga och teoretiska nivåer under arbetets gång. De teorier som beskrivs under rubriken Teoretiskt ramverk (avs. nr. 4) har jag använt som ett raster för att undersöka och synliggöra vilka delar av styrdokumenten som kan berättiga ett utökat arbete med skönlitterärt skrivande. Målet har alltså varit att undersöka när skönlitterärt skrivande kan berättigas i svenskämnet utöver ovan nämnda frihet att implementera extra innehåll.

Som ett komplement till min analys av styrdokumenten har jag även utfört en enkätstudie (se appendix) med en kvantitativ inriktning. Frågorna i denna enkät har skrivits med utgångspunkt i det teoretiska ramverk som jag har identifierat i samband med styrdokumentsanalysen. Alla frågor i enkäten är utformade som påståenden, där informanterna får ange i vilken grad de håller med om påståendet, oftast på en skala om fyra nivåer (”håller med”, ”håller med till viss del”, ”håller inte riktigt med” och ”håller inte med”) samt ett alternativ för ”vet ej” där så är rimligt. Med hjälp av denna enkät har jag velat pejla av svensklärares uppfattningar om och inställningar till skönlitterärt skrivande. Enkäten, som utformades i Google Forms, delades i fem grupper för lärare på Facebook, där svensklärare på gymnasiet kunde ingå. Grupperna har i skrivande stund från cirka 2400 till 16 300 medlemmar.

Tolkningen av enkätundersökningen är tämligen rudimentär, i så måtto att analysen är univariat – det vill säga att den enbart har varit föremål för analys av enskilda värden (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 163 ff.) och således inte har varit objekt för fördjupade statistiska mätningar med korstabeller, uträkningar av P-värden eller dylikt. Detta för att enkäten, snarare än att vara det huvudsakliga föremålet för undersökningen, ligger till grund

för en diskussion om skönlitterärt skrivande i relation till lärarprofessionens utveckling samt vilken roll styrdokumenten spelar för utbildningens innehåll och yrkesutövarnas professionella självbild.

3.1 Avgränsningar

Jag har under arbetet med denna uppsats haft förmånen att inte behöva göra några större avgränsningar. De styrdokument som är relevanta för analysen är bara tre till antalet och inget av dokumenten är särskilt långt. I enkäten hade jag visserligen kunnat inkludera fler och mer djupgående frågor såsom informanternas könstillhörighet och ålder, på vilka program de undervisar och vad de använder för övningar i skönlitterärt skrivande i undervisningen. Dessa frågor hade troligen kunnat leda till en del intressanta resultat, men de hade inte varit direkt relevanta för undersökningens syfte och forskningsfrågor. Det var också prioriterat att göra enkäten kort för att få så många svar som möjligt.

3.2 Metoddiskussion

Med tanke på den kvalitativa naturen hos detta arbete i allmänhet och analysen av styrdokumenten i synnerhet, ter det sig lämpligt att kort behandla de förutsättningar som jag utgår ifrån. Själva grundpremissen för arbetet är baserat på en tydlig hypotes; jag har framställt ett forskningsproblem som säger att skönlitterärt skrivande i gymnasiet är mindre prioriterat än annat skrivande. Även om jag knappast är ensam om att mena att detta kan vara ett problem eller att skönlitterärt skrivande kan vara av godo i gymnasiets svenskämne (se nästa avsnitt), utgår undersökningen från ett förgivettagande. Det ter sig dock för mig närmast meningslöst att utföra en studie om det skönlitterära skrivandets plats i svenskämnet om man inte utgår från att denna typ av skrivande har potential, i och med det ringa utrymme som det redan har i styrdokumenten.

Jag har personligen ägnat mig en del åt skönlitterärt skrivande – bland annat har jag studerat ämnet på folkhögskola i tre år – och jag hyser en positiv inställning till det såväl i skolsammanhang som utanför. Men under mina studieår har jag även skrivit om sådant som svensk- och engelsklärares val av skönlitteratur utifrån ett multikulturellt perspektiv (Sjödin Lundholm, 2017) och diskursen kring grammatik på webbplatsen för *Lärarnas tidning* (Brauer, 2019). Jag hyser med andra ord ingalunda en ensidig förkärlek för skönlitterärt skrivande, utan menar snarare att svenskämnet är brett och komplext och att skönlitterärt skrivande lär kunna ha ett större värde jämte och integrerat med de andra delarna i ämnet än vad det har nu.

Vad gäller analysen av styrdokumenten utgår den från presuppositionen att det finns tolkningsutrymme i dessa dokument, och att läraren i sin professionella roll har mandat att uttyda

vad det finns för olika spelrum. Analysen grundar sig således till viss del i mina perspektiv, men jag har strävat efter att alltid grunda mina tolkningar och slutsatser i forskning och beprövad erfarenhet. Med det sagt kommer det utan tvivel finnas delar i analysen som läsare inte håller med om och partier i styrdokumenten som man menar fattas. Denna uppsats ska inte ses som en slutgiltig analys av allt utrymme för skönlitterärt skrivande i styrdokumenten, utan snarare en inbjudan till ett perspektiv som ofta har förbisetts eller åsidosatts.

Det finns en del faktorer i enkätundersökningen som potentiellt kan ha förvrängt resultaten. Det första som bör fastslås är att 151 informanter inte på ett reliabelt sätt kan representera alla landets gymnasielärare i svenska. Med tanke på att enkäten bara delades i olika grupper för svensklärare på Facebook har urvalet inte heller utgjort en fulländad slumpsampling. Det är möjligt att gruppen ”svensklärare som tillbringar tid på Facebook” har vissa gemensamma åsikter och uppfattningar som lärare i stort inte har. Jag uppfattar det dock inte som troligt att dessa avvikelser skulle vara stora nog för att ha en större signifikans. Dessutom lär enkäten ha fått större geografisk och social spridning via Facebook än om den hade delats ut till ämneslag på några specifika gymnasieskolor. Syftet med enkätundersökningen var inte heller i första hand att göra en vittomspännande kartläggning, utan snarare att ge en fingervisning om hur svensklärare förhåller sig till skönlitterärt skrivande, och det torde den kunna sägas göra.

Enkätfrågan som lyder ”Min undervisning innehåller så mycket skönlitterärt skrivande som jag skulle önska” är aningen felställd, då det inte fanns svarsalternativ som möjliggjorde specificering om huruvida man skulle vilja arbeta mer, mindre eller lika mycket med skönlitterärt skrivande. Trots det har jag valt att inkludera frågan, dels för att det ter sig högst osannolikt att ett signifikant antal informanter skulle mena att deras undervisning innehåller för mycket skönlitterärt skrivande, med tanke på det begränsade utrymme som ges (explicit) i styrdokumenten, dels tack vare de trettiosex informanter som skrev förtydligande kommentarer vilka indikerade samma sak som mitt antagande.

En informant lyfte i en avslutande kommentar frågan om undersökningens utformning och inriktning: ”Blev lite irriterad av de vinklade frågorna. Det är väldigt tydligt att den som har formulerat frågorna vill komma fram till att det skönlitterära skrivandet är viktigt för gymnasieelever.” Detta är en förståelig kritik, och det är mycket möjligt att enkätens syfte kunde döljas mer. Jag vill dock fastslå att informanterna självfallet har varit fria att inte hålla med om någon av de punkter som framförts och att enkäten inte innehåller formuleringar som framställer andra typer av skrivande som mindre viktiga än skönlitterärt sådant. Att formulera vissa frågor med negativ vinkling (”Skönlitterärt skrivande kan *inte* utveckla elevers litteraturvetenskapliga kunskaper”) hade också troligen mest förvirrat informanterna.

4 Teoretiskt ramverk

Inte särskilt mycket forskning har bedrivits om skönlitterärt skrivande i skolans övre åldrar (Nordberg, 2019, s. 65; E. B. Svensson, 2018, s. 7). Fokus tycks snarare huvudsakligen ha legat på attityder till olika typer av skrivande, såsom i Pulls (2019) och Malmströms (2017) undersökningar. Frågor om hur, varför och till vilken nytta skönlitterärt skrivande kan eller inte kan inkorporeras i svenskämnet är desto mindre avhandlade (Wolf, 2004, s. 25). Icke desto mindre finns det givetvis forskare och yrkesverksamma lärare som skriver om området. Nedan följer en genomgång av vetenskapliga grunder för och beprövad erfarenhet (i form av facklitteratur författad av personer med anslutning till skola och utbildning) av användandet av skönlitterärt skrivande i högstadiet och uppåt.

4.1 Skriva för att tänka och lära

Otaliga tänkare har genom historien använt skönlitteratur som medium för sina kontemplationer och lärdomar – alltifrån forntida författare av vishetslitteratur och antika filosofer till moderna tänkare såsom de Beauvoir, Camus, Woolf och många flera har klätt sina tankegångar i fiktionens och lyrikens skrudar (B. Olsson, Algulin, & Sahlin, 2015). Som här kommer att framgå pläderar flertalet mer nutida forskare och författare också för att skönlitterärt skrivande används, dels för kunskapsbefästande, dels som medium för reflektion.

Petryna Venuta (2020) skriver om den dissonans mellan synen på läsande och skrivande som är förhärskande även i brittiska skolor: ”how are we to bridge building understanding neglected by the reader’s lens and sense of self-actualization when we only offer one stem of learning?” (s. 240). Hon anser att det kreativa skrivandet borde integreras i skrivundervisningen i mycket större utsträckning – inte enbart till gagn för kreativa förmågor, utan även för sådana färdigheter som brukar förknippas med akademiskt skrivande. Även Malmström (2020, s. 47) förespråkar ett dylikt arbetssätt. Genom skrivande som kreativ aktivitet manas vi att vara mer uppmärksamma på texten. Skrivande är, fastslår Venuta (2020), en aktivitet som är väsensskild från läsande eller diskuterande (s. 239). Därför finns det anledning för skönlitterärt och akademiskt skrivande att sammanföras i större utsträckning, liksom det generellt görs i läsning.

Anna Berge och Per Blomqvist (2012) presenterar ett antal författare och forskare som menar att skrivande är oumbärligt för tänkande och lärande. Genom skrivandet får vi syn på våra tankar och kunskaper så att vi kan hitta luckor i dem och ställa frågor till oss själva (s. 154 ff.). I sin bok *Skriv för livet* beskriver högstadieläraren och författaren Malin Larsson (2020) hur hon i sin svenskundervisning implementerar kreativt skrivande i stort sett i alla delar av ämnet. Hon beskriver det som ”att vi tänker med pennan när vi skriver” (s. 49). Med hjälp av

skönlitterärt skrivande kan eleverna få möjlighet att utforska sina tankegångar, få syn på dem och ompröva dem. På så sätt kan eleverna få utrymme att misslyckas på vägen och lära sig av det, i stället för att oroa sig över att de kan ha producerat något som är bristfälligt (s. 49 ff.). Wolf (2003) menar även att poesiskrivande, utöver att vara ett ypperligt redskap för reflektion, skapar tillfällen för laborering med språket vilket kan stärka språkfärdigheten och kommunikationsförmågan (s. 14 f.).

Praktiska kunskaper om skönlitterära begrepp kan göra att elever får lättare att reflektera över de beslut som författaren till det lästa verket har fattat under skrivprocessen (Torell, 1998, s. 79). Genom att arbeta mer ingående med skönlitteratur och placera elever i författarroller kan vi både hjälpa eleverna att förstå världen på nya sätt, och göra litteraturen mer relevant för såväl lärare som elever (Nordberg, 2019, s. 58 ff.). Örjan Torell (1998) förespråkar att skönlitterärt skrivande används som grundmetod för undervisning i litteraturvetenskap. Genom den praktiska applikationen av litteraturvenskapliga begrepp i form av skönlitterärt skrivande, menar Torell att studenter har avsevärt större möjligheter att lära sig och internalisera begreppen och på så sätt tillägna sig litterär kompetens:

> En student som ingått i en grupp där samtliga på mindre än en timme producerat minst en strof metriskt hållbar sapfisk vers behöver aldrig mera i livet gripas av den dumma och andäktiga beundran inför gamla versmått, som genom tiderna har gjort det omöjligt för så många läsare att ens börja fundera över vad Sapfo (eller t ex Tranströmer) egentligen säger. Samtidigt kan en sådan student förstås bättre uppfatta även Tranströmers versmusikaliska mästerskap.
>
> (Torell, 1998, s. 75)

Aktivt arbete med olika skönlitterära drag kan alltså både skapa tillämpbara kunskaper och avdramatisera sådant som kan uppfattas som svårforcerat, vilket kan leda till en ökad entusiasm inför läsningen och en förstärkt skaparlust (s. 78). På så sätt görs litteraturen mer tillgänglig för eleverna, och de får möjlighet att placera sig själva i den större sociala kontexten som litteraturen innebär (s. 80).

Berge och Blomqvist (2012) föreslår ett liknande arbetssätt för att få gymnasieelever att bli bekanta med det litteraturvetenskapliga begreppet *tema*. Med hjälp av professionella författares dikter med gemensamma teman kan kollagedikter i olika steg skrivas, vilka gör att eleverna behöver tänka över versernas stilfigurer och motiv för att sedan sätta ihop dem till en enhetlig dikt. På vägen tillägnar eleverna sig en djupare förståelse för det något abstrakta konceptet tema, medan de också blir medvetna om diverse stilfigurer (Berge & Blomqvist, 2012, s. 40 ff.). Berge och Blomqvist föreslår också att låta eleverna plocka ut delar ur texter för att

skriva helt fritt om dem i några minuter som en metod att få syn på tolkningar av texten som man kanske inte såg från början (s. 47).

Om eleverna genom att skapa får utrymme att inta författarens perspektiv kan de nå insikter i den kreativa processen som de sedan kan ta med sig i läsningen (Venuta, 2020, s. 242 f.). Och säkerligen kan eleverna ta med sig saker från läsningen in i skrivandet – och så vidare. Malmström (2012) beskriver detta utbyte med följande ord: ”Genom att analysera lär man sig konstruera. Men det omvända förhållandet torde också gälla. Genom att konstruera lär man sig analysera” (s. 14). Det finns alltså en möjlighet att utövandet av de två delarna i sin tur stärker bådadera.

Venuta (2020) tar ännu ett steg och fastslår att vi genom att gå ifrån ren inlärning av litterära termer, teorier och kritiska förhållningssätt kan ge eleverna en vidgad syn på sina liv, uppfattningar och idéer (s. 243 f.). Genom kreativt skrivande kan elever sätta sig in i och på så vis undersöka och genomskåda maktstrukturer, och genom att sätta eleverna bakom rodret i sitt eget kreativa skrivande kan de lättare se vikten av att välja sina ord (s. 246). Venuta kritiserar också den traditionella litteraturundervisningen där elever förpassas till passiva mottagare av lärarens tolkningar och värderingar. I stället menar hon att eleverna bör få bearbeta sina egna interpretationer genom kreativa perspektiv (s. 245). Malin Larsson (2020, s. 78 f.) delar detta synsätt och pekar på de stereotypa könsroller som finns kring skrivande, att killar inte väntas tycka om att skriva vare sig skönlitterärt eller diskursivt. Hon menar att dessa könsroller kan bemötas genom skönlitterärt skrivande; genom kreativiteten kan eleverna låtas undersöka sina egna och andras fördomar och därmed bearbeta och potentiellt fördriva dem.

I *Tillbaka till texten* (2012) studerar Malmström derivativt skrivande i svenskämnet, det vill säga skönlitterärt skrivande som tar sin utgångspunkt i redan existerande texter (ett närliggande begrepp är *fanfiction*). Malmström menar att denna typ av skrivövning både kan odla elevers kreativitet och deras *critical literacy*-förmåga. Berge och Blomqvist (2012) presenterar en liknande övning, där två disparata texter går i dialog med varandra genom att kommentera den ena med passager ur den andra (s. 52 ff.). Malmström (2012, s. 15) poängterar att de ramar och begränsningar som derivativt skrivande medför gör att eleverna har lättare att överblicka och ta sig an uppgiften. Skrivpedagogen Anne Olsson (2008) beskriver fördelen med avgränsade uppgifter: ”Det är hämmande med för mycket frihet. Det man behöver är en uppmaning, gärna i form av ett hinder, som öppnar möjligheter, nya sätt att tänka” (s. 4). Med hjälp av begränsningar kan eleverna således fokusera i högre grad på tankeprocesserna snarare än att fastna vid hur texten ska utformas.

En annan viktig aspekt av skönlitterärt skrivande är att det är en färdighet som behöver övas i sig själv, och som dessutom kan bidra till en ökad skrivfärdighet i vidare bemärkelse. Anke Piekut beskriver i artikeln “Trapped in the Genres” (2018) hur en elev utvecklat sitt skrivande under den tre år långa gymnasieskolgången. Piekut menar att förmågan att skriva narrativt har varit bärande för denna elevs skrivande, trots att akademiska och argumenterande textgenrer har stått i fokus i förstaspråksundervisningen:

> His narrative resources seem to have been conducive to this development. Narratives are significant meaning-making devices and contribute to knowledge construction. For Michael [d.v.s. ovan nämnda elev], narratives have been building bridges between different contexts and between different modes as ways of thinking. The narrative aspect has been Michael’s path into the genres in the subject; for him, narratives and creativity are persistent opponents of genre restrictions.
>
> (Piekut, 2018, s. 326).

Detta sätt att se på skönlitterärt skrivande som en brygga till andra typer av skrivande är något som även Venuta (2020) förespråkar. Hon ponerar att elever genom det egna arbetet med att skapa både mening och intresse kommer att få en större uppskattning för de verk som eleverna i sin tur studerar, vilket kan att skapa ett ökat intresse för andras texter och en ökad motivation till närläsning av dessa (s. 244).

Birgitta Bommarco och Suzanne Parmenius Swärd (2018) menar också att berättandet återfinns i alla textformer och är något som i sig självt behöver övas. De fastslår att historieberättandet är en färdighet som inte kommer av sig själv, och att elevernas litterära bakgrund kan påverka deras förutsättningar för att utforma såväl muntliga som skriftliga berättelser. Därför är det av största vikt att dessa förmågor inte ses som självklara, utan att undervisningen fortsätter att odla dem (s. 37).

Som synes ovan finns det alltså en mängd möjligheter med skönlitterärt skrivande i skolan. Madeleine Hjort (2017) höjer dock ett varningens finger för att berättiga konstarternas existens i skolan genom att enbart fokusera på att eleverna blir bra på annat. Hon menar att det kan vara ”ett uttryck för att man har distanserat sig från konstarterna och håller på med något helt annat” (s. 21). Det krävs specifika kunskaper för att kunna förstå, tala om och producera konst, och dessa områden behöver tränas liksom andra färdigheter (s. 79). Hjort ifrågasätter den dikotomi som ofta ställs upp mellan teoretisk (akademisk) kunskap som kännedom om världen, och konst som medium för känsloupplevelser vilka enbart berör sinnena. Hon fastslår att konst, utöver att tilltala sinnena, i allra högsta grad berör kunskap om världen:

> Den estetiska kunskapen består definitivt av kropp och känsla. Därtill är den estetiska kunskapen i hög grad idéburen, arbetar med teorier, ställer problem, den är formad av tankar, vetande och analys, bygger på erfarenheter, samtid och historia liksom att den innebär handling och form.
>
> (Hjort, 2017, s. 140)

Konstnärliga färdigheter är alltså nyckelkompetenser i sig själva. De är enligt Hjort dessutom centrala för att det demokratiska samhället ska fungera (s. 25 ff., 57 ff.). Hjort föreslår att konstarterna ska ses som en fjärde statsmakt vilken kompletterar den tredje som består av massmedia. Denna fjärde statsmakt, menar Hjort, utgörs av den enskildas fria yttryck och säkerställer att dessa kan tas emot av allmänheten och ”är ett grundfundament i det demokratiska samhället” (Hjort, 2017, s. 60). Därmed är det enligt Hjort en självklarhet att konstformerna ska ha en lika viktig roll i skolan som andra ämnen (s. 13).

Sammanfattningsvis finns det en mängd möjligheter för elever att utforska sina kunskaper, tankar och åsikter genom skönlitterärt skrivande. Det kan användas för inlärning av faktamässiga och litteraturvetenskapliga kunskaper, och det kan stärka skrivfärdigheten, kritiskt tänkande och empatiska förmågor. Konstnärliga färdigheter är också viktiga i sig själva för att skolan ska kunna forma demokratiska medborgare.

4.2 Skrivande identitet

Den andra övergripande kategorin av det skönlitterära skrivandets möjligheter har att göra med identitet på olika sätt – självuppfattning, grupptillhörighet och förståelse för andra. Hjort (2017) poängterar att dessa områden hör skolan till, men att vissa uttrycksformer saknas för att de ska kunna täckas in: ”Elevernas kognitiva och symboliska resa till sig själva som subjekt ska skolan lägga grunden för, men det uppdraget kan svårligen åstadkommas utan konstarterna och det litterära berättandet” (s. 216). Det finns alltså enligt Hjort möjligheter hos skönlitterärt skrivande (tillsammans med andra konstarter) som inte kan uppnås genom andra typer av skrivande eller studier. Wolf (2003) menar detsamma, men framför allt i förhållande till poesi (s. 14, 80). Med den egna identiteten och de egna perspektiven, upplevelserna och åsikterna som utgångspunkt kan man använda skönlitteraturen som medium för att kommunicera med och påverka andra. Liksom all annan konst har litteraturen använts för att synliggöra och kommentera allehanda aspekter av samhället (Stenbeck, 2017, s. 17 ff.).

Venuta (2020) påpekar det faktum att många förstaspråkslärare ser sig själva som entusiastiska läsare men i mycket mindre utsträckning som skrivande människor, och att de ofta överför dessa synsätt till sina elever (s. 240). Hon åskådliggör diskrepansen med följande ord: ”Dance teachers are dancers. Art teachers are artists. Music teachers are musicians. Why, then,

are not Literature teachers writers?" (s. 242). Det verkar finnas en motvilja att identifiera sig själv som författare eller skrivande person, redan på lärarnivå. Denna ovilja tycks spilla över på eleverna och de möjligheter som lärare ger sina elever att se sig själva som skrivande individer. I stället vill Venuta att den prototypiska bilden av författaren som ett otillgängligt väsen problematiseras genom att kreativt skrivande inramas som en lika arbetsam, intellektuell och genomskinlig arbetsprocess som det akademiska skrivandet. På så sätt kan vi möjliggöra att elever ser på det kreativa skrivandet som något som är tillgängligt för dem – och till och med sätta dem i författarens position – snarare än som något mystiskt som utövas av en liten mängd speciella människor, vilket i sin tur kan leda till en ökad förståelse för litteratur (s. 242 ff.).

Ett begrepp som tangerar Venutas (2020) uppmaning till avmystifiering av den prototypiska författaren och skönlitterärt skrivande är *litterär identitet*, ett begrepp myntat av Olle Nordberg (2019) "i ett försök att fånga in och lyfta fram den attitydmässiga aspekten av den skönlitterära läsförmågan, ett perspektiv som ofta saknas i modeller för hur litterär kompetens fungerar" (s. 58). Nordberg menar att skönlitterärt skrivande kan hjälpa elever att se sig själva som "reflekterande och aktiva läsare vilkas perspektiv är efterfrågat och viktigt" (s. 58). Genom en litterär identitet får eleverna möjlighet att se sig själva som aktiva medskapande i läsningen, och denna självbild kan de ta med sig till bearbetning och samtal om litteratur.

Att skriva är en social aktivitet, och genom att bli bemött som någon som har något värdefullt att bidra med kan elevers självkänsla stärkas, vilket kan göra dem mer benägna att med större säkerhet och entusiasm reflektera över lästa texter och deras ideologier (E. B. Svensson, 2018, s. 41). Malin Larsson (2020, s. 81 ff., 89 ff.) poängterar att denna typ av arbete skapar autentiska situationer i vilka eleverna skriver sådant som är meningsfullt för dem, och i vilka deras texter har äkta mottagare. Bommarco och Parmenius Swärd (2018) menar dessutom att klassrummet är ett potentiellt forum för elever både att bearbeta sina egna tankar och känslor, och att dela med sig och ta del av varandras berättelser, samt att lärare bör ta tillvara på möjligheten att låta elever skriva om svåra frågor på sätt som med hjälp av fiktionens form kan ge en viss distans till innehållet. På så sätt kan eleverna få lättare att ventilera sådant som annars hade kunnat vara svårt att uttrycka (s. 39 ff.).

Även uppmärksamheten på kulturella tillhörigheter och identiteter kan stärkas genom skönlitterärt skrivande, vilket är något som Venuta påpekar:

> Writing narrative promotes identity construction/self-awareness, and awareness of others' positions. If we are to better understand our own position, one another, and, ultimately, become world citizens, we need to see creative writing as a way to help students dig deeper into their understanding of a text.
>
> (Venuta, 2020, s. 239)

Genom att formulera och dela med sig av perspektiv får eleverna med andra ord möjlighet att bilda och omvärdera sina egna identiteter. Nordberg (2019) ger exempel på elever som under sin skolgång sågs som svaga läsare vilka entusiastiskt hade läst upp sina skönlitterära verk med positivt bemötande, något som tycks ha haft en inverkan på dessa elevers självbild långt senare (s. 64). Det skönlitterära skrivandet kan också bidra till både ökad inlevelseförmåga och empati. Birgitta E. Svensson (2018) beskriver begreppet *theory of mind* som ”our ability to understand how people think and feel, and to recognize what they desire and so forth” (s. 118). Det är ett vanligt argument för såväl skönlitterär läsning som skönlitterärt skrivande att dessa aktiviteter kan fostra empatisk förmåga och emotionell intelligens (jfr. t.ex. Ritchie, Bates, & Plomin, 2015, s. 32). Venuta (2020) menar att förmågan att tänka kreativt är en nödvändig förutsättning för att kunna leva sig in i andras positioner. Kreativt skrivande förflyttar eleverna från det passiva förfrämligande som läsande vidmakthåller, till ett aktivt ”blivande” (s. 239 f.). Det finns alltså en potential för utveckling av inlevelseförmåga i det narrativa skrivandet, då det kräver mer aktivt arbete än läsning. Svensson (2018) konkluderar i sin långtidsstudie av en elevs utveckling av *theory of mind*-förmågor att dessa är starkt kopplade till språkfärdighet, och att ett brett narrativt skrivande kan fostra elevers förmåga att använda emotivt språk och därmed deras inlevelseförmågor (s. 132).

Utöver att vara redskap för lärande och tänkande kan skönlitterärt skrivande alltså även hjälpa elever att utforska sina identiteter i förhållande till sig själva och omvärlden. Genom att eleverna ges konstnärligt utrymme kan de få möjlighet att se sig själva och sina likar som individer med värdefulla perspektiv, vilket kan hjälpa dem att våga ta kreativa risker och diskutera resultaten av dessa försök.

5 Resultat från och analys av enkätundersökningen

Enkäten fick 152 svar mellan den 30 mars och 6 april 2021, varav en informant angav att hen inte var lärare i svenska på gymnasiet, vilket diskvalificerade vederbörande från att svara på resten av enkäten (appendix, figur 1). 151 användbara svar samlades sålunda in.

5.1 Tolkning av styrdokumenten

Två av frågorna i enkäten berör vad informanterna menar att styrdokumenten säger om skönlitterärt skrivande. På den första angav 59 procent av informanterna att de inte anser att skönlitterärt skrivande är en viktig del av svenskämnet (appendix, figur 2), vilket tyder på en relativt stor oenighet i frågan. Det mest frekventa svaret är dock den förbehållslösa invändningen, medan totalt medhåll är minst vanligt (efter ”vet ej”). Överlag menar informanterna således att skönlitterärt skrivande är mer eller mindre oviktigt i ämnet.

57 personer valde att skriva en kommentar för att vidareutveckla eller specificera sina svar på denna fråga. Av dessa angav bland annat 20 informanter på ett eller annat sätt att de personligen finner skönlitterärt skrivande viktigt, men att de upplever att styrdokumenten hindrar dem från att arbeta med det. 19 personer skrev att det inte finns stöd för dylikt skrivande i styrdokumenten, utan att ange sin egen åsikt som saken. En av dem tillägger: ”Jag använder det endast i mån av tid och ’för skoj [sic] skull’.” Denna syn på skönlitterärt skrivande som något enbart lustbetonat ifrågasätter bland andra Hjort (2017). Undervisning i skönlitterärt skrivande krävs bland annat för att eleverna ska ha förutsättning att lära sig om världen och utöva sin yttrandefrihet (s. 27, 48 ff.).

Hur man värderar det lustfyllda i det skönlitterära skrivandet tycks i allmänhet variera. 6 personer utvecklade varför de anser att skönlitterärt skrivande är viktigt i svenskämnet utan reservationer kring styrdokumenten. Ett exempel lyder: ”Jag skulle vilja säga att detta är den mest lustfyllda typen av skrivande och något som är viktigt att arbeta med”, vilket ju signalerar en tämligen annorlunda attityd till skaparlust än föregående citat (trots att även denna belyser lustaspekten och inte andra funktioner som skönlitterärt skrivande kan fylla). En annan informant som uttrycker sig oreserverat positivt till skönlitterärt skrivande kommenterade:

> Genom skönlitterärt skrivande får eleverna möjlighet att laborera med sitt språk & därigenom öka sin språkliga medvetenhet. De utvecklar även sin förmåga till textanalys: Genom att själva t ex bygga upp en dramaturgi, använda bildspråk och öva gestaltning får de en skarpare blick för andra texter.

Dessa synpunkter är i linje med mycket av den forskning och beprövade erfarenhet som har framställts i det teoretiska ramverket (avs. 4). De stämmer exempelvis väl överens med det som

Torell (1998) argumenterar för, som har att göra med inlärning av litteraturvetenskapliga begrepp. Även den språkliga medvetenheten finns det belägg för, till exempel i Venutas (2020) artikel, där det beskrivs hur elevens medvetenhet som skribent kan stärkas genom skönlitterärt skrivande.

Fyra av dem som kommenterade angående huruvida skönlitterärt skrivande är viktigt svarade rätt och slätt att det inte är det, utan att referera till styrdokumenten. Två personer skrev att det skönlitterära skrivandet visserligen kan vara roligt, men att det inte har något värde utöver det – ännu ett exempel på att många ser lustaspekten som den enda potentiella fördelen med skönlitterärt skrivande. Åtta svar specificerar att skönlitterärt skrivande kan ha sin plats i kurserna Skrivande eller Retorik, men att de menar att det inte hör hemma i de ordinarie svenskkurserna. Tre personer uttryckte tveksamhet kring bedömbarheten hos skönlitteratur, något som går igen även i kommentarer till senare frågor.

Slutligen menar en informant att elevers förutsättningar att kunna fabulera och föreställa sig fiktiva händelser varierar, och att det kan vara särskilt svårt för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF). Därför menar denna informant att moment med skönlitterärt skrivande bör vara valbara. Detta är definitivt viktigt att ha i åtanke, men funktionsvariationer av skiftande slag lär kunna påverka i princip alla områden i svenskämnet på olika sätt, och att skriva skönlitteratur torde inte vara mycket mer problematiskt än att till exempel identifiera teman i noveller eller tolka metaforer i poesi. Kanhända är det viktigare att förse eleverna med olika grad av förutbestämda ramar som de kan välja att förhålla sig till för att möjliggöra att så många som möjligt kan ta sig an uppgiften, NPF eller ej (se t.ex. Nilholm, 2007).

En övervägande majoritet – 116 av 151 informanter (76,8 procent) svarade att de inte ser det som att styrdokumenten ger stöd för skönlitterärt skrivande, varav 52,3 procent angav att de inte alls höll med (appendix, figur 5). Denna fråga fick 18 kommentarer. I samtliga av dessa uttrycker man på olika sätt och i olika grad att det är en tolkningsfråga, men att fokus ligger på andra typer av texter.

Av dessa svar att döma tycks det således finnas något av en slitning hos en hel del svensklärare. De som ser ett värde i skönlitterärt skrivande i ämnet är förhållandevis många, men de verkar ha svårt att utifrån styrdokumenten motivera att man arbetar med denna form av skrivande i någon större utsträckning, trots att deras professionella bedömning är att det vore värdefullt. Detta dilemma är reellt, vilket har framkommit i delen Teoretiskt ramverk (avs. 4) och kommer att behandlas ytterligare i avsnitt 6, där möjligheterna för skönlitterärt skrivande som kan finnas inom styrdokumentens ramar analyseras.

5.2 Attityder till skönlitterärt skrivande

Två av frågeformulärets spörsmål behandlar lärarnas professionella uppfattningar kring det skönlitterära skrivandets plats i svenskundervisningen (se appendix, figur 3, 4). Majoriteten av informanterna angav att de upplever att de vet hur de kan använda skönlitterärt skrivande i sin undervisning – 104 av 151 informanter (68,8 procent). Av de 22 kommentarerna uttrycker 19 på ett eller annat sätt att de visserligen vet hur man kan arbeta med skönlitterärt skrivande, men att de menar att det inte riktigt finns utrymme för det.

Fördelningen mellan lärare som uppger att deras undervisning innehåller så mycket skönlitterärt skrivande som de skulle önska och de som anser motsatsen är tämligen jämn. 77 personer (51 procent) angav att de i någon grad inte höll med, medan 69 personer (45,7 procent) menade motsatsen. Det vanligaste svaret är dock ”håller inte med” (29,8 procent) följt av ”håller med” (23,8 procent), vilket signalerar att en större andel av informanterna är direkt missnöjda med mängden skönlitterärt skrivande i sin undervisning. I 24 av de 36 kommentarerna signalerar man att man skulle vilja arbeta mer med skönlitterärt skrivande, men att det är svårt på grund av begränsning i styrdokumenten, tidsbrist, kravet på bedömning eller brist på intresse från elevernas sida. Tio personer tydliggör att de har lite eller inget dylikt skrivande i sin undervisning och att de är nöjda med det, på ungefär samma grunder som de lärare som skulle vilja inkorporera det mer angav som hinder. Två kommentarer visar att informanterna arbetar mycket med skönlitterärt skrivande och att de är nöjda med det, och det var (föga överraskande) ingen som skrev att de arbetar mer med skönlitterärt skrivande än de skulle vilja.

Här tycks allmänt finnas en osäkerhet kring skönlitterärt skrivande i svenskämnet. Många tycks ha en mer eller mindre konkret känsla av att detta är något som fattas, som vore värdefullt för elevernas utveckling i någon mån. De flesta menar också att de vet hur de skulle kunna implementera skönlitterärt skrivande i undervisningen, men brist på tid och uttryckligt utrymme i styrdokumenten gör att man väljer bort det till förmån för annat, trots känslan av att skönlitterärt skrivande borde ha mer av en plats i ämnet än det har i dag.

5.3 Det skönlitterära skrivandets eventuella möjligheter

Nio av enkätens frågor eftersöker informanternas syn på potentiella fördelar med skönlitterärt skrivande (se appendix, figur 6–14), vilka formulerades med utgångspunkt från ovan beskrivna teoretiska ramverk (avs. 4). Dessa nio frågor kan delas in i två huvudkategorier: de som berör inlärning av kunskaper och utveckling av färdigheter, samt de som har att göra med elevernas identitet och självkänsla.

5.3.1 Kunskapsinlärning och färdighetsutveckling

Av de nio frågorna som berör det skönlitterära skrivandets potentialer handlar sex (appendix, figur 6–11) om kunskaper och färdigheter av olika slag. Genomgående för dessa frågor indikerade en övervägande majoritet en positiv inställning till de olika potentiella möjligheterna. I genomsnitt 81,3 procent av informanterna svarade ”håller med” eller ”håller med till viss del”. De två extremerna är: ”Skönlitterärt skrivande kan utveckla elevers litteraturvetenskapliga kunskaper” (90,8 procent medhåll) respektive: ”Skönlitterärt skrivande kan stärka elevers inlärning av fakta” (61,6 procent medhåll).

Faktainlärning och kritiskt tänkande är de två möjligheter som man reserverar sig för i störst utsträckning. Tyvärr gavs inga förtydligande kommentarer kring dessa reservationer. Det är rimligt att man inte är van vid att tänka sig dessa möjligheter och därför ställer sig frågande till dem, men det är ju också möjligt att man tidigare har tänkt sig att de skulle fungera, testat dem och kommit fram till motsatsen. Det är dock värt att nämna att det minst förekommande svaret (efter ”vet inte”) på de båda frågorna är ”håller inte med” (7,3% respektive 7,9%), vilket indikerar att informanterna i allmänhet menar att dessa möjligheter finns i någon mån.

Överlag kan det konstateras att informanterna ställer sig positiva till det skönlitterära skrivandets potentiella möjligheter kring kunskapsinlärning och färdighetsutveckling. Därför blir det faktum att majoriteten av dem också skulle önska att de kunde implementera mer skönlitterärt skrivande i sin undervisning desto mer påfallande.

5.3.2 (Grupp-)identitet och självkänsla

Svaren på de tre frågorna om identitet och självkänsla (se appendix, figur 12–14) är mindre entydiga än de ovan. En stor majoritet angav medhåll på frågan om huruvida skönlitterärt skrivande kan stärka elevers känsla av identitet och självkänsla (94,7 procent) och om skönlitterärt skrivande kan hjälpa elever att se sig själva som skrivande människor med värdefulla perspektiv (92 procent). Men angående huruvida skönlitterärt skrivande kan bidra till en stärkt gruppsammanhållning i klassrummet framträder en hög grad av oenighet. 83 personer svarade att de håller med i någon mån, vilket motsvarar 55 procent av informanterna. 42 personer (27,8 procent) indikerade att de inte håller med, och 26 personer (17,2 procent) angav att de inte vet – den högsta frekvensen av indikerad osäkerhet av samtliga frågor.

Detta är inget som har kommenterats av informanterna, men kanhända har man reservationer mot att få eleverna att dela med sig av sina alster, av oro att det blir utelämnande om några elever har tagit uppgiften på större allvar än andra. Det vore en legitim oro och något som många lärare säkerligen behöver handskas med oavsett typ av uppgift som utförs eller redovisas

i grupp. Här är det nog viktigt att ta varje elevgrupp i beaktning innan något sådant testas, och kanske framför allt att gradvis arbeta sig från lustbetonade övningar till mer persoliga uppgifter. Det lär också vara av högsta vikt att man inte tvingar elever att dela med sig av sina texter till resten av gruppen, utan att man arbetar fram en gruppkultur som är trygg och tillåtande samt uppmuntrar till kreativt utbyte (Bommarco & Parmenius Swärd, 2018, s. 35 f.; Larsson, 2020, s. 54 ff.).

5.4 Avslutande reflektioner

Den sista frågan i enkäten undersöker huruvida informanterna tidigare har tänkt över de eventuella förtjänster med skönlitterärt skrivande som enkäten har framställt (se appendix, figur 15). 89 informanter (59 procent) svarade att de har övervägt alla eller de flesta av de potentiella fördelarna tidigare. Det mest frekventa svaret är dock ”Ja, de flesta” (och alltså inte alla), vilket tyder på att någon eller några av förtjänsterna var nya för de flesta av informanterna. 42 informanter svarade att de har övervägt ”bara några” av möjligheterna, och 13 angav att de inte hade övervägt någon av dem tidigare, vilket sammanlagt blir en dryg tredjedel som har övervägt ett fåtal eller inga.

78,8 procent av de som svarade på enkäten stötte således på en eller flera möjligheter med skönlitterärt skrivande som var nya för dem. Detta torde dock inte komma som någon större överraskning, då det skönlitterära skrivandets ställning i skolan som bekant har varit i avtagande sedan 1970-talet (se Skrivande i skolan då och nu, avs. 2.1), och lärarutbildningarna har följt denna trend och stegvis tonat ner kreativt skapande och kunnande om konstarterna i stort sett i alla ämnen (Hjort, 2017, s. 16 f., 25, 30, 48, 217).

I slutet av enkäten gavs utrymme för övriga kommentarer. Det fanns inga rutor för kommentarer efter frågorna i den andra delen (då de som testsvarade på enkäten upplevde att antalet frågor då såg ut att vara överväldigande). Därför är det flera som har valt att kommentera just dessa frågor, men även enkäten och dess ämne som helhet.

20 personer lämnade slutkommentarer. Av dessa belyste ett tiotal känslan av att det saknas utrymme och tid för skönlitterärt skrivande. Ett par informanter tillade just att det är svårt att motivera arbete med skönlitterärt skrivande, trots att de själva finner det viktigt.

Tre personer påpekade att skönlitterärt skrivande är svårbedömt och därför inte har en självklar plats i ämnet i relation till andra delar. Detta är säkerligen ett dilemma som många svensklärare ställs inför närhelst de överväger att ta in moment som inte är mät- och bedömningsbara (jfr. avs. 2.2). Elevförfattade skönlitterära texter behöver dock inte nödvändigtvis vara den uppgift som huvudsakligen blir föremål för en summativ bedömning. Den kan i stället

vara en uppgift som är utformad för elevernas lärande, och ett led i undervisningen om det aktuella temat. Skönlitterära texter bör dessutom vara lämpliga för formativ bedömning, vilket ju också är en viktig del av bedömningsarbetet som helhet (jfr. Berge & Blomqvist, 2012, s. 177 ff.; A. Jönsson, 2017).

En person svarar att hens syn på möjligheterna i läraryrket har förändrats sedan hen lämnade utbildningen och blev yrkesverksam:

> Jag tror att det kan ligga mycket i dina påståenden ovan! Men som sagt, när ska man hinna motivera eleverna till detta och genomföra sådana moment? ALLT som man gör tar väldigt lång tid och jag känner att jag har tur om jag lyckas klämma in något skönltterärt [sic]. Medan jag var student tänkte jag precis som du verkar göra men ja, verkligheten har gjort mig desillusionerad och kanske till och med bitter. För övrigt är det tråkigt för de få eleverna som tycker om att uttrycka sig kreativt sällan får möjlighet att göra det, och ännu tråkigare för de som inte ens förstår vad de går miste om.

Detta pekar på just den problematik med *New Public Management* och lärares performativitet som presenteras i bakgrunden till denna uppsats (avs. 2.2). Spänningen mellan det som man personligen och professionellt anser är viktigt får hamna i andra rummet för att man ska kunna uppfylla de yttre kraven på mätbara resultat, vilket tvingar lärare till vad Ball (2003) benämner som ”cynisk foglighet” (s. 226, egen översättning). Denna motvilliga medgörlighet är enligt Ball ett medvetet redskap för ett slags etisk omprogrammering som slutligen leder till en förändrad syn på den professionella självbilden samt läraryrket och utbildning i allmänhet (Ball, 2003).

Slutligen gav en kommentar ett unikt perspektiv, vilket citeras i sin helhet: ”Skönlitterärt skrivande är en konstform och bör utövas av författare och skribenter. Skolans roll är inte att utbilda författare.” Detta synsätt tycks till viss del delas av Skolverket, i och med den inriktning mot marknadsinriktade kunskaper som den svenska skolan successivt har fått (se avs. 2.2). Malmström (2020, s. 49) beskriver det faktum att skrivande i styrdokumenten framställs ha anställningsbarhet eller vidare studier som slutmål: ”I en sådan instrumentell syn på skrivande får skrivande som skön konst inte något egentligt utrymme. Man kan fråga sig vad det gör med synen på professionellt skrivande” (Malmström, 2020, s. 49). Jag föreställer mig att ett svar står att finna i ovan citerade kommentar. Hjort (2017) konstaterar även att det inte är en helt ovanlig åsikt att konstnärligt inriktade studier enbart är till för att träna blivande professionella konstnärer (s. 141, 216). Men det står också en del att finna i styrdokumenten som stipulerar att eleverna har rätt att lära sig ett antal färdigheter som har med kreativitet och förmåga att uttrycka sig att göra (se avs. 6). Hjort (2017) framhåller dessutom att det inte förhåller sig annorlunda

för konstnärer och författare än andra yrkesutövare vad gäller krav på kunskap: ”För att vara ett kunskapsområde, antingen det rör konstarter, matematik, litteratur eller fysik behöver området både elit och nybörjare” (Hjort, 2017, s. 148). För att det ska kunna finnas författare och skribenter krävs det helt enkelt att det finns elever (vilka alltjämt är varken skribenter eller författare) som är intresserade av ämnet och som kan få en vederbörlig undervisning för att småningom kunna söka sig till dessa yrken. Således är det skolans uppgift att utbilda författare och skribenter i lika hög grad som läkare, arkitekter och lokalvårdare.

För att sammanfatta resultaten från enkätundersökningen synes det överlag som att informanterna ser ett värde i skönlitterärt skrivande, även i gymnasiets svenskämne. En majoritet delade uppfattningen att det finns en potential i skönlitterärt skrivande. Men styrdokumenten gör att många känner sig hindrade från att inkludera skönlitterärt skrivande i sin undervisning, både för att det knappt finns omnämnt (och därmed uppenbarligen inte har någon prioritet från Skolverkets sida) och för att man upplever att det inte finns tid.

6 Analys av styrdokumenten

Förutom den tidigare nämnda meningen i kommentarmaterialet (Skolverket, u.å.) som explicit inbjuder till, och samtidigt begränsar, skönlitterärt skrivande som medium för tänkande, kunskapsbefästning et cetera i svenskämnet, finns det som sagt mycket lite att hämta för den som söker legitimera skönlitterärt skrivande. Som Malmström (2020, s. 48) skriver: ”Den som söker efter idéer om kreativt eller skönlitterärt skrivande i de reguljära svenskkurserna får ge tappt.” Men om vi tillåter oss att nyttja den befogenhet att tolka som lärarprofessionen trots allt ges, står ett antal formuleringar att finna i styrdokumenten vilka på ett eller annat sätt möjliggör ett dylikt arbetssätt. Nedan följer kopplingar som kan göras mellan styrdokumenten och forskning och beprövad erfarenhet om skönlitterärt skrivande, samt förslag på upplägg som hade kunnat täcka in de områden som beskrivs.

I kommentarmaterialet (Skolverket, u.å.) klargörs att målen i ämnesplanerna inte är rangordnade, och att de ”går in i varandra och är beroende av varandra” (avs. ”Strukturen i gymnasieskolans ämnesplaner”, stycke 3). Vidare står det: ”I ämnet svenska är det inte heller organiserat så att det ska vara direkt överförbart till undervisningsmoment eller undervisningsperioder. Till exempel kan moment som muntlig och skriftlig framställning integreras med moment som litteraturkunskap” (Skolverket, u.å., avs. ”Strukturen i gymnasieskolans ämnesplaner”, stycke 7). Skriftlig framställning integrerat med litteraturkunskap är precis vad skönlitterärt skrivande kan vara i undervisningssammanhang på ett unikt sätt, genom att kombinera teori och praktik (se t.ex. Nordberg, 2019; Torell, 1998).

Kursen Skrivande ger som bekant visst utrymme för skönlitterärt skrivande – det är den enda som explicit nämner det i sin kursplan (Skolverket, 2010). Den har dock ingen egen del i kommentarmaterialet (Skolverket, u.å.) och omnämns inte däri utöver förklaringen att Skrivande, till skillnad från kursen Litteratur, är övervägande språklig, ”även om det finns inslag av skönlitterärt skrivande” (Skolverket, u.å., avs. ”Om ämnet Svenska”, stycke 2). Detta samtidiga möjliggörande för och avståndstagande från skönlitterärt skrivande ligger i linje med den ovan citerade mening i samma dokument som rör kursen Svenska 1 och på samma sätt ger möjlighet till och begränsar skönlitterärt skrivande (Skolverket, u.å., avs. ”Texter för kommunikation, lärande och reflektion”, stycke 2). Med tanke på ordvalet: ”inslag av skönlitterärt skrivande” och att allt centralt innehåll för kursen (Skolverket, 2010, s. 16) ger utrymme för texter av både skönlitterära och icke-skönlitterära slag, kan vi utläsa att det inte ska arbetas ”för mycket” med skönlitterärt skrivande. Malmström (2017, s. 275) spekulerar i att detta kan

ha att göra med att skönlitterärt skrivande inte ses som ”nyttigt”, i det att det inte har det omedelbart tydliga målet att skapa anställningsbara, akademiskt bevandrade samhällsdeltagare. Med tanke på att kursen Skrivande trots allt ger explicit utrymme för skönlitterärt skrivande kommer jag inte att gå lika djupt i analysen av dess kursplan genom att notera alla gånger som det står att man ”får lov” att skriva skönlitterärt. Däremot finns det en del innehåll i kursen som kanske inte i första hand förknippas med just skönlitterärt skrivande, och där så är fallet kommer kursen att omnämnas.

6.1 Skriva för att tänka och lära

Läroplanen gör gällande att skolan inte allena kan väntas lära ut allt elever ska kunna: ”Det väsentliga är att skolan skapar de bästa samlade förutsättningarna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling” (Lgy 11, 2011, s. 4). Även om man inte håller med om att skönlitterärt skrivande kan främja elevers bildning eller kunskapsutveckling, lär inte många bestrida att förmågan att skriva skönlitterärt kan vara ett användbart redskap för tänkande (jfr. t.ex. Berge & Blomqvist, 2012, s. 154 ff.; Larsson, 2020, s. 49 ff.; Venuta, 2020).

Stora delar av styrdokumenten relaterar till förmågor som har att göra med tänkande, lärande och kommunikation. Exempelvis är ett centralt innehåll för Svenska 1: ”Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion” (Skolverket, 2010, s. 2). Detta är exempel på tre förmågor som vi kommer att se kan utvecklas med hjälp av skönlitterärt skrivande. Kommentarmaterialet förtydligar dessa tre syften på följande sätt:

> Den första typen, texter för kommunikation, innefattar texter av olika slag som har som övergripande syfte att påverka eller informera. Den andra typen av text, texter för lärande och reflektion, har som syfte att skribenten själv ska använda det språkburna tänkandet för att utveckla, organisera och få överblick över sin kunskap eller sina tankar. Skrivandet blir då ett led i lärandeprocessen, vilket även kan ge eleven viktiga metakunskaper; eleven förstår att skrivande kan vara ett sätt att lära sig eller komma underfund med vad man kan eller inte kan, tycker och känner.
> (Skolverket, u.å., avs. ”Texter för kommunikation, lärande och reflektion”, stycke 1)

Särskilt formuleringen att eleverna ska ”använda det språkburna tänkandet för att utveckla, organisera och få överblick över sin kunskap eller sina tankar” är värd att lyfta fram. För även om diskursivt skrivande självfallet är mycket viktigt och värdefullt för dessa förmågor, finns det områden som eleverna kan komma närmre med hjälp av det skönlitterära, om inte annat så för utvecklingen av de egna tankarna (se exempelvis Larsson, 2020, s. 49 ff.; Piekut, 2018; Venuta, 2020).

Kommunikationssyftet är den funktion som tycks ha minst stöd i forskningen kring skönlitterärt skrivande, åtminstone i den gängse betydelsen ”överföring av (intellektuell) information” (Svenska Akademien, 2009a) – inte för att den har avfärdats utan för att den inte tycks ha behandlats i någon vidare utsträckning. Men såsom Skolverket definierar det kommunikativa syftet finns desto mer utrymme för skönlitterärt skrivande. All konst torde ha som syfte att påverka i någon mån – antalet exempel på politisk eller allegorisk skönlitteratur är för många för att räkna (se t.ex. Hjort, 2017; Stenbeck, 2017). Skönlitteraturen har därtill en stark potential att informera, då den ju bygger på det medium som troligen lämpar sig bäst för överföring av kunskap och information: skriven text (se t.ex. Felski, 2008, s. 14, 77 f.).

Vad gäller texter för lärande (Skolverket, 2010, s. 2) har Venuta (2020), Torell (1998), Nordberg (2019) och Malmström (2017) alla visat att skrivande av skönlitteratur kan fungera utmärkt som redskap för inlärning, både av litterära fenomen och mer faktabaserad kunskap. Ett arbetssätt som kombinerar de båda beskrivs av Nyström (2000, s. 86), där elever i en historieklass får i uppdrag att skriva en berättelse om vikingatiden med utgångspunkt i de kunskaper som de har förvärvat. Ett sådant arbete skulle ställa krav på förmågan att samla information och sammanställa den i nya former, vilket är ett av kunskapskraven i Svenska 3 (Skolverket, 2010, s. 11). Det är dessutom en del av gymnasieskolans uppdrag att inkorporera ett historiskt perspektiv i undervisningen, för att ”utveckla elevernas förståelse för samtiden och beredskap inför framtiden” (Lgy 11, 2011, s. 4).

På ett liknande sätt skulle man kunna låta eleverna ”läsa, reflektera över och göra sammanfattningar av texter” (Skolverket, 2010, s. 3) – både skönlitterära och diskursiva sådana – för att i nästa steg skriva egna skönlitterära ”texter som lyfter fram huvudtanken i det lästa och ger nya, relevanta perspektiv” (s. 3), vilket är ett av kunskapskraven för A i kursen Svenska 1. Om eleverna exempelvis har fått läsa en argumenterande text – gärna en något högtflygande sådan, på så sätt att tesen skiljer sig tämligen mycket från den aktuella verkligheten – skulle de kunna skriva om denna till en berättelse där det som texten argumenterar för redan är ett faktum.[3] Beroende på hur de framställer denna verklighet kan eleverna välja att positionera sig för eller emot originaltextens tes, och framställa egna motargument genom handlingen. Vill man sedan att eleverna visar på mer handgripliga kunskaper finns det inget som hindrar en från att låta dem beskriva sin arbetsprocess och sina tankegångar i relation till det lästa och skrivna, eller till och med skriva en fullfjädrad novellanalys av den egna texten. Detta skulle kunna sägas

[3] Vill man ta ut svängarna ytterligare och samordna momentet med temat *satir* skulle man till och med kunna bygga uppgiften på Jonathan Swifts ”Ett anspråkslöst förslag” (1729).

vara en form av derivativt skrivande (se Malmström, 2012), där man i stället för att utgå från en fiktionstext använder sig av en diskursiv sådan för att sätta problemen under debatt med hjälp av skönlitterärt skrivande.

Kursen Retorik är kanske den svenskkurs med minst tydlig koppling till skönlitteratur i allmänhet och skönlitterärt skrivande i synnerhet. Trots det finns det åtminstone ett centralt innehåll som kan behandlas med hjälp av skönlitterärt skrivande: ”Retorikens praktiska och teoretiska användningsområden, framför allt dess roll som redskap för förberedelser inför muntlig framställning, som stöd för genomförande av muntlig framställning och som redskap för analys” (Skolverket, 2010, s. 14). Då retoriken kan sägas vara konsten att kommunicera effektivt och övertyga mottagare (Sigrell, 2008, s. 203) lär den mycket väl även kunna appliceras på skönlitteratur – kanske särskilt den narrativa fiktionen, där karaktärer ofta behöver använda det talade ordet för att övertala och övertyga varandra och läsaren. Men även inom retoriken som sådan finns det områden som gränsar till eller direkt berör skönlitterärt skrivande.

Bland *progymnasmata*, en antik serie retoriska övningar, finns det till exempel ett antal uppgifter som är skönlitterärt inriktade. Den andra av dessa sju övningar kallas rätt och slätt *berättelse*, och går ut på att skriva just en kort berättelse. Poängen med denna är att välja ett perspektiv ur vilket berättelsen förtäljs, för att på så sätt göras uppmärksam på hur innehållet förmedlas annorlunda genom detta perspektiv. Som retorikprofessorn Anders Sigrell (2008) skriver: ”Berättelsen kan förmedla insikter som är avgörande för vårt ställningstagande i en fråga, insikter som knappast hade kunnat förmedlas genom ’att säga som det är’” (2008, s. 211).[4] Eventuellt kan eleverna bli tilldelade en förutbestämd historisk händelse på vilken de ska basera berättelsen, för att underlätta arbetet med vinklingar i texterna.

En annan progymnasmata-övning som innefattar ett slags skönlitterärt skrivande är den som kallas *ethopoeia*, eller *karaktärisering*. Även detta är en övning i att inta andra perspektiv, men med ett särskilt fokus på empatisk förmåga. Den går ut på att eleven ska ”författa och framföra ett tal som en person skulle ha kunnat hålla i en specifik situation, väsentligen skild från den egna positionen” (Sigrell, 2008, s. 215). Det kan vara en nutida eller historisk person, reell eller fiktiv. Huvudsyftet med övningen är att talaren ska träda in i den valda personens perspektiv och försöka handskas med dennas problem: ”Den etiska dimensionen i övningen ligger i att träna sig på att i kroppen känna att andra människor kan ha rätt utifrån sin åsiktsposition” (Sigrell, 2008, s. 216). Dessa förmågor är nära förknippade med *theory of mind*, vilket

[4] Denna uppgift skulle också kunna kopplas till den ovan beskrivna uppgiften som utgår från en argumenterande text.

ett antal forskare och författare menar kan övas medelst skönlitterärt skrivande (se exempelvis Ritchie m.fl., 2015; B. E. Svensson, 2018; Venuta, 2020). Det kan tänkas att ett framförande av texten kan ge en extra dimension till de ToM-förmågor som berörs då eleven också behöver förkroppsliga den valda personen och hens dilemma.

Ännu en *progymnasmata*-övning som står i relation till skönlitterärt skrivande är den som kallas *beskrivning:* ”Man tränar sig på att beskriva, måla med ord, så att en lyssnare eller läsare kan se det beskrivna framför sig” (Sigrell, 2008, s. 216). Vad som ska beskrivas är tämligen öppet; så även hur. Sigrell (2008) föreslår att man tänker sig hur olika bildkonstnärer skulle avbilda samma objekt, för att på så sätt få syn på det faktum att samma föremål kan beskrivas på många olika sätt (s. 217). En något förenklad version av detta skulle kunna vara att låta alla elever i en grupp beskriva samma bild på så målande, konkreta, abstrakta, detaljerade eller svepande sätt de vill (eller instrueras till), för att sedan jämföra de olika beskrivningarna.

Det är för mig okänt hur många svensklärare i dag använder progymnasmata i sin undervisning. För somliga är de troligen en naturlig del av ämnet, för andra helt okänt. Men även om man inte vänder sig till dessa övningar i retorikundervisningen vill jag hävda att ämnet har drag av gestaltande. Ofta behöver eleverna argumentera för saker som de egentligen inte står för. Inte sällan är själva talsituationen uppdiktad – eleverna väntas hålla tal som om de står inför ett bröllopssällskap, riksdagen, en arbetsgivare et cetera. Det ingår i det centrala innehållet för kursen Retorik att eleverna ska kunna ägna sig åt muntlig framställning ”med olika tänkta arenor, vilket även inkluderar det offentliga rummet” (Skolverket, 2010, s. 14). Därmed innehåller retorikämnet i sig självt en potential för skönlitterärt skapande, och det är något som behöver övas likt alla andra färdigheter i ämnet (jfr. Bommarco & Parmenius Swärd, 2018, s. 37; Hjort, 2017, s. 79).

6.1.1 Kritiskt tänkande och nyfikenhet

Varje elev ska enligt läroplanen (Lgy 11, 2011) kunna ”använda sina kunskaper som redskap för att formulera, analysera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över sina erfarenheter och sitt eget sätt att lära, kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden” (s. 5). Genom att inlemma det skönlitterära skrivandet i svenskämnet kan alla dessa områden behandlas mer heltäckande, och eleverna får möjlighet att visa sina färdigheter på olika sätt. Läroplanen gör också gällande att det etiska perspektivet är av stor betydelse för svensk utbildning, och att skolan ska ”främja elevernas förmåga att göra personliga ställningstaganden” (Lgy 11, 2011, s. 3), vilket kan sägas vara en av de stora funktionerna som skönlitteratur kan ha (Hjort, 2017, s. 35 ff., 72 ff.,; Nordberg, 2019; Venuta, 2020).

I läroplanen (Lgy 11, 2011) står det att ”[e]leverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska information och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ” (s. 3), vilket vore fullt tänkbart att göra med hjälp av skönlitterärt skrivande genom ett kreativt utforskande. Men läroplanen avgränsar påtagligt tolkningsutrymmet i formuleringen med meningen som följer: ”På så vis närmar sig eleverna ett vetenskapligt sätt att tänka och arbeta” (s. 3). Med tanke på att skönlitterärt skrivande brukar framställas som motsatsen till vetenskapligt sådant, verkar det som att lärare inte direkt har spelrum att utforska kritiskt tänkande och konsekvensanalyser genom skönlitterärt skrivande.

Å andra sidan finner vi bara några rader ner i samma dokument att ”[s]kolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva och omsätta idéer i handling och att lösa problem” (s. 3) – områden som tveklöst kan behandlas medelst skönlitterärt skrivande (Hjort, 2017, s. 31 f., 167, 216 f.; Venuta, 2020, s. 243 ff.). Det tycks inte heller finnas några problem med att arbeta med dessa färdigheter från ett skönlitterärt perspektiv parallellt med vetenskapliga sådana (Venuta, 2020). Ämnesplanen i svenska fastslår att eleverna ska få möjlighet att utveckla ”[f]örmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa” (Skolverket, 2010, s. 2). Eleverna skulle exempelvis kunna få möjlighet att omsätta sina kunskaper om kärnkraft, rymdutforskning eller totalitarism och dessa företeelsers möjliga konsekvenser till en gestaltande form.[5] På så vis skulle eleverna få utrymme utforska dessa ämnen, informerade av sina kunskaper men inte bundna till exempelvis den utredande textens form. Då skulle man även kunna täcka in förslagsvis miljöperspektivet, vilket läroplanen fastslår ska förse eleverna med ”personliga förhållningssätt till de övergripande och globala miljöfrågorna” (Lgy 11, 2011, s. 3). Några sidor längre fram i texten står det att ”[s]kolan ansvarar för att varje elev […] kan observera och analysera människans samspel med sin omvärld utifrån perspektivet hållbar utveckling” (s. 5 f.), vilket lär låta sig göras med hjälp av skönlitterärt skrivande (2020). Venuta (2020, s. 243 ff.) understryker till exempel att kritiskt tänkande kan gynnas genom skrivande av konstnärliga texter.

En annan av skolans uppgifter är att utveckla elevers ”förståelse av hur digitaliseringen påverkar individen och samhällets utveckling” (Lgy 11, 2011, s. 3) och de som arbetar i skolan ska ”i skolans arbete med normer och värden uppmärksamma de möjligheter och risker som den ökande digitaliseringen medför”, vilket den ovan beskrivna uppgiften potentiellt kan göra

[5] På tal om rymdutforskning skulle detta kunna vara ett passande tillfälle att i anslutning till skrivandet arbeta med Harry Martinsons *Aniara: En revy om människan i tid och rum* (1956. Stockholm: Bonnier), och eventuellt även filmatiseringen från 2019 (Regisserad av Hugo Lilja och Pella Kågerman. Sverige: SF Studios).

på ett engagerande och nära sätt, förutsatt att det valda ämnet är tillämpligt. Denna berättelse hade i sin tur kunnat leda till en mer formell text där eleverna får förklara sina narrativa val och ange de källor som de har utgått från – såväl som var och varför de har valt att spekulera mer fritt. Med ett sådant förfarande skulle det skönlitterära skrivandet fungera som en brygga till de akademiska kunskaperna, såsom exempelvis Piekut (2018) beskriver.

Läroplanen förklarar kunskapsbegreppet på följande sätt:

> Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen.
>
> (Lgy 11, 2011, s. 4)

En uppgift som den jag har beskrivit ovan hade ställt krav på alla dessa aspekter på kunskap, troligen på ett mer naturligt sätt än många andra uppgifter. Om eleverna sedan hade fått möjlighet att dela med sig av sina berättelser skulle nya möjligheter att utbyta idéer och perspektiv uppstå – särskilt om den rädsla att göra fel som ofta förekommer i skolan (Nordberg, 2019, s. 62) redan har fått dämpas genom frekvent arbete med och utbyte av egenproducerade skönlitterära texter. Läroplanen säger att möjligheten att se samband är en central del av elevers utveckling (Lgy 11, 2011, s. 4), och genom att arbeta skönlitterärt parallellt med det akademiska skrivandet kan eleverna få andra sådana möjligheter än vad de annars hade haft.

Vidare framhåller läroplanen (Lgy 11, 2011) att ”[s]kolan ansvarar för att varje elev […] kan använda sina kunskaper som redskap för att formulera, analysera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över sina erfarenheter och sitt eget sätt att lära, kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden” (s. 5), samt att det är skolans uppgift att se till att varje elev ”har förmåga att kritiskt granska och bedöma det han eller hon ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor” (s. 6). Genom det skönlitterära skrivandet kan eleverna få utrymme att utforska sina kunskaper, åsikter, känslor och frågor på ett sätt som både ligger nära dem och som är friare än akademiska texttyper, såväl vad gäller form som krav på fakticitet (Bommarco & Parmenius Swärd, 2018, s. 39; Larsson, 2020, s. 49 ff.; Nordberg, 2019). De skönlitterära texterna kan dessutom ligga till grund för diskussioner och analyser i samspel med akademiska texter.

En annan del av skolans och svenskämnets uppdrag som har koppling till kritiskt tänkande är den som har att göra med demokratiska värden, mänskliga rättigheter och kulturell mångfald: ”Alla som arbetar i skolan ska […] klargöra det svenska samhällets grundläggande demokratiska värden och de mänskliga rättigheterna samt med eleverna diskutera konflikter

som kan uppstå mellan dessa värden och rättigheter och faktiska händelser” (Lgy 11, 2011, s. 8). Skönlitterärt skrivande, tillsammans med övriga konstarter, kan betraktas som ett av de grundläggande verktygen för yttrandefrihet och ett kriterium för en fungerande demokrati (Hjort, 2017). Dessutom ska eleverna få ta del av det *internationella perspektivet* (Lgy 11, 2011, s. 3), genom vilket de ska tillägna sig förståelse för landets kulturella mångfald. Genom fiktionen kan eleverna låtas testa och jämföra olika konsekvenser av dessa konflikter (Berge & Blomqvist, 2012, s. 154 ff.; Venuta, 2020, s. 245). Här finns visserligen en risk att skadliga samhällsstrukturer återskapas genom fiktionen, men denna risk torde inte vara väsentligt mycket större än i andra typer av diskussioner av detta slag, och det är en del av lärares arbete att kunna bemöta och diskutera sådana företeelser – vilket ju framgår redan i ovanstående citat.

Läroplanen säger också att ett av ”[s]kolans mål är att varje elev […] kan göra medvetna ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rät-tigheter [sic] och grundläggande demokratiska värderingar samt personliga erfarenheter” (Lgy 11, 2011, s. 7). Exempelvis poesin kan användas för detta, med tanke på dess potentiellt politiska funktion (Stenbeck, 2017) – till exempel i samband med ett *spoken word*- eller *poetry slam*-projekt. Eleverna kan få skriva om något som ligger dem varmt om hjärtat, eller kanske ännu hellre om ett ämne som har tilldelats dem i förväg och som de först behöver söka information om. På så sätt kan poesin användas som ett medel både för att inhämta och utforska information och för att omvandla och kondensera kunskap och bilda sig egna uppfattningar (Bommarco & Parmenius Swärd, 2018, s. 39). Genom utbytet av texter i form av framträdanden kan också elevernas litterära identitet stärkas, vilket bland annat kan bidra till att eleverna blir mer engagerade i svenskämnet i stort (Nordberg, 2019, s. 58) medan situationen också får en högre grad av autenticitet (Larsson, 2020, s. 81 ff.) och eleverna intar såväl läsarens som författarens position (Venuta, 2020, s. 245 ff.).

I kursen Svenska 1 är en del av det centrala innehållet: ”[s]killnader mellan formellt och informellt språkbruk samt attityder till olika former av språklig variation” (Skolverket, 2010, s. 2). De korresponderande kunskapskraven för betyget A i kursen lyder:

> Eleven kan göra **välgrundade och nyanserade** reflektioner över hur språklig variation hänger samman med talare och kommunikationssituation samt ge exempel på **och nyanserat diskutera** hur språk och språkbruk kan markera avstånd och samhörighet. Dessutom resonerar eleven **utförligt**, **utifrån flera olika perspektiv**, om attityder till **flera** olika former av språklig variation.
>
> (Skolverket, 2010, s. 5 fetmarkering i original)

En skönlitterär skrivuppgift som täcker in alla dessa kriterier (och även passar för E- och C-nivå) skulle kunna vara att låta eleverna utgå från sina egna språkliga tillhörigheter och kontrastera dem mot andra språkbruk. En annan möjlig uppgift kunde vara att låta eleverna skriva fram alla de olika sätt som de själva använder språk i sin vardag, i olika situationer och med olika syften. Detta hade lämpat sig väl för friare poesiformer, där eleverna själva får anpassa utformningen efter innehållet. En dylik uppgift lär kunna ligga till grund för diskussioner om språklig variation, där eleverna får utgå från sina egna och varandras texter för att dela och dryfta de diverse perspektiven (Larsson, 2020, s. 90ff.; B. E. Svensson, 2018; Venuta, 2020, s. 239 ff.).

6.1.2 Kulturell och litteraturvetenskaplig kunskap

En stor del av svenskämnet berör kultur- och litteraturvetenskap. Många aspekter av dessa områden kan med fördel stötas och blötas med hjälp av skönlitterärt skrivande. Läroplanen fastslår att ett av skolans ansvar är att eleverna ”kan hämta stimulans ur kulturella upplevelser och utveckla känsla för estetiska värden” (Lgy 11, 2011, s. 5), och svenskämnet har tvivelsutan en viktig roll i detta ansvar.

Kommentarmaterialet till ämnesplanen i svenska (Skolverket, u.å.) konstaterar att svenskämnet är tudelat och består av en språklig respektive litterär del. Kommentarmaterialet ger en (något vag) vidareutveckling med följande ord: ”Syftet med ämnet är att eleverna ska utveckla sina kunskaper om språk och litteratur, sina språkliga förmågor och sina förmågor relaterade till litteratur” (avs. ”Om ämnet svenska”, stycke 1), där särskilt den sista termen är tämligen bred. ”Förmågor relaterade till litteratur” kan innebära oerhört mycket, och även om de specificeras senare i texten och i andra texter är dessa förmågor skiftande. Om litteraturrelaterade förmågor är ett av svenskämnets huvudsyften kan förmågan att skriva skönlitteratur också sägas vara ett av ämnets syften – om inte annat för att skönlitterärt skrivande kan bidra till att befästa litteraturvetenskapliga kunskaper som brukar förknippas med skönlitterär läsning (Malmström, 2012, s. 14; Nordberg, 2019; Torell, 1998). Kommentarmaterialet ger även utrymme för integrering av de båda delarna ”till exempel genom att texter studeras ur både språklig och litterär synvinkel” (avs. ”Om ämnet svenska”, stycke 1). En annan variant kan vara att skönlitterära

texter skrivs med såväl språkligt som litterärt fokus, där den språkliga vinkeln blir mindre av en fråga om binära rätt eller fel och mer av en fråga om situationsanpassning och konstnärliga val (Nordberg, 2019, s. 58).

Det är tämligen intressant att kommentarmaterialet framhäver att kursen Litteratur främst har en litterär inriktning medan kursen Skrivande företrädesvis ska vara språklig – ”även om det finns inslag av skönlitterärt skrivande” (Skolverket, u.å., avs. ”Om ämnet svenska”, stycke 2), vilket står inom parentes. Det görs alltså en fundamental åtskillnad mellan språk och litteratur, men trots att kommentarmaterialet förtydligar en mängd begrepp från ämnesplanen, klarläggs det ingenstans i styrdokumenten vad som egentligen menas med språk respektive litteratur. Det kanske anses vara en självklarhet vad de båda begreppen innefattar, men enligt min uppfattning är det inte så entydigt som det kan verka.

Faller allt akademiskt skrivande och läsande inom facket språk? Kan vi egentligen skilja språk från innehåll? Och var går i så fall gränsen? I varken ämnesplanen eller kommentarmaterialet görs det någon åtskillnad mellan skönlitteratur och facklitteratur eller en avgränsning mellan de båda vad gäller denna dikotomi mellan språk och litteratur. Hjort (2017, s. 158) påpekar att det sedan 1980-talet i skolsammanhang har talats om ett vidgat språkbegrepp, vilket kan innehålla allt från samtal och skrift till bild, dans och musik. Därför vore det förmodligen lämpligt att i styrdokumenten bestämma vad som åsyftas.

I kursen Skrivande finns två delar i det centrala innehållet som berör motsättningar mellan texter av olika slag, nämligen: ”[s]pänningen mellan traditionellt textskapande och nydanande texter” och ”[s]pänningen mellan fakta och fiktion i texter” (Skolverket, 2010, s. 16). Det är aningen beklagligt att dessa områden inte beskrivs utförligare i vare sig ämnesplanen eller kommentarmaterialet, då det hade kunnat bistå med vissa förtydliganden angående den förenkling av dikotomin *språk–litteratur* som förekommer i dokumenten. Men här får vi åtminstone en antydan till att denna uppdelning inte är helt oproblematisk ens i Skolverkets ögon. Språk och litteratur skulle dock kunna förenas med hjälp av skönlitterärt skrivande då det utgör ett högst aktivt förhållandesätt till skönlitteratur (Malmström, 2020, s. 49).

Spänningen mellan traditionellt textskapande och nydanande texter är något som eleverna skulle kunna laborera med på många olika sätt. Ett exempel är att de kan få i uppgift att skriva en tämligen traditionell dikt, på bestämd meter och med bestämda rimmönster, för att sedan bryta sönder den och dela upp den till en helt annan form, ta bort eller lägga till ord och på andra valfria sätt ”förstöra” den, likt kollagediktsuppgiften kring begreppet *tema* som Berge och Blomqvist (2012, s. 40 ff.) beskriver. Har elevgruppen mycket svårt att förhålla sig till versfötter och rim kan man använda en färdigskriven dikt, men annars kan det ju vara ett tillfälle

att öva på dessa litterära begrepp (Torell, 1998). Efter denna övning kan det vara lämpligt att låta eleverna läsa varandras båda (eller flera) versioner och diskutera vilka effekter de får och andra tänkbara sätt att strukturera texterna. På så sätt har de övat på både traditionellt textskapande och nydanande texter, och använt litteraturvetenskapliga begrepp i processen. Denna övning skulle därmed kunna täcka in ett av kunskapskraven för betyget A i kursen Skrivande:

> Eleven kan **utförligt och nyanserat** resonera dels om de egna texternas relation till konventionella texttyper, textmönster och eventuella förebilder, dels om olika alternativa uttryckssätt i sina texter **och vilken stilistisk effekt dessa skulle få för texten som helhet**.
>
> (Skolverket, 2010, s. 18, fetstil i original)

Vad gäller spänningen mellan fakta och fiktion i texter ter det sig mindre tydligt vad Skolverket menar att skrivundervisningen ska innehålla för att täcka in detta område. Det finns inget kompletterande material för kursen Skrivande, men ämnet behandlas i en artikel som är en del av Läslyftet, dock med inriktning på mellan- och högstadiet (Hedelin & Mossberg Schüllerqvist, 2020). Författarna beskriver hur elever kan ha svårt att skilja mellan fiktion och faktion – ”en genre som blandar verklighetsskildring och litterär konstruktion och vars texter […] påstår att de är sanna, samtidigt som de har fiktiva, berättande drag” (s. 2). De menar att det kan uppstå svårigheter för eleverna i hur de ska förhålla sig till faktionstexter eftersom de presenteras som sanning men skrivs i former som är mer lika fiktion. Även ren fiktion kan vara besvärlig att förhålla sig till, genom att den kan referera till verkliga händelser och/eller karaktärer (s. 3). Författarna menar att läraren behöver hjälpa eleverna att kunna se även faktionstexter som skönlitterära för att de ska kunna komma förbi en ytlig, händelsefokuserad läsning och istället använda sig av *literary transfer*: förmågan att koppla berättelsen till sina egna livserfarenheter – och performanskompetenser: att kunna ”uppmärksamma strukturer i texten som berättarteknik, tema och komposition” (s. 10).

Vad som gör att just kursen Skrivande har till uppgift att behandla spänningen mellan fakta och fiktion är aningen oklart, vare sig det rör sig om diskursivt eller skönlitterärt skrivande. Men en tänkbar övning med detta tema i åtanke är att eleverna skriver tre kortare skildringar av händelser i sina liv, varav en är helt uppdiktad, även om de faktiska personerna och platserna må vara verkliga. Sedan kan eleverna i mindre grupper läsa varandras texter och diskutera vilken text man tror var den fiktiva, vad det är som gör att man tror det och vad det är som gör att man tror att de övriga texterna är ”sanna”. Därigenom får eleverna aktivt fundera på vad det är som gör att vi läser vissa texter som fakta och andra som fiktion, och hur författare kan välja att manipulera mottagarens inställning till verket genom att låta oss tro det ena eller

det andra, vilket kan stärka elevernas litterära identitet (Nordberg, 2019) och får eleverna att inta författarens perspektiv (Torell, 1998; Venuta, 2020).[6]

Trots vissa oklarheter kring definitioner av språk och litteratur, finns det en hel del skönlitterära begrepp och teorier som eleverna väntas lära sig och behärska. Ämnesplanen (Skolverket, 2010, s. 2) fastslår till exempel att eleverna genom svenskämnet ska ges förutsättningar att utveckla ”[k]unskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier” – vilket också är ett mål för kursen Svenska 1 (Skolverket, 2010, s. 2). Motsvarande formuleringar finns i både Svenska 2 och 3 (Skolverket, 2010, s. 6, 9). Detta är något som exempelvis Torell (1998) förespråkar görs genom elevernas aktiva skapande, snarare än ett passivt mottagande. Genom att få i uppgift att skriva i olika genrer och med olika stil – kanske med en författare som förebild – omsätter eleverna sina kunskaper i handling. Detta kanske generellt är lättare att göra med poesi än prosa, men det vore inte otänkbart att ge eleverna uppgifter i att skriva noveller eller romanpartier med olika stilistiska drag. I kursen Svenska 2 förekommer också termen *skönlitterära verkningsmedel*, vilka i kommentarmaterialet beskrivs som ”berättartekniska och stilistiska medel som har betydelse för det intryck texten gör på läsaren. Exempel är metaforik, symbolik, rytm och meter” (Skolverket, u.å., avs. ”Skönlitterära verkningsmedel”, stycke 1). Allt detta är företeelser som kan göras mer handgripliga om eleverna tillåts laborera med dem snarare än att de behöver kunna identifiera dem utan att riktigt ha en relation till dem. Eleverna skulle även kunna skriva en analyserande text om sitt eget arbete i efterhand, där de synliggör och reflekterar över sina val och tankegångar under arbetets gång.

Ett av kunskapskraven för betyget A i kursen Svenska 1 är att eleven ska kunna ”översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande” (Skolverket, 2010, s. 5). Den typ av parafrasövningar som Nordberg (2019, s. 63) beskriver kan lämpa sig väl för detta kriterium. När eleverna koncentrerar innehållet i en prosatext till några få rader poesi ställs krav på förmågan att förstå helheten av denna och välja ut de delar som de finner viktigast. Det är mycket möjligt att man inte väljer ut samma delar ur längre verk (såsom romaner) eftersom det är tänkbart att man tolkar verket olika, vilket kan leda till spännande diskussioner i efterhand. Om eleverna är tillräckligt bekväma med att dela och diskutera sina texter kan de också få i uppgift att analysera varandras verk och ställa dem i

[6] Här kan det vara lämpligt att parallellt arbeta med gränsen mellan fakta och fiktion med hjälp av verk som *Hundraåringen som klev ut genom fönstret och försvann* av Jonas Jonasson (2009. Stockholm: Piratförlaget) och/eller dess filmatisering från 2013 (Regisserad av Felix Herngren. Walt Disney Studios Motion Pictures Sweden), eller filmen *Forrest Gump* (Regisserad av Robert Zemeckis. 1994. Paramount Pictures).

relation till originaltexten. På så sätt kan resterande delar av samma kunskapskrav täckas in: ”Eleven reflekterar också över innehåll och form med hjälp av några berättartekniska och stilistiska begrepp” (Skolverket, 2010, s. 5). Det finns motsvarande mål även för kursen Svenska 2:

> Eleven diskuterar översiktligt stil, innehåll och bärande tankar i skönlitterära verk och författarskap från olika tider och epoker utifrån några centrala litteraturvetenskapliga begrepp. Eleven ger exempel på **litterära verkningsmedel, resonerar nyanserat om dessa** och diskuterar **utförligt och nyanserat hur de skönlitterära verken förmedlar idéer och känslor samt sätter dessa verk och författarskap i relation till förhållanden** och idéströmningar i samhället.
>
> (Skolverket, 2010, s. 8, fetmarkering i original)

Här läggs det historiska perspektivet till kunskapskravet (vilket även är en del av det centrala innehållet för kursen, se Skolverket, 2010, s. 6). Kraven på denna parafrasövning höjs då en del, eftersom eleverna antingen behöver göra sin dikt relevant för nutiden eller knyta den till dåtidens förhållanden och idéströmningar. Å andra sidan kan detta mycket väl få större fokus i den analyserande efteruppgiften, där eleven kan reflektera över vad som fortfarande känns relevant i texterna (såväl förlagan som den egenskrivna) och vad som eventuellt kan ha förändrats eller gått förlorat över tiden. Ett relaterat kunskapskrav för Svenska 3 lyder:

> Eleven kan göra en fördjupad, **utförlig, träffsäker och nyanserad textnära** litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap **ur flera perspektiv**. I analysen använder eleven **med säkerhet** litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg samt ger stöd för sin tolkning genom **väl valda** belägg från texterna.
>
> (Skolverket, 2010, s. 11, fetmarkering i original)

Vad som ska vara objekt för analys lämnas tämligen öppet. Kommentarmaterialet förtydligar:

> Tanken är att eleven ska göra en textnära, litterär analys av en eller några få texter enligt någon analysmodell. Den litterära analysen görs med utgångspunkt i ett visst tema, i något genretypiskt drag eller i ett författarskap, det vill säga av en eller ett par texter som är centrala och/eller typiska för en viss författare, inte av samtliga texter från en viss författare. Oavsett vald modell/valda modeller är det användning av litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg för att göra en textnära litterär analys som är i fokus.
>
> (Skolverket, u.å., avs. ”Litterär analys”, stycke 6)

De litteraturvetenskapliga kraven på den analyserande texten är naturligtvis ännu högre än i tidigare kurser, men även här skulle en liknande imitationsuppgift kunna användas – om inte

som huvudsakligt arbete för (summativ) bedömning så åtminstone som förberedande hjälpmedel för eleverna att få syn på särskiljande drag och underliggande betydelser hos det tema, den genre eller det författarskap som ska analyseras.

Några områden inom svenskämnet som tangerar skönlitteraturen och kanhända är lätt att förbise är film, teater och ”berättande i såväl digitala som andra medier” (Skolverket, u.å., avs. ”Film och andra medier”, stycke 1). Kommentarmaterialet föreslår hur man kan arbeta med detta: ”Eleverna kan till exempel studera hur budskap byggs upp och berättelser drivs framåt i sammansatta uttrycksformer. Med en sådan utgångspunkt blir filmmomenten väl integrerade med andra moment i svenskämnet” (Skolverket, u.å., avs. ”Film och andra medier”, stycke 1). Detta område torde lämpa sig väl för *storyboarding* (även känt som bildmanus) och manusskrivande för såväl film och teater som grafiska romaner, tevespel och ytterligare andra former av berättande. Om det passar elevernas intressen och färdigheter skulle dessa mycket väl kunna mynna ut i färdiga produktioner; beroende på program och inriktning skulle man kunna arbeta ämnesöverskridande med diverse estetiskt inriktade kurser. Om elevernas intresse och/eller färdigheter inte motiverar fortsatt arbete, finns det likväl en poäng med att lära sig ”hur budskap byggs upp och berättelser drivs framåt” genom praktiskt arbete. Dessutom kan kunskapsområden såsom hur man skriver och formger manus vara både spännande och givande för eleverna – inte minst då det öppnar för att läsa olika sorters manus. Därtill kan skönlitterärt skrivande göras ”nyttigt” (se Malmström, 2017, s. 275) på så sätt att färdighet i *storyboarding* och manusskrivande kan göra eleverna en aning mer anställningsbara, då dessa är reella färdigheter som kan behövas inom ett antal olika yrkesområden, såsom drama, marknadsföring, tv, radio, journalistik, tv-spelsutveckling, serieteckning med mera.

Precis som områden såsom film, teater andra former av berättande vid en första anblick kanske inte ter sig särskilt lämpade för skönlitterärt skrivande, lär kursen Litteratur inte heller i första hand förknippas med skrivande av konstnärliga texter. Kommentarmaterialet gör, som tidigare har nämnts, gällande att kursen Skrivande har en språklig inriktning, medan Litteratur är just litterär. Med denna uppdelning blir det tydligt att Skrivande är tänkt att handla om aktiv textproduktion, medan Litteratur ska vara centrerad kring studiet av skönlitteratur. Men det finns ett antal delar i kursen som kan vara väl lämpade för skönlitterära skrivövningar. Exempelvis kan eleverna få en relativt öppen skrivuppgift med skönlitterär inriktning för att i sin tur använda sina texter som underlag för diskussioner om ”[s]ambandet mellan skönlitteraturen och andra konstarter, dvs. hur författare och verk har påverkats av sitt samhälle, sin kultur och av rådande estetiska ideal samt hur författare och verk har påverkat den samhälleliga och estetiska utvecklingen” (Skolverket, 2010, s. 11). Tillsammans med ett antal litteraturhistoriska

nedslag i form av texter (i samma genre som de elevförfattade) skrivna av professionella författare från exempelvis omkring 1900, 1950 och 2000 kan elevernas texter användas för att diskutera hur ovan nämnda utvecklingar kan tänkas ha påverkat dem, och hur de egna texterna skiljer sig från de övriga. På så vis sätts litteraturhistorien i en elevnära kontext samtidigt som eleverna kan se sig själva och varandra som personer med viktiga perspektiv (Nordberg, 2019).

Andra centrala områden i kursen Litteratur som lär kunna användas för skönlitterärt skrivande är ”[l]itteraturvetenskapliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera skönlitteratur” (Skolverket, 2010, s. 11) och ”[s]könlitterära texters betydelsebärande skikt, innehållsmässiga såväl som formmässiga: tematik, motiv, metaforik, symbolik, rytm, meter och andra litterära verkningsmedel och sätt att gestalta” (s. 12). Som har behandlats tidigare, kan den egna produktionen av skönlitterära texter vara till stor nytta för inlärningen av litteraturvetenskapliga begrepp (Torell, 1998; Venuta, 2020). Genom att i förväg låta eleverna bestämma vilka teman, motiv, metaforer, symboler et cetera som deras texter ska innehålla kan man samtidigt förse dem med en tillräckligt tydlig ram för att uppgiften inte ska bli ohanterlig (Malmström, 2012, s. 15; A. Olsson, 2008, s. 4), och befrämja elevernas inlärning av dessa abstrakta begrepp genom att konkretisera dem i handling. Sedan kan man låta eleverna läsa varandras texter och identifiera de olika greppen.

6.2 Skrivande identitet

I det tredje stycket i läroplanen (Lgy 11, 2011) står det att ”[s]kolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (s. 1).[7] Det är ett synnerligen stort – och storartat – uppdrag att ledsaga eleverna i sökandet efter sig själva. Det ringar in det ansvar som den moderna skolan har att dana fritänkande individer som reflekterar över sin plats i världen. Det skönlitterära skrivandet kan vara ett led i denna process. I det första stycket i ämnesplanen står:

7 Grundidén återkommer senare i texten, men då med det tämligen avdramatiserande tillägget att eleverna också ska utveckla sin ”förmåga till studieplanering” (Lgy 11, 2011, s. 9).

> Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling. 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, 2010, s. 1)

Det ter sig som inskränkande att säga att enbart diskursivt skrivande kan vara redskap för reflektion, kommunikation, kunskapsutveckling och uttryckandet av den individuella personligheten, och att endast läsandet av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier kan hjälpa elever att lära känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själva. Det verkar inte heller finnas stöd i forskning eller beprövad erfarenhet som säger att så är fallet (snarare tycks man ha gått vidare till nyare idéer och lämnat skönlitterärt skrivnade bakom sig, se Malmström, 2020, s. 50). Däremot finns det en hel del som pekar på att alla dessa områden faktiskt kan behandlas med hjälp av skönlitterärt skrivande, och inte sällan på sätt som läsning eller diskursivt skrivande inte kan göra. Ämnesplanen fastställer att svenskundervisningen ska utveckla elevernas ”förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar” (Skolverket, 2010, s. 1), vilket är möjligt att åstadkomma även genom skönlitterärt skrivande, särskilt när den ovanstående meningen följs av fastställandet att undervisningen också ”ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv” (s.1). Nya tankesätt och perspektiv kan utarbetas och testas i form av det egna fria skapandet, vare sig det är i ord, bild, musik, dans eller något helt annat (Hjort, 2017, s. 140 ff.).

I läroplanen kopplas begreppet *identitet* samman med kulturell tillhörighet: ”En trygg identitet och medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder” (Lgy 11, 2011, s. 1). Läroplanen fastslår att skolan ska ta vara på den potential som finns i den moderna skolans mångfald (s. 1), och då kan en utgångspunkt vara elevernas egna upplevelser och perspektiv (Bommarco & Parmenius Swärd, 2018, s. 39). Identitetsbildande, inlevelse och tolerans är starkt kopplade till förmågan till personligt uttryck (Venuta, 2020, s. 239). Vikten av detta framhävs i läroplanen: ”Skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den ska framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana” (Lgy 11, 2011, s. 2). Dylika uttryck för åsikter kan visserligen mycket väl förmedlas genom sakprosa såsom argumenterande eller utredande texter, men skönlitterära texter kan fylla samma funktion, i vissa fall kanske till och med mer nyanserat än sakprosan (Hjort, 2017, s. 71 ff.).

Kommentarmaterialet till ämnesplanen i svenska fastslår att ”[s]venskämnet ska stimulera elevernas lust att läsa, utmana dem till nya tankesätt och öppna nya perspektiv" (Skolverket, u.å., avs. ”Litteraturstudiets upplägg”, stycke 1). Allmänt nämner styrdokumenten oftare lust att läsa än att skriva, men det förekommer åtminstone på ett ställe i ämnesplanen:

> Undervisningen ska stimulera elevernas lust att tala, skriva, läsa och lyssna och därmed stödja deras personliga utveckling. Eleverna ska ges möjlighet att bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga och tillägna sig de språkliga redskap som krävs för vardags- och samhällsliv.
>
> (Skolverket, 2010, s. 1)

Ehuru läsning i allmänhet tycks vara det som ska förknippas med nöje medan skrivande ofta framställs som en mödosam process, fastslår Skolverket alltså att det ska finnas utrymme för skaparlust även i skrivandet. Vare sig detta skrivande är diskursivt eller skönlitterärt, är det något att ta fasta på. Förtroendet för den egna språkförmågan är också något som kan stärkas genom skönlitterärt skrivande, både tack vare de potentiellt lustfyllda aspekterna och för att skönlitterärt skrivande kan bidra till elevernas syn på sig själva som individer med något meningsfullt att säga (Nordberg, 2019; Venuta, 2020, s. 239).

Den egna identiteten och de egna erfarenheterna skulle i sin tur kunna användas för att bemöta och motarbeta ideologier som går emot skolans demokratiska syfte, såsom främlingsfientlighet och intolerans. I läroplanen framgår det tydligt att inlevelse är en viktig förmåga: ”Skolans mål är att varje elev […] kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen” (Lgy 11, 2011, s. 7). När det gäller läsning av skönlitteratur är just inlevelseaspekten en av de mer förfäktade (jfr. t.ex. Langer, 2017; Persson, 2012, s. 26), och skrivandet kan sägas ta den ett steg längre, eftersom verksamheten går från mottagande till aktivt producerande (Venuta, 2020, s. 239 f.). Att skriva egna och läsa likars skönlitterära texter kan vara ett sätt att formulera sina egna tankar och ta del av andras uppfattningar och upplevelser (Larsson, 2020, s. 66 f.). Genom att arbeta med derivativt skrivande (Malmström, 2012) och exempelvis inta perspektivet hos en annan karaktär än berättelsens fokalisator, kan eleverna ges möjlighet att utveckla och visa sin ”[f]örmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa” (Skolverket, 2010, s. 2). Medan eleverna arbetar med dessa mål kommer de således dessutom få möjlighet att utveckla sina *theory of mind*-förmågor (se B. E. Svensson, 2018).

Vid ett antal tillfällen har jag i denna analys förespråkat att eleverna ska ges tillfälle att läsa varandras skönlitterära texter och samtala om dem med olika aspekter i fokus. Ämnesplanen säger att eleverna ska få möjlighet att ”värdera egna och andras framställningar samt bearbeta sina framställningar efter egen värdering och andras råd” (Skolverket, 2010, s. 1). Vad som avses med ”värdera” framgår inte och preciseras inte heller i kommentarmaterialet (Skolverket, u.å.). Om det är den gängse betydelsen ”bedöma värdet av” (Svenska Akademien, 2009c) som åsyftas, ter det hela sig som en aning problematiskt oavsett typ av framställning, men kanske i synnerhet för konstnärligt inriktade sådana. I *Lärande bedömning* (2017, s. 114 ff.) poängterar Anders Jönsson att det generellt inte är gångbart att låta eleverna ge varandra summativa bedömningar, då deras vilja att ta nödvändiga risker i klassrummet lätt kan ta skada av ett dylikt förfarande. I stället rekommenderar Jönsson att kamratrespons används för formativ bedömning, det vill säga att bedömningen ska vara *för* lärande snarare än *av* den (s. 14 ff.). Om eleverna får tillfälle att diskutera vilka tolkningar som kan göras av deras respektive texter, vad de gav för läsupplevelser, vilka effekter elevernas konstnärliga val hade på läsupplevelsen och så vidare, kan eleverna både sätta sina litteraturanalytiska kunskaper i ett autentiskt sammanhang och få möjlighet att se sig själva och andra som kreativa individer (Larsson, 2020, s. 66 f., 154 ff.; Nordberg, 2019). Därtill fastställer läroplanen att skolan ska ”utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens” (Lgy 11, 2011, s. 3). Genom att normalisera att man delar med sig av potentiellt personligt och delvis obearbetat material och såväl ger som tar emot respons kring detta, får eleverna möjlighet att lära sig att arbeta kooperativt i ett ömsesidigt utbyte av idéer och synpunkter (Venuta, 2020, s. 243 ff.). Meningen i ämnesplanen vilken följer den som stipulerar att eleverna ska få möjlighet att värdera varandras texter lyder: ”I undervisningen ska eleverna få möta olika typer av skönlitteratur och andra typer av texter samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen” (Skolverket, 2010, s. 1). Om elevförfattade texter används som komplement till annan litteratur kan undervisningen få en bredd av material på ett naturligt sätt, samtidigt som det ger tillfällen för eleverna att utgå från egna erfarenheter (Bommarco & Parmenius Swärd, 2018, s. 37–46).

7 Sammanfattning och diskussion

Av enkätresultaten kan utläsas att många svensklärare på gymnasiet förvisso anser att skönlitterärt skrivande skulle kunna vara till nytta av ett antal anledningar och för ett antal syften, men att de ändå generellt inte lägger någon större tid på eller vikt vid det i den egna undervisningen. Den främsta anledningen till detta tycks vara att Skolverket inte ger något direkt stöd för skönlitterärt skrivande i styrdokumenten. Många av lärarna är också under stor tidspress och väljer därför bort skönlitterärt skrivande, då det ju inte heller uppmuntras av Skolverket. Detta liknar den bild Malmström (2020) målar upp när han beskriver hur han tillsammans med en grupp andra lärare var på väg att starta ett forskningsprojekt om derivativt skrivande, tills lärarna insåg att det inte skulle finnas utrymme i verksamheten, och projektet lades på is (s. 53).

Det är på grund av denna känsla av hopplöshet som jag har velat undersöka om det verkligen är så att skönlitterärt skrivande inte kan ha någon plats i svenskämnet, även om skönlitterärt skrivande knappast nämns i 2011 års styrdokument. För den lärare som, trots det ringa värde skönlitterärt skrivande officiellt tillskrivs, känner sig manad att implementera skönlitterärt skrivande i svenskundervisningen och som känner ett behov av att legitimera detta med hjälp av styrdokumenten samt forskning och beprövad erfarenhet, finns det ett antal möjligheter. I många fall kan skönlitterärt inriktade skrivövningar användas som led i lärandeprocessen, men även som den huvudsakliga uppgiften i sammanhanget. Det ena behöver inte heller utesluta det andra: I flertalet situationer torde en skönlitterär uppgift kunna komplettera och kompletteras av en mer akademiskt inriktad uppgift. På så sätt kan flera av målen täckas in mer holistiskt än om eleverna enbart får en diskursiv skrivuppgift. Det finns också mycket som tyder på att såväl elevernas språkfärdighet som deras självkänsla kan stärkas genom att de ges utrymme att uttrycka sig konstnärligt samt dela och diskutera varandras alster.

Läroplanen (Lgy 11, 2011) gör gällande att läraren har i uppgift att ”uppmuntra elever som har svårt att framföra sina synpunkter att göra det” (s. 8). Även om det inte är enklare för alla elever att uttrycka sina uppfattningar i skönlitterär form än andra, kan man fråga sig varför det inte också skulle få finnas utrymme för elever att uttrycka sig genom mer konstnärliga former. Läroplanen stipulerar också att ”[h]änsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå”, att det finns ”olika vägar att nå målen” samt att utbildningen ”ska bidra till elevernas allsidiga utveckling” (Lgy 11, 2011, s. 2). Att låta eleverna uttrycka sig på olika sätt är i högsta grad att ge utrymme för olika utgångspunkter, att ge möjlighet att visa sina kunskaper på olika sätt för att på så sätt premiera olika sätt att utvecklas. Skönlitterärt skrivande kan givetvis inte vara det enda skrivandet i svenskämnet, men det ter sig orimligt att det inte heller

skulle vara en viktig del av det. Ofta är det enligt forskning och beprövad erfarenhet mest användbart att nyttja skönlitterärt skrivande som en del av en process vilken även inkluderar diskursivt skrivande och muntliga diskussioner, oavsett vilket som utgör fokusområde för delmomentet.

Denna analys täcker garanterat inte in *allt* i styrdokumenten som potentiellt kan göras med skönlitterärt skrivande.[8] Det är en fråga om förförståelse och perspektiv, och en lärare som redan har arbetat under ett antal år lär se andra möjligheter och begränsningar än jag, oavsett vad forskning och beprövad erfarenhet säger. På samma sätt är andra saker högst troligt inte genomförbara i alla sammanhang; det är en fråga om situationsanpassning och att känna sina elever. Det är förmodligen inte rimligt att kasta sig och eleverna huvudstupa i skönlitterärt skrivande om de inte är vana vid det. Först lär man behöva motarbeta de negativa, förutfattade åsikter som kan finnas kring skönlitterärt skrivande – bara en sådan enkel sak som att poesi inte måste vara på rimmande vers kan vara svårt att vänja eleverna av vid (Nordberg, 2019, s. 59). Sedan kan man steg för steg göra övningar som testar och flyttar fram gränserna för vad text kan användas för.

Det är också viktigt att poängtera den oro kring bedömning av skönlitterärt skrivande som ett antal lärare uttryckte i enkäten. Det som inte omedelbart kan ges en poäng och bokföras inför den slutgiltiga betygssättningen tycks ofta inte få utrymme i undervisningen. Det är förståeligt med tanke på de krav på mätbarhet och redovisningsskyldighet som genomsyrar den moderna skolan. Men ej att förglömma är att bedömningen också ska vara till gagn för elevernas lärande. Skönlitterära uppgifter torde som sagt kunna vara en del av lärandeprocessen och underlag för formativ bedömning, om inte för den traditionellt summativa. Det lär också gå att väva in moment i de kreativa skrivuppgifterna som kan bedömas med betygssättning som mål, såsom faktakunskaper eller förmåga att vända och vrida på diverse problem. Och det bör också vara möjligt att låta eleverna analysera sina egna texter och explicit framhäva de tankegångar som ligger bakom texterna. Denna analyserande text kan sedan vara ett underlag för den slutgiltiga summativa bedömningen i det aktuella momentet.

Det kan tyckas vara lätt för mig som lärarstudent att måla upp en utopisk bild av hur skönlitterärt skrivande kan vävas in i alla möjliga områden i svenskämnet. Och kanske blir det för mig som för en av lärarna som svarade på enkäten beskrev det: att man som student har massvis med idéer som verkar genomförbara tills man konfronteras med verkligheten. Men jag

[8] Det finns också säkerligen saker som inte kan göras med skönlitterärt skrivande, vilket ju inte har varit i fokus i denna undersökning.

hoppas att denna uppsats om inte annat kan påminna mig om de möjligheter som jag såg med skönlitterärt skrivande den där sista terminen som lärarstudent. Och kanske ännu hellre: att den får åtminstone en av de där lärarna som börjar känna bitterheten komma smygande att omvärdera sina möjligheter till skönlitterärt skrivande i svenskämnet, trots att styrdokumenten inte ger uttryckligt utrymme för det. Och en dag kanske även Skolverket ser värdet i att låta elever uttrycka sig kreativt genom skrift.

8 Framtida forskning

Det finns en mängd potentiella projekt kring skönlitterärt skrivande som jag skulle vilja se genomförda. Ett av dessa som jag övervägde att utföra i samband med denna uppsats är att undersöka effekten av skönlitterärt skrivande på elevers språkfärdighet. Med tanke på de många indikatorer på att skönlitterär läsning gagnar läsförståelsen och språkfärdigheten mer än alla andra typer av läsning vore det högst intressant att undersöka huruvida även skönlitterärt skrivande har dylika effekter. Ett sådant projekt hade dock inte varit genomförbart inom ramarna för ett examensarbete.

Det som jag först hade tänkt göra när jag började arbeta med denna uppsats var att inte enbart undersöka svensklärares inställningar till skönlitterärt skrivande, utan också vad för skönlitterära skrivuppgifter de brukar implementera i sin undervisning. Men under arbetets gång växte delen om utrymmet för konstnärligt skrivande i styrdokumenten till att bli det huvudsakliga objektet för mitt arbete. Jag skulle dock fortfarande gärna vilja veta vilka typer av skrivuppgifter svensklärare ger sina elever och hur de upplever att de fungerar.

Den logiska fortsättningen på denna undersökning vore att faktiskt sätta dess slutsatser i bruk och testa i vilken grad det är genomförbart att arbeta med skönlitterärt skrivande integrerat i svenskundervisningen på sådana sätt att de täcker in de områden i styrdokumenten som har beskrivits. Det är självfallet min intention att försöka arbeta på ett dylikt vis i framtiden, men det lär förmodligen ta några år innan jag har möjlighet att omsätta arbetet i ett forskningsprojekt. Om någon läsare skulle känna sig manad att utföra ett dylikt projekt vore jag i allra högsta grad intresserad av att ta del av det.

Referenser

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok* (L. Molin, Red.). Stockholm: Liber.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, *18*(2), 215–228.

Berge, A., & Blomqvist, P. (2012). *Skrivundervisning: i samspel med litterära texter* (1. uppl.). Stockholm: Liber.

Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*(1), 33–46.

Bommarco, B., & Parmenius Swärd, S. (2018). *Läsning, skrivande, samtal: textarbete i svenska på gymnasiet* (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Brauer, A. (2019). Lärarnas grammatidning: En analys av grammatikdiskursen på Lärarnas tidnings webbplats (D. Petersson, Red.) [B-uppsats, opublicerad]. Lunds universitet.

Brinkkjaer, U., & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter* (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Englund, T., & Dyrdal Solbrekke, T. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *20*(3–4), 168–194.

Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Malden, Mass.: Blackwell.

Hedelin, Z., & Mossberg Schüllerqvist, I. (2020). Lässtrategier och de ”sanna” berättelserna. Hämtad 27 april 2021, från Lässtrategier för skönlitteratur: https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/014_lasstrategi_for_skonlitt/del_05/Material/Flik/Del_05_Moment A/Artiklar/M14b_4-9_05A_sannaberattelser.doc

Hellberg, L. (2020, juni 2). Sveriges PISA-framgång bygger på falska siffror. Hämtad 05 maj 2021, från Expressen: https://www.expressen.se/nyheter/qs/sveriges-pisa-framgang-bygger-pa-falska-siffror/

Hellberg, L. (2021, maj 3). Hemliga PISA-rapporterna slog larm om stora brister. Hämtad 05 maj 2021, från Expressen: https://www.expressen.se/nyheter/hemliga-pisa-rapporterna-slog-larm-om-stora-brister/

Hjort, M. (2017). Konstens betydelse: om konstarterna och litteraturen i skola och samhälle. Stockholm: Carlsson bokförlag.

Hult, A., & Edström, C. (2016). Teacher ambivalence towards school evaluation: promoting and ruining teacher professionalism. *Education Inquiry*, *7*(3), 30200.

Jönsson, A. (2017). *Lärande bedömning*. Gleerups Utbildning AB.

Jönsson, O., & Velizelos, A. (2021, maj 6). Regeringen släpper de omstridda PISA-dokumenten. Hämtad 06 maj 2021, från SVT Nyheter: https://www.svt.se/nyheter/inrikes/har-ar-de-omstridda-pisa-dokumenten

Langer, J. A. (2017). Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse. Göteborg: Daidalos.

Larsson, M. (2020). *Skriv för livet: kreativt skrivande i undervisningen* (Å. Larsson, Red.). Stockholm: Gothia Fortbildning.

Lgy 11. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. Hämtad från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan

Lindgren, L. (2014). Nya utvärderingsmonstret: om kvalitetsmätning i den offentliga sektorn. Lund: Studentlitteratur.
Malmström, M. (2012). Tillbaka till texten: derivativt skrivande i en svensk gymnasieklass. Lärande och samhälle, Malmö högskola.
Malmström, M. (2017). Synen på skrivande: föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner. Lund: Lunds universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
Malmström, M. (2020). Kameralisterna: Kreativt skrivande i gymnasieskolans svenskämne. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, *50*(4–5).
McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International*, *45*(3), 289–294.
Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik* (2: a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
Nordberg, O. (2019). Lyrik som ingång till litteraturen: Litteraturdidaktiska reflektioner om poesins betydelse för gymnasiets yrkeselever. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, *49*(4).
Nyström, C. (2000). Gymnasisters skrivande: en studie av genre, textstruktur och sammanhang. Uppsala: Uppsala universitet.
OECD. (u.å.). Compare your country. Hämtad 05 maj 2021, från PISA: https://www2.compareyourcountry.org/pisa/country/SWE?lg=en
Olsson, A. (2008). *95 skrivövningar: Dikt, manus, prosa*. Stockholm: Liber.
Olsson, B., Algulin, I., & Sahlin, J. (2015). *Litteraturens historia i världen* (6., omarb. och utök. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
Parmenius Swärd, S. (2018, juni). Forskningsprocessen – från tanke till färdig text. *Läsa och skriva text av vetenskaplig karaktär*. Hämtad från https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Gymnasieskola/013_lasa_skriva_vetenskaplig_text/del_06/
Persson, M. (2012). Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning. Lund: Studentlitteratur.
Piekut, A. (2018). Trapped in the Genres: A Student's Writer Development in the Subject of Danish. On Possibilities and Restrictions of Narratives in Danish Upper Secondary Education. *Education Inquiry*, *9*(3), 316–330.
Pulls, S. (2019). Skrivande och blivande: konstruktioner av skönlitterärt skrivande i handböcker och läromedel 1979-2015. Umeå universitet, Umeå.
Randahl, A.-C. (2011). *Elever som skribenter i skolans skrivpedagogiska diskurser* (Licensiatuppsats, Göteborgs universitet; P. Holmberg & G. Molloy, Red.). Hämtad från https://www.externarelationer.adm.gu.se/digitalAssets/1336/1336291_randahl-ann-christin-lic.pdf
Riksrevisionen. (2021). *Pisa-undersökningen 2018 – arbetet med att säkerställa ett tillförlitligt elevdeltagande* (Nr RIR 2021:12). Hämtad från Riksrevisionen: https://www.riksrevisionen.se/download/18.4cb651881790d82c1eb2111a/1619525207429/RiR%202021_12%20Anpassad.pdf
Ritchie, S. J., Bates, T. C., & Plomin, R. (2015). Does learning to read improve intelligence? A longitudinal multivariate analysis in identical twins from age 7 to 16. *Child Development*, *86*(1), 23–36.
Robinson, K. (2006, februari). Do schools kill creativity? [Online-video]. Hämtad 31 mars 2021, från https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity
Sigrell, A. (2008). Progymnasmata: Ett skrivdidaktiskt alternativ. I M. Lindgren, G. Byrman, J. Einarsson, S. Hammarbäck, & A. Skoglund (Red.), *Texter om svenska med didaktisk inriktning* (s. 200–220). Växjö: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.

Sjödin Lundholm, A. (2017). *Fiction used in English language education in Sweden: a multiculturalist inquiry* (C-uppsats, Lunds universitet; E. Turner, Red.). Hämtad från http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/8901441

Skollag. , 2010:800 SFS § (2010).

Skolverket. (1994). 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94: Särskilda programmål för gymnasieskolans nationella program; Kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen. Hämtad från http://hdl.handle.net/2077/30998

Skolverket. (2010). Svenska [Ämnesplan]. Hämtad 27 februari 2021, från Skolverket: https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

Skolverket. (2011). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Hämtad från http://hdl.handle.net/2077/31404

Skolverket. (2021, mars 26). Gymnasieprogrammen. Hämtad 09 juni 2021, från Skolverket: https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen

Skolverket. (u.å.). *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska*. Hämtad från https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf

Skolöverstyrelsen. (1971). Läroplan för gymnasieskolan. 2, Supplement. Treårig ekonomisk linje; treårig humanistisk linje; treårig naturvetenskaplig linje; treårig samhällsvetenskaplig linje; fyraårig teknisk linje. Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30857

Stenbeck, E. (2017). Poesi som politik: aktivistisk poetik hos Johannes Anyuru och Athena Farrokhzad. Lund: Ellerströms.

Svenska Akademien. (2009a). kommunikation | SO | svenska.se. Hämtad 24 mars 2021, från Svenska Akademiens ordböcker: https://svenska.se/so/?id=26325&pz=7

Svenska Akademien. (2009b). skönlitteratur | SO | svenska.se. Hämtad 03 februari 2021, från Svenska Akademiens ordböcker: https://svenska.se/so/?id=47914&pz=7

Svenska Akademien. (2009c). värdera | SO | svenska.se. Hämtad 04 maj 2021, från Svenska Akademiens ordböcker: https://svenska.se/so/?id=60879&pz=7

Svensson, B. E. (2018). Theory of Mind Development and Narrative Writing: A Longitudinal Study. *Australian Journal of Applied Linguistics*, *1*(3), 118–134.

Svensson, E. B. (2018). Form-function relations in narrative development: how Anna became a writer. John Benjamins Publishing Company.

Torell, Ö. (1998). Kreativt skrivande och litterär begreppsutveckling. I *Litteraturdidaktik: texter om litterär kompetens och lyrik i skolan* (s. 72–80). Härnösand: Institutionen för kultur och humaniora, Mitthögskolan.

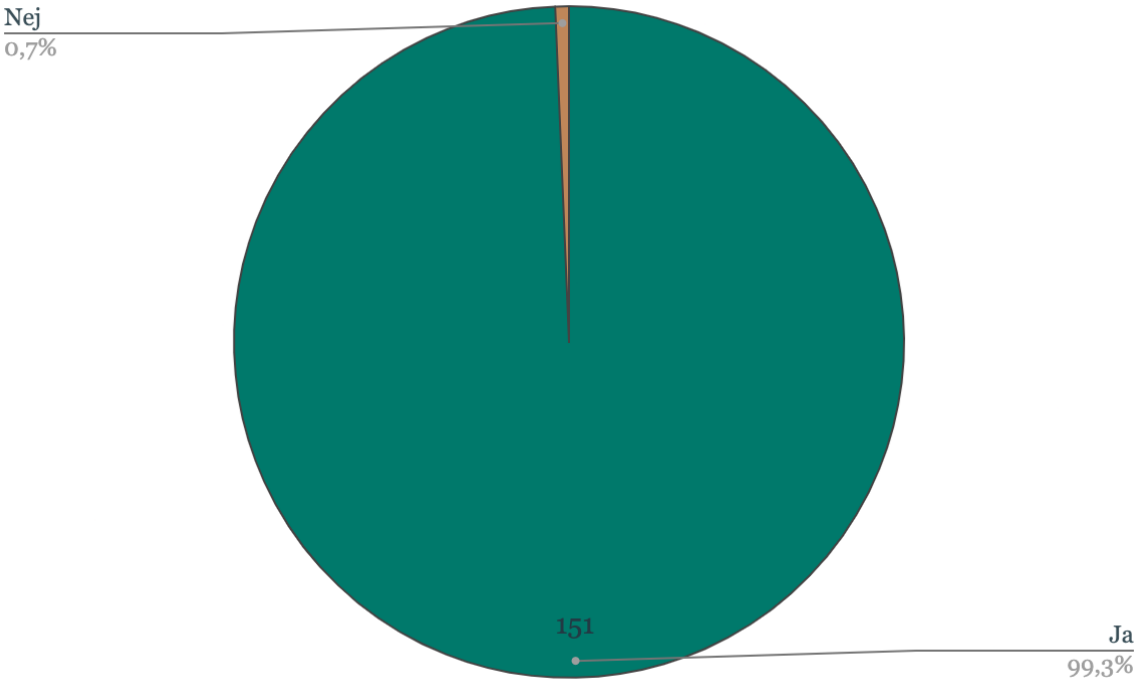
Venuta, P. (2020). Writing the Wrong in the ELA Classroom: The Role of Performance through Creative Writing. *LEARNing Landscapes*, *13*(1), 237–248.

Wolf, L. (2003). … och en fräck förgätmigej: Mer om att läsa och skriva poesi i skolan. Lund: Studentlitteratur.

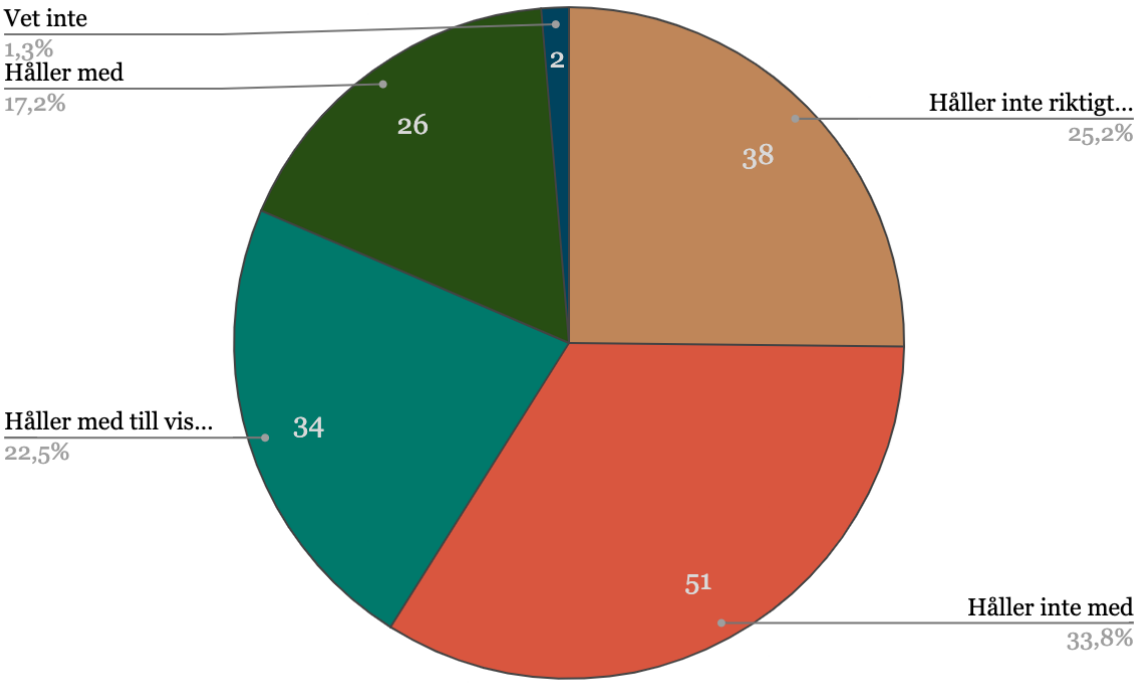
Wolf, L. (2004). Till dig en blå tussilago: att läsa och skriva lyrik i skolan. Lund: Studentlitteratur.

Appendix: Diagram från enkätresultat

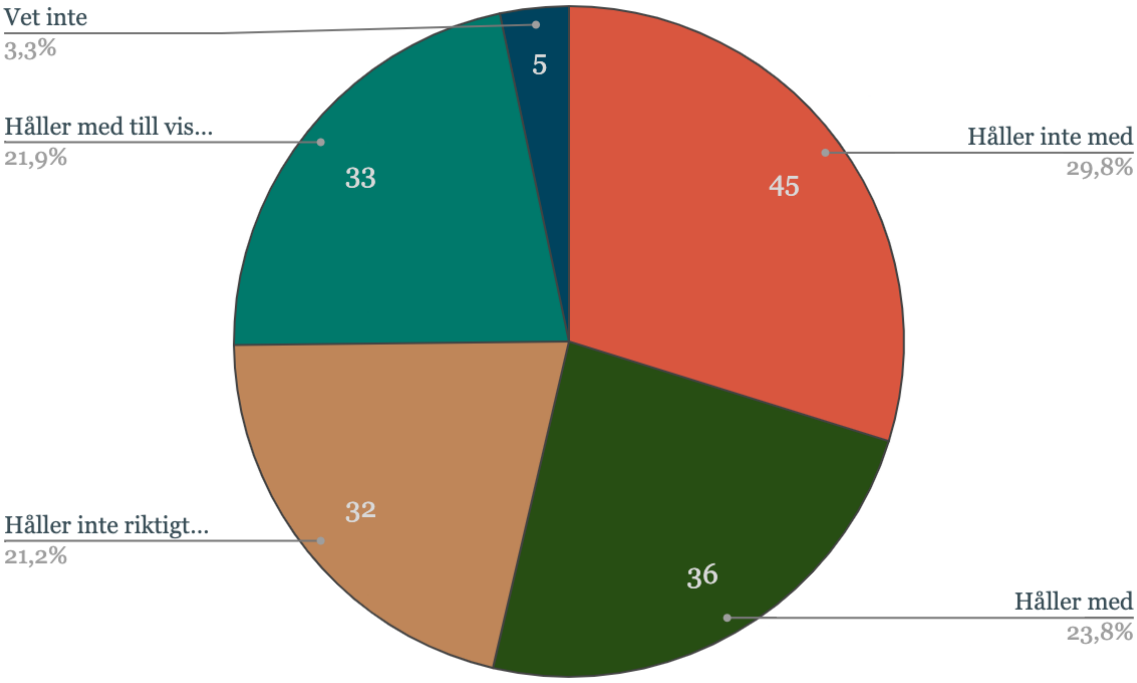
Skönlitterärt skrivande i undervisningen



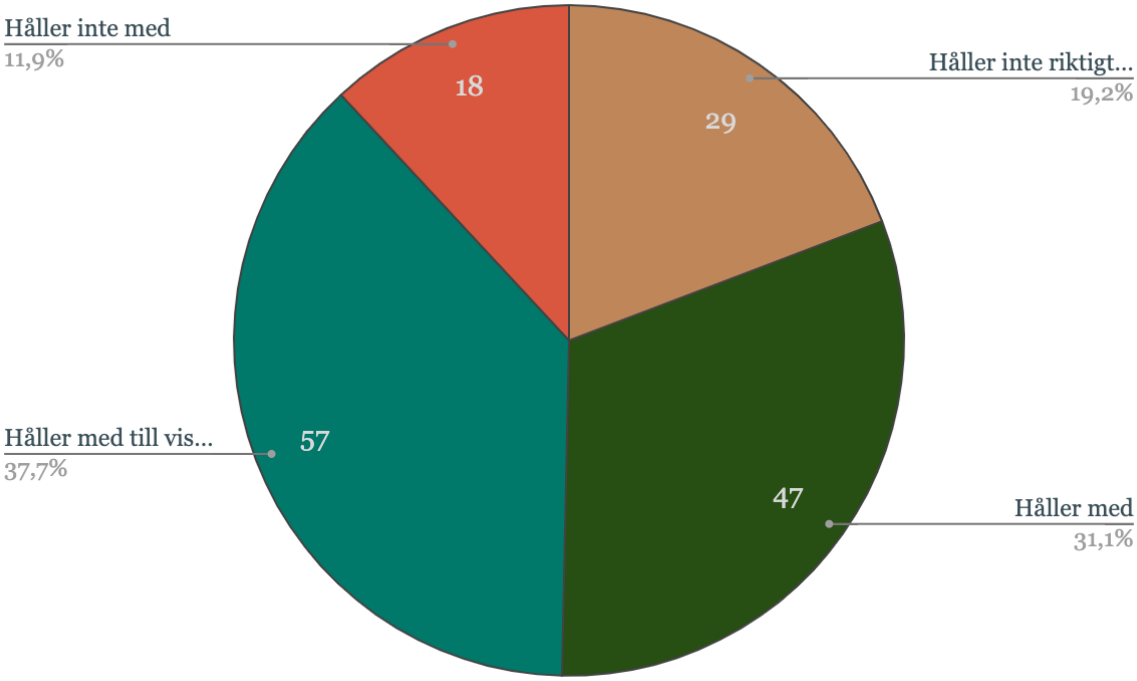
Figur 1. ”Är du svensklärare på gymnasiet?”



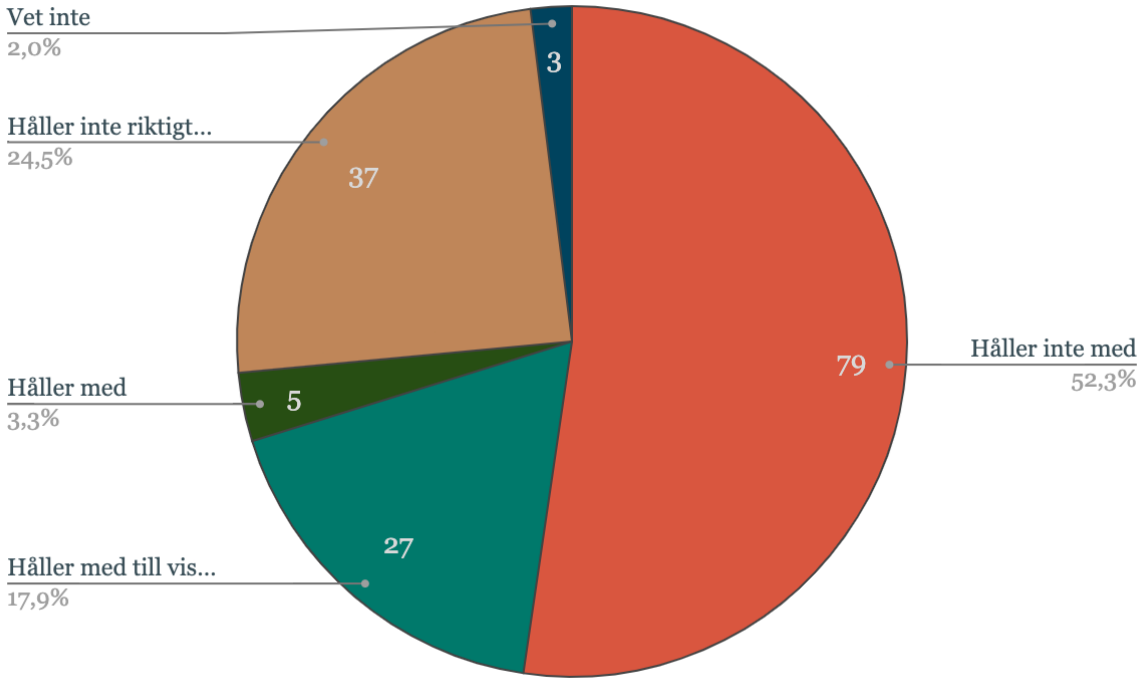
Figur 2. ”Skönlitterärt skrivande är en viktig del av svenskämnet på gymnasiet.”



Figur 3. ”Min undervisning innehåller så mycket skönlitterärt skrivande som jag skulle önska.”

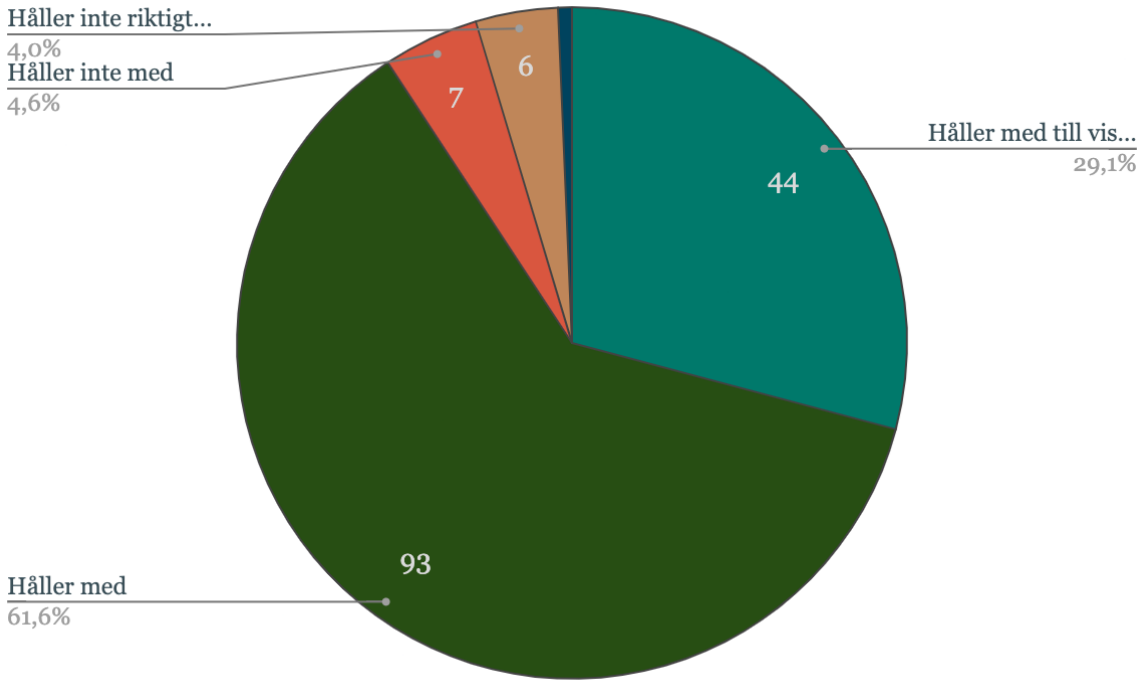


Figur 4. ”Jag vet hur jag kan inkorporera skönlitterärt skrivande på ett bra sätt i min undervisning.”

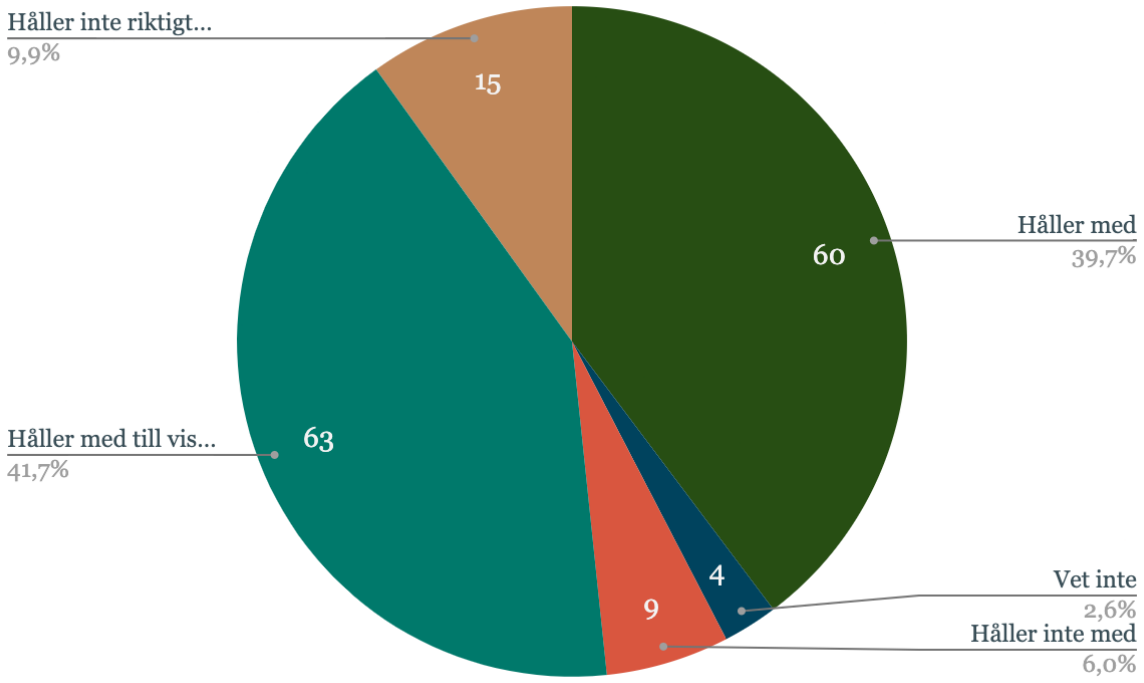


Figur 5. ”Styrdokumenten ger stöd för skönlitterärt skrivande i svenskämnet.”

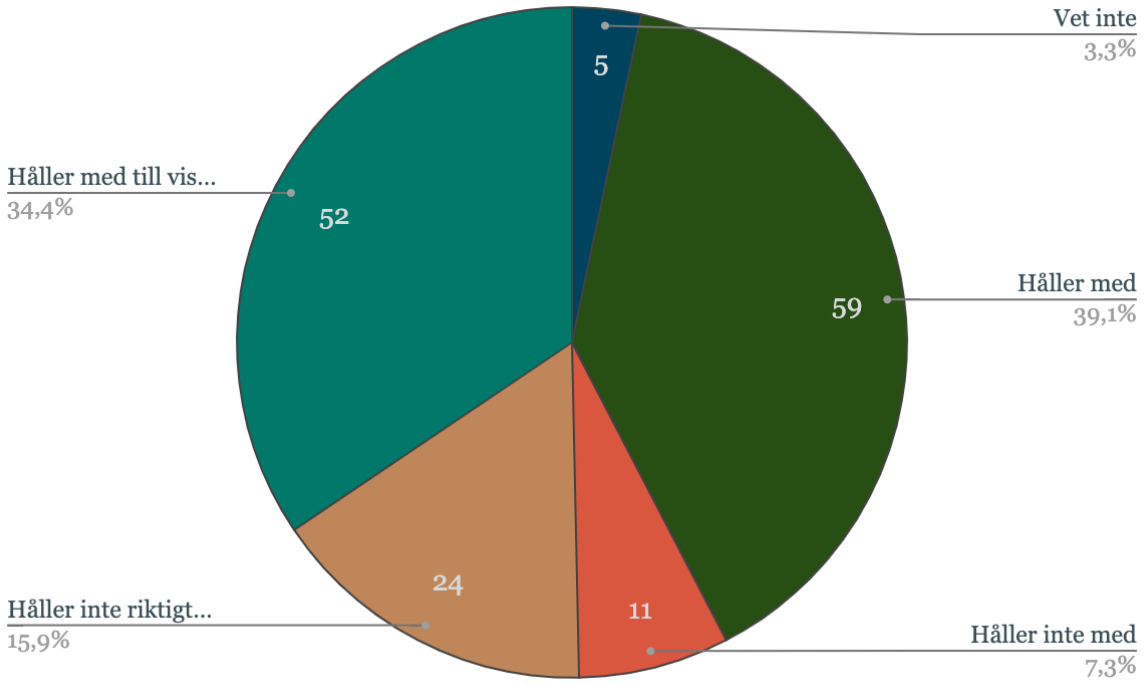
Användningsområden för skönlitterärt skrivande i skolan



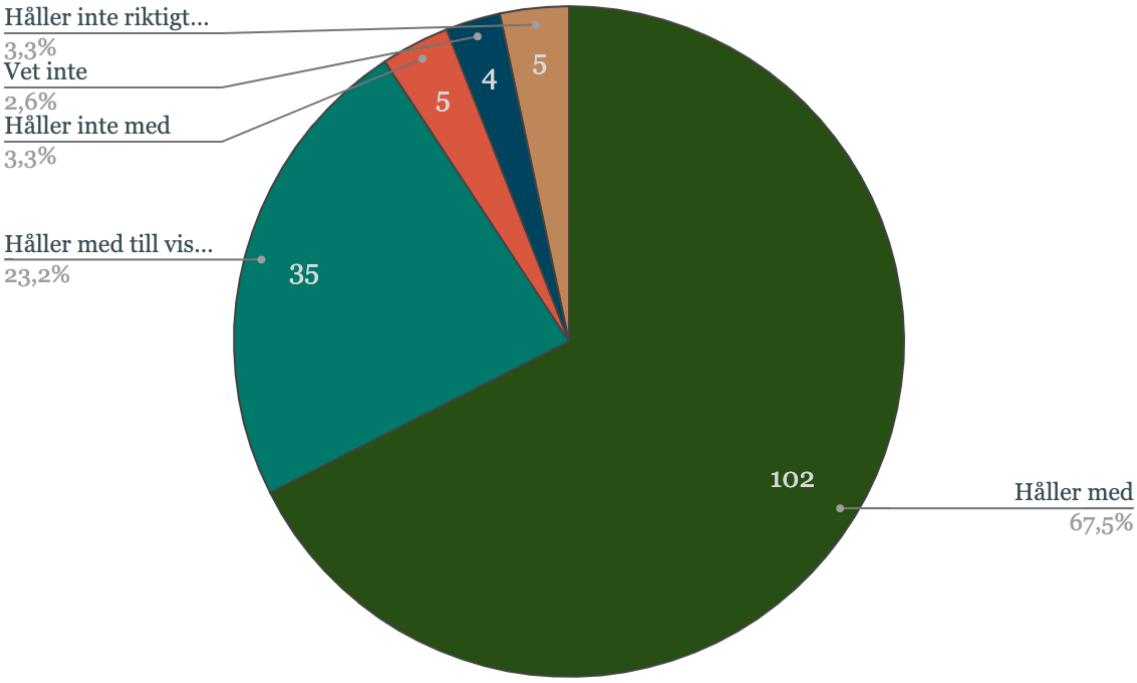
Figur 6. ”Skönlitterärt skrivande kan hjälpa elever att utforska och formulera sina tankar och åsikter.”



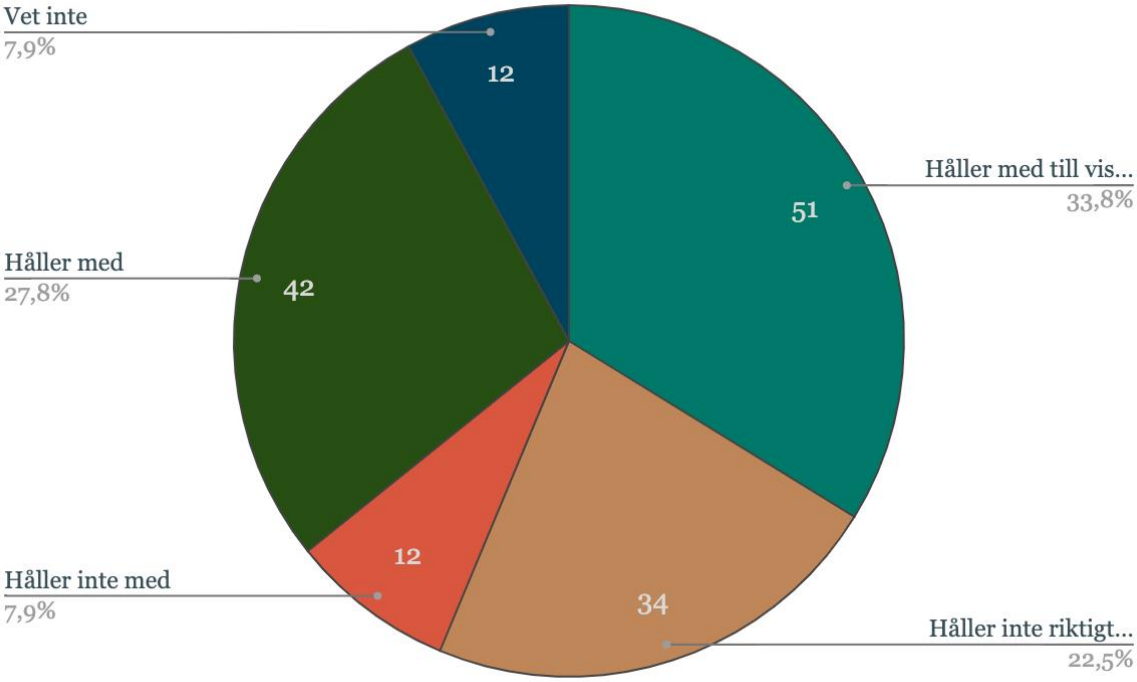
Figur 7. ”Skönlitterärt skrivande kan hjälpa elever att skriva bättre, även andra texttyper (t.ex. akademiska eller journalistiska sådana).”



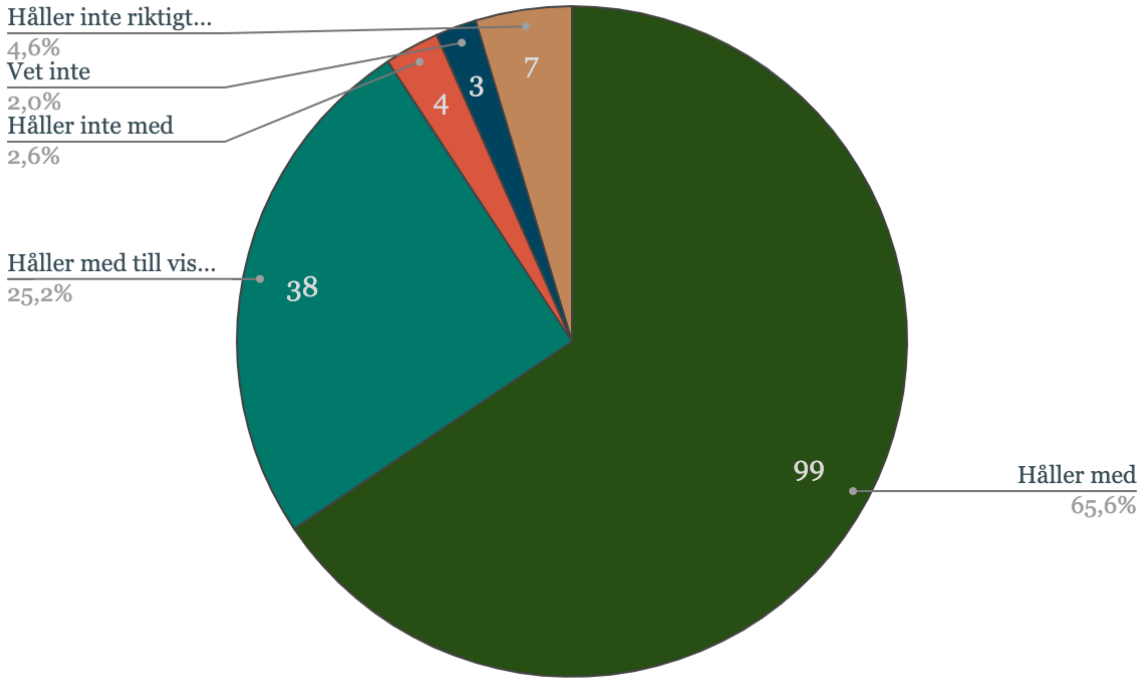
Figur 8. ”Skönlitterärt skrivande kan utveckla förmågan till kritiskt tänkande.”



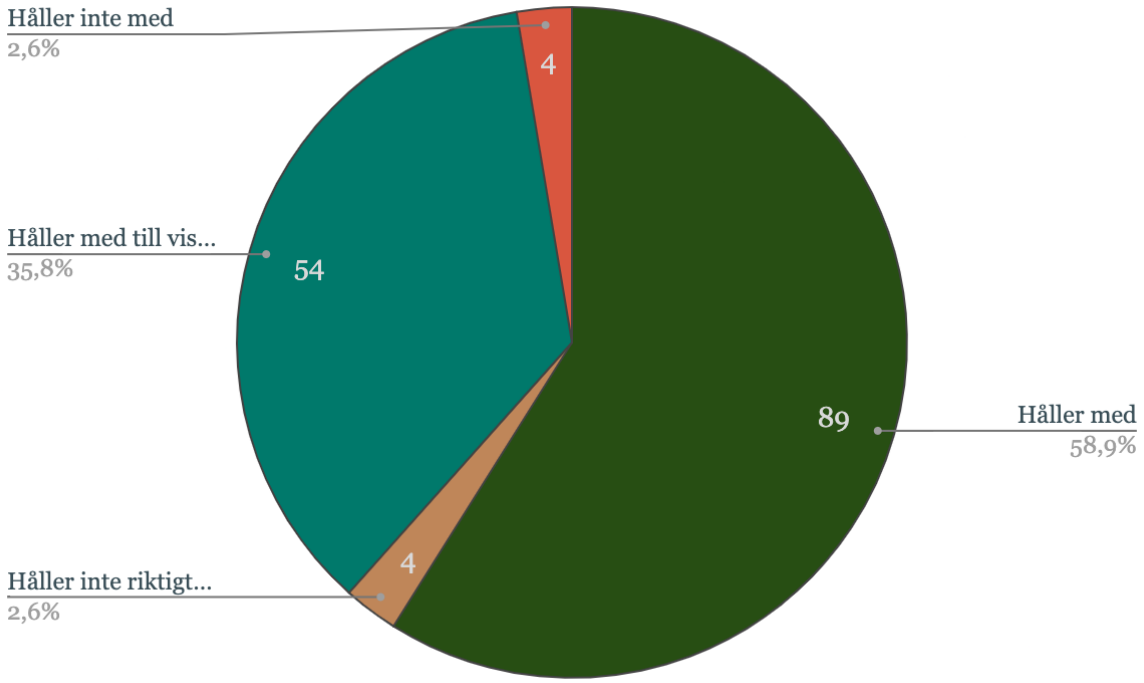
Figur 9. ”Skönlitterärt skrivande kan stärka elevers inlevelseförmåga och empati.”



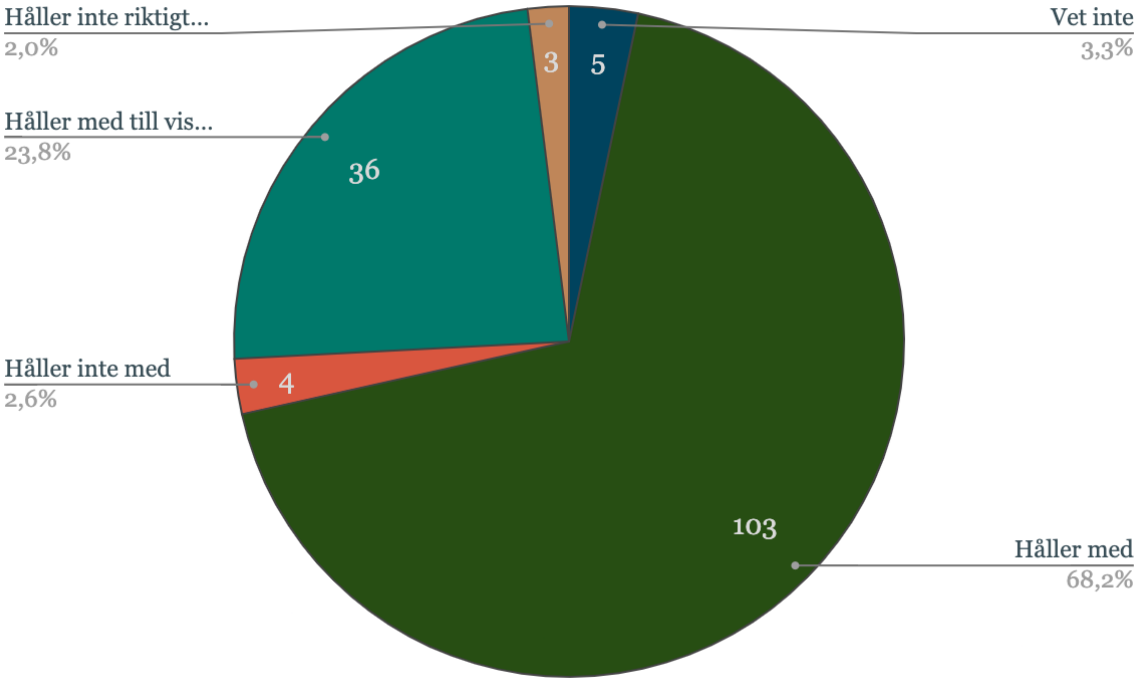
Figur 10. ”Skönlitterärt skrivande kan stärka elevers inlärning av fakta.”



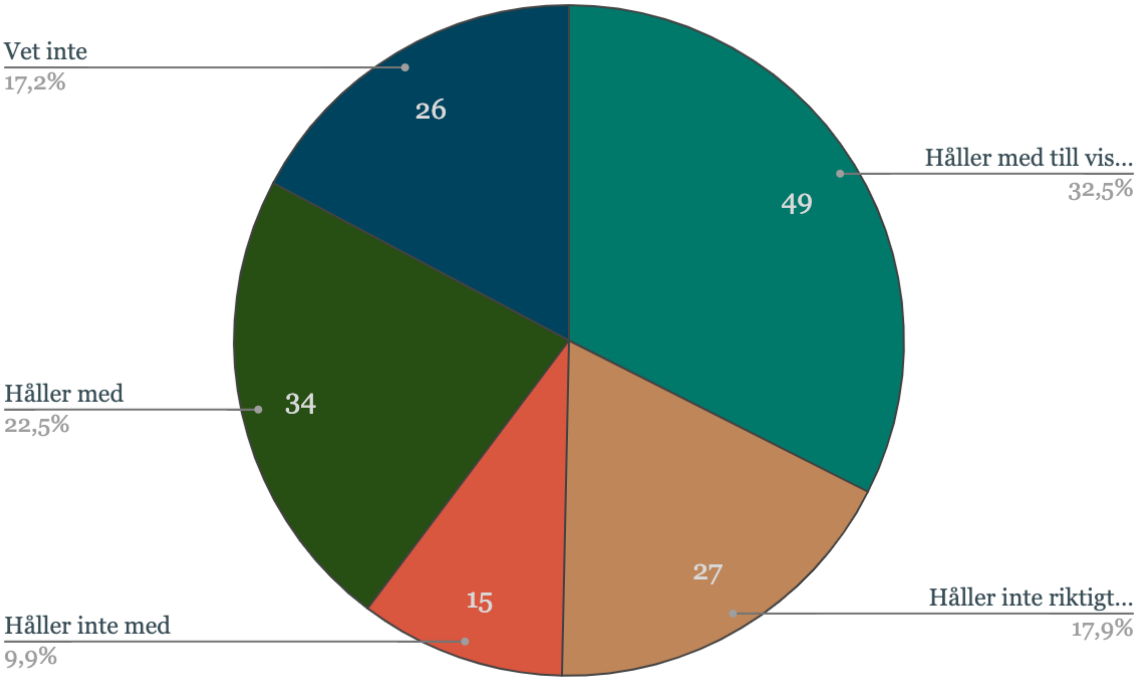
Figur 11. ”Skönlitterärt skrivande kan utveckla elevers litteraturvetenskapliga kunskaper.”



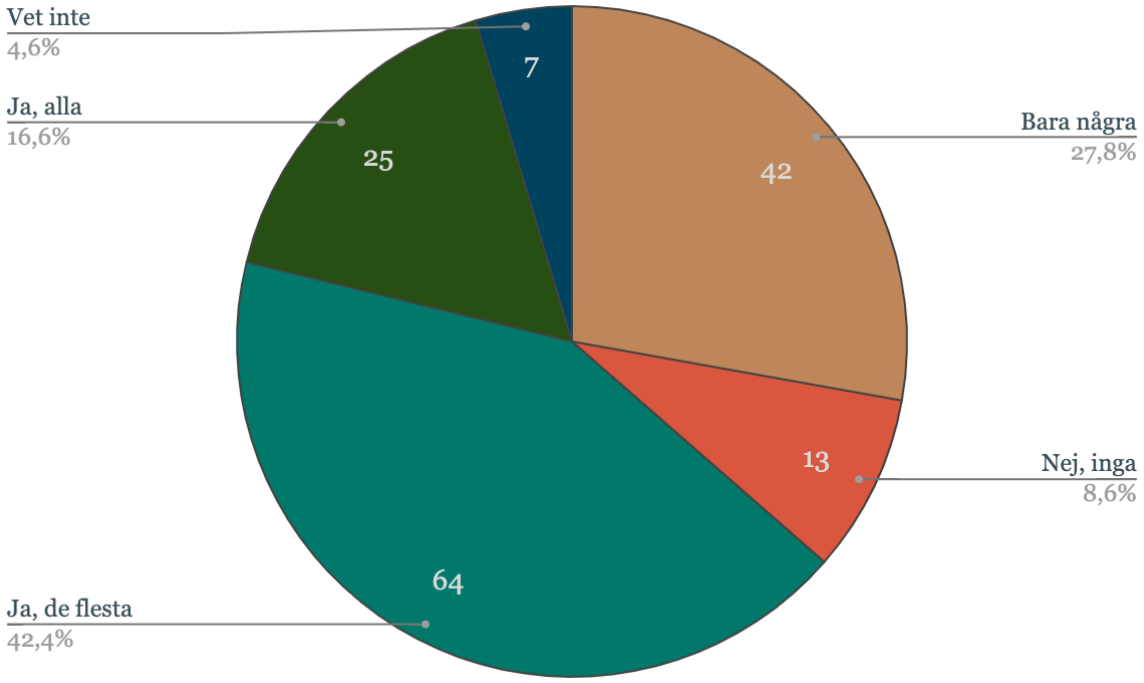
Figur 12. ”Skönlitterärt skrivande kan stärka elevers känsla av identitet och självkänsla.”



Figur 13. ”Skönlitterärt skrivande kan hjälpa elever att se sig själva som skrivande människor med värdefulla perspektiv.”



Figur 14. ”Skönlitterärt skrivande kan bidra till bättre gruppsammanhållning i klassrummet.”



Figur 15. ”Jag har övervägt dessa eventuella möjligheter tidigare.”