



**LUNDS**  
UNIVERSITET

## Examensarbete

Avancerad nivå, 30 hp  
Självständigt arbete i svenska  
Ämneslärarutbildningen, inriktning gymnasienivå

# Litteratur i skolan - samma mål, olika möjligheter?

Fem svensklärares uppfattningar och föreställningar om sitt arbete med  
litteratur i svenskundervisningen

Rickard Lennermo & Robert Lingstedt

Kurskod: ÄSVM92

Termin: VT 2016

Handledare: Bibi Jonsson

Examinator: Marit Julien

## Abstract

Ur ett ramfaktorteoretiskt perspektiv identifierar vi i denna studie de aspekter som potentiellt påverkar svensklärares arbete med litteratur. Genom intervjuer med yrkesverksamma svensklärare har vi kartlagt deras uppfattningar och föreställningar om dessa påverkansfaktorer. Fokus ligger i studien på lärarnas retorik, alltså hur de *påstår* sig arbeta, snarare än på hur deras arbete ser ut i praktiken. I vår analys kommer vi fram till att svensklärares arbete med litteratur till stor del anpassas till elevernas läsvana och läsförståelse, genom bland annat det vidgade textbegreppet. Det existerar ingen samstämmighet bland våra informanter huruvida det räcker *att* läsa eller om *vad eleven gör* med det de läser krävs för en utvecklad läsförståelse. Däremot tycker alla våra informanter att läsning är viktigt. I vår avslutande diskussion kommer vi dessutom fram till vad svensklärare måste ta hänsyn till i sitt arbete, det vill säga ovan nämnda påverkansfaktorer. Dessa faktorer skapar individuella lärarkoder, som kan anses vara olika tillvägagångssätt för att uppnå de nationella målen. Även om målen är samma för alla skolor kan vi slutligen konstatera att förutsättningarna för svensklärare trots allt ser annorlunda ut på olika skolor, också inom samma kommun.

Nyckelord: *litteraturundervisning, lärarkoder, läsförståelse, ramfaktorteori, vidgat textbegrepp*

## Tack!

Först och främst vill vi tacka våra informanter för deras deltagande. Det har varit glädjande att få ta del av alla erfarenheter som inspirerat oss för våra kommande karriärer!

Fortsättningsvis vill vi rikta ett stort tack till vår handledare Bibi Jonsson, för hennes värdefulla återkoppling *kring* uppsatsen och sitt engagemang i språkliga frågor. Vi vill också med värme tacka Ulla Urde för både trevliga och givande skrivkvällar på Campus Helsingborg. Vår tacksamhet vill vi även skänka Pernilla Möller och Jenny Larsson för att de vid flera tillfällen ställt upp och ögnat genom två vettvillingars text. Sist men inte minst, utan den grund som Utbildningsvetenskapliga institutionen vid Campus Helsingborg, med Sinikka Neuhaus i spetsen, har lagt för oss hade detta examensarbete inte nått samma akademiska nivå.

## Innehåll

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
1.2 Bakgrund.....	2
1.2.1 PISA.....	2
1.2.2 Läsllyftet.....	4
1.3 Begrepp och definitioner.....	5
1.4 Disposition.....	6
2. Teori.....	7
3. Tidigare forskning.....	10
4. Metod.....	17
4.1 Val av metod.....	17
4.2 Intervjuaspekter.....	19
4.2.1 Etiska ställningstaganden.....	19
4.2.2 Intervjuareffekten.....	19
4.2.3 Urval.....	20
4.3 Intervjugenomförande.....	21
4.3.1 Intervjuguide.....	22
5. Resultat.....	24
5.1 SL 1.....	24
5.2 SL 2.....	27
5.3 SL 3.....	30
5.4 SL 4.....	34
5.5 SL 5.....	37
6. Analys.....	43
6.1 Inre ramfaktorer.....	43
6.1.1 Diskussion.....	48
6.2 Yttre ramfaktorer.....	50
6.2.1 Diskussion.....	54
7. Avslutande diskussion.....	56
Referenser.....	61

## 1. Inledning

Debatten om skolan och skolans värld förs idag av debattörer som alla har erfarenhet av skolans värld; alla har trots allt gått i skolan under åtminstone några år. Problemet är att majoritetens debattörer talar utan egentlig förstahandserfarenhet av lärares faktiska arbete. Istället för att bygga på empirisk och vetenskaplig grund står debatten ofta på en godtycklig sådan, där personer på såväl sociala medier som i massmedia bidrar med sina egna grundade eller ogrundade uppfattningar. Allting sker antagningsvis i ren välvilja, men det är vår fullkomliga övertygelse att debatten är onyanserad. Här vill vi bidra.

En aspekt i debatten gäller likvärdigheten i den svenska skolan. Skolverkets (2013b) egna undersökningar och analyser pekar mot att vilken skola elever går på i högre utsträckning påverkar deras resultat. Detta riskerar att försämra möjligheterna för ungdomar och barn i vissa skolor – medan de förstärks i andra. Med förutsättningar som kraftigt skiljer sig åt mellan lärare bör en därför reflektera över konsekvenser som bristen på likvärdighet kan leda till. En anledning till elevernas val av skola skulle kunna vara lärarnas förutsättningar att bedriva undervisning som faktiskt hjälper eleverna att höja sina nivåer. Samtidigt är det kanske även så att lärare söker sig till de skolor som ger dem möjligheten att utföra sitt arbete på det sätt de tror är bäst?

En annan aspekt, och det är denna vi till övervägande del kommer fokusera på, som Skolverket (2013b) identifierar i den svenska skolan är elevers läsförståelse och läsning. Med bakgrund i kritiken mot svenska elevers läsförståelse, med hänvisningar till resultat från PISA-rapporter samt till lärares arbetssätt, har vi nått våra frågeställningar. Vidare utgår vi från Läslyftet, vilket är ett projekt sjösatt av Skolverket för att på sikt höja såväl elevers läsförståelse som lärares kompetens gällande arbetet med litteratur och läsning. Detta projekt föranleder oss att undersöka hur svensklärare ser både på sin egen kompetens och på möjligheterna att utveckla denna. Vår tes är nämligen att kompetensnivån är högre än vad debatten ger sken av. Här vill vi poängtera att vi endast är intresserade av att undersöka lärares egna uppfattningar och föreställningar.

Vi har själva under vår lärarutbildning varit ute på verksamhetsförlagd utbildning i såväl kommunala som fristående gymnasieskolor. Detta innebär givetvis inte att vi på något sätt kan påstå att vi fått en enhetlig bild av svenska skolan och arbetet inom densamma. Ett sådant påstående vore absurt. Den uppfattning vi fått av skolan är dock inte att det förekommer någon

universell inkompetens bland lärare. Vår uppfattning är inte heller att de elever vi mött är några ”slöfockar”, ”idioter” eller ”analfabeter”. Åsikter som dessa florerar i olika sammanhang och i olika forum, och då inte sällan som reaktioner på framför allt PISA-rapporterna. Vi tror inte att sådana slutsatser kan dras enbart utifrån ett omdiskuterat mätinstrument som detta utan en närmare undersökning av hur det faktiskt ser ut i skolan och, framför allt, bland lärare. Därför vill vi i den här studien belysa lärarnas perspektiv på arbetet med litteratur och läsning.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Under utbildningens gång har vi kommit i kontakt med kritiken mot den svenska skolan, mer specifikt kritiken mot förändringar i elevers läsförståelse. Detta har, tillsammans med vårt intresse för litteraturundervisning inom svenskämnet, lett oss in på att undersöka yrkesverksamma svensklärares uppfattningar och föreställningar om sitt arbete med litteratur och läsning. Detta påverkas i hög grad av olika ramfaktorer, såväl inre som yttre, individuella som strukturella, och det är de intervjuade lärarnas förhållningssätt till dessa vi lägger fokus på i studien. Sammanvägningarna av perspektiven väljer vi att benämna som lärarkoder, vilka är del av de slutsatser vi drar för att besvara nedanstående frågeställningar:

- Vilka uppfattningar och föreställningar förekommer bland svensklärare om sin litteraturundervisning?
- Utifrån dessa uppfattningar och föreställningar om litteraturundervisningen, vilka förhållningssätt har svensklärare till de ramfaktorer som påverkar arbetet med litteratur?

## 1.2 Bakgrund

### 1.2.1 PISA

OECD är en internationell organisation som enligt sin egen hemsida verkar för att observera och analysera regeringars arbete med ekonomisk och social utveckling. I arbetet ingår bland annat en kartläggning av olika länders utbildningssystem. Den studie som undersöker just detta går under namnet *Programme for International Student Assessment* och förkortas PISA. Undersökningarna koncentreras till 15-åringar och genomförs vart tredje år i ämnesområdena matematik, naturvetenskap samt läsförståelse. Alla områden undersöks vid varje provtillfälle, men ett område ligger alltid i fokus och varierar löpande. Ansvarig för PISA-

undersökningarnas praktiska genomförande är respektive lands regering, eller eventuella regeringsorgan som arbetar med utbildningsfrågor. I Sverige innehas detta ansvar av Skolverket.

Skolverket (2013a) skriver att svenska elever utifrån PISA-undersökningarna påvisar en försämring i läsförståelse. Detta resultat kommer av jämförelser dels med tidigare resultat bland svenska 15-åringar från 2000, 2003 samt 2006, dels med resultat från andra OECD-länder där Sverige signifikant urskiljer sig rent statistiskt. Den svenska definitionen av det engelska begreppet *reading literacy*, vilket används i PISA-undersökningarna, är enligt Skolverket *läsförståelse*. I en tidigare rapport från 2010 använder de sig av OECDs definition av läsförståelse:

En individs förmåga att förstå, använda och reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå personliga mål, utveckla sina egna kunskaper och möjligheter, samt att delta i samhället (Skolverket, 2010, s. 21).

Det undersökningarna koncentreras till är med andra ord hur eleverna kan ”avkoda och [...] tolka” (Skolverket, 2013a, s. 106) uppgifter som bygger på situationer från vardagen. Situationerna, i det här fallet, står angivna genom de frågor som eleverna tilldelas. Exakt vilka uppgifter som kom till användning i PISA-undersökningarna från 2012 finns inte preciserade, men säkert är att vissa frågor återkommer löpande i alla undersökningar för att möjliggöra fastställande av trender och förändringar.

Ur ett forskningsperspektiv beskriver Ulf Fredriksson (2012) skillnaderna mellan PISA-undersökningarna från 2000 respektive 2009, där utgångspunkten är sammanställningar av statistik från nämnda PISA-undersökningar. Han menar, likt Skolverket, att resultaten pekar på en försämrad läsförståelse hos svenska niondeklassare och söker i sin text diskutera vad han anser vara vidkommande faktorer till denna försämring. De faktorer Fredriksson anser spelar in är den minskade läslusten, vari det ökade användandet av datorer och digital teknik ingår som möjlig påverkansfaktor. Även en försämrad likvärdighet i svenska skolan och förändrade arbetsformer anses kunna påverka detta.

Framstående inom den kritik som riktats mot PISA-undersökningarnas tillförlitlighet och relevans för det svenska utbildningssystemet är Anders Jakobsson (2013). Han resonerar bland annat kring att resultaten från undersökningarna används som endimensionella utvärderingar

av deltagarländernas skolsystem och vilka slutsatser en kan dra gällande just det svenska. Jakobsson fokuserar i sin artikel huvudsakligen på naturvetenskapsämnet och frågar huruvida eventuella förändringar i undervisningen av detta ämne kan vara en förklaring till PISA-resultaten. Eftersom resultaten enligt Skolverket också sjunkit inom läsförståelse känns det i den här studien relevant att ställa samma fråga angående svensk- och litteraturundervisningen. En annan del av kritiken riktas mot testernas förankring i vardagen och dess relevans för elevernas framtida liv. Uppgifterna påstås bygga på ”real-life situations” (ungefär ”vardagssituationer”), men under provsituationerna isoleras eleverna från varandra, från omvärlden och från tekniska hjälpmedel. Jakobsson diskuterar kortfattat huruvida eleverna egentligen kommer att lösa uppgifter på det här sättet senare i sina liv och ifrågasätter samtidigt bedömningen av lösningarna på dessa vardagsproblem i testerna.

### 1.2.2 Läslyftet

Med utgångspunkt i svenska elevers försämrade resultat inom läsförståelsedelen i internationella undersökningar som PISA kan Läslyftet sägas vara en reaktion på resultaten. Utbildningsdepartementet (2013) förtydligar att fortbildningsprojektet Läslyftet är framtaget genom ett regeringsbeslut. Syftet är att på sikt stärka svenska elevers läsförståelse, vilket motiveras utifrån försämrade resultat i PISA-undersökningarna. För att kunna uppfylla detta ska kompetensutveckling och fortbildning ske hos lärare både i förskola, grundskola och gymnasieskola. I Utbildningsdepartementets rapport från 2013 står att:

Mot denna bakgrund bedömer regeringen att många lärare behöver kunskap om fler metoder för att kunna individanpassa undervisningen i större utsträckning i syfte att bättre stödja elevernas läs- och skrivutveckling och ger därför Skolverket i uppdrag att genomföra denna läs- och skrivsatsning, det s.k. Läslyftet (Utbildningsdepartementet, 2013, s. 6).

Yrkesverksamma lärare inom ovanstående delar av skolan ska alltså huvudsakligen ges ytterligare kunskaper om arbetsmetoder utifrån vilka de kan arbeta, då kunskapen som faktiskt finns i den svenska skolan verkar vara bristfällig. Utöver det blir Läslyftet intressant inte bara på grund av synen på lärares arbete från en statlig myndighet, utan också dess faktiska användbarhet för yrkesverksamma lärare som kompetensutveckling och för att utveckla sitt praktiska arbete.

En utvärdering av den utprövningsomgång av Läslyftet som genomförts tillsammans med ett antal lärare och huvudmän i Sverige presenteras i Carlbaum et al. (2015). Deras sammanfattning



pekar på flera aspekter i Läslyftet, som av deltagarna uppfattats både som väl fungerande på vissa områden och i behov av utveckling på andra. I den återkoppling som framförs menar lärarna bland annat att det inte avsatts tillräckligt med tid för att arbeta med projektet, vilket också påverkat det kollegiala lärande som är tänkt att vara del av arbetet. Det påpekades också att en del av texterna som användes i Läslyftet varit för långa samt att den modul som varit inriktad på textsamtal haft alltför övervägande fokus på skönlitterära texter. I ett övergripande perspektiv förhöll sig dock deltagarna generellt positiva till projektet, även om många lärare upplevde att det var för tidigt att se några effekter hos eleverna. Enligt Carlbaum et al. (2015) kan en dessutom se att svensklärare bedömde satsningen högre än lärare i andra ämnen och ansåg den mest relevant, även om de understryker att skillnaderna inte är särskilt stora.

### 1.3 Begrepp och definitioner

Enligt Johannes Persson & Nils-Eric Sahlin (2013) är det viktigt med begreppsförfining när en bedriver forskning. De menar att en med hjälp av ett sokratiskt förhållningssätt nogt måste definiera de begrepp en arbetar med, för att de helt enkelt kan vara flertydiga och ha olika innebörd beroende på sammanhanget. En bör enligt Persson & Sahlin eftersträva precision och att hela den begreppsapparat som används i forskningen är utformad och anpassad efter sitt ändamål. I den här rapporten förekommer en del begrepp som bör definieras utifrån studiens syfte och sammanhang, samt vår egen förståelse av dessa.

Med *arbetsmetoder* avser vi de tillvägagångssätt som används för att nå ut till en specifik målgrupp med ett specifikt material. Eftersom lärares tillvägagångssätt är av intresse i studien är den specifika målgruppen elever och det specifika materialet litteratur. *Litteratur* så som det används i rapporten åsyftar romaner, dikter, biografier och andra litterära enheter som traditionellt inte klassas som facklitteratur och vetenskapliga texter. Ytterligare ett begrepp som förekommer är *läsförståelse*, vilket i sig är komplicerat då det existerar olika tolkningar av det. Skolverket (2013a) använder sig av följande definition: "Förmåga att förstå, använda, reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället". Vi använder oss av denna definition då den förutom att användas i anslutning till PISA-undersökningarnas begrepp *reading literacy* också förekommer i svenskämnets kursplaner. I samband med detta används också *litteracitet*, som enligt Nationalencyklopedin (2016) är ett "begrepp använt för verksamheter som är relaterade till

läsande och skrivande”. Om litteracitet, ett begrepp som används bland annat i samband med Läslyftet, säger Nationalencyclopedin att

[i]nnebörden har genom forskningsutvecklingen på området förändrats från att vara enbart kognitivt och utvecklingspsykologiskt förankrat till att mer betona de sociala och kulturella aspekterna av läsning och skrivning. Den vidare innebörden av begreppet litteracitet ger utrymme åt språk och kommunikation och inkluderar, förutom läs- och skrivaktiviteter, också berättande, symboler och bilder.

Inom läroplansteori, som är vår mest centrala teoretiska utgångspunkt i denna studie, ligger stort fokus på vilka *ramfaktorer* som påverkar förutsättningarna för lärare i deras arbete. I teoriavsnittet utvecklas begreppet ytterligare, men bygger i detta sammanhang framför allt på svensklärares uppfattningar och föreställningar om vilka möjligheter och vilket utrymme de har i sin litteraturundervisning. Som en följd av detta diskuterar vi även *lärarkoder*, vilka blir ett slags produkt av de ramfaktorer som påverkar undervisningen. Vi tänker oss att de olika koderna får representera resultatet av de uppfattningar och föreställningar som förekommer bland våra informanter. För en tydligare översikt av vår tolkning av ramfaktorbegreppet, se Figur X1 (s. 9) i rapportens teoriavsnitt.

#### 1.4 Disposition

I den här studien följer, i ordning, teori, tidigare forskning, resultat, analys samt avslutande diskussion. Teoridelen anger ramarna för inom vilka vi genomfört vår undersökning och därigenom även vår analys. Under rubriken tidigare forskning framläggs forskning för att synliggöra utgångspunkterna för den här studien. Resultatdelen presenterar de uppfattningar och föreställningar som de intervjuade svensklärarna delat med sig av under intervjuerna. I analysen sammanfogas de uppfattningar och föreställningar som påvisats såväl med varandra som med tidigare forskning. Avslutningsvis diskuterar vi de resultat vi nått och väver samman dessa med våra reflektioner i egenskap av forskare.

## 2. Teori

I detta avsnitt redogör vi för den teoretiska grund vi utgår från i studien. Till skillnad från rapportens efterföljande forskningsavsnitt, där tidigare forskning inom området presenteras, fokuserar denna del endast på rent teoretiska aspekter. Även om forskning bedrivits kring de teorier som diskuteras nedan är vi framför allt intresserade av att låta teorierna prägla vår egen forskning, avskilt från de resultat och resonemang som framkommer i annan forskning. Den mest centrala utgångspunkten i vår studie är läroplansteori, som med tiden har mynnat ut i flera förgreningar och där framför allt *ramfaktorteorin* eller *det ramfaktorteoretiska tänkandet* är relevant för vår studie.

I sin diskussion kring läroplansteori och vad som formar undervisningens förutsättningar använder sig Ulf P. Lundgren (1989, s. 231-232) av tre olika beskrivningsnivåer. På den första och den andra nivån kartlägger Lundgren den historiska utvecklingen bakom utformningen av läroplaner och fokuserar även på den konkreta styrningen av utbildningen. Det är dock ur den tredje nivån, vilken rör arbetet med läroplan och läromedel inom organisatoriska ramar, som teorier om de ramfaktorer som styr undervisningen har uppstått. Denna förgrening av läroplansteori utvecklade Urban Dahllöf redan 1967 och har med sin forskning lagt grunden för senare utveckling av området. I Dahllöfs forskning framkommer att bland annat elevgrupperingar och undervisningstid har inverkan på undervisningens resultat och anses vara faktorer varken de som undervisar eller de som undervisas har någon kontroll över. Dessa resonemang utvecklar Lundgren (1989, s. 233-234) och gör en distinktion mellan konstitutionella, organisatoriska och fysiska ramar, vilka samtliga är yttre faktorer som påverkar undervisningen. Enligt Christina Gustafsson och Staffan Selander (1994, s. 2) blev Dahllöfs forskning en startpunkt för det paradigmskifte inom pedagogisk forskning som sedermera kallats ramfaktorteorin. Ur ett modernt perspektiv, vilket blir mer relevant för ett nutida skolsystem och för denna studie, har flera forskare behandlat de ramfaktorer som identifierats i tidigare forskning och som format den teoretiska grund vi själva utgår från.

Göran Linde (2012, s. 59) beskriver en tankefigur som antyder att så länge inte förutsättningarna för ett handlande finns blir frirummet för möjliga handlingar begränsat. Linde nämner ett antal faktorer som diskuterats och som räknas in i detta tänkande, bland annat tidsåtgång och resurser, men även statligt reglerade beslut som definierat ramarna. Någon närmare precisering av vilka beslut detta skulle vara får vi inte, utan de anges endast som del av förklaringen till varför det

finns ett ramfaktorteoretiskt tänkande inom läroplansteori. Även Ninni Wahlström (2015, s. 24-25) menar att en förklaring till utfallet av den undervisning som bedrivs ligger i det ramfaktorteoretiska tänkandet, eller ramfaktorteorin. Handlingsutrymmet för den som tillhandahåller undervisning påverkas enligt Wahlström av sambandet mellan undervisningens ramar, processer och resultat.

Precis som Edmund Knutas (2008) utgår vi från ramfaktorteorin i vår studie dels för att undersöka vilka yttre faktorer som påverkar handlingsutrymmet för undervisande svensklärare, dels för att kunna kartlägga vilka inre faktorer i form av individuella uppfattningar och föreställningar som förekommer om litteraturundervisning. Till de yttre faktorerna räknar vi flera konkreta aspekter som styrdokument, tillgänglighet av läromedel och litteratur samt andra områden där inflytandet i olika utsträckning är begränsat för läraren. En av de mest synliga aspekterna för just gymnasielärare är kursplanerna. I både Svenska 1 och Svenska 3 fordras litteraturundervisning, men det är framför allt i Svenska 2 arbetet med litteratur och läsning får ett större fokus. Kursplanen för Svenska 2 bestämmer att eleverna ska läsa

[s]venska och internationella författarskap, såväl kvinnliga som manliga, och skönlitterära verk, vilket även inkluderar teater samt film och andra medier, från olika tider och epoker. Dansk och norsk skönlitteratur, delvis på originalspråk. Relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling, dvs. hur skönlitteraturen har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den har påverkat samhällsutvecklingen (Skolverket, 2011).

De inre ramfaktorerna är mer abstrakta och syftar, åtminstone i kontexten av denna studie, till svensklärares uppfattningar och föreställningar om sitt arbete med litteratur. Dessa faktorer präglas framför allt av individuella erfarenheter kring arbetet med svensk- och litteraturundervisning. Likt Knutas arbetar vi dessutom med lärarkoder, vilka blir ett slags sammanvägning av de yttre och de inre ramfaktorer som i slutändan styr lärarens litteraturundervisning. För Knutas innebär begreppet lärarkoder ”analytiska redskap för att kunna beskriva, tolka och förstå lärares pedagogiska verksamhet” och bör ses som teoretiska konstruktioner (2008, s. 99). Även i vår studie ligger fokus på att använda lärarkoder för att kunna dra slutsatser utifrån de svar som informanterna ger och i förlängningen besvara våra inledande frågeställningar.

Område	Aspekt
Inre ramfaktorer	De intervjuade svensklärarnas uppfattningar och föreställningar om sin litteraturundervisning
Yttre ramfaktorer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Styrdokument</li> <li>- Tillgänglighet av läromedel och litteratur</li> <li>- Undervisningstid</li> <li>- Elevgrupper</li> <li>- Samhällsdebatter</li> <li>- Kompetensutveckling</li> </ul>
Lärarkoder	Sammanvägning av de aspekter som i slutändan formar svensklärares litteraturundervisning

Figur X1: Vår tolkning av *ramfaktorteorin* i kontexten av denna studie.

### 3. Tidigare forskning

I forskningsavsnittet visar vi på tidigare forskning och på existerande forskningsresultat för att bilda en helhetsuppfattning kring det ämne som denna studie berör. I jämförelse med studiens teoriavsnitt fokuserar vi här på de resultat och slutsatser andra studier kommit fram till, snarare än att ge någon närmare förklaring av deras teoretiska utgångspunkter. Forskning inom svenskämnet, litteraturundervisning samt lärares uppfattningar och föreställningar om sitt eget arbete har bedrivits under flera decennier. Däremot är det är framför allt ett antal studier från de senaste 15 åren som blir relevanta för vår forskning, då de ligger inom ramarna för både PISA-undersökningar och de läroplaner som rör arbetet i skolan under denna tid.

En av de tidigaste forskarna som varit stilbildande inom läsning och litteraturundervisning under 1900-talets senare hälft är Louise M. Rosenblatt. Redan 1938 menade hon att litteraturundervisning kan identifieras på olika plan. Det första planet låter eleven eller studenten lära sig om accepterade, av lärare eller litterära bedömare, idéer om litteratur. Det andra planet låter eleven eller studenten läsa litteratur och utgå från sin egen reaktion på det som läses (s. 59). Rosenblatt menar att det endast är på det andra planet som eleven faktiskt kan lära sig läsa litteratur, det vill säga utifrån sig själv, då lärare ofta närmar sig en bok med hjälp av andras tidigare tolkningar av boken. Undervisningen ska inte endast utgå från förutbestämda tolkningar av olika texter utan istället låta eleverna själva få tolka.

När de föreställningar och idéer som framförs av verket saknar relevans i förhållande till läsarens tidigare erfarenheter eller känslomässiga behov kommer det bara bli en svag, oklar eller negativ reaktion (Rosenblatt, 2002, s. 60).

Rosenblatt anser fortsättningsvis att det är av största vikt att förhållandet mellan lärare och student är av sådant slag att personliga och spontana reaktioner kan tillåtas komma fram (s. 72). En students negativa associationer måste behandlas med utgångspunkt i vad det är som orsakar dessa reaktioner, inte utifrån ett förutbestämt känslomönster som är mer eller mindre accepterat. På ett liknande sätt menar Rosenblatt att läraren måste förhålla sig till sina elever i arbetet med litteratur i undervisningen och hänvisar till faktorer som kan variera, exempelvis sociala förhållanden (s. 110). Först om ovanstående förhållningssätt tillämpas kan litteratur bli meningsfull och det är först när litteratur blir meningsfull som läsning blir mer än tvång för eleverna.

Birgitta Bommarco & Suzanne Parmenius-Swärd (2012) övergripande syfte är att gestalta hur svenskämnet i gymnasieskolan kan vara ett ämne som bygger på, och utvecklar, kreativitet är lustbetonat och samtidigt kunskapsinriktat. Med denna utgångspunkt i åtanke förekommer också förslag till möjliga förhållningssätt för yrkesverksamma lärare när det kommer till arbetet med läsning och skrivande. Bommarco & Parmenius-Swärd lägger bland annat fram vikten av att anpassa arbetet med läsning av, och skrivande utifrån, litteratur efter eleverna. Detta tillvägagångssätt exemplifieras med hjälp av en av studiens intervjuade lärare, som märker att eleverna har svårt att ta till sig F. Scott Fitzgeralds roman *Den store Gatsby* från 1925.

I textarbetet tog läraren därför hjälp av informativt historiskt material från andra texter och medier; han skapade arenor för rollspelsaktiviteter och drog in erfarenheter från elevernas egna familjehistorier, som kunde kasta ljus över tiden kring 1920/30-talet (Bommarco & Parmenius-Swärd, 2012, s. 46).

Likt Rosenblatt tyder detta hos Bommarco & Parmenius-Swärd (2012) på att arbetet med litteratur i skolan är kontextbundet och beroende av hur väl respektive elev relaterar till litteraturen. Det är först när eleverna får möjlighet att utgå från sina egna erfarenheter som litteratur blir en väg till kunskap.

För Bommarco & Parmenius-Swärd kan ingen litteratur klassificeras som mer eller mindre bra för elever att läsa; allting är beroende av vem eller vilka som får läsa den valda litteraturen och vilken kontext den valda litteraturen läses i. Författarna hänvisar till Skolverkets rapport *Granskning av läs- och skrivprocessen i undervisningen* från 1998 när de argumenterar för att lärarutbildningen borde förhålla sig till litteraturundervisning på ett sådant sätt att blivande lärare lär sig nyttja eleverna som "textresurser" (s. 53). Bommarco & Parmenius-Swärd definierar också fem aspekter som de menar är viktiga att förhålla sig till som lärare. *Uppträdande* syftar till hur du som lärare handlar i klassrummet, exempelvis fördomsfritt, och *interagerande* till hur du som lärare förhåller dig till eleverna för att få fram dina budskap så tydligt som möjligt. *Lyhördhet* ser till hur du som lärare reagerar i olika kontexter, samt *engagemang och entusiasm* till hur ditt intresse speglar sig i elevernas läsning, hur du som lärare i svenska "delar med dig av din egen kunskap" (2012, s. 54) kring litteratur kommer fram. *Nyfikenhet*, slutligen, inbegriper hur du som lärare visar ditt explicita intresse för vad eleverna producerar i olika sammanhang.

En forskare som menar att läsning är av största vikt för språkutveckling är Astrid Roe (2014), som bland annat är delaktig i utformningen av PISA-undersökningarnas läsdel i Norge. Skolans, och därigenom också lärarnas, uppgift är att få eleverna att självmant vilja läsa eftersom majoriteten av dem redan vet om vilken inverkan läsning kan ha. Precis som Rosenblatt samt Bommarco & Parmenius-Swärd konstaterar Roe att läsning måste förankras i elevernas egna erfarenheter och tidigare upplevelser, så att de kan konfrontera sin egen verklighet med texternas. Dessa verkligheter, eller kanske snarare tolkningar av verkligheter, måste enligt Roe sedermera också ges utrymme i klassrummet. Dessutom bör eleverna tillsammans med läraren tillåtas skapa vad Roe hänvisar till som *gemensamhetstext*, vilket kortfattat innebär den text som framkommer i mötet mellan elev och lärare. Roe särskiljer dock inte explicit en specifik typ av läsning, exempelvis litteraturläsning, utan åsyftar läsning på ett mer generellt plan. Här inräknas då tidningar och andra faktatexter:

För att över huvud taget få läsvärrare att börja läsa är det avgörande att de får börja med något de tycker om, och för många kan det vara mest motiverande att läsa om ett ämnesområde de är intresserade av. Faktatexter ger lika bra lästräning som skönlitteratur (...) (Roe, 2014, s. 174).

Det viktigaste, menar Roe, är att få elever att läsa och inte nödvändigtvis vad de väljer att läsa. Trots detta anläggs ett förhållningssätt hos Roe som kan tolkas som värderande, där vissa former av litteratur ses som mer värdefullt för eleverna att läsa. Vidare diskuteras ett antal möjliga arbetssätt för att stärka läsengagemanget hos eleverna, varav fokus på skönlitteratur är ett återkommande inslag. Roe poängterar dock att de möjliga arbetssätten som presenteras inte på något sätt är garantier, utan är beroende av varje enskild lärares förståelse för sina egna elevgrupper.

Den svenska skolans förhållningssätt till litteratur är något som Magnus Persson skriver om i *Den goda boken* (2012). Han problematiserar såväl betydelsen litteraturen har i utbildning som vad läsning av litteratur egentligen är bra för. Utgångspunkten för Perssons bok är en *legitimitetskris* som han anser är rådande och där litteraturens egentliga betydelse ifrågasätts, ofta i sammanhang med andra medier. Boken är uppdelad i åtta olika kapitel, där de fyra första huvudsakligen berör utbildningssystemet medan de fyra sista istället berör synen på litteraturläsning utanför samma system. Syftet med tillvägagångssättet är att visa på vilka typer av föreställningar som existerar om litteratur och litteraturläsning idag. Persson diskuterar i sin rapport olika föreställningar kring varför litteratur borde läsas, som till exempel att läsning leder till bildning, att läsning leder till demokratiskt fostrade medborgare med sunda värderingar eller



att läsning leder till en inkludering i den svenska kulturen. Läsning av litteratur leder med andra ord till inkludering i en gemensam kontext.

Vad för litteratur som borde läsas för att bäst uppnå ovanstående aspekter är enligt Persson varierande: ”Föreställningen att det viktigaste är att man läser, inte vad, är vanligt förekommande [...]” (s. 145). På samma gång verkar det ändå inte bara existera en uppdelning i vad som är läsvärd och mindre läsvärd litteratur, utan också en uppdelning i hur en bäst läser litteraturen i fråga. Han skriver att detta framförallt är förekommande i skolans värld, där ett särskiljande gärna görs mellan högkulturell och populärkulturell litteratur. Uppdelningen är inget Persson själv vill ställa sig bakom. Istället fastslår han vikten av att föra in litteratur i undervisningen som gärna utmanar existerande föreställningar och till viss del provocerar elevers uppfattningar om exempelvis värdegrunder för djupare diskussioner.

I sin strävan att problematisera existerande förhållningssätt till litteratur når Persson slutsatsen att alla i mångt och mycket ser litteraturen som god. Läsning av en viss typ av litteratur kan exempelvis leda till en starkare kulturgemenskap, eller rent av motverka det som anses ha negativ inverkan på denna gemenskap. Den litteratur som anses mer värd kan sägas ingå i den goda kulturen och ställs till stor del mot populärkultur och populärkulturella fenomen, inräknat TV, serier och andra medier. En som får ta del av den goda kulturen undgår med andra ord de negativa element som kommer med mer populärkulturella företeelser. Alla föreställningar som Persson lyfter fram, oavsett hur kritiska rösterna är mot en viss typ av läsning, menar dock att litteratur alltid i slutändan är god. Läsningen hjälper alltså, oavsett vad den innehåller, mer än den stjälper.

Bengt Brodow & Kristina Rininsland (2005) intervjuar i sin studie 26 yrkesverksamma lärare om litteraturläsning. Deras primära syfte är att ge oss en bild av den faktiska undervisningen i svensk skola. Lärarna i undersökningen har arbetat inom sitt yrke från tre upp till och med 35 år. Somliga som både högstadie- och gymnasielärare, men under tiden för undersökningen är alla utom fem anställda på gymnasieskolor. Själva intervjuerna genomfördes på sådant sätt att ett frågeformulär skickades ut i förväg för informanterna att förhålla sig till. I formuläret ställdes frågor som rörde både litteraturläsningssätt och litteraturreception. Bland frågorna märks särskilt de som berör lärarens kunskap om litteratur, texturval, litteratur och film samt planering och förberedelse av litteraturlektioner och litteraturläsning. Gällande texturval märks en stor spridning i de svar som Brodow & Rininsland fått och några särskilda författare, böcker eller

texter verkar inte förekomma utom Jan Guillous *Ondskan*. Istället är maktfördelningen i valet av litteratur snarare uppdelad mellan lärare och klass. De tre faktorer som Brodow & Rininsland menar styr valet av texter är *lärarens didaktiska mål, lärarens kunskap om elevernas mognad och förmåga att ta till sig litterära texter* samt *elevers tips och önskemål*. Till övervägande del ter det sig vara vanligt att vilka texter som väljs sker genom en kompromiss mellan lärare och elever, där till exempel en bok väljs av läraren medan en annan väljs av eleverna.

Samtliga intervjuade i Brodow & Rininslands studie anser att litteraturundervisning, och litteraturläsning i synnerhet, är av största vikt för elevernas utbildning. Det förekommer också variationer i arbetssätt; somliga genomför utförliga lektionsplaneringar, somliga mindre utförliga lektionsplaneringar. Hur dessa planeringar tar form varierar också, där till exempel en lärare säger att hen förvisso alltid vet var hen vill nå men inte alltid går in i ett klassrum och vet exakt hur målet ska uppnås. På samma sätt förekommer en variation i hur lärarna väljer texter. Somliga utser gärna såväl större som fler böcker per termin medan andra är mer återhållsamma. Här märks väl problematiken som uppvisas med ett icke existerande skolbibliotek eller avsaknaden av andra ekonomiska incitament för boktillhandahållning på vissa skolor. Med anledning av detta måste somliga av lärarna som deltar i intervjun anpassa sig och sin undervisning utifrån rådande förutsättningar. Brodow & Rininsland drar slutsatsen att lärares arbete med, och förhållningssätt till, litteraturläsning varierar. Lärare har olika syn på vad litteraturläsning är, vad det är bra för och varför läsning överhuvudtaget ska förekomma i skolan. En del av lärarna anser således att litteraturläsning är till för att bilda eleverna, medan andra anser att det viktigaste med litteraturläsning är att eleverna utmanas och utvecklas, då främst gällande läsnivå. Hur mycket eleverna borde läsa varierar även det. Några anser att de måste läsa en viss textmängd, och den mängden sträcker sig från en bok per termin till fyra. En del av lärarna har helt slutat läsa hela böcker och fokuserar istället på textutdrag eller noveller. Mycket, menar de, på grund av elevernas såväl som lärarnas övriga arbetsbelastning. Gemensamt är att samtliga av de intervjuade anser att läsning är ett direkt måste.

I Stefan Lundströms (2007) avhandling ligger fokus på lärares arbetsmetoder och på deras texturval inom ämnet. Lundström tar upp tre olika empiriska material som berör påverkansfaktorer i lärarnas svenskundervisning: nationella styrdokument, artiklar från tidningen *Svenskläraren* samt intervjuer och observationer. I intervjuerna, vilka blir mest relevanta för denna studie, framkommer ett antal olika uppfattningar och föreställningar kring arbetet som svensklärare utifrån ämnets och yrkesutövningens ramfaktorer. En av de

intervjuade lärarna anser exempelvis att läroplanerna är ett bra underlag för undervisningen, men säger samtidigt att hen tillåter sig anpassa innehållet i undervisningen utifrån vad hen tror kommer att passa eleverna. Gällande texturval i litteraturundervisningen förekommer ett antal olika förhållningssätt bland de intervjuade lärarna. En av dem har som övergripande urvalskriterium att texten ska väcka empati hos läsaren, och i de fall hen har svårt att hitta passande texter utgår hen istället från genreorientering. I kursen Svenska B (som idag motsvarar Svenska 2) använder sig samma lärare av de litteraturhistoriska momenten för att ge eleverna en bakgrund till deras samtid och därmed låta dem identifiera sig själva utifrån detta perspektiv. En annan av de intervjuade lärarna använder sig också av litteraturhistoria som medel för ett identitetsskapande arbete, men lägger framför allt betoning på att utveckla elevernas värdegrund genom texter hen anser tillhöra allmänbildningen. I sina avslutande reflektioner konstaterar Lundström bland annat att en behöver förstå de ramar och möjligheter som styr lärares arbetsmetoder för att kunna förstå varför vissa texter dyker upp i undervisningen.

Ytterligare en studie, genomförd av Lotta Bergman (2007), undersöker svensklärares arbete i ett antal gymnasieklasser. Syftet är att i klassrumsmiljö observera lärarnas undervisningsförlopp i svenskämnet och i samband med undervisningen genomföra intervjuer med dessa. Samtliga lärare i Bergmans undersökning menar att det finns en gemensam kunskapsbas inom svenskämnet och litteraturundervisningen, men visar sig ändå inte vara helt överens om vad som ska ingå i denna. En aspekt av detta är det vidgade textbegreppet, där meningarna om dess användbarhet i svenskundervisningen skiljer sig åt. En av dem tror att undervisningen skulle bli mindre seriös med exempelvis filmvisning på lektionstid, samt att uttrycksformer som teater är svårare att betygssätta. En annan lärare brukar tvärtom uppmana sina elever att göra jämförelser med andra medieformer när de läser litteratur och ger även stort utrymme i sin undervisning åt det filmiska berättandet, som hen anser är en ”brygga till det skrivna berättandet” (s. 318). Vidare tar Bergman upp styrdokumentens påverkan på lärarnas undervisning. En av de intervjuade lärarna upplever exempelvis att hen med 1994 års läroplan (underförstått i jämförelse med tidigare läroplaner) fått större utrymme att anpassa sin undervisning till olika elevgrupper. Övriga svensklärare på skolan verkar enligt denna lärare å andra sidan inte överens om hur stort tolkningsutrymme det finns i styrdokumentet. Hen poängterar dock att det finns stöd i läroplanen att anpassa innehållet i undervisningen efter både program mål och elevunderlag. I sin avslutande diskussion kommer Bergman fram till att arbetet med specifikt skönlitteratur i undervisningen borde ses som en möjlighet att ge eleverna fler perspektiv i ett kunskapssammanhang, i kontrast till den idag rådande undervisningen om och

i litteratur. Detta menar Bergman i sin tur skulle kunna göra det lättare för läraren att arbeta med det vidgade textbegreppet och därmed att ta in andra medier i klassrummet.

I Edmund Knutas (2008) avhandling undersöks och analyseras primärt svenskämnets roll och funktion efter skolreformen 1994, med fokus bland annat på svensklärares uppfattningar om sitt eget arbete utifrån då rådande läroplan. Eftersom 1994 års läroplan låg till grund för svensklärares arbete under tiden då de flesta PISA-undersökningar genomförts så här långt blir den intressant för denna studie även av detta skäl. I den del av studien då Knutas undersöker fyra svensklärares arbetsmetoder använder han sig av ett ramfaktorteoretiskt tänkande för att ta hänsyn till de ramar och styrdokument som formar deras undervisning. I sin slutsats konstaterar Knutas att de intervjuade lärarna är väl medvetna om litteraturens plats i svenskämnet, men att de har olika arbetsmetoder när de behandlar det i sin undervisning. En förklaring till detta menar han är att lärarna i grund och botten har olika uppfattningar och föreställningar om vilken funktion svenskämnet har i skolan och i samhället. Exempelvis kopplar en av informanterna litteraturundervisning till skrivfärdigheter, medan en annan motiverar sin svenskundervisning med att vi bör ge eleverna kompetens och förhållningssätt för att bli demokratiska medborgare. Dessa skilda uppfattningar tyder enligt vår mening på att det finns en arbetsmetodisk mångfald bland svensklärare. Här tar vår studie vid för att identifiera och kartlägga ytterligare uppfattningar och föreställningar inom yrkesgruppen.

## 4. Metod

Detta kapitel syftar till att beskriva den forskningsmetod som använts i studien. Inledningsvis förklarar vi valet av metod, där vi motiverar dess värde och relevans i förhållande till studiens syfte och frågeställningar. Därefter resonerar vi under intervjuaspekter kring etiska ställningstagande när en bedriver forskning. Vidare diskuterar vi eventuella effekter forskaren kan ha på sina informanter under datainsamlingen, följt av ett kortare avsnitt om urvalet av intervjupersoner. Slutligen redogör vi också för det praktiska tillvägagångssättet och kringliggande aspekter för intervjuerna.

### 4.1 Val av metod

Enligt Line Christoffersen & Asbjørn Johannessen (2015, s. 84) varierar sätten att genomföra intervjuer på, från ostrukturerade till fullständigt strukturerade med fasta svarsalternativ. En ostrukturerad intervju saknar förutbestämda frågor och bygger fullständigt på det mellan forskaren och deltagaren existerande samtalet, och som sådant blir också forskarens relation till den som intervjuas i detta samtal en viktig faktor att beakta (s. 84-87). Annika Lantz (1993, s. 18-20) fastlår att den som genomför en så kallad öppen intervju, hos Christoffersen & Johannessen ostrukturerad intervju, primärt intresserar sig för deltagarnas subjektiva tolkningar. Det är uppfattningar och föreställningar som intervjuaren är ute efter och därav blir det deltagarna som definierar innehållet, inte forskaren. På grund av detta innebär öppna intervjuer också att eventuella jämförelser som forskaren annars kunnat göra försvåras.

En semistrukturerad intervju följer till skillnad från den ostrukturerade en övergripande guide, men ger intervjudeltagaren öppna frågor att förhålla sig till. Eftersom det finns en övergripande guide ger semistrukturerade intervjuer fördelen att liknande frågor kommer ställas till alla deltagare. Det finns dock ingen garanti för att svaren ger det som förväntats. Christoffersen & Johannessen (2015, s. 85) nämner strukturerade intervjuer som en annan möjlighet. Enligt författarna innebär strukturerade intervjuer ett lättare arbete för forskaren då materialet på ett eller annat sätt blir mer överskådligt och analysvänligt. Lantz (1993, s. 18-20) gör ett liknande konstaterande, då forskaren före intervjuerna själv kan definiera och avgränsa sin undersökning. De som deltar i intervjun får alltså något att förhålla sig till redan innan intervjun de facto inleds. Således erhåller forskaren också ett mer tydligt och direkt jämförbart resultat. Christoffersen & Johannessen (2015, s. 85) poängterar dock att strukturerade intervjuer med förutbestämda frågor kan påverka fylligheten i deltagarnas svar.

Eftersom vi i vår undersökning är intresserade av ett antal svensklärares personliga uppfattningar och föreställningar kring sitt arbete med litteratur inom svenskämnet, förefaller strukturerade intervjuer passa mindre bra för denna studie. Utgångspunkten för vår del är lärarna själva och därför vore det ostrategiskt att eliminera deras egen påverkan. Med det i åtanke har vi valt att använda oss av semistrukturerade intervjuer, där vi utgår från en förkonstruerad intervjuguide vari väsentlig information kan inkluderas vid behov. På sådant sätt läser vi oss inte till förbestämda frågor utan kan hålla en flexibilitet gentemot deltagarna.

Martyn Denscombe (2009, s. 267-269) nämner ett antal fördelar och nackdelar med intervjuer som metod för datainsamling, oavsett struktur. Bland nackdelarna syns bland annat aspekter som tidsåtgång, tillförlitlighet och det som Denscombe refererar till som *intervjuareffekten*, alltså den påverkan intervjuaren potentiellt har på den intervjuade (se avsnitt 4.2.2). Framför allt kan bearbetningen av intervjudatan uppta en stor del av tiden en avsatt till sin forskning och rent av stjäla tid från arbetet med studiens övriga delar. Dessutom är det inte säkert att datan blir lika tillförlitlig vid intervjuer som vid exempelvis enkätundersökningar, då intervjuarens och sammanhangets inverkan kan försvåra bland annat objektivitet och konsistens. I nära anslutning till denna aspekt bör också *intervjuareffekten* räknas med. Blotta närvaron av en forskare, eller datainsamlare, kan som sagt eventuellt påverka utfallet av intervjun och bör därför också övervägas i sammanhanget.

I relation till detta listar Denscombe även flera fördelar med att använda sig av intervjuer. Huvudsakligen är styrkan hos denna metod att en får ett relativt stort djup i sin data, som också kan bli mer detaljerad och analyseras ur fler kvalitativa perspektiv. Till skillnad från exempelvis enkätundersökningar har informanten helt andra möjligheter att utveckla och förklara sina tankegångar, men får också tillfälle beskriva sina idéer utifrån det perspektiv de själva anser ha störst värde. Med intervjuer når en samtidigt enligt Denscombe en högre grad av validitet, då riktigheten i datan kan kontrolleras och verifieras löpande under intervjutillfället. Slutligen listas även den terapeutiska aspekten av intervju som en fördel med metoden. Det något mer personliga inslaget kan ha den positiva effekten att informanten öppnar upp sig mer och rent av finner nöje i att få tala om sig själv och sina uppfattningar om frågeställningen.

## 4.2 Intervjuaspekter

Med intervju som metod för datainsamling behöver forskaren förhålla sig till ett antal aspekter. Först konkretiseras här ett antal etiska ställningstaganden, av vilka framför allt fyra krav som bör finnas i åtanke inför och under intervjugenomförandet är relevanta. Dessutom är det viktigt att forskaren är medveten om de effekter hen kan ha på sina informanter och på de svar som framkommer genom intervjuerna. Avslutningsvis redogör vi i kapitlet för urvalsprocessen gällande informanter till datainsamlingen.

### 4.2.1 Etiska ställningstaganden

Christoffersen & Johannessen (2015, s. 45-46) framhäver fyra olika krav för att forskaren ska kunna genomföra etiskt korrekt forskning. Det första är *informationskravet*, som innebär att forskaren måste informera samtliga av undersökningens informanter om syftet med den forskning en bedriver. När vi skickade ut förfrågningar om deltagande i studien var det alltså viktigt med tydlighet kring vilket syfte vi arbetar utifrån. Andra kravet för etisk forskning är *samtyckeskravet*, vilket innebär att forskaren lägger beslutet om deltagande hos den som deltar. Således har samtliga inbjudna informanter i undersökningen löpande haft möjlighet att dra tillbaka eller avsluta sitt deltagande. Tredje kravet är *konfidentialitetskravet*, som kort och gott innebär att samtliga deltagare i en undersökning erbjuds full anonymitet. Av samma anledning är det enligt Christoffersen & Johannessen av största vikt att forskaren förhåller sig respektfullt till deltagarnas privatliv. Om en deltagare inte vill ge forskaren tillgång till viss information är det dennes fulla rätt att avstå. För vår del är det en medvetenhet vi måste föra med oss till varje intervjutillfälle, då det inte finns några garantier för att de lärare vi intervjuar vill svara på alla frågor. Fjärde kravet författarna nämner för etisk forskning är *nyttjandekravet*, det vill säga att alla uppgifter som insamlas om enskilda personer i en undersökning under inga omständigheter får användas i annat syfte än för forskningsändamål.

### 4.2.2 Intervjuareffekten

Denscombe (2009, s. 244-247) diskuterar vilka effekter intervjuaren kan ha på studiens informanter, gällande bland annat sin personliga identitet, och kallar detta för *intervjuareffekten*. Som intervjuare är det viktigt att vara medveten om den eventuella påverkan en kan ha på informanterna utifrån exempelvis kön, ålder och andra personliga kännetecken. Denscombe nämner även etniskt ursprung, brytning om sådan finns samt yrkesstatus som möjliga påverkansfaktorer och som i låg eller ingen grad går att ändra på. Vad en däremot kan

tänka på som intervjuare är sin självpresentation och sitt personliga engagemang. Vid intervjutillfället är det informanten som är i fokus, och för att minimera sin inverkan, negativt eller positivt, kan det vara gynnsamt att inta en så neutral hållning som möjligt. Rent ytligt kan en exempelvis klä sig konventionellt och undvika störande moment som att tugga tuggummi. Under samtalets gång bör en förhålla sig neutralt till informantens svar och uppträda hövligt, men samtidigt vara medveten om sin roll som intervjuare. Denscombe resonerar dock kring en mer okonventionell och personlig intervjustil som alternativ, men att det passar bättre om intervjun behandlar känslor, erfarenheter och andra mer personliga ämnen.

#### 4.2.3 Urval

Enligt Jan Trost (2010, s. 137-145) finns det vissa faktorer att ta i beaktning vid urvalet av intervjupersoner. För att sträva efter att intervjusvaren inte ska bli för lika varandra behövs en variation bland informanterna, dock inte till den grad att mer än någon enstaka sticker ut från mängden eller är extrem. Heterogenitet inom den bestämda homogeniteten är en riktlinje, enligt Trost. En vanlig metod för att få ett strategiskt urval är ett så kallat bekvämlighetsurval, alltså att en rör sig inom ett relativt koncentrerat fält när en letar potentiella informanter. I vårt urval fokuserar vi endast på svensklärare på gymnasienivå som är yrkesverksamma inom Helsingborgs stad, där vi båda bor och bedriver vår forskning, vilket självklart också begränsar omfånget.

Redan inledningsvis i studien bestämde vi oss för att koncentrera vår undersökning till gymnasieskolor i Helsingborgs tätort. Med hjälp av Helsingborgs stads hemsida lokaliserade vi gymnasieskolor i området och i de fall kontaktuppgifter varit officiella skickade vi en förfrågan om deltagande direkt till respektive skolas anställda svensklärare. I de fall där kontaktuppgifter inte funnits tillgängliga har vi gått via skolornas respektive huvudmän. Av samtliga tillfrågade visade åtta personer ett intresse initialt, av vilka fem stycken senare ställde upp på intervjuer.

Eftersom vi inte siktat på att generalisera utifrån studiens resultat, utan endast beskriva ett mycket begränsat antal exempel, anser vi att det för studien inte spelar någon roll var informanterna kommer från rent geografiskt. Då Helsingborg har ett relativt stort antal gymnasieskolor, och därmed även svensklärare, ansåg vi oss inte behöva ett bredare urvalsområde. Samtliga tillfrågade i den här studien har alltså valts utifrån geografisk tillhörighet samt huruvida de är yrkesverksamma i området. Poängteras ska också att



informeranerna inte på något sätt är representativa för svensklärare generellt, utan endast bör ses som enskilda exempel. De representerar med andra ord enbart sig själva.

### 4.3 Intervjugenomförande

I genomförandet av en intervju förekommer flera faktorer som kan påverka vad som sker, när det sker och hur det sker. Ett ställningstagande som forskaren måste göra är huruvida intervjuerna ska arrangeras med en eller två ansvariga. Christoffersen & Johannessen (2015, s. 88) fastslår att antalet intervjuare kan påverka deltagarna negativt, såtillvida att fler än en ansvarig skulle kunna göra den som intervjuas nervös. Författarna argumenterar dock för två ansvariga och lyfter fram fördelen kring datainsamling. Om intervjuerna arrangeras av två kan en ansvara för själva intervjuandet och en annan för dokumentationen, vilken på sådant sätt kan bli mer omfattande.

Heléne Thomsson (2002, s. 75-76) skriver att två intervjuare i en intervju kan påverka maktförhållandet mellan de som intervjuar och den som blir intervjuad negativt. Enligt Thomsson är detta en intervjustil som forskare borde vara försiktiga med om antalet forskare är fler än antalet deltagare. Hon poängterar dock att två eller flera forskare skulle kunna innebära att mer av innehållet i intervjun i slutändan kan uppmärksammas. Samtidigt kan fler intervjuare också leda till motsatsen i det att vissa följdfrågor inte tas upp eller att forskarnas olika upplevelser av samma situation leder till onödiga missförstånd i intervjusituationen.

Christoffersen & Johannessen (2015) skriver att det är viktigt med en medvetenhet i utformandet av intervjufrågor; det vill säga själva formuleringen av frågorna, vilken infallsvinkel forskaren använder sig av samt vilken diskurs som förs under själva intervjun. Forskaren måste med andra ord känna till den påverkanskraft som vissa val av frågor kan medföra. Christoffersen & Johannessen (2015, s. 90-91 [Patton, 1990; Kvale & Brinkmann, 2009]) listar därför ett antal praktiska tips för att undvika vad de närmast hänvisar till som fällor. De menar bland annat att forskaren löpande bör använda sig av följdfrågor för att få deltagarna att utveckla och reflektera över sina svar. Samtidigt bör också konkreta och operationaliserade frågor användas för att leda deltagarna mot detaljerade och nyanserade svar. Detta anser de dessutom kan stärkas av att inledningsvis i intervjun informera deltagarna om vilket utrymme de har att uttrycka sig inom. Om detaljerade svar är önskvärt kan forskaren helt enkelt berätta det så tidigt som möjligt. För att kunna nå relevanta svar under intervjun kan det fortsättningsvis

också, menar Christoffersen & Johannessen (2015, s. 91 [Patton, 1990]), vara förtjänstfullt att som forskare vara försiktig med varför-frågor eftersom deltagarnas känsla för hur mycket som krävs i svaren till sådana frågor kan vara varierande. På samma sätt menar de att det är av största vikt att frågorna som ställs inte blir svårformulerade, långa och komplicerade.

Denscombe (2009, s. 253-255) diskuterar vissa färdigheter hos intervjuaren som förutsätts för en optimal intervju. Framför allt antyds att en ”skicklig” intervjuare bör vara fullt uppmärksam under samtalet och lyssna noga på vad informanten har att säga, samt vara lyhörd för dennes känslor. En optimal intervju bygger också på att intervjuaren undviker personliga omdömen om det informanten säger och respekterar dennes rätt att inte vilja berätta vissa saker. För att få samtalet att flyta och ge en god mängd data för studien behöver intervjuaren enligt Denscombe även vara duktig på att fortlöpande sufflera och följa upp intressanta trådar. Med sufflera syftas huvudsakligen på förmågan att kunna driva på informanten under samtalets gång och med försiktighet göra inflikningar som förhoppningsvis framkallar mer utvecklade svar. Som förslag ges att en upprepar det sista informanten sade i sin senaste mening för att hjälpa denne vidare till nästa område, eller att helt själv erbjuda några exempel på vad en letar efter i informantens svar. Slutligen betonar också Denscombe vikten av att fortlöpande kontrollera den information en tar emot, för att nå strategiska punkter under intervjun och för att informanten ska ha möjlighet att kunna korrigera eller bekräfta det som sagts.

#### 4.3.1 Intervjuguide

Lantz (1993, s. 62-65) skriver att forskaren i en intervjuguide, för en halvstrukturerad intervju, måste använda sig av konkreta och belysande frågor kring vad hon benämner som delaspekter av olika teoretiska begrepp. Enligt Christoffersen & Johannessen (2015, s. 86-87) innebär en intervjuguide inte en lista med förutbestämde frågor, utan snarare en konkretisering av teman och mer generella frågor kring just dessa teman. Utöver praktisk information kring intervjun, som till exempel dess kommande innehåll och innebörder menar Christoffersen & Johannessen vidare att forskaren i en intervjuguide bör förhålla sig till fem stycken av författarna kategoriserade typer av frågor.

Den första av dessa fem frågor är så kallade *Faktafrågor*, som är enkla frågor med enkla svar. Dessa är bra att inleda med för att skapa en relation till deltagaren och bör inte provocera informanten eller på annat sätt påverka negativt. *Introduktionsfrågor* kan användas av forskaren för att bilda en uppfattning hos deltagaren om vad det är som kommer göras och vilket tema

intervjun har. Här är det praktiskt att låta deltagaren få möjlighet att kommentera eller ställa frågor om det kommande innehållet. *Övergångsfrågor* är tänkta att föra intervjun från introduktionsfrågor till nyckelfrågor. *Nyckelfrågor* är de frågor som utgör huvuddelen i en intervjuguide och är menade att ge svar på vad det är forskaren intresserar sig för. *Komplicerade och känsliga frågor* är något som forskaren ständigt måste värdera och förhålla sig till. Helst bör denna typ av frågor undvikas helt för att inte göra deltagaren obekväm eller på annat sätt återhållsam. Särskild försiktighet bör iakttas om det förekommer frågor som forskaren misstänker kan verka obekväma och som rör exempelvis personliga erfarenheter, uppfattningar eller upplevelser.

Något att ta hänsyn till i utformandet av en intervjuguide är enligt Starrin & Renck, i Svensson & Starrin (1996, s. 62), att försöka isolera särskilda teman för sin studie. Varje tema som hittills identifierats bör läggas fram separat och sorteras utifrån föreliggande forskningsfrågor. När sorteringen är färdig har forskaren framför sig ett antal grundfrågor som är relevanta för studien att utgå från i kommande intervjuer. Med utgångspunkt i denna arbetsgång har vi skapat den intervjuguide och de intervjufrågor som ligger till grund för vår undersökning (se bilaga). Utöver ovanstående har vi i konstruktionen av guiden även tagit hänsyn till den ramfaktorteoretiska uppdelning som presenteras närmare i teoriavsnittet och Figur X1 (s. 9).

## 5. Resultat

I följande avsnitt berörs de resultat som framkommit under intervjuerna. Vi har valt att dela upp varje sammanställning i enskilda avsnitt, vari all information från respektive intervju återges. Samtliga avsnitt bär, på grund av anonymitetsprincipen, informanternas givna alias som rubriksnamn. SL 1 står således för svensklärare 1, SL 2 för svensklärare 2 och så vidare.

### 5.1 SL 1

Svensklärare 1 har arbetat sammanlagt fem och ett halvt år som lärare i svenska. Själv säger hen sig tycka om att läsa, men genrerna varierar och är aktuella i perioder. Främst lyfter SL 1 fram dystopier, vilket också råkar vara temat i hens litteraturundervisning vid tillfället för intervjun, samt vad hen benämner som ”torra” klassiker. Hen föredrar att läsa böcker som kräver eftertanke. På motsatt sida, när det gäller vad hen absolut inte läser, nämner SL 1 speciellt deckare. Böcker inom denna genre anser hen innehåller för många schablonartade karaktärer som ”den buffliga polischefen” och tematiska klyschor som ”mörka gränder i storstäder”.

SL 1 menar att den egna synen på litteratur och vad hen själv läser påverkar vad som kommer att läsas i klassrummet och hur hen arbetar med litteratur i skolan. Det är av största vikt att som lärare kunna försvara litteraturen som eleverna läser för att den ska bli betydelsefull och kunna ge eleverna något. Hen menar fortsättningsvis att om läraren inte tycker om det eleverna läser, kommer inte eleverna heller tycka om det i samma utsträckning. Därför menar SL 1 också att det alltid kommer förekomma olika syn på litteratur hos lärare, både som begrepp och som i vilken typ av texter elever borde läsa. Begreppet litteratur definierar SL 1 själv som skrivna texter och uttrycker ett behov av att definiera begreppet för sina elever eftersom dess betydelse inte verkar vara självklar för dem.

I början av sin lärarkarriär uppbar SL 1 ett annat förhållningssätt till elevernas läsning än vad hen anser sig ha idag. Det viktiga var att eleverna läste, och således tilläts eleverna välja litteratur som de själva ville läsa. Om eleverna hade glömt den bok de valt att läsa fick de tillåtelse att välja något annat att läsa under den lektionen. Problemet, menar SL 1, blev att de elever som egentligen inte var intresserade av att läsa satte detta i system. Den läslogg som eleverna skulle skriva under sin läsning innehöll därför istället kortare sammanfattningar och återgivelser av böckerna än reflekterande texter. Metoden med läslogg använder SL 1 fortfarande, med skillnaden att böckerna eleverna får läsa nu istället är förhandsbestämda.

När det gäller litteraturundervisningen arbetar SL 1 i Svenska 1 med de dystopiska ungdomstrilogierna *Hungerspelen* av Suzanne Collins och *Divergent* av Veronica Roth. Eleverna får i uppgift att läsa en av böckerna från *Divergent*-serien och parallellt skriva en läslogg. Läsningen mynnar i slutändan ut i en jämförelse som eleverna får göra mellan den bok de läst från *Divergent* och första delen i filmatiseringen av *Hungerspelen*-serien. Anledningen till att de ser en film istället för att läsa är dels avsaknaden av böckerna, dels för att eleverna enligt SL 1 varken vill eller har tid läsa två böcker på så kort tid. Momentet i fråga genomförs under fem veckor, vilket SL 1 anser är maximalt med tillgänglig tid för ett litteraturmoment i Svenska 1. Användning av film ger eleverna möjlighet att ändå göra jämförelser mellan olika verk. I Svenska 2 arbetar SL 1 i större utsträckning med litteraturhistoria. Målsättningen är i den kursen att skapa kontextuell förståelse för respektive verk som berörs i undervisningen; eleverna ska förstå författarens samtid. I läsväg får eleverna läsa olika noveller eller andra kortare texter istället för böcker, koncentrerat till två utvalda epoker under historien. SL 1 anser inte att det finns tid för att annars gå in tillräckligt djupt i undervisningen. Totalt arbetar eleverna med litteraturhistoria i cirka 10 till 12 veckor.

Då SL 1 fick möjlighet att svara på frågan om hur hens arbete med litteraturundervisning påverkas i förhållande till styrdokument, tillgänglighet av läromedel och litteratur, undervisningstid, elevgrupper och samhällsdebatter visade det sig att hen i större utsträckning påverkas av de tre första aspekterna än de övriga. Gällande styrdokument påpekades främst kunskapskraven, vilka hen anser sig vara tvungen att löpande förhålla sig till. Samtliga övningar och uppgifter konstrueras mer eller mindre utifrån dessa krav. Utöver kunskapskraven hävdar SL 1 även att värdegrunden för skolan ligger nära till hands i arbetet. Hen uttalar en stark vilja för att utbilda demokratiska medborgare, och arbetet utgår i framförallt litteraturundervisningen gärna från specifikt denna del av skolans värdegrundsarbete. Teman som demokrati, mänskliga rättigheter och mänskligt värde ligger nära till hands.

Tillgängligheten av läromedel och litteratur är också något som SL 1 anser påverka litteraturundervisningen. På den skola där hen arbetar finns i generell mening inte ett bibliotek, utan enbart ett, som SL 1 själv uttrycker det, ”bibliotek för skolinspektionens skull”. Endast en handfull klassuppsättningar finns på hyllorna, varav den bok som arbetas med i Svenska 1, *Divergent*, är en av dessa, och något system för litteraturen som finns där existerar inte. När läromedel kommer på tal under intervjun framkommer det att SL 1 oftast inte använder

läromedel i traditionell mening, det vill säga läroböcker, utan hämtar det mesta av materialet från internet.

Undervisningstid är ytterligare en aspekt som enligt SL 1 påverkar arbetet med litteratur. Läsning av litteratur är koncentrerad till svensklektioner, och det är elevernas eget ansvar att läsa det de inte hinner utanför skolan. Överlag är hen förhållandevis nöjd med hur arbetet med litteratur ser ut, men hade helst velat arbeta mer övergripande med lärare i andra ämnen för att eleverna skulle få större möjligheter att läsa under skoltid. SL 1 påpekar vidare att undervisningstiden varierar mellan programmen, där de elever som går yrkesförberedande program får färre lektionstimmar än de på högskoleförberedande, eftersom de emellanåt befinner sig på APL (arbetsplatsförlagt lärande). En konsekvens av detta, uttrycker SL 1, är att elever på yrkesförberedande program får både mindre litteraturundervisning och mindre tid till läsning än elever som läser högskoleförberedande program. Samtidigt påpekar SL 1 att vissa av de yrkesförberedande programmen på skolan generellt ligger på en högre resultatmässig nivå än de högskoleförberedande programmen.

När det gäller frågan om hur skolan arbetar med kompetensutveckling svarar SL 1 att det främst rör sig om fortbildning inom pedagogik och pedagogisk forskning. En av förstelärarna på skolan ansvarar för att läsa in sig på ovan nämnda, och i grupp diskuteras sedan de rön som försteläraren lyfter fram. SL 1 hänvisar till John Hatties forskning som ett exempel på vad som diskuterats under dessa tillfällen. Ett annat exempel som framkommer gäller de gånger skolkoncernen bjuder in till mötesdagar. Under dessa event får samtliga lärare närvara på en eller flera föreläsningar om olika ämnen samt träffa andra ämneskollegor anställda inom samma skolkoncern. Föreläsningarna, anser SL 1, är av blandad kvalitet och hen värderar inte dessa särskilt högt gällande kompetensutveckling.

När det gäller kompetensutveckling inom svenskämnet specifikt hänvisar SL 1 enbart till de gånger hen träffar andra svensklärare på skolträffarna, vilka upplevs vara värdefulla. Några andra insatser för att utveckla svenskundervisningen lyfter SL 1 inte fram, vilket förklaras med att hen är ensam svensklärare på sin skola. SL 1 påpekar att det säkert finns fler möjligheter att själv ta tag i kompetensutvecklingen för svensklärare på skolan än vad hen just nu känner till. Samtidigt poängteras att även om möjligheterna finns där hade hen behövt mer tid och kanske även bättre ekonomi hos skolan för att faktiskt kunna ta del av det som finns. SL 1 svarar nekande på frågan om det finns någon form av stöd att tillgå i det egna arbetet med litteratur

om behovet skulle uppstå, men tar emellanåt hjälp av Lärarnas Riksförbunds hemsida för att få inspiration.

Elevers läsförståelse anser SL 1 idag vara ”förskräckligt låg”. Hen menar att de inte förstår saker som de rimligtvis borde begripa efter att ha läst en text. För att lösa problemet anser SL 1 att eleverna måste försöka läsa mer, och då framförallt även utanför skolan. Det är svårt att skapa en läsvilja hos eleverna om det inte förekommer någon läsning hemma, menar hen och säger att ”det bästa vårdnadshavare och föräldrar kan göra är att själva sätta sig och börja läsa”. Läslyftet är något som SL 1 endast i mindre utsträckning hört talas om tidigare, men hen är inte säker på vad projektet innebär.

## 5.2 SL 2

Totalt har Svensklärare 2 arbetat som lärare i fem år. Hen föredrar att läsa främst skönlitteratur, och då i synnerhet genrer som fantasy, science fiction och skräck. Eftersom hen också är historielärare finns ett intresse för historisk litteratur och litteratur om efterkrigstiden. SL 2 definierar själv begreppet litteratur som längre sammanhängande texter, och räknar in såväl skönlitteratur som facklitteratur. Det är denna definition hen förmedlar till eleverna i sin undervisning, och menar även att begreppet läsförståelse blir relevant i sammanhanget.

Informantens personliga uppfattning om litteraturundervisning i svenskämnet handlar till stor del om att lyfta litteratur i elevernas sammanhang, så att de själva kan relatera till det de läser. Som exempel tar hen upp arbetet med dystopier. Där försöker hen koppla samman den litteratur de läser med deras egna liv och erfarenheter, samt vilken roll samhällskritiken spelar i texten. SL 2 nämner även rädsla som ett diskussionsämne i momentet, där de tillsammans talar om vad personerna i berättelsen är rädda för och vad eleverna själva kan känna rädsla inför. Rent generellt är dock SL 2 av uppfattningen att elever tycker litteraturundervisning är tråkigt. Vidare anser hen att litteraturundervisningen påverkas mycket av den personliga synen på litteratur, och att det egna intresset speglas i de val av böcker för undervisningen som görs. Detta förstärks enligt SL 2 ytterligare av att eleverna i många fall inte själva är intresserade av att påverka undervisningen. Även förväntningar på eleverna färgar vilka val som görs, utifrån vilken kunskapsnivå de ligger på och vad de bör klara av på respektive nivå.

När SL 2 började undervisa i svenska hade hen föreställningen att eleverna fått med sig en läslust hemifrån och att de satt inne på bredare kunskap inom litteratur än vad de faktiskt visade

sig göra. Hen föreställde sig att det handlade mer om nivåskillnader mellan eleverna, men att intresset ändå skulle finnas där. Denna syn på litteraturundervisning ställer SL 2 i kontrast till sin syn på sin nuvarande undervisning. Hen anser sig vara mer av en realist idag, vilket visar sig i att hen behöver få dem att arbeta hårdare med läsningen än de gjort tidigare. SL 2 påstår att hen har närmat sig elevernas behov med tiden och kanske sänkt sina egna förväntningar på utfallet av sin undervisning.

Rent praktiskt påstår sig SL 2 alltid arbetat ganska traditionellt, vilket hen beskriver som att eleverna växelvis arbetar med litteratur gemensamt och med en valfri bok. Det har också gjorts försök att anamma den så kallade Nya Zeeland-modellen, som går ut på att eleverna varje vecka blir tilldelade roller när de diskuterar den lästa boken och får fokusera på ett område var. Exempelvis får en elev ta hand om att leta samhällskritik medan en annan får sammanställa svåra ord, och så framför en sedan sina resultat inom gruppen. SL 2 påpekar också att hen generellt inte avsätter någon tid för läsning under lektionstid, utom möjligen när hen arbetar med Svenska 1.

Ytterligare ett exempel på upplägg kring litteraturundervisningen som SL 2 arbetar med är ett längre moment på runt åtta veckor, där klassen tillsammans läser den dystopiska romanen *Kallocain* av Karin Boye. Först och främst brukar SL 2 se till att skapa en gemensam bild av vad momentet går ut på, samt tillsammans med eleverna identifiera olika centrala termer och begrepp från texten. Vanligtvis fortsätter hen med att visa ett filmklipp som förklarar vad en dystopi är och uppmärksammar eleverna på att många filmer och böcker de konsumerar faktiskt innehåller liknande teman. Fokus ligger på själva genren och dess innehåll under en relativt stor del av momentet innan boken presenteras närmare. Därefter får eleverna ett lässchema som säger hur långt de ska ha läst i boken innan ett visst datum för att klassen gemensamt ska kunna arbeta med den under lektionstid. I slutet av momentet ser klassen tillsammans en film från genren innan de skriver individuella PM om det de läst och diskuterat under momentets gång. SL 2 menar att hela det åtta veckor långa arbetet är en relativt tung del av respektive svenskurs och involverar flera bedömningskriterier. I bedömningen av det avslutande PMet involveras dessutom ett antal krav från de nationella proven för att förbereda eleverna på dessa.

Gällande undervisningstid lägger SL 2 relativt stor vikt vid arbetet med litteratur. I Svenska 2 ligger fokus till betydande del på litteraturhistoria, vilket enligt SL 2 kräver mycket tid. Detta gör att uppskattningsvis 70 procent av undervisningstiden i kursen går åt till alla former av



arbete med litteratur. I Svenska 3 lägger SL 2 ungefär 40 procent av tiden på litteraturundervisning. Hen menar däremot att det är svårt att uppskatta hur mycket tid eleverna aktivt lägger på läsning under kursernas gång.

I ett scenario där SL 2 utan några begränsningar själv fått bestämma hur undervisningen skulle läggas upp listar hen ett antal önskvärda inslag. Först och främst hade hen helst velat ha tid att läsa två böcker per år istället för den enda de håller sig till i nuvarande läge. Hen tror att detta skulle fungera redan idag, men upplever att intresset är för lågt för att kunna arbeta i ett sådant tempo. Vidare finns det tankar om att en skivarkverkstad i samband med litteraturmomenten hade hjälpt till i undervisningen, och att det till verkstaden skulle kunna bjudas in författare eller skribenter för att coacha eleverna i deras arbete. Generellt hade SL 2 önskat fler sådana moment i skolan, inte bara inom litteraturundervisning.

SL 2 upplever att arbetet med litteratur påverkas till stor del av styrdokument och förklarar att hen utgår från de olika kriterier som de innefattar när undervisningen planeras. Hen ser dessutom till att i sin planering kombinera olika kunskapskriterier i så stor utsträckning som möjligt. Till viss del påverkas även litteraturundervisningen av skolans värdegrundsarbete. Som exempel nämner SL 2 ett större projekt som hen kallar ”Kuben” och som går ut på att upplysa både elever och utomstående om mänskliga rättigheter. I samband med detta arbete använder de sig av litteraturen, framför allt en artikel som heter ”Rätten att inte kränkas”, för att belysa värdegrunder. SL 2 påpekar dock att värdegrundsarbetet inte direkt genomsyrar hela svenskundervisningen, utan förekommer i enskilda moment så som ”Kuben”.

Gällande tillgänglighet av litteratur och läromedel menar SL 2 å andra sidan att det inte påverkar litteraturundervisningen särskilt mycket, utan att hen är van vid begränsade resurser på skolan. För närvarande håller skolan på att bygga upp ett eget bibliotek, men SL 2 säger sig ta hjälp av Stadsbiblioteket i de fall behovet uppstår. Dessutom använder hen sig av litteratur där upphovsrätten gått ut och som finns tillgänglig på internet. När de resurser som önskas inte finns att tillgå brukar hen kunna arbeta sig runt detta på olika sätt. Vidare uppfattas inte heller den tillgängliga undervisningstiden påverka arbetet mer än till viss del, eftersom litteraturundervisning enligt SL 2 inte väger tyngre än exempelvis grammatikundervisning. Däremot anser SL 2 att elevgrupper är en betydande aspekt. Det handlar då inte så mycket om gruppernas storlek, utan snarare om vilket elevunderlag som finns, och att hen framför allt kanske utelämnar vissa delar av ett undervisningsmoment som inte passar i en specifik grupp.

SL 2 påstår att samhällsdebatter påverkar litteraturundervisningen mycket, men önskar bli bättre på att hålla sig uppdaterad. I det här sammanhanget åsyftar hen framför allt aktuella nyhetsämnen, där uppmärksamheten kring Edward Snowden ges som exempel. SL 2 menar också att rapporter, som PISA-rapporten, var en anledning till att hen sökte sin förstelärartjänst och i förlängningen kunde utveckla sin undervisning. Hen försöker genom att följa samhällsdebatter och forskning skapa sig en bred bild av läget, där bland annat kritik mot PISA-undersökningarna ingår. Hen säger sig också ta viss hjälp från andra förstelärare i svenska för att skapa sig denna bild.

Inom kompetensutveckling menar SL 2 att det finns goda möjligheter för den enskilde läraren på arbetsplatsen. Huvudsakligen rör det sig dock om att läraren får ta egna initiativ och själv ansöka om medel från en utvecklingssumma som skolan erbjuder. SL 2 berättar också att hela koncernen som skolan ingår i varje år tillsammans åker iväg på en form av studievecka innan läsåret sätter igång, där det erbjuds workshops, föreläsningar och annan fortbildning. Utöver detta upplever hen att det pågår en kontinuerlig kompetensutveckling bland skolans lärare, där en i kollegiet nyligen deltog i en bedömnings- och motiveringskurs. SL 2 säger att skolan har arbetat med Mattelyftet för matematiklärare, men att det inte finns något motsvarande projekt på skolan för svensklärare eller för litteraturundervisningen.

Det SL 2 känner till om Läslyftet är begränsat. Hen vet att en arbetar utifrån olika moduler samt att en kontinuerligt har möjlighet att träffa ämneslärare från andra skolor, både över Skype och genom fysiska möten, då en tillsammans provar ut olika arbetssätt. Eftersom Mattelyftet fått bra respons tror hen att dess motsvarighet kan fungera även inom svenskundervisningen. I hens egen undervisning kan det bli aktuellt senare om det fortfarande finns kvar, men det är inte prioriterat i nuläget. SL 2 tror att Läslyftet kan ha goda effekter på litteraturundervisningen, men säger att även andra metoder och arbetssätt förmodligen kan nå liknande effekter.

### 5.3 SL 3

Svensklärare 3 har varit yrkesverksam i cirka 35 år. Hen föredrar romaner, gärna deckare, när hen läser för avkoppling, men annars blir det mest samma böcker som eleverna läser. Litteraturbegreppet definierar hen som ”människa erfarenheter”, och som en form av gestaltning av konflikter, problem och olika teman. För SL 3 innebär begreppet inte bara

litteraturhistoria, utan egentligen allting en läser, speciellt skönlitteratur. Facklitteratur tänker hen inte på i detta sammanhang.

Personligen upplever SL 3 att litteraturundervisning är roligt, men också svårt. Hen menar att eleverna av förklarliga skäl helst läser det som tillhör deras egen tid. Då faller det samtidigt igenom en del litteratur som inte är särskilt kvalitativt, men som ändå kan leda till bra samtal i undervisningen och som är lite mer tillgängligt för eleverna. SL 3 hänvisar ändå till kursplanen och säger att eleverna måste känna till en del om litterära epoker, men att det kan vara svårt eftersom det oftast inte tillhör deras värld. Hen nämner även arbete med det vidgade textbegreppet, och menar att en kan räkna in bland annat tavlor, dramatik, filmer och andra medier i sin litteraturundervisning genom detta.

På en följdfråga om hur SL 3 arbetar med klassiker i sin litteraturundervisning svarar hen att de oftast gör nedslag i historien och arbetar med kortare texter eller noveller. Som exempel tar hen 1900-talet, där de precis läst så kallade litterära förnyare, som Franz Kafka, Marcel Proust, James Joyce, Ernest Hemingway och Virginia Woolf. Till varje författare har SL 3 haft någon form av ingång för eleverna, så att de själva exempelvis fått diskutera drömmar i samband med Kafka, undersökt associationer när de läst Proust och provat att ”läsa mellan raderna” i Hemingway-texter. Hen menar att det är ett sätt att få eleverna att koppla texterna till sina egna erfarenheter. Det är dock enligt SL 3 ett svårt projekt, eftersom ”man knappt själv förstår vad Joyce skriver”, men menar att eleverna ändå ska känna till att saker som krig och utvecklingen av psykologi under 1900-talet kan ha påverkat dessa författares sätt att skriva. I samband med momentet om Marcel Proust bakade till och med SL 3 madeleinekaka och bryggde linblomsté åt eleverna, en referens till Prousts roman *På spaning efter den tid som flytt*, i förhoppningen att de skulle minnas momentet bättre.

När SL 3 först började arbeta som svensklärare använde sig hen mer av läroböcker än hen gör idag. Intresset för litteraturhistoria var vid denna tid också större hos SL 3, vilket gjorde att detta moment upptog en mycket stor del av litteraturundervisningen. Hen upplever att det inte var så svårt att undervisa i litteraturhistoria vid den tiden och att ingen direkt protesterade mot upplägget. Detta menar hen däremot inte skulle fungera med de elever hen har idag, för att de helt enkelt kan andra saker istället. SL 3 poängterar dock att olika betygssystem och läroplaner har påverkat undervisningen med tiden. Vidare påpekar hen att en tidigare kunde läsa samma roman i samma klass, men att det idag är svårt att få med sig alla elever.

SL 3 svarar på frågan om hur hen helst hade arbetat med litteratur med att "[d]et kan ju inte bli som jag vill, för eleverna vill ju ändå inte som jag vill". Hen hade önskat sig mer frihet i sin undervisning, och förklarar det med att hen anser de nya kursplanerna vara något av ett hinder. De är enligt SL 3 fulla av saker som måste finnas med och har närmast sig något som hen tycker liknar 1970-talets detaljstyrning i dåvarande läroplan. SL 3 påpekar också att hen snart ska gå i pension och menar därför att det inte är så stor idé att fundera över vilka önskemål som finns för att utveckla och förbättra undervisningen.

Den form av kanon en har med sig från lärarutbildningen menar SL 3 influerar litteraturundervisningen. Hen menar att exempelvis litteratur från tredje världen inte direkt får något utrymme i undervisningen, eftersom hen själv inte har så mycket utbildning i det bakom sig. SL 3 säger att hen läser mycket själv, men att den typen av litteratur är svår att få in i undervisningen av olika skäl. Som tidigare nämnt gillar hen deckare och kan tänka sig att försöka få in genren i sin litteraturundervisning. Emellanåt använder hen sig av så kallade "bokprat" ute i klasserna, vilket upplevs som lite mer informellt och anses tillåta lärare och elev att i större utsträckning ligga på samma nivå i sina litteratordiskussioner.

Gällande ny forskning inom litteraturundervisning menar SL 3 att det låg större tyngd på detta tidigare i hans karriär. Under 1990-talet höll hen på med didaktisk forskning, exempelvis någonting hen refererar till som "skriva för att lära", där en kopplar arbetet till eleverna själva och bland annat arbetar mer med att gå på djupet i texter. En bidragande faktor till detta förstärkta fokus var enligt SL 3 att skolan vid den tiden hade en rektor som arbetat på högskola och fick med en forskningstradition därifrån. Nu för tiden menar SL 3 att ämnesspecifik forskning, som hur elever läser, inte får samma utrymme, utan att det oftare handlar om skolan och om utbildning generellt. Fokus skiftar oftare, och hen säger att "[e]na dagen så är det entreprenöriellt lärande, och så nästa dag så är det ... konstruktiv länkning".

I förhållande till styrdokument säger SL 3 att arbetet med litteratur påverkas mycket, eftersom de säger vad lärare måste arbeta med. Hen menar att en kan ha blandade åsikter om dessa, men att en "får göra det bästa av situationen". Vidare anser hen att värdegrundsarbetet bör genomsyra hela arbetet, något som enligt SL 3 var mer närvarande förr, och att lärare nu istället fastnat i snäva kursmål och kunskapskrav. Även elevgrupper är något hen upplever påverkar litteraturundervisningen till stor del. Arbetet med litteratur ser olika ut beroende på vilket

program hen undervisar på och ger en estetikklass som exempel, där det finns flera olika diagnoser bland eleverna som spelar in. Angående specifikt den klassen säger SL 3 att "[eleverna] är homogena för de är alla annorlunda".

Tillgänglighet av läromedel och litteratur är inget SL 3 upplevt som en påverkansfaktor i sin litteraturundervisning. Hen säger att det materiella inte direkt påverkar, utan att det mer handlar om tid och prioriteringar. När en arbetat så pass länge med svenska som hen gjort menar SL 3 att en lättare hittar bland litteraturen när ett urval görs och då vet vad som passar att exempelvis göra kopior av. Hen påpekar också att det i samband med de nya kursplanerna kommit nya läroböcker att förhålla sig till, även om hen understryker att läraren inte måste följa dessa.

"Man har den tid man har", svarar SL 3 gällande undervisningstid som en påverkansfaktor och gissar på att vi nog ägnar mindre tid åt litteraturundervisning i Sverige än i övriga nordiska länder. Hen menar att tiden begränsar till viss del, och skulle egentligen vilja gå lite mer på djupet i sin i litteraturundervisning. Minst hälften av sin svenskundervisning lägger SL 3 på att arbeta med litteratur; dock räknas de delar som är integrerade med skrivning in i detta. Litteratur framhålls ändå som viktigast, eftersom elever skriver om det de läser genom bland annat recensioner och analyser av de texter de arbetat med. Hen påpekar även att det är mycket fokus på analys i de nya kursplanerna.

Gällande skol- och samhällsdebatter anser SL 3 att svenskämnet fått mer tyngd än det kanske haft innan vissa styrdokument, även om diskussionen emellanåt uppfattas som något konservativ. Ibland tycker SL 3 att skolrelaterade debatter mycket handlar om hur skolorganisationen ska ut, som exempelvis höjda lärarlöner och mindre klasser, men att de som debatterar inte alltid har riktig forskning som stöder det de säger.

Inom kompetensutveckling säger SL 3 att hens kommun oftast satsat på ett område i taget och då i princip lagt resurser endast på det. Bland annat har kommunen fortbildat lärare inom entreprenöriellt lärande, datorkompetens och konstruktiv länkning. Att lägga upp det så här menar SL 3 kanske inte alltid svarar mot de behov som lärarna upplever att de har gällande kompetensutveckling och fortbildning. Enligt SL 3 är det också många lärare som efterfrågar mer fortbildning i det nya betygssystemet eftersom det råder viss osäkerhet på området. Åtminstone på skolan där SL 3 är anställd har lärarna inte fått någon särskild fortbildning inom betygssystemet, men kan exempelvis tänka sig att någon från Skolverket besöker verksamheten

i detta syfte. Kompetensutvecklingen kring specifikt litteraturundervisning har enligt SL 3 varit begränsad. Hen har läst en del svenskämnesdidaktik på eget initiativ i form av forskningsförberedande studier om litteraturundervisning och läsning. Kommunen har även anordnat en studieresa till Trondheim i Norge, där SL 3 träffade andra lärare och utbytte idéer och metoder om hur en arbetar med elever, samt bjudit in utomstående från högskolor som föreläst för lärare på SL 3s skola om litteraturundervisning. Om behovet av stöd i undervisningen skulle uppstå hittar hen oftast det bland sina kollegor på skolan, men också i olika nätverk där en som lärare kan dela med sig av undervisningstips. Även läroböcker nämner hen som en form av stöd, eftersom en där kan se hur författarna tänkt kring upplägg av undervisningen.

Läslýftet är något SL 3 hört talas om, men är inte särskilt insatt i vad projektet innebär. Hen har uppfattningen att det handlar om att stärka elevers läsförståelse och försöka stimulera detta genom undervisningen. På skolan har hen tidigare arbetat med en så kallad lästimme någon gång per vecka, med syftet att skapa vanor kring läsning hos eleverna. SL 3 är övertygad om att den här typen av insatser har ett stort värde, men att de nog passar bättre i lägre åldrar, eftersom en nästan är för gammal för det på gymnasiet om en inte haft några vanor kring läsning tidigare.

SL 3 tror också på ett starkt samband mellan läsning och ett högre studieresultat hos eleven generellt, oavsett ämnesområde. Hen menar att framför allt skönlitteratur kan anses ”onödigt” för att det inte helt uppenbart ger kunskaper för framtida studier eller yrkesliv, men att det förmodligen sätter igång saker i hjärnan som underlättar inläring också av matematik och andra ämnen. Detta samband menar SL 3 att en kan använda för att motivera elever i sin undervisning och visa på nyttoaspekten med läsning. Slutligen menar SL 3 att det är viktigare att elever läser snarare än vad de läser, för att över huvud taget upptäcka läsningen och öva på att ta sig in i litteraturen.

#### 5.4 SL 4

Svensklärare 4 har arbetat som lärare i svenska i totalt 14 år. Hen har arbetat på en och samma skola under hela sin karriär, vilket skapat en god uppfattning om elevgruppernas förändring från det att skolan satte igång till idag. Elevernas läsning och läsförståelse ser hen dock över tid inga större förändringar hos. Möjligtvis läser de mindre på sin fritid än tidigare, men i arbetet med litteratur i undervisningen upplever SL 4 inget större motstånd. Hen tycker att det är roligt

att arbeta med litteratur och menar att eleverna verkar uppskatta hans arbete. Till övervägande del anser SL 4 att resultaten i PISA-undersökningarna inte alls stämmer överens med elevernas resultat. Hen understryker snarare elevernas stärkta medvetenhet kring sin egen utbildning. De vet i större utsträckning varför de valt ett program och hur de ska nå sina mål. Således har många av dem också betydligt högre krav på utbildningen de läser än tidigare.

SL 4 säger sig alltid ha varit en flitig läsare, och preferenserna sträcker sig från fantasy och science fiction till antik litteratur och facklitteratur inom främst filosofi. Deckare är däremot en genre som SL 4 inte alls känner sig lockad av och därför något som hen i stort sett aldrig läser. Vid tillfället för intervjun är exempelvis facklitteratur inom modern fysik aktuellt. Utöver läsning har hen även ett stort intresse för film, musik och TV-spel, och när SL 4 definierar begreppet litteratur inkluderar hen även dessa medier. I och med detta blir det vidgade textbegreppet ständigt närvarande i arbetet med litteratur.

Berättelsers utformning och innehåll framstår vara viktigare för SL 4 än själva läsningen i sig. I Svenska 1 framkommer detta särskilt, då eleverna visserligen läser ett antal texter, men i högre utsträckning även får tillämpa analysmodeller på till exempel film eller musiktexter. Dramaturgin i såväl litteratur som film, med utgångspunkt i jämförelser mellan medium, tema och andra element, framstår med andra ord som viktigast. SL 4 talar själv om att det finns ”tusen vägar” till litteraturen, och att begränsa elevernas arbete med olika analysverktyg till enbart läsning vore onödigt. I Svenska 2 ligger fokus samtidigt till övervägande del på litteraturhistoria. I detta avsnitt får eleverna läsa mer, och enligt SL 4 finns inget större motstånd, utan fastslår istället att eleverna är väldigt mottagliga och intresserade. Det viktigaste, oavsett svenskurs, är att ge eleverna ett sammanhang i sitt arbete med litteratur och låta dem förstå syftet med sitt läsande.

Undervisningen av litteraturhistoria i Svenska 2 följer till övervägande del ett kronologiskt upplägg där olika epoker berörs efter varandra i en, med SL 4:s egna ord, mer traditionell undervisning. Vidare lyfter hen fram sitt senaste arbetsmoment med litteraturhistoria som motsatsen till vad hen kallar traditionell undervisning. I momentet lät SL 4 och en av skolans historielärare eleverna utifrån kunskapskraven säga vad de ville göra, hur de ville göra det och hur de ville examineras. Detta fick eleverna sedan argumentera för, och med utgångspunkt i idéerna som framkom planerade SL 4 och den andre läraren ett tre veckor långt moment. I slutändan fick eleverna ta del av katederundervisning blandat med stadsvandringar, studiebesök

och externa föreläsare. Inledningsvis i arbetet som svensklärare var undervisningen mer traditionell, med exempelvis katederundervisning i större utsträckning. SL 4 säger sig också ha varit mindre öppen för elevernas tankar och önskemål i början av sin karriär än vad hen är idag.

SL 4 uppskattar att omkring 30 till 35 procent av sin undervisningstid i svenskämnet går åt till ”renodlad” litteraturundervisning, varav i Svenska 2 totalt 45 timmar. Med renodlad menas undervisning där specifikt litteratur innehar fokus, då texter även är inkluderade i moment där en arbetar med andra huvudämnen inom svenskämnet. Tiden som finns till undervisning påverkar till stor del såväl innehållet som hur innehållet berörs i undervisningen. Till exempel kan en som lärare inte arbeta både brett och djupt med ett tema om undervisningen sprids ut och många moment måste hinnas med. Däremot anser SL 4 sig hinna med mycket med den tid till litteraturundervisning som finns idag. Samtidigt påtalar hen en önskan om större möjligheter att skapa tydliga sammanhang för eleverna i deras läsning och arbete med litteratur och berättande. Eleverna har trots allt mycket annat i skolan och sammanhang som läraren känner är uppenbara blir inte lika tydliga för eleverna. I planeringen av sin undervisning påverkas SL 4 till stor del av styrdokument. Utöver kunskapskraven, vilka är ständigt närvarande i planeringen, påverkar framför allt kursplaner och examensmålen för respektive program. Skolans värdegrund är även något som finns med i tankarna, men inte i själva planeringsfasen.

Tillgängligheten till såväl läromedel som litteratur är inget som SL 4 ser som påverkande i varken planeringen eller genomförandet av undervisningen. Läromedel är något som SL 4 ofta sammanställer själv, och nämner bland annat ett kompendium med olika texter inför ett moment. När det gäller tillgängligheten av litteratur till undervisningen finns ett, om än litet, bibliotek på skolan. Vid behov tar hen med sig böcker hemifrån, och om varken skolbiblioteket eller SL 4 äger boken i fråga har alla elever även tillgång till Stadsbibliotek i närheten av skolan. Några klassuppsättningar använder SL 4 sig inte av.

Skolan SL 4 arbetar på har ingen kompetensutveckling specifikt för svenskämnet och därmed inte heller för litteraturundervisning. Det förekommer kompetensutveckling på ett mer generellt plan, främst gällande pedagogik i allmänhet, men dessa projekt är till övervägande del beroende av att lärare på skolan engagerar sig. Med andra ord är det således lärarna som själva driver sin kompetensutveckling, och SL 4 säger sig känna ett stort stöd från skolledningen om önskemål om kompetensutveckling skulle finnas. Hen läser själv inte nya rön inom skolforskning särskilt ofta, men framhäver att hen på fritiden gärna lyssnar på podcasts eller andra medium där



forskning, inom pedagogik i synnerhet, diskuteras och berörs. Kollegiala samarbeten är även enligt SL 4 någonting som förekommer på skolan. Större delen under sin tid på skolan har SL 4 arbetat som ensam svensklärare, men för några år sedan anställdes ytterligare en. Skolan i fråga har vidare ett samarbete med ett antal andra skolor i Helsingborgs-området, inom vilket lärare träffas och samarbetar kring diverse skolrelaterade frågor. Träffarna sker regelbundet inför, under och efter nationella proven, men utöver det är de inte inplanerade i förväg, utan sker till största delen vid behov.

SL 4 anser att hens egna åsikter kring litteratur definitivt påverkar texturvalet. För att motverka risken att elever med sämre förutsättningar för läsning hamnar utanför undervisningen försöker hen alltid att välja litteratur som eleverna känner relevans för. Relevant i de flesta fall är såväl elevernas vardag som samhällsytringar och vissa ideologier, som feminism och rasism. ”Teman som är populära idag är lättare att hooka på [koppla till] bakåt [...] dystopier, eller den klassiska kampen mellan ont och gott [...] eller hopplös kärlek”. Språkets art är också direkt påverkande i texturvalet; om en text ter sig vara alldeles för ålderdomligt skriven kanske eleverna inte behöver läsa den. På samma gång upplever SL 4 att detta är en balansgång. Vissa elever tycker om att läsa gamla texter, medan andra elever direkt avskyr det, och menar att

det optimala hade varit om alla tyckt det var fantastiskt att läsa, alltså all typ av litteratur, men eftersom det inte kommer vara så någonsin, så får man göra den balansgången mellan någon slags autencitet (...) kontra berättelsen.

## 5.5 SL 5

Svensklärare 5 har arbetat som svensklärare i sammanlagt 13 år. Hen säger sig älska att läsa och beskriver sig själv som science fiction- och fantasynörd. Detta, fortsätter hen, utesluter dock inte andra litterära genrer då läsning är något av en generellt uppskattad syssla. Utöver läsning brukar SL 5 också sysselsätta sig med spel, även där inom science fiction och fantasy. Enligt SL 5 är det vidgade textbegreppet centralt i definitionen av litteratur; allt möjligt som är berättande är också litteratur. Film, musik, spel, teater, foto och böcker innehar alla en del i undervisningen.

Vanligtvis läser SL 5 cirka två böcker i veckan. Läsningen begränsas då inte till fysiska böcker, utan även till e-böcker och ljudböcker. Vilken typ av litteratur hen läser varierar, men mestadels blir det skönlitteratur. I och med förstelärartjänsten förväntas SL 5 emellanåt läsa facklitteratur och litteratur som hen egentligen inte tycker om att läsa. Anledningen är de gemensamma

satsningar som tidigare gjorts på skolan där böcker som SL 5 egentligen ogillar fått stort genomslag både bland elever och även andra lärare. Ett exempel är *Blod rödare än rött* av Arkan Asaad, som handlar om problematiska familjerelationer, och som ansågs vara ett angeläget ämne för eleverna. Denna motsättning uppstår enligt SL 5 ofta i hens svenskundervisning.

SL 5 menar att litteraturundervisning blir allt svårare, men också allt roligare. Antalet elever som är vana vid att läsa verkar ha minskat, och hen möter ofta elever som aldrig tidigare ens har läst en bok när de börjar på gymnasiet. Litteratur som traditionellt anses vara vanligt förekommande, exempelvis Astrid Lindgrens *Emil i Lönneberga*, är enligt SL 5 inte längre lika välkänd. Litteraturundervisning handlar enligt hen därför mycket om att inledningsvis väcka ett läsintresse, och att ge eleverna möjligheten att fastna för någonting som utvecklar en positiv inställning till läsning. Vidare anser hen att det finns en bok för alla lästyper, men att det som lärare är viktigt att i samband med deras läsning diskutera vad det är de uppskattar i just den typen av böcker de väljer. Om en elev väljer att läsa exempelvis E. L. James *Fifty Shades of Grey*, en roman som SL 5 själv uppenbart ogillar, uppmanas eleven ändå göra det för att över huvud taget få en ingång i litteratur och läsning. Om den här typen av romaner säger hen att ”de hellre [får] läsa BDSM-sexböcker i ettan som de väldigt gärna gör. Hellre att de sitter med *Fifty Shades* med stora pingpongbollsögon liksom och sen så har vi en ingång där i litteraturen”. I samband med elevers läsvana nämner SL 5 skillnader i elevernas ordförråd. Hen hänvisar till forskning som visar att en 17-åring som under sin uppväxt läst regelbundet uppemot 50 000 ord i sitt ordförråd, medan en 17-åring som aldrig läst regelbundet har cirka 15 000 ord i sitt. SL 5 anser att ett klassrum idag består av fler elever från båda sidor av skalan.

I början av sin yrkesverksamma karriär som svensklärare koncentrerade SL 5 en stor del av sin undervisning till vad hen plockat upp och lärt sig under sin lärarutbildning. Den litteratur som eleverna fick läsa var till övervägande del samma som hens föreläsare behandlat. Även de metoder som tillämpades för arbetet med litteratur i klassrummet kom från dessa föreläsare. SL 5 menar att hens litteraturundervisning gått i olika faser. Först låg hela verk i fokus; eleverna skulle läsa en bok gemensamt för att senare diskutera den i klassrummet. Verken visade sig vara lite för svåra för eleverna att läsa och de hade problem med att relatera till texterna. Därefter använde sig SL 5 av antologier och kortare utdrag ur böcker istället för hela verk. Idag säger hen sig ha gått tillbaka till att arbeta med hela verk igen, med målet att läsa minst en bok per termin.

På frågan hur ett typiskt arbetsmoment ser ut menar SL 5 att hen alltid försöker variera innehållet i undervisningen och målet är att aldrig arbeta med samma sak två gånger i rad. I majoriteten av momenten förekommer digitala arbetssätt. Hen låter bland annat eleverna skriva en blogg, vilket SL 5 menar ger eleverna en extra dos motivation då andra kan läsa vad de skriver. Så kallade boktrailers är även ett inslag i SL 5:s undervisning, vilket går ut på att eleverna får producera en trailer om den bok de läst. Andra tillvägagångssätt som SL 5 använder sig av är dramatiseringar och bokcirklar. I bokcirkelarna delas eleverna in i grupper och varje gruppmedlem får en utvald roll. Alla grupper innehåller alltid en diskussionsledare, en detaljutredare, en ordletare samt en karaktärsutredare. Rollerna varierar från gång till gång.

I Svenska 1 arbetar SL 5 främst med att förbereda eleverna inför nästkommande kurser i ämnet. Syftet är att lägga en grund och arbeta vidare på, vilket SL 5 kan göra då hen undervisar samma elever under en treårsperiod. De elever hen haft i Svenska 1 har hen med andra ord även i senare kurser. Under sina 13 år som lärare i svenska har SL 5 överlag arbetat med litteraturhistoria utifrån ett kronologiskt perspektiv. Hen har under sina år som yrkesverksam lärare framförallt stött på problem hos eleverna i Svenska 2, där huvudfokus ligger på litteraturhistoria, och menar att svårigheterna kan ligga i förståelse för hur epoker kan hänga samman. Genom att jämföra äldre musik med nyare, där eleverna fått förklara hur de kan höra att musiken kommer från olika perioder, har elevernas förståelse för epokers samband höjts. I Svenska 3 arbetar SL 5 till stor del med någonting hen kallar för ”Kultbokslistan”. Listan innehåller ett stort antal böcker som enligt SL 5 fått kultstatus i populärkulturen. Bland böckerna återfinns bland andra Albert Camus *Främlingen*, Anthony Burgess *A Clockwork Orange*, J.R.R. Tolkiens *Sagan om Ringen* och Ulf Lundells *Jack*. När eleverna arbetar med kultbokslistan får de välja en valfri bok att läsa och analysera skriftligt. Utöver det måste samtliga elever läsa antingen Ernest Hemingways *Den gamle och havet* eller Truman Capotes *Frukost på Tiffany's*. Den valda boken diskuteras sedan på ett litteraturseminarium.

Framför allt i Svenska 2 anser sig SL 5 ha för lite undervisningstid att arbeta med. Svenska 1 upplever många elever som en fördjupning av ämnet från grundskolan, medan steget till Svenska 2 är större och kräver betydligt mer tid av eleverna. Eftersom kraven stegras till denna kurs önskar sig SL 5 mer undervisningstid till sitt förfogande för att kunna hjälpa eleverna att i större utsträckning nå målen. Samtidigt går hen ofta in och hjälper andra lärare i deras undervisning eftersom hen då upplever att det gör skillnad för eleverna, även om det stjälar

mycket tid från hens eget arbete. Detta samarbete ser SL 5 generellt som bra, men att det finns tillfällen då hen riskerar att bli en "hjälpgumma" till andra.

SL 5 uppskattar att ungefär 70 procent av svenskundervisningen används till arbete med litteratur. För det mesta försöker hen baka in annat i litteraturundervisningen och integrerar olika moment i arbetet. Som exempel tar hen att en kan skriva utredande texter om de epoker som behandlas och se vilka spår som skulle kunna jämföras. I samband med detta kan en också arbeta med grammatik och textanalys eller leta språkliga missar i olika anonyma texter. SL 5 för gärna en diskussion med sina elever om kärnmeningar i de texter de läser, där de talar om vad som fungerar att skriva i en text och varför vissa texter är lättare att ta till sig än andra.

I förhållande till olika påverkansfaktorer för litteraturundervisningen menar SL 5 att styrdokument spelar en väldigt stor roll. Hen menar att en hela tiden har press på sig ovanifrån att en följer dokumenten, men att det är bra. Även programmålen nämner SL 5 som något en behöver förhålla sig till och som har en viktig roll, exempelvis vad elever på samhällsvetarprogrammet förväntas lära sig specifikt på sin utbildning. Generellt är hen av uppfattningen att styrdokumentet bestämmer vad samtliga elever bör få med sig under sin skolgång och som kompletterar varandra väl, men att det rent av kan göra hen upprörd om lärare inte tar hänsyn till detta.

Begränsningar i fråga om tillgänglighet av litteratur och läromedel är inget SL 5 funderar över särskilt mycket. Det ordnar sig alltid med att hitta böcker att läsa, menar hen, och säger att hen skickar eleverna till Stadsbiblioteket om de saknar det de behöver på skolans bibliotek. SL 5 är ämnesledare på sin skola och står för vilka inköp av litteratur som ska göras, vilket ger hen lite mer inflytande över vad som ska köpas in. Det läromedel skolan för närvarande använder sig av i svenskan, *Svenska impulser*, är SL 5 nöjd med, även om det är lite tunt när det kommer till litterära epoker. Där tar hen ofta hjälp av Utbildningsradions programserie "Hej litteraturen" för att komplettera.

Elevgrupper är ännu en faktor som SL 5 anser spelar stor roll i sin litteraturundervisning. Hen har erfarenhet av att arbeta både på yrkesförberedande och högskoleförberedande program, och menar att en ofta får anpassa sin undervisning till vilken typ av klass en har. Exempelvis har hen ofta högläst för elever på yrkesförberedande program, medan samhällsvetar- och naturvetarelever generellt kan ges större utmaningar. Generellt uttrycker SL 5 också en stor

skillnad mellan kurserna när det kommer till krav på eleverna. Hen upplever att stegen eleverna måste ta däremellan är för stora och att många får svårt att klara av denna övergång, i synnerhet mellan Svenska 2 och Svenska 3. Genom en metod SL 5 kallar ”Trappan” som handlar om att stegvis höja svårighetsgraden försöker hen förenkla för dessa elever.

SL 5 anser sig inte ha särskilt stora valmöjligheter gällande sin egen kompetensutveckling, utan får rätta sig efter vilken trend som för närvarande råder inom kommunen. Däremot har hen en bra chef, som lyssnar när en berättar om sina behov och önskemål kring undervisningen. Chefen är stöttande i SL 5s karriär och de planerar ofta tillsammans vad hen behöver utbildas inom. Skolan har också en summa pengar som ska gå till utbildning, vilken individuella lärare kan ansöka från och som SL 5 använt sig av. Hen upplever att medarbetar- och attitydundersökningar tas på allvar av deras huvudman och att lärarna ofta får möjlighet att påverka vad som behövs både för skolan och deras egen undervisning. Dock uppfattar hen att en del av kollegorna ibland har ett något aggressivt förhållningssätt när de är med på utbildningsdagar och lägger sig gärna i gällande vad de anser sig behöva utbildning inom. SL 5 tror att detta kan bero på att en som lärare är van vid att själv styra vad eleverna ska lära sig och följaktligen vill påverka sin egen kunskapsinhämtning.

Utbildning inom specifikt litteraturundervisning förekommer enligt SL 5 inte alls på skolan just nu. Hen delar å andra sidan intresset för litteratur med de andra svensklärarna på skolan och de tar ofta privata initiativ tillsammans. Exempelvis har de bokcirklar både för ungdomsböcker och en generellt för nytgivna böcker, samt reser till Bok- och biblioteksmässan i Göteborg i grupp. Hen säger att de har ett eget driv att utbilda sig själva, även om det inte finns någon från skolledningen som ordnar med detta.

Läsluftet är något SL 5 känner till väl och är engagerad inom. Nästa år kommer hens skola att sätta igång med fokus på utredande texter för att hjälpa eleverna genom svenskundervisningen och för att få bättre resultat på de nationella proven. Redan nu arbetar SL 5 med den så kallade RT-tekniken (Reciprocal Teaching), som går ut på att eleverna får ställa frågor till texten för att förstå innehållet och dess olika beståndsdelar. Syftet med tekniken är att de ska bli bättre på att skriva självständigt och med egna ord, då SL 5 upplever att många elever idag har en för svag uppfattning om vad det innebär att plagiera. De har arbetat med denna metod under det senaste läsåret och SL 5 påstår sig aldrig ha sett sådana framsteg hos eleverna tidigare.

Generellt tror SL 5 att Läslyftet kommer ge svensklärare nya verktyg och strategier att arbeta utifrån i sin undervisning. Hen menar att en del lärare gärna håller hårt på sina egna idéer om undervisningen i sitt klassrum och kanske inte alltid vill prova någonting nytt. Om det istället kommer direktiv utifrån tror hen att detta kan underlätta för dessa lärare. Personligen hoppas SL 5 få fler tips på hur hen kan utveckla sin egen undervisning och hitta nya saker att prova. Hen anser sig ha dålig uthållighet och går gärna snabbt vidare till nya moment, men tror att någonting långsiktigt som Läslyftet kan hjälpa till att sakta ner tempot till en nivå som är gynnsammare för eleverna.

## 6. Analys

Utifrån den uppdelning av ramfaktorteoretiska aspekter vi gör i Figur X1 (s. 9) presenteras nedan en analys av intervju svaren. De inre ramfaktorerna berör till övervägande del lärares egna föreställningar och uppfattningar om litteratur och sitt arbete med litteratur i undervisningen. Yttre ramfaktorer ger ett mer strukturellt perspektiv och fokuserar på externa faktorer helt eller delvis utanför lärarens makt, som undervisningstid, elevgrupper, samhällsdebatter, lokaler samt läromedel och litteratur. Efter respektive analys följer ett för varje del separat diskussionsavsnitt.

Hur många års yrkeserfarenhet de intervjuade lärarna har varierar från fem till över trettio år, vilket förmodligen påverkar deras svar i olika utsträckning. Exempelvis framkommer i svaren från SL 3, med sin långa erfarenhet av flera olika arbetsmetoder, och även läroplaner, indikationer på att både kompetensutveckling, elevers mottaglighet för litteratur och andra faktorer förändrats över tid. För SL 1 och SL 2, som båda arbetat som svensklärare i cirka fem år, finns naturligtvis inte samma möjligheter att jämföra sina arbetsmetoder över en längre tid. Oavsett antal år som yrkesverksam svensklärare kan dock förändringar i uppfattningar och föreställningar kring den egna undervisningen urskiljas.

### 6.1 Inre ramfaktorer

Lärarnas egen läsning utgörs till övervägande del av skönlitteratur. Endast SL 4 säger sig läsa facklitteratur regelbundet, medan SL 2 uttrycker att hen gör det mer sporadiskt. Varken SL 1 eller SL 3 läser annat än skönlitteratur regelbundet. De genrer som lärarna föredrar varierar också. SL 1 och SL 4 säger sig båda vara läsare av i stort sett allt, förutom deckare. Här skiljer sig SL 3 från övriga, då deckare är den genre som hen helst läser eller lyssnar på. Både SL 2, SL 4 och SL 5 läser huvudsakligen fantasy, science fiction och skräck i olika utsträckning. Bortsett från SL 3 nämner samtliga informanter också dystopier som exempel på litteratur de gärna läser.

Dystopier är fortsättningsvis ett moment i flera av lärarnas litteraturundervisning. SL 1, SL 2 och SL 4 anser att dystopier ligger rätt i tiden, framför allt inom populärkulturella gestaltningar, och går oftast lätt hem hos eleverna. Även om SL 3 inte nämner dystopi som ett specifikt intresseväckande tema för eleverna, menar hen samtidigt att elever gärna läser litteratur som tillhör deras egen tid. SL 1 och SL 2 nämner att de för närvarande arbetat med ett moment där

dystopier varit ett övergripande tema. SL 1 valde att låta eleverna läsa första boken i *Divergent*-trilogin av Veronica Roth, medan klassen SL 2 undervisade läste Karin Boyes *Kallockain*. I båda momenten fick eleverna skriva i en läslogg, där de hade möjlighet att svara på frågor om texten och även lyfta fram sina egna reflektioner. SL 2 lät dock eleverna läsa fler textutdrag inom genren, som Harry Martinsons *Aniara*. De fick också se på videoklipp från filmatiseringar av andra verk, som George Orwells *1984*. Detta gjorde även de elever SL 1 undervisade, då de jämför boken de läst med första filmen ur *Hunger Games*-trilogin.

Samtliga intervjuade är övertygade om att deras personliga förhållande till litteratur och det de själva läser påverkar deras litteraturundervisning. Detta är också något som visar sig i Brodow & Rininslands (2005) undersökning. Lärare väljer gärna litteratur som de faktiskt gillar själva. Enligt Brodow & Rininsland kan användning av den egna föredragna litteraturen göra eleverna mer intresserade och därmed benägna att läsa; förutsatt att det de läser ligger på deras nivå. SL 1 anser sig till och med behöva tycka om de böcker hen väljer ut åt eleverna för att också kunna stå för de valen. Just denna motivering understryker i viss mån de skillnader en kan se mellan svensklärare och deras arbetsmetoder i fråga om litteratur.

Synen på litteratur varierar mellan informanterna. SL 1, SL 2 och SL 3 anger skriven text på frågan vad som är litteratur för dem, och räknar då in såväl skönlitteratur som facklitteratur. SL 4 skiljer sig här från övriga lärare. Hen anser att litteratur är mer än endast skriven text, och inkluderar andra medier så som musik, film och spel. Här nämner bland annat SL 4 *det vidgade textbegreppet*. Tre av lärarna, SL 3, SL 4 samt SL 5, säger att de i sin litteraturundervisning till viss del fokuserar på det vidgade textbegreppet. När Lotta Bergman (2007) i sin undersökning talar med två olika lärare visar sig två vitt skilda åsikter kring det vidgade textbegreppet. Den ena läraren tror att användning av andra medier försvårar mer än det hjälper då elevernas prestationer blir svårare att bedöma. Detta gäller framförallt uttrycksformer som till exempel teater. Den andre läraren uttrycker istället motsatsen och uppmuntrar enligt egen utsago jämförelser mellan olika medier och uttrycksformer. Ett sådant uppmuntrande ses särskilt hos SL 4, men finns egentligen närvarande hos samtliga intervjuade även om alla inte explicit nämner det vidgade textbegreppet.

Oavsett hur lärarna definierar litteratur arbetar samtliga med flera medier än tryckta texter. Det vanligaste, förutom tryckta texter, är film. SL 1, SL 2 och SL 4 ser det som förtjänstfullt att låta eleverna läsa, exempelvis en bok, och efteråt visa en film ur samma genre för att tillsammans



jämföra de båda verken. Ingen av de intervjuade lärarna uttrycker några särskilda svårigheter att arbeta med andra medier än tryckta texter. Snarare påpekar de, som hos en av Bergmans informanter, fördelar med denna metod. I Bergmans undersökning konstaterar informanten att det filmiska berättandet kan ses som en ”brygga till det skrivna berättandet”. Berättandet är särskilt något som framkommer i intervjun med SL 4, som menar att det viktigaste i Svenska 1 är just berättandet och dess verktyg. Film används därför mer än gärna för att leda eleverna in i läsningen eller som substitut för delar av läsningen för att föra eleverna vidare från en punkt till en annan.

Det optimala hade varit om alla tyckt det var fantastiskt att läsa, alltså all typ av litteratur, men eftersom det inte kommer vara så någonsin, så får man göra den balansgången mellan någon slags autenticitet (...) kontra berättelsen (SL 4, intervju).

Ingen av våra intervjuade lärare arbetar enbart med böcker i sin undervisning, utan tar gärna hjälp av exempelvis film eller bilder när de ska göra analyser eller jämförelser mellan olika medier. De låter gärna eleverna få jämföra det de läst med något de sett. Förutom Bergmans undersökning relaterar detta även till Bommarco & Parmenius-Swärd (2012). En av deras informanter framhäver sin användning av andra medier tillsammans med den skrivna texten för att nå fram till eleverna. När hen, menar Bommarco & Parmenius-Swärd, förde in även andra medier fick elever som tidigare inte velat veta av hens undervisning upp ögonen för ämnet.

Alla intervjuade lärare säger i någon utsträckning att elever relaterar olika till läsning. En del elever kommer från familjer där läsning alltid varit en naturlig del av vardagen, medan andra saknar dessa erfarenheter. På samma sätt finns det både elever som älskar att läsa och elever som känner motsatsen. Samtliga lärare påpekar på ett eller annat sätt att kännedom om litterära epoker är ett direkt måste, då det fastslås i svenskämnets kursplaner. Flera av lärarna anser också att just detta arbete kan bli svårt. SL 3 tror att eventuella svårigheter kan bero på att många av de texter som traditionellt anses vara klassiker, och därmed en del av litteraturhistoria (vilket SL 3 nämner i samband med kursen Svenska 2), vanligtvis inte hör hemma i elevernas värld. Rosenblatts (1938; 2002) idéer om läsning på två olika plan finns närvarande hos våra intervjuade lärare, om än inte uttryckt enligt samma terminologi. Det första planet, vilket låter eleverna arbeta utifrån redan accepterade idéer i sina tolkningar, skiljer sig från det andra planet genom att istället ge dem möjlighet att utgå från sig själva i läsningen. Både SL 2 och SL 3 talar också om att hela tiden försöka koppla det eleverna läser till deras egna erfarenheter för att hjälpa eleverna skapa förståelse för författarens samtid och för olika epoker. Såväl SL 1

och SL 2 arbetar med loggböcker i samband med läsning. De uttalar en vilja att få eleverna att tänka efter och reflektera medan de läser och vill därför ge eleverna möjligheten att skriva ned det de ser, känner eller uppfattar. SL 3 och SL 5 använder sig istället av bokcirkel. Eleverna får läsa ett eller flera verk och därefter får de uppgiften att i mindre grupper samtala om böckerna de läst. På så sätt menar de att eleverna får utgå från såväl sina egna som andras erfarenheter och tolkningar. Samtidigt använder sig alla fyra av förhandskonstruerade frågor och berör således båda planen hos Rosenblatt. Detta verkar även gå hand i hand med Roes (2014) resonemang om gemensamhetstext, i vilken lärare och elev når vad som i närmaste kan beskrivas som en gemensam tolkning.

En övervägande del av de intervjuade lärarna ställer sig bakom påståendet att läsning är viktigt. Precis som Magnus Persson (2012) antyder finns det en samstämmighet kring läsningens positiva påverkan hos individen. SL 3 och SL 4 ser det som oundgängligt att eleverna läser. SL 3 och SL 5 hävdar att läsning av skönlitteratur stärker elever i andra ämnen och SL 5 ger som exempel att regelbunden läsning ger ett större ordförråd, vilket hen menar är väsentligt för att som samhällsmedborgare kunna ta del av relevant information.

Upplägget kring litteraturläsning varierar fortsättningsvis bland de intervjuade lärarna. SL 1 låter eleverna läsa en bok i Svenska 1, och lägger sedan merparten av sin litteraturundervisning på läsning av utdrag ur längre texter. SL 2 beskriver ett liknande arbetssätt. SL 3 och SL 4 låter eleverna läsa minst en bok per år. SL 5 framlägger å sin sida målsättningen att låta eleverna läsa en bok per termin. Brodow & Rininsland (2005) når ett liknande resultat i sin studie och pekar även där på en variation i själva textmängden som används. Antalet hela böcker som läses rör sig mellan en till fyra böcker per termin. Brodow & Rininsland berör fortsättningsvis vilka faktorer det är som påverkar urvalet av böcker. I urvalsprocessen menar de att lärares didaktiska mål samverkar tillsammans med lärarens kunskap om elevernas mognad och förmåga samt elevernas tips och egna önskemål. SL 4 begränsar tematiskt alternativen de får välja mellan, medan SL 3 och SL 5 håller valmöjligheterna öppna. Både SL 3 och SL 5 gör dock som SL 2 och varierar med att bestämma inför ett moment vad eleverna ska läsa och låter eleverna välja inför ett annat. En kompromiss av det här slaget är också vanligt förekommande hos de intervjuade lärarna hos Brodow & Rininsland. SL 2, SL 3, SL 4 och SL 5 ger med andra ord gärna eleverna utrymme att själva bestämma, om än i olika utsträckning. SL 1 låter däremot inte eleverna välja utan bestämmer i förhand vad det är som ska läsas. Samtliga menar att det finns ett visst motstånd från elevernas sida att läsa mer än ett visst antal böcker per termin eller

år. SL 3 menar att detta motstånd till stor del verkar bero på att de inte känner att de klarar av texterna eller att läraren håller för högt tempo i arbetsmomenten.

Litteratur ses av flera av de intervjuade som mer eller mindre kvalitativ. Detta särskiljande av olika typer av litteratur visar sig även hos Persson (2012), som i sina presenterade undersökningar slår fast att populärkulturell litteratur innehar lägre status jämte klassisk litteratur. I sin bok når han ingen konkret slutsats angående huruvida det finns mer eller mindre bra litteratur. Däremot menar han att läsning är viktigt för eleverna och, underförstått, kanske det är viktigare vad som *görs* med det lästa, snarare än *vad* eleverna läser. Någon explicit kanon som definierar klassisk litteratur eller vad som eventuellt skulle ha högre status än populärkultur verkar dock inte förekomma bland svensklärare. Flera av lärarna i den här studien ser helst att eleverna läser det som generellt uppfattas som kvalitativ litteratur, men SL 3, SL 4 och SL 5 uttrycker att de sällan sätter begränsningar för elevernas bokval. De menar att elever måste få chansen att komma in i läsandet, oavsett typ av litteratur. Perssons och våra informanternas synvinklar blir fortsättningsvis intressant i en jämförelse med Roe (2014) och hennes konstaterande att det viktigaste är *att* elever läser, inte *vad* de läser. Om elever som ”läsvägrar” (s. 124) vill läsa facklitteratur, borde de enligt Roe också få läsa facklitteratur. SL 5 hävdar, som påpekats tidigare, till exempel att hen hellre rekommenderar ”BDSM-sexböcker” än har elever som inte läser alls. Samtidigt använder sig SL 5 också av vad hen kallar för sin ”kultbokslista” i Svenska 3, där eleverna får läsa en förhandsbestämd samt en valfri bok som står med på listan.

Även frågan hur de intervjuade lärarna helst skulle vilja arbeta med litteratur i undervisningen gav varierande svar. SL 1 svarade att hen helst hade velat låta eleverna läsa en stund varje dag, och då utanför svenskundervisningen, eftersom det antagligen annars skulle tagit för mycket tid från andra viktiga delar. SL 2 hade, om förutsättningarna funnits, låtit eleverna läsa två böcker i stället för en under ett läsår. Hen hade också arrangerat en skivarkverkstad i samband med litteraturmomenten, där eleverna fått möjlighet att utveckla sitt skrivande och vid särskilda tillfällen även lyssna till inbjudna författare och skribenter som då vägleder eleverna. SL 4 hade önskat mer tid för att kunna bygga upp tydligare samband för eleverna mellan litterära epoker. Utöver det verkar det moment som SL 4 genomfört i Svenska 2 med litteraturhistoria, där eleverna fått möjligheten att lägga grunden för planeringen utifrån sina intressen och önskemål, vara stilbildande för hens egen framtida undervisning. Även SL 5 efterfrågar mer tid för litteraturundervisning och hade använt den extra tiden att hjälpa eleverna med de utmaningar

som steget mellan svenskkurserna medför. SL 3 hade helst önskat sig en större frihet angående valet av innehåll i undervisningen, då hen anser att kraven på vad som måste vara med snarare stjälper än hjälper. Vad SL 3 velat ha med mer av i sin undervisning framkommer inte riktigt under intervjun. Istället fastslår SL 3 att ”[d]et kan ju inte bli som jag vill, för eleverna vill ju ändå inte som jag vill”.

Flera lärare beskriver någon del av sitt arbete som traditionell, men definitionerna av vad det innebär är däremot vitt skilda. När SL 2 nämner ordet traditionell förklarar hen det med att eleverna växelvis arbetar med litteratur gemensamt och med en valfri bok. För SL 4 innebär ett traditionellt tillvägagångssätt att arbeta kronologiskt och successivt beröra epoker efter varandra i den ordning de följer tidsmässigt. SL 5 å sin sida använder ordet traditionell för att beskriva när hen arbetar med läromedel i sin undervisning. Detta är också något som SL 3 återkommer till när hen förklarar hur hen arbetat tidigare under sin lärarkarriär. Beskrivningen av traditionell litteraturundervisning skiljer sig alltså åt mellan informanterna, vilket gör att arbetsmetoderna de beskriver också verkar se relativt olika ut. Hur länge informanterna arbetat som lärare ter sig inte vara relevant för vad som hänvisas till som traditionell undervisning, då SL 2, SL 3, SL 4 samt SL 5 arbetat mellan 5 och 35 år som lärare. Oavsett antal år i yrket upplever de intervjuade lärarna att deras litteraturundervisning såg annorlunda ut i början av deras karriärer. Framför allt handlar det om att de hade andra förväntningar på elevernas kunskaper och läsförmåga. Dessutom menar de generellt att de var mindre öppna för elevernas önskemål och behov, även om exempelvis SL 1 vid den tiden lät dem välja böcker fritt när de arbetade med litteratur och läsning. Med tiden menar dock SL 2 att hen närmat sig elevernas behov och blivit mer realistisk i sin uppfattning om deras förmågor. Både SL 3 och SL 5 menar att de använde sig mycket av det de lärt sig på sina respektive lärarutbildningar i början av sina karriärer. De läste för det mesta hela verk i helklass, där SL 5 senare istället gick över till att arbeta med textutdrag och försöka jämföra dem sinsemellan.

### 6.1.1 Diskussion

Utifrån de lärare vi intervjuat syns en tydlig linje som övergripande följer all litteraturundervisning – anpassning. Resultaten pekar till övervägande del på en stor vilja från lärarhåll att söka se vilka elever det är de har i sina klassrum och vad dessa elever är intresserade av. Detta är något som visar sig i våra informanternas sätt att berätta om sin litteraturundervisning. Alla säger sig ha en idé om hur de vill göra och även om den utopiska versionen nästan aldrig kan ske verkar en tydlig medvetenhet finnas om hur en i teorin arbetar med texter tillsammans

med eleverna. Av våra informanter är det endast en av fem som säger sig arbeta som hen helst vill. Elevernas tidigare erfarenheter tas alltid hänsyn till. Precis som Rosenblatt (1938; 2002), Bommarco & Parmenius-Swärd (2012) och Roe (2014) menar är detta ett direkt måste för att kunna nå eleverna. SL 1, SL 2 och SL 4 anser till exempel att dystopier ligger rätt i tiden och verkar innehålla mycket som eleverna kan relatera till. Därför använder de sig av just dystopier i sin litteraturundervisning.

På samma gång involverar samtliga av våra informanter även redan etablerade idéer och tolkningar av litteratur i sin undervisning, vilket såväl Rosenblatt (1938; 2002) som Roe (2014) menar vara nödvändigt för att utveckla eleverna. Med andra ord innehar alla informanter uppfattningar och föreställningar om sin egen litteraturundervisning, vilka pekar på en medvetenhet i hur forskningen anser att undervisningen borde se ut. Poängteras här måste att det i denna studie inte finns möjlighet att säga hur mycket de intervjuade lärarna i praktiken faktiskt arbetar utifrån sin medvetenhet. Vi kan däremot skapa oss en bild av hur våra fem informanter tänker och tycker, vilket alltså blir en kartläggning av deras retorik.

Intressant är fortsättningsvis att våra informanter anser sin litteraturundervisning bli påverkad av deras egna läspreferenser, medan Brodow & Rininsland i sin studie menar att lärares egen läsning inte verkar påverka i särskilt hög utsträckning. De motiverar detta med att de texter lärare läser ofta är svårare än vad eleverna klarar av att läsa. Med utgångspunkt i svaren från SL 1 och SL 2 vågar vi hävda att lärares egen läsning påverkar mer än Brodow & Rininsland förslår. SL 1 säger exempelvis att hen aldrig skulle kunna arbeta med en bok eller text som hen själv inte läst och, i någon form, uppskattat.

Antalet böcker som lärarna låter eleverna läsa skiljer sig åt, likt hos Brodow & Rininsland, men varierar endast mellan en eller maximalt två böcker per termin. Gemensamt för samtliga är att den tid de känner att de har till litteraturundervisning inte är tillräcklig sett till de behov som föreligger. Då tid snarare bör ses som en yttre ramfaktor än en inre berörs detta närmare i diskussionen som följer avsnittet yttre ramfaktorer. Här kan vi istället rikta blicken mot det samband våra informanter upplever mellan nivån på läsförståelse och antalet böcker som är gångbart i litteraturundervisningen. Samtliga informanter, utom SL 4, ser att försämrad läsförståelse påverkar antalet böcker som hinns med under ett läsår. I vilken utsträckning framkommer inte explicit i intervjuerna. SL 1 säger uttryckligen att elevernas läsförståelse är ”förskräckligt låg”, medan SL 4 inte alls märkt några större förändringar. De är överens om att

eleverna förmodligen läser mindre på sin fritid än de gjorde förr, men har alltså helt olika uppfattningar om i vilken utsträckning detta påverkar deras litteraturundervisning.

Textkvalitet och vilken typ av litteratur eleverna borde läsa diskuteras vidare av flera informanter i vår studie. Trots att SL 3, SL 4 och SL 5 konstaterar att elevernas läsvanor är viktigast ser de samtidigt ett behov av att även låta eleverna läsa klassisk litteratur. Detta perspektiv syns redan hos Roe (2014) när hon fastslår att ”läsvägrare” borde få läsa nästintill vad som helst för att komma igång och läsa mer kvalitativa texter - målet är alltså att alltid förvandla eleverna till mer avancerade läsare. Bommarco & Parmenius-Swärd (2012) nämner vidare andra medier än skrivna texter som en väg in i läsningen. Brodow & Kininsland (2005) talar också de om andra medier, specifikt film, som möjliga ingångar till läsningen. Likheterna i den tidigare forskningen fortsätter även hos Bergman (2007), då hon använder det vidgade textbegreppet. Gemensamt är, oavsett tillvägagångssätt för att nå eleverna, syftet att höja och stärka läsningen. Detta gäller även för samtliga av våra informanter.

## 6.2 Yttre ramfaktorer

Precis som informanterna i Brodow & Rininslands (2005), Lundströms (2007), Bergmans (2007) och Knutas (2008) studier upplever de intervjuade lärarna i denna studie att deras arbete styrs av externa påverkansfaktorer. Utifrån studiens teoretiska ramverk, som presenterades i ett tidigare avsnitt, kan vi se ett antal mönster hos de svensklärare vi intervjuat. De aspekter vi kopplar till yttre ramfaktorer i Figur X1 (s. 9); styrdokument, tillgänglighet av läromedel och litteratur, undervisningstid, elevgrupper samt samhällsdebatter bidrog under intervjuerna till ett antal olika perspektiv på området. I likhet med tidigare forskning varierar informanternas uppfattningar och föreställningar om de aspekter som påverkar arbetet med litteratur, men ger ändå ett stort antal svar som pekar på att det finns flera gemensamma punkter att analysera.

Framför allt verkar samtliga lärare överens om att deras arbete påverkas av läro- och kursplaner i olika grad. De anpassar sin undervisning efter de kunskapskrav som finns för svenskкурserna och försöker löpande förhålla sitt arbete till det centrala innehållet för varje kurs. SL 3 upplever att de senaste kursplanerna för svenskämnet är ett hinder för hans undervisning, eftersom de innehåller mycket som läraren förväntas hinna med under kursens gång. Även de specifika målen för varje enskilt gymnasieprogram nämner SL 5 som en aspekt att förhålla sig till. Övriga styrdokument påverkar enligt de intervjuade lärarna inte undervisningen i samma utsträckning

som skolans värdegrundsarbete gör. Flera av dem menar att värdegrundsarbetet är närvarande i undervisningen, men oftast bara i enskilda moment. En av Lundströms (2007) informanter använder sig av texter hen anser tillhöra allmänbildningen för att påverka elevernas värdegrund. Ett liknande förhållningssätt finns hos SL 1, som strävar efter att genom sin litteraturundervisning utbilda demokratiska medborgare, och hos SL 2, som i samband med ett av skolans projekt om mänskliga rättigheter tar hjälp av texter för att belysa värdegrundsarbetet.

Som betonats menar de intervjuade lärarna att undervisningstid är en tydligt påverkande faktor i arbetet med litteratur. De menar att även om styrdokumentet fordrar läsning i svenskundervisningen finns inte alltid det tidsutrymme de önskar. SL 3 fastslår kortfattat att ”man har den tid man har”. Samtliga informanter uppmärksammar litteraturhistoria som en betydande del sitt arbete i Svenska 2, vilket de menar är väl förankrat i kursplanen. Litteraturhistorien har med andra ord en viktig del i lärarnas arbete med litteratur. SL 1 säger sig inte förstå hur andra kollegor hinner med exempelvis alla olika epoker inom litteraturhistoria under den tillgängliga undervisningstiden och lyfter fram svårigheten med att hinna med både djup och bredd i sin undervisning. I tidigare arbeten med litteraturhistoria koncentreras elevernas arbete till två epoker, vari de får arbeta med olika texter i ett av SL 1 konstruerat kompendium. I synnerhet SL 4 hade önskat mer undervisningstid i svenskämnet för att kunna skapa tydligare sammanhang mellan litteratur från olika epoker. Steget mellan de olika svenskkurserna anser SL 5 skulle behöva större tidsutrymme att beröra som lärare, då kraven för respektive kurs är så annorlunda som de är och sätter högre press på eleverna. SL 2 skiljer sig till viss del åt från de andra lärarna när hen påpekar att exempelvis grammatikundervisning inte är mer värt än litteraturundervisning i svenskämnet och därför heller inte blir något som påverkar tidsaspekten.

Oavsett i vilken utsträckning lärarna upplever att undervisningstid är en påverkansfaktor lägger de alla olika mycket tid på litteratur i sin undervisning. Lärarnas intervjusvar angavs i både veckor och andel av kurserna, vilket även det kan tyda på skilda uppfattningar om litteraturens utrymme i svenskundervisningen. I Svenska 2 lägger SL 1 uppskattningsvis 10 till 12 veckor på detta område, SL 3 ”minst hälften” och SL 4 runt 45 timmar. Både SL 2 och SL 5 uppger att cirka 70 procent av undervisningstiden går åt till arbete med litteratur. Dessa varierande uppskattningar kan möjligen peka på att litteraturundervisning oftast är integrerad med andra moment i ämnet eller kursen. Exempelvis säger SL 4 att hen lägger ungefär 30 till 35 procent av sin svenskundervisning på ”renodlat” arbete med litteratur, medan SL 3 i sitt svar räknar in

moment där läsning och skrivning är integrerade. De skiljer alltså här på vad litteratur och litteraturundervisning innebär, vilket också kan göra att lärare bedömer tidsåtgången på olika sätt.

Samtliga intervjuade lärare menar att elevgrupper är en faktor som påverkar deras undervisning, men ger olika förklaringar till detta. SL 2 och SL 3 syftar till själva elevunderlaget, och anpassar ofta sina undervisningsmoment till den grupp, klass eller program de för tillfället arbetar med. Särskilt påpekas skillnader mellan yrkes- och högskoleförberedande program. SL 5, som har erfarenhet av båda typerna, upplever att det i den förra passar bättre med exempelvis högläsning för eleverna, medan det i den senare finns större utrymme att ge dem andra litterära utmaningar. På skolan där SL 1 arbetar har eleverna på de yrkesförberedande programmen praktik ett antal veckor per år, och förlorar därmed en del av sin undervisningstid i svenskan. Trots detta menar hen att dessa elever generellt ligger på en högre nivå rent resultatmässig än eleverna på skolans högskoleförberedande program.

När det gäller kompetensutveckling framkommer olika möjligheter för lärarna, både inom svenskämnet och i sin undervisning generellt, från koncernens eller kommunens håll. SL 2 anser sig ha stora möjligheter, och berättar om ett antal projekt på arbetsplatsen. SL 4 menar också att det finns möjligheter på hans skola, men att där för närvarande inte förekommer något projekt för just svenska eller litteraturundervisning. Dock upplever hen att behovet heller inte riktigt finns, men att om det skulle uppstå finns det stöd att få från såväl skolledning som andra lärare på skolan. SL 1 ser sig vara i en direkt motsatt situation och uttrycker sig sakna både möjligheter och stöd. Enligt SL 3 har det i omgångar under hans karriär satsats på kompetensutveckling inom svenskämnet på skolan, men att det inte alls görs i samma utsträckning idag. På skolorna där SL 1 och SL 2 arbetar anordnar respektive huvudman strax innan höstterminen startar varje år fortbildningsdagar där personal från samtliga av huvudmannens skolor träffas. På träffarna får de bland annat gå på föreläsningar och workshops samt erbjuds möjligheten att diskutera med ämneskollegor på andra skolor. Den skola SL 4 arbetar på har tillsammans med ett antal andra skolor i Helsingborg instiftat ett samarbete där anställda på de olika skolorna får möjlighet att diskutera, samtala och vid behov hjälpa varandra. Träffarna sker, i varje fall för svenskämnet, främst inför och ibland även under nationella proven. SL 5 nämner att de medarbetar- och attitydundersökningar som genomförs av hans huvudman tas på allvar och att lärarna ofta får möjlighet att påverka sin egen kompetensutveckling i olika utsträckning.



Fyra av de fem intervjuade lärarna anser sig inte vara särskilt säkra på vad Läslyftet innebär och avstår på grund av bristande kännedom från att svara på frågor om Läslyftet. Detta blir intressant då syftet med Läslyftet är att stärka den läsförståelse som flera av lärarna påpekar att deras elever har svårt med. Det är också intressant att fråga sig om de skolor där lärarna jobbar överhuvudtaget har kännedom om Läslyftet, för att inte tala om övriga övergripande instanser. SL 5 är den enda som anser sig ha en tydlig uppfattning om vad Läslyftet innebär. Hen beskriver sin skolas planer på att få in detta i svenskundervisningen under kommande år, och att de då främst ska fokusera på den modul som tränar eleverna i att läsa och skriva utredande texter. Vidare är SL 5 övertygad om att Läslyftet kommer kunna ge svensklärare goda verktyg och strategier för att utveckla sin undervisning. Om det kommer direktiv utifrån tror hen att det underlättar för lärare att bryta gamla mönster och våga prova någonting nytt. Även om det inte fanns någon direkt kännedom om Lärarlyftet i sig tror både SL 2 och SL 3 att den här typen av projekt kan ha goda effekter på litteraturundervisning generellt.

Ett antal olika synpunkter framkommer om huruvida tillgängligheten av läromedel och litteratur påverkar lärarnas undervisning. Varken SL 3, SL 4 eller SL 5 upplever några svårigheter att få tag på material till undervisningen. Litteratur för undervisningen hämtar SL 4 och SL 5 från skolbiblioteket, och även om det är långt ifrån komplett finns de böcker eleverna vill ha antingen på Stadsbiblioteket eller vid behov i lärarens egen samling. SL 2 ser en del svårigheter, då eleverna vid läsning av böcker kan begränsas i sina valmöjligheter. Eftersom skolans bibliotek och Stadsbiblioteket har begränsade uppsättningar av sina böcker väljer SL 2 emellanåt att låta eleverna läsa böcker vars upphovsrätt gått ut, eftersom dessa ofta finns tillgängliga på internet. SL 1 ser större svårigheter än övriga lärare, då skolans bibliotek är litet och endast har ett fåtal titlar i klassuppsättning. Till skillnad från övriga intervjuade lärare anser SL 1 inte Stadsbiblioteket vara ett komplement till skolans litterära resurser. Eftersom hen alltid låter eleverna läsa enhetligt är kravet på antalet böcker som finns tillgängliga också högre. I slutändan använder sig samtliga lärare av det som faktiskt finns tillgängligt, vare sig det är skolbibliotek, allmänt bibliotek eller elektroniska resurser, och utgår från det i sin undervisning.

Fyra av våra intervjuade lärare upplever att läsförståelsen bland eleverna har försämrats. SL 5 hänvisar angående detta till forskning av Ingvar Lundberg & Mats Myrberg, som menar att 17-åringar som läst, respektive inte läst, regelbundet under sin uppväxt har tydliga skillnader i sitt ordförråd. 17-åringar som läst regelbundet känner till ungefär 50 000 ord medan en som inte läst känner till ungefär 15 000 ord. Lundberg & Myrberg menar samtidigt att en person behöver

ett ordförråd innehållande mellan 40 000 och 50 000 ord för att på ett förtjänstfullt sätt kunna ta del av till exempel nyhetssändningar. SL 4 är den enda som inte håller med om att läsförståelsen har försämrats, utan menar att åtminstone hans egna elever visar på både en stark vilja att lära och en tydlig förståelse för det stoff de arbetar med. Oavsett sin ståndpunkt i frågan är alla intervjuade lärare överens om att läsförmågan har förändrats, vilket de också anser försvårar arbetet med litteratur. Detta är något som särskilt SL 3 framhäver gällande arbete med klassuppsättningar och läsning av samma böcker för alla klassens elever, då hen menar att skillnaderna i elevernas läsvanor är större idag än förr. SL 1 och SL 2, som också använder sig av klassuppsättningar i olika utsträckning, upplever liknande skillnader. SL 3 menar att de skillnader som förekommer till övervägande del beror på en spridd läsvana, likt den som SL 5 framhävt ovan. Enligt SL 3 är det bästa en förälder eller vårdnadshavare kan göra att läsa böcker eller andra texter för att genom läskulturen även stärka ungdomarnas läsning.

### 6.2.1 Diskussion

Precis som Urban Dahllöf (1967) och senare Ulf P. Lundgren (1989) konstaterar i sina respektive arbeten med läroplansteori och ramfaktorteori finns det flera aspekter som påverkar lärares yrkesutövning. Även om flera av dessa aspekter förmodligen går att relatera till lärare i andra ämnen än svenska blir vissa av dem tydligare i den senare gruppen. I synnerhet tillgänglighet av litteratur när en undervisar i ett ämne där kursplanerna fordrar läsning av olika sorters texter blir denna påverkansfaktor i relativt hög grad avgörande för lärarens arbete. En av de intervjuade lärarna upplever sig begränsad till endast det fåtal klassuppsättningar som finns tillgängliga på skolan och får anpassa sin undervisning till detta. En annan lärare är å sin sida ansvarig för inköp av litteratur till skolans bibliotek, vilket ger större inflytande över vad som finns tillgängligt, och menar att det alltid löser sig med att hitta böcker åt eleverna att läsa. Skillnader av dessa mått visar på hur olika förutsättningarna kan se ut för svensklärare gällande deras möjlighet att utföra det arbete som förväntas av dem.

Även elevernas läsförståelse är en faktor som påverkar svensklärares arbete mer än övriga lärares. Om vi ser PISA-resultaten som speglingar av hur väl svenska elever klarar sig på läsförståelsemoment i undervisningen är det rimligt att dra paralleller mellan resultaten och lärarnas möjlighet att utföra sitt arbete. Med en sjunkande nivå på elevernas läsförståelse försämras förmodligen också möjligheterna för läraren att skapa en lärandemiljö där kunskapskraven uppfylls i önskvärd utsträckning. Å andra sidan är det, precis som framför allt

SL 4 påpekar, kanske så att läsförståelsen och även läsvanor *förändrats* snarare än försämrats hos eleverna, och att de över tid istället utvecklat andra vägar genom litteraturundervisningen.

En aspekt som de flesta svensklärare verkar anse ha relativt stort inflytande på arbetet med litteratur är undervisningstid. Eftersom gymnasiekurser består av ett begränsat antal undervisningstimmar och ska testa ett antal olika kunskapskrav under denna tidsrymd kan en förstå att tidsaspekten upplevs påverka undervisningen i hög grad. Lärare har generellt goda möjligheter att i sin planering lägga olika mycket tid på de olika kunskapsområdena, vilket vi exempelvis ser hos SL 2 och SL 5, som uppskattningsvis lägger 70 procent av svenskundervisningen på att arbeta med litteratur. Trots denna relativa frihet menar flera av lärarna att det finns en tidsbrist och att de hade önskat mer tid till sitt förfogande.

Samtliga av de intervjuade lärarna kan hålla med om att deras arbete med litteratur anpassas efter elevgrupperna de undervisar. Att det finns skillnader mellan elevernas prestationer i teoretiska ämnen på yrkesförberedande och på högskoleförberedande program har förmodligen konstaterats i andra typer av studier. Hos SL 1 ser vi dock en uppfattning om att den förstnämnda gruppen presterar bättre än den senare i litteraturmomenten, medan SL 5 ger indikationer på det motsatta. Oavsett uppfattningar om elevernas nivå kan vi se att det är en av flera påverkansfaktorer i lärarnas litteraturundervisning och att det i de flesta fall får dem att arbeta på olika sätt.

Möjligheterna för kompetensutveckling och fortbildning varierar precis som inom de flesta andra aspekter relativt mycket bland informanterna. Det är uppenbart att huvudmännen på respektive skola prioriterar olika när det kommer till dessa satsningar, och att lärarnas upplevda behov av kompetensutveckling inte alltid svarar mot vad som erbjuds. Även om det åtminstone vid någon tidpunkt i deras karriärer funnits mer eller mindre omfattande satsningar är det ingen av lärarna som fått någon djupare fortbildning inom litteraturundervisning specifikt. Här kan vi dock se tendenser till förändring. Genom introduktionen av Läslyftet, vilket SL 5 i liten skala redan satt igång med, kan en hoppas på att huvudmännen ser möjligheter att utveckla skolans litteraturundervisning. Eftersom satsningarna i nuläget ser så olika ut får det anses vara välkommet med ett nationellt projekt som Läslyftet, sjösatt av Skolverket och som en reaktion på PISA-resultaten.

## 7. Avslutande diskussion

Precis som vi nämner i inledningen hade vi ingen enhetlig bild av arbetet inom skolororganisationen innan vi initierade studien. Efter kartläggningen av ett mindre antal svensklärares arbetsmetoder ställer vi oss frågan om det över huvud taget går att skapa sig en enhetlig bild. Med yttre och inre ramfaktorer som varierar får vi uppfattningen att undervisning i allmänhet och litteraturundervisning i synnerhet aldrig kan bli likvärdig. Är det ens rimligt att försöka se hur förändrade mönster i läsvanor, nedåtgående trender i PISA-undersökningarna och en godtycklig debatt på ena kanten hör samman med svensklärares yrkesutövning på andra kanten? I den här studien har vi förhoppningsvis ändå lyckats föra fram perspektiv som kan tydliggöra en annars godtycklig debatt.

De uppfattningar och föreställningar om sin litteraturundervisning vi identifierat hos våra informanter, tillsammans med deras förhållningssätt till de externa faktorer som påverkar arbetet, väger vi samman till det vi kallar lärarkoder. Dessa koder blir av naturliga skäl subjektiva, men ger oss ändå en bild av hur svensklärares arbetsmetoder kan se ut, om inte i praktiken så åtminstone i retoriken. Precis som Knutas (2008, s. 99) säger bör lärarkoder ses som teoretiska konstruktioner. Detta gör att en inte kan ge koderna några explicita etiketter eller beskrivningar, utan åtminstone på ett grundläggande plan endast konstatera att de uppfattningar och föreställningar som förekommer ser olika ut.

Genom de identifierade lärarkoderna kan vi se att uppfattningarna och föreställningarna om vilka förutsättningar svensklärare har för sitt arbete med litteratur varierar anmärkningsvärt. Återigen, arbetet kan mycket väl se annorlunda ut i praktiken, men faktum kvarstår att litteraturundervisningen ändå tar olika form i klassrummet beroende på vilken lärarkod som står bakom dess planering och utförande. Det finns med anledning av detta goda skäl att fundera över vilken grad av likvärdighet detta skapar, och i förlängningen hur elevernas läsvanor och läsförståelse påverkas.

Löpande måste lärare anpassa sitt arbete utifrån olika förutsättningar som råder i skolans värld. Hit räknas både de påverkansfaktorer som är interna, det vill säga enskilda lärares egna perspektiv, och de externa, vilka lärarna i mycket låg grad själva har makt över. Varför är då detta intressant att diskutera? För att lärare, vilka på ett eller annat sätt måste ses som en av två nycklar (den andra är givetvis eleverna) som bär skolans arbete framåt, konstant tvingas acceptera förändringar de aldrig kommer ha full kontroll över. De externa faktorerna anpassas

aldrig eller endast i viss utsträckning efter lärarna, vilket inskränker den frihet som många anser vara grundläggande för en fullgod undervisningsmiljö. Samtidigt bygger de interna faktorerna på både erfarenheter och preferenser, aspekter som individen heller inte har särskilt stor makt över. Även om detta också påverkar likvärdigheten i viss mån är dessa skillnader åtminstone mänskliga, i förhållande till de externa faktorerna, vilka till stor del vilar på politiska beslut och resurstilldelning.

Svensklärare kan dessutom konstateras ha en varierande syn på begreppet litteratur. Vissa av våra informanter talar uttryckligen om ett vidgat textbegrepp, där andra medier än skrivna texter räknas in, medan övriga istället endast ser litteratur som skriven text. Oavsett hur informanterna definierar litteratur använder sig samtliga av andra medier i sin undervisning och sitt arbete med litteratur, vilket de också motiverar med dess förankring i styrdokumentet. Särskilt i kursen Svenska 2 finns goda möjligheter för läraren att variera sin litteraturundervisning. Samtliga våra informanter undervisar i kursen och anser att majoriteten av deras litteraturundervisning sker i samband med kursens litteraturhistoriska moment. Andra medier än litteratur är närvarande i egentligen all undervisning, men det är främst i Svenska 2 som detta tas in. Exempelvis film ses som en naturlig väg in i litteraturens värld, då den anses ligga närmare elevernas referensramar än skriven text. Eleverna verkar inte läsa lika mycket litteratur som de gjort tidigare och har inte samma vanor kring läsning, vilket lärarna i stor utsträckning anpassar sig till. Tidigare forskning inom litteraturundervisning pekar på att undervisningen bör bygga på eleverna, och utifrån resultaten i den här studien är det också något den verkar göra. I vilken utsträckning detta sker varierar däremot mellan lärarna, men säkert är att det är ett vedertaget arbetssätt.

Två aspekter som sticker ut bland de externa ramfaktorer vi analyserat och som upplevs påverka informanternas arbete negativt är dels tillgänglig undervisningstid för litteratur, dels möjligheter för kompetensutveckling specifikt inom litteraturundervisning. Även om de verkar ägna relativt stor del av deras svenskundervisning åt arbetet med litteratur känner de alltså att det inte finns tillräckligt med tid. Här finns det skäl att fundera över sambandet mellan elevens läsförståelse och tillgänglig tid att utveckla deras förmågor. När våra informanter fick frågan hur de helst velat arbeta med litteratur har majoriteten sagt sig vilja lägga mer tid på läsning. Kan det vara så att svensklärarna på något sätt vill kompensera för att eleverna inte fått tillräckligt utrymme att utveckla sin läsförståelse i ett tidigare skede? Ingen av våra informanter säger sig kunna arbeta med särskilt många hela böcker under ett läsår och har på olika sätt

försökt kompensera det de annars anser att eleverna missar. Beror detta på elevernas försämrade, eller förändrade, läsförståelse eller på elevernas förmodat minskade intresse för att läsa?

När det gäller möjligheter för kompetensutveckling inom svenskundervisning, och specifikt arbetet med litteratur, verkar samtliga av informanternas skolor egentligen se olika på vilken typ av kompetensutveckling som behövs i den svenska skolan. En av våra informanter känner sig till exempel begränsad i sina möjligheter, medan en annan upplever ett tydligt stöd från sin huvudman. Det verkar således existera en varierande syn även på vilka som ska bestämma vad för kompetensutveckling lärare ska genomgå, hur denna kompetensutveckling ska se ut och hur stort fokus som ska läggas på respektive ämne. En relevant fråga här är vems kompetens det egentligen är som ska stärkas. Är det huvudmännens eller lärarnas? Det är vår mening att den bör vila på lärares behov, inte på vad huvudmän och andra makthavare *tror* att lärarna behöver.

Utöver undervisningstid och kompetensutveckling uppfattar våra intervjuade lärare att deras arbete föga förvånansvärt påverkas i relativt hög grad av styrdokument. Att nationella dokument ska styra arbetet är i sig inget att ifrågasätta, men det är å andra sidan värt att diskutera i vilken utsträckning lärarna bör ha möjlighet att utöva sitt yrke som de själva uppfattar att de borde. Det främsta och mest logiska argumentet för att ha nationella styrdokument, istället för exempelvis endast lokala riktlinjer, är likvärdigheten för eleverna. Men när de andra ramfaktorerna, vilka till stor del styrs av huvudmännen, ändå inte ger en likvärdighet, vad säger då att det är den bästa lösningen? Går det att leka med tanken att lärare borde få helt fria händer i sin litteraturundervisning, eller i sin undervisning generellt, och i förlängningen inte behöva se styrdokumentet som en påverkansfaktor?

Vi förvånades över hur mycket de yttre ramfaktorerna skilde sig åt mellan våra informanter och våra informanternas skolor. Här ska poängteras att skillnaderna inte alltid var markanta mellan informanterna på varje punkt, men dess existens blir ändå intressant när alla skolor och alla lärare är yrkesverksamma inom samma kommun. Det faktum att de yttre ramfaktorerna är föränderliga skulle kunna ses som en svaghet eftersom de skapar olika förutsättningar för såväl lärare som elever. Inre ramfaktorer däremot, som på ett eller annat sätt alltid kommer vara föränderliga, vänder sig till lärares enskilda yrkeskompetens och förmåga att se sina elevers behov och styrkor. Det är vår mening att dessa inre ramfaktorer inte kan uteslutas ur undervisningen utan att förändra innebörden av skolans arbete hela vägen ned till grunderna

den bygger på. Det är alltså förmodligen inte olikheterna mellan lärare som är problemet, utan olikheterna i vad lärarna måste förhålla sig till; det vill säga de olika yttre ramfaktorerna. Arbetsmetoderna kommer som sagt alltid att bygga på lärares subjektivitet. För att kringgå de problem som subjektiviteten innebär anser vi att likvärdigheten måste säkerställas via de yttre ramfaktorerna. Samma förväntningar kan inte förekomma på lärare och elever om inte samma förutsättningar också existerar.

Sammanvägningen av inre och yttre ramfaktorer som framkommit ger ett flertal unika lärarkoder. De är egentligen inte möjliga att närmare beskriva i detalj utan bör som tidigare nämnts ses som teoretiska konstruktioner. Lärares arbete är subjektivt. Det finns mål och förväntningar som måste nås för att läraren ska anses ha utfört sitt arbete, men vägen dit är inte utstakad på förhand. Det finns många faktorer som påverkar vägen mot målen, men trots regleringar och styrdokument ser vägarna så olika ut. Kanske är just dessa vitt skilda förhållanden den svenska skolans styrka, men samtidigt dess svaghet.

Att lärarkoderna till stor del bygger på subjektivitet kanske inte är ett särskilt stort problem, om det ens är ett problem. Däremot blir huvudmännens och makthavarnas subjektivitet en större fråga när det gäller i vilken utsträckning lärarnas arbete påverkas och hur tydlig likvärdigheten blir skolorna emellan. Därför vill vi hävda att en av de viktigaste aspekterna i dagens skolorganisation är möjligheten för lärare att till fullo ta vara på sin yrkeskompetens, oavsett huvudman.

De individuella lärarkoder som uppstår i skolorganisationen bör, precis som vi också menade i vår inledning, inte värderas, utan ses som olika tillvägagångssätt för att uppnå samma mål. Gällande litteraturundervisning och arbetet med litteratur i svenskämnet är det slutgiltiga målet alltid för lärarna att se en progression hos eleverna. Om läsförståelsen anses ha försämrats i den svenska skolan, är det alltså en gemensam uppgift för hela skolan att återigen stärka elevernas läsutveckling. Utifrån resultaten i den här studien är det med andra ord inte enbart svensklärares ansvar att stärka elevernas läsförståelse. Kompetensen kring arbetet med läsning måste stärkas i flera led, och då såväl i skolan som utanför skolan. Vi är övertygade om att det aldrig kommer bli möjligt för skolan att själva vända trender. Särskilt inte när diskussionerna kring skolan till stor del bygger på en godtycklig grund och eftersom de som beskylls för den påstådda nedgången inte sällan är lärarna själva.

I den här studien har vi enbart fokuserat på fem svensklärares perspektiv på sitt arbete med litteratur och på de ramverk som formar deras metoder. Intressant för framtida forskning hade varit en studie som också undersöker lärarnas praktik – i kontrast till och i jämförelse med hur de uppfattar och föreställer sig sitt arbete. När endast lärarnas retorik ligger i fokus blir det av förklarliga skäl svårt att skapa sig en helhetsbild av hur situationen ser ut i arbetet med litteratur och läsning. Med resultaten vi ser i denna studie är vi å andra sidan säkra på att svensklärares uppfattningar och föreställningar om sina arbetsmetoder ger en tillräckligt god bild av i vilken riktning dagens litteraturundervisning pekar. Samtliga våra informanter säger att deras arbete med litteratur har förändrats under deras karriärer och att det idag ser annorlunda ut än förut. Kanske är det ändå så att elevernas läsförståelse inte har försämrats, utan även den endast förändrats?



## Referenser

- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämne: En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Diss., Malmö högskola.
- Bommarco, Birgitta & Parmenius-Swärd, Suzanne (2012). *Läsning, skrivande, samtal - Textarbete i svenska på gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodow, Bengt & Rininsland, Kristina (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan - praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlbaum, S., Andersson, E., Hanberger, A. & Lundström, U. (2015). *Utvärdering av Läslyftets utprövningsomgång*. Umeå universitet.
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahllöf, Urban (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell/Gebbers Förlag AB.
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Fredriksson, Ulf. (2012). Hur 15-åringars läsning förändrats mellan 2000 och 2009: Resultat från PISA-undersökningarna. I U. Carlsson & J. Johannisson (Red.), *Läsarnas marknad, marknadens läsare - en forskningsantologi* (s. 95-110). SOU 2012:10.
- Gustafsson, Christina & Selander, Staffan (red.) (1994). *Ramfaktorteoretiskt tänkande*. Uppsala universitet.

- Jakobsson, Anders (2013). Att undersöka kunskapstrender med hjälp av PISA: Likvärdighet, förståelse och kunskapssyn. *Utbildning & Demokrati*, 22(3), 13–36.
- Knutas, Edmund (2008). *Mellan retorik och praktik: En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Diss., Högskolan Dalarna.
- Lantz, Annika (1993). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Linde, Göran (2012). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, Ulf P. (1989). *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lundström, Stefan (2007). *Textens väg: Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Diss., Umeå universitet.
- Nationalencyklopedin [NE]. (2016). *Litteracitet*.  
Tillgänglig: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/litteracitet> (hämtad 2016-01-29)
- Persson, Johannes & Sahlin, Nils-Eric (2013). *Vetenskapsteori för sanningssökare*. Fri Tanke förlag.
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken: Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise M. (1938; 2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Kursplan. Svenska 2*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013a). *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013b). *Skolverkets lägesbedömning 2013*. Stockholm: Skolverket

Svensson, Per-Gunnar & Starrin, Bengt (red.) (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Thomsson, Heléne (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (2013). Regeringsbeslut U2013/7215/S.  
Tillgänglig: <http://tinyurl.com/jlar5f2>

Wahlström, Ninni (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.

## Bilaga

### Intervjufrågor

Frågor	Svar	Kommentarer
(Tycker du om att läsa själv?) Vad föredrar du själv att läsa för litteratur?		
Vad är litteratur för dig?		
Vad är din personliga uppfattning kring litteraturundervisning?		
Hur skulle du beskriva din syn på litteraturundervisning när du först började jobba som lärare?		
Hur har du tidigare arbetat med litteratur i din undervisning?		

Hur skulle du beskriva din syn på litteraturundervisning idag?		
Hur ser ett typiskt arbetsmoment ut för dig när du arbetar med litteratur i svenskämnet?		
Hur hade du helst velat arbeta med litteratur i din undervisning?		
Hur mycket skulle du säga att ditt arbete med litteratur influeras av din personliga syn på litteratur?		
Hur stor del av din svenskundervisning används uppskattningsvis för litteraturundervisning?		
I vilken utsträckning tar du del av forskning och nya rön inom litteraturundervisning?		

<p>Hur skulle du säga att ditt arbete med litteratur påverkas i förhållande till:</p> <p>Styrdokument?</p> <p>Tillgänglighet av läromedel och litteratur?</p> <p>Undervisningstid?</p> <p>Elevgrupper?</p> <p>Samhällsdebatter?</p>		
<p>Hur arbetar din skola med kompetensutveckling för lärare?</p>		
<p>Hur arbetar din skola med kompetensutveckling för lärare kring litteraturundervisning?</p>		
<p>Hur skulle du beskriva möjligheterna för din egen kompetensutveckling?</p>		
<p>Upplever du att det finns stöd för dig i ditt eget arbete med litteratur om behovet skulle uppstå? (Inom skolan såväl som utanför skolan)</p>		

Vad vet du om Läslyftet?		
Vad anser du om Läslyftet?		
Vilka effekter tror du att Läslyftet kan ha på litteraturundervisning generellt?		
Vilka effekter tror du att Läslyftet kan ha på din egen litteraturundervisning?		
Är det något du tycker vi borde tagit upp under intervjun?		
Övrigt		