



LUNDS
UNIVERSITET



Examensarbete

Ämneslärarutbildningen med
inriktning mot gymnasieskolan

Avancerad nivå, 30 hp

Självständigt arbete i svenska

ÄSVM92, VT 2018

Att välja rätt är inte lätt

**En kvalitativ studie av hur sju gymnasielärare resonerar om sitt urval av
skönlitteratur**

Författare: Louise Pålsson

Handledare: Bibi Jonsson

Examinator: Anders Ohlsson

Abstract

Syftet med och utgångspunkten för denna uppsats var att undersöka gymnasielärares resonemang om urval av skönlitteratur till undervisningen i Svenska 1 och Svenska 2. De två frågeställningar som undersöktes och besvarades handlar dels om vilka didaktiska överväganden som lärare gör i samband med litteratururvalet, dels om hur lärarna uppfattar de delar av svenskämnets styrdokument som rör läsning och arbete med skönlitteratur. Materialet till undersökningen samlades in med hjälp av semistrukturerade intervjuer med sju gymnasielärare, gjorda mellan oktober 2017 och januari 2018. Det inspelade materialet transkriberades sedan och bearbetades i min kvalitativa analys. De teoretiska utgångspunkter som jag använde i analysen beskriver alla olika aspekter av läs- och litteraturundervisning, framförallt rörande själva litteratururvalet och dess direkta påverkan på undervisningen. I min analys delades informanterna in i tre grupper, dels beroende på hur de resonerade om sitt litteratururval och dels beroende på vilken syn de hade på svenskämnets styrdokument och syftet med läsning i skolan. Grupp A ser svenskämnet framförallt som ett färdighetsämne och sätter övning i läsförståelse i fokus. Grupp B ser ämnet mer som erfarenhetspedagogiskt och använder litteratur som utgångspunkt för diskussioner. Grupp C ser svenska i skolan som ett litteraturhistoriskt bildningsämne, med klassiska författare i centrum. De slutsatser jag drog var att samtliga tillfrågade lärare i första hand utgår från den specifika elevgruppens intressen, förkunskaper och behov när det väljer skönlitteratur. Utöver det påverkas urvalet, dock i mindre utsträckning, bland annat av ekonomiska och fysiska begränsningar på specifika skolor, kollegors och elevers åsikter samt lärarnas tidigare erfarenheter och personliga preferenser av skönlitteratur.

Nyckelord

Skönlitteratur, litteratururval, litteraturundervisning, literacy, läsning, Svenska 1, Svenska 2

Innehåll

	<u>SIDA</u>
1. Inledning	1
1.1 Syfte och avgränsning	3
1.2 Frågeställningar	4
2. Bakgrund	5
2.1 Läsförståelse och läsning	7
2.3 Skönlitteratur	9
2.4 Disposition	10
3. Tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter	11
3.1 Tidigare forskning	11
3.1.1 Om urval av skönlitteratur	11
3.1.2 Om läsning av skönlitteratur och litteraturundervisning	13
3.2 Teoretiska utgångspunkter	14
3.2.1 Läsning av skönlitteratur i gymnasiet – olika perspektiv	14
3.2.2 Föreställningsvärldar	21
4. Metod	23
4.1 Val av metod	23
4.1.1 Intervjumetod	23
4.1.2 Kvalitativ induktiv metod	25
4.2 Urval och material	26
4.3 Intervjugenomförande	27
4.3.1 Etiska ställningstaganden och intervjuaspekter	27
4.3.2 Intervjuguide	28
5. Analys och resultat	30
5.1 Lärarnas resonemang om litteratururval	30
5.1.1 Grupp A	30
5.1.2 Grupp B	33
5.1.3 Grupp C	36
5.2 Gemensamt för alla tre grupperna	40
5.4 Slutsats	42
6. Avslutande diskussion	44
Litteraturförteckning	
Bilaga 1	

1. Inledning

Att hitta rätt bok är ett dilemma och en balansgång. Om boken kommer in i rätt sammanhang och ger svar på de frågor, man vill ha svar på, då är det en bra bok. (Bommarco, Cronberg & Ursing 1995, 11)

Så skriver Birgitta Bommarco, Barbro Cronberg och Anna Maria Ursing i sin bok *Läsa för livet: svenskundervisning på högstadiet* (1995). En stor utmaning för svensklärare är, precis som beskrivs i citatet ovan, att välja skönlitteratur att använda i undervisningen. De skönlitterära verken ska eleven, förutom att läsa, sedan arbeta med på en mängd olika sätt. Detta arbete förväntas ge eleven möjlighet att träna och utveckla diverse förmågor, sitt eget språk men även på ett mer abstrakt plan sin identitet och sin förmåga att känna empati. Skönlitteraturen ska också ge eleven en varierad bild av olika typer av författarskap, från olika tider och delar av världen. Lärares uppgift att välja skönlitteratur till svenskundervisningen är därför minst sagt komplex.

En annan utmaning svensklärare står inför, oavsett vilken skolform de arbetar i eller åldersgrupp deras elever tillhör, är att få elever att läsa skönlitteratur överhuvudtaget. Om de sedan lyckas få eleverna att tycka läsning är roligt, eller åtminstone något de kan tänka sig att genomlida, kan ses som en bonus. Många lärare får säkert höra av eleverna att den skönlitteratur som de förväntas läsa är tråkig och att läsningen därför känns meningslös. Många elever anser att de behöver identifiera sig med verkets tema eller någon av karaktärerna för att kunna uppskatta läsningen på ett djupare sätt (Bommarco, Cronberg & Ursing 1995, 11). Det krävs därför att läraren väljer skönlitteratur som samtliga elever i en viss grupp kan identifiera sig med, vilket även det är allt annat än en enkel uppgift.

Läsundervisning är en mångfacetterad verksamhet vilket Gunilla Molloy slår fast i sin bok *Reflekterande läsning och skrivning* (2008). Läraren ska tänka på vilken litteratur eleverna ska läsa, vad eleverna förväntas göra med läsningen i form av olika uppgifter samt skapa en miljö där eleverna i lugn och ro både kan läsa och fundera kring vad de läser. Dessutom sker läsning i skolan ofta med elever i en större grupp, varav alla elever har olika förkunskaper, förförståelse samt inställning till läsning. Detta bör lärare ha i åtanke under planeringsstadiet inför ett arbetsområde. Dock ser verkligheten i skolan ut så att en elevgrupp ofta kan bestå av ungefär 30 olika individer, alla från olika bakgrunder och med olika förutsättningar. En lärare som planerar sin undervisning genom att ständigt fråga sig själv vem denne eller denna faktiskt undervisar brukar därför också uppskattas av eleverna eftersom undervisningen ofta uppfattas som mer meningsfull (Molloy 2008, 20).

I sin bok *Litteraturen på undantag?: unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige* (2015) skriver Torsten Pettersson: ”Under 2000-talet har det i forskning och statistiska undersökningar växt fram en uppmärksamhet och oro riktad mot det rent *kvantitativa* hotet att andra aktiviteter som upptar människors tid tränger undan litteraturläsningen som fritidssysselsättning. Beträffande unga vuxna har man särskilt funnit utvecklingen bland unga män bekymmersam.” (Pettersson 2015, 18) Att unga idag läser mindre än någonsin stämmer dock inte enligt Nordiskt Informationscenter för Medie- och Kommunikationsforskning (Facht & Hellingwerf 2015). Läsning av skönlitterära böcker på fritiden har legat på en stabil nivå de senaste decennierna enligt Facht & Hellingwerf (2015). I många ungas liv ger dock skolan kanske den enda möjligheten att komma i kontakt med visst sorts skönlitteratur. Detta faktum gör att läsningen av skönlitteratur i skolan måste förvaltas på ett ansvarsfullt sätt.

I snitt lägger svenskar i åldern 9-79 år 3,5 timmar i veckan på att läsa böcker, framförallt i pappersform men även som ljud- eller e-bok (Facht & Hellingwerf 2015). Många anser att de inte har tid att läsa böcker eller att de inte har tålamod att sitta ner i lugn och ro och koncentrera sig. Detta stämmer delvis inte eftersom att svenskar i snitt lägger 24 timmar i veckan på att surfa på internet, varav 9 timmar av dessa är via sin smartphone. Detta tyder på att människor idag visst kan fokusera under långt tid men att vi av någon anledning dras till andra medier framför skönlitteratur (ibid.).

Precis som med andra förmågor som elever får öva på i skolan har de olika förutsättningar när det kommer till läsning. Detta behöver tas i beaktande när litteratururvalet görs och arbetet med litteratur ska inledas. Barbro Westlund lyfter i sin bok *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik* (2012) fram att läraren har ett stort ansvar när det kommer till att ge eleverna möjlighet till att utveckla tillräckligt många men även rätt lässtrategier. I ett första steg kan läraren berätta om hur denne eller denna själv tänker kring läsning samt hur man kan komma över vissa hinder för att bättre förstå en text. Nästa steg är sedan att eleverna på egen hand ska testa att göra detsamma, det vill säga imiterar det läraren gjorde. Eleverna bör dock inte endast imitera, utan läraren måste förklara exakt hur de ska gå tillväga samt i vilka tillfällen ett specifikt sätt att tänka fungerar. Detta krävs för att eleverna verkligen ska förstå och kunna ta till sig av lässtrategierna. Önskvärt är också att eleverna sedan tillsammans med läraren diskuterar exakt hur de gick tillväga, för att visa på de tankeprocesser som möjliggjorde en djupare förståelse av texten (Westlund 2012, 38-39).

Det handlar ibland inte bara om att läsa på rätt sätt utan att läsa lite grann men desto oftare. I en gymnasieskola i Lund genomförde de under vårterminen 2018 ett pilotprojekt där elever fick läsa en valfri skönlitterär bok i början av varje lektion, vilket gav önskat resultat.

Eleverna fick läsa 10-15 minuter, oavsett vilket ämne lektionen var i, och detta bidrog, enligt både elever och lärare, till att koncentrationen på resterande del av lektionerna både blev bättre och att eleverna blev mer säkra både på att läsa och skriva (Skolvärlden 2018). Detta är ett talande exempel på vilka fördelar av mer läsning kan bidra till, både för inläring och för den generella arbetsron i skolan.

Alla i Sverige, med få undantag, har själva gått i skolan vilket gör det till ett ämne som många har en åsikt om. Många vuxna verkar ha uppfattningen att det är viktigt att ungdomar läser mycket i skolan, även om individerna med denna åsikt själva inte läser speciellt mycket skönlitteratur. Det finns också en kulturell aspekt av litteratururval i skolan vilket gör att både elever och deras föräldrar rent av kan bli förnärmade om läraren exempelvis skulle välja en nyutkommen bok, kanske tillhörande genren populärkultur, att använda i undervisningen. Lärare å andra sidan har både egna åsikter och föreställningar, deras gedigna utbildning samt svenskämnets styrdokument i ryggen när de väl ska välja litteratur. Det ska egentligen inte handla så mycket om individers tyckande eftersom lärarna ska planera och genomföra kurserna enligt Skolverkets direktiv. Dock tror jag att lärare i första hand generellt väljer skönlitteratur utifrån deras personliga preferenser.

Genom att undersöka hur svensklärare resonerar när de väljer skönlitteratur kan också lärares inställning till både svenskämnet i stort samt deras didaktiska ansatser när det kommer till arbete med läsning bli synlig. Det finns relativt mycket forskning om just litteratururval men endast lite som berör undervisning i gymnasiet efter att den nya läroplanen trädde i kraft år 2011, vilket motiverar mitt ämnesval. Jag avser att bidra med nya insikter inom detta ämne eftersom denna uppsats kompletterar befintlig forskning genom att fokusera på gymnasielärare samt visa på det aktuella läget år 2018.

1.1 Syfte och avgränsning

Mitt syfte med denna uppsats är att undersöka hur lärare själva beskriver hur de hanterar det komplexa arbetet med att välja skönlitteratur att använda i undervisningen. För att försöka fånga hur lärarna resonerar om urvalet av skönlitteratur kopplas deras svar till deras inställning till och uppfattning av både svenskämnets syfte och kursernas styrdokument. Jag vill undersöka den eventuella skillnaden mellan hur lärare uppfattar styrdokument och vilka aktiva val de sedan beskriver att de gör i samband med planeringen och utförandet av litteratururvalet. Det är egentligen inte hur lärarna praktiskt väljer skönlitteraturen till sin undervisning utan hur de resonerar kring sina val som jag är intresserad av. Jag undersöker

heller inte exakt vilka skönlitterära verk de använder sig av utan vilka kvaliteter lärarna tillskriver verken samt vad de anser att verken kan bidra med.

Från början avsåg jag inte att undersöka hur lärare ser på en litterär kanon eller att viss skönlitteratur tillhör vårt svenska kulturarv. Eftersom jag under undersökningens gång trots detta upptäckte en sådan diskussion bland mina informanter blev det oundvikligt att inte ändå ta upp detta som en del av analysen.

1.2 Frågeställningar

De frågeställningar som jag har formulerat är:

- Vilka didaktiska överväganden, i form av hur och varför, har de tillfrågade gymnasielärarna när det kommer till urval av skönlitteratur till kurserna Svenska 1 och Svenska 2?
- Hur uppfattar lärarna svenskämnets syfte och centrala innehåll, i synnerhet i fråga om de delar som beskriver läsning och direkt arbete med skönlitteratur?

2. Bakgrund

Att välja skönlitteratur till undervisningen, så som beskrivet ovan, är ingen enkel uppgift. Nedan beskrivs vilka styrdokument som svensklärare i gymnasiet ska utgå ifrån i sitt urvalsarbete och läs- och litteraturundervisningen.

Skolverket (2011) skriver i det övergripande syftet för ämnet svenska att undervisningen ska ge eleverna chans att utveckla sin kommunikationsförmåga, både i tal och i skrift. De ska även få läsa och arbeta med olika sorters texter, däribland skönlitteratur. I skönlitteraturen ska eleverna ges möjlighet att titta på allmänmänskliga frågeställningar som är lika aktuella i alla tider. Skolverket (2011) förklarar ytterligare aspekter av svenskundervisningen med: ”Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar.” (Skolverket 2011) Läsningen ska, precis som Skolverket (2011) förklarar i citatet, locka fram och utmana eleverna till att nå nya idéer samt bli tillgängliga för att se saker och ting ur nya perspektiv.

Dessutom förväntas bland annat svenskundervisningen hjälpa eleverna till personlig utveckling samt mana fram lust att läsa och skriva. Muntligt ska eleverna också övas inför ett kommande liv som goda samhällsmedborgare, bland annat genom att ta del av andras åsikter och sedan värdera dessa. Utöver detta ska även skolans värdegrund gå som en röd tråd genom hela skolverksamheten och däribland också all undervisning. Rent krasst ska elever explicit kunna fråga sina svensklärare exakt varför de ska läsa ett visst skönlitterärt verk och hur de ska göra det, vilket kräver att läraren verkligen har tänkt igenom sitt val.

Allt detta konkretiseras i varje specifik kurs i svenska, i form av både centralt innehåll och kunskapskrav. Kurserna Svenska 1 och Svenska 2 har två punkter var i det centrala innehållet som handlar om läsning av skönlitteratur eller direkt arbete med skönlitteratur:

Centralt innehåll i Svenska 1:

- Skönlitteratur, författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer.
- Centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt i film och andra medier.

Centralt innehåll i Svenska 2:

- Svenska 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.

- Skönlitterära verkens medel. Centrala litteraturvetenskapliga begrepp och deras användning.

Likheterna mellan kurserna ligger i att författarna till skönlitteraturen ska representera både kvinnor och män men även olika kulturer och tidsepoker. I Svenska 1 förväntas också vald litteratur visa på olika berättartekniker och stildrag. Eleverna ska få ta del av fiktivt berättande i olika medier, både i form av skönlitteratur men också exempelvis teater och film. I Svenska 2 ska fiktivt berättande också visas i olika medier, dock även teater och film från olika epoker. Svenska 2 ska även visa eleverna norsk och dansk litteratur samt illustrera hur litteratur och samhällsutveckling hänger ihop. Med hjälp av dessa kriterier väljer lärare litteratur, medan kunskapskraven nedan mer styr vad eleverna sedan förväntas göra med läsningen och arbetet med litteraturen.

Kunskapskraven skiljer sig något mellan kurserna Svenska 1 och Svenska 2:

Kunskapskrav för slutbetyget E i Svenska 1:

- Eleven kan läsa, reflektera över och göra enkla sammanfattningar av texter samt skriva egna texter som anknyter till det lästa.
- Eleven kan översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande. Dessutom kan eleven översiktligt redogöra för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv. Eleven återger någon iakttagelse och formulerar egna tankar med utgångspunkt i berättandet.

Kunskapskrav för slutbetyget E i Svenska 2:

- Eleven diskuterar översiktligt stil, innehåll och bärande tankar i skönlitterära verk och författarskap från olika tider och epoker utifrån några centrala litteraturvetenskapliga begrepp. Eleven ger exempel på och diskuterar översiktligt samband mellan skönlitteratur och idéströmningar i samhället.

Dessa kunskapskrav visar en tydlig skillnad mellan Svenska 1 och Svenska 2. Första kursen fokuserar mer på läsning av litteratur, för att sedan som ett andra steg reflektera och analysera över det lästa. Viktigt är också jämförelser mellan olika verk, bland annat när det gäller tema och motiv, samt att eleverna själva kan uttrycka sina åsikter med utgångspunkt i den litteratur de har läst.

I Svenska 1 handlar det mest om berättande och vad litteraturen egentligen berättar om. Svenska 2 fokuserar mest på litteraturhistoria och kopplingen mellan samhällsförändringar och skönlitteratur. Svenska 2 kan sägas vara en direkt fortsättningskurs från Svenska 1 när det kommer till arbetet med skönlitteratur. Olika typer av författarskap tillsammans med

litteraturvetenskapliga begrepp skapar tillsammans en vidareutveckling för analys av litteraturen, jämfört med Svenska 1. För att exempelvis kunna hitta och analysera olika idéströmningar som skildras i litteraturen krävs att eleverna känner till hur samhället och idéer har utvecklats och påverkat människor genom tiderna. För att kunna göra dessa avancerade analyser av exempelvis hur idéströmningar syns i litteraturen krävs också att litteraturen och läs- och litteraturundervisningen som eleverna möter ger dem denna möjlighet.

Skolverket (2016, 9) beskriver även vissa didaktiska överväganden som lärare bör fundera över, oavsett vilket ämne de ska undervisa i, vilket därför även gäller läs- och litteraturundervisning. Centralt i lektionsplaneringen och undervisningsgenomförandet är att lärare funderar på vad undervisningen ska handla om och vart den ska leda, alltså att kunna motivera innehållet. Lärare måste även kunna motivera vilka texter som ska användas och varför samtidigt som de funderar kring vilka eleverna i gruppen är och hur undervisningen bäst kan anpassas till just dem (Skolverket 2016, 9). Detta verkar kanske rätt självklart men det krävs att läraren funderar i flera steg redan innan lektionen börjar för att undervisningen ska bli så bra som möjligt. Specifikt i frågan om läsundervisning menar Skolverket (2016, 10) att lärare bör fundera över vilken specifik text eleverna ska läsa, varför just den texten väljs, om texten ska läsas enskilt eller tillsammans med någon annan, vad läsningen förväntas att användas till samt hur läsförståelsen praktiskt ska visas och bedömas.

2.1 Läsförståelse och läsning

För att förklara begreppet läsning avser jag att utgå från definitionen Ivar Bråten använder i sin bok *Läsförståelse i teori och praktik* (2008) där han skriver att läsning är: ”att finna och skapa mening med utgångspunkt i skrivna ord” (Bråten 2008, 14). Läsning och läsförståelse likställs ofta men jag anser att det finns en viss skillnad. I denna uppsats ses läsförståelse som något läsning förhoppningsvis efterhand bidrar till. Att endast avkoda en text ses i många sammanhang som läsning men när begreppet används i denna uppsats avses läsning som en del av processen för att uppnå läsförståelse och därigenom också ta till sig innehållet i en text på en djupare nivå.

Begreppet läsförståelse kan ses som en process som enligt Bråten (2008, 14) kan delas upp i två olika steg. I det första möter läsaren texten och försöker genom en noggrann läsning leta upp innebörd som författaren vävt in i texten. I andra ska läsaren skapa mening av innehållet de har hittat i texten. Läsaren kan ses som någon som både ger och tar mening i ett ständigt samspel med texten. För att kunna göra detta använder läsaren sina förkunskaper och

egna tolkningar av textens sammanhang (ibid.). Olika människor kan därför tolka en text olika sätt på grund av att meningen, läsförståelsen, först existerar i samspelet mellan texten och läsaren (Bråten 2008, 15).

Läsning i skolan påverkas av ett större sociokulturellt sammanhang som eleverna/läsarna befinner sig i. I det sammanhanget påverkas läsningen av exempelvis lärarens inställning till läsning och undervisningen kring skönlitteratur, skolkulturen samt föreställningar om läsning som familj, vänner och bekanta har (Bråten 2008, 16).

Ett stort ansvar att ge elever möjlighet att förbättra sin läsförståelse och mer generellt öva på att läsa ligger på just svenskämnet, även i gymnasiet. Just läsförståelse lyfts ofta fram som en viktig del av svenskundervisningen av bland annat Skolverket som i sin informationsbroschyr *Att läsa och förstå* skriver: ”En god läsförståelse är central för att klara sig i ett komplext samhälle. Det är också en förutsättning för att kunna värna om de demokratiska värderingar och den värdegrund som samhället bygger på.” (Skolverket 2016, 3) Att öva eleverna i att läsa, både brukstexter och skönlitteratur, bör därför vara av intresse för alla lärare oavsett undervisningsämne.

Fokus i denna uppsats är inriktat på just skönlitteratur och jag måste därför ta avstamp i den bredare betydelsen av begreppet läsförståelse, på engelska kallat *literacy*. Literacy avser förståelse av skrivna texter tillsammans med användningen av individuella intellektuella resurser sprungna ur den skriftspråkliga traditionen och kulturhistorien, alltså vad en specifik läsare gör med en text i olika sammanhang (Bråten 2008, 14). Catarina Schmidt framhäver i sin bok *Läsa, skriva och förstå texter* (2016) att literacy också kan avse förmågan att föra samtal kring olika texter, vilket kan hjälpa elever att analysera en text utifrån fler perspektiv (Schmidt 2016, 18).

Läsning är ett brett begrepp, även om man väljer att avgränsa det till att gälla endast läsning av skönlitteratur. Dels kan det man avse själva praktiken att läsa i form av att avkoda en text, alltså själva bokstäverna, dels kan en specifik uppgift uppmana läsarna att närma sig texten på ett visst sätt för att nå en djupare förståelse. I skolans värld läser elever sällan skönlitteratur bara för nöjes skulde utan det finns oftast en uppgift eller frågor kopplade till läsningen. En läsare kan dels möta en skönlitterär text genom att försöka hitta något specifikt som har betydelse för denna i texten, så kallad *estetisk* läsning, och dels genom att försöka ställa sig utanför texten för att lättare kunna analysera och värdera den, så kallad *effe-rent* läsning (Westlund 2012, 92).

I undervisningssammanhang finns alltså ofta en förväntning på eleverna att de ska hitta rätt svar eller specifika saker i texten, exempelvis hur karaktärerna eller miljön beskrivs i en

bok eller att i en dikt leta efter metaforer (Molloy 2007, 76). En sådan läsning av skönlitteratur liknar till stor del läsning av faktatexter, vilket eleverna är vana vid att göra i andra skolämnen. Att eleven på grund av uppgiftsutformningen inte tar sig tid eller inte får hjälp med att öva sig på att ytterligare tolka och fundera kring innebörden i texten gör att läsningen läggs på en grundläggande nivå samt att läsningen inte blir lika avslappnad som nöjesläsning. Lärares förväntningar på hur eleverna ska läsa en viss text, ofta tillsammans olika kunskapsfrågor om texten, påverkar hur eleverna också tar sig an och läser texten skriver Gunilla Molloy i sin bok *Att läsa med tonåringar* (2003, 299).

2.2 Skönlitteratur

Med skönlitteratur använder jag i denna uppsats definitionen ”skönlitteratur, franska *belles lettres*, sedan slutet av Nationalencyklopedins 1800-talet vanlig benämning på poesi, dramatik, fiktionsprosa, essäistik m.m.” (Nationalencyklopedin, 2018)

Gunilla Molloy skriver i sin bok *Skolämnet svenska: en kritisk ämnesdidaktik* (2007) att lärarens egna erfarenheter av läsning och föreställningar om vad litteratur är eller bör vara i högsta grad hjälper till att konstruera hur de väljer att undervisa kring ämnet och i förlängningen också den uppfattning som förmedlas till eleverna. Mötet mellan olika föreställningar och uppfattningar, både lärarnas och elevernas, och vad styrdokumentet menar att skönlitteratur ska bidra till i undervisningen är inte oproblematiskt. Ibland kan de till och med krocka med varandra och därför försvåra undervisningen (Molloy 2007, 162). Elevernas förförståelse om skönlitteratur, ofta skapad utifrån dåliga erfarenheter av läsning i och/eller utanför skolan, påverkar vilka förväntningar eleverna har på svenskundervisningen. Det kan exempelvis handla om ett motstånd till att läsa överhuvudtaget, en ovana att läsa skönlitteratur mer generellt eller att eleverna inte förstår poängen med läsning eftersom de tidigare inte fått ut speciellt mycket av det.

Mary Ingemansson menar i sin bok *Lärande genom skönlitteratur: djupläsning, förståelse, kunskap* (2016) att läsningen egentligen inte börjar då en bok eller text finns framför en elev utan snarare långt innan. Dels påverkas läsningen av att skönlitterära verk fysiskt måste göras tillgängliga för läsarna, exempelvis genom samarbete med ett bibliotek. Dels påverkas läsningen av lärarens kunskaper om litteratur i allmänhet och barn- och ungdomslitteratur i synnerhet (Ingemansson 2016, 32). Molloy (2008, 88) menar också hon att den skönlitteratur som är tillgänglig för lärare och elevgrupper påverkas av de fysiska begränsningar som finns på olika skolor samt hur mycket pengar varje skola väljer att lägga

på inköp av skönlitteratur till undervisningen. Ofta kanske den bok som läraren helst hade velat välja inte finns tillgänglig i en klassuppsättning på skolan och de får istället välja en annan bok och hoppas på att eleverna inte tidigare har läst just den boken (ibid.).

Lärare blir även påverkade i sitt val av skönlitteratur till undervisningen av sin tidigare utbildning där de kom i kontakt med viss litteratur. De påverkas också av det så kallade kulturarvet och viljan att representera det. Läroböcker inom svenskämnet brukar även de presentera en viss uppsättning av författare som därför får ökad respekt och anses vara lite viktigare, både av lärare och elever (Molloy 2007, 113).

Magnus Persson skriver i sin bok *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* (2007) att det finns en mer eller mindre uttalad hierarki inom litteraturvetenskapen, som självklart också färgar av sig på vilka verk studenterna på lärarutbildningen både läser och värderar högre än annan litteratur (Persson 2007, 233). Molloy (2007, 130) beskriver det som: ”Kanske kan man, genom att se sin egen tid i ett historiskt perspektiv, bättre förstå sig egen samtid och sig själv.” Det är till just detta ändamål som litteratur som klassiskt tillhör ett svenskt kulturarv bör användas. Precis som att eleverna läser historia för att förstå sig själva och sin egen tid bättre kan litteratur användas för att illustrera och problematisera allmänmänskliga frågeställningar, snarare än att visa på vilken litteratur som är bättre eller sämre än någon annan.

2.4 Disposition

I kapitlet som följer, kapitel 3, beskrivs det aktuella forskningsläget om litteratururval utifrån två avhandlingar och tre examensarbeten. Därefter finns en beskrivning av en avhandling och en examensuppsats som handlar om läsning av skönlitteratur och litteraturundervisning mer generellt. Nästföljande avsnitt innehåller en genomgång av de teoretiska utgångspunkter som sedan användas i analysen nedan. I första delen beskrivs fler olika perspektiv av läsning av skönlitteratur i gymnasieskolan medan andra delen mer fokuserar på begreppet föreställningsvärldar.

I kapitel 4 behandlas mina metodval, intervjugenomförandet samt material. Därefter följer ett kapitel innehållande resultat och analys. Inledningsvis delas mina informanter in i tre grupper för att sedan tillsammans analyseras och jämföras med mina teoretiska utgångspunkter. Analysen diskuteras sedan för att i slutet av kapitel 5 sammanfattas i form av en slutsats. I det avslutande diskussionskapitlet lyfts tankar kring min undersökning samt fortsatt forskning inom ämnet.

3. Forskningsbakgrund och teoretiska perspektiv

3.1 Tidigare forskning

3.1.1 Om urval av skönlitteratur

Stefan Lundström undersöker i sin avhandling *Textens väg – om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning* från 2007 vilka förutsättningar olika gymnasielärare har när de väljer litteratur till undervisningen. Förutom att titta närmare på hur olika texter tar sig in i klassrummen undersöker Lundström (2007) hur läraren utövar sin makt i och med litteratururvalet samt vilka intentioner som går att utläsa i styrdokumentet när det kommer till texturval. Lundström (2007, 293) kommer fram till att de lärare som deltog i undersökningen visade på vissa typiska mönster när det kommer till litteratururvalet. Deras urval verkade framförallt påverkas mycket av deras syn på läsning och svenskämnet i stort. Dels fanns det lärare som höll fast vid klassisk litteratur med manliga författare som de legitimerade genom att beskriva verken som en del av en outtalad litterär kanon och vikten av historisk förankring av elevernas identiteter. Dels fanns det lärare som valde litteratur endast utifrån innehållet eftersom vissa teman verkade engagera eleverna mer, vilket bidrog till fler och bättre diskussioner.

I sin avhandling *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser* från 2007 studerar Lotta Bergman fyra svensklärare angående deras inställning till svenskämnet samt hur de väljer att lägga upp undervisningen. En av lärarna beskriver att han väljer litteratur till undervisningen huvudsakligen för att med hjälp av läsning av västerländsk skönlitteratur ge eleverna en gemensam referensram och bild av ett svenskt kulturarv. De andra lärarna menade att svenskämnet bör ge mer plats åt andra medier än skriftlig litteratur, för att förbereda eleverna inför framtiden på bästa sätt (Bergman 2007, 324-326). Vidare beskriver Bergman att lärarnas inställning till svenskämnet och ämnets uppgift i stort påverkar vilken skönlitteratur de väljer att använda i undervisningen (ibid.). Litteraturhistoria ses också, av informanterna, som allmänbildande. Kulturarvstexter med liknande humanistiska bas och värderingar väger allra tyngst när lärarna ska välja innehåll till sina kurser. Bergman (2007) föreslår att olika splittringar i samhället kan undvikas om eleverna får ta del av denna sorts litteratur.

I sitt examensarbete ”Läraren och skönlitteraturen Vad påverkar svensklärares litterära val till eleven” från 2008 undersöker författarna och tillika de då blivande lärarna Karin Söderlund och Maria Andersson vilka olika faktorer som styr och påverkar svensklärare på högstadiets val av skönlitteratur samt om det förekommer en mer eller mindre uttalad litterär

kanon i de undersökta skolorna. Informanterna angav att de i första hand väljer litteratur utifrån den specifika elevgruppens intressen, behov och förutsättningar samt för att på bästa sätt främja läslust och ökat intresse för skönlitteratur. Något som både kunde främja och begränsa lärarnas möjlighet att välja skönlitteratur är ju de förutsättningar som fanns på lärarnas specifika arbetsplatser. Om skolan i fråga exempelvis hade tillgång till ett bibliotek eller på annat sätt en stor uppsättning av böcker och litteratur ökade chanserna för att lärarna kunde variera sitt urval mer, jämfört med skolor som har en mer begränsad tillgång till klassuppsättningar av böcker. Dessutom beskrivs tidsbrist som en stor bov i dramat eftersom lärarna kände stor press att hinna med många olika saker under de begränsade timmarna de hade att tillgå i de olika kurserna i svenska. Lärarnas litteratururval påverkades också i stor utsträckning av deras personliga åsikter, både om skönlitteratur i allmänhet och om styrdokumentet och svenskämnet syfte mer generellt (Söderlund & Andersson 2008).

I en annan liknande examensuppsats från lärarutbildningen med titeln "Lärares och elevers syn på litteraturval i kursen Svenska B" (2006) av Inga-Karin Andersson och Mirjam Nyberg undersöks hur lärare motiverar val av litteratur som används i undervisningen. Andersson & Nyberg (2006) problematiserar och diskuterar också en eventuell litterär kanon i uppsatsen. Till skillnad från Söderlund & Anderssons (2008) uppsats undersöker Andersson & Nyberg gymnasielärares litteratururval, istället för högstadielärares, men även elevers inställning till litteraturen. Dessutom är Andersson & Nyberg (2006) intresserade av specifika skönlitterära verk och författare, medan Söderlund & Andersson (2008) fokuserade på lärares inställning och resonemang kring litteratururval mer generellt.

Eftersom Svenska B, likt svenska 2 idag, skulle innehålla en genomgång av litteraturhistorien beskriver en av informanterna i Andersson & Nybergs (2006) uppsats att hon väljer att använda typiska klassiska verk för att illustrera olika strömningar genom tiderna. Den andra informanten i undersökningen väljer däremot litteratur utifrån olika tema eller språkliga drag de olika verken karaktäriseras av, för att kunna anpassa undervisningen till specifika elevgrupper.

En tredje liknande examensuppsats från lärarutbildningen med titeln "Kanonlärare En undersökning av svensklärares litteratururval" skrevs år 2010 av Anna Andersson och Carl Johan Odehammar. Den undersöker, precis som de andra två ovan nämnda examensarbetena, hur lärare resonerar samt motiverar sitt urval av skönlitteratur till sin undervisning. I uppsatsen ligger stor fokus på att undersöka just kanonbildning inom litteraturundervisning i skolan, vilket ena frågeställningen avsåg att undersöka. Uppsatsens andra frågeställning avsåg

att undersöka mot vilken bakgrund och vilken förkunskap som lärarna valde litteraturen de använde i undervisningen, vilket är ungefär det jag själv undersöker i denna uppsats.

Andersson & Odehammars (2010) undersökning fokuserade precis som Andersson & Nyberg (2006) på specifika litterära verk och författare. Bortsett från det kommer Andersson & Odehammar (2010) fram till att majoriteten av tillfrågade lärare utifrån flera olika beskrev att den viktigaste delen av svenskundervisningen i gymnasiet är läsning och analys av skönlitteratur. De flesta informanter beskrev att de inför litteratururvalet främst utgick från elevgrupperna både när det gäller deras läsvana och intressen. Litteratururvalet motiverade de flesta sedan också med att eleverna skulle få ta del av det kulturarv vi har i Sverige, få lära sig mer om litteraturhistoria och hur man tänkte under andra tider samt bli mer allmänbildade rent generellt.

Precis som Söderlund & Andersson (2008) kom även Andersson & Odehammar (2010) fram till att lärares litteratururval i första hand påverkas av skolans styrdokument samt av begränsade resurser av böcker på skolan eller biblioteken man samarbetar med. Dessutom verkade lärarnas personliga syn på litteratur, preferenser av författare samt tidigare utbildning framförallt påverka litteratururvalet tillsammans med elevernas önskemål och intressen rörande skönlitteratur.

3.1.2 Om läsning av skönlitteratur och litteraturundervisning

Christoffer Dahls avhandling *Litteraturstudiets legitimeringar: analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskola* (2015) undersöker hur läroböcker motiverar och legitimerar att och hur gymnasieelever ska läsa litteratur i skolan. Dahl (2015) fastställer att vilken typ av litteraturdidaktik som skolan bör syssla med fortfarande inte framkommer tydligt i läromedlen (Dahl 2015, 282). En nästan kanonliknande litteraturhistorisk genomgång verkar fortfarande förekomma när det kommer till textexempel medan den generella trenden är att mycket av innehållet i läroböckerna ändå på ett intresseväckande och underhållande sätt riktar sig direkt till eleven. Ungdomslitteratur och annan mer samtida litteratur, som man kan tänka sig att eleven i vanliga fall kanske läser, lyser dock med sin frånvaro i läromedlen. Förutom en allmänbildande genomgång av litteraturhistorien verkar läromedlens främsta roll vara att ge eleverna de analytiska och reflekterande förmågorna som de behöver för att kunna klara av ett ständigt växande och ytterst komplext medielandskap under resten av livet (Dahl 2015, 282-283).

I sitt examensarbete "Skönlitteratur i skolan – en studie av några lärares uppfattning och skönlitteraturens plats och betydelse i undervisningen" från 2011 undersöker Camilla

Sandström hur lärare, framförallt i grundskolan, lyckas göra läsundervisningen lustfylld för elever. Samtliga intervjuade lärare märkte stor skillnad på elevers skriftliga förmåga beroende på om eleverna var vana läsare eller inte. Lärarna beskrev som det viktigaste syftet med att läsa skönlitteratur i skolan att odla fantasin, utöka sitt ordförråd samt förstå hur de sedan ska använda innehållet i det lästa till olika saker i olika sammanhang. För att skapa läslust och motivation att vilja läsa hos eleverna beskriver Sandström (2011, 22) vikten av att eleven själv får välja litteratur, läsa på en bekväm och lugn plats men framförallt sedan också diskutera det lästa i flera omgångar tillsammans med lärare och andra elever.

Samtliga uppsatser som sammanfattas ovan har ungefär samma undersökningsområde som jag, det vill säga lärares litteratururval. Dock är dessa uppsatser skrivna innan år 2011 då förra läroplanen och kursplanerna gällde, medan min uppsats behandlar den rådande läroplanen och kursplaner. Dessutom beskriver uppsatserna ovan problematiken kring lärares urval av skönlitteratur till undervisning i högstadiet alternativt gymnasiet med en fokus på litterär kanon, vilket jag i denna uppsats valt att inte fokusera speciellt mycket på.

3.2 Teoretiska utgångspunkter

3.2.1 Läsning av skönlitteratur i gymnasieskolan – olika perspektiv

Läsförståelse är en kompetens som är fullständigt nödvändig att behärska i dagens samhälle. Varje dag möter vi en mängd olika information som måste tolkas och bearbetas på olika sätt. En stor del av informationen möter vi i skriftlig form och det krävs mycket övning för att kunna ta till sig innehållet i det man läser.

Barbro Westlund (2012) menar att det ofta inte är så viktigt *att* eller *vad* man läser utan att läsaren förstår och funderar över vad det egentligen är man läser. Westlund (2012, 11) framhäver att: ”I 2000-talets kunskaps- och informationssamhälle måste man också kunna *värdera, sortera* och *kritiskt* granska texter.” Detta är enligt Westlund ett krav för att klara av samhällets krav som ständigt ställs på en individ, både i skolan och yrkeslivet. (ibid.) Det är väldigt viktigt att kunna urskilja vilka avsikter en författare har för att inte som läsare bli helt underställd den (ibid.). Denna kunskap, att kunna tolka och utläsa texters underliggande budskap, är idag kanske lika viktigt att lära ut i skolan som exempelvis källkritik.

Undervisning som berör läsning av skönlitteratur bör ge eleverna olika strategier för att testa och utveckla sin läsförståelse. Om eleverna utvecklar dessa strategier ges möjligheten att både bättre ta till sig och minnas en text samt att få fördjupad förståelse för en texts innebörd (Bråten 2008, 69). Utöver vissa strategier att avkoda, tolka och också analysera skönlitteratur

är det viktigt att elever känner sig motiverade nog för att ta sig an ett skönlitterärt verk. Precis som med all undervisning är det lärarens uppgift att få eleverna att uppfatta undervisningen som meningsfull. Läsning kräver både fokus och en viss ansträngning och ofta finns det en massa andra aktiviteter som stör eleverna. I dagens digitala samhälle läser många mycket text på olika skärmar, vilket dock kanske inte går att jämföra med läsning av skönlitteratur, om det inte handlar om just e-böcker.

Det bästa är ju om eleven både känner inre och yttre motivation. Att frammana läslust hos eleverna kan också vara ett sätt att motivera dem, bland annat genom att låta läsningen kännas som en aktivitet som både är självstyrd och självvald. Elevernas läslust eller motivation till att läsa grundläggs under de första skolåren och av påverkan från barnets omgivning (Bråten 2008, 76).

Utöver olika lässtrategier är samtal om texter och skönlitteratur också av största vikt för att göra läsundervisningen meningsfull. En subjektiv läsoplevelse går med rätt språk att dela med sig av i exempelvis boksamtal, även av de elever som kanske inte är speciellt vana läsare. Genom att diskutera det man har läst läggs ännu ett perspektiv till ens läsoplevelse. För att förhindra att läsningen stannar kvar på en ytlig nivå krävs alltså att elever tar del av andras läsoplevelser och därigenom också deras perspektiv på det lästa (Molloy 2007, 129).

Bråten (2008, 197) menar att: ”Allt hade varit enklare om det hade funnits ett färdigt recept för hur man skulle bedriva god undervisning, men så förhåller det sig inte. Riktigt bra undervisning kan bedrivas men inte föreskrivas.” För att kunna genomföra en bra läsundervisning krävs mycket av både lärare och elever. Bråten (2008, 198) beskriver vidare att lärare måste ta hänsyn till en mängd olika förhållanden som de inte har någon som helst kontroll över, exempelvis elevernas varierade grader av förförståelse när det gäller exempelvis ordförråd samt inställningar vuxna i deras närhet har till läsning. Variationerna inom en klass kan, precis som när det gäller många andra ämnen och färdigheter, vara markanta. Eftersom läsning, i form av simultan avkodning och tolkning, är en aktiv process gynnas eleverna av en explicit undervisning kring olika lässtrategier (Bråten 2008, 199).

I läs- och litteraturundervisning ska elever få möjligheten att dels öva på färdigheten att läsa och förstå texter och dels att lära sig olika lässtrategier samt när dessa strategier passar bäst att användas. Ibland kanske en uppgift kopplad till en text gör att eleven läser en text mer översiktligt medan en annan uppgift kräver en djupare tolkning. Undervisningen ska träna eleverna i att bli flexibla läsare som med hjälp av många olika lässtrategier kan ta till sig olika sorters texter och läsa dem på olika sätt med olika syften. Förmågan att anpassa sin läsning utifrån specifika uppgifter samt att känna tillräcklig motivation för att läsa skapar

möjligheten att utveckla en god läsförståelse (Westlund 2012, 126). För att läsningen ska kännas meningsfull för både elever och lärare måste dels eleverna vara tillräckligt motiverade, och dels uppgifterna kopplade till läsningen vara tydliga och utformade på ett sätt som eleverna känner igen och kan ta sig an.

Westlund (2012, 70) fastlår att: ”Texten kommer till liv först när den läses och får betydelse för läsaren. Mellan texten och läsaren befinner sig de viktiga betydelseerum som kallas inferenser, att läsa mellan raderna.” Att hjälpa eleverna att lära sig läsa mellan raderna, alltså att se och göra dessa så kallade inferenser, ses ofta som den allra största utmaningen när det kommer till läsundervisning. Att läsa kan förklaras med att läsaren kan återge ett enkelt händelseförlopp medan att läsa mellan raderna avser att plocka upp och förstå olika underliggande betydelser, exempelvis metaforer eller idiomatiska uttryck. Att sedan läsa bortom raderna innebär att kritiskt kunna granska och värdera text utifrån sin kunskap om världen mer generellt. Detta kan liknas vid bildning eftersom man genom att läsa bortom raderna kan förstå hur författare har behandlat olika teman samt hur läsningen av en text kan kopplas till verkliga händelser. Denna typ av läsning kan endast förväntas av lite äldre elever, exempelvis i gymnasiet, eftersom det krävs en stor bakgrundskunskap om de ämnen den specifika texten handlar om samt kontexten texten tillkom i (Westlund 2012, 105-106).

Förutom att frammana läslust, ge eleverna möjligheten att öva på olika lässtrategier och läsa mellan raderna förväntas även eleverna under sin skolgång få ta del av olika sorters skönlitteratur. Gunilla Molloy (2008, 31) menar att litteratur ska ge kunskap om andra människors livsvillkor och perspektiv på olika delar av livet. Denna reflektion omfattar hur läsaren under sin egen skoltid och utbildning lär sig att läsa litteratur så att de kan få ny kunskap om andra och i förlängningen också sig själv (Molloy 2008, 31).

Skolan har ett stort ansvar i att visa både högt och lågt, klassiker och nya verk samt mer- eller mindre lättillgänglig skönlitteratur. Styrdokumenten som svensklärarna måste rätta sig efter skriver inte ut specifikt vilka verk som eleverna förväntas läsa, utan det beskrivs mer att litteraturen som eleverna får ta del av ska vara varierad utifrån vissa uppsatta krav. Även om alla skolungdomar i hela Sverige skulle läsa samma böcker kommer de ändå inte läsa böckerna på exakt samma sätt. Det gemensamma i att ha läst klassikerna, som en del av det gemensamma kulturarvet, riskerar därför att falla eftersom de enskilda individernas uppfattningar av verken oavsett inte blir desamma (Molloy 2007, 111).

Svenskämnet i skolan ses generellt som ett viktigt bildningsämne. I svenskundervisningen ska eleverna få ta del av samt utveckla förmågor inom exempelvis idealism, fostran och personlig utveckling. Läsning av skönlitteratur specifikt ges ofta en

särställning när det kommer till att fostra lämpliga samhällsmedborgare. I sin bok *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (2015) fastställer Michael Tengberg och Christina Olin-Scheller att många olika faktorer påverkar svenskundervisningen, och däribland också läs- och litteraturundervisning. Exempel på dessa faktorer är skolornas ekonomiska status, uppfattningar om svenskämnets syfte och styrdokument samt elevgruppers intressen (Tengberg & Olin-Scheller 2015, 83).

Frågan är dock vilka värden det finns i att läsa skönlitteratur på 2000-talet, nu när det finns så många olika andra medier att ta del av. Ungdomar idag tenderar att välja andra underhållningsformer och medier framför skönlitteratur när de på fritiden ska ägna sig åt fiktionsläsning av olika slag (Tengberg & Olin-Scheller 2015, 91). Det är inte så att ungdomar kanske läser mindre idag än förr i tiden, men att de kanske läser texter i andra format än pappersböcker, som fortfarande ses som den traditionella formen av skönlitteratur. Texterna som läses på internet är ofta både oredigerade och icke-publicerade vilket gör att den språkliga standarden därför kan vara av varierad nivå. Lärare idag behöver kanske utmana sig själva och testa andra former av läsning för att både göra läsningen intressanta och relevant för dagens ungdomar. Det gäller egentligen inte endast svensklärare utan lärare i alla ämnen måste kunna konsten att diskutera olika texter på ett djupgående sätt tillsammans med eleverna menar Ingemansson (2016, 34).

Hur lärare ser på skönlitteratur påverkas av hur de själva ser på svenskämnet. För det första kan svenskämnet ses som ett färdighetsämne, det vill säga läsning som en chans att öva på läsfärdighet. Denna syn på läsning kräver ingen direkt interaktion mellan elever utan fungerar mer som en individuell utvecklingsprocess (Westlund 2012, 339).

För det andra kan svenskämnet ses som ett litteraturhistoriskt ämne med fokus på bildning. Med denna syn ses klassisk litteratur ha en effekt på personlig utveckling och skolan bär därför ett stort ansvar för att med hjälp av litteratur ge eleverna en stor och varierat kulturell orientering. Vissa böcker anses också vara lämpliga att läsas av alla elever, oavsett förkunskaper och intresse, eftersom de i sig har en bildande funktion (Westlund 2012, 340). För att undvika att svenskämnet enbart blir ett skolämne där eleverna övar sig i olika färdigheter, främst med fokus på att läsa, skriva och tala, är det också viktigt att använda litteraturen som kunskapskälla och en plats att diskutera problem. Detta förklarar Bommarco, Cronberg & Ursing (1995, 10) som: ”Eleverna kan då inse, att skönlitteratur inte bara kan avnjutas utan också användas. Användas att belysa ett problem, se det med andras ögon och öppna sina egna.” Läsningen bör alltid ha ett specifikt syfte, får att skapa ett optimalt kunskapsinnehåll, men syftet kan varieras i stor utsträckning.

För det tredje kan svenskämnet ses som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Med detta perspektiv är elevernas egna erfarenheter och deras utvecklande av social och historisk förståelse i fokus. Elevernas nyfikenhet får styra undervisningen. Litteratururvalet bör därför motiveras utifrån olika tema som ska väcka elevernas nyfikenhet samt med hjälp av olika frågor ge eleverna möjlighet att gå mellan sin egna mer konkreta verklighet till en annan mer abstrakt värld. Ungdomar är ofta mer självcentrerade än vuxna eftersom deras uppfattning om verkligheten nästan endast utifrån deras egna erfarenheter. Litteratur kan därför ge eleverna möjligheten till ökad empati och förståelse för hur andra har det samt hjälpa eleverna i deras egna personliga utveckling (Bommarco, Cronberg & Ursing 1995, 11). Dock blir en läsare inte automatiskt en god människa av att läsa viss litteratur menar Persson (2007, 259) utan det krävs ett aktivt och genomtänkt arbete runt litteraturen för att uppnå detta.

I skolans styrdokument motiveras läsning av skönlitteratur med att läsningen ”ger upplevelser, ger kunskap, är språkutvecklande, utvecklar och stärker den personliga identiteten, stärker den kulturella identiteten, ger förtroget med kulturarvet, ger mångfald om och därmed förståelse/sympati för kulturell mångfald, främjar goda läsvanor, motiverar odemokratiska värderingar och skapar empatiska, toleranta och demokratiska elever samt ger kunskap om litteratur, litteraturhistoria och litterär terminologi – och sådana kunskaper gör eleven till en bättre läsare.” (Persson 2007, 123-137) Skönlitteraturläsningen legitimeras alltså med en rad olika aspekter, som alla ger eleverna möjligheten att utveckla sin egen person samt att bli en lämplig samhällsmedborgare nu och i framtiden.

Synen på vilket syfte läsning av skönlitteratur i skolan har verkar ha skiftat genom årens lopp. Dels har läsningen motiverats genom att eleverna genom att läsa utvecklar deras eget språk och dels utvecklar deras moral och färdighet att känna med andra. Molloy (2008) menar att det viktigaste syftet är att elever ska lämna skolans värld med ett eget intresse för just läsning av skönlitteratur. Det är dock ingenting som utifrån de befintliga kunskapskraven går att bedöma eleverna utifrån (Molloy 2008, 334).

I styrdokumenterna beskrivs inte heller uttryckligen syftet med läsning av skönlitteratur och framförallt inte vilka specifika verk som ska läsas. Det enda som styr läsundervisningen är att eleverna förväntas ta del av och aktivt arbeta med litteratur från olika tider och kulturer författade av både kvinnor och män. Birgitta Bommarco och Suzanne Parmenius Swärd fastställer i sin bok *Läsning, skrivande, samtal: textarbete i svenska på gymnasiet* (2012) att det i slutändan är upp till läraren att både välja litteratur, lära eleverna hur de på bästa sätt ska läsa verken men också beskriva vad de förväntas sedan göra med det lästa (Bommarco & Parmenius Swärd 2012, 45). Eftersom styrdokumenterna är så vagt uttryckta när det kommer

till litteratururvalet och hur läsundervisningen ska konstrueras reagerar också många lärare genom att känna sig tvungna att aktivt välja en specifik inriktning för undervisningen, exempelvis genom att fokusera endast på litteraturhistoria eller litteraturvetenskapliga begrepp. De väljer att antingen utgå från elevernas läsning och sedan sätta den upplevelsen i ett större sammanhang eller att introducera epokstudier och illustrera strömningar och annat genom nedslag i litteraturen (Bommarco & Parmenius Swärd 2012, 46).

Persson (2007, 6) menar att: ”Litteraturen förändras, men det gör också sätten att läsa – och motiveringarna till varför man ska göra det.” För att kunna motivera litteraturläsning i gymnasiet idag, och därigenom också kunna motivera de litteraturval lärare gör, måste kanske läsning av litteratur också ses ur ett historiskt perspektiv eftersom synen på litteratur förändras i takt med att samhället förändras. Under 1800-talet motiverades skönlitteratur i skolan genom att man i Sverige var ett folk som alla talade samma språk och därför skulle läsa samma litteratur. Förr handlade läsningen av skönlitteratur, och då också valet av litteratur, mest om fostran och fosterlandskärlek. Detta ideal är svårt, om inte rent omöjligt, att upprätthålla i dagens mångkulturella och mångmediala samhälle fastslår Persson (2007, 7). De senaste 15 åren har diskussionen kring litteratururval mest kretsats kring två inriktningar, dels att införa en obligatorisk litterär kanon och dels se till att alla olika sorters människor, identiteter, sexuella läggningar med mera är representerade i den skönlitteratur som eleverna får läsa. Diskussionerna har mest handlat om vad eleverna ska läsa men väldigt lite om hur och framförallt varför de ska läsa just dessa litterära verk (Persson 2007, 9).

Persson (2007, 75) menar också att litteraturantologier som används i skolan både kan skapa en tydlig översikt över exempelvis litteraturhistoria och legitimera läsning av vissa specifika klassiska verk och författare. Å andra sidan styr dessa samlingar vilken litteratur som elevernas tar del av samt ofta definierar viss litteratur som bra och övrig som mindre bra. Persson menar att dessa antologier är något föråldrade och inte riktigt svarar för specifika elevgruppers behov och intressen (ibid.).

Judith Langer menar i sin bok *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse* (2005): ”Med hjälp av litteratur lär sig eleverna att utforska både sina egna och mänsklighetens möjligheter (Langer 2005, 13). Litteraturläsning hjälper elever att förstå sig själva, sin omvärld och människor i andra tider utan också sig själva. Läsningen kan också användas till att diskutera och värdera skillnader och orättvisor runtomkring oss vilket i sin tur sätter in läsaren i ett större sammanhang. Langer beskriver vidare fördelarna med att läsa skönlitteratur i skolan med att eleverna blir litterära tänkare lämpliga för morgondagens förutsättningar vad de nu än må vara (ibid.).

Läsningen elever ställs inför i skolan skiljer sig dock något från den läsning de under resten av livet kommer att ställas inför på fritiden och på olika arbetsplatser exempelvis. En stor utmaning är att eleverna förväntas skilja på läsningen av faktatexter och skönlitteratur. Vi läsning av faktatexter i skolan ska eleverna exempelvis ta till sig instruktioner, leta upp viss information, översiktsläsa, urskilja ställningstaganden och åsikter samt memorera innehållet i en text inför ett prov eller liknande. Det finns såklart vissa skillnader mellan att läsa faktatext och skönlitteratur vilket också kräver att eleven använder olika studietekniker (Westlund 2012, 248). Det som skiljer läsningen av faktatexter och skönlitteratur är behovet av olika lässtrategier. När det kommer till läsning av just skönlitteratur handlar det också om att lära eleverna att känna igen olika läsarter samt hur läsaren förhåller sig till texten i fråga (Ingemansson 2016, 33).

Förutom att lära sig saker genom själva läsningen får också elever ny kunskap genom att diskutera litteratur med andra. En individ använder sina egna erfarenheter och fördomar i sin tolkning och får sedan sin egen läsoplevelse prövad med hjälp av andras erfarenheter av läsningen. I avhandlingen *Texter i dialog: en studie i gymnasieelevers litteraturläsning* (2006) kommer Birgitta Bommarco fram till att det är viktigt att variera uppgifterna kopplade till läsningen så att eleverna får fördjupa sina läsupplevelser och sina idéer både muntligt och skriftligt samt enskilt och i par eller grupper (Bommarco 2006, 48). Om elever endast diskuterar texter på samma nivå som de självständigt läser en text på utvecklas de inte. Det är när olika tolkningar möts som nya insikter uppstår (Westlund 2012, 295-296).

För att kunna samla en grupp i gymnasiet och få dem att läsa samma skönlitterära verk krävs det att de alla ligger på ungefär samma nivå när det gäller läsförståelse samt att de tillsammans skapar ett lässammanhang som känns meningsfull och bekvämt. Först då kan fokus ligga på att tillsammans läsa och förstå texten. Schmidt (2016, 155) menar att detta meningsfulla sammanhang skapas genom att välja skönlitteratur som passar majoritetens av elevernas läsförmåga eller att välja skönlitteratur med tema som intresserar eleverna.

Sammanfattningsvis krävs det att flera olika faktorer stämmer för att lyckas med läsundervisning för en hel elevgrupp, det vill säga uppnå djupläsning och textsamtal som samtliga deltagare både kan delta i och få ut något av. Läraren måste vara väl påläst och själv intresserad av att läsa skönlitteratur, för att kunna göra medvetna och välavvägda val av texter. Innehållet i verken måste kunna anknytas praktiskt till eleverna, exempelvis om det finns tema som berör etiska frågor och samhället och individen. Läsningen måste också uppfattas som både intresseväckande och spännande, helst på flera olika nivåer. Sista men

inte minst ska själva språket i texten ligga på en lämplig nivå för gruppen (Ingemansson 2016, 31).

3.2.2 Föreställningsvärldar

För att förstå hur olika individer läser en och samma text går det att använda sig av begreppet föreställningsvärldar. De kan förklaras vara textvärldar som finns inne i våra hjärnor och ständigt omprövas av våra sinnen. Föreställningsvärldarna skiljer sig, enligt Langers koncept, mycket åt mellan olika personer. De har också olika funktioner och är både individuella och komplexa (Langer 2005, 23). Langer beskriver vidare på samma sida i boken att: ”Föreställningsvärldar är dynamiska uppsättningar av sammanlänkade idéer, bilder, frågor, förväntningar, argument och föräningar som fyller våra tankar när vi läser, skriver, talar eller tar del av andra upplevelser där man uttrycker och delar med sig av tankar och tolkningar.” Dessa världar skapas, och omprövas, utifrån de tidigare erfarenheter läsaren har, exakt vad man vet och känner, vad man är ute efter med läsningen samt lärarens relation med den pågående läsoplevelsen (Langer 2005, 23).

Under läsningen bygger läsaren upp olika föreställningsvärldar och varierar på grund av hur svår texten är samt vad syftet med läsningen är. Föreställningarna påverkas och utformas utifrån läsarens litterära erfarenheter, livserfarenheter och tidigare upplevelser samt läsarens förmåga till att identifiera sig med personer som dyker upp i texten. Dessa föreställningsvärldar förändras och utvecklas allt eftersom läsaren läser texten, diskuterar innehållet eller textens form samt på olika sätt analyserar texten. Läsaren kan också växla mellan olika sorters mentala föreställningsvärldar beroende på situation (Langer 2005, 30).

Langer beskriver fyra olika faser läsaren går igenom vid skapandet och omskapandet av dessa föreställningsvärldar. Under första fasen stiger läsaren in i föreställningsvärlden från att tidigare ha varit utanför den. Läsaren börjar göra olika antaganden om karaktärer och miljöer genom att använda sina egna tidigare erfarenheter. Denna fas befinner sig läsaren i ofta när denne börjar läsa en ny bok, för att hitta en röd tråd. Den andra fasen innehåller en djupare förståelse av texten genom att läsaren funderar kring olika samband, relation och motiv som presenteras i texten. I tredje fasen stiger läsaren tillfälligt ur textens värld för att återkopplar och fundera kring hur texten påverkar läsarens liv och kan innebära att läsarens attityder och uppfattningar kan förändras. I det fjärde och sista steget får läsaren en överblick och kan få rollen som en kritiker samt placera in texten i ett större historiskt sammanhang. Utöver en individuell läsoplevelse ger klassrumsmiljön en möjlighet för eleven att se nya sidor av

texten med hjälp av både klasskamrater och läraren, vid exempelvis boksamtal (Langer 2005, 31–34).

En klass och deras lärare skapar tillsammans en stor och komplex social gemenskap. Lärare är en del av elevernas liv och värld i skolan, men står oftast utanför deras andra världar. ”Men genom litterära erfarenheter kan en lärare hjälpa sina elever att bli medvetna om och använda sig av sina olika kulturella jag för att få kontakter, utforska relationer, undersöka konflikter och söka efter förståelse med hjälp av litteratur som de läser och interaktionen dem emellan.” (Langer 2005, 57) Att tillsammans läsa skönlitteratur skapar en mängd olika möjligheter i klassrummet. Med det menar inte bara att läsa, tolka och analysera litteratur utan även tolka och omtolka sig själv och sin egen värld, genom litteraturens värld. Den litteratur som sedan används till att göra just detta antingen hjälper eller stjälper, vilket kräver en del av litteratururvalet. Eftersom deltagarna i en klass oftast representerar olika grupper både socialt, ekonomiskt och kulturellt, samt i sin tur också är individer, finns en naturlig spänning inom gruppen. Genom att lyfta fram och använda sig av dessa spänningar kan en effektiv undervisning och ett effektivt lärande skapas, exempelvis genom olika litterära diskussioner (Langer 2005, 59). I denna litterära gemenskap kan eleverna dela med sig av sina åsikter och genom diskussioner löpande omvärdera sina föreställningsvärldar, och i förlängningen också sig själva (Langer 2005, 73).

4. Metod

4.1 Val av metod

4.1.1 Intervjumetod

Jag genomförde kvalitativa intervjuer för att samla in mitt material. Utgångspunkten i denna uppsats är kvalitativ metod, både till mina intervjuer och i min analys av materialet, eftersom jag är intresserad av specifika individers åsikter. Jag vill dessutom göra mitt material från de olika informanterna jämförbart utan att för den delen ange vad ett visst antal lärare tycker i exempelvis procent. Detta för att undvika att resultatet blir mer kvalitativt än kvantitativt. Jag använder istället citat från intervjumaterialet i min resultatdel och resonerar, jämför och visar specifika individers åsikter utifrån dessa exempel, för att på ett tydligt sätt besvara mina frågeställningar. Målet med att använda just denna metod är precis som Jan Trost skriver i sin bok *Kvalitativa intervjuer* (2010) att själv ställa enkla frågor men få komplexa och innehållsrika svar (Trost 2010, 25).

Jag använde mig av en semistrukturerad intervjumetod vilket möjliggjorde att jag kunde ställa passande följdfrågor beroende på vad informanten svarade. Detta bidrog till en djupare förståelse för informantens individuella syn på ämnet samt en intervjuform mer likt ett samtal, precis som Line Christoffersen och Asbjörn Johannesen beskriver i sin bok *Forskningsmetoder för lärarstudenter* (2015, 85). Jag anpassade mig något efter informantens eget språkbruk och jag ställde frågorna i lite olika ordning beroende på hur informanten svarade. Dessutom anpassade jag mina följdfrågor lite beroende på informantens svar. Denna metod ger enligt Trost (2010, 39) intervjuerna stora variationsmöjligheter, vilket jag också märkte när jag genomförde mina intervjuer.

När intervjufrågorna (se Bilaga 1) skulle formuleras var ambitionen att frågorna i så liten utsträckning som möjligt skulle vara riktade på något sätt. De skulle vara så öppna som möjligt men ändå ge jämförbara svar informanterna emellan. Jag inledde min intervju med några mer generella frågor för att sedan glida in på mer specifika frågor, vilket Trost (2010, 61) också rekommenderar som strategi. Tanken med samtliga frågor var att ställa direkta frågor snarare än otydliga och indirekta frågor. De första två frågorna som jag ställde var så kallade introduktionsfrågor, för att kontrollera deras namn och att de var behöriga lärare. Resterande del av intervjuerna bestod sedan av nyckelfrågor direkt rörande min undersökning (Christoffersen & Johannessen 2015, 87).

Som följdfrågor använde jag ofta ordet *varför* vilket enligt Trost (2010, 103) inte hör hemma i kvalitativa intervjuer. Trots det använde jag just ordet *varför* eftersom jag inte på

något sätt ville styra informanten i någon riktigt. Dock kan detta ord uppfattas som att man som intervjuare ifrågasätter informantens svar snarare än är intresserad av att de ska utveckla eller motivera sitt förra svar. I några av intervjuerna upptäckte jag att användandet av *varför* snarare fick bytas ut mot fraser som *hur menar du?* eller *kan du förklara?* När det gäller frågor som handlar om hur lärarna tycker och tänker fungerade det inte så bra att ställa just frågan *varför* eftersom svaret på den frågan mycket väl kunde vara att lärarna bara berättade att det var just så det brukar göra eller så de tycker helt enkelt.

En av följdfrågorna formulerades ursprungligen ”Skiljer sig urvalet av skönlitteratur beroende på hur eleverna förväntas arbeta med texten?”. Det jag dock märkte under mina första intervjuer var att denna fråga kunde besvaras med ja eller nej. Därför valde jag att omformulera mig och istället fråga ”Finns det vissa litterära verk eller exempel du föredrar framför andra när det kommer till en viss sorts övning/uppgift eleverna ska göra? Varför?”. Jag fick fortfarande vid några få tillfällen svar i form av *ja* eller *nej* men då bad jag informanterna utveckla och motivera sitt svar direkt genom att fråga just *varför*.

Trots att intervjuerna emellanåt kan likna ett vanligt samtal bör jag som intervjuare inte uppfatta det så. En intervju handlar inte om något sorts utbyte utan snarare om att intervjuaren, utan att själva synas onödigt mycket i dialogen, ska samla in informantens åsikter och känslor kring ett visst eller flera ämnen (Trost 2010, 55). Viktigt är också att som intervjuare inte på något sätt ifrågasätta informantens svar utan istället endast vara en aktiv lyssnare som både är lyhörd och uppmärksam (Trost 2010, 57).

Som en viktig utgångspunkt för min undersökning tog jag inspiration från Trost (2010, 133–134) som fastställer att: ”Trovärdigheten utgör ett av de största problemen med kvalitativa studier och således också kvalitativa intervjuer.” Eftersom jag ensam samlade in mitt material, och genomförde intervjuerna, och också själv ska analyserade informationen blir det oerhört svårt att säga sig vara objektiv på något sätt. Till skillnad från kvantitativa undersökningar kan jag i mitt fall inte direkt mäta något utan min utmaning ligger i att försöka förstå hur den jag intervjuar tänker och resonerar. Kvalitativa intervjuer är inte standardiserade utan formen varierar något från gång till gång eftersom det är olika individer man intervjuar (Trost 2010, 132). Eftersom jag i mina intervjuer utgår från samma huvudfrågor och endast ibland varierar följdfrågorna för att passa informanternas svar, anser jag att min undersökning ändå uppvisar en hög reliabilitet.

Trost skriver vidare: ”Vid kvalitativa intervjuer strävar man vanligen efter att just komma åt, att få veta, vad den intervjuade menar med eller hur han eller hon uppfattar ord eller en företeelse.” (Trost 2010, 133) I och med att jag min undersökning är av kvalitativ

karaktär kan inga klara resultat ges, i exempelvis ett diagram, utan materialet måste löpande tolkas och omtolkas för att nå någon slutsats. Mitt material från intervjuerna överförs sedan till min analys där de sedan analyseras. Jag mäter dock endast det jag avser att mäta vilket ger min undersökning hög validitet.

4.2.1 Kvalitativ abduktiv metod

Den vetenskapliga metod som jag arbetar med genom hela uppsatsarbetet är en kvalitativ abduktiv metod. Jag påbörjade min undersökning utan någon strikt teoretisk utgångspunkt som skulle bevisas, som man vanligtvis gör om man använder en deduktiv metod. Därefter samlade jag in mitt material och försökte i materialet se vissa mönster som samlades kring olika begrepp. Från empirin, som kan ses som det specifika i sammanhanget, gick jag över till teorier, som sedan får representera det mer generella (Christoffersen & Johannessen 2015, 26). Jag kombinerar alltså min empiri med teorier och forskning inom ämnet för att på så sätt upptäcka mönster och få en djupare förståelse, vilket Andreas Fejes och Robert Thornberg (2009) beskriver som fördelarna med abduktiv metod i sin bok *Handbok i kvalitativ analys* (Fejes & Thornberg 2009, 25).

En stor risk som en renodlad induktiv metod hade medfört är dock att man i början av forskningsprocessen samlar in material utan att veta någonting om det man egentligen undersöker, alltså om den mer vedertagna teorin. Runa Patel och Bo Davidsson menar dock i sin bok *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (2011) att ingen forskning är helt förutsättningslös och att undersökarens egna föreställningar och förkunskaper om ämnet påverkar både hur han eller hon formulerar sina frågeställningar och sin hypotes men framförallt hur han eller hon sedan väljer att tolka och analysera det insamlade materialet (Patel & Davidson 2011, 24). Genom att komplettera analysen av mitt eget insamlade material med tidigare studier inom området testas och bekräftas mina resultat vilket innebär att det också går att göra med generella slutsatser utifrån mitt relativt begränsade specifika material.

Christoffersen och Johannessen (2015, 88) beskriver en av undersökarens stora utmaningar med att: ”Forskaren är subjektiv och laddad med värderingar och konstruerar (till skillnad från att blottlägga) verkligheten inom en social, historisk och kulturell kontext.” För att få fram ett rimligt resultat från mitt material måste forskaren under sin undersökningsprocess i en växelverkan tolka informanternas svar och analysera både informanternas svar och egna tolkningar utifrån vissa teoretiska utgångspunkter. Under tolkningsarbetet tog jag stöd i olika teoretiska utgångspunkter, som beskrivs nedan, medan jag

under analysarbetet försökte plocka isär mitt material för att både hitta budskap och skapa mening samt att utläsa vissa mönster. ”I samband med kvalitativa intervjuer och analyser av materialen vill man ofta få fram olika slags mönster eller beteendemönster.” (Trost 2010, 151) Ur dessa mönster kan jag sedan, tillsammans med innehållet i mitt bakgrundskapitel, dra vissa slutsatser (Christoffersen & Johannessen 2015, 41).

Om insamlandet av material är första steget i forskningsprocessen är analys av data nästa steg. Genom att lyssna på mina inspelade intervjuer, läsa mina anteckningar samt fundera kring vad jag såg och hörde under intervjuens gång når jag olika insikter (Trost 2010, 147-148). Därefter ska jag tolka mitt datamaterial med hjälp av de teoretiska utgångspunkter som jag beskrivit ovan. Efter att jag samlat in mitt material från intervjuerna och sedan börjar arbeta mer praktiskt med innehållet sker analys och tolkning i en växelverkan (Trost 2010, 147-148).

4.2 Urval och material

Mitt urval består av intervjuer med sju behöriga svensklärare med inriktning mot gymnasieskolan som har lärarlegitimation och för närvarande är yrkesverksamma i en gymnasieskola i just ämnet svenska. Samtliga tillfrågade lärare har arbetat som svensklärare i minst 10 år, detta för att på så sätt säkra mig om att de alla har en stor erfarenhet av litteraturundervisning.

Eftersom min urvalsgrupp är relativt homogen ansåg jag att sju stycken informanter var tillräckligt. Informanterna valdes ut genom så kallat strategiskt urval (Christoffersen & Johannessen 2015, 54). Först tänkte jag ut vilken målgrupp jag siktade in mig på att intervjua, det vill säga yrkesverksamma behöriga lärare i svenska med minst 10 års erfarenhet, och sedan valde jag mina informanter utifrån de specifika kriterierna. Mitt urval av informanter är följaktligen både strategiskt och kriteriebaserat samt utgår från att skapa en så homogen grupp som möjligt och att visa på ett urval av så kallade typiska fall (Christoffersen & Johannessen 2015, 55). Mitt mål med just denna typ av urval var att få fram en grupp informanter vars material som på något sätt gick att jämföra.

Jag kom i kontakt med informanterna när jag hade verksamhetsförlagd undervisning på deras skolor. För att få till en intervju frågade jag helt enkelt om det var intresserat att delta i min studie, vilket samtliga tillfrågade också var. Fyra stycken av lärarna arbetar på en gymnasieskola i en stad med cirka 5000 invånare medan de övriga tre arbetar på en gymnasieskola i en medelstor stad. Båda skolorna är belägna i södra Sverige. Samtliga lärare

har tidigare arbetat på andra skolor, flera av dem i andra delar av Sverige, och har därför lite olika erfarenheter från sina arbetsplatser. Motiveringen för mitt urval av informanter är således inte att de ska representera lärares uppfattningar om urval av skönlitteratur utan snarare endast beskriva hur de själva ser på saken.

Materialet består av sju inspelade intervjuer som jag har transkriberat. Ur det transkriberade materialet valde jag sedan ut innehåll som jag antingen citerar eller beskriver i min analys. Jag försökte att tänka på att dels välja ut det utifrån mina frågeställningar mest intressanta ur samtliga intervjuer men samtidigt försöka att välja ut och använda ungefär lika många citat och information från intervjuerna. Mitt redovisade material från intervjuerna ska på ett så heltäckande sätt som möjligt visa alla sju informanters åsikter om ämnet.

4.3 Intervjugenomförande

På en av skolorna genomfördes tre av intervjuerna 2017-10-24 och en intervju 2017-10-25. På den andra skolan genomfördes intervjuerna 2017-12-13, 2017-12-18 respektive 2018-01-17. Intervjuerna skedde på lärarnas arbetsplatser, skolan de arbetar på, i ett grupprum. Det förekom få störningar och jag upplevde heller aldrig att någon kan ha råkat höra vår intervju utifrån. Ett grupprum var också en neutral plats där varken jag eller den intervjuade kom i över- eller underläge (Troost 2010, 65). De var bara jag (intervjuaren) och en informant som deltog under varje intervju. Jag spelade in ljudet från intervjun samt antecknade lite kortfattat under intervjuens gång.

4.3.1 Etiska ställningstaganden och intervjuaspekter

För att åstadkomma en trovärdig och etiskt korrekt undersökning har jag följt fyra krav, som jag beskriver nedan. Jag informerade mina sju informanter om att de självklart deltar frivilligt i min undersökning samt att de när som helst kan meddela mig att de inte önskar att medverka längre. Jag förklarade även mitt syfte med undersökningen samt berättade att undersökningen sedan kommer att publiceras och därför bli en offentlig handling, vilket Inger Lindstedt lyfter fram som extra viktigt att meddela i sin bok *Forskningens hantverk* (Lindstedt 2017, 51-52).

Under mina intervjuer träffade jag informanterna och kände till deras namn. Detta gjorde automatiskt att de inte blev anonyma för mig som intervjuare men anonymiseras ändå i denna uppsats (Troost 2010, 61). För att jag och informanterna skulle vara så överens som möjligt när det gäller etiska överväganden var jag även tydlig med att berätta om att all information samt personuppgifter som tillhör informanten hanteras på ett konfidentiellt sätt

(för alla förutom jag som intervjuar) och att endast muntliga utsagor, även i form av citat, anonymt kommer att användas till min undersökning (Trost 2010, 124). Dessutom förtydligade jag för mina informanter att all insamlad information från intervjuerna endast skulle användas i samband med min undersökning och ingenting annat, det vill säga att ingenting får överlåtas till någon annan undersökning eller liknande (Lindstedt 2017, 55).

För att följa god forskningssed beskriver jag mina resultat så objektivt som möjligt samt redovisar löpande öppet mina metoder, resultat och överväganden. Dessutom hanterar jag tidigare forskningsresultat i sitt korrekta sammanhang och med en rättvis bedömning, enligt vad Göra Hermerén beskriver som lämpligt i boken *God forskningssed* (Hermerén 2011, 8).

4.3.2 Intervjuguide

Informanterna jag använde mig av kände jag litegrann sedan tidigare eftersom att jag kommit i kontakt med dem när jag hade VFU på de skolor de arbetade på. Jag inledde ändå intervjuerna med att först ställa frågor om behörighet i svenska i gymnasiet, lärarlegitimation samt yrkeserfarenhet. Jag ställde dessa så kallade faktafrågorna för att säkerställa att de informanter jag skulle intervjua verkligen uppfyllde de två krav jag ställt upp, alltså att de är behöriga svensklärare med lärarlegitimation samt arbetat som lärare i minst 10 år (Christoffersen och Johannessen 2015, 86). Därefter ställde jag de förberedda frågorna, i en viss tänkt ordning, samt både de förberedda och improviserade följdfrågorna.

Informanterna fick inte reda på vad studien handlade om innan intervjun började. Det enda de fick information om var att jag skulle intervjua yrkesverksamma lärare om ämnet svenska i gymnasiet. Jag förklarade också tydligt att det var de intervjuades egna tankar och åsikter jag efterfrågade och intresserade mig för. Dock påverkades svaren antagligen av att de ville representera sig själva som just bra lärare och inte endast privatpersonerna de är.

Jag berättade också att jag avsåg att spela in intervjun samt hur jag skulle hantera materialet när intervjun sedan var färdig. Muntligt kom vi under samtliga intervjuer överens om att jag gärna fick använda deras förnamn i undersökningen men att jag beslutat att anonymitet ända ska gälla under hela forskningsprocessen samt då undersökningen skulle skrivas ner i form av en uppsats. Dessutom informerade jag om att informanterna inte behövde svara på alla frågor om de av någon anledning inte kände för det, att de när som helst hade möjligheten att avbryta intervjun samt att intervjun skulle ta ungefär 15 minuter (Trost 2010, 124).

Under intervjun försökte jag att tänka på att fråga snarare än att påstå eller föreslå något. Påståenden uppfattas ofta som ledande frågor precis som Trost (2010, 105) fastställer. Om

informantens åsikter på något sätt verkar gå emot mitt påstående kan detta komma att påverka hur informanten sedan väljer att svara, vilket jag självklart ville undvika.

Även om jag ibland kände för att ge uppbackning i form av kommentarer som ”jag förstår” eller liknande så försökte jag att undvika sådant, för att inte påverka informanten i någon riktning (Trost 2010, 108). Jag uppmuntrade informanterna i form av att titta dem i ögonen och lyssna uppmärksamt men försökte att undvika att nicka eller på något annat sätt få dem att förstå om jag var nöjd med deras svar eller inte, enligt vad jag avser att undersöka med hjälp av intervjun (Christoffersen och Johannessen 2015, 90).

Mot slutet försökte jag få informanterna att känna nöjda. I slutet av intervjun gav jag självklart informanterna chansen att ändra något av svaren, lägga till någonting eller ställa någon fråga kring något de undrade över (Christoffersen och Johannessen 2015, 87). Innan jag sedan stoppade inspelningen såg jag till att ordentligt tacka för informantens tid. Sist av allt repeterade jag vad intervjun skulle användas till, jag förklarade lite mer utvecklat vad jag avsåg att undersöka och berättade slutligen hur jag kommit på denna idé. Dessutom förklarade jag var uppsatsen skulle komma att publiceras samt förtydligade att informanten under hela processen skulle hållas anonym.

5. Analys och resultat

Nedan följer en genomgång av hur de sju informanterna resonerade kring sitt litteratururval. De sju lärarna är indelade i tre grupper, beroende på vilka didaktiska överväganden de generellt gör när de väljer litteratur samt hur de uppfattar styrdokumentet som avser läsning och direkt arbete med skönlitteratur. Gruppernas resonemang jämförs löpande med tidigare forskning och de teoretiska perspektiv som beskrivs ovan. I den senare delen av analyskapitlet analyseras vad de tre grupperna var överens om.

5.1 Lärarnas resonemang om litteratururval

Den information som jag hämtade in under mina sju intervjuer berättar att alla mina informanter själva är väldigt intresserade av skönlitteratur och anser att läsning av skönlitteratur är ett viktigt inslag i svenskundervisningen. På grund av litteraturens viktiga ställning i skolan anser de också att litteraturvalet både är en stor utmaning och bör ske utifrån väl valda kriterier. Exakt hur lärarna resonerade kring dessa kriterier och skönlitteraturens huvudsakliga syfte skiljer sig däremot åt en del.

Efter att ha jämfört de sju lärarnas svar framgår en tydlig skillnad mellan hur de resonerar när de väljer litteratur samt hur de ser på svenskämnetts syfte och styrdokument. Utifrån dessa skillnader delade jag in mina informanter i tre grupper som presenteras nedan.

5.1.1 Grupp A

Den första gruppen (Grupp A) består av Lärare 1 och 2. Denna grupp karaktäriseras av att lärarna huvudsakligen brukar välja skönlitteratur genom att utgå från elevernas förutsättningar och intressen. Lärarna i Grupp A ser svenskämnet framförallt som ett färdighetsämne där läs- och litteraturundervisning har som viktigaste uppgift att öva elevernas läsförståelse utifrån olika perspektiv samt att göra eleverna till bättre läsare.

Lärare 1 beskriver att litteratururval generellt är en svår uppgift att ta sig an: ”Inga hyllvärmare här. Jag försöker tänka på den elevgrupp jag har. Sen försöker jag tänka på hur vana läsare de är. För att det är ju liksom inte för min skull de ska läsa. De ska läsa för sin egen skull.” Just denne läraren försökte, precis som de flesta andra av mina informanter, i första hand tänka på eleverna i samband med litteraturvalet. Eftersom lärare nästan uteslutande måste välja skönlitteratur till en hel grupp åt gången blir det också en svår uppgift att sammanfatta gruppens generella nivå av läsvana samt generella teman som gruppen kan tänkas vara intresserade av. Grupp A menar precis som Schmidt (2016) att det är viktigt att

skapa ett gemensamt lässammanhang i klassrummet genom att framförallt skapa en bekväm och avslappnad miljö samt anpassa litteraturens innehåll och språkliga nivå så att den passar majoriteten av eleverna. Grupp A menar att eleverna ofta har en relativt lång startsträcka innan de kan sätta sig och läsa en längre stund, oavsett om det ska ske i grupp eller enskilt. Det är under detta förarbete som Grupp A precis som Schmidt (2016) menar att den undervisande läraren har ett stort ansvar i att skapa rätt och gynnsamma förutsättningar.

Just Lärare 1 poängterade även vikten av att kunna motivera eleverna till att själva välja att läsa skönlitteratur, både i skolan och hemma. Det handlar lika mycket om att få eleverna att läsa överhuvudtaget som att få dem att läsa viss utvald litteratur med vissa högre syften, menade Lärare 1 vidare. Därför sa Lärare 1 att eleverna under första lästillfället under en viss kurs gärna själva kunde få välja en bok att läsa eftersom en god läsoplevelse för mer ovana läsare kan vara en vinst i sig. Uppgiften kopplad till den sortens läsning måste dock sedan anpassas utifrån att samtliga elever läser olika skönlitterära verk. Det skapar i och för sig ett ypperligt tillfälle för eleverna att introducera olika böcker för varandra och tillsammans hitta gemensamma nämnare i verken.

Lärarna i Grupp A menade att det är oerhört viktigt att prata om litteratururval med andra kollegor, både svensklärare och andra, för att få tips och idéer om intressanta verk och uppgifter att använda till undervisningen. De anser att det är lika viktigt att prata med eleverna om vilken skönlitteratur de tycker om eller skulle vilja läsa. Både Lärare 1 och 2 fastslog också att den undervisande läraren alltid bör ha sista ordet när det kommer till litteratururvalet men att det är helt omöjligt att välja rätt skönlitteratur till en elevgrupp om man inte har tagit deras åsikter i åtanke.

Precis som Lärare 1 menade Lärare 2 att följande är viktigt att tänka på när skönlitteratur ska väljas: ”Då får man ju först och främst titta på: Vem är eleverna i mitt klassrum just nu. Det handlar om att verkligen försöka möta vem de är som individer.” Att sätta elevernas behov, förkunskaper och intressen i första rummet lyfter Grupp A fram som nödvändigt.

Förutom urvalet är det också, enligt Lärare 2, viktigt att anpassa uppgifter, lektionsupplägg och all undervisning kring litteraturen till den specifika elevgruppen man för tillfället undervisar. Ibland kanske en viss lektionsplanering eller temaupplägg blivit lyckat ett visst år men kanske inte alls fungerar i en annan elevgrupp, menade Lärare 2. Urvalet av skönlitteratur måste tillsammans med arbetet kring litteraturen skapa en logisk helhet med fokus på eleverna och deras behov, intressen och tidigare läsvana enligt Grupp A.

När lärarna i denna grupp beskrev hur de uppfattar svenskämnet syfte när det kommer till läsning av skönlitteratur är det mest i termer av ”att utveckla sin begreppsvärld och känslövärld”. En av lärarna beskrev lärarnas stora ansvar som följande: ”Som pedagog, känner jag, att jag har ett stort ansvar att leda eleverna in i litteraturens värld.”. Lärarna är dock överens om att elever inte endast ska ta del av klassiska verk eller litteratur som de annars kommer i kontakt med, på grund av bra marknadsföring exempelvis, utan att lärarna tillsammans med elevernas ska se till att visa bredden och utbudet som finns i litteraturens värld. De ansåg också att läsning i sig, oavsett innehåll, ibland är det viktigaste målet eftersom läslust förhoppningsvis håller i sig resten av livet. Lärarna i Grupp A menade vidare att det är viktigare att hellre läsa lite ofta än under längre tid men mer sällan. De integrerar gärna lite läsning under varje lektion, oavsett om det handlar om högläsning eller enskilt under tystnad.

Både Lärare 1 och 2 ansåg att det är viktigt att eleverna under ett läsår åtminstone får läsa ett skönlitterärt verk i sin helhet för att kunna skapa sig ett sammanhang. Tidsbrist beskrivs som ett stort problem eftersom det sällan avsätts speciellt mycket tid åt aktiv läsning under lektionerna. Även korta utdrag från olika texter kan vara till stor nytta för elevernas läsutveckling och skapandet av föreställningsvärldar menar dock Grupp A, vilket även Langer (2005) lyfter fram.

När det kommer till kursernas centrala innehåll som berör litteraturundervisning var båda lärarna i Grupp A överens om att det är förhållandevis fritt hur man som lärare kan välja att lägga upp undervisningen. Om de skulle vara tvungna att specificera ungefär hur mycket av kurserna Svenska 1 och 2 som de avsätter för läsning och direkt arbete med skönlitteratur hamnar det på runt 1/3 av timmarna. Detta beror huvudsakligen på att momenten där eleverna ska producera text på olika sätt fortfarande ges mest tid under lektionerna. Viktigt är dock att eleverna får läsa olika sorters litteratur och att det också sker någon sorts utveckling mellan Svenska 1 och Svenska 2. Grupp A menade även att eleverna ska få ta del av många olika röster och perspektiv genom litteraturen samt att det är viktigt att använda litteraturen för att öva eleverna i att analysera texter.

Läsförståelse är enligt Lärarna i Grupp A en grundläggande förutsättning för att eleverna ska kunna ta till sig undervisning och klara av sin skolgång på ett värdefullt sätt. De menar vidare att färdigheten att förstå och tolka det man läser är minst lika viktigt i yrkeslivet och för att kunna vara en aktiv deltagare i samhället, precis som Westlund (2012) lyfter fram.

Litteraturläsning är enligt Grupp A ett viktigt inslag i svenskundervisningen men har ingen högre ställning än exempelvis filmanalys eller produktionen av olika skriftliga texter.

En av lärarna menar att det är lätt att endast välja litteratur utifrån sina egna föreställningar: ”För man snöar gärna in sig på de där äldre. [...] Universitetet är lite världsfrånvänt när det gäller valet av litteratur.” Därför ansåg lärarna i Grupp A att litteraturen bör väljas utifrån gruppen som ska läsa litteraturen, utifrån vilket specifikt syfte läsningen har samt på ett tydligt sätt ge eleverna möjlighet att identifiera sig med karaktärer och annat innehållet i verken.

Båda lärarna i Grupp A var överens om att viss litteratur passar bättre när den exempelvis ska användas till bokprat och analyseras medan viss litteratur egentligen endast bör läsas enskilt, för att läsaren ostört ska få chansen att skapa sig en egen uppfattning om föreställningsvärlden de kliver in och ur. Att läsa lite men ofta tillsammans med diskussioner i helklass kring det lästa anses vara ett vinnande koncept. Precis som Molloy (2007) och Bommarco (2006) menar lärarna i Grupp A att elevernas subjektiva läsupplevelser bör diskuteras i större eller mindre grupper. På så sätt kan nya perspektiv läggas till på elevernas egna läsupplevelser vilket i förlängningen bidrar till en mer avancerad och djupare läsning av texten i fråga.

Att urvalsprocessen sker tillsammans med eleverna, åtminstone ibland, är enligt Grupp A att föredra. Genom att inkludera eleverna i valet av skönlitteratur menar Grupp A att de känner sig mer motiverade att sedan också läsa den valda litteraturen. Förutom den yttre motivationen att läsa som uppstår på grund av att gruppen tillsammans läser en och samma bok och att eleverna själva känner att de valt boken de ska läsa skapas även en inre motivation genom att lärarna ständigt uppmuntrar eleverna i deras läsning. Bråten (2008) lyfter fram inre och yttre motivation samt läslust som viktiga förutsättningar för en bra litteratur- och läsundervisning, vilket Grupp A ger praktiska exempel på. Båda lärarna menade att det är viktigt att eleverna tydligt förstår poängen med att läsa den valda skönlitteraturen samt att läraren hjälper dem i varje steg under processen, eftersom det viktigaste målet med litteraturundervisning är att göra eleverna till bättre läsare.

5.1.2 Grupp B

Den andra gruppen (Grupp B) består av Lärare 3 och 4. Lärarna i denna grupp ser alla svenskämnet som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. De menade alla att läraren i första hand ensam ska välja litteraturen som ska användas samt att läsningen av skönlitteratur har en otroligt viktig roll i undervisningen. Det handlar inte enligt dessa lärare bara om att använda litteratur för att lära sig läsa, tolka och analysera olika texter utan att läsningen i sig har ett egenvärde som är omöjligt att uppnå på annat sätt. Lärarna beskrev att läsning av

skönlitteratur författat av både kvinnor och män från olika tider och kulturer gör eleverna allmänbildade och övar dem i att känna empati. Bommarco, Cronberg & Ursing (1995) beskriver, precis som lärarna i Grupp B, användningen av elevernas egna tidigare erfarenheter samt utvecklande samt social och historiskt förståelse som viktigt. Elevernas intressen och nyfikenhet ska få påverka litteraturvalet men lärarna bör välja verk som tvingar eleverna att röra sig mellan en mer konkret och abstrakt verklighet. Bommarco, Cronberg & Ursing (1995) menar också att detta sätt att välja och arbeta med litteratur hjälper eleverna att utveckla ökad empati och förståelse för andra vilket i förlängningen hjälper deras personliga utveckling, exempelvis genom att tillsammans diskutera olika existentiella frågor som dyker upp i samband med läsningen. Lärarna i Grupp B menade vidare att arbete med skönlitteratur gör eleverna mindre självcentrerade och mer ödmjuka.

Lärare 3 reflekterade mycket kring sitt litteratururval och hur det skiljer sig mellan Svenska 1 och Svenska 2: ”Till ettorna känner mig lite mer fri. Då brukar jag börja med någon ungdomsroman för att få igång dem att läsa. De ska få välja själv, men det ska vara liknande böcker som handlar om någon som är ung eller ung vuxen. Jag tycker också att det är roligt att försöka ta in lite aktuella böcker.” Precis som Lärare 2 ansåg Lärare 3 att nyare skönlitteratur brukar fungera bra och är rolig att inkludera i undervisningen. Till skillnad från Grupp A ansåg Lärare 3 att elevgruppen inte alltid bör styra litteraturvalet utan det borde snarare det centrala innehållet i de olika kurserna göra. Det finns, enligt Lärare 3, en stor skillnad mellan den litteratur som elevernas bör läsa i kursen Svenska 1 jämfört med Svenska 2. Till Svenska 1 kan eleverna med fördel själv få välja skönlitterära verk som de identifierar sig med eftersom det ligger mer fokus på själva aktiviteten läsning i Svenska 1. I Svenska 2 finns däremot ett mer styrt innehåll på grund av den litteraturhistoriska genomgång som undervisningen förväntas kretsa mycket kring. På grund av detta läser elever som går kursen Svenska 2, enligt Grupp B, på ett naturligt sätt både fler klassiker och fler väl ansedda skönlitterära verk under Svenska 1.

Lärare 4 ansåg att böckerna ska vara lika delar anpassade för gruppens behov, intressen och läsnivå och lika delar allmänbildande i form av typiska klassiska verk. Till skillnad från ovan nämnda lärare beskrev Lärare 4 att vissa väl ansedda klassiska verk bör läsas för att eleverna ska få en gedigen och bildande utbildning. När det gäller klassikerna anser Lärare 4 att eleverna själva inte har omdöme nog att välja dessa verk eftersom de ofta har något av ett dåligt rykte bland ungdomar. Klassikerna kräver, enligt Lärare 4, en mer omfattande introduktion och att sättas in i ett större sammanhang för att kunna väcka intresse hos

eleverna. Att endast läsa ett verk för att eleverna blir tillsagda att göra så bör inte vara den enda motivationen hos eleverna, menade Lärare 4 vidare.

Lärarna i Grupp B brukar ofta diskutera litteratururval med kollegor, eftersom de ofta delar med sig av olika tips till varandra. Dock menade de alla tre att det sällan fungerar att låna ett färdigt koncept från en annan lärare utan att den undervisande läraren alltid måste anpassa sin läsundervisning utifrån den aktuella elevgruppen. Grupp B diskuterar också gärna urvalet av litteratur tillsammans med sina klasser men låter sällan elever själva välja litteratur. De menade att elever ofta tenderar att välja litteratur som en tror är lätt att läsa, exempelvis på grund av att en bok är väldigt tunn, och att de ofta blir glatt överraskade av böcker som lärarna väljer åt dem. Lärarna i Grupp B ansåg att det är viktigt att läsa för att öva sin läsförståelse men att litteraturens högre värde och innehåll ibland får komma före. Därför är det viktigt att lärarna väljer litteraturen när det just är innehållet i litteraturen som ska studeras.

Precis som Lärare 3 beskrev Lärare 4 att urvalet av litteratur, på grund av läroplanen, varierar mellan Svenska 1 och Svenska 2. Det är mer styrt i Svenska 2 på grund av att den kursen innehåller mycket litteraturhistoria. Eftersom Lärare 4 ansåg att vissa klassiska verk och väl ansedda författare bör läsas av eleverna används också detta som argument för att välja just sådana verk till Svenska 2. Användningen av antologier med ett färdigt urval av klassiker, från olika litteraturhistoriska epoker, ansåg Lärare 4 bör användas mer. Eleverna får med hjälp av dessa antologier litterära verk sätta i ett större sammanhang och läraren får sitt litteratururval motiverat på ett trovärdigt sätt. Lärarna ansåg också att det är viktigt att eleverna får läsa hela skönlitterära verk, förutom när det kommer till litteraturhistorien då det ofta är tillräckligt med textutdrag för att visa på exempelvis olika strömningar i samhället. Genom att läsa hela verk, oavsett om det är böcker, noveller eller någon annan typ av litteratur, är att de får ta del av ett större sammanhang och en mer komplex läsoplevelse.

Lika viktigt som allmänbildningen och att ta del av blandade skönlitterära verk är dock enligt lärarna i Grupp B att öva på läsförståelse. En av lärarna beskrev syftet med läsning så här: ”Sedan naturligtvis att man lär sig att se, läsa mellan raderna, titta på teman, symboler, diskutera allmänmänskliga förhållanden och allt sådant.” Samma lärare, menade precis som den andra läraren i Grupp B, att det absolut inte behöver finnas en specifik litterär kanon i skolan och att det inte heller uttryckligen står något om det i styrdokumentet. Litteratururvalet bör istället styras av vilket syfte läsningen har vid ett specifikt tillfälle, alltså om det är litteraturens värde som spegel av verkligheten och samhället eller elevernas egen utveckling och intressen som ska vara i fokus.

När lärarna i Grupp B fick uppskatta hur mycket tid de ägnade åt läsning och direkt arbete med skönlitteratur i både Svenska 1 och 2 hamnade det på ungefär 40 % av timmarna. Dock skiljer sig innehållet i kurserna åt något. Svenska 2 har ett stort avsnitt om litteraturhistoriska vilket innebär att textutdrag oftare används under denna kurs snarare än hela verk.

Litteraturhistorien är tillsammans med läsförståelse det två viktigaste delarna av svenskämnet när det kommer till läsning enligt lärarna i Grupp B. Att illustrera de olika epokerna med hjälp av textutdrag eller längre textpassager beskrivs som en uppskattad arbetsmetod enligt både lärare och elever. Enligt Grupp B måste svensklärare ibland tvinga eleverna att läsa hela böcker eller lite svårare skönlitterära verk eftersom vissa elever ibland inte läser så mycket på annars. Även nyare mer moderna verk kan med fördel användas för att få igång intressanta diskussioner där elevernas egna tankar och åsikter och olika frågor kan få ta stor plats. Det går absolut inte att arbeta fram ett bra koncept och sedan använda det varje år utan Grupp B menade att lärare måste anpassa sin planering utifrån de specifika elevgrupperna och deras förutsättningar. Däremot är de överens om att det gärna går att använda samma textexempel om och om igen som en del av litteraturhistorien, kanske med hjälp av exempelvis antologier eller liknande. En av lärarna beskrev syftet med att ändå ta in en del klassiska verk, även i en mer kortfattad form: ”Alltså det är ju viktigt att det hänger ihop med historia också, att både se en utveckling i litteraturen, vad som har varit, hur olika genrer har uppkommit och hur man har skrivit i olika tider och sådär.” Den mer klassiska litteraturen upphöjs inte mer än annan litteratur enligt Grupp B utan används för att förstå andra människor, samhällen och tider bättre. Detta håller även Persson (2007) med om eftersom han likt Grupp B beskriver att förståelse och sympati för andra tider med hjälp av litteratur även bidrar till förståelse för kulturell mångfald och goda demokratiska värderingar i ungdomarnas egen tid. Läsning av och direkt arbete skönlitteratur kan därför bidra till att eleverna inte bara blir bättre läsare utan också bättre och mer demokratiska människor.

5.1.3 Grupp C

Den tredje gruppen (Grupp C) består av Lärare 5, 6 och 7. De menade alla tre att litteraturen som läses i första hand ska väljas av lärarna utifrån vad som anses som nyttig litteratur. Läsningen kan ses som nyttig antingen genom att litteraturen är skriven av etablerade författare och visar upp ett litterärt kulturarv, att lite svårare litteratur kan utmana eleverna eller på grund av att lärarens eget intresse av viss litteratur smittar av sig på eleverna.

I Grupp C går meningarna lite isär när det kommer till just syftet med läsning. Vad de dock har gemensamt är att de ser litteraturläsning som en värdefull och viktig verksamhet samt att viss litteratur faktiskt anses vara lite bättre än annan. Svenska ses av dessa tre lärare huvudsakligen som ett litteraturhistoriskt bildningsämne och fokus ligger på att föra vidare det rika kulturarvet. Litteratur ses av Grupp C som bildande inför resten av livet men även som personlighetsutvecklande.

Lärare 5 ansåg sig vara relativt traditionell och beskriver att: ”Jag väljer faktiskt utifrån att det ska vara någon som har ett etablerat namn. Det handlar om allmänbildning. Får man vara så trög och säga så?” För denna lärare är de olika verkens klassikerstatus det allra viktigaste när det kommer till urvalet. Genom att läsa väletablerade författares verk, gärna klassiska sådana, blir eleverna allmänbildade. Lärare 5 beskrev sitt urval som okomplicerat och menar att samma verk gärna kan användas till olika elevgrupper. Vidare menade Lärare 5 att det inte är själva verken som gör eleverna mer eller mindre intresserade av att läsa utan hur läraren väljer att prata om litteraturen. Genom att introducera det skönlitterära verket på ett intresseväckande sätt och själv vara genuint intresserad av det känner de flesta elever sig mer manade att ta sig an läsningen. De verk med gammeldags språk eller annat innehåll som automatiskt kan göra texten mer svårläst för ovana läsare kräver ibland högläsning och djupare diskussioner. Lärare 5 menade också att elever, genom att läsa både äldre och nyare klassiker, får känna att de är en del av ett större kulturellt sammanhang. Eleverna kan också få insikter om att människor i alla tider ofta haft samma problem och brottats med samma frågeställningar vilket gör att läsningen dessutom fungerar som identitetsskapande. Lärare 5 ansåg att litteratururval i slutändan ska ske utifrån att ge eleverna möjlighet att ta del av de skönlitterära verk som verkligen spelat en stor roll för människor i flera generationer, alltså till viss del uppvisa en litterär kanon.

Lärarna i Grupp C, framförallt Lärare 5, menar precis som Molloy (2007) att skolan har ett stort och viktigt ansvar att visa olika typer av litteratur. De skönlitterära verk som eleverna tar del av ska representera hög och låg litterär status och således också mer eller mindre för eleverna lättillgänglig litteratur. Molloy (2007) menar vidare att det finns en stor fördel med att ha läst viss klassisk litteratur för att på så sätt som läsare själv sättas in i och delta ett större sammanhang. Dessa fördelar beskrev också Grupp C eftersom de menar att läsningen i skolan främst ska kretsa kring litteraturhistoria och de många värden som klassiska verk kan bidra med. Grupp C beskrev dessa fördelar bland annat i termer av allmänbildning och kunskap om andra tiders livsvillkor men de verkar även hålla med om Perssons (2007) åsikter om förtrogenhet med kulturarvet samt en stärkt kulturell identitet. Även om vissa verk är skrivna

för flera hundra år sedan menade Grupp C att de ändå av dagens ungdomar kan läsas på ett sätt som de får stor nytta och glädje av. Grupp C ser svenskämnet som ett viktigt bildningsämne som, precis som Tengberg & Olin-Scheller (2015) menar ger just detta ämne en viss särställning när det kommer till att fostra goda framtida samhällsmedborgare.

Lärare 6 fokuserade mer på svårighetsgraden av litteratur: ”Så ser jag någonting eller känner jag någonting som jag tycker är passande för min klass så kan jag välja litteratur därefter. Och då kan det också vara att jag tycker att den litteraturen jag väljer är lite svårare för dem att analysera och förstå på egen hand. Därför får man ut maxresultat om man läser en bok tillsammans.” Precis som ovan nämnda lärare är Grupp C:s huvudsakliga utgångspunkt för litteraturvalet själva elevgruppen och dess förutsättningar, framförallt när det gäller textmängden. Dock måste även enligt Lärare 6, precis som (Schmidt 2016) fastslår, den språkliga nivån i den valda litteraturen passa de flesta i elevgruppen så att de inte tappar intresset på grund av att texten upplevs som för svår. Lärare 6 menade, till skillnad från resterande lärare, att arbetet med samma bok i en större grupp möjliggör andra litteraturval än om eleverna självständigt skulle läsa och analysera ett verk. I den av läraren styrda diskussionen kring boken skapas mening på ett djupare plan än under självständigt analysarbete. Den unika situationen som skolan skapar, att en grupp läser och tillsammans arbetar med en och samma skönlitterära verk, bör enligt Lärare 6 utnyttjas i så stor utsträckning som möjligt. Lärare 6 menade vidare att eleverna inte själva bör välja litteratur när det gäller en övning i läsförståelse och analys. Om valet alltid ligger på eleven riskerar deras utveckling hämmas på grund av att de alltid väljer för lätt litteratur, eller kanske till och med litteratur som de tidigare redan läst. För att ge vissa elever en större utmaning och för att ge andra elever en hjälp på traven att komma igång med ett mer avancerat analysarbete är lärarvald skönlitteratur och gemensamt arbete med litteraturen, exempelvis genom boksamtal, att föredra enligt Lärare 6. Detta fastslår även Ingemansson (2016) eftersom elever behöver utmanas för att utvecklas.

Lärare 7 underströk att följande är en förutsättning för god läs- och litteraturundervisning: ”Alltså jag väljer ju alltid skönlitteratur som jag själv går igång på. Jag är verkligen av den uppfattningen att jag, för att kunna motivera eleverna, själv måste tycka att det är någonting som är värt att läsa.” Denna lärare utgår i första hand från egna intressen när det kommer till skönlitteratur och poängterar vikten av att som lärare kunna motivera eleverna genom att själv visa intresse för den skönlitteratur eleverna ska läsa. Genom att låta eleverna läsa litteratur som läraren själv finner stor glädje i att läsa kan både introduktionen av verket samt diskussionen kring det lästa färgas av lärarens egen entusiasm. Förutom att

själv sprida och dela med sig av sin läsglädje och läslust kan denna strategi också medföra att eleverna får ta del av fler och annorlunda perspektiv av ett verk eftersom läraren på grund av sitt intresse antagligen har förberett flera olika sätt att analysera verket.

Alla tre lärare i denna grupp menade att det i första hand ska vara läraren som väljer litteraturen eftersom eleverna ofta inte själva vet vad som är lämplig litteratur att använda för olika syften i undervisningen. Dock uppmuntras eleverna av lärarna i Grupp C till att själva välja litteratur i andra sammanhang samt till att läsa olika sorters litteratur även på fritiden. För att åstadkomma ett öppet och tillåtande klimat i klassrummet inkluderas eleverna gärna i lärarens resonemang kring litteraturvalet, även om valet i slutändan alltid tillfaller den undervisande läraren.

Kollegors åsikter ska enligt Grupp C också tas i beaktande när litteraturen ska väljas, eftersom det är det enda sättet att hjälpa varandra att hitta spännande sätt att välja och närma sig litteraturen på sätt som faktiskt i praktiken fungerar. Lärarna i Grupp C menade att det självklart krävs att undervisningen och litteraturvalet anpassas utifrån den specifika elevgruppen som de ska undervisa men att det ibland faktiskt finns vissa vinnande koncept som fungerar oavsett. Exempelvis finns vissa klassiska författare som eleverna bör ta del av för att sedan kunna analysera och läsa annan litteratur på ett fruktbart sätt. Det som utifrån eleverna istället enligt Grupp C alltid bör anpassas är hur man väljer att introducera litteraturen samt sedan också aktivt arbeta med det lästa. En och samma bok går exempelvis att analyseras på en mängd olika sätt och det är i detta steg som eleverna måste få stort utrymme i undervisningen. Lärarna i Grupp C ansåg att litteraturen kan ge eleverna en lämplig allmänbildning inför vuxenlivet men att detta först kan ske när eleverna på något sätt själva identifierar sig i litteraturen samt kan läsa och diskutera innehållet tillsammans med andra.

Lärarna i Grupp C beskrev att de avsätter nästan hälften av lektionstimmarerna i både Svenska 1 och Svenska 2 åt läsning och direkt arbete med läsning. De menar alla tre att styrdokumentet i svenska, både det övergripande syftet, det centrala innehållet och kunskapskraven, är relativt tydliga med vad litteraturundervisningen bör innehålla. Dock ifrågasätter de alla tre formuleringen som handlar om svenska och internationella kvinnliga och manliga författarskap. De menade att det kanske hade varit en fördel att uttryckligen specificera i vilken uträkning eleverna förväntas läsa utländsk litteratur jämfört med svensk, samt hur många manliga respektive kvinnliga författare undervisningen bör visa. Dessutom ansåg lärarna i Grupp C att det, på grund av hur historien har sett ut, fortfarande finns fler manliga mer framstående författare som de anser fortfarande är viktigare för eleverna att läsa

än vissa kvinnliga. Däremot beskrev de hur viktigt det är att även kvinnligt författarskap är resresenterat i undervisningen, dock inte alltid som likställda sina manliga kollegor.

När det kommer till det huvudsakliga syftet med att läsa i skolan beskrev lärarna i Grupp C att allmänmänniska frågeställningar kan analyseras och diskuteras med hjälp av litteraturen. Lärare 6 beskriver det som följande: ”När man jobbar med klassiska teman som avundsjuka, nyfikenhet, sorg, glädje, så kan man koppla ihop till exempel drama från antiken med en novell som är skriven på 1990-talet.” Det handlar enligt Grupp C mest om att med hjälp av litteraturhistorien visa hur andra tiders människor har levt och tänkt på olika sätt snarare än att bättre förstå sig själva som Grupp B menade. Grupp C beskrev vidare att elever genom att ta del av klassiska författare och litteratur, som hör till det rika kulturarvet, blir allmänbildade och väl förberedda inför vuxenlivet. Att läsa lite svårare litteratur än de kanske är vana vid ses också som en viktig aspekt av läsundervisningen eftersom det utmanar elevernas läsutveckling. Skolan har enligt Grupp C ett stort ansvar, vilket lärare 6 beskriver som följande: ”Läsning anser jag är jätteviktigt eftersom att det gynnar eleverna och deras kunskapsinhämtning i alla andra ämnen. Så därför får ju svenskan en specifik roll. En viktig roll.” Det gäller därför att ständigt utmana eleverna både när det gäller litteraturen innehåll och form, oavsett vilken elevgrupp som undervisningen avser. Om eleverna smittas av lärarens eget intresse för litteratur skapas förhoppningsvis en livslång läslust, som gör att eleverna även senare i livet kan ta del av skönlitteraturens många högre och viktiga värden.

5.2 Gemensamt för alla tre grupperna

Samtliga lärare som jag intervjuade var överens om att urvalet av skönlitteratur i första hand måste utgå från elevernas förkunskaper och intressen, både när det gäller innehåll och textmängd. De ansåg också att det är lika viktigt att skapa meningsfulla lässituationer, med exempelvis en god klassrumsmiljö, samt passande uppgifter kopplade till läsningen. Eleverna bör också få dela med sig av sina tankar och läsupplevelser med lärare och klasskompisar för att på så sätt både ta del av och omvärdera deras befintliga föreställningsvärldar. Precis som Langer (2005) beskriver har alla elever varierade tidigare erfarenheter och ofta också olika inställningar till det lästa, vilket gör att de genom att dela med sig av sina tankar med andra både hjälper till att ompröva sina egna men även andras föreställningsvärldar. Lärarna i denna undersökning har denna process i åtanke när det kommer till planering av undervisning och urval av litteratur, hur de presenterar litteratur för eleverna samt hur de sedan också praktiskt genomför undervisningen tillsammans med eleverna.

Något informanterna också beskrev som lika viktigt är att skapa en inre och yttre motivation hos eleverna, vilket de precis som Bråten (2008) skiljer mellan. Alla lärare beskrev under intervjuerna att motivation är något lärare ständigt måste arbeta med när det kommer till litteraturläsning i skolan. Vissa av lärarna kallade inre motivation att läsa för läslust medan andra beskrev det mer som en nyfikenhet att upptäcka ny litteratur. Mina sju informanter var också överens om fördelarna med läsande förebilder, exempelvis lärare och andra vuxna, är att de förmedlar både nyttan och nöjet med att läsa vilket smittar av sig på eleverna.

Mina informanter var även överens om att ansvaret för ungdomars läs- och skrivutveckling inte endast borde ligga på svenskämnet. Eftersom läsning av skönlitteratur, och läsundervisning rent generellt, är till så stor nytta för eleverna rent generellt anser lärarna att det ligger alldeles för mycket ansvar på svensklärarna och deras lektioner i svenska. Svensktimmarna räcker helt enkelt inte till för att få med allt förväntat innehåll och hjälpa eleverna på bästa sätt.

Tillfrågade lärare menade alla att elever generellt läser för lite skönlitteratur, både i skolan och på fritiden. Detta stämmer bara delvis med verkligheten eftersom unga idag inte nödvändigtvis läser mindre rent kvantitativt enligt Facht & Hellingwerf (2015) men att det kanske är skönlitteraturen som ofta får ge vika för andra textmedier och former av litteratur.

Samtliga informanter ansåg vidare att det i vissa fall är viktigt att eleverna läser skönlitterära verk i sin helhet men att det helt beror på vilket syfte den specifika läsningen har. Lärarna inser självklart att tidsbristen under kurserna innebär att det kanske blir svårt att begära att eleverna läser mer än en hel skönlitterär bok per termin. Däremot kan eleverna under kortare tid läsa exempelvis noveller eller dikter i sin helhet och på så sätt ändå få ta del av ett helt verk. I Svenska 2 ansåg lärarna att det blir ännu mer problematiskt att hinna med att läsa hela verk eftersom genomgången av litteraturhistorien tar upp en så stor del av läsårets lektionstimmar. I samband med litteraturhistorien ansåg lärarna att utdrag och kortare genomgångar av olika verk, för att illustrera samhällsförändringar och strömningar, därför är att föredra. Med hjälp av denna strategi får eleverna ta del av andra aspekter av texterna, exempelvis diskussioner kring olika författares förutsättningar och villkor, som de kanske inte hade fått ta del av om de enskilt läst verken. Däremot försvinner chansen att läsa en bok i sin helhet vilket enligt flera av lärarna också är en viktig upplevelse som eleverna bör få.

Samtliga informanter nämnde även att de anser att styrdokumentet är relativt otydliga när det kommer till exakt vilken litteratur som elevernas förväntas läsa och arbeta med. Bommarco & Parmenius Swärd (2012) menar att det i dagsläget är alldeles för otydligt i

styrdokumenten när det kommer till vilken litteratur som ska väljas samt på vilket sätt och framförallt varför eleverna ska arbeta med specifik litteratur. En reaktion på det otydliga i styrdokumenten kan vara att mina informanter inför litteraturvalet istället i första hand väljer att utgå från sina elever, sina egna erfarenheter och åsikter samt syn på läsning av skönlitteratur inom svenskämnet i gymnasiet ramar.

5.3 Slutsats

När det kommer till att välja skönlitteratur till undervisningen visar min undersökning att samtliga tillfrågade lärare i första hand utgår från sina elevers intressen när det gäller litteraturens innehåll samt tidigare läsvana när det kommer till textlängd och uppgifter kopplade till läsningen. Att välja skönlitteratur som i teorin passar till en viss elevgrupp i en viss undervisningssituation är å ena sidan förutsättningen för en gynnsam läsundervisning. Däremot beskriver samtliga av mina informanter att urvalet är viktigt men att skapa både inre och yttre motivation hos elever upplevs som ännu viktigare. Även om en bok kanske passar till en viss elev kanske eleven i fråga ändå inte kommer att läsa boken om motivationen inte är tillräcklig.

Grupp A beskrev svenskämnets syfte rörande läsning av skönlitteratur som viktig för utvecklingen av elevers känslö- och begreppsvärld. De menade vidare att det centrala innehållet inte direkt styr lärarnas litteratururval eller planering av läs- och litteraturundervisning utan det är upp till lärarna själva att anpassa undervisningen. Att läsa lite men ofta lyfts fram som viktigt eftersom Grupp A anser att svenskämnet, när det kommer till läsning, framförallt bör ses som ett färdighetsämne. Läslust är enligt denna grupp något som ska förmedlas till samtliga elever och det spelar inte så stor roll vilken litteratur som eleverna tar del av utan huvudsaken är att de läser överhuvudtaget.

Grupp B ansåg att Skolverkets beskrivning av syftet med läsning och det centrala innehållet som rör läs- och litteraturundervisning stämmer överens relativt väl. Det de utifrån styrdokumenten tolkar som mest centralt är litteraturhistoria, vilket de också ger mest utrymme i undervisningen. Denna grupp ser svenskämnet framförallt som ett erfarenhetspedagogiskt ämne där det allra viktigaste att uppnå är att använda litteraturen för att exempelvis diskutera olika existentiella ämnen utifrån elevernas egna erfarenheter och tankar. Enligt Grupp B ska litteraturläsning användas både för att öva elever i läsförståelse och för att med hjälp av innehållet få dem att förstå människor i andra tider bättre och i förlängningen också sig själva. Det krävs därför att eleverna får läsa varierad typ av litteratur

som ger dem chansen att öva på båda dessa aspekter av läsning. Detta ska i förlängningen också göra eleverna mer allmänbildade utifrån deras individuella förutsättningar och mål.

Grupp C var överens om att viss litteratur och vissa författare är bättre än andra och att elever framförallt ska läsa för att ta del av det rika litterära kulturarvet. Denna grupp anser att styrdokumentet är tydliga i vad som förväntas av läs- och litteraturundervisningen men att de ställer sig frågande till exakt i vilken utsträckning manliga och kvinnliga författare samt litteratur från olika kulturer verkligen ska representeras jämfört med erkända klassiska verk och författare. Grupp C ser svenskämnet som ett litteraturhistoriskt bildningsämne där fokus både ska ligga på läsning av vissa klassiker men även på litteratur av olika svårighetsgrad för att de ständigt tillsammans ska kunna förbättra deras läsnivå. Allmänmänskliga frågor diskuteras med hjälp av litteraturen för att på så sätt utveckla elevernas identiteter och kunskap om andra. Att läraren smittar av sin entusiasm för viss litteratur på eleverna ses av denna grupp som viktigt eftersom de först genom att ha goda förebilder intresserar sig för god litteratur och förhoppningsvis litteraturläsning rent generellt.

6. Avslutande diskussion

Det jag kom fram till i min analys var både väntat och oväntat. Något jag blev förvånad över var att lärarna på många punkter var rörande överens medan de på andra punkter, exempelvis när det gäller styrdokumentet, var väldigt oense. Trots att styrdokumentet förväntas styra både planering och praktiskt genomförande av undervisningen tror jag att det fortfarande är väldigt mycket upp till den enskilde läraren att själv resonera kring sina didaktiska överväganden, både när det gäller läs- och litteraturundervisning och andra delar av svenskundervisningen. Det som i första hand påverkar litteratururval och undervisning kopplat till läsning verkar alltså i första hand vara lärarnas egen inställning och erfarenheter samt specifika elevgruppers intressen och förkunskaper.

Det som överraskade mig mest var vilka olika inställningar lärarna hade när det gäller svenskämnets syfte rörande läsning och hur mycket det verkar påverka vilken typ av läs- och litteraturundervisning som lärarna planerar inför samt också praktiskt genomför. En svenskundervisning som framförallt fokuserar på att öva eleverna i olika färdigheter, exempelvis läsa och skriva, jämfört med en undervisning som fokuserar mer på innehåll i litteraturen i termer om bildning och klassisk litteratur kan i slutändan inte bli likvärdig. Självklart innehåller svenskundervisningen flera olika moment utöver läs- och litteraturundervisning men det som framförallt påverkas på grund av grundinställningen en specifik lärare har om syftet med undervisningen är hur mycket tid som avsätts för de olika momenten. Att välja skönlitteratur till undervisningen påverkar alltså inte endast den direkta undervisningen utan även vilken syn på litteratur och svenskämnet i stort som förmedlas till eleverna lärarna undervisar. Svensklärare har i och med detta ett oerhört stort ansvar. Jag anser att oavsett vilken inställning man som lärare har till litteratur, styrdokument eller läsning generellt bör diskutera detta både med kollegor och elever för att på så sätt ständigt problematisera och förhoppningsvis ibland också ompröva sin egen inställning för att kunna utvecklas.

En annan viktig aspekt av det svåra arbetet med att välja skönlitteratur till undervisningen är den rent fysiska begränsningen som lärare påverkas av. Dels kan det handla om att skolor inte har tillgång till eller samarbete med bibliotek och dels att de av rent ekonomiska skäl inte har möjlighet eller inte väljer att köpa skönlitteratur. Oavsett vilka didaktiska överväganden eller åsikter en specifik lärare har kring sitt litteratururval blir dessa automatiskt irrelevanta om urvalet styrs av yttre begränsningar som råder på den specifika skolan. De lärare jag intervjuade berättar alla om olika erfarenheter av just detta beroende på

vilken skola de har arbetat på. Vissa skolor verkar satsa mer på samarbeten med bibliotek än andra skolor och vissa lade mer pengar på att köpa in både läroböcker och skönlitteratur än andra. Dessutom finns det ibland ett visst antal klassuppsättningar av skönlitterära verk tillgängliga på den specifika skolan som lärarna blir hänvisade till. På grund av sådana förutsättningar styrs urvalet av litteratur ofrivilligt och mer eller mindre tvingar lärarna att använda de skönlitterära verk som fysiskt finns tillgängliga på skolan.

En annan aspekt av litteratururvalet och synen på läsning i skolan är den oerhörda tidsbrist som samtliga tillfrågade lärare anser att de arbetar under. Dels ansåg alla mina informanter, trots att jag inte specifikt frågade dem om detta under intervjuerna, att de både känner att de har för lite tid att planera och diskutera undervisningen med kollegor och dels har för få lektionstimmar att tillgå, jämfört med vad styrdokumentet beskriver ska hinnas med inom ramarna för de olika kurserna. Lärare upplever helt enkelt att de inte hinner med allt som de hade önskat under läsåret vilket gör att de redan under planeringsstadiet måste prioritera bort vissa saker. Flera av informanterna beskriver att det tyvärr ofta är just läsning av skönlitteratur som prioriteras bort eftersom de moment i det centrala innehållet som beskriver vilka texter som eleverna förväntas arbeta med och producera uppfattas som viktigare än de moment som beskriver läsning.

Indelningen av mina tre grupper är inte icke-problematisk eftersom samtliga lärare, oavsett vilken grupp jag placerade dem i, självklart alltid tänker på den grupp som ska läsa litteraturen inför sitt urval. En annan problematisk aspekt med min gruppindelning är att lärarnas inställning till svenskämnets syfte samt centrala innehållet endast avsåg de delar som berörde läsning och direkt arbete med litteratur. Lärarnas inställning till svenskämnets syfte rent generellt eller exempelvis när det kommer till textproduktion eller muntlig framställning skiljer sig kanske en del från det de angav i samband med min undersökning. Därför går det inte att utifrån mitt resultat exempelvis resonera kring lärares inställning till svenskämnet generellt utan endast kring mina informanters åsikter när det kommer till läsning i skolan och lärarnas litteratururval. Min gruppindelning och försök till att förklara svenskämnets syfte är endast en förenklad konstruktion och kan följaktligen aldrig exakt beskriva de enskilda lärarnas bild eller uppfattning av ämnet.

De tillfrågade lärarna menade alla att litteraturläsning i skolan i första hand ska ge eleverna möjlighet att beröras av litteraturen. När lärarna ville ha denna fokus i undervisningen valde nästan alltid lärarna litteraturen som eleverna skulle läsa. Lika viktigt är att litteraturundervisningen också ska lära eleverna hur de ska gå till väga för att läsa litteraturen på olika sätt. När lärarna istället ville fokusera på just detta kunde eleverna med

fördel själva välja litteratur eftersom det i detta sammanhang var viktigast att de läste överhuvudtaget, inte exakt vad de läste för något.

Lärarna menade också att läsning av litteratur som en grupp ger bättre läsupplevelser och bättre resultat än när eleverna enskilt sitter och läser en bok och gör en uppgift. Detta kan jag dock inte uttala mig om eftersom jag inte har frågat berörda elever om deras upplevelse av undervisningen.

I min undersökning når jag delvis samma slutsatser som Lundström (2007) och Bergman (2007). Vi är överens om att lärares litteratururval påverkas av deras inställning till läsning och svenskämnet generellt, exempelvis att vissa lärare väljer att legitimera utvalda författare och läsning av deras verk på grund av deras roll i litteraturhistorien. Vi är även överens om att lärare ofta tenderar att välja litteratur vars tema och innehåll intresserar eleverna eftersom de vill få igång en så fruktbar diskussion om litteraturen som möjligt. Jag är även överens med Bergman (2007) om att undervisning om litteraturhistoria både gör eleverna mer allmänbildade och med hjälp av diskussioner kring olika centrala teman också övar deras känsla för empati.

Jag kommer även fram till liknande resultat som examensarbeten skrivna av Söderlund & Andersson (2008), Andersson & Nyberg (2006) och Andersson & Odehammar (2010). De menar, precis som jag, att lärare i första hand väljer litteratur utifrån deras elevers intressen och behov samt begränsas både av tidsbrist och den fysiska begränsningen i form av vilken litteratur som finns tillgänglig ute på olika skolor. Dock visade de här examensarbetena på att lärares personliga preferenser när det kommer till skönlitteratur påverkade deras litteratururval i större utsträckning än vad jag kommer fram till i min undersökning. Trots att dessa uppsatser undersöker lärares undervisning då Lgy11 gällde når vi liknande resultat.

I min inledning beskrev jag att jag inledningsvis trodde att svensklärare generellt väljer skönlitteratur utifrån deras egna preferenser och erfarenheter. Detta har jag dock fått bevisat inte stämmer i så stor utsträckning utifrån resultaten i min undersökning. En liten minoritet av mina informanter utgick först och främst från sig själv när det kommer till att välja litteratur medan de allra flesta framförallt utgick från de specifika elevgrupperna och deras intressen och förkunskaper.

Under intervjuerna var det flera av lärarna som sade att de hade svårt att kommentera exempelvis svenskämnets syfte och centralt innehåll för kurserna, eftersom de inte på utan specifik förberedelse hade klart för sig vilka specifika formulering de innehöll. Flera av dem verkade uppleva det som att jag förhörde dem på vad styrdokumentet innehöll för information snarare än frågade dem om deras egna åsikter och uppfattningar av innehållet.

Kanske påverkade detta hur de sedan också valde att svara på mina frågor. För att väga upp detta försökte jag att under intervjun understryka att det inte fanns något rätt eller fel svar utan att jag var intresserad av att höra deras egna tankar och åsikter.

Flera informanter lyfte fram att de uppfattar styrdokumentet som relativt otydliga. Det positiva med denna otydlighet är att lärarna har en möjlighet att anpassa undervisningen specifikt för de elevgrupper de undervisar. En mer problematisk aspekt är dock att läs- och litteraturundervisningen runt om i svenska skolor blir allt annat än likvärdig. En ytterligare följd av detta kan också bli att elevernas kunskaper därför inte heller blir jämförbara, exempelvis som vi idag gör med de nationella proven i svenska.

I slutet av mitt uppsatsskrivande har jag upptäckt att svaret på min frågeställning ger ett intressant resultat men att det kanske saknades ett perspektiv: Mina informanter beskrev hur de resonerade när det kommer till deras litteratururval men de fick aldrig frågan om vad deras läsundervisning egentligen förväntades leda till. Jag frågade informanterna om deras inställning till delarna av svenskämnets styrdokument som berör läsning och direkt arbete med skönlitteratur och jämförde sedan detta med vilka didaktiska ställningstagande de hade i samband med deras litteratururval. Dock frågade jag aldrig explicit vad lärarna tänkte att deras litteratururval skulle leda till för fördelar i undervisningen. De flesta av informanterna varierade sitt litteratururval beroende på vad de avsåg att eleverna skulle använda det litterära verket till. Dock fick de aldrig exakt beskriva vad de tänkte att läsningen av viss litteratur som de valde egentligen skulle leda till. Det hade varit intressant att undersöka det jag gjorde, litteratururvalet jämfört med lärares inställning till styrdokument och svenskämnets syfte, men att även lägga till lärarnas egna föreställningar av effekterna av deras didaktiska val och undervisning. Dock är det alltid problematiskt att låta individer utvärdera sig själva men det kanske hade gett ännu en dimension till min undersökning.

Förslag på vidare forskning inom detta ämne hade kunnat vara att undersöka samma sak som jag gjort i denna undersökning men även lägga till ett elevperspektiv. Detta hade kunnat bidra med några nya intressanta infallsvinklar eftersom man då hade fått reda på om lärarnas tankar och idéer om litteratururvalet verkligen fungerade optimalt i verkligheten ute i klassrummen. Det hade varit intressant att undersöka hur väl förberedelserna av undervisning verkligen fungerar i praktiken, både enligt lärarna och eleverna. En annan intressant vinkling av min undersökning hade varit att endast fråga eleverna om vilken litteratur de skulle vilja läsa och hur de bäst skulle kunna tänka sig att arbeta med litteratur i skolan. I en sådan undersökning hade det dock blivit svårt att hålla en hög vetenskaplig nivå eftersom resultatet egentligen endast kommer att bestå i elevernas personliga tyckande.

Litteraturförteckning

Tryckta källor

Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2007

Tillgänglig på internet:

<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/4465/avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
(Hämtad 2018-02-07)

Bommarco, Birgitta (2006). *Texter i dialog: en studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2006

Tillgänglig på internet:

http://dspace.mah.se:8080/bitstream/handle/2043/7212/Texterialog_inlaga.pdf?sequence=1
(Hämtad 2018-03-29)

Bommarco, Birgitta, Cronberg, Barbro & Ursing, Anna Maria (1995). *Läsa för livet: svenskundervisning på högstadiet*. 2., rev. uppl. Stockholm: En bok för alla

Bommarco, Birgitta & Parmenius Swärd, Suzanne (2012). *Läsning, skrivande, samtal: textarbete i svenska på gymnasiet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Bråten, Ivar (red.) (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Dahl, Christoffer (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar: analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskola*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2015

Tillgänglig på internet:

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40507/3/gupea_2077_40507_3.pdf (Hämtad 2018-02-07)

Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Hermerén, Göran (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Tillgänglig på internet:

<https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed> (Hämtad 2018-02-21)

Ingemansson, Mary (2016). *Lärande genom skönlitteratur: djupläsning, förståelse, kunskap*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos

Lindstedt, Inger (2017). *Forskningens hantverk*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Lundström, Stefan (2007). *Textens väg [Elektronisk resurs]: om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2007

Tillgänglig på internet:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-1380> (Hämtad 2018-02-07)

Molloy, Gunilla (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur

Molloy, Gunilla (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. 2., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur

Molloy, Gunilla (2007). *Skolämnet svenska: en kritisk ämnesdidaktik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Pettersson, Torsten (2015). *Litteraturen på undantag?: unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. Göteborg: Makadam

Schmidt, Catarina (2016). *Läsa, skriva och förstå texter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (red.) (2015). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. 1. uppl. Lund: Gleerups Utbildning

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Westlund, Barbro (2012). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. 2., uppdaterade utg. Stockholm: Natur & kultur

Otryckta källor

Att läsa och förstå: läsförståelse av vad och för vad?. (2016). Stockholm: Skolverket.

Tillgänglig på internet:

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3694> (Hämtad 2017-12-03)

Andersson, Anna & Odehammar, Carl Johan (2010). ”Kanonlärare En undersökning av svensklärares litteratururval”. Examensarbete lärarutbildningen 15 hp inom svenska.

Högskolan i Jönköping

Tillgänglig på internet:

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:394208/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2018-02-07)

Andersson, Inga-Karin & Nyberg, Mirjam (2006). ”Lärares och elevers syn på litteraturval kursen Svenska B”. Examensarbete lärarutbildningen 10 hp inom svenska i ett mångkulturellt samhälle. Malmö Högskola

Tillgänglig på internet:

<https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/3625/Examensarbete.pdf?sequence=1> (Hämtad 2018-02-07)

Facht, Ulrika och Hellingwerf, Karin (2015). "Läser någon längre?". Nordiskt informationscenter för Medie- och Kommunikationsforskning. Presentation. Tillgänglig på internet: http://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/mediefakta-dokument/Mediebarometern/Mbar_Tema_rap/presentation_bokmassan_2016_handout_2.pdf (Hämtad 2018-02-07)

Nationalencyklopedin, skönlitteratur. Tillgänglig på internet: [http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/skönlitteratur](http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/sk%C3%B6nlitteratur) (Hämtad 2018-02-21)

Sandström, Camilla (2011). "Skönlitteratur i skolan – en studie av några lärares uppfattning och skönlitteraturens plats och betydelse i undervisningen", Examensarbete Svenska litteraturdidaktisk inriktning, Högskolan i Gävle. Finns tillgänglig på internet: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:403011/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2018-02-31)

Skolverket (2011). Ämne - Svenska syfte Tillgänglig på internet: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve> (Hämtad 2018-02-07)

Skolvärlden (2018). "Skolan med skönlitterär läsning i alla ämnen". [Elektronisk] Tillgänglig på internet: <http://skolvarlden.se/artiklar/skolan-med-skonlitterar-lasning-i-alla-amnen> (Hämtad 2018-02-12)

Söderlund, Karin och Andersson, Maria (2008). "Läraren och skönlitteraturen Vad påverkar svensklärares litterära val till eleven?". Examensarbete 15 hp inom svenska språket och litteraturen, Lärarutbildningen. Högskolan i Jönköping Tillgänglig på internet: <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:145385/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2018-02-07)

BILAGA 1

Intervjufrågorna

- Hur uppfattar du de delar av svenskämnets syfte som berör skönlitteratur och läsning av olika sorters skönlitteratur?
- Hur uppfattar du de delar av det centrala innehållet i kurserna svenska 1 och svenska 2 som berör skönlitteratur och läsning av skönlitteratur av olika slag?
- Hur resonerar du när du väljer vilken skönlitteratur du ska använda i undervisningen? Motivera.
- Skiljer sig urvalet av skönlitteratur beroende på hur eleverna förväntas arbeta med texten? (Denna fråga byttes efter ett par intervjuer ut till: Finns det vissa litterära verk eller exempel du föredrar framför andra när det kommer till en viss sorts övning/uppgift eleverna ska göra? Varför?)
- Vad anser du är det viktigaste syftet skönlitteratur har i svenskundervisningen i gymnasiet? Finns det vissa litterära verk eller exempel du föredrar framför andra när det kommer till en viss sorts övning/uppgift eleverna ska göra? Varför?
- Brukar du diskutera urvalet av skönlitteratur med dina kollegor?
- Brukar du diskutera urvalet av skönlitteratur med dina elever?
- Är det viktigt att eleverna läser hela skönlitterära verk? Varför/varför inte?
- Ungefär hur stor del av kurserna (100 poäng) Svenska 1 och Svenska 2 planerar du att dina klasser lägger på läsning och arbete med skönlitteratur?
- Tycker du att eleverna läser tillräckligt med skönlitteratur i skolan? Motivera.