

Lunds Universitet

Språk- och litteraturcentrum

Handledare: Anders Mortensen

2009-01-15

Mia Strandquist

SSL K01

Elevernas enda chans att resa genom tid och rum

- legitimeringsgrunder för litteraturläsning i år 9 samt
produktionen av dem

Sammanfattning

På senare år har det skett en förändring inom litteraturvetenskapen som öppnar för ifrågasättandet av litteraturläsningens självklara nytta. Förändringar i samhället tenderar att ställa litteraturläsningens syfte och värde på sin spets. Varför man ska läsa litteratur får dessutom, enligt kritiker, en särskild betydelse när det inte bara gäller läsning i allmänhet utan läsning i utbildningssystemet. Litteraturläsningen i skolan är styrd på ett sätt, till exempel genom kursplaner, som gör att den inte förändras och utvecklas i takt med samhället. Min teori var att svensklärare över lag inte skulle kunna motivera för sina frågvisa elever varför de ska läsa litteratur. Detta grundade jag dels på att jag under min utbildning till svensklärare för grundskolan och gymnasiet aldrig har berört legitimeringsfrågan och dels på att min erfarenhet från praktik i grundskolans senare år är att eleverna gärna ställer varför-frågor och sällan gör något förrän de har fått svar på varför de ska göra det.

Syftet med uppsatsen har därför varit att undersöka hur svensklärare i åk 9 motiverar litteraturläsning för sina elever, samt att utröna om lärarna problematiserar det faktum att de ger eleverna i uppgift att läsa litteratur. Syftet var också att undersöka om de legitimeringar som lärarna utgår ifrån i sina motiveringar har förändrats över tid, samt att granska var produktionen av dessa idéer finns. Kvalitativa intervjuer med fyra svensklärare i åk 9 på tre olika skolor utgör det empiriska materialet, medan den teoretiska bakgrunden visar på dagens forskningsläge och har varit till hjälp vid resultatanalysen.

Flera forskare ställer sig kritiska till att attribuera litteraturläsningen en självklar nytta. Tre av de fyra tillfrågade lärarna anser dock att det är självklart att man ska läsa litteratur i skolan och har stor tilltro till ”den goda litteraturen”. Lärarna tyr sig helt till de legitimeringsgrunder som finns i Skolverkets styrdokument. Undersökningen visar att lärarna är dåliga på att problematisera litteraturläsningens nytta för eleverna, samt att nya forskningsrön kring legitimeringarna inte når lärarna i den takt som de produceras bland forskare och kritiker. En förändring i lärarnas övertygelser kring motiveringarna skedde dock när Lpo94 infördes och kursplanerna samtidigt reviderades. Lärarna menar att fokus då flyttades från läslust till instrumentella legitimeringar, som till exempel att läsning är bra för språkutvecklingen.

Innehåll

1. Inledning	2
2. Syfte	3
2.1 Frågeställningar och disposition	4
3. Bakgrund	5
3.1 Varför behöver litteraturläsning legitimeras?	5
3.2. Legitimeringsgrunderna	7
3.2.1 Styrdokumenterna för grundskolans senare år	8
3.2.2 Svensklärarytbildningarna	9
3.2.3 Instrumentella legitimeringar	10
3.2.4 Estetiska legitimeringar	11
3.3 Problematisering av legitimeringsgrunderna	13
4. Metod	15
4.1. Urval	15
4.2 Metodval och genomförande	16
4.3 Etik	17
5. Resultatanalys	18
5.1 Presentation av respondenterna	18
5.2 Varför litteraturläsning i undervisningen?	19
5.3 Legitimeringsgrunderna i styrdokumenterna	20
5.4 Övertygelser kring motiveringarna över tid	21
5.5 Didaktiska överväganden kring litteraturläsning	23
5.6 Produktionen av lärarnas tankar kring legitimeringsgrunderna	25
6. Diskussion	26
6.1 Metoddiskussion	26
6.2 Slutdiskussion	27
Referenser	30
Bilaga	33

1. Inledning

Ingen människa har ett absolut svar på varför man ska läsa litteratur. Den tid vi lever i nu, med starka kulturella och samhällsliga förändringar, tenderar dessutom att ställa litteraturläsningens syfte och värde på sin spets. Barn och ungdomar lär sig varje dag att kritiskt granska och ifrågasätta allt som de ställs inför. Efter min snart tvååriga utbildning i svenska med språklig och litterär inriktning undrar jag om dagens lärare i svenska är lika skickliga på att reflektera över sina pedagogiska val och metoder som eleverna börjar bli på att ställa varför-frågor. Jag känner mig, som snart nytexaminerad lärare i svenska, inte helt redo för att svara på varför-frågor kring litteraturläsning och har under min utbildning inte givits möjligheten till att fundera över varför man bör läsa litteratur i skolan. Det är grunden till att den här undersökningen har genomförts. Jag anser att man som svensklärare måste reflektera över varför eleverna ska läsa litteratur. Det borde vara en självklarhet för lärarna eftersom samhället förändras och eleverna med det. Även John Carey, litteraturkritiker och litteraturprofessor vid Oxfords Universitet, menar att vuxna människor som ungdomar ser upp till och värdesätter, till exempel lärare, måste rannsaka sig själva för att komma fram till vad man värdesätter och varför för att kunna förekomma ungdomarna med deras varför-frågor.¹

Inom litteraturvetenskapen har frågan och legitimeringarna kring varför man ska läsa litteratur länge besvarats med litteraturläsningens självklara nytta. Nya teorier kring legitimeringsgrunderna har varit främmande för de flesta, trots att litteraturvetenskapen på andra plan blivit en ifrågasättande vetenskap liknande naturvetenskapen. På senare år har det dock skett en förändring som öppnar för ifrågasättandet av litteraturläsningens självklara nytta. Det har därför blivit intressant att studera vilka legitimeringsgrunder litteraturläsningen står på idag. Det råder enligt litteraturforskaren Staffan Bergsten just nu stor förvirring och en osäker väntan på något nytt inom litteraturvetenskapen, samtidigt som han menar att begrepp som mångfald, variationsrikedom och pluralism kännetecknar den positiva utvecklingen som skett på senare år.² Internationellt sett har litteraturteori utvecklats i en mer kritisk och samhällsorienterad inriktning de senaste decennierna men Gerd Arfwedson och Vetenskapsrådet ställer sig frågande till huruvida detta har nått skolor i gemen.³ Man kan också ifrågasätt om den mångfald som Bergsten beskriver har nått litteraturläsningens

¹ Carey, John, *What good are the arts?*, London: Faber and Farber Limited, 2005, s. 173

² Bergsten, Staffan (red.), *Litteraturvetenskap – en inledning*, Lund: Studentlitteratur, 2002, s. 17

³ Arfwedson, Gerd, *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola*, 11:2006, Vetenskapsrådet, Stockholm, 2006, s. 22

legitimeringsgrunder i skolan. Varför man ska läsa litteratur får enligt litteraturforskaren Magnus Persson en särskild betydelse när det inte bara gäller läsning i allmänhet utan läsning i en bestämd institutionell inramning som vårt utbildningssystem. Han menar att litteraturläsningen i skolan är styrd på ett sätt som gör att den inte förändras och utvecklas i takt med samhället.⁴

Lärarna ansvarar främst för att främja elevernas lärande, men de måste också ta ansvar för och granska sin lärarroll, vilket kan vara svårt eftersom läraryrket idag är intensivt och komplext. Trots det måste litteraturläsning ständigt kunna motiveras och legitimeras för de inte alltid så läsintresserade eleverna. Dagens lärare borde därför ständigt tvingas till att reflektera över om deras motiveringar till varför man ska läsa litteratur håller som motiveringar inför elevernas varför-frågor, och därmed om deras pedagogiska metoder är uppdaterade i enlighet med aktuella rön i frågan från de tongivande forskarna i litteraturvetenskap om pedagogik.

2. Syfte

Mina förundersökningar tyder på att forskningsområdet är styvmoderligt behandlat, men att man inom litteraturvetenskapen börjar få upp ögon för det, vilket gör det ytterst intressant att undersöka närmre. I relevanta studier som jag har undersökt saknas forskning helt om hur nya forskningsrön kring legitimeringsgrunder och värdeteorier når ut i grundskoleverksamheten och därmed till svensklärarna. Min uppfattning är att kunskap och reflektion om legitimeringsgrunderna och problematiseringen av dem saknas bland svensklärare, vilket inte är speciellt märkligt med tanke på att jag som nästan färdigutbildade svensklärare aldrig har berört ämnet under utbildningen. Närmre studier kring både legitimeringsfrågan och produktionen av legitimeringarna borde enligt min mening vara av intresse för såväl svensklärare som svensklärarytbildare och skolledningar. Undersökningens betydelsen för svensklärare och svensklärarytbildare ter sig förhoppningsvis självklar, intresset för studiens resultat borde dock vara stort hos skolledningar eftersom de kan påverka lärarnas möjligheter till fortbildning inom olika områden.

⁴ Persson, Magnus, Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen, Lund: Studentlitteratur, 2007, s. 6

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur svensklärare i år 9 motiverar litteraturläsning för sina elever, samt att utröna om lärarna problematiserar det faktum att de ger eleverna i uppgift att läsa litteratur. Syftet är vidare att undersöka om teorier som lärarna utgår ifrån i sina motiveringar har förändrats över tid, samt att granska var produktionen av dessa idéer finns. I undersökningen ämnar jag att genomföra fyra intervjuer med svensklärare vars svar jag sedan kommer att jämföra, analysera och diskutera runt utifrån syfte och teoribakgrund.

2. 1 Frågeställningar och disposition

För att tydliggöra syftet med undersökningen preciseras tanken med den i de fyra följande frågeställningarna som jag ämnar utgå ifrån både i den teoretiska bakgrunden, och i intervjuguiden som kommer att användas vid intervjuerna med lärarna.

- Vilka legitimeringsgrunder beskrivs i tidigare forskning och hur motiveras en problematiseringen av litteraturläsning i skolan?
- Hur motiverar svensklärare för elever i åk 9 att de ska läsa litteratur som en del i undervisningen? Vilka legitimeringar hänvisar lärarna till i sina motiveringar?
- Har lärarnas övertygelser kring motiveringarna och legitimeringarna förändrats över tid?
- Var produceras lärarnas idéer och tankarna om varför man ska läsa litteratur?

Dispositionen i uppsatsen följer frågeställningarna så till vida att den första frågeställningen behandlas i det teoretiska bakgrundsavsnittet, medan de andra frågeställningarna syftar till att vara vägledande i intervjuerna och i resultatanalysen. Bakgrunden är en översikt över den problematik som jag menar att forskningen håller på att utreda. Därefter kommer ett metodavsnitt som närmre redogör för arbetet med undersökningen och därmed metodval och intervjuerna med lärarna. Resultatet från intervjuerna och undersökningen redovisas i resultatanalysen. Uppsatsen avslutas sedan med en diskussion kring vald metod och resultatet i förhållande till syfte och frågeställningar, samt en kort diskussion om nya frågeställningar som kan vara av intresse att undersöka närmre vid fortsatt forskning.

3. Bakgrund

I detta avsnitt redogörs för aktuella rön i frågan från de tongivande forskarna i litteraturvetenskap om pedagogik som belyser legitimeringarna av varför man ska läsa litteratur i skolan. Den börjar med att klargöra varför det är viktigt att sälla frågan varför man ska läsa litteratur i skolan, både som litteraturvetare och som lärare, för att sedan övergå till att redovisa olika teoretiska ansatser inom dagens forskning och problematiseringen kring dessa.

3.1 Varför behöver litteraturläsning legitimeras?

Det finns ingen absolut sanning kring varför man ska läsa litteratur, i alla fall inte om man får tro Carey. Han är totalrelativist och menar att man inom litteraturvetenskapen endast kan försöka att övertyga andra om litteraturens nytta genom övertalning, alltså inte genom att redovisa absoluta sanningar eftersom några sådana inte finns. Carey försöker dock övertyga om litteraturens absoluta nytta då han hävdar att "literature is superior to the other arts, and can do things they cannot do". Han anser bland annat att litteratur är den enda konstform inom kulturen som kan kritisera sig själv, samt är det enda fenomen som kan kritisera precis allting genom sin förmåga att resonera. Enligt Careys teori blir litteraturen då speciellt värdefull för människan. I detta avsnitt följer även andra idéer som stödjer tanken om att man behöver legitimera litteraturläsning.⁵

Annika Nasiell och Lisa Bjärbo redovisar resultat från en undersökning som på ett konkret plan tydligt visar på en god effekt av läsning. En sjuåring har ett ordförråd på ca 5000-7000 ord och en läsande sjuttonåring har ett ordförråd på 50 000-70 000 ord, däremot kan den sjuttonåring som inte läser 'bara' 15 000 – 17 000 ord.⁶ Det kan tyckas att detta räcker som underlag till varför man ska läsa litteratur i skolan. Det visar på en av de självklara legitimeringar som många människor tillskriver litteraturläsningen i skolan. Föreställningar som denna kommer ifrån tanken om den goda litteraturen som menar att läsning inte kan vara av ondo. Praktiken har fram till för ungefär tio år sedan verkat utifrån tanken att det är självklart att man ska läsa litteratur i skolan. Praktiken har då inte behövt grundas i någon

⁵ Carey, s. 173-174

⁶ Nasiell, Annika & Bjärbo, Lisa (red), *Boken om läslust, En handbok om att väcka ungas läsinträsse. 7-15 år*, Stockholm: Barnens Bokklubb, 2007, s. 10

teori. Citatet som följer, hämtat från Leonardo Da Vinci, tydliggör bristen i att praktisera utan någon tydlig teoretisk förankring. ”De som tillåter sig att praktisera utan teori liknar sjömän som går ut på sjön utan roder och kompass och aldrig kan vara säkra på var de hamnar. Praktiken måste alltid grundas på en sund teori.”⁷ Gunilla Molloy i sin tur hävdar att ingen praktik är vare sig traditionsfri eller teorifri. Hon skriver att ”en del lärare säger att de klarar sig fint utan teori”. Men vid närmre granskning har det bakom deras undervisning funnits teorier, vars existens de inte känt till.⁸ Enligt Simone de Beauvoir måste individen förhålla sig kritisk, och inte se värden, ting eller mål som denne strävar mot som absoluta och omöjliga att ifrågasätta. Gör individen det befinner denne sig, enligt Beauvoirs etik, i allvarsanda, vilket är ett statiskt tillstånd utan förändringar. Om man som lärare ser läsning som ett mål som aldrig kan ifrågasättas, är man i allvarsandan. Beauvoir menar att varje människa måste erkänna för sig själv vilka mål som man har satt upp. Dessa mål ska sedan motiveras om och om igen.⁹ Varje dag använder svensklärare litteratur på olika sätt och har förhoppningsvis olika mål med användningen. Målen måste hela tiden motiveras utifrån förändrade förutsättningar. Det är grunden till varför alla lärare ska ställa sig frågan: varför ska eleverna läsa litteratur?

Margareta Petersson deltar i ett projekt kring skönlitteratur i skola och lärarutbildning. 2004 lämnades en enkät ut till 350 studenter. Enkäten innehöll frågor av olika slag. Det viktigaste intrycket av nybörjarstudenterna var deras totala förvirring inför frågan om varför man läser litteratur i skolan. De flesta hävdade att de aldrig fått några skäl från sina lärare, men antog att det står någonstans att man ska läsa litteratur.¹⁰

David Kaufmann redovisar en intressant tanke som innebär att litteraturen kanske måste legitimera sig för det faktum att den är så lustfylld och onyttig. Motiveringarna är dömda till att formuleras i termer av nytta, oavsett hur mycket man ogillar det begreppet. ”This is true even of the most strenuous aestheticism which ultimately argues that even the uselessness of art serves an important purpose.”¹¹ Persson å sin sida menar att litteraturen är som ett ”tveeggat svärd”. Om arbetsprincipen och därmed nyttoprincipen fullständigt ersätter lustprincipen kapas samtidigt en av de viktigaste anledningarna till varför människor läser.¹²

⁷ Lindö, Rigmor, *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur, 2002, s. 25

⁸ Molloy, Gunilla, *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*, Lund: Studentlitteratur, 2007, s. 26ff

⁹ de Beauvoir, Simone, *Det andra könet*, Stockholm: Nordstedts, 2002 [1949], s. 17

¹⁰ Petersson, Margareta, Varför läsa litteratur?, I: Sigrell, A (red.), *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv*, Smd, Umeå, 2006, s. 101

¹¹ Kaufmann, David, *Redeeming Mimesis: Critical Theory, Cultural Theory, I: Why Literature Matters*, Ahrens, Ruediger & Volkmann, Laurenz, Heidelberg: Winter Verlag, 1996, s. 265

¹² Persson, s. 218

Petersson menar att litteraturen tycks ha förvisats till en ”marginaliserad museal tillvaro och att det blir allt svårare att rättfärdiga dess existens”. Hon resonerar kring att litteraturen kanske hör hemma där, ”om den bara är en förevändning, en omväg, till diskussioner om något annat, som samlevnad eller mobbning, eller om man betraktar litteraturen som ren upplevelseläsning, som en plats för subjektiva fantasier.”¹³

En undersökning gjord i skolan där litteraturläsning lätt tycks falla inför arbetsprincipen visar att elever gärna läser om de vet varför de ska läsa. Lärarna har ett relativt klart syfte med varför deras elever ska läsa men det har enligt Lina Palms undersökning inte riktigt nått fram till alla eleverna. Palms undersökning visar att det finns en lucka i kommunikationen mellan elever och lärare om varför man ska läsa i skolan. Lärarna måste därför vara beredda på att problematisera sin egen undervisning i större utsträckning än vad som är fallet idag.¹⁴ Carlgren och Lindö menar dessutom båda att skolans decentralisering under 1990-talet ställer större krav på att lärare ska kunna argumentera för sitt val av undervisning samt motivera varför den främjar elevernas lärande.¹⁵ Även Brynolf m.fl. menar att det är viktigt för lärares utveckling att ny didaktisk kunskap tillförs dem, och det göres enligt dem bäst genom att teori och praktik kopplas samman. Det faktum att läraryrket ständigt förändras i takt med samhällets utveckling medför att det är angeläget för alla lärare att fortbilda sig genom ett livslångt lärande, vilket de bäst gör genom att ifrågasätta och därmed också försöka legitimera sin undervisning.¹⁶

3.2 Legitimeringsgrunderna

För resultatet av denna undersökning spelar legitimeringsgrunderna i grundskolans kursplan en viktig roll. Dessa redovisas därför, mycket konkret, först i detta avsnitt. Därefter redovisas kort vilka legitimeringsgrunder som tillämpas inom svenskläraryrket, samt de två parallella förhållningssätten instrumentellt och estetiskt läsande som legitimeringsgrunderna tenderar att falla under. Den instrumentella utgår från en nyttoaspekt medan den estetiska utgår från det Kant kallade intresselöst välbehag. Kant menade att konsten kräver att vi

¹³ Petersson, s. 110

¹⁴ Palm, Lina, ”*Lev många liv – läs många böcker*” *En kvalitativ studie om Hur, Vad och Varför man ska läsa skönlitteratur i skolan*, Examensarbete, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet, Göteborg, 2007, s. 1

¹⁵ Carlgren, Ingrid, Vad har hänt med läraryrket?, I: Annika, Forssell (red.), *Boken om pedagogerna*, Stockholm: Liber, 2005, s. 260; Lindö, s. 159

¹⁶ Brynolf, Margrethe m.fl., *Läraryrkets många ansikten*, Stockholm: Runa, 2007, s. 207

reserverar ett område utanför det rationella förnuftet, att vi läser eller lyssnar utan specificerat syfte.¹⁷

3.2.1 Styrdokumentet för grundskolans senare år

Det finns en omfattande diskussion och teoribildning kring legitimeringsgrunderna, men i grundskolans styrdokument står det varför Skolverket anser att lärarna ska använda litteraturläsning i undervisningen. Nedan följer en redovisning över de legitimeringar som Skolverket menar är centrala för motiveringen av litteraturläsning i skolan.

Skolverket anser att litteraturläsning ger upplevelser och kunskap, är språkutvecklande och stärker den personliga identiteten. Det står bland annat i kursplanen för Svenska att ”litteraturen är [...] ämnets centrala innehåll och en källa till kunskap om världen runtomkring oss” samt att ”litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten.” Skolverket går dock inte närmre in på vilken typ av betydelse litteraturen har för den personliga identiteten och vad det är för typ av kunskap eleverna ska få.¹⁸

Skolverket skriver också att ”Skolan skall [...] sträva efter att eleven utvecklar sin fantasi och lust genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse”. En annan viktig motivering till litteraturläsningen i skolan är att litteraturen motverkar odemokratiska värderingar och gör läsaren empatisk och tolerant. I kursplanen för svenska står det bland annat att ”I arbetet med skönlitteratur [...] kan skilda kulturella erfarenheter mötas och eleverna ges möjlighet att utveckla ett eget förhållningssätt till kultur och kulturella värderingar”. Litteraturläsning ska även ge eleverna förtrogenhet med kulturarvet, förståelse för kulturell mångfald och främja goda läsvanor; ”Skönlitteratur [...] bär en del av kulturarvet” och ”Eleverna får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former”.¹⁹

Persson menar att Skolverket och styrdokumentet lämnar mycket till lärarna att själv tolka hur de menar att legitimeringarna, rent konkret, motiverar litteraturläsning.²⁰ Det framgår dessutom, inte minst, av följande mening hämtad från kursplanen för Svenska att styrdokumentet är svårtolkade; ”Såväl det gemensamma utbytet som den individuella erfarenheten i arbetet kring litteraturen bidrar till att ge svar på de stora livfrågorna.” Det är

¹⁷ Petersson, s. 98

¹⁸ Skolverket, *Kursplan för svenska i grundskolan*, 2008

¹⁹ Ibid.

²⁰ Ibid.

upp till varje lärare att komma underfund med hur litteraturen kan hjälpa till att ge svar på ”de stora livsfrågorna”.²¹

3.2.2 Svenskläroarutbildningarna

Det är inte ett mål i sig att studera legitimeringsgrunderna som figurerar på svenskläroarutbildningarna i denna uppsats. Det är dock av intresse att nämna vad tidigare forskning har kommit fram till, för att kunna sätta legitimeringsgrunderna där i relation till resultatet av denna undersökning.

Petersson hänvisar till den undersökning som gjordes på ett antal läroarstuderande, vilka, enligt henne, pliktskyldigt framhåller vissa kognitiva mål som det troligen viktigaste skälet till läsning; allmänbildning, språkutveckling och historisk kunskap. Liknande resultat kan man finna i flera av de litteratur- eller svenskdidaktiska avhandlingar och undersökningarna som redovisats på senare år, däribland undersökningar utförda av Christina Olin-Scheller, Gerd Arfwedson och Marie Thavenius.²² Thavenius har gjort en undersökning bland blivande svenskläroare på Malmö Högskola och kommit fram till att de främst motiverar litteraturläsning med att det är allmänbildande och språkutvecklande. Men enligt Thavenius är informanternas svar snarare något de fått höra än något som de faktiskt har upplevt och tänkt på. Hon menar att de viktigaste motiven läroarstudenterna tar upp är identifikation och verklighetsflykt då dessa verkar vara mer personligt förankrade. De pratar om ”drömmarnas värld” och om att ”litteraturen är ett sätt att få sin identitet, lära känna sig själv”.²³ Thorsons enkät bland 560 blivande svenskläroare förstärker den bild Petersson målar upp. Det innehåll i svenskämnet som de blivande läroarna betonar som mest centralt handlar om färdighetsträning; att använda litteratur som ett mål i sig ser de inte som något alternativ.²⁴ Persson har också studerat legitimeringarna i svenskläroarutbildningen och hävdar att den mest påfallande legitimeringen för svenskläroarutbildningarna är att svenskläroarutbildningarna blir en mötesplats för olika, och inte självklart harmoniserande, legitimerande diskurser. Han hävdar att de mest intressanta legitimeringarna på läroarutbildningarna är de som diskuterar språk- och

²¹ Ibid.

²² Olin-Scheller, Christina, *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*, Etiska-filosofiska fakulteten, Litteraturvetenskap Karlstad, 2006; Arfwedson; Thavenius, Marie, *Nytta och njutning. Om blivande svenskläroares litteraturläsning*, Magisteruppsats, Läroarutbildningen, Malmö Högskola, Malmö, 2007, s. 66

²³ Thavenius, Marie, s. 66

²⁴ Thorson, Staffan, *Studenten och litteraturen – Om blivande svenskläroares syn på skönlitteratur och litteraturläsning*. I: Björk, Maj (red.), *Att växa med språk och litteratur*, Svenskläroarföreningens årsskrift, 2000 s. 50

personlighetsutveckling samt litteraturen som ett redskap för empatiska kulturmöten. Rimligt är dock att anta att svensklärarstudenter under sin utbildning möter radikalt olika legitimerande diskurser.²⁵

3.2.3 Instrumentella legitimeringar

De legitimeringar som sätter litteraturens nyttoaspekt i fokus nämns i denna undersökning som instrumentella. Petersson hävdar att ett instrumentellt förhållningssätt till litteraturen dominerar dagens forskning och legitimeringar, vilket även styrdokumentet ger intryck av.²⁶ Utifrån Pierre Bourdieu kan man hävda att vi alla bekräftar det litterära fältets vikt och värde då vi menar att man alltid lär sig något genom att läsa litteratur. En god bearbetning av litteratur kan också frigöra den potential, man utifrån denna utgångspunkt gärna menar att litteraturen har.²⁷

Peterssons undersökning visar att lärarstudenter ofta har fått instrumentella motiveringar till varför de ska läsa under sin egen skolgång. Det handlar om att läsningen hade som mål att eleverna skulle bli allmänbildade, få kunskap om litteraturhistoria, klassiska författare, epoker och genrer, samt språk och språkutveckling. När man ser litteraturvetenskap som ett bildningsämne är det tydligt att man ibland tänker på det allmänbildande faktavärde som finns i litteraturhistorien, ibland på de mera svårfångade aspekter som ligger i läsning och bearbetningen av litteratur. Här finns också en del uppenbart instrumentella skäl av handfast art. Framförallt menar Petersson att det då handlar om att öka läslusten och att man som elev ska bli bättre i tal och skrift.²⁸

Enligt Johnson kan man i stort sett dela in fördelarna med att läsa i två olika kategorier som också placerar in hans åsikter både under de instrumentella aspekterna och de estetiska. Den första handlar om den kunskap en bok förmedlar och den mentala träning det innebär att behandla informationen man tilldelar sig. Den andra kategorin betonar hur böcker sporrar och utvecklar vår fantasi. Som läsare tvingas man omvandla text till mentala bilder och världar, ingenting serveras färdiglagat. En annan fördel Johnson tar upp med att vara en hängiven läsare är att det är bra ur karriärssynpunkt. Arbetslivet såväl som utbildningssystemet sätter högt värde på läskunskaper. Johnson menar att det skrivna ordet fortfarande, trots dagens andra mediala

²⁵ Persson, s. 238-246

²⁶ Petersson, s. 98; Skolverket

²⁷ Petersson, s. 100

²⁸ Petersson, s. 103

kommunikationsmedel är det enklaste sättet att få rätt på komplicerad information som man vill delge andra människor.²⁹

Barbro och Bo Wingård redovisar ett formalistiskt förhållningssätt till litteraturläsning. De hävdar precis som Skolverket att läsning har en positiv inverkan på människors språkutveckling. De poängterar att ”ordförrådet utökas och språkkänslan förstärks” samt att då uttryck och ord ofta upprepas förbättras elevens stavning. Den klyfta som finns mellan skrift- och talspråk minskas då läsningen fungerar som en ledsagare och inspiratör till elevens egna skriftliga produktion.³⁰

3.2.4 Estetiska legitimeringar

Ett barn ensamt med sin bok skapar sig någonstans i själens hemliga rum egna bilder som överträffar allt annat. Sådana bilder är nödvändiga för människan. Den dagen barnens fantasi inte längre orkar skapa dem, den dagen blir mänskligheten fattig.³¹

Estetiska legitimeringar utgår från att litteraturen har ett värde i sig själv, den behövs inte för att nå andra mål eftersom litteraturen är målet. Det tar alltså ansats i det som Immanuel Kant kallade för intresselöst välbehag.³² I styrdokumentet kommer dessa legitimeringar fram främst i form av att litteratur indirekt ger upplevelser samt utvecklar och stärker den personliga identiteten. Det finns därmed en annan dimension av kunskap som litteraturen möjligen kan ge, nämligen det Aristoteles kallar fronesis, praktisk visdom eller tyst kunskap, det som även citatet ovan beskriver. Astrid Lindgren menade att det händer något när en individ läser, omedvetet skapar denne bilder som sedan indirekt påverkar individens handlingar. Om det stämmer menar Pettersson att ”läsningen fungerar på ungefär samma sätt som när man får erfarenheter i den verkliga världen: man får intryck och impulser, man observerar och drar slutsatser.” Pettersson skriver också att ”erfarenheterna vi får har [...] en indirekt karaktär och räknas därför till de estetiska legitimeringarna.³³

Vi behöver dock, enligt Italo Calvino, inte idag begränsa oss till en definition av estetiska erfarenheter som utesluter moraliska eller politiska perspektiv. Litteraturen kanske faktiskt har något i sig själv unikt, något som inte finns i bildmedierna. Det har med värde att göra men också med en specifik förmåga. Han varnar för ”att vi håller på att förlora en

²⁹ Johnson, Steven, *Everything Bad is Good For You. How Popular Culture Is making Us Smarter*, London: Penguin Books, 2005, s. 22ff; Dennis, J, Sumara, *Why Reading Literature in School Still Matters, Imagination, Interpretation, Insight*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, s. 36

³⁰ Wingård, Barbro & Wingård, Bo, *Lässtimulans i skolans vardag*, Solna: Ekelund, 1994, s. 10

³¹ Nasiell & Bjärbo (red), s. 2

³² Petersson, s. 98

³³ Petersson, s. 106

grundläggande mänsklig egenskap: förmågan att se med slutna ögon, att få färger och former att springa fram ur rader av svarta bokstäver på ett vitt papper och tänka i bilder.”³⁴ Det handlar om förmågan att kunna tillämpa de allmänna reglerna och betingelserna som fås genom litteraturläsningen på den konkreta verkligheten. Mötena som upplevs genom litteraturen är långt många fler än de möten som människan hinner med i verkligheten. Därför menar både Calvino och Martha Nussbaum att de fiktiva mötena är av stor vikt för att människor ska veta hur de ska handla och bete sig i verkligheten. Nussbaum anser att ”utan skönlitteraturen är vår erfarenhet för begränsad. Litteraturen utvidgar den genom att få oss att reflektera och känna kring sådant som kanske annars skulle vara utom räckhåll för våra känslor. Vi får inte underskatta vad detta betyder för såväl moralen som politiken.”³⁵ Även Carey skriver om att litteraturen i sig påverkar människans moral. Han menar dock inte att den som läser litteratur automatiskt får en bättre moral. Han vill istället visa på den moraliska mångfald som finns i all litteratur som ger individen nya medel och idéer att tänka med. Han anser också att litteraturens förmåga att kritisera sig själv och allt annat främjar individens förmåga att ifrågasätta olika fenomen, sig själv och andra människor.³⁶

Litteraturens styrka att utveckla människans självkänedom och personlighet beror, enligt Carey, på dess förmåga att frigöra och nära individens fantasi. Men hur kan en text som för läsarens öga är helt färdig lämna utrymme för fantasi och kreativitet hos läsaren? Carey menar att läsaren, för att få ut någon mening av texten, måste använda sin fantasi som öppnar oklarheterna som man vid första anblicken inte upptäcker.³⁷ Hur man läser och hur man ger mening till det som läses påverkas enligt Carey av vad man har läst tidigare som blir en del av den fantasi som man läser nästa litterära verk med. Det är tack vare att alla individer läser på sitt sätt och använder sin egen personliga fantasi som litteraturen är så vital för en individ som behöver stärka sitt eget jag.³⁸

Lindö sluter sig, precis som de flesta forskare och litteraturvetare, både till ett instrumentellt och till ett estetiskt förhållningssätt då hon anser att man kan se litteraturläsningen som ett medel att uppnå olika mål, men att man också kan se litteraturläsning som ett mål i sig. Litteraturen kan ge människan distans till verkligheten, stimulera till samtal om den egna personen och dess relation till omvärlden utan att denne

³⁴ Calvino, Italo, *Sex punkter inför nästa årtusende: amerikanska föreläsningar*, översättning Sven Åke Heed, Stockholm: Bonnier, 1999 [1994], s. 112

³⁵ Nussbaum, Martha, *Känslans skärpa, tankens inlevelse. Essäer om etik och politik*, översättning Zagorka Zivkovic, Stockholm: Östlings bokförlag, 1995 [1990], s. 65f

³⁶ Carey, s. 208

³⁷ Carey, s. 213f

³⁸ Carey, s. 244f

behöver lämna ut sig. Litteraturen ger också möjlighet för varje individ att prova olika erfarenheter, livshållningar och handlingsstrategier. Individen blir medveten om människors olikheter och likheter och får hjälp att strukturera den egna världsbilden och samtidigt öva upp förmågan att ta till sig och integrera språkets semantiska, estetiska och formella sidor.³⁹

3.3 Problematisering av legitimeringsgrunderna

Teoriredovisningen i de tidigare avsnitten visar på att det finns många olika tankar kring legitimeringsgrunderna, samt på att de inte alltid är självklara och enkla att använda för att motivera och legitimera litteraturläsning. Legitimeringarna utgår främst från den goda litteraturen, vilket gör det vidare intressant att studera de kritiska röster som argumenterar för den ena eller den andra inriktningen och emot tanken om den goda litteraturen, med start i kritik mot grundskolans läroplaner.

Problemet med legitimeringarna i grundskolans kursplan menar Persson är att de ofta formuleras som enkla påståenden där de goda effekterna av läsning tas för givna eller förutsätts ske mer eller mindre automatiskt. Ett annat problem enligt Persson är att de centrala begreppen i den legitimerande diskursen antingen inte definieras tydligt eller att de används på ett motsägelsefullt sätt. Persson betvivlar inte att litteraturen bör ha den framhävda position i svenskundervisningen som den har idag, men han efterfrågar en distinktare och starkare förklaring, som aktivare förhåller sig till frågan om den litterära bildningens betydelse, innehåll och tänkbara funktioner i ett postmodernt samhälle där värdet av en sådan bildning är starkt ifrågasatt.⁴⁰ Persson anser att man ska passa sig för att hävda att det finns garantier för de legitimeringsgrunder som används för litteraturläsning idag. Han hävdar att litteraturläsning *kan* utveckla både det kritiska tänkande och demokratin, men att man inte ska ta det för givet.⁴¹ Petersson i sin tur ställer sig frågande till om Skolverket tänker sig att man får någon speciell sorts kunskap genom att läsa litteratur, eller om det handlar mer om att stödja en mera oprecis bildning, som i sig själv är god, eftersom de använder mycket allmänna formuleringar.⁴²

Kritikerna fortsätter med att hävda att litteraturläsning inte automatiskt producerar goda effekter. Individen blir inte nödvändigtvis en bättre människa av att läsa skönlitteratur. Det är

³⁹ Lindö, s. 179

⁴⁰ Persson, s. 222

⁴¹ Persson, s. 263

⁴² Petersson, s. 97

alltså fel att enbart legitimera litteraturläsning utifrån tanken om den goda litteraturen. Det går till exempel inte på något enkelt sätt att sätta likhetstecken mellan den empati som i bästa fall tas i bruk under själva läsningen och den empati som eleverna tillämpar i livet utanför böckerna. Merete Mazzarella varnar i en artikel om litteraturens nytta i olika yrkesutbildningar bland annat för att tillskriva litteraturläsning automatiskt goda verkningar. Hon hänvisar bland annat till författaren Marcel Proust som var väl medveten om denna skillnad. Inlevelsen i en uppdiiktad människas öde kan vara starkare än inlevelsen i en medmänniskas.⁴³ Även den tyske filosofen Adorno var enligt Persson en av den goda litteraturens största kritiker. Han menade att den ständiga frestelsen att idealisera och därmed reducera det estetiska värdet skulle vara förödande för litteraturen.⁴⁴ Persson menar utifrån sin egen forskning att litteraturstudierna inte får bli för isolerade där forskarna enbart sysslar med den goda och stora litteraturen för dess egen skull. Men det innebär inte att den helt ska underordnas instrumentella ändamål. Persson menar att litteraturstudierna i högre utsträckning borde ”följa litteraturens exempel och sätta sina egna mest omhuldade vanor och värderingar på spel”.⁴⁵

Litteraturens värde kan man se som en smakfråga och denna är kanske ytterst socialt bestämd. Kategorier som det intresselösa och den autonoma litteraturen är starkt ifrågasatta idag, samtidigt föreställer vi oss gärna att litteraturen har samma värde som på 1700-talet. Litteraturvetare värjer sig gärna mot instrumentella svar på frågan om varför man ska läsa. ”Poesi är inte helbräddagörande medikamenter som rätt doserade kan återställa ett sjukt samhälle, konstnären är inte samhällets läkare.” betonar den danska poeten Pia Tafdrup i sin poetik. Det gör att starka spänningar i förståelsen av konsten är tydliga: å ena sidan utopiska förhoppningar om konstens förädlade inverkan, å den andra tanken att konsten inte har något ändamål utöver sig själv. Från denna spänning växer de paradoxala anspråken på ”att det ändamålslösa är det mest ändamålsenliga för att förändra människan och samhället”, som Thavenius uttrycker det.⁴⁶

Enligt Persson är svensklärostudenter mycket benägna att ställa varför-frågor kring litteratur, vilket han som lärare välkomnar eftersom det tvingar honom att reflektera över sin undervisning. Persson hävdar dock, trots varför-frågans positiva påverkan, att det inte är bra att studenterna ställer den för ofta eftersom det röjer en instrumentalism som innebär att

⁴³ Persson, s. 259

⁴⁴ Persson, s. 260

⁴⁵ Persson, s. 279

⁴⁶ Tafdrup, Pia, *Över vattnet går jag: skiss till en poetik*, översättning och efterskrift Anders Palm, Lund: Ellerström, 1997, s. 122; Thavenius, Jan, *Det oavslutade och andra essäer om estetik*, Stockholm: Symposium, 2001, s. 192

studenterna omedelbart vill kunna översätta sina kunskaper till någon form av nyttoaspekt. Vilket i sin tur kan bli ett problem när de kommer ut i verkligheten som ständigt förändras och ställer krav på nya och förändrade nyttoaspekter.⁴⁷

4. Metod

Det empiriska materialet i uppsatsen utgörs av kvalitativa intervjuer med fyra svensklärare som är verksamma på tre olika skolor i Malmö-Lund regionen. Skolorna ligger enligt min bedömning i relativt lugna områden där större delen av eleverna är måttligt eller mycket studiemotiverade, vilket jag grundar på det som de intervjuade lärarna berättade om sina elever och på vad jag vet om områdena som de är verksamma i sedan tidigare. De intervjuade lärarna, respondenterna i undersökningen, kommer att presenteras närmre i början av resultatanalysen. Följande avsnitt kommer att behandla respondenturval, val av metod, genomförandeprocess samt etiska aspekter på undersökningen för att klargöra de tankar, val och avvägningar som har kantat undersökningen och analysen.

4.1 Urval

Undersökningen inleddes med att jag kontaktade 35 lärare, antingen via mejl eller personlig kontakt, som jag visste undervisade i svenska i grundskolans senare år. Av dessa kunde fyra personer tänka sig att ställa upp vid en intervju. Då urvalet bestämdes togs ingen hänsyn till ålder, erfarenhet, utbildning eller på vilken skola de arbetade, och det på grund av det faktum att antalet personer som ville ställa upp på intervju inte gjorde det möjligt att välja lämpliga respondenter utifrån dessa kriterier, vilket annars hade varit av intresse för att få en bättre bredd på resultatet och analysen.

Antalet nödvändiga intervjupersoner beror, enligt Kvale, på undersökningens syfte. I kvalitativa intervjuundersökningar tenderar antalet personer att vara antingen för litet eller för stort. Om antalet är för litet är det omöjligt att göra statistiska generaliseringar eller testa hypoteser om skillnader mellan grupper. Om antalet är för stort går det inte att göra några mer

⁴⁷ Persson, s. 246

ingående tolkningar av intervjuerna.⁴⁸ Antalet intervjuer blev således fyra stycken, vilket jag anser är lagom dels för att det alltså är kvaliteten som är relevant i undersökningen snarare än kvantiteten, och dels för att den avsatta tiden inte tillåter utförande och bearbetning av för många intervjuer.

4.2 Metodval och genomförande

Kvalitativa intervjuer används för att identifiera respondentens uppfattning om något fenomen, i detta fall hur lärarna motiverar litteraturläsning i skolan och hur de själv reflekterar och problematiserar kring sina motiveringar och var produktionen av dessa idéer finns. I en diskussion kring varför man ska läsa litteratur finns det inget ”sant” svar. Det innebär att undersökningen är induktivt inriktad och att det därför blir svårt att dra några generella slutsatser utifrån resultatet.⁴⁹ Anledningen till att jag inte har använt en kvantitativ undersökningsform är för att frågorna som ställs för att matcha syftet kräver eftertanke och många gånger också följdfrågor. Dessa är svåra att fånga med en kvantitativ undersökning som visserligen ger ett resultat som går att generalisera, men som inte fångar några djupare tankar hos respondenterna.

Kvale anser att den kvalitativa forskningsintervjun teniskt sett är halvstrukturerad, med det menar han att den varken är ett öppet samtal eller ett strängt strukturerat frågeformulär. Patel och Davidsson väljer istället att kalla detta för en ostandardiserad intervju, vilken har en låg grad av standardisering och strukturering och används då undersökaren önskar ett kvalitativt resultat snarare än ett kvantitativt som går att generalisera utifrån. Intervjun genomförs då enligt en intervjuguide som koncentrerar sig till vissa teman och kan omfatta förslag till frågor. Intervjuguiden utformas alltså som en översikt över de ämnen som undersökningen syftar till att täcka. Under intervjuerna höll jag mig till den intervjuguide (se bilaga) som jag skapade i början av arbetet med uppsatsen, men följdfrågorna skiftade något från intervju till intervju beroende på hur samtalet utvecklades. Varje intervju spelades in med hjälp av diktafon och tog mellan trettio och sextio minuter att genomföra. Inspelningen, tillsammans med stödanteckningar, utgör materialet för den efterföljande tolkningen och analysen av respondenternas tankar och åsikter som jag gjorde i direkt anslutning till varje

⁴⁸ Kvale, Steinar, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur, 1997, s. 97 f, 117; Patel, Runa & Davidsson, Bo, *Forskningsmetodikens grunder*, Lund: Studentlitteratur, 2003, s. 72

⁴⁹ Patel & Davidsson, s. 78

intervju.⁵⁰ Varje intervju genomfördes på en plats utvald av respondenten eftersom jag ville att denne skulle känna sig trygg i miljön då situationen i övrigt är konstruerad och kan påverka resultatet negativt. Samtliga respondenter valde att genomföra intervjun i anknytning till sin arbetsplats.

Det är enligt Kvale viktigt att undersökaren är öppen för förändringar i sin beskrivning av eller uppfattning om ett visst tema under intervjuernas gång och att denne visar öppenhet för nya och oväntade fenomen i stället för att komma med färdiga kategorier och tolkningsscheman. Det är även viktigt att undersökaren är lyhörd för vad som sägs och för vad som inte sägs, samt är kritisk mot sina egna antaganden och hypoteser under intervjun. Därför försökte jag att ställa öppna frågor under intervjuerna som inte skulle styra respondenternas svar i någon speciell riktning.⁵¹

4.3 Etik

Under arbetet med undersökning, både vid intervjutillfällena och under bearbetningen av resultaten har undersökningen krävt etiska överväganden. Kvale menar bland annat att det är viktigt att ta ställning till hur mycket den intervjuade personen ska få reda på innan intervjun genomförs.⁵² Jag valde att informera om syftet med undersökningen redan då jag kontaktade respondenterna för intresse av medverkan. Detta för att ge dem en inblick i vad för typ av undersökning som de skulle medverka i samt för att frågeställningarna kräver viss eftertanke som ibland kan vara svår att konstruera i en intervjusituation. Respondenterna fick inte se intervjuguiden innan intervjun startade eftersom jag trots allt ville ha spontana svar och inte konstruerade. Intervjuerna fortsatte med information om konfidentialiteten, vilket i enlighet med Kvale innebär att personliga data inte kommer att redovisas i undersökningen, därför är deras riktiga namn utbytta till fiktiva. Därefter frågade jag respondenterna om de tillät att jag spelade in intervjun. Samtidigt poängterade jag att inspelningarna endast skulle användas med syftet att kunna nyttja korrekta citat samt för att bättre kunna tolka och förstå respondenternas tankar och svar.⁵³

⁵⁰ Kvale, s. 32; 121 ff

⁵¹ Kvale, s. 35 ff

⁵² Kvale, s. 119

⁵³ Kvale, s. 107-113

5. Resultatanalys

I följande avsnitt kommer undersökningens resultat att redovisas, samt analyseras utifrån de teorier och rön som redovisades i bakgrunden. Dispositionen av analysen är framtagen utifrån de huvudpunkter som berördes under intervjuerna och som därmed fanns med i intervjuguiden (se bilaga) samt utifrån syftet med undersökningen. Avsnittet inleds med en presentation av de fyra intervjuade lärarna eftersom deras bakgrund skapar viss förståelse för deras tankar och resonemang och därmed analysen av resultatet.

5.1 Presentation av respondenterna

Marie är 38 år och utbildad Engelsk- och Tysklärare sen ca 10 år, men undervisar även i svenska. Läsning är otroligt viktigt för Marie. Hon lägger stor vikt vid att både hinna läsa litteratur som hon tror är relevant för eleverna och litteratur som är intressant för henne själv.

Viveka är 58 år, och utbildad klasslärare i Svenska, Engelska och Matte för grundskolans tidigare år sen ca 30 år tillbaka. Sedan tolv år jobbar hon som ämneslärare i svenska och engelska i grundskolans senare år. Viveka läser mycket men det blir mest ungdomslitteratur som hon eventuellt kan använda i undervisningen.

Anna är 44 år, och utbildad mellanstadielärare men undervisar numera i Svenska och So i grundskolans senare år. Därför har hon under senare år läst mindre kurser i Svenska, både språk och litteratur blandat. Anna läser en hel del, men tiden räcker nästan bara till för den ungdomslitteratur som hon måste läsa i undervisningssyfte.

Lena är 50 år, hon har arbetat som lärare i ca 25 år och har lärarexamen i Svenska och Tyska. Lena läser mycket, ofta ungdomsböcker, men även annan litteratur. Hon har satt lite ära i att ha läst alla böckerna på pockettoppen eftersom hon anser att ”man som lärare för elever i grundskolans senare år måste vara inne, och informerad om nya och moderna böcker”.

5.2 Varför litteraturläsning i undervisningen?

Elever läser gärna, om de vet varför de ska läsa, det visar Palms undersökning som är gjord på elever och lärare i grundskolans senare år. Därför är det av intresse att veta hur de intervjuade lärarna i denna undersökning motiverar litteraturläsning.⁵⁴

Alla respondenterna i undersökningen vill uppnå en viss allmänbildning med litteraturläsningen. För Lena är allmänbildningen särskilt viktigt. Men samtidigt är hon, som hon själv uttrycker det, ”livrädd för att någon elev ska få avsmak för att läsa, jag vill att det ska vara smaskigt, och härligt och läckert och kul för dem.” Trots en uppenbarlig estetisk önskan kring motiveringarna tillskrivs litteraturläsning i första hand en speciell nytta bland respondenterna. Det är främst nyttoaspekten och legitimeringar av handfast art som diskuteras i början av intervjuerna och därmed får, den instrumentalism som Persson menar gör att svensklärarstudenter gärna vill översätta sina kunskaper till någon form av nytta, en framskjuten roll även i lärarnas motiveringar.⁵⁵ Men när respondenterna har hunnit tänka lite extra på frågan är det de estetiska och mer indirekta instrumentella legitimeringarna som flitigt diskuteras.

Respondenterna hävdar att det klart och tydligt står i kursplanen för svenskämnet hur de som lärare ska motivera litteraturläsning för eleverna. Då jag ställde frågan varför man ska läsa litteratur inledde flera av respondenterna med att lyfta fram att läsning utvecklar elevernas språk i form av bland annat bättre meningsbyggnad och ett bättre ordförråd samt att litteraturläsning är intellektuellt utvecklande om man kan reflektera kring litteraturen. Det är till exempel enligt Lena utmanande att kunna tolka och förstå och sen tänka vidare utifrån det.

Marie inledde med att säga att litteraturläsningen är utvecklande för skrivandet såväl som för läsningen och den muntliga förmågan. Sedan övergick hon dock till att prata om läsning utifrån ett klart estetiskt perspektiv då hon menar att det är viktigast att eleverna läser på grund av den läsglädje det ger dem. Hon upplever att litteraturläsning ger eleverna ett lugn som de sedan kan ta med sig till övriga lektioner, och att det är som ”meditation” för dem. Marie lägger alltså stor vikt vid det Kant kallade för intresselöst välbehag.⁵⁶

De andra respondenterna fortsatte dock att diskutera legitimeringsgrunderna utifrån en blandning mellan estetiska och instrumentella motiveringar där läsningen får en indirekt påverkan och nytta för eleverna. Legitimeringar som lyftes fram som särskilt viktiga var att

⁵⁴ Palm, s. 1

⁵⁵ Persson, s. 279

⁵⁶ Petersson, s. 98

eleverna får lära känna och möta många olika människor i många olika kulturer som de aldrig skulle få möjlighet att möta i verkligheten. Anna säger bland annat att ”Man hinner inte fysiskt möta alla dessa människor, men man hinner läsa om många möten”. Det stämmer överens med Nussbaums tanke om att mötena som upplevs genom litteraturen är långt många fler än de möten som människan hinner med i verkligheten.⁵⁷ Lena motiverar läsning med att ”det är elevernas enda chans att resa genom tid och rum”. Hon anser även att litteraturläsning, och därmed mötet med andra människor och andra platser i världen utvecklar eleverna som människor och individer och ökar deras förståelse och empati. Lena menar att tonåringen ofta är idealist, men ibland också inskränkt i sin egen värld, hon säger att ”litteraturen öppnar upp och får eleverna att tänka på andra än sig själv.” Mazzella visar dock att det inte på något enkelt sätt går att sätta likhetstecken mellan den empati som i bästa fall tas i bruk under själv läsningen och den som eleverna tillämpar i livet utanför böckerna.⁵⁸ För att eleverna ska kunna knyta den egna personligheten och utveckla sitt eget jag, som flera av respondenterna pratar om, krävs det precis som Carey hävdar, att lärarna ger stort utrymme för elevernas kreativitet och fantasi i samband med läsningen.⁵⁹

5.3 Legitimeringsgrunderna i styrdokumentet

Persson hävdar att ett instrumentellt förhållningssätt till litteraturen dominerar dagens forskning och därmed legitimeringarna, vilket även styrdokumentet ger intryck av.⁶⁰ I intervjuerna framgår det tydligt att flera av respondenterna tar stöd i styrdokumentet för att motivera litteraturläsning, dock inte alla i samma utsträckning. Det finns också en tanke om att de instrumentella legitimeringarna i styrdokumentet hämmar elevernas läsglädje och några av respondenterna håller sig lite kritiska till att helt följa styrdokumentet.

Anna menar att det är en del i hennes uppdrag som lärare att låta eleverna läsa litteratur. Hon anser främst att litteraturläsningen i skolan motiveras via kursplaner och skolverkets rekommendationer. Hon har dessutom bra koll på vad som står i kursplanen, vilket hon menar har att göra med de bedömningsmatriser som de på hennes arbetsplats har jobbat mycket med de sista tre åren, utifrån vad som står i kursplanen och utifrån skolverkets rekommendationer. Detta arbete har de främst gjort för att eleverna ska förstå varför de ska göra de olika sakerna

⁵⁷ Nussbaum, s. 65f

⁵⁸ Persson, s. 259

⁵⁹ Carey, s. 213f

⁶⁰ Petersson, s. 98

som de gör under sin utbildning. Anna upplever dessutom att matriserna gör det lättare för lärarna att motivera elevernas varför-frågor kring sakerna som de får i uppgift att arbeta med, som till exempel litteraturläsning. Marie å sin sida hävdar att hon sällan läser och utgår från Skolverkets rekommendationer och kursplanen. Hon går mycket på känsla och vad som har fungerat i tidigare klasser, vilket också märks i det faktum att hon främst stödjer sig på värdet i estetiska legitimeringsgrunder. Viveka anser att legitimeringsgrunderna i Skolverkets rekommendationer är bra att jobba utifrån, samtidigt kan det enligt henne vara hämmande att vara så bunden till kursplanen eftersom den inte lämnar plats till estetiska legitimeringar, som till exempel att eleverna ska kunna läsa för läsandets och glädjens skull som ger eleverna det Aristoteles kallade för praktisk visdom och tyst kunskap.⁶¹

5.4 Övertygelser kring motiveringarna över tid

Samtliga respondenter har arbetat som lärare under relativt många år. Därför är det intressant att undersöka om deras övertygelser kring motiveringarna till läsning har förändrats över tid, samt hur de i så fall har förändrats. Persson menar att motiveringarna till varför man ska läsa i skolan inte förändras och utvecklas i samma takt som samhället. Det skulle innebära att lärarna inte problematiserar sitt uppdrag i den utsträckning som de borde för att kunna hänga med i utvecklingen av samhället. Problematiseringen analyseras i de två kommande avsnitten, i detta läggs fokus istället på förändringen i övertygelserna.

Det var inte helt enkelt för respondenterna att svara på om deras övertygelser hade förändrats över tid. De förstod först inte riktigt vad jag menade och det var svårt för dem att komma ihåg vad de hade för övertygelse när de började som lärare och hur motiveringarna hade sett ut under deras yrkesverksamma period. När de hade fått fundera ett bra tag kom flera av respondenterna dock på att den största förändringen var den som kom under 1990-talet då Lpo94 introducerades och därmed även de nya kursplanerna. Två av respondenterna upplevde då tydligt att de var tvungna att flytta fokus från läslust och glädje till de instrumentella motiveringar som fanns i de nya kursplanerna. När Viveka började som lärare i svenska var hennes främsta mål med litteraturpedagogiken att föra över sin egen glädje över att läsa till eleverna. Hon tyckte att det var spännande att förmedla böckernas värld till eleverna. Hennes övertygelse om att läsning av litteratur främst ska vara glädjande har övergått till fokus på vad som står om legitimeringar i kursplanerna och skolverkets

⁶¹ Petersson, s. 106

rekommendationer, vilket enligt henne har fört med sig många negativa konsekvenser. Bland annat den att hon inte längre ser något utrymme för att låta eleverna läsa enbart för läsandets skull. Anna som resonerar ungefär som Viveka tillägger att legitimeringsgrunderna i styrdokumentet öppnar för en diskussion mellan svensklärarna på skolan och att hennes övertygelser kring motiveringarna har påverkats mycket av samarbetet med de andra lärarna.

Legitimeringsgrunderna i styrdokumentet är bevisligen främst instrumentella och talar till nyttoprincipen av litteraturläsning. Skulle denna instrumentalism ersätta lustprincipen skulle den viktigaste anledningen till varför människor läser, enligt bland andra Persson, försvinna.⁶² Därmed är det av stor betydelse att lärarna fortsätter att lägga stor vikt vid läslust och glädje. Min tanke är att om läslusten försvinner, så försvinner också den goda grund som nyttoprincipen har att utgå ifrån, eftersom det är vida känt att det människan inte har lust att göra, inte heller görs. Läses ingen litteratur kan den heller inte ha någon instrumentell påverkan. Pettersson i sin tur hävdar att litteraturen tycks ha förvisats till en ”marginaliserad museal tillvaro” och att det blir allt svårare att rättfärdiga dess existens. Hon resonerar kring att litteraturen kanske hör hemma där, om den bara är en förevändning, en omväg, till diskussioner om något annat, som samlevnad eller mobbning och därmed den nytta som Kaufmann menar att motiveringarna är dömda till att formuleras i.⁶³ Kanske är det då i enlighet med samhällets utveckling att läsningens legitimeringsgrunder håller på att flytta fokus från glädje till den instrumentella nyttan. Därmed inte sagt att fokus flyttas helt från de estetiska legitimeringarna.

Lena skiljer sig något från de andra respondenterna då hon menar att hennes övertygelse från början var att litteraturläsningen skulle vara ett medel för att nå något annat. Litteraturundervisningen handlade främst om att fylla i ord i tomma luckor och hennes motiveringar var inte så genomtänkta som de är idag. Det handlade inte om att ställa sig varför-frågor, det var bara så det var. Hon sluter sig till de andra respondenterna då även hon anser att målen och inriktningen för grundskoleundervisningen har ändrats med tiden och kräver mer reflektion, både från lärarnas sida och från elevernas. För Lena är det idag otroligt viktigt att ifrågasätta varför eleverna ska läsa litteratur. Hon påpekar att ”det klassiska bildningsidealet” är att man ska läsa litteratur i skolan. Men idag är det inte lika självklart, speciellt med tanke på Internet där man kan få det mesta uppläst, och hon spekulerar i om vi i

⁶² Persson, s. 218

⁶³ Petersson, s. 110; Kaufmann, s. 265

framtiden, alls kommer att läsa? Men som det ser ut nu så menar Lena dock att eleverna måste vara bra på att läsa när de kommer ut i arbetslivet, precis som Johnson.⁶⁴

5.5 Didaktiska överväganden kring litteraturläsning

Samma undersökning som visade att elever gärna läser om de vet varför, har också visat att det finns en lucka i kommunikationen mellan lärare och elever kring varför man ska läsa i skolan. Därför är det intressant att undersöka i vilken utsträckning lärarna problematiserar det faktum att eleverna ska läsa i skolan.⁶⁵ Praktiken har tidigare inte behövt grunda sig i någon teori, men nya rön hävdar att det inte längre är självklart varför man ska läsa litteratur och vilket värde litteraturen har. Trots det hävdar tre av respondenterna att de aldrig har ställt sig själv frågan varför det är viktigt att läsa litteratur. Varken varför de själva läser eller varför eleverna ska läsa. För dem är det fortfarande ”självklart” att man ska läsa litteratur, både privat och i skolan. Anna anser att det är självklart och att det ingår i hennes uppdrag som svensklärare att använda litteraturläsning i undervisningen. Trots det anser hon att hon och hennes kollegor indirekt problematiserar varför eleverna ska läsa litteratur eftersom de ständigt problematiserar legitimeringsgrunderna som finns i styrdokumentet. Hon hävdar samtidigt att de inte reflekterare över alla legitimeringsgrunderna alltid, inför varje arbetsområde, men att de hela tiden är närvarande i undervisningen på ett eller annat sätt. Det är intressant att Anna och hennes kollegor reflekterar över legitimeringarna i styrdokumentet om man sätter det i relation till det faktum att Persson anser att man ska passa sig för att hävda att det finns garantier för de legitimeringsgrunder som används för litteraturläsning idag. Enligt honom *kan* litteraturläsning utveckla både det kritiska tänkandet och demokratin, men ingen ska ta det för givet.⁶⁶ Det innebär att lärarna både måste problematisera varför eleverna ska läsa i undervisningen samt problematisera de legitimeringsgrunder och motiveringar som finns i styrdokumentet, vilka lärarna i denna undersökning uppenbarligen främst utgår ifrån.

Viveka och Marie tycks inte ha ett lika reflekterande förhållningssätt som Anna vilket kan bero på att Marie främst utgår från sin egen känsla, medan Viveka har svårt för att se hur tiden ska räcka till för de reflektioner som hon eventuellt skulle vilja göra. Samtidigt som Viveka i viss mån lutar sig på legitimeringarna i styrdokumentet där de goda effekterna är

⁶⁴ Johnson, s. 36

⁶⁵ Palm, s. 1

⁶⁶ Persson, s. 263

givna eller förutsätts ske mer eller mindre automatiskt och därför inte tycks kräva någon reflektion.

Lena hävdar att man inte har behövt ifrågasätta litteraturens värde tidigare men att det idag är ett måste. Hon är den av respondenterna som faktiskt ställer sig frågan varje dag. För henne är det inte svårt att problematisera kring varför man ska läsa, det är snarare en "självlklarhet". Lena menar att utvecklingen av ämnet faktiskt uteblir om man inte reflekterar över, och problematiserar undervisningens innehåll. Hon menar också att det är viktigt efter som nyttan av litteraturläsning främst handlar om intellektuella processer som vidgar elevernas tankegångar. "Samhället förändras och lärarens tankar om hur de ska motivera läsning för eleverna måste också förändras i takt med det. För att kunna vidga elevernas perspektiv måste man hela tiden ifrågasätta det man gör som lärare." Det är helt i linje med Beauvoirs tankar på att varje människa måste erkänna för sig själv vilka mål som man har satt upp. Dessa mål ska sedan motiveras om och om igen, de kan aldrig tas för givet, lika lite som något annat.⁶⁷

En intressant tendens bland samtliga respondenter är att ingen av dem har elever som frågar varför de ska läsa. Lena till exempel anser att "eleverna ställer varför-frågan för lite", hon menar att det hade satt större krav på lärarna om eleverna faktiskt hade ifrågasatt varför de ska läsa. Hon tror dock att det handlar om att eleverna litar på läraren i för stor utsträckning, de är för bekväma. Liknande förklaringar gav även de andra respondenterna. Marie tror att det ligger närmre till hands att som lärare reflektera över sin litteraturpedagogik om man har en klass som är omotiverad. Marie tror att om hon hade jobbat på en skola med många olika kulturer representerade och elever med väldigt olika bakgrund, så hade hon varit tvungen att sätta sig in i legitimeringsgrunderna på ett helt annat sätt. Hon menar att hon faktiskt har "lite medvind" på sin nuvarande arbetsplats eftersom eleverna sällan ifrågasätter något och hon sällan därför tvingas reflektera över sina teorier och metoder. Viveka har aldrig problematiserat litteraturläsningen eftersom det som hon själv uttrycker det "är självklart" att man ska läsa litteratur. Hon säger också att "livet vore fattigt annars" och att det är "en gåta hur eleverna annars ska nå målen". Viveka menar att det är lika självklart för eleverna att man ska läsa litteratur i undervisningen som det är för henne.

⁶⁷ de Beauvoir, s. 17

5.6 Produktionen av lärarnas tankar kring legitimeringsgrunderna

Mig veterligt finns det ingen forskning som tar upp frågan om produktionen av legitimeringsgrunderna för läsning i skolan. Intervjuerna jag har gjort visar att produktionen av lärarnas idéer och tankar främst kommer från Skolverkets styrdokument. De legitimeringsgrunder som tas upp som motiveringar i kursplanen till litteraturläsning är också de legitimeringar som lärarna tar upp under intervjuerna. Det är naturligt att dessa legitimeringar ligger närmst till hands för lärarna eftersom Skolverkets styrdokument ska utgöra grunden och riktlinjerna för lärarnas arbete. Men det faktum att lärarna använder precis samma formuleringar som används i kursplanen under intervjuerna kan vara ett uttryck för att de inte har analyserat legitimeringsgrunderna särskilt ingående. Det medger också flera av respondenterna under intervjuerna, då de tillskriver litteraturläsningen en självklar nytta, vilket jag precis som Persson, ser som ett problem inom skolans värld. De goda effekterna av läsning tas för givna eller förutsätts ske mer eller mindre automatiskt och hämmar därmed lärarnas reflektion.⁶⁸

Forskningsbakgrunden visar att legitimeringsfrågan är mycket aktuell inom litteraturvetenskapen. Många litteraturforskare och litteraturkritiker ställer sig frågan och resonerar kring varför man ska läsa litteratur. Vetenskapen har också börjat få upp ögonen för varför man ska läsa litteratur just i skolan. De forskningsrön som finns kring frågan verkar dock inte ha nått ut bland de intervjuade lärarna. Produktionen av legitimeringar finns bland forskare på högskolor och universitet och bland litteraturkritiker, men tendensen verkar alltså vara att produktionen av de intervjuade lärarnas motiveringar endast kommer från Skolverkets styrdokument. Flera av respondenterna menar att bristen på fortbildning är ett problem och min teori är att det påverkar i vilken utsträckning de tar till sig nya forskningsrön. De anser att det inte finns tillräckligt med tid för att sätta sig in i nya teorier och tankar kring litteraturläsning. För Lena, som faktiskt problematiserar litteraturläsningen varje dag, är det däremot mycket viktigt att hålla sig ajour med ny forskning eftersom hon menar att det annars inte sker någon utveckling av svenskämnet. Hon anser att man som lärare själv måste ta sig tid till fortbildning om tiden inte ges av arbetsgivaren. Lena upplever inte heller att det finns utrymme inom skolans ram för diskussioner med andra lärare om varför man ska läsa litteratur. Där blir det istället mycket diskussioner om elevvård, vilket hon anser hämmar

⁶⁸ Persson, s. 222

svenskämnets utveckling. Det hindrar dock inte henne från att ha givande diskussioner med vänner och gamla kollegor om varför eleverna ska läsa litteratur.

6. Diskussion

6.1 Metoddiskussion

För att få ett trovärdigt resultat som speglar det fenomen som det ska spegla har jag ständigt haft syftet vid min sida när jag arbetat med uppsatsen. Det är svårt att mäta reliabiliteten i undersökningen. Inspelningen av intervjuerna ökar dock reliabiliteten någon eftersom man kan få ett trovärdigare resultat.⁶⁹ När det kommer till validitet är det i ett brett perspektiv som Kvale uttrycker det, ”den utsträckning i vilken våra observationer verkligen speglar de fenomen eller variabler som intresserar oss.” Detta är svårt inom kvalitativ forskning eftersom det inte finns något konkret att mäta. Det handlar istället om den diskussion som följer efter avslutad undersökning kring resultatet eller att man grundar resultatet på tidigare forskning och tidigare resultat av samma slag.⁷⁰ Min intention har varit att hänvisa till trovärdiga källor och till forskning som är aktuell idag för att få en så trovärdig grund som möjligt att stå på i min analys. Frågorna om reliabilitet och validitet har varit närvarande för mig under hela undersökningsprocessen. De förutsätter att respondenterna har gett sanningsenliga svar som inte är grundade på vad de tror att undersökaren är intresserad av att få för resultat utan på hur de själv uppfattar undersökningsområdet.

I resultatanalysen och slutdiskussionen har jag använt mig av analytisk generalisering som bygger på en väl övervägd bedömning om i vad mån resultatet från min undersökning kan ge vägledning för vad som kommer att hända i en annan liknande situation. Generaliseringen bygger på en påståendelogik där jag som ”forskare” har försökt belägga mina påstående mycket noga.⁷¹ I slutdiskussionen framgår det tydligt att kvalitativa undersökningar ofta leder till att man ställer kvantitativa frågor när det är dags att fundera på hur man skulle kunna gå vidare utifrån resultatet.

⁶⁹ Kvale, s. 213

⁷⁰ Kvale, s. 213-228

⁷¹ Kvale, s. 210

En brist i undersökningen är att den saknar någon respondent som precis har avslutat sin utbildning samt att den saknar någon yngre deltagare. Det hade varit intressant att se om yngre och nytexaminerade svensklärare hade resonerat annorlunda kring varför man ska läsa litteratur, och att se om eleverna hade känt sig lika trygga med dessa lärare som med dem som deltog i undersökningen. Frågan är då varför inga yngre och nytexaminerade lärare var intresserade av att delta, är det helt enkelt så att tiden inte räcker till, eller var ämnet så främmande för dem att det inte verkade intressant. Det går att spekulera i alla oändlighet kring detta, men det hade varit intressant att veta om man hade kunnat locka fler respondenter med ett mer konkret ämne.

6.2 Slutdiskussion

Det går inte att dra några generella och allmängiltiga slutsatser utifrån undersökningen, däremot kan man visa på mönster som verkar logiska utifrån resultatet av undersökningen. Syftet med uppsatsen var att undersöka hur svensklärare i åk 9 motiverar litteraturläsning för sina elever, om de problematiserar det faktum att eleverna ska läsa litteratur i skolan samt att studera om motiveringarna förändras över tid och var produktionen av lärarnas legitimeringsgrunder finns. I detta avsnitt följer en diskussion kring resultatet av undersökningen, diskussioner om hur ämnet är relevant för fortsatt forskning, samt en diskussion om hur man skulle kunna få lärare att ifrågasätta litteraturläsningens värde för att få till en bättre och mer kritiskt inriktad utveckling av svenskämnet.

Uppsatsen visar att ämnet jag lagt fokus på saknar tidigare motsvarighet inom forskningens värld. Forskningsrapporter om hur legitimeringsgrunderna når fram till lärarna ute i skolorna går inte att hitta. Undersökningen visar dock att de legitimeringsgrunder som når lärarna är de som går att finna i Skolverkets styrdokument. Dessa stämmer till stor del överens med de legitimeringar som diskuteras inom litteraturvetenskapen, men inom litteraturvetenskapen har forskare och kritiker börjat ifrågasätta och problematisera legitimeringsgrunderna och litteraturläsningens värde på ett sätt som endast en av respondenterna i undersökningen tycks göra. Övriga respondenter har inte problematiserat motiveringarna som finns i styrdokumentet utan använder, rakt av, samma formuleringar som Skolverket när jag frågar hur de motiverar att eleverna ska läsa litteratur som en del i undervisningen. Lärarna verkar inte ha problematiserat det som står i kursplanerna, vilket de menar främst har att göra med att de ser litteraturläsningens värde som självklart, men också

att de inte har tillräckligt med tid för att reflektera över allt de gör med eleverna. De goda effekterna av läsning förutsätts ske mer eller mindre automatiskt bland flera av respondenterna. Persson menar att det är ett problem med de flesta legitimeringarna i kursplanen, de formuleras enligt honom som enkla påståenden där de goda effekterna tas för givna.⁷² Tar man det i beaktande är det inte så märkligt att lärarna inte problematiserar det som står i kursplanerna eftersom det som står där lurar användaren av dem till att tro på automatiskt goda effekter.

Min teori i inledningen av undersökningen var att svensklärare över lag inte skulle kunna motivera för sina frågvisa elever varför de ska läsa litteratur. Detta grundade jag dels på att jag under min utbildning till svensklärare för grundskolan och gymnasiet aldrig har berört legitimeringsfrågan och dels på att min erfarenhet från praktik i grundskolans senare år är att eleverna gärna ställer varför-frågor och sällan gör något förrän de har fått svar på varför de ska göra det. Det visade sig dock att respondenterna i undersökningen sällan eller aldrig hade haft elever som frågade varför de skulle läsa litteratur. Respondenterna menade att det var lika självklart för eleverna som för dem själv varför de ska läsa litteratur i skolan. Trots att detta var en allmän åsikt bland respondenterna ställer jag mig frågande till om det verkligen ser likadant ut på andra skolor, och speciellt i områden som inte är lika lugna och välfungerande som de där respondenterna undervisar. Som lärarna själv säger så känner sig eleverna trygga med dem och ifrågasätter sällan något som de får i uppgift att göra. Det hade därför varit intressant att göra samma undersökning bland svensklärare i mindre lugna områden för att se om min teori stämmer bättre där. Ett kvantitativt resultat hade varit av intresse i den här frågan eftersom jag utifrån mitt resultat inte kan dra några allmängiltiga slutsatser.

Värdefrågan som uppenbarligen diskuteras inom litteraturvetenskapen har endast nått ut till den av respondenterna som anser att fortbildning är en förutsättning för ämnets utveckling. Hon tog dessutom upp en intressant sak under vårt samtal som delvis kan förklara det då hon ansåg att diskussioner kring varför man ska läsa litteratur blir kreativare om de sker utanför skolan och därmed arbetsplatsen. Anledningen till hennes åsikt var att hon anser att elevvård tar mycket tid och att det därför inte finns energi kvar bland lärarna för att diskutera svenskämnet utveckling under arbetstid. Det borde innebära att produktionen av legitimeringsgrunder bland svensklärare blir mer kreativ om lärarna för träffas i ett annat forum. Inför undersökningen var min tanke att den stora produktionen av lärarnas

⁷² Persson, s. 222

motiveringar skulle komma från deras respektive utbildningar och genom fortbildning. Denna tanke bromsades dock något när jag insåg att jag inte hade någon respondent i undersökningen som utbildat sig till lärare på senare år och att flera av dem inte alls var utbildade lärare i Svenska för grundskolans senare år. Men helt stopp för resonemanget tog det då samtliga respondenter upplyste mig om att fortbildning på arbetstid sällan eller aldrig förekom. För att få till en utveckling av svenskämnet där frågor som varför man ska läsa litteratur inte är helt främmande för lärarna anser jag att skolläringarna på varje skola borde vara mer måna om att skicka sina lärare på olika fortbildningar. Dessa fortbildningar borde med fördel anordnas och organiseras av högskolor och universitet eftersom produktionen av legitimeringsgrunderna uppenbarligen främst går att finna där. Återigen hade det varit intressant att med en kvalitativ undersökning se hur många lärare det faktiskt är som mår om att få fortbilda sig och hur många skolor som ger sina anställda den möjligheten.

När den nya läroplanen, Lpo94, kom upplevde flera av respondenterna att fokus flyttades från läslust och estetiska legitimeringar till instrumentella sådana. Det är den utveckling som har påverkat förändringen av lärarnas motiveringar för litteraturläsning mest under deras yrkesverksamma period. Det ”klassiska bildningsidealet” är dock fortfarande att man ska läsa litteratur i skolan, och nyttan med läsningen är självklar för lärarna. Frågan är hur det kommer att se ut i framtiden, kommer litteraturens legitimerings- och värdefråga fortsatt att diskuteras inom litteraturvetenskapen och kommer den diskussionen att nå ut i grundskoleverksamheten och hjälpa en utveckling av svenskämnet.

Referenser

Arfwedson, Gerd, *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola: en analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt från svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv*, Vetenskapsrådet, Stockholm, 2006.

de Beauvoir, Simone, *Det andra könet*, översättning Adam Inczèdy-Gombos & Åsa Moberg i samarbete med Eva Gothlin, Stockholm: Nordstedt, 2002.

Bergsten, Staffan (red.), *Litteraturvetenskap – en inledning*, Lund: Studentlitteratur, 2002.

Brynolf, Margrethe, Carlström, Inge, Svensson, Kjell-Erik, Wersäll, Britt-Louise, *Lärarkets många ansikten*, Stockholm: Runa, 2007.

Carey, John, *What Good Are The Arts?*, London: Farber and Farber Limited, 2005.

Calvino, Italo, *Sex punkter inför nästa årtusende: amerikanska föreläsningar*, översättning Sven Åke Heed, Stockholm: Bonnier, 1999 [1994].

Carlgrén, Ingrid, *Vad har hänt med läraryrket?*, I: Forssell, A (red.), *Boken om pedagogerna*, Stockholm: Liber, 2005.

Johnson, Steven, *Everything Bad is Good For You. How Popular Culture Is making Us Smarter*, London: Penguin Books, 2005.

Kaufmann, David, *Redeeming Mimesis: Critical Theory, Cultural Theory*, I: Ahrens, R, & Volkmann, L, *Why Literature Matters*, Heidelberg: Winter Verlag, 1996.

Kvale, Steinar, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur, 1997.

Lindö, Rigmor, *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*, Lund: Studentlitteratur, 2002.

Molloy, Gunilla, *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*, Lund: Studentlitteratur, 2007.

Nasiell, Annika (red) & Bjärbo, Lisa (red), *Boken om läslust, En handbok om att väcka ungas läsintresse. 7-15 år*, Stockholm: Barnens Bokklubb, 2007.

Nussbaum, Martha, *Känslans skärpa, tankens inlevelse. Essäer om etik och politik*, översättning Zagorka Zivkovic, Stockholm: Östlings bokförlag, 1995 [1990].

Olin-Scheller, Christina, *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*, Etiska-filosofiska fakulteten, Litteraturvetenskap, Karlstad, 2006.

Palm, Lina, "Lev många liv – läs många böcker" *En kvalitativ studie om Hur, Vad och Varför man ska läsa skönlitteratur i skolan*, Examensarbete, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet, Göteborg, 2007.

Patel, Runa & Davidsson, Bo, *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, Lund: Studentlitteratur, 2003.

Persson, Magnus, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund: Studentlitteratur, 2007.

Petersson, Margareta, *Varför läsa litteratur?*, I: Sigrell, A (red.), *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv*, Smd, Umeå, 2006.

Skolverket, *Kursplan för svenska i grundskolan*, 2008,
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>, (Tillgänglig 2008-12-05), finns i författarens ägo.

Sumara, Dennis-J, *Why reading Literature in School Still Matters: Imagination, Interpretation, Insight*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

Tafdrup, Pia, *Över vattnet går jag: skiss till en poetik*, översättning och efterskrift Anders Palm, Lund: Ellerström, 1997.

Thavenius, Jan, *Det oavslutade och andra essäer om estetik*, Stockholm: Symposium, 2001.

Thavenius, Marie, *Nytta och njutning. Om blivande svensklärares litteraturläsning*,
Magisteruppsats, Lärarutbildningen, Malmö Högskola, Malmö, 2007.

Thorson, Staffan, Studenten och litteraturen – Om blivande svensklärares syn på skönlitteratur
och litteraturläsning. I: Björk, M (red.), *Att växa med språk och litteratur*,
Svenskläraryrskriftens årsskrift, 2000.

Wingård, Barbro & Wingård, Bo, *Lässtimulans i skolans vardag*, Solna: Ekelund, 1994.

Bilaga

Intervjuguide

Respondentens bakgrund

- Ålder
- Utbildning och utbildningsnivå
- Arbetslivserfarenhet
- Egen litteraturläsning

Varför ska man läsa litteratur i svenskundervisningen?

- Vad för litteratur väljer respondenten att använda i undervisningen?
- Varför ska man läsa litteratur i skolan?
- Vilka grundläggande legitimeringar upplever respondenten att han/hon utgår ifrån i sin egen undervisning?
- Respondentens medvetenhet om vad som står i läroplanen?
- Upplever respondenten att hon/han har gjort sin litteraturläsningpedagogik till en reflekterande process där denne konkret har ställt sig själv frågan varför?

Övertygelserna kring motiveringarna

- Övertygelse från början?
- Testat olika metoder?
- Övertygelse nu?
- Vid ändrad övertygelse – varför?
- Ursprung? – Utbildning, fortbildning, lärarkonferenser, samarbete mellan lärarna på respondentens arbetsplats?

Övrigt

- Finns det något respondenten vill tillägga som denne har funderat på under intervjun?