



HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Examensarbete i svenska: språk och litteratur för ämneslärare
gymnasieskolan (15 hp)

EXAMENSARBETE



Samsyn på fiktionsurval inom svenskämnet?

En litteraturredaktisk studie om sex svensklärares
urval av och arbete med fiktion i svenskämnets
litteraturundervisning på gymnasienivå.

Axel Malm och Martin Extor

Svenska 15hp

Halmstad, 2017-06-12

Abstract

The purpose of our study is to find the reasons behind teachers' different choices of literature in the Swedish subject at Sixth Form level in Sweden. These choices have didactical consequences regarding what is actually taught through literature. There is a risk that the diverse subject of Swedish, according to the Swedish curriculum, is not taught to its full extent due to a lack of understanding of what literature should be used for. We believe that one way to counteract this misunderstanding is finding a consensus in the choice of literature between teachers of Swedish. The literature review covers central Swedish sources with student and teacher perspectives on literature use in school. We also included more recent international studies to include further perspectives on different kinds of literature and literature use. To accomplish our study, we interviewed six teachers of Swedish at three different schools in the Southwest of Sweden about their choices of literature as well as their view of literature in Swedish education. The teachers' choices of literature were compared and analysed using theories on categorization of the Swedish subject in school and other factors that might play a role in the choice of literature. We also interpreted what kind of reading was prioritized by teachers to analyse the didactic implications of different literature choices. Additionally, we searched for any sign of consensus between the teachers that might show us whether or not teachers of Swedish do have consensus in their choice of literature. We concluded that our informants all have different views on literary education, which guide their choices, and we have made suggestions for finding consensus in the choice of literature.

Key words: literature didactics, choice of literature, consensus.

Förord

Efter att ha avslutat våra tidigare examensarbeten var vi intresserade av att arbeta tillsammans eftersom vi då kan utforska ett bredare forskningsfält. Resultaten från detta bredare forskningsfält ansågs mer intressanta eftersom vi har möjlighet att ta del av fler lärares perspektiv samt analysera utifrån en vidare forskningsbakgrund. Tidigare har vi skrivit om grammatikundervisning i engelska och didaktisk användning av populärlitteratur i historieundervisning. När vi då skulle välja forskningsområde i svenskämnet hade vi intresse av kvalitativ forskning i lärarpraktiken. Ämnet är mycket relevant för vår framtida lärargärning och vi anser att vi kan dra lärdom från det vi funnit. Vi har funnit både brister och möjligheter hos lärarnas val och arbetssätt. Möjligheter att själva göra väl genomtänkta val i framtiden och brister i val som vi vill undvika. Även processen att skriva uppsats har hjälpt oss i den framtida yrkesutövningen genom att ge oss en insikt i samtida forskning om både lärare och elevers perspektiv på litteratur i svenskämnet. Vi har ständigt delat upp arbetet mellan oss, dels genom att utnyttja varandras styrkor i skrivande, spånande och analyserande, men också genom att kontinuerligt läsa och ge feedback på varandras produktion. Uppsatsen är noga genomarbetad av oss båda och efter färdigställandet är det inte längre möjligt att identifiera vem som skrivit vad.

Vi vill först och främst tacka vår handledare Catrine Brödje för genomgående konstruktiv kritik och ständig närvaro i processen. Vi tackar även familj och närstående för stöttning och konstruktiv kritik under arbetets gång.

Axel Malm & Martin Extor, 31/5 2017

1 Inledning.....	6
1.1 Bakgrund.....	6
1.1.1 Hotet mot fiktionsläsningen hos unga idag.....	6
1.1.2 Litteraturundervisning på en likvärdig grund med varierande skolresurser och olika didaktiska syften.....	6
1.2 Problemformulering.....	8
1.2.1 Syfte.....	8
1.2.2 Frågeställningar.....	8
1.3 Historisk resumé över svenskämnetns litteraturundervisning under 1900-talet till idag.....	9
1.4 Avgränsningar och definitioner av begrepp.....	11
2. Tidigare forskningsresultat.....	12
2.1 Lärares urval och ämnesdidaktiska reflektioner kring litteraturundervisning.....	12
2.2 Elevreaktioner på lärares läserbjudanden.....	15
3. Teoretiska utgångspunkter.....	18
3.1 Lars-Göran Malmgren och Gunilla Molloys svenskämneskonceptioner.....	19
3.1.1 Svenskämnet som färdighetsämne.....	19
3.1.2 Svenskämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne.....	20
3.1.3 Svenskämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne.....	21
3.1.4 Svenskämnet som erfarenhetspedagogiskt demokratiämne.....	22
3.2 Ramfaktorteorin.....	22
3.3 Tre olika sorters litteraturdidaktiska läsningar.....	23
3.3.1 Efferent och estetisk läsning.....	23
3.3.2 Läsa för att samtala om läsningen.....	24
4. Metod.....	25
4.1 Urval.....	26
4.2 Etiska överväganden.....	27
4.3 Vår förförståelse.....	27
5. Resultat och analys.....	28
5.1. Vad väljer svensklärare för fiktionsverk till sin litteraturundervisning?.....	29
5.1.1. Resultat från enkätundersökningen.....	29
5.2. Vilka didaktiska intentioner har svensklärarna med sina val av och sitt arbete med fiktion i sin litteraturundervisning?.....	30
5.2.1. Resultat och analys av intervjumaterialet.....	30
5.2.1.1 Albin.....	30
5.2.1.1.1 Fiktionsverk #1: Flotten (1982) av Stephen King.....	30
5.2.1.1.2 Fiktionsverk #2: <i>Låt den rätte komma in</i> (1915) av John Ajvide Lindqvist/Thomas Alfredsson.....	31
5.2.1.1.3 Fiktionsverk #3: Förvandlingen (1915) av Franz Kafka.....	31
5.2.1.2 Analys av Albins val av fiktionsverk.....	32
5.2.1.3 Agneta.....	33
5.2.1.3.1 Fiktionsverk #1: Förvandlingen (1915) av Franz Kafka.....	33
5.2.1.3.2 Fiktionsverk #2: <i>Främlingen</i> (1942) av Albert Camus.....	34
5.2.1.3.3 Fiktionsverk #3: <i>Räddaren i nöden</i> (1951) av J.D Salinger.....	34
5.2.1.4 Analys av Agnetas val av fiktionsverk.....	35
5.2.1.5 Björn.....	36
5.2.1.5.1 Fiktionsverk #1: <i>Titlar skrivna av nobelpristagare</i> (1901–2016).....	36
5.2.1.5.2 Fiktionsverk #2: <i>Pälsen</i> (1898) av Hjalmar Söderberg.....	37
5.2.1.5.3 Fiktionsverk #3: <i>Little miss sunshine</i> (2006) av Michael Arndt/Jonathan Dayton/Valerie Faris.....	37

5.2.1.6	Analys av Björns val av fiktionsverk.....	38
5.2.1.7	Benjamin.....	39
5.2.1.7.1	Fiktionsverk #1: <i>En komikers uppväxt</i> (1992) av Jonas Gardell.....	39
5.2.1.7.2	Fiktionsverk #2: <i>Den enögda kaninen</i> (2012) av Christoffer Carlsson.....	39
5.2.1.7.3	Fiktionsverk #3: <i>Krönika om ett förebådat dödsfall</i> (1981) av Gabriel Garcia Marquez.....	40
5.2.1.8	Analys av Benjamins val av fiktionsverk.....	40
5.2.1.9	Cissi.....	41
5.2.1.9.1	Fiktionsverk #1: <i>Niceville</i> (2009) av Kathryn Stockett.....	42
5.2.1.9.2	Fiktionsverk #2: <i>The help</i> (2011) av Tate Taylor.....	42
5.2.1.9.3	Fiktionsverk #3: <i>Att döda ett barn</i> (1948) av Stig Dagerman.....	42
5.2.1.9.4	Fiktionsverk #4: <i>Pälsen</i> (1898) av Hjalmar Söderberg.....	43
5.2.1.10	Analys av Cissis val av fiktionsverk.....	43
5.2.1.11	Clas.....	44
5.2.1.11.1	Fiktionsverk #1: <i>Superhjärnan</i> (2014) av Stieg Larsson.....	45
5.2.1.11.2	Fiktionsverk #2: <i>Det gröna monstret</i> (1993) av Haruki Murakami.....	45
5.2.1.12	Analys av Clas val av fiktionsverk.....	45
5.3	Vilka didaktiska implikationer uppstår vid uttalad samsyn kring val av och arbete med fiktion i svenskämnets litteraturundervisning?	46
5.3.1	Samsyn på val av enskilda verk.....	46
5.3.2	Samsyn på urval utifrån gemensam ämneskonception.....	47
6.	Diskussion.....	48
6.1	Vad väljer svensklärare för fiktionsverk till sin litteraturundervisning?.....	48
6.2	Vilka didaktiska intentioner har svensklärarna med sina val av och sitt arbete med fiktion i sin litteraturundervisning?	51
6.3	Vilka didaktiska implikationer uppstår vid uttalad samsyn kring val av och arbete med fiktion i svenskämnets litteraturundervisning?.....	53
7.	Slutdiskussion, sammanfattning och vidare forskning.....	55
8.	Litteraturförteckning.....	58
9.	Bilagor	59
9.1	Bilaga #1 Enkäten	59
9.2	Bilaga #2 Intervjuguiden	64

1 Inledning

Vi kommer att börja med att beskriva den ämnesdidaktiska bakgrunden till den här studien, uppsatsens syfte och problemformulering med studiens frågeställningar samt sedan återge en kort kronologisk resumé över hur svenskämnets litteraturundervisning sett ut under 1900-talet.

1.1 Bakgrund

1.1.1 Hotet mot fiktionsläsningen hos unga idag

I dagens debatt om fiktionsläsning har vi funnit två olika diskussionsområden vilka båda är lika aktuella. Dels att unga människors konsumtion av fiktion förändras snabbt, dels att lärares urval av och användning av fiktion i undervisningen inte står i konkret relation till elevernas behov.

Torsten Pettersson menar att unga läsares inställning till fiktionsläsning har förändrats kraftigt under 2000-talets första decennium, vilket han diskuterar i boken *Litteraturen på undantag: Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. Svenskar i åldrarna 15–23 år har, enligt Pettersson, minskat sin läsning av fiktion och ökat sina aktiviteter på internet. Samtidigt har fler alternativ till fiktionstexter ökat och litteraturen konkurrerar idag med annat fiktionsberättande som filmer, tv-serier, dataspel och sociala medier. Pettersson varnar för att läsning av fiktion minskar både kvantitativt och kvalitativt hos främst unga män. Enligt aktuell forskning finns det ett samband mellan dessa förändrade läsvanor och ungas förmåga att såväl läsa som att ta till sig innehållet (Pettersson, 2015:18ff).

I boken *Berättelsens möjligheter: Lärares reflektioner över fiktion* fokuserar man istället på hur lärare i olika ämnen ser på användning av fiktion i sin undervisning. I ett kapitel kommer Jonas Johansson med förslag på hur svensklärare kan tänka kring de didaktiska frågorna ”Varför?”, ”Vad?” och ”Hur?”. Han menar bland annat att det i svenskämnets litteraturundervisning finns en risk att lärare väljer material eller arbetsmetoder som inte gynnar elevernas läsutveckling eller intresse för litteratur. En huvudanledning menar han är att man som lärare gjort sina val utifrån det man själv har god kännedom om eller intresse av. Därmed har man inte tagit sig tiden att professionellt reflektera över sina val. Han menar också att det därför är viktigt att lärare förhåller sig kritiskt till skolans traditioner, material, styrdokument och den egna uppfattningen om svenskämnet (Johansson, 2014:63ff).

1.1.2 Litteraturundervisning på en likvärdig grund med varierande skolresurser och olika didaktiska syften

I gymnasieskolans styrdokument står det att skollagen föreskriver att utbildningen ska vara likvärdig, för alla elever i hela Sverige. Med likvärdighet menar man dock inte att

undervisningen ska utformas på samma sätt överallt. Istället ska hänsyn tas till att anpassa den efter varje elevs förutsättningar och behov (Skolverket, 2011:6).

I våra samlade erfarenheter från lärarutbildningen, VFU-perioder och arbetslivserfarenhet från gymnasieskolan har vi sett hur olika skolors resurser för litteraturundervisning kan vara. En del har stora skolbibliotek med anställda bibliotekarier och väl tilltagna förråd med klassuppsättningar av verk att läsa och utrustning som gör det enkelt att visa film eller så satsas det på att ge eleverna möjligheter att besöka teaterföreställningar. På andra skolor finns istället bara det precis nödvändigaste, det som skollagen kräver. Vi ser där ett behov av att identifiera på vilka punkter lärare med skilda förutsättningar väljer och resonerar i sina val av vad eleverna ska arbeta med i svenskämnets litteraturundervisning.

Per Olov Svedner skriver att just lärarens litteraturmotiveringar och litteratururval är nära sammanbundna. Vad man ska läsa och hur man ska arbeta med det är beroende av syftet med litteraturundervisningen (Svedner, 2010:50). Under vår svensklärarutbildning har främst två syften med litteraturundervisning återkommit under flera kurser. Att ge eleverna tillfällen att läsa för att lära sig om sig själva och att lära sig om och av andra människors erfarenheter, något vi bedömer är beroende av hur läraren väljer litteratur. Hur läraren väljer utgår, enligt Svedner, från vilka förkunskaper man har om den aktuella elevgruppens intressen, läsvana och -förmåga (Svedner, 2010:50). Han poängterar också att det ofta talas om att det man erbjuder eleverna att läsa ska vara förankrade hos dem så att de kan leva sig in i och identifiera sig med litteraturen. Samtidigt finns en motsättning i att en annan dimension av litteraturupplevelsen är att få möta det annorlunda vilket man måste ta hänsyn till i sitt litteratururval (Svedner, 2010:55).

Dessa två didaktiska syften med litteraturundervisningen finns också explicit nedskrivna i svenskämnets läroplan där man bland annat menar att svenskundervisningen ska bidra 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, 2011:160). Magnus Persson bekräftar att det finns en motsägelse i relationen mellan litteraturen och kulturen i skolans kontext. Han menar att det är perspektiv på litteraturundervisningen som avgör om det ska vara litteraturens roll att antingen förstärka den egna kulturen och identiteten eller skapa förståelse och respekt för andras (Persson, 2007:11).

Utöver syftet att få kunskap om sin egen och andras identitet genom litteratur finns en rad andra syften. Vi undrar vad som ute på skolorna är dominerande i synen på och värderingen av litteraturundervisningens didaktiska syfte. Är det att använda läsningen för att utforska den

egna identiteten och andra kulturer? Eller blir det mer att man fokuserar på att träna elevernas analysförmåga, kunskaper om litterära begrepp, om olika tiders författare eller att tränas i att kritiskt kunna delta i ett demokratiskt samhälle?

1.2 Problemformulering

När nu fiktionsläsningen hos unga förändras och att undervisningen, enligt dagens forskning, inte verkar planeras utifrån det anser vi att det är aktuellt att studera vilken fiktion som väljs av lärare och hur de väljer att låta elever arbeta med den. Men vi vill också jämföra lärares val för att kunna uttyda om och i så fall hur en eventuell samsyn kring fiktionsläsning, mellan lärare, påverkar litteraturundervisningen på gymnasiet. Vårt intresse gäller såväl den enskilda undervisningspraktiken eleverna erbjuds men också för likvärdigheten mellan olika undervisningspraktiker.

1.2.1 Syfte

Syftet med föreliggande examensarbete är att analysera, jämföra och diskutera sex svensklärares urval av fiktionsverk till sin litteraturundervisning i gymnasieskolans svenskkurser. Det ämnar vi göra utifrån svenskämnets styrdokument, ramfaktorteorin och Rosenblatts efferenta och estetiska läsning samt Gunilla Molloys syn på läsning för att samtala om läsningen. Studien är uppdelad i tre delar. Först ämnar vi identifiera vilka olika verk svensklärarna väljer att använda i undervisningen. Vi vill sedan undersöka hur de ämnesdidaktiskt motiverar sina val och väljer att låta eleverna arbeta med dem i klassrummet. Vi vill jämföra lärarnas val med varandra och på så vis kunna problematisera vilka didaktiska överväganden de gör för litteraturundervisningen som svenskämnet ska erbjuda våra elever. Därtill kan vi undersöka huruvida gymnasieskolans likvärdighetsuppdrag kan anses följas eller inte. Vi vill alltså identifiera såväl lärarnas individuella syn på sitt urval som en outtalad samsyn lärarna emellan.

1.2.2 Frågeställningar

1. Vad väljer svensklärare för fiktionsverk till sin litteraturundervisning?
2. Vilka didaktiska intentioner har svensklärarna med sina val av och sitt arbete med fiktion i sin litteraturundervisning?
3. Vilka didaktiska implikationer uppstår vid outtalad samsyn kring val av och arbete med fiktion i svenskämnets litteraturundervisning?

1.3 Historisk resumé över svenskämnets litteraturundervisning under 1900-talet till idag

Gymnasieutbildningens litteraturundervisning inom svenskämnet har genomgått en förändring under förra seklet. Lars Brinks och Henrik Románs avhandlingar, vilka vi valt att utgå ifrån, beskriver olika delar av svenskämnets litteraturundervisning under första, respektive andra hälften av 1900-talet fram till skolreformen 1994. Från 1994 finns det ingen forskning som kan sammanfatta hur värderingen av litteraturundervisningen i svenskämnet förändrades. Därför kommer vi själva att kortfattat redogöra för vår tolkning av de stora skillnaderna mellan lpf94, GY2000 och lgy11.

Enligt Lars Brink kan perioden 1910 till 1945 anses prioritera det så kallade "litteraturhistoriska bildningsämnet". Han har ett fokus på ett kanoniserat litteratururval utifrån ett då nationalpedagogiskt synsätt. Vilken litteratur som valdes ut och som eleverna fick läsa baserades på den dominerande samhällsklassens smak och värderingar. Man ifrågasatte inte urvalet och därför menar Brink att den kan klassas som en kanon (Brink, 1992:282ff). Den främsta förändringen av vad man skulle läsa skedde framförallt kring år 1945 då fredstiden och Sveriges goda ekonomiska position i världen ledde till att en helt annan grupp unga började studera på gymnasiet. Förr bestod gymnasiets elever av en samhällselit som skulle utbildas till att styra, när så en majoritet av den unga befolkningen börjar studera så bidrog det, menar Brink, till att kanon var tvungen att förändras (Brink, 1992:292ff). Henrik Román fortsätter ungefär där Brink slutar och enligt honom lever svenskämnet som ett starkt bildningsämne med fokus på att använda litteratur som något förebildligt för eleverna länge kvar fram till 1970-talet. Fram tills dess bestod litteratururvalet av i huvudsak svensk 1800-talslitteratur. Svenskämnets erfarenhets-, estetiska och färdighetsbaserade kvaliteter utelämnades i princip helt på gymnasieskolans utbildningsnivå (Román, 2006:324f). Under 1970-talet blev svenskämnet mer inriktat på de färdighets- och erfarenhetsmässiga kvaliteterna. Som en reaktion på det här kom det under 1980-talet istället, som Román kallar det, en litterär renässans inom svenskämnet. Bildningsidealet flyttade in i ett kulturarvsideal, fortfarande med fokus på det svenska kulturarvet, poängterar han. Men anledningen bakom kulturarvsförespråkarnas framtoning till exempel är idén att litteraturen skulle kunna fungera som en utjämnare av elevers sociala och kulturella skillnader. I samband med det utvecklades en mer individanpassad syn på litteraturen som språkfrämjande inom svenskämnet. Till skillnad mot under 1950- och 1960-talet så dröjde man inte längre kvar vid vad man läste utan fokuserade istället på hur elevernas möte med läsningen såg ut (Román, 2006:330ff).

I beskrivningen av svenskkurserna i den nuvarande läroplanen, lgy2011, anses kärnan utgöras av språk och litteratur. Gymnasieskolans svenskämne är delat i språkämnet och

litteraturämnet. Sofia Ask diskuterar detta i sin bok *Språkämnet svenska* och menar att en tudelning innebär att det finns en risk att det ena eller det andra får slagsida beroende på vad läraren föredrar att undervisa i eftersom läroplanen inte är tydlig nog i hur uppdelningen ska hanteras. Litteratur har en oersättlig roll i ämnet, men Ask ställer sig kritisk till föreställningen att man automatiskt övar upp språklig förmåga genom att läsa litteratur och menar att språkämnet svenska behöver en tydligare beskrivning för att undervisningen i svenska ska vara likvärdig (Ask, 2012:11). Denna explicita uppdelning återfinns i både 1994 års läroplan och i den reviderade från 2000. Överlag kan vi se att den främsta förändringen inte är syftet med litteraturundervisningen utan arbetsmetoderna. I de två senaste läroplanerna har man, precis som idag, flera didaktiska syften med att läsa och arbeta med litteratur och texter. Från att få kunskap om litteratur, författarskap, litterära begrepp och kunna analysera olika former av text kritiskt till att läsa för att få nya perspektiv och intryck. I lpf94 skrev man explicit ut i målet för kursen Svenska A att ”[L]itteraturläsningen skall vara en källa till kunskap och personlig utveckling och bilda utgångspunkt för samtal och skrivande.” (Utbildningsdepartementet, 1994:36). Fokus hamnade då på att använda litteraturen för att uppnå andra mål än endast kunskap om litteratur. I Gy2000s motsvarande kurs Svenska A återfinns inte detta mål. Istället förväntas eleverna ”kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer” (Statens skolverk, 2000). Motsvarande del i dagens Svenska 1-kurs kan inte anses finnas. Istället har fokus mer gått in på explicita förmågor och kunskaper om litteratur.

Litteraturundervisningen har alltså återgått till att handla om litteratur i större utsträckning än att handla om att använda litteraturen. Syftet med att läsa blir i kursmålen mer och mer inriktat på bedömningsbara förmågor och den mer individuella personliga utvecklingen av att läsa har istället placerats i svenskämnets övergripande syfte. En annan intressant skillnad är styrdokumentet Gy2000 som i mycket större utsträckning än lpf94 och dagens läroplan explicit skriver ut bland annat att ”eleverna ska få uppleva och diskutera texter som både väcker lust och utmanar åsikter” (Statens skolverk, 2000). Kursen Svenska A beskrivs som att ha en tyngdpunkt i ”läsning för lust och glädje” och att utveckla elevernas självkänedom och kunskaper om ”det allmänmänniska under olika tider” (Statens skolverk, 2000). I dagens läroplan har läsning för lust som begrepp helt tagits bort, även i svenskämnets syftesdel. Fram till 1994 gavs två betyg i svenskämnet: ett i språk och litteratur och ett betyg i skrivande. I samband med lpf94 integrerades dessa två delar inom kursen Svenska A som ett betyg men fram till Gy2000 gavs fortfarande två olika betyg ut i kursen Svenska B (Hultman, 1995:31ff, Olin-Scheller, 2006:94).

1.4 Avgränsningar och definitioner av begrepp

I uppsatsen använder vi återkommande begreppen fiktion, litteraturundervisning och samsyn.

1.4.1 Begreppet fiktion

Både för att kunna avgränsa oss och för att inte begränsa informanterna har vi valt att använda begreppet fiktion när vi talar om vilka titlar som våra informanter uppger i enkät- och intervjumaterialet. I den här uppsatsens text kommer vi använda fiktion, fiktionsverk, verk och titlar synonymt med varandra. Fiktion definieras som *”företeelse som inte finns i verkligheten och istället är fritt uppfunnen”* (Svenska Akademien, 2009). Inspirerade av ”det vidgade textbegreppet” har vi valt att inkludera fiktion i alla former av medier, både som skriven text i form av romaner och noveller men också i form av filmatiseringar, teaterföreställningar och till och med tv-spel skulle ha godkänts i vår definition av fiktionsverk. När vi i den här uppsatsen använder begreppen skönlitteratur, litteratur och text sker det i samband med att vi refererar till andra forskares resonemang då dessa använder begreppen. På så vis har vi valt bort exempelvis självbiografier och litteratur som är fakta- eller brukstexter, exempelvis tidningsartiklar, dokumentärfilmer och liknande. All form av så kallad faktion tillhör på så vis vårt bortfall och ingår inte i vår studie.

1.4.2 Begreppet litteraturundervisning

När vi i den här uppsatsen problematiserar arbetet med fiktionsverk kallar vi det litteraturundervisning. Inspirerade av definitionen av litteraturvetenskap som är *”vetenskapen om den diktade litteraturen, bl.a. dess uttrycksmedel och utvecklingshistoria”* (Svenska Akademien, 2009) menar vi att litteraturundervisning sker när eleverna på något sätt får arbeta med de titlar som svensklärarna valt ut. Hur detta arbete är organiserat kan variera men det ska finnas en koppling till svenskämnets läroplan och de aktuella svenskkursernas centrala innehåll och kunskapskrav.

Återigen utgår vi också från ”det vidgade textbegreppet” och att det ska vara lärarnas uppgift att ge elever verktyg för att kunna värdera det de läser, ser och hör. Det man ser skapar frågor om det man inte ser, precis som när man läser en bok så tolkas tomrummen in utifrån individens egna erfarenheter. Då räcker det inte att begränsa synen på läsning vid endast textmediet (Lindmark, 2004: s. 9f). Litteraturundervisning blir då det arbete eleverna och svenskläraren gör när man använder och utvecklar sina verktyg för att kunna tolka, förstå, analysera och värdera de fiktionsverk som de läst, sett eller hört.

1.4.3 Begreppet samsyn

Vår definition av samsyn utgår ifrån begreppet konsensus vilket definieras som ”*vilja till enighet mellan parter*” (Svenska Akademien, 2009). I sammanhanget innebär det en strävan svensklärare emellan, i syfte att uppnå en likvärdig svenskundervisning, välja fiktion och arbetsmetoder i samstämmigt didaktiskt syfte. I vår studie använder vi begreppet för att beskriva en medveten samsyn mellan lärare och för att beskriva en omedveten, outtalad, samsyn mellan lärare. I det ena fallet kan samsynen ha utvecklats mellan lärare på samma skola medan den andra existerar mer av en slump hos lärare på olika skolor.

2. Tidigare forskningsresultat

Vi har valt att dela upp presentationerna utifrån forskning om lärares urval av och undervisning i litteratur samt utifrån forskning om elevers reaktioner på den litteraturundervisning de erbjuds. Forskningen om lärares urval kommer att användas för att senare, i diskussionskapitlet, kunna jämföras med vårt eget liknande resultat. Forskningen om elevreaktionerna kommer istället att användas, i diskussionskapitlet, som ett komplement till vårt eget empiriska material. Vi hade inte tillfälle att själva studera hur elever reagerat på den aktuella undervisning som våra intervjuade lärare erbjudit dem. Vi gör detta för att tillsammans med våra teoretiska utgångspunkter kunna ge en ämnesdidaktisk anknytning till våra slutsatser.

2.1 Lärares urval och ämnesdidaktiska reflektioner kring litteraturundervisning

I sin avhandling *Läsa texten eller ”verkligheten”*: *Tolkningsgemenskaper på en litteraturredidaktisk bro* studerar svenskläraren och lärarutbildaren Ingrid Mossberg Schüllerqvist hur åtta lärare i svenska för år 7–9 väljer ut vilka tolkningsgemenskaper för litteraturläsning som ska erbjudas eleverna. De didaktiska frågorna ”Varför?, Vad?, Hur? och För vem?” står i studiens förgrund (Mossberg Schüllerqvist, 2008:20).

Mossberg Schüllerqvist kommer fram till att de studerade åtta lärarna utformat litteraturläsningen utifrån gammal vana och utifrån vad hon kallar kombinationsstrategier. I dessa kombinationsstrategier använder lärarna litteraturen på flera sätt samtidigt, både för att träna eleverna på att skriva, analysera och läsa för att diskutera sina egna erfarenheter. De använder äldre litteratur både för diskussioner och för analys av text. Lärarnas konkreta utformning av undervisningen och deras uttalade ideala bild av att arbeta med litteratur är inte helt samstämmig. I praktiken utgår de ifrån sina elever medan de idealistiskt hellre talar om läsningens effekter utanför skolans ramar. Svensklärarna undervisar inte om litteratur för

litteraturens skull utan har flera målsättningar för arbetet med litteratur i sin undervisning. (Mossberg Schüllerqvist, 2008:274f).

Hon konstaterar att lärarna i sin undervisning använder sig av kombinationsstrategier medan andra aktörer, skolpolitiken bland annat, utanför skolverksamheten befinner sig på skilda sidor om dessa. Synliggör man de tolkningsgemenskaper som eleverna ingår i kan det leda att utveckla elevernas läsförståelse. En tolkningsgemenskap kan beskrivas som hur man på olika sätt läser och förstår läsning av skönlitterär text (Mossberg Schüllerqvist, 2008:281f).

Gymnasiesvenskläraren Stefan Lundström undersöker i sin avhandling *Textens väg: Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning* hur villkoren som svensklärares texturval sker utifrån ser ut (Lundström, 2007:16). Till skillnad från Mossberg Schüllerqvist fokuserar Lundström på själva urvalet vilket ger en för oss värdefull bild av olika förutsättningar lärare har för texturval.

Lundström kommer bland annat fram till att texturvalsprocessen egentligen är för komplex för att kunna förklaras i en avhandling. Istället identifierar och beskriver han olika förutsättningar som har stor betydelse för lärares urval av litteratur (Lundström, 2007:283). Bland annat har han kunnat se tydliga skillnader i hur lärarna skulle vilja att deras litteraturundervisning ser ut mot hur de i verkligheten hanterar den valda litteraturen i klassrummet. Yngre lärare är uttalat mer kritiska till begreppet kanon men Lundströms analys visar ändå på att de i större utsträckning är de som använder flest äldre litteraturhistoriska verk och även lägger upp undervisningen i en kronologisk litteraturhistorisk ordning. På samma sätt ser han på den äldsta läraren som uttalat förespråkar ett historiskt perspektiv på litteraturundervisningen men sedan använder det minst av alla på sina lektioner. Lundström förklarar faktumet att de flesta av läraren tänker likartat kring sin undervisning i litteratur och sina val med ett gemensamt habitus, hämtat från Bourdieu (Lundström, 2007:284ff). Vidare jämför han lärarnas tal om sin undervisning med de observationer han gjort av den faktiska undervisningen. En tendens som han ser återkomma är hur, som sagt, de yngre lärarna lättare faller in i ett sorts kanontänkande medan de lärarna med mer erfarenhet utnyttjar läroplanens fria tolkningsutrymme. (Lundström, 2007:293f). Intressant är hur de studerade lärarna själva menar att de når längre i sin undervisning, uppfyller flera mål i läroplanen, medan Lundström kunnat konstatera att så inte varit fallet. Han ser vidare ett behov hos lärare att öva på att reflektera över sin egen undervisning (Lundström, 2007:297).

I sin artikel *Making Room on the Shelf: The Place of Postmodern Young Adult Novels in the Curriculum* argumenterar de amerikanska universitetsprofessorerna Joan Knickerbocker

och Martha Brueggeman för att gymnasielärare ska ta in vad artikelförfattarna kallar ”postmoderna ungdomsromaner”, en populärkulturell genre som de menar har stor potential för litteraturämnet. I artikeln bidrar de med att ge lärare och studenter verktyg för att identifiera postmodern litteratur. De argumenterar också för varför de bör tas in i litteraturundervisningen och ger förslag på olika ämnesdidaktiska metoder för att undervisa om lässtrategier och om litteratur genom att använda den sortens ungdomsromaner (Knickerbocker & Brueggeman, 2008:65f).

Argument för att lärare ska använda genren i sin undervisning grundar sig främst på kvaliteter som artikelförfattarna sett. De menar att om eleverna kan identifiera postmodern litteratur så kan de använda den för att analysera mer traditionell litteratur med hjälp av kontrasten där emellan. Att de diskussioner som uppstår kring den postmoderna litteraturens litterära fördelar kräver diskussion om traditionella litterära begrepp som stil, handling, karaktärsutveckling med mera. Den här genren kan alltså utveckla elevers begreppsförmåga om skrivande vilket är applicerbart på all litteratur. Avslutningsvis ser de också att postmodern litteratur kan uppfylla det krav som samtiden har på en utökad läs- och skrivkunnighet där eleverna förstår att det inte finns ett förutbestämt korrekt sätt att läsa litteratur (Knickerbocker & Brueggeman, 2008:70ff).

Lärarytildaren Gunilla Molloy har i sin avhandling *Läraren, litteraturen, eleven* undersökt vad som sker i mötet mellan lärare, litteraturen och eleven under svensklektioner i år 7-9. Hon fokuserar på hur eleven uppfattar lärarens avsikter med litteraturläsning i skolan (Molloy, 2002:14).

I sin studie kommer hon fram till att skolämnet svenska har en potential att utvecklas och förändras. Men då krävs förändringar i synen på innehåll och lärarens roll i undervisningen (Molloy, 2002:308). Hon ser bland annat att litteraturundervisningen sällan lyckas fånga upp elevernas egna frågor till vad man läser. Molloy menar att skönlitteratur speglar samhället och att läsa skönlitteratur för att lära sig något om livet, dess möjligheter och konflikter skulle kunna förändra skolämnet svenska (Molloy, 2002:309f). Vidare ser Molloy ett problem med svenskämnetts generella inställning att prioritera en didaktisk fråga före de andra. Prioriterar man frågan om vad man ska undervisa om kan det riskera att svenskundervisningen bara kommer att handla om språk och litteratur. Istället menar hon att eleven och elevens frågor bör stå i fokus och komma före ”ämnet”. Frågan om för vem undervisningen ska ske bör alltså komma före ”vad?-frågan” (Molloy, 2002:313f). Svaret på den didaktiska frågan om varför man ska undervisa ser Molloy komma främst ur lärarnas försök att utveckla elevernas språk genom att eleverna får samtala om vad de läst (Molloy, 2002:317). Hon ser också hur lärarens

roll i undervisningen kring litteratur behöver förändras till att bli en lärare som tillsammans med eleverna läser och deltar i diskussioner. I ett sådant klassrum blir elevernas läsning inte betygsgrundande utan mer samtalsgrundande och lärarens uppgift blir där att uppmärksamma eleverna på deras läsupplevelser snarare än att säkerställa en på förhand uttänkt läsförståelse av texten (Molloy, 2002:324f). Avslutningsvis menar Molloy att elevernas horisonter kan vidgas, fantasin övas upp och inlevelseförmågan kan öka om man läser, skriver och talar om texter av olika slag. Eleverna bör alltså få möjlighet att ta del av andras läsningar och läsupplevelser i en litteraturundervisning med aktiva deltagare som skriver och läser om sina egna och andras liv. En väg för att nå högre tolerans för andras livsvillkor och tankesätt är genom mötet med skönlitteratur i skolan (Molloy, 2002:330).

2.2 Elevreaktioner på lärares läserbjudanden

Molloy belyser i sin avhandling mötet mellan svensklärares litteratururval och vad eleverna erbjuds att läsa och arbeta med. För att få en tydligare inblick i elevers möten med litteraturen som valts ut av svensklärarna har vi valt ut ytterligare forskning som fokuserar på elevers perspektiv inom litteraturundervisningen.

I sin avhandling *För att bli kvinna – och av lust* studerar Maria Ulfgaard tonårsflickors fritidsläsning och hur den ser ut i relation till vad skolan erbjuder dem att läsa (Ulfgaard, 2002:13).

Ulfgaard kan hitta flera olika saker i sin analys av flickornas möten med de aktuella romanerna i sin undersökning. Bland annat kunde hon se att deras reaktioner på litteraturen var väldigt individuella och inga tydliga grupprelaterade företeelser baserade på kulturella, sociala eller skolkulturella faktorer kunde göras. Mönstren bakom flickors läskulturer är vaga och gäller preferenser, kompetensfaktorer, tolkning och läsarter. Ulfgaard menar att läskulturerna påverkats av varje enskild skolas svenskundervisning. En grupp föredrog en roman som övriga grupper avvisade. Olika grupper fokuserar på olika saker i sina tolkningar och läsarter av romanerna (Ulfgaard, 2002:326). Tonårsflickornas intressen och egna livserfarenheter påverkar också läsningen. Flickorna stannar ofta kvar på handlingsnivåns känslorelaterade plan och föredrar romaner som uppfyller deras krav på så kallad subjektiv relevans, det vill säga att bokens handling, tematik eller karaktärer upplevs som angelägna i läsarens föreställningsvärld (Ulfgaard, 2002:333f). Av studien drar Ulfgaard flera didaktiska slutsatser, en slutsats är att elevers egna litteratururval bör framhävas i undervisningen såväl som att de får möjligheten att möta litteratur som de annars inte skulle läsa själva. Läsaren har rätt till sina individuella läsningar och dessa ska inte ifrågasättas men däremot bör eleverna uppmuntras att diskutera

vad de vet om texterna som lästs i relation till aspekter som genus, etnicitet, religion och socioekonomiska perspektiv. Hon menar att det är angeläget att elever erbjuds en lustfylld läsning som kan utveckla dem som människor (Ulfsgaard, 2002:340ff).

Christina Olin-Scheller studerar gymnasieelevers textvärldar i sin avhandling *Mellan Dante och Big Brother*. Olin-Scheller utgår alltså ifrån alla gymnasieelever till skillnad från Ulfsgaard.

Olin-Scheller konstaterar i studien att vad elever läser i skolan och på fritiden skiljer sig åt. I skolan möter eleverna klassiska, skrivna och tryckta texter utan något direkt känslomässigt engagemang (Olin-Scheller, 2006:213). Ofta finns det ett starkt fokus i handlingen på manligt genus. I sin fritidsläsning däremot blir eleverna starkt känslomässigt berörda av berättelser i flera medier där handlingen kretsar kring både manligt och kvinnligt genus. Vidare ser hon att det ofta uppstår kollisioner mellan elevernas och lärarnas förväntningar på texter som läses i skolan. Texter som eleverna avvisar som ”meningslösa” anser lärarna vara ”betydelsefulla”. Olin-Scheller ser det här som ett tecken på att lärarna inte är medvetna om elevernas litterära repertoarer och vilka förutsättningar dessa ger för undervisningen (Olin-Scheller, 2006:214ff).

Vidare kan hon konstatera att eleverna läser på många skilda sätt. Läsarrollen ”läsaren som hjälte”, domineras av pojkarna i undersökningen. I en sådan läsarroll sker främst en estetisk läsning där man förväntar sig att få uppleva spänning. Hos flickorna domineras istället läsarrollen ”läsaren som tänkare” där de tolkar texterna utifrån verkligheten som referensram, i enlighet med Ulfsgaards analys ovan. I klassrummet aktualiseras inte pojkarnas läsroller och det resulterar i att dessa uppfattar läsning i svenskämnet som ”tråkig och händelsefattig”. Flickornas läsroller kan däremot i högre grad återfinnas i undervisningen (Olin-Scheller, 2006:215f). För att utveckla elevernas läsning lyfter Olin-Scheller fram vikten av undervisning som problematiserar olika läsarter för att eleverna ska kunna erövra nya läsroller och bredda och fördjupa sin litterära repertoar. Hon menar att det viktiga i undervisningen är läsning, oavsett media, som väcker ett starkt känslomässigt engagemang hos eleverna. Därför menar Olin-Scheller att det som läses i skolan saknar subjektiv relevans för eleverna (Olin-Scheller, 2006:217ff).

Avslutningsvis konstaterar hon att svensklärarnas kunskaper om elevers läserfarenheter och förväntningar måste bli centrala i skolans försök att möta deras litterära repertoarer. Skolans texter måste ligga i elevernas närmaste utvecklingszon. Hon rekommenderar texter som förmår engagera eleverna känslomässigt samtidigt som de också bidrar med nya kunskaper om innehåll och form (Olin-Scheller, 2006:232ff).

I sin avhandling *Texter i dialog: En studie i gymnasieelevers litteraturläsning* studerar svenskläraren Birgitta Bommarco hur eleverna i hennes litteraturundervisning på gymnasiet läser, förstår och skapar mening ur skönlitterära texter (Bommarco, 2007:11f).

I studien kan Bommarco se hur olika elevers möten med texterna hon erbjuder dem att läsa ser ut och sätta den läsningen i relation till hennes egna syften med texterbjudandet. I det sammanhanget identifierar hon tre olika sorters läsare bland eleverna och sammanfattar vilken typ av litteraturundervisning som hennes texterbjudande och elevernas reaktioner på den kan skapa förutsättningar för. I de olika läsningarna hos eleverna kan hon främst se att de ofta kommenterar samma företeelser i den gemensamt lästa texten. Eleverna uppmärksammar ofta och försöker tolka in underliggande budskap från texten, något som Bommarco ser som typiskt för skolans syfte med att läsa, att tolka och analysera texter (Bommarco, 2007:92f). Hon kan vidare se att eleverna i sina läsningar tar hjälp av sin sociala erfarenhet, kunskap och förståelse för att skapa mening (Bommarco, 2007: s.119). Hon kan också se att litteraturläsningen möjliggjort för eleverna att plocka in subjektiva erfarenheter från sin egen värld i läsningen, hur exempelvis eleverna uppfattar karaktärers relationer i texten är beroende av deras egna sociala och kulturella värderingar (Bommarco, 2007:145). Eleverna läser utifrån sina tidigare kunskaper om litteratur och färgas av sina egna livserfarenheter.

Sammanfattningsvis menar Bommarco att hennes syfte med de verk hon erbjuder eleverna att läsa inte alltid tas emot av eleverna på samma sätt. Hon erbjuder till exempel eleverna en roman för eleverna att läsa med en analyserande och känslomässig reception men att eleverna kom in med förväntningar på att läsa den utifrån en spänningsinriktad reception (Bommarco, 2007: s. 218). Det ser hon inte som problematiskt utan snarare tvärtom. Det finns ett värde i att eleverna får läsa texter som de inte annars skulle välja själva och som är mer utmanande. Det kan ge upphov till nya erfarenheter och kunskaper senare i det praktiska arbetet med texter (Bommarco, 2007:218f).

I sin artikel *What, Why, and How They Read: Reading Preferences and Patterns of Rural Young Adults* belyser doktoranderna i biblioteksvetenskap, Kim Becnel & Robin Moeller, vad ungdomar som lever på landsbygden har för relation till läsning. De menar att den mesta forskningen som gjorts på ungdomars läsvanor främst riktat in sig på dem som bor i städer och förorter (Becnel & Moeller, 2015:299f).

I sin studie kan artikelförfattarna både se likheter och skillnader mellan ungdomar i städerna och förorter kontra på landsbygden och deras läsvanor. I Sverige har Ulfgaard funnit liknande resultat i sin studie, som presenterats ovan, i skillnaden på flickors läsning baserat på hemkommunens förutsättningar. Stads- och förortsungdomar läste mer digitala texter och

lånade mer litteratur från biblioteken medan ungdomarna på landsbygden föredrog text på papper och läste litteratur som de antingen köpt i en butik eller hade hemma i familjens bokhylla (Becnel & Moeller, 2015:302). De väljer litteratur som de blir tipsade om av andra, både vänner och från internet. Men starkast påverkan verkar rekommendationer från deras favoritförfattare ha. Samtliga intervjuade ungdomar uppger flertalet gånger också en stark motvilja mot att läsa texter som ges i uppgift från lärarhåll. De önskar själva få besluta vilka titlar de ska läsa och med ett egenbestämt syfte bakom och analys av sin läsning. De verkar i fåtalet fall tala med lärare, bibliotekarier och vänner om litteratur, istället diskuterar de desto mer hemma med familjemedlemmar (Becnel & Moeller, 2015:302f). I samhället i stort kan eleverna se en antiläskultur och artikelförfattarna konstaterar att den främsta skillnaden mellan stads-/förortsungdomars och ungdomarna på landsbygden är en avsaknad möjlighet till att delta i olika litterära tillställningar och tillfällen att samtala med andra om vad man läst och om litteratur. För när det kommer till vilka titlar eleverna på landsbygden läser och vilka ungdomar generellt väljer finns det ingen skillnad. Precis som ungdomar generellt söker dessa ungdomar också efter litteratur med starka och beundransvärda karaktärer, karaktärer som exempelvis kan fungera som förebilder. De söker med andra ord efter litteratur som hjälper eleverna att utforska vilka de är och vilka de strävar efter att bli (Becnel & Moeller, 2015:303f). Deras resultat liknar de som Ulfgaard kunnat presentera i Sverige några år tidigare. Avslutningsvis kan Becnel och Moeller konstatera att det i skolor på landsbygden finns en brist på litterära aktiviteter för ungdomarna att delta i. Så skillnaderna mellan ungdomars läsvanor beroende på var någonstans de bor handlar i stor utsträckning om skillnader i förutsättningar för vad de kan göra med sin läsning snarare än vad och varför de läser (Becnel & Moeller, 2015:305).

3. Teoretiska utgångspunkter

Nedan följer en presentation av våra tre utvalda teoretiska utgångspunkter. Dessa är sedan var för sig uppdelade i olika delar. Teorierna har valts för att möjliggöra en analys av olika delar ur vårt empiriska material. Lars-Göran Malmgrens och Gunilla Molloys svenskämneskonceptioner använder vi för att identifiera och kategorisera lärarnas undervisningssyn som styr urvalet. Ramfaktorteorin använder vi för att identifiera vilka ramfaktorer som påverkar lärarnas urval, utifrån deras intervjusvar och våra förkunskaper om skolan. Rosenblatts och Molloys läsningar används för att tolka ut vilka läsningar som prioriteras i den undervisning som lärarna genomför med hjälp av den valda fiktionen.

3.1 Lars-Göran Malmgren och Gunilla Molloys svenskämneskonceptioner

För att kunna analysera och diskutera vilka didaktiska intentioner som ligger bakom svensklärarnas urval av fiktion har vi valt att använda Lars-Göran Malmgrens uppdelning av svenskämnet i tre olika kategorier, så kallade svenskämneskonceptioner: svenskämnet som bildnings-, färdighets-, och erfarenhetspedagogiskt ämne, samt Gunilla Molloys senare tillägg svenskämnet som erfarenhetspedagogiskt demokratiämne. Uppdelningen pekar på olika delar som ges olika fokus av olika lärare. Malmgren menar att dessa uppdelningar förekommer hos de flesta verksamma lärare men kan variera i grad beroende på lärarens personliga inställning till svenskämnets funktion. Vi anser själva att även om Malmgren utformat sin uppdelning utifrån Läroplanen för grundskolans svenskundervisning från 1994 så är hans uppdelning aktuell även idag och för gymnasieskolans svenskämne.

Nedan följer vår tolkning av dessa ämneskonceptioner samt det gymnasiegemensamma ämnet Svenska och kurserna Svenska 1, Svenska 2 och Svenska 3. Vi har tagit ut citat ur skrivningarna för svenskämnets syfte samt för det centrala innehållet och kunskapskraven i respektive kurs som vi menar är relaterade till litteraturundervisning. Detta innehåll har vi sedan delat upp med hjälp av Malmgrens och Molloys fyra svenskämneskategorier.

3.1.1 Svenskämnet som färdighetsämne

Inom färdighetsämnet fokuserar man främst på de språkliga momenten och litteraturen blir ett verktyg för eleven att nå andra kunskaper (Malmgren, 1996:86f).

I läroplanen för svenskämnet ser vi redan i ämnets syfte en färdighetsämneskonception i att eleverna ska få utveckla sina förmågor att läsa och arbeta med både skönlitterära och andra texttyper, få vid flera tillfällen möta olika texter och sätta deras innehåll i relation till egna erfarenheter samt utveckla sina kunskaper om litterära genrer, berättarteknik och stildrag i skönlitteratur, film och andra medier från olika tider. I kurserna Svenska 1, 2 och 3 ser vi motsvarande i styrdokumentens skrivningar om eleverna enligt Svenska 1-kursens centrala innehåll ska få kännedom om centrala motiv, berättarteknik och stildrag i olika former av fiktion. Elever ska också enligt kursens kunskapskrav kunna återge innehåll ur centrala skönlitterära verk, kunna med hjälp av litterära begrepp reflektera över verkens innehåll och kunna redogöra för samband mellan skilda verk utifrån exempelvis gemensamma stildrag eller teman i handlingen. Enligt Svenska 2-kursens centrala innehåll ska elever få lära sig om skönlitterära verkningsmedel genom att använda centrala litterära begrepp, samt få tillfälle att läsa nordiska författare på originalspråk. Innehållet konkretiseras i kursens kunskapskrav med att eleverna förväntas kunna diskutera stil, innehåll, bärande tankar i olika skönlitterära texter,

författarskap och epoker. Detta gäller även i Svenska 3-kursens centrala innehåll där eleverna ska arbeta med litteraturvetenskapliga analyser där begrepp och analysverktyg används samt enligt kursens kunskapskrav ska kunna göra en fördjupad och textnära analys av teman, genrer eller en författare. Genomgående ska elever använda litterära begrepp som stöd för sina tolkningar av texterna (Skolverket, 2011:160ff).

Styrdokumentens skrivningar kopplar vi till färdighetsämnets fokus på att eleverna ska kunna analysera texter och vara bekanta med litterära begrepp samt stil- och verkningsmedel. Eleverna ska kunna läsa och skriva olika litterära texter på svenska men även få tillfälle att möta texter skrivna på våra nordiska grannspråk och på så sätt öka sina språkfärdigheter genom att jämföra svenska mot andra språk.

3.1.2 Svenskämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne

I det litteraturhistoriska bildningsämnet fokuserar man på att undervisa eleverna om ett bestämt innehåll utifrån kulturarv, litteraturhistoria och kanoniserade texter. Syftet med den typen av svenskundervisningen blir då att ge eleverna en gemensam litterär referensram då klassisk litteratur läses tillsammans (Malmgren, 1996:86ff). Vi vill påpeka att, som framgått i resumén i vår inledning av uppsatsen, att litteraturundervisningen förändrats sedan Malmgren först definierade svenskämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne 1992. Vi är medvetna om att Malmgrens uppdelning skrevs i en annan kontext och att de aktuella styrdokumentet idag värderar denna ämneskonception annorlunda än för bara 25 år sedan. Vi ser ändå att Malmgrens kategori beskriver en relevant och aktuell del ur svenskämnet idag och fortfarande är användbar för att kunna identifiera och diskutera svensklärares didaktiska argument bakom sina val av fiktion.

I läroplanen för svenskämnet ser vi redan i ämnets syfte en litteraturhistorisk bildningsämneskonception i skrivningen om att eleverna ska få möjlighet att i skönlitteratur se olika unika verk samt möta allmänmänskliga frågor från olika tider och platser. Enligt oss kan också skrivningen om att eleverna flera gånger får läsa olika texttyper i undervisningen, motsvara en litteraturhistorisk bildningsämneskonception. I Svenska 1-kursens kunskapskrav däremot ser vi det i kraven på att eleverna ska kunna återge innehåll ur centrala skönlitterära verk, och kunna redogöra för samband mellan skilda verk utifrån exempelvis gemensamma stildrag eller teman i handlingen. Vidare finner vi belägg för en sådan ämneskonception i Svenska 2-kursens centrala innehåll och skrivningen där om att eleverna ska få läsa både svenska och internationella skönlitterära verk, teaterföreställningar och filmer från både män, kvinnor, ur olika tider och kulturer. Detta konkretiseras i kursens kunskapskrav på att eleverna

ska kunna diskutera stil, innehåll, bärande tankar i olika skönlitterära texter, författarskap och epoker. För Svenska 3-kursen kunde vi däremot endast se kopplingar till ämneskonceptionen i kursens kunskapskrav där eleverna ska ha kunskaper om skönlitterära verk skrivna av både män och kvinnor inom genrerna prosa, lyrik och dramatik (Skolverket, 2011:160ff).

Styrdokumentens skrivningar kopplar vi till det litteraturhistoriska bildningsämnets fokus på att eleverna ska ges en gemensam litterär referensram och kännedom om olika litterära genrer och om olika författare genom olika tidsepoker och framställda i olika medier.

3.1.3 Svenskämnet som erfarenhetspedagogiskt ämne

I det erfarenhetspedagogiska svenskämnet utgår man i större utsträckning från själva undervisningssituationen och eleverna som deltar i den. Man strävar efter att behandla mänskliga erfarenheter, både elevernas egna och andras, nutida som historiska. Läsning av litteratur fungerar som gestaltningar av olika sådana erfarenheter. Viktigt här är att undervisningens utformande och dess innehåll styrs av elevernas intressen och nyfikenhet (Malmgren, 1996:89).

I läroplanen för svenskämnet ser vi redan i ämnets syfte en erfarenhetspedagogisk ämneskonception då eleverna ska utveckla sin förmåga att använda skönlitteratur och olika texttyper, film och andra medier som källa till både självinsikt och förståelse för andra människors erfarenheter, och på så vis främjar läsningen elevernas personliga utveckling. Det är ett syfte som enligt oss kan motsvara en erfarenhetspedagogisk syn på litteraturundervisningen tillsammans med syftet att eleverna vid flera tillfällen ska få möta olika texter och sätta dess innehåll i relation till deras egna erfarenheter. I kurserna Svenska 1, 2 och 3 ser vi motsvarande i styrdokumentens skrivningar om att eleverna i Svenska 1-kursens centrala innehåll ska få läsa skönlitteratur skriven av både män och kvinnor, från olika tider och kulturer. Detta gör sig också märkbart i kursens kunskapskrav där eleverna förväntas kunna återge delar ur texternas berättande formulerade utifrån elevens egna tankar samt kan relatera innehållet till allmänmänskliga förhållanden. Vi finner även belägg för samma ämneskonception i Svenska 2-kursens centrala innehåll men då handlar det om att eleverna ska få kännedom om relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling. Innehållet konkretiseras i kursens kunskapskrav genom att eleverna förväntas kunna ge exempel på och diskutera samband mellan skönlitteratur och idéströmningar och hur verk förmedlar idéer och känslor. I Svenska 3-kursen kan vi endast se kopplingar till ämneskonceptionen i kursens centrala innehåll där eleverna ska få läsa skönlitterära texter skrivna av både män och kvinnor inom genrerna prosa, lyrik och dramatik (Skolverket, 2011:160ff).

Styrdokumentens skrivningar kopplar vi till erfarenhetsämnets fokus på att eleverna ska utveckla sina kunskaper om sin egen identitet och om samhället genom att läsa litteratur skriven ur olika perspektiv och tider.

3.1.4 Svenskämnet som erfarenhetspedagogiskt demokratiämne

2007 lade Gunilla Molloy till en fjärde kategori av svenskämnet i ett försök att koppla det erfarenhetspedagogiska svenskämnet till skolans demokratiuppdrag. I Molloy's erfarenhetspedagogiska demokratiämne kan eleverna utveckla sina förmågor att själva ta ställning i olika sociala frågor. Det sker under läsning av och samtal om olika sorters text. I läsningen ges eleverna en möjlighet att utbyta erfarenheter och även förändra sina egna föreställningsvärldar. Anledningen till varför läsning ska ske i skolan är den att eleverna ska börja tänka. Vilka titlar man läser får variera utifrån syftet med läsningen. Läsningens form är mer styrd och läsningen förväntas kunna resultera i samtal och utbyte av åsikter och perspektiv (Molloy, 2007:185ff).

I läroplanen för svenskämnet ser vi redan i ämnets syfte en erfarenhetspedagogisk demokratiämneskonception i skrivningen om att eleverna ska utmanas till nya tankesätt och att undervisningen ska öppna för nya perspektiv hos dem. I svenskkurserna ser vi endast att det demokratiska färdighetsämnets beskrivning har en motsvarighet i Svenska 2-kursens centrala innehåll. Där betonas att eleverna ska få kännedom om relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling. Detta mål konkretiseras i kursens kunskapskrav genom att eleverna förväntas kunna ge exempel på och diskutera samband mellan skönlitteratur och idéströmningar och hur verk förmedlar idéer och känslor. Vi menar att förmågan att kunna se kopplingar mellan skönlitteratur och samhällsutveckling, både i fiktion och verklighet, ska kunna ses som en del i skolans strävan efter att fostra eleverna till demokratiskt medvetna medborgare. I övriga kurser i svenskämnet har vi inte funnit några tydliga kopplingar till den här ämneskonceptionen (Skolverket, 2011:160ff).

Styrdokumentens skrivningar kopplar vi till det erfarenhetspedagogiska demokratiämnet genom dess fokus på att ge eleverna nya tankesätt och hjälpa dem att kritiskt kunna se hur skönlitteratur både har format och formats av samhället och dess förändringar.

3.2 Ramfaktorteorin

För att kunna se vilka förutsättningar som ligger till grund för det urval av fiktion som svensklärarna gör har vi valt att använda ramfaktorteorin som en av våra utgångspunkter i vår analys av det empiriska materialet. Vi vill på så sätt kunna analysera vilka olika faktorer som

kan anses styra svensklärarnas val av litteratur, inklusive faktorer som inte nämnts explicit i vårt empiriska material men som vi med hjälp av ramfaktorteorin kan tolka ut ur intervju- och enkätmaterialen.

Enligt ramfaktorteorin finns olika bestämda yttre faktorer som påverkar hur och vilket stoff läraren har möjlighet att välja ut till och hur den används i sin undervisning. De mest framträdande av dessa är tiden som läraren har till sitt förfogande, både tid för planering och i klassrummet (Lindström & Pennlert, 2016:49). Andra faktorer är lärarnas utbildningsnivåer och erfarenheter i yrket. Också elevantalet, den fysiska skolmiljön och den mentala lärandemiljöns utformning, skolans ekonomiska resurser och hur den budgeteras, skolledningen och dess organisation samt betygssystemets målstyrda kunskapskrav påverkar. Vidare påverkar också närsamhället runt omkring och de förutsättningar som skapas av både samhällets resurser och kulturer i närsamhället, samt elevernas föräldrar och deras kunskap om och engagemang eller önskemål om sina barns skolgång (Lindström & Pennlert, 2016:49ff).

3.3 Tre olika sorters litteraturredaktiska läsningar

För att kunna identifiera och diskutera vilka läsningar som har möjlighet att uppstå ur svensklärarnas urval av fiktion har vi valt att använda Louise M. Rosenblatts receptionsteoretiska begreppspar efferent och estetisk läsning samt Gunilla Molloys ämnesdidaktiska diskussion om litteraturens betydelse för att utveckla elevers samtalsförmåga.

3.3.1 Efferent och estetisk läsning

Litteraturen har, som framgått i genomgången av svenskämnets styrdokument, två syften i elevernas undervisning. Det ena syftet fokuserar på mätbara färdigheter och kunskaper om litteratur och det andra fokuserar på att använda litteraturen för att utveckla kunskaper om samhället eleven lever i eller om elevens egen identitet. Dessa syften har tidigare konkretiserats i det här kapitlet utifrån Malmgrens och Molloys uppdelning av svenskämnet i de fyra olika ämneskonceptionerna. För att kunna analysera hur de intervjuade svensklärarna ställer sig till svenskämnets skilda syften med litteraturundervisning har vi valt att inkludera en teorigenomgång baserad på Louise M. Rosenblatts receptionsteoretiska syn på efferent och estetisk läsning. Hos Rosenblatts resonemang kring läsning plockar vi oss av begreppen efferent och estetisk läsning. Vi använder dem för att didaktiskt kunna tala om vilken typ av läsning som de intervjuade svensklärare erbjuder i sitt arbete med den valda fiktionen.

Rosenblatt vill framhäva den litterära upplevelsen i litteraturundervisningen och lyfta fram varför det är viktigt att förbereda eleverna att själva frammana vad hon kallar ”det litterära

verket” ur den lästa texten (Rosenblatt, 2002:40). Hon skiljer på att läsa ett litterärt verk och att läsa praktiskt. Den första sortens läsning kallar hon för estetisk läsning och där fokuserar man på att rikta elevernas uppmärksamhet mot den egna upplevelsen av vad man läst. Det innebär att kunna upptäcka och analysera sina egna förnimmelser, känslor och föreställningar om världen genom det man läser. Denna form av läsning kan inte läras ut i klassrummet utan är den läsning som varje individuell elev tar med sig in i litteraturundervisningen. Rosenblatt menar att om svenskläraren vet vad som påverkar eleven kan hen också handleda eleven att hantera sin reaktion som läsare och uppnå en mer balanserad litterär upplevelse. I den praktiska läsningen, den så kallade efferenta läsningen, söker läsaren efter bestämd information och förväntas kunna plocka ut och sammanfatta ett innehåll (Rosenblatt, 2002:41f).

Vidare beskriver Rosenblatt begreppet transaktion som förhållandet mellan element som ömsesidigt betingar varandra. Det finns ingen allmängiltig korrekt läsning utan olika relationer mellan läsare och text. Läser man exempelvis för att hitta fakta så riktar man automatiskt in sig på att finna olika betydelser i texten och skjuter sina egna känslor åt sidan. För att läsa in vad Rosenblatt kallar det litterära i samma text måste läsaren förstå mer än ords betydelse och istället också göra kopplingar till sina egna erfarenheter. Traditionell litteraturundervisning har fokuserat på den efferenta läsningen och behandlat litteratur som kunskapsstoff istället för läsoplevelser som kan bidra till att utveckla elevernas reflektioner (Rosenblatt, 2002:235). Rosenblatt menar att varje tolkning av en text sker utifrån kontexten läsaren befinner sig i. När man väl läst texten estetiskt kan densamma bli ett föremål för reflektion och analys enligt kritiska och vetenskapliga metoder (Rosenblatt, 2002:237). Utifrån Rosenblatt kan vi se en betydelse av att elever tillåts att fritt kommentera den upplevda texten och inte styrs i sin läsning utan får göra en egen tolkning.

3.3.2 Läsa för att samtala om läsningen

Ett syfte med läsning som inte nämns explicit i styrdokumentet är möjligheten att använda elevernas läsning för att utveckla deras samtalsförmåga. Gunilla Molloy presenterar i sin bok *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum* hur samtal om elevernas läsoplevelser både kan utveckla deras läsförmåga men också tränas upp genom att användas som arbetsmetod i litteraturundervisningen. I sådan arbetsform krävs det att undervisningen lyckas fånga upp alla elevers tolkningar av vad de läst och att eleverna tillsammans med läraren för en dialog med texten och med varandra och texten (Molloy, 2011:84). Själva litteratursamtalen kan syfta till att utveckla elevernas läsförståelse då eleverna i samtalen får tillfälle att möta andras tolkningar av läsoplevelsen och på så vis ge samtliga deltagare en fördjupad förståelse av det man läst,

även elever som har svårare att förstå verket (Molloy, 2011:95). Molloy menar vidare att genom att bearbeta vad man läst först i personliga läsloggar och sedan tillåtas att samtala med andra om hur man själv läst kan eleverna utveckla sin förmåga att ställa relevanta frågor till det verk man läst (Molloy, 2011:108). Man kan alltså se hur litteratursamtalets betydelse för litteraturundervisningen får, utifrån Molloy, en avgörande betydelse för både hur eleverna läser, reflekterar över sin läsning och för hur läsningen ser ut relation till kamraternas läsning. Molloy menar vidare att elevernas läsförståelse utvecklas tack vare att de får frågor om vad de läst som kräver reflektion. Autentiska frågor som öppnar för svar som kommer ur elevernas individuella tolkningar och inte sådana som enbart är till för att kontrollera att eleverna läst. Genom att samtala ges också utrymme för svenskämnets demokratiska potential att slå rot då man ger eleverna möjlighet att inse hur olika samma verk kan uppfattas av olika människor (Molloy, 2011:115f). Som arbetsmetod öppnar samtalet om läsningen upp för svenskämnet som erfarenhetspedagogiskt demokratiämne just för att varje läsare ges utrymme att presentera sin respons på läsningen (Molloy, 2011:143). För att uppnå en helhet i svenskämnets undervisning, både vad gäller språk- och innehållsaspekterna, menar Molloy att svenskläraren måste utgå i sin litteraturundervisning från de didaktiska frågorna om vilket verk till vilken elevgrupp och hur man ska arbeta med det för att utveckla elevernas språkutveckling måste ske parallellt med samtal om läsningen utifrån autentiska frågor på verket (Molloy, 2011:131). Vilka sorters samtal som den undervisande läraren tillåter i klassrummet kan då resultera i konsekvenser också för hur eleverna samtalar om sin läsning och potentiellt också påverka deras läsning. Det gäller både den aktuella upplevda läsningen men också elevers inställning till att läsa och arbeta med det man läst (Molloy, 2011:148f).

4. Metod

Vi har valt en tudelad metod i vår empiriinsamling. Lärarna har före intervjun svarat på en kort enkät. Enkäten var praktisk i syftet att ta reda på vilka tre fiktionsverk lärarna senast använt i sin undervisning. Lärarna ombads även ge motivering till användningen av respektive verk. Motiveringsdelen i enkäten fungerade mer som en metod från vår sida för att värma upp lärarna inför själva intervjun snarare än att vi var intresserade av att använda det som empiriskt material. Ur enkäten har vi istället valt att endast återge vilka verk som lärarna valde. Motiveringar bakom dessa hämtar vi ur intervjusvaren. Utifrån Jan-Axel Kylén (2004) har vi valt att inkludera både slutna och öppna frågor i vår enkät. De slutna frågorna var enkelt utformade, men vid öppna frågor finns risk för missförstånd. Öppna frågor ställer även krav på att respondenten kan formulera sig (Kylén, 2004:61). Enkäten återfinns i bilaga #1.

Vi påbörjade våra intervjuer direkt efter enkäten besvarats. De spelades in och båda medskribenter var närvarande vid samtliga intervjuer. Alla informanter var medvetna om inspelningen. Alvehus (2013) menar att inspelning har sina för- och nackdelar. Den intervjuade kan känna sig störd av det faktum att allt som sägs sparas och därmed begränsa eller ändra sina svar (Alvehus, 2013:85). Vi upplevde dock inte att någon av de intervjuade kände sig begränsad att uttrycka sig. Kort efter intervjuerna genomförts påbörjades arbetet med transkribering. Det finns många olika transkriptionsmetoder, dock har vi valt att städa upp språket en del eftersom vi i första hand är ute efter lärares åsikter, tankar och motiveringar. Med andra ord är vi mer intresserade av vad som sägs än hur det sägs (Alvehus, 2013:85).

Intervjuerna var semistrukturerade efter Alvehus definition vilket innebär att intervjuaren följer ett formulär med ett fåtal öppna frågor eller bredare teman i intervjun. Strukturens utformning leder till att intervjuobjektet får chans att påverka intervjuens innehåll medan intervjuaren tvingas vara ständigt aktiv för att hänga med i svaren och ställa passande följdfrågor (Alvehus, 2013:83). Vår konstruerade intervjuguide återfinns i bilaga #2 .

4.1 Urval

I sin bok *Intervjuer – genomförande, tolkning och reflexivitet* har Mats Alvesson beskrivit riktlinjer kring urval av informanter till intervjuer. Dessa riktlinjer varierar mellan studier som riktar sig på en kollektiv enhet, de som riktar sig till individer och deras erfarenheter och de som riktar sig till en större grupp och mer övergripande mönster. Vårt forskningsområde rör en tydlig enhet, men det betyder inte att urvalet därmed är självklart. Alvesson menar att det är viktigt att tänka på att urvalet är ”representativt i något eller några för undersökningens väsentliga hänseenden” (Alvesson, 2011:59). Informanterna ska alltså vara representativa för problemet. Vidare bör man söka efter informanter som kan uppvisa den tydligaste problembilden (Alvesson, 2011:59). Han menar även att det finns två mer specifika principer för urval av informanter. Den första kan kallas representativitet och den andra kvalitet. Beroende på forskningsområde bör man sikta efter ett representativt urval som ger bredd och variation – en heltäckande bild. Kvalitetsurval innebär att man gör urvalet efter föreställningen att ett mindre antal informanter har egenskaper som gör dem relevanta (Alvesson, 2011:61).

Vi har valt att intervju sex lärare för att få en viss bredd i resultatet. De sex lärarna är verksamma på tre olika skolor, där två arbetar på varje skola. För att kunna identifiera en eventuell, slumpartad, samsyn mellan lärare på olika skolor valde vi att hämta informanter från en friskola och två kommunala skolor, för att inkludera lärarna som arbetade utifrån skilda

ramfaktorer. Andra betänkligheter, såsom lärarnas ålder, verksamhetstid, kön eller etnicitet, valde vi att inte ta hänsyn till.

4.2 Etiska överväganden

Vid all forskning är det av stor vikt att ett antal etiska principer följs vid insamling av information. Vetenskapsrådet har sammanställt en publikation om forskningsetik som vi valt att utgå ifrån vid reflektion kring etiska överväganden. Denna publikation beskriver fyra principer, eller krav, som de menar varje forskare bör följa för att uppfylla forskningens etiska krav.

Den första principen kallas informationskravet och konstaterar att alla deltagare i forskning ska informeras om sin uppgift i undersökningen. Deltagarna ska också vara medvetna om att deras deltagande är frivilligt och kan avbrytas när de vill. I vårt fall innebär det att lärarna som intervjuats har blivit meddelade i god tid med en förklaring av vårt forskningsområde och deras roll i undersökningen.

Den andra principen kallas samtyckeskravet och innehåller några regler kring samtycke vid forskning. Alla deltagare ska ge sitt samtycke till att medverka; alla deltagare ska själva bestämma på vilka villkor de deltar i undersökningen; ifall någon vill avbryta sitt deltagande ska de inte utsättas för negativ påtryckning; det bör inte existera någon sorts beroendeförhållande forskare och deltagare emellan. Vi har gjort det tydligt att lärarna själva ger tidsförslag för intervjuerna och att vi anpassar oss efter dem.

Konfidentialitetskravet innebär att identiteten hos de deltagande vid forskning ska skyddas. Kravet för konfidentialitet är starkare när det gäller utsatta grupper eller vid hanterande av etiskt känslig information. Vi har vidtagit en rad åtgärder för att skydda våra informanternas identitet och den information de delgivit oss. Alla namn är fingerade och ingen arbetsplats eller -ort är nämnd.

Den sista principen kallas nyttjandekravet och innefattar regler om forskarens användande av personuppgifter. Man får inte ge ut dessa i kommersiellt eller annat icke-vetenskapligt syfte. Man får heller inte använda information man samlat in för att göra beslut eller åtgärder gentemot den enskilde mot dennes vilja. Vi har hållit alla personuppgifter hemliga och har ingen avsikt att använda dem i något annat syfte än uppsatsens.

4.3 Vår förförståelse

Här följer en beskrivning av vår förförståelse av informanterna och de skolor informanterna är verksamma på. Vi baserar denna förförståelse på information vi tillskansat oss dels genom

samtal med informanterna, dels personlig erfarenhet från verksamhetsförlagd utbildning på samtliga tre skolor. Med hjälp av informationen har vi valt att dela upp vår resultatbeskrivning utifrån skolornas olika förutsättningar.

Vi har gett två av lärarna namn som börjar på A, två på B och två på C. A-skolan har högst resurser, B-skolan mitt emellan och C-skolan har lägst resurser. De resurser som är relevanta för vårt område är exempelvis klassuppsättningar och skolbibliotek. De tre skolorna har ett liknande förhållande till varandra även vad gäller elevantal på skolan och elevgruppsstorlek. I A-skolan, som är störst, består elevgrupperna av cirka 30 stycken elever, i B- och C-skolan består elevgrupperna istället av 15–20 stycken elever. A- och C-skolan är belägna i samma kommun medan B-skolan ligger i en annan kommun. C-skolan är friskola medan de andra är kommunala. B-skolan är den enda gymnasieskolan i sin kommun. Samtliga tre konkurrerar med varandra om elever från samma geografiska områden. Många av eleverna från B-skolans område väljer ofta att studera på någon av A- och C-skolans kommuns gymnasieskolor. På de två kommunala skolorna finns tillgång till samlingar med klassrumsuppsättningar och skolbibliotek med heltidsanställd skolbibliotekarie. På friskolan finns ett begränsat fysiskt och ekonomiskt utrymme vilket vi menar påverkar skolans resurser för litteraturundervisningen.

4.4 Analys

Analysen utgår ifrån de teoretiska utgångspunkterna. Vi kommer alltså att återkomma till begreppen ämneskonception utifrån Malmgrens uppdelning av svenskämnet, Lindes ramfaktorteori, Rosenblatts efferenta och estetiska läsning samt Molloy's 'läsning för att samtala om läsningen'. Olika intervju svar har givits olika stort utrymme i analysen beroende på lärarnas svar. I den jämförande analysen ämnar vi undersöka likheter och skillnader mellan lärares litteratururval och tillhörande ämneskonception och ramfaktorer som tidigare presenterats i de enskilda analyserna i syfte att identifiera förekomsten eller icke av samsyn på urval av fiktion. Vi kommer att kritiskt granska liknande val eftersom det inte är så enkelt som att samma val är detsamma som samsyn. Två olika val kan också ske utifrån samsyn ifall de valts utifrån en gemensam ämneskonception hos lärarna och utan för stor påverkan av skilda ramfaktorer.

5. Resultat och analys

Vi har valt att presentera vårt empirimaterial och genomföra analyserna i samma kapitel. Först beskrivs och återges lärarnas val av verk och deras berättelser om urvalen och den undervisning

som blev aktuell för verken. Sedan kommer detta material att analyseras utifrån våra tidigare beskrivna utgångspunkter.

5.1. Vad väljer svensklärare för fiktionsverk till sin litteraturundervisning?

5.1.1. Resultat från enkätundersökningen

Nedan presenterar vi kort vilka fiktionsverk som de sex aktuella svensklärarna hade valt att använda i sin litteraturundervisning, samt i vilken svensk kurs verken var aktuella för.

Albin

Kurs: Sv1.

Novell: King, Stephen (1982) : Flotten.

Novell: Kafka, Franz (1915): Förvandlingen.

Långfilm: Ajvide Lindqvist, John & Alfredsson, Thomas (2008): *Låt den rätte komma in*.

Agneta

Kurs: Sv2.

Novell: Kafka, Franz (1915): Förvandlingen.

Roman: Camus, Albert (1942): *Främlingen*.

Roman: Salinger, J.D (1951): *Räddaren i Nöden*.

Björn

Kurs: Sv1.

Roman: Varierande (1901–2016): Titlar skrivna av nobelpristagare.

Novell: Söderberg, Hjalmar (1898): Pälsen.

Film: Arndt, Michael, Dayton, Jonathan & Faris, Valerie (2006): *Little miss sunshine*.

Benjamin

Kurs: Sv1

Roman: Gardell, Jonas (1992): *En komikers uppväxt*.

Kurs: Sv2

Roman: Carlsson, Christoffer (2012): *Den enögda kaninen*.

Kurs: Sv3

Roman: Garcia Marquez, Gabriel (1981): *Krönika om ett förebådat dödsfall*.

Cissi

Kurs: Sv1

Utdrag ur roman: Stockett, Kathryn (2009): *Niceville*.

Utdrag ur roman på engelska: Stockett, Kathryn (2009): *The help*.

Scener ur långfilm: Taylor, Tate (2011): *Niceville/The help*.

Kurs: Sv3

Novell: Dagerman, Stig (1948): Att döda ett barn.

Novell: Söderberg, Hjalmar (1898): Pälsen.

Clas

Kurs: Sv1

Novell: Superhjärnan ur Larsson, Stieg (2014): *Svart advent*.

Kurs: Sv3

Novell: Det gröna monstret ur Murakami, Haruki (1993) *Elefanten som gick upp i rök och andra berättelser*.

5.2. Vilka didaktiska intentioner har svensklärarna med sina val av och sitt arbete med fiktion i sin litteraturundervisning?

5.2.1. Resultat och analys av intervjumaterialet

Nedan följer en sammanfattad resultatredovisning av de sex aktuella svensklärarnas uttalade syften bakom valet av fiktionsverk och de arbetsmetoder som eleverna erbjöds. Vi inordnar resultat och analys efter lärare, där Albin kommer först och Clas sist. Under rubriken med lärarens namn ger vi kort information om läraren och hennes syften med sina val av fiktionsverk. Därefter följer presentation av de olika fiktionsvalen och efter det en analys av valen.

5.2.1.1 Albin

Albin har arbetat som behörig svensklärare i 17 år och de verk som han valt är aktuella för en Svenska 1-kurs. Albin arbetar på "A-skolan". Han uppskattar att hans undervisning till 35–40% kretsar kring litteraturundervisning och hans övergripande syfte med att undervisa om fiktion handlar om att eleverna genom att läsa ska lära sig hur svenska språket är uppbyggt, läsförståelse, möta skönlitteratur som han anser är välskriven och att lära sig att uppskatta att läsa skönlitteratur.

5.2.1.1.1 Fiktionsverk #1: Flotten (1982) av Stephen King

Novellen Flotten väljer Albin till den aktuella elevgruppen i syftet att använda den som en tydlig mall för genreanalys av genren skräck. Arbets sättet används i syfte att träna eleverna på att känna igen stilistiska figurer, den dramaturgiska grundmodellen och olika litterära begrepp. Arbetsmetoden bestod i att eleverna först fick läsa novellen på egen hand, skriva läslogg och diskuterar med varandra och med Albin om den upplevda läsningen och novellens karaktärer och miljöskildringar. Arbetet med novellen avslutades sedan med att eleverna skulle använda vad de lärt sig från läsningen av Flotten till att själva kunna skriva egen text utifrån de litterära termer som använts vid läsningen. Många elever, menar Albin, är läsovana när de kommer till gymnasiet och upplevde novellen som lång. Dock ser han inte själv den, med sina 25 sidor, som för svår. Samtidigt är Albin ändå självkritisk i sitt val av Flotten, främst utifrån dess ålder. Han menar till och med att det här verket kan vara aktuellt för honom att sluta använda efter att, från och till, använt det i 15 år. Han påpekar också att Flotten inte är det enda verket han kunnat

välja att använda för att träna elevernas litterära analys- och begreppsförmåga. ”Så unik är den inte”, säger han. Samtidigt ser han positivt på sina möjligheter att ta in andra, icke tidigare använda verk i sin undervisning och inte heller menar att han upplever att skolans resurser hindrar honom i hans urval av fiktion. Samtidigt ger Albin exempel på att han främst väljer verk som redan finns i skolans ägo och menar att det är sällan nyinköp av klassrumsuppsättningar görs enligt hans föreslagna önskemål. Det exempel han uppger av den senaste gången han plockat in ett nytt, icke tidigare använt verk, i undervisningen handlade om fria och gratis noveller från en novellskrivartävling genom Sveriges Radio.

5.2.1.1.2 Fiktionsverk #2: *Låt den rätte komma in* (1915) av John Ajvide Lindqvist/Thomas Alfredsson

Långfilmen *Låt den rätte komma in* väljer han till samma skräcktema som novellen *Flotten*. Syftet med att visa den för elevgruppen och låta dem arbeta med den var att visa eleverna ”vad filmen erbjuder för möjligheter till berättarteknik som inte böcker kan” enligt Albin. Han poängterar att eleverna inte hade fått läsa bokförlagan till filmen utan istället skulle se filmen utifrån dess gemensamma litterära stildrag, begrepp och dramaturgiska grundmodell som Stephen Kings skräcknovell och på så sätt kunna analysera och jämföra dessa verk med varandra. I sina argument för valet av långfilmen lyfter han också upp en önskan från sin sida om att eleverna ska kunna utveckla sina reflektioner kring upplevda fiktionsverk istället för att fokusera på ”bara det recensionsmässiga: ’Jag tycker att den var bra, därför att...’”. Han medger avslutningsvis också att en annan anledning till att han använder just långfilmer i sin litteraturundervisning är för att eleverna ”inte ska tröttna” och ”att det ska vara lite roligt också”. Samtidigt senare i intervjun säger han sig inte anpassa sina val av fiktionsverk beroende på elevgrupperna som ska undervisas.

5.2.1.1.3 Fiktionsverk #3: *Förvandlingen* (1915) av Franz Kafka

Novellen *Förvandlingen* väljer Albin för att ”det är tuggmotstånd till skillnad mot andra texter”. Han argumenterar för sitt val med att eleverna också fått välja en roman fritt att analysera och med *Förvandlingen* sedan skulle genomföra en liknande litterär analys som de då redan tränat på i och med de fritt valda romanerna tidigare. Annars är hans främsta syfte med valet av det här verket att ”de ska möta kända verk” och för att ”Man återkommer ju ständigt till Kafka känns det som”. Han menar också att ifall eleverna får läsa Kafka redan på gymnasiet så kan de senare i livet möta människor från exempelvis Frankrike och Tyskland som också känner till hans författarskap. De ska läsa *Förvandlingen* även om de flesta eleverna inte uppskattar

läsningen. Han poängterar att vad eleverna tycker om fiktionen man arbetar med inte spelar någon roll. ”Egentligen så är det bra för de ska ändå kunna använda dem här begreppen. De ska ändå kunna se teman [...]”. I samband med valet av Kafka nämner Albin begreppet litterär kanon. Senare i intervjun berättar Albin om sin relation, som lärare, till kanon, något han i början av sin lärarkarriär var mer negativt inställd till än vad han är idag. Framförallt ser han en poäng med att ”ha en grundplåt att stå på för att diskutera mellanmännsliga frågor, att man kan hänvisa till vissa verk”. Samtidigt vill han inte själv att kanon ska ses som begränsat utan menar att det finns kanon i alla genrer och medier. För Albin handlar kanonbegreppet främst om att ett verk blivit ”officiellt kvalitetsstämpat.

5.2.1.2 Analys av Albins val av fiktionsverk

Albins val av fiktion för elever i en Svenska 1-kurs ser vi främst göras utifrån en syn på litteraturundervisningen utifrån vad Malmgren kallar färdighets- och en litteraturhistorisk bildningsämneskonception. Vid valet av *Flotten* och *Låt den rätte komma in* fokuserar han, färdighetsämneskonceptuellt, på att låta eleverna lära sig olika litterära analysbegrepp motsvarande kursens krav på att eleverna ska kunna återge innehållet i svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande samt kunna reflektera över innehåll och form med hjälp av berättartekniska och stilistiska begrepp samt visa på samband mellan verks gemensamma teman och motiv. Vid valet av *Förvandlingen* ser vi att han istället fokuserar på den litteraturhistoriska bildningsämneskonceptionen när han argumenterar för sitt val utifrån att ”eleverna ska få möta kända verk” och få en internationell, gemensam, referens i form av Frans Kafka. Även om färdighetsämnet också prioriteras in i hur Albin låter eleverna arbeta med verket utifrån samma kunskapskrav som de två andra verken om att kunna utföra litterära analyser. Valet av verk utifrån det litteraturhistoriska bildningsämnet ser vi, i vår tolkning, även svara mot den aktuella kursens krav på att eleverna ska kunna återge innehållet i centrala svenska och internationella skönlitterära verk där Kafka måste kunna ses som ett centralt internationellt skönlitterärt verk.

Andra ramfaktorer än betygssättningen av eleverna och styrdokumentens kunskapskrav, som redovisats ovan och som vi ser påverka Albins val är då främst hans egna erfarenheter i sin lärarroll. Detta gäller både kunskaper om litteratur men också om vilka förväntningar han kan ha på olika elevgrupper. I kombination med skolans, eller elevgruppens, mentala skolmiljö, i form av exempelvis deras studiemotivation, påverkar detta vad Albin väljer att använda i sin undervisning. Även om han själv också säger sig vara medveten om att dessa erfarenheter kan riskera att begränsa honom i hans urval av fiktion med exempel på att han har lägre

förväntningar på en klass så riskerar de att inte få samma ”tuggmotstånd” i de verk som Albin erbjuder. Andra faktorer som vi kan se påverkat hans val är elevgruppernas storlekar i relation till skolans ekonomiska budget. Albin uttalar sig själv kring problematiken kring detta då elevgrupperna består av 30 elever och skolan är stor men alla svensklärare inte kan få köpa in tillräckligt med helklasssexemplar som de hade önskat till sin undervisning.

I arbetet med alla de tre utvalda verken prioriterar Albin främst elevernas efferenta läsning. Läsningen ska ske utifrån färdighetsämnets litterära analyser och det är endast i fallet med Förvandlingen som vi kan identifiera en viss estetiskt läsning, då i samband med det litteraturhistoriska bildningsämnets läsning för att få en gemensam ’grundplåt’ att sedan kunna använda i sin fortsatta mer efferenta läsning. I samband med arbetet med verket Flotten ser vi att Albin också låter eleverna läsa för att få tala med andra om sin läsning, mer än vad vi ser det förekomma i hans arbete med de andra två verken verkar denna arbetsform prioriteras.

5.2.1.3 Agneta

Agneta är läraren med mest erfarenhet av våra informanter, med sina 34 år i yrket, och hon arbetar på A-skolan. De verk som hon valt är aktuella för en Svenska 2-kurs. Agneta uppger att hon är kultur- och litteraturintresserad och uppskattar att 70–75% av hennes svenskundervisning går till att arbeta med fiktion på olika sätt. Syftet med Agnetas fiktionsundervisning är att bilda eleverna genom litteratur. Hon vill att eleverna ska få upp ögonen för litteraturen och genom den kunna möta varandra och andra i svåra frågor. Ett annat övergripande syfte är läsning av ett helt verk. Agneta upplever att ungdomar generellt sett inte läser lika mycket som förr och att de ser läsning av en hel bok som en utmaning. Agneta nämner att hon privat lever ett kulturliv med litteratur som det största intresset och att detta är något hon vill dela med sig av till eleverna i den mån det går. Vi diskuterar kanon som en möjlig lösning eftersom alla då kan ta del av samma böcker att sedan utgå ifrån i diskussioner. Agneta är dock negativt inställd till kanonbegreppet eftersom hon tror att en sådan uppdelning av litteraturen skulle kunna leda till en vi-och-dom-känsla med en grupp i litteraturen och en utanför.

5.2.1.3.1 Fiktionsverk #1: Förvandlingen (1915) av Franz Kafka

Förvandlingen har Agneta valt eftersom den har universell spridning. Att påpeka bokens status i omvärlden är ett sätt att motivera elever att läsa eftersom de då vet att novellen läses över hela världen. Genom Förvandlingen ser Agneta också en möjlighet att diskutera arketyper och därmed intertextualitet. Hon kallar arketyperna ’tårtbitar’ som går att återfinna i andra litterära

verk. I arbetet med Förvandlingen försökte Agneta visa hur många berättelser har förvandling som ett centralt tema och använde *Känn ingen sorg för mig Göteborg*, filmen om Håkan Hellström, för att påvisa tydlig intertextualitet. Agneta påpekar att detta bara är ett sätt man kan arbeta med verket och att hon ofta kombinerar flera arbetssätt i diskussionerna om ett fiktionsverk under en längre tidsperiod. Genom detta arbetssätt skapar Agneta tillsammans med klassen vad hon kallar ”*ett gemensamt språk*” som de senare kan använda till att diskutera andra saker och andra fiktionsverk.

Agneta har arbetat med Förvandlingen sedan början av 90-talet och menar att det inte finns någon anledning att ta bort något som fungerar. Hon säger också att mycket av litteraturundervisningen går att beta av med hjälp av tre bra verk. Hon menar att tre verk kan man vänta sig att eleverna kan läsa och arbeta med under ett läsår, trots att hon önskar att de skulle kunna läsa mer.

5.2.1.3.2 Fiktionsverk #2: *Främlingen* (1942) av Albert Camus

Ett annat arbetssätt med syftet att bilda som Agneta nämner är relaterat till litteraturhistoria. Agneta leder då arbetet med *Främlingen* genom att berätta om författaren och annan information kring boken. Efter det brukar eleverna få lästid i skolan vilket Agneta tycker är viktigt för att eleverna ska få en chans att komma in i boken redan i skolan. Dessutom kan lästiden vara en chans för Agneta, eller eleven själv, att upptäcka ifall de har en bra läshastighet. Kopplat till litteraturhistorien brukar Agneta ha seminarier där eleverna gruppvis får diskutera frågor kring verket. På nästa lektion får eleverna en oförberedd skrivuppgift där de delar med sig av vad de lärt sig om den. Då får eleverna ett betyg på seminariet och ett på skrivuppgiften. Agneta nämner även att hon ibland diskuterar existentialism utifrån *Främlingen*, men bara med elevgrupper som också läser filosofi.

Agnetas försöker använda litteraturen i svenskämnet på så många sätt hon kan. Hon menar att litteraturen är lustfylld att arbeta med, och hon är rädd för att förstöra elevers text-, språk- och litteraturintresse genom att traggla andra texttyper. Hon menar också att vi i svenskämnet har en unik chans att läsa och diskutera litteratur som man inte har i andra skolämnen. Hon brinner för att göra litteraturen tillgänglig och respekterad bland sina elever.

5.2.1.3.3 Fiktionsverk #3: *Räddaren i nöden* (1951) av J.D Salinger

Agneta använder *Räddaren i nöden* i sin undervisning eftersom hon ser den som en kultroman. Den är känd och Agneta påpekar att den har ”*nästan kanonstatus*” i USA. I anknytning till

Räddaren i nöden brukar Agneta tala om litterära begrepp. Hon nämner exempelvis vändpunkter, personskildringar och mer generell litterär tolkning.

På senare tid har Agneta ändrat sig när det gäller frågan om läraren eller eleven bör välja fiktionsverk att läsa i svenskundervisningen. Förr gav hon mer frihet men hon menar att man inte har så mycket tid att låta eleverna välja längre eftersom kunskapskraven är lite snävare i gymnasiet. I fall man ska hinna med dem är det bäst att välja verk själv, annars finns en risk att eleverna väljer böcker som inte passar för kunskapskraven. Dessutom ser Agneta en stor fördel i att alla elever läser samma fiktionsverk för att ha en gemensam erfarenhetsram att sedan diskutera utifrån.

5.2.1.4 Analys av Agnetas val av fiktionsverk

Generellt sett kan man se att Agnetas val av fiktion i litteraturundervisningen är baserade främst på svenskämnet som ett färdighets- och litteraturhistoriskt bildningsämne. Valet av *Förvandlingen*, *Räddaren i nöden* och *Främlingen* kommer alla ifrån en önskan att skapa en gemensam litteratursyn i klassrummet. Användningen av de tre verken motiveras med att de läses över hela världen. Agneta är dock försiktig i användningen av kanonbegreppet och menar att det känns politiskt nersolkat. Istället talar Agneta om en öppen litteraturvärld som hon vill inspirera elever att anamma eftersom hon ser ett värde i att ha en gemensam grund att diskutera frågor som litteraturen berör.

I Agnetas undervisning med de valda verken ser vi ett fokus på en färdighetsämneskonception. Hon vill identifiera och hjälpa elever med sämre läsvana genom att låta dem läsa i klassrummet. Hon låter eleverna läsa efferent för att senare diskutera konkreta och tolkningsbara frågor i grupp. Eleverna använder även erfarenheter från läsningen för att öva skrivning. Litteraturen tar mycket stor plats i Agnetas undervisning, upp till 75% enligt henne själv. Förutom att uppfylla kunskapskraven som gäller litteratur har Agneta valt att använda litteratur för att uppfylla andra kunskapskrav. Hon ser det som sin uppgift att förmedla litteraturens värld till eleverna genom att exempelvis låta dem läsa kända verk och lära sig arketyper.

Andra ramfaktorer än betygssättningen av eleverna och styrdokumentens kunskapskrav, som redovisats ovan, vilka vi ser påverka Agnetas val är då främst hennes erfarenheter i sin lärarroll. Erfarenheter kring en positiv syn och intresse på att undervisa i litteratur men också elevgruppernas storlek i relation till skolans ekonomiska och litterära resurser påverkar hennes val. Exempelvis då klassrumsuppsättningarna som finns tillgängliga inte är tillräckliga för att möta upp mängden elever som deltar i undervisningen och då det finns många svensklärare på

skolan så konkurrerar dessa med varandra om bland annat inköpsönskemål, och den enskilda läraren kan inte styra sina urval individuellt. En möjlig ramfaktor som påverkar henne att välja äldre verk som redan finns i skolans ägo.

5.2.1.5 Björn

Björn har arbetat som behörig svensklärare i två år och de verk som han valt är aktuella för Svenska 1-kurs. Björn arbetar på "B-skolan". Han uppskattar att hans undervisning till 30-40% är "ren" litteraturundervisning. För honom är hans övergripande syfte med att undervisa om fiktion att utveckla elevernas språk och att de lär sig att använda det på olika sätt. Språket som uttrycksmedel, både berättartekniskt men också "som konstform". Men också visa eleverna "[...] litteraturens förmåga att visa människor att dem inte är ensamma i sina känslor och tankar [...]" och "Att man som läsare ska kunna känna igen sig i det man läser och förstå att man inte är själv med att ha vissa existentiella tankar till exempel."

5.2.1.5.1 Fiktionsverk #1: *Titlar skrivna av nobelpristagare (1901–2016)*

Utifrån en tanke att låta eleverna arbeta med "ett större projekt" fick de välja en bok skriven av en nobelpristagare och sedan genomföra en textanalys på det verket. För att hjälpa eleverna i sina val sammanställde Björn och skolbibliotekarien en lista på förslagna böcker som de ansåg lämpliga för elevernas ålder och intressen. Björn anser att skolbibliotekarien är en god resurs på skolan som han kan få hjälp av vid sin egen urvalsprocess inför undervisning. Samtidigt ser han inte att skolans resurser, begränsade eller goda, har någon påverkan på vilka val av fiktion han gör och att hans val inte "hämmas" av hur skolans resurser ser ut. Eleverna läser olika böcker som de arbetar med utifrån samma analysmetod men främst på egen hand men där Björn alltid finns till hands för att diskutera med eleven. Senare i intervjun menar Björn att han frekvent anpassar sina val av fiktionsverk utifrån den aktuella elevgruppen. "Jag hade ju inte i Svenska 1 med en el-, fordons-, industriklass 'tvingat' dem, inom citationstecken, att läsa nobelpristagare.". Hans tidigare erfarenheter säger honom att dessa elevgrupper ofta slutar läsa "när det blir språk som upplevs i vissa fall ålderdomligt". Den aktuella elevgruppen för det här urvalet är en årskurs 1 på Samhällsvetenskapsprogrammet. I dessa elevgrupper menar han istället att det finns en märkbar skillnad i elevernas studiemotivation och att "[...] även fast de möter ett motstånd så vill de ändå fortsätta väldigt ofta.". Han ser också att i litteraturundervisning med "svagare klasser" finns det ofta en svårighet i att låta dessa välja själva vad som ska läsas och att det ofta inte blir något av det valet. Samtidigt så menar han att han man som lärare ska erbjuda eleverna texter som de normalt sett inte kommer i kontakt med.

Både texter som de kan identifiera sig med men också det motsatta, texter "[...] som ligger lite utanför deras egen begreppsvärld eller föreställningsvärld i vissa fall.". I enkäten uppger Björn att han också väljer att låta eleverna arbeta med dessa för att uppnå kursens innehållskrav kring centrala innehåll. Något som Björn explicit kopplar till "kanonlitteratur". Hans inställning till begreppet litterär kanon menar han själv utgår ifrån att han "nog är lite av en lärare av den gamla skolan i en relativt ung kropp" och att han har ett personligt intresse till äldre litteratur. Men också att han ser en poäng i att, som lärare, ge eleverna "en gemensam bildning". Att de ska ha kunskap om vissa författarskap för att sedan kunna se på nyare verk utifrån äldre verk.

5.2.1.5.2 Fiktionsverk #2: Pälsen (1898) av Hjalmar Söderberg

Novellen Pälsen väljer Björn ut och låter eleverna arbeta med i samband med arbetet med det litterära analysarbetet av "nobelpristagarna". De övar då analys på kortare verk tillsammans och på så sätt visar Björn på berättarstrukturer och hur perspektiv skiftar mellan olika berättare i samma verk.

Samtidigt påpekar Björn att han också använder flera andra noveller och ger då August Strindbergs Ett halvt ark papper som exempel. Han använder olika noveller för att visa eleverna på olika delar av en litterär analys. Det handlar då om noveller med, enligt honom, tydliga enskilda detaljer som kan analyseras. Exempelvis ett tydligt berättarperspektiv att analysera. Verkets kanonstatus ser Björn också som en fördel. Och att han, som vid valet av att låta eleverna arbeta med olika nobelpristagare, strävar efter att låta eleverna möta "centrala verk" och att han själv är en beundrare och kännare av Söderbergs författarskap. Han har tidigare använt Pälsen i sin undervisning och ser inga hinder för att fortsätta kunna använda den. Men samtidigt tror han inte att han kommer använda den för alltid och hela tiden, detta då han menar att han vill variera sig och att det annars skulle kunna bli tråkigt för honom själv som lärare att arbeta med samma verk hela tiden. Han upplever även att eleverna märker att "nu står han och pratar om den där boken igen", och att det då krävs av honom att han varierar och utmanar sig själv som lärare.

5.2.1.5.3 Fiktionsverk #3: *Little miss sunshine* (2006) av Michael Arndt/Jonathan Dayton/Valerie Faris

Långfilmen *Little miss sunshine* väljer Björn ut med hänvisning till "[...] att en del av det centrala innehållet är ju [...] att man ska göra en analys helt enkelt på film eller dramatiskt verk då.". Då skolan inte hade något besökande av teaterföreställningar inplanerade valde han en långfilm. Han poängterar dock att en pjäs hade fungerat lika bra. Syftet med visningen av filmen

var därför att träna eleverna på att förstå hur en karaktärsbeskrivning i en film ser ut, hur den dramaturgiskt är uppbyggd med exempelvis en tydlig spänningskurva, peripeti och dolda budskap.

5.2.1.6 Analys av Björns val av fiktionsverk

Björns val av fiktion för elever i en Svenska 1-kurs ser vi främst göras utifrån en syn på litteraturundervisningen utifrån alla tre av Malmgrens färdighets-, erfarenhets- och litteraturhistoriska ämneskonceptioner. Framförallt i valet av att låta eleverna välja ett verk skrivet av en nobelpristagare. Där eleverna förväntas lära sig litterära analysbegrepp men samtidigt menar att läsningen ska ge eleverna möjlighet att komma i kontakt med litteratur som ligger vad de själva skulle valt. Vidare också att eleverna ska få tillfälle att läsa och reflektera över ett verk skrivet i en annan tid. Vid valet av de två andra verken ser vi snarare att Björn fokuserar på att eleverna ska utveckla färdighetsämnets litterära analysförmågor genom att arbeta med Pälsen och *Little miss sunshine*.

Andra ramfaktorer än betygssättningen av eleverna och styrdokumentens kunskapskrav, som redovisats ovan, vilka vi ser påverka Björns val är då främst hans egna erfarenheter i sin lärarroll. Erfarenheter i form av kunskaper och personligt intresse av litteratur men också erfarenheter om olika elevgrupper som då påverkar hur han väljer verk till sin undervisning. I Björns fall väljer han också verk som han tror fungerar i relation till den aktuella elevgruppens mentala skolmiljö eller studiemotivation. Skolans ekonomiska budget menar vi påverkar Björns möjligheter att göra de val han beskriver. Även om Björn själv avfärdar att skolans resurser skulle påverka honom så menar vi att han inte är medveten om att det i hans fall är skolans goda resurser i form av ett skolbibliotek och en heltidsanställd skolbibliotekarie som bör kunna anses påverka hans möjligheter bakom valet att låta eleverna arbeta med romaner skrivna av många olika nobelpristagare.

I arbetet med alla de tre utvalda verken prioriterar Björn främst att låta eleverna läsa efferent. Läsningen ska ske utifrån färdighetsämnets litterära analyser och det är endast i fallet med Pälsen som vi kan identifiera en viss estetiskt läsning, då i samband med det litteraturhistoriska bildningsämnets läsning för att få en gemensam referensram och ett utökat "kulturarv". I samband med arbetet med att läsa verk skrivna av nobelpristagare ser vi att Björn också låter eleverna läsa för att få tala med honom om sin läsning, mer än vad vi ser det förekomma i hans arbete med de andra två verken verkar denna arbetsform förekomma. Vi kan dock inte uttolka att det sker något samtal om litteraturen med varandra utifrån den empiri som vi samlat in.

5.2.1.7 Benjamin

Benjamin arbetar på B-skolan och uppskattar att en tredjedel av hans undervisning går till litteratur och fiktion. Benjamins syften menar han är desamma som läroplanens. Dock tycker han det är bra ifall elever kan få med sig något utöver det som står i kunskapskraven, en läsupplevelse. Han ser litteraturen som en viktig del av svenskämnet för att den bidrar med läserfarenhet som elever behöver, speciellt i studieförberedande syfte. Benjamin nämner att han förhåller sig väldigt nära till läroplanen i sin undervisning och försöker därför undervisa på många olika sätt med litteraturen och med olika syften för att ge en så bred bild som möjligt. Ett annat övergripande syfte Benjamin har med litteraturundervisningen är att erbjuda elever upplevelsen att läsa en hel bok. Han upplever att ungdomar inte läser lika mycket längre – att man förr kunde läsa flera romaner på ett tema men att man nu får vara glad för att läsa en bok per termin.

5.2.1.7.1 Fiktionsverk #1: *En komikers uppväxt* (1992) av Jonas Gardell

Benjamin använder *En komikers uppväxt* i Svenska 1-kursen för att diskutera grundläggande litterära begrepp. Dessa begrepp har de kommit överens om att undervisa i ämneslaget. Han menar att boken visar saker som synvinkel, tidsfärg och disposition på ett tydligt sätt. Benjamin beskriver arbetssättet som att han och eleverna tillsammans beskriver och diskuterar bokens tema och motiv. De har diskussioner under läsningens gång och avslutar arbetet med en skriftlig uppgift där de får ge sina egna svar på samma frågor om boken. Benjamin brukar låta eleverna läsa en timme i skolan och resten hemma, mest för att se till att alla börjar läsa. Ett centralt tema i boken är mobbning vilket gör det till en given diskussionsfråga.

En komikers uppväxt är enligt Benjamin en tydlig och enkel bok att använda, speciellt i Svenska 1. Ofta baserar Benjamin sina litteraturval på just svårighet och menar att man kan anpassa litteraturen efter elevernas läsvana och att de tillhörande diskussionsfrågorna då blir momentet som tillåter eleverna att visa sina kunskaper.

5.2.1.7.2 Fiktionsverk #2: *Den enögda kaninen* (2012) av Christoffer Carlsson

Valet av *Den enögda kaninen* gjorde Benjamin eftersom författaren besökte skolan som en del i ett läsprojekt som fungerar som en bokcirkel för hela länet. Boken användes i en Svenska 2-kurs. Kontakten med författaren tycker Benjamin underlättade arbetet med boken eftersom eleverna kunde ha ett utbyte med författaren. Frågor som eleverna kom på under arbetet med boken sammanställdes av Benjamin och skickades till Christoffer. Kommunikationen med

författaren i kombination med att boken utspelar sig i en liten ort, liknande skolans ort, gjorde att eleverna kände en närhet till verket.

Benjamin kunde använda *Den enögda kaninen* i undervisningen eftersom de fick tillgång till den genom ett läsfrämjande projekt. I övrigt menar han att skolans resurser har stor påverkan på vilka böcker han kan använda i undervisningen eftersom han gärna byter till nya böcker, men att resurserna sätter gränser för att köpa in klassuppsättningar.

5.2.1.7.3 Fiktionsverk #3: *Krönika om ett föreådat dödsfall* (1981) av Gabriel Garcia Marquez

Benjamin använder Marquez i Svenska 3-kursen och motiverar valet med att den kan ge eleverna en utmaning. I Svenska 3 talar de dessutom mycket om stil och val av stil i litteraturen vilket Benjamin menar är lätt att göra i arbetet med *Krönika om ett föreådat dödsfall*. Marquez är känd för sitt användande av magisk realism i sitt författarskap, vilket Benjamin använder för att peka på en tydlig stil och jämföra med en annan. Ofta läser eleverna då denna bok och en annan kort roman för att jämföra stilarna. Boken kan också användas för att diskutera samhällsfrågor.

Benjamin nämner även att det finns en poäng med att läsa lite svårare böcker som *Krönika om ett föreådat dödsfall* eftersom eleverna annars kanske hade valt en enklare bok. Han vill gärna att eleverna genom hans guidning ska möta litteratur de inte hade mött annars och uttrycker det såhär: ”*då är det bättre jag väljer Marquez för den säger något annat om en helt annan kultur som de inte är vana vid och då ser jag ett värde i det*”.

5.2.1.8 Analys av Benjamins val av fiktionsverk

Intervjun med Benjamin var den mest uttömmande av de sex vilket kan stämma överens med hans bild av svenskämnet och därmed litteratururval. Han nämner samtliga delar av svenskämnet i sin diskussion om litteratur och verkar ha en väldigt bred bild av litteraturens användningsområden. Därmed kan alla fyra svenskämneskonceptioner, enligt oss, anses finnas representerade i hans undervisning. Det är därmed svårt att placera honom i ett fack av svensklärare, han väljer snarare litteratur baserat på en mängd ramfaktorer som blir för många och otydliga för att observera. Han har inte heller en enhetlig syn på användningen av enstaka verk, utan tar in många arbetssätt på samma verk.

Två av fiktionsverken valdes efter externa omständigheter. *Den enögda kaninen* var en del i ett projekt i länet och *En komikers uppväxt* var gemensamt vald av svensklärarna på skolan. *Krönika om ett föreådat dödsfall* var den enda bok som Benjamin valde ut själv och gjorde

det i enlighet med läroplanens beskrivning av svenska 3. Det är tydligt att rådande omständigheter på skolan han är verksam på har stor påverkan på litteratururvalet. Vi kan se spår av Benjamins tidigare beskrivna breda ämneskonception i litteratururvalet. Han ser dock arbetet kring litteraturen som viktigare än litteraturen i sig. Arbetet med litteraturen sker både utifrån färdighetsämnets litterära analysförmågor och den erfarenhetspedagogiska ämneskonceptionens fokus på elevernas egna erfarenheter. I arbetet med *En komikers uppväxt* ser vi att han fokuserar på färdighetsämnet med sina kunskaper om stildrag och berättartekniker men kombinerar det med den erfarenhetspedagogiska demokratiämneskonceptionens värdegrundsfokus. I intervjun nämner han bokens innehåll om mobbning som en stark faktor bakom sitt val för att eleverna ska diskutera sådana frågor utifrån sin läsning av boken. I arbetet med *Krönika om ett föreådat dödsfall* kan vi se att en viss litteraturhistoriskt bildningsämneskonception återfinns när Benjamin ser ett värde i att låta eleverna läsa Marquez utifrån hans stil ”magisk realism” som vi menar kan anses mer passa in på ett bildningsinnehåll än som en färdighet.

Andra ramfaktorer än betygssättningen av eleverna och styrdokumentens kunskapskrav, som redovisats ovan, vilka vi ser påverka Benjamins val är då främst hans erfarenheter i sin lärarroll. Det handlar då om hans erfarenhet om hur litteraturundervisningen kan varieras. En påverkande ramfaktor för att kunna variera undervisningen blir då också skolans tillgång till klassrumsuppsättningar samt elevgruppernas storlekar. Att Benjamin väljer verk som finns tillgängliga på skolan men också har grupper som inte är för stora utan att även nyinköp av hela verk kan ske, dock genom externa läsfrämjande projekts bidrag.

I arbetet med verken öppnar Benjamin för att låta eleverna läsa både efferent och estetiskt. Även om läsningen framförallt ska ske utifrån färdighetsämnets litterära analyser så öppnar han i sitt arbete även upp för att låta elevernas egen läsning få ta plats, bland annat då genom att låta eleverna ställa egna frågor om ett av verken till dess författare. Samtalen om läsningen ser vi främst ske utifrån verken, snarare än om verken, och då samtal om frågor om samhället som uppstått hos eleverna genom deras läsningar.

5.2.1.9 Cissi

Cissi har arbetat som behörig svensklärare i 13 år. De två första av hennes valda verk var aktuella för en Svenska 1-kurs och de två andra för en Svenska 3-kurs. Cissi arbetar på ”C-skolan”. Hon uppskattar att hennes undervisning till ungefär 20–25% handlar om litteraturundervisning. Hennes övergripande syfte med att undervisa om fiktion är utveckla

elevernas empatiska förståelse och tolerans för omvärlden och att samma frågor har ställts av människor i alla tider. Utöver det påpekar hon också vikten av att ge eleverna utökade lässtrategier för att kunna läsa och ta till sig det man läst, både före, under och efter läsningen.

5.2.1.9.1 Fiktionsverk #1: *Niceville* (2009) av Kathryn Stockett

Då hon ännu, när empirin samlades in, inte hade haft någon större litteraturundervisning i Svenska 1-kursen hade hon endast ett arbetsområde att referera till. Det var ett ämnesöverskridande arbete med romanen *Niceville* som hon arbetade med hos samma elevgrupp i svenska och historia själv och i engelska tillsammans med en kollega. Under svensktime fick de då läsa ett utdrag ur början på svenska, de elever som önskade fick fritt läsa ut boken men det fanns inget tvång. I engelskkursen fick de läsa samma romans slut fast i engelsk originalversion. Hennes fokus med att arbeta med det här verket hänvisar hon till kursens kunskapskrav på att elever ska ”kunna ta till sig text, sammanfatta och för högre betyg lyfta ut huvudtanken med det man har läst”. De utdrag som lästes var främst de som enligt Cissi tydligt visade upp 1960-talets USA och rasistiska strömningar i samhället.

5.2.1.9.2 Fiktionsverk #2: *The help* (2011) av Tate Taylor

Eleverna såg långfilmsversionen av romanen *Niceville*, *The help*, precis som med romanen, bara delar ur. Hur tanken med att arbeta med filmen mer var framgång inte i det insamlade materialet då filmen inte nämndes mer nämnvärt än så.

5.2.1.9.3 Fiktionsverk #3: Att döda ett barn (1948) av Stig Dagerman

Novellen Att döda ett barn väljer Cissi ut i ett större arbete i litteraturundervisning kring noveller. Där använder hon flera noveller som hon menar kan ”[...] visa på vad som är ’typiskt’ för novellen som texttyp” [...]”. Men också noveller som hon förväntar sig ska kunna beröra eleverna och kunna väcka ett intresse eller tankar hos dem när de läst dem. Hon ser att den aktuella elevgruppen kan ta till sig texten utifrån sina egna erfarenheter som blivande eller nyblivna bilförare med ansvaret det innebär.

Vid arbetet med just Att döda ett barn får eleverna läsa tillsammans med varandra och med läraren där hon högläser och eleverna följer med i texten. Sedan tittar de och jämför med filmatiseringen av novellen där eleverna får se hur samma innehåll adapterats för filmmediet. Hon menar att arbetet med novellen främst riktas till att analysera den, dels utifrån litterära begrepp som exempelvis ”vändpunkt” och olika berättartekniker men också i jämförelse med

filmversionen av samma berättelse. Det här verket är också ett som hon ser möjligt att återanvända under hela sin lärarkarriär vilket hon tar för troligt att hon också kommer att göra.

5.2.1.9.4 Fiktionsverk #4: Pälsen (1898) av Hjalmar Söderberg

Cissi upplever att eleverna ofta tycker att novellen Pälsen är svårare att läsa än exempelvis Att döda ett barn. Cissis främsta anledning till att välja den är därför utifrån att hon ser den som en ”klassiker” och därför pratar med eleverna om varför just den ”lever kvar” idag. Cissis syn på begreppet litterär kanon menar hon själv inte utgår från ”[...] att man ska läsa kända författare och kända böcker bara för att”. Hon vill också poängtera att det finns en betydelse av att läsa vissa sådana verk och sedan diskutera ”[...] vad är det som är odödligt i dem här böckerna?” men det är också en viktig reflekterande fråga att ställa i samband med läsande av så kallad kanonlitteratur. Som i fallet med Att döda ett barn läser Cissi även den här högt och låter eleverna följa med i texten. Den här gången utifrån erfarenheten att ”[...] det brukar inte vara alla som är med på vad som händer.”. Här låter hon också eleverna söka efter exempelvis litterära begrepp som ”vändpunkter” och låta dem resonera om karaktärernas motiv och frågor om exempelvis otrohet utifrån vad som händer i novellen. Att välja just att arbeta med noveller som textform ser hon positivt på, framförallt ur ett tidsperspektiv i klassrummet. ”Novell är en tacksam form om man är lite tidspressad. Alltså man får ut mycket av lite text.”, därför läser de noveller i alla hennes svenskkurser. Att noveller är billigare att få tag på, går att kopiera upp, än exempelvis romaner som måste köpas in i klassuppsättningar är också en faktor hon är medveten om och som hon upplever påverkar hur hon väljer fiktion till sin undervisning. Hon trycker extra på att få eleverna att reflektera över sin egen identitet och att alla människor funderat på samma existentiella frågor.

5.2.1.10 Analys av Cissis val av fiktionsverk

Cissis val av fiktion för elever i en Svenska 1-kurs ser vi främst göras utifrån en syn på litteraturundervisningen utifrån färdighets- och erfarenhetsämneskonceptioner. I sitt val av fiktion för elever i en Svenska 3-kurs ser vi att hon istället har utgått från alla tre av Malmgrens färdighets-, erfarenhets- och litteraturhistoriska bildningsämneskonceptioner och Molloys demokratiska erfarenhetspedagogiska ämneskonceptionen. Vid valet av *Niceville* och *The help* ser vi att Cissi låter eleverna läsa verken för att sedan kunna återge dess innehåll. Men också att eleverna ska diskutera värdegrundsfrågor om exempelvis rasism. I valet av Att döda ett barn är det istället fokus erfarenhets- och färdighetsämneskonceptionen där hon låter elevernas egna erfarenheter få speglas i verket och de får arbeta med den för att lära sig olika litterära

analysbegrepp. I valet av Pälsern ser vi att valet där istället bör ses utifrån en litteraturhistorisk bildningsämnes- och färdighetsämneskonception då hon mer fokuserar på att samtala med eleverna om ”varför verket fortfarande läses” och samtidigt använder den till att låta dem arbeta med litteraturanalytiska begrepp.

Andra ramfaktorer än betygssättningen av eleverna och styrdokumentens kunskapskrav, som redovisats ovan, vilka vi ser påverka Cissis val är då främst hennes erfarenheter i sin lärarroll. Det gäller då främst hennes erfarenheter kring hur man undervisar i litteratur och hur elever brukar ta emot de aktuella verken men också hennes erfarenhet av elevernas ”mentala skolmiljö” i form av deras studiemotivation och läsvana. Faktorer som Cissi själv nämner i intervjun är då främst tiden för undervisningen, att den och skolans ekonomiska budget begränsar hennes valmöjligheter och att det är något hon anpassar sig efter i sitt val av fiktionsverk att använda i undervisningen. Framför allt ser hennes val av noveller ut att kunna kopplas till dessa begränsningar då romaner både tar lång tid att läsa och är dyra att köpa in i helklassuppsättningar.

I arbetet med de två utvalda verken i Svenska 1-kursen prioriterar Cissi främst att låta eleverna läsa efferent. Läsningen ska ske utifrån färdighetsämnets litterära analyser. I läsningen av och arbetet, i Svenska 3-kursen, med Pälsern och Att döda ett barn ser vi att Cissi lägger lika stor vikt vid att erbjuda en estetisk och efferent läsning. Ett val från hennes sida som vi menar utgår ifrån erfarenhetsämnets, färdighetsämnets och det litteraturhistoriska bildningsämnets läsningar. På så sätt kompletterar hon undervisningen genom att kunna erbjuda eleverna flera tillfällen där de både får utveckla kunskaper om sin egen identitet och andras kulturer såväl som att de ges en gemensam litterär referensram tillsammans. Även deras analysförmåga utvecklas i Cissi arbete med dem två fiktionsverken. I samband med litteraturundervisningen i Svenska 3-kursen ser vi också att Cissi hela tiden i intervjun refererar till att hon i arbetet med litteraturen samtalar med eleverna om den gemensamt upplevda läsningen och låter eleverna tala med varandra om läsningen.

5.2.1.11 Clas

Clas arbetar på C-skolan och uppskattar att 20–30% av hans svenskundervisning går till litteratur. De verk som han valt är aktuella för en Svenska 1- och Svenska 3-kurs. Han nämner att han tycker litteratur är ganska tråkigt, men att han förstår att det kan ge väldigt mycket. Clas ser framförallt litteraturen som ett medel att öka språklig förståelse, analytisk förmåga och som diskussionsmaterial för värderingar och etik.

5.2.1.11.1 Fiktionsverk #1: Superhjärnan (2014) av Stieg Larsson

Clas väljer novellen i syftet att ha en samhällsdiskussion kring centrala teman i verket. Han valde boken eftersom han själv tyckte att den var bra, och att den kunde ge eleverna något. Eleverna i Svenska 1 hade i uppgift att skriva en novell och arbetet med Superhjärnan var en del i det för att ge eleverna lite erfarenhet av stilen. De läser och analyserar texten tillsammans grundläggande och kollar på centrala budskap, innehåll och tematik.

När det gäller skolans resurser ser Clas inte några begränsningar. För att få klassuppsättningar har Clas valt att köpa in pocketböcker och bygga upp ett bibliotek. Utöver fysiska böcker har alla på skolan ett e-bibliotek med böcker att läsa på datorn.

5.2.1.11.2 Fiktionsverk #2: Det gröna monstret (1993) av Haruki Murakami

Clas väljer Det gröna monstret av samma anledning som Superhjärnan – för att han läst den privat och tyckte om den. Han tycker novellen passar i Svenska 3 eftersom den innehåller lite mer avancerad tematik att analysera och diskutera. Dessutom innehar boken en språklig kvalitet som Clas ville att eleverna skulle lära sig av.

Clas nämner att han oftast gör litteratururval baserat på verkets upplevda svårighet. Ifall han upptäcker att en klass är stora fans av exempelvis en författare kan han välja ett verk av denne för att väcka deras intresse. Clas uppger att den språkliga avkodningen man gör när man läser är det mest värdefulla han kan se att man lär sig av läsningen. Om läsningen leder till personlig utveckling eller ifall läsningen kan leda till ändrade värderingar och åsikter är det en bonus, men det är inget Clas strävar efter i sin undervisning. Han kan se hur litteraturen kan bidra till att uppfylla fler än bara de litteraturrelaterade kunskapskraven men väljer oftast att inte arbeta med litteratur i anknytning till dessa.

5.2.1.12 Analys av Clas val av fiktionsverk

Utifrån Clas svar i vår intervju kan vi se en tydlig färdighetsämneskonception utkristallisera sig. Han talar mycket om de språkliga fördelar elever kan tillskansa sig genom litteraturen. Han menar att läsning av fiktionsverk främst handlar om en språklig avkodning som i längden ska hjälpa eleverna utveckla sitt skrivande. När det kommer till att använda litteraturen för litteraturens skull handlar det mest om diskussionsfrågor och tillhörande analys. Ifall elever får en läsoplevelse, eller går ifrån läsningen med en ny insikt eller nya värderingar ser Clas det mest som en bonus.

Clas ämneskonception går återigen att se i hans litteratururval. Vi tolkar det som att Clas sätter syftet med arbetet med fiktionen före fiktionens värde i sig. Valet av båda verken gjorde

Clas eftersom han läst dem privat och tyckt att de innehåller en eftersträvansvärd språklig kvalitet. Ibland får fiktionsverken ligga som grund för diskussioner, men Clas nämner att det är en liten del av hans svenskundervisning.

Andra ramfaktorer än betygssättningen av eleverna och styrdokumentens kunskapskrav, som redovisats ovan, vilka vi ser påverka Clas val är då främst hans erfarenheter i sin lärarroll. Det handlar främst om negativa erfarenheter, eller ointresse till att undervisa om litteratur.

I arbetet med verken prioriterar Clas att låta eleverna läsa efferent. Läsningen ska ske utifrån färdighetsämnets litterära analyser.

5.3 Vilka didaktiska implikationer uppstår vid outtalad samsyn kring val av och arbete med fiktion i svenskämnets litteraturundervisning?

I den jämförande analysen nedan kommer vi jämföra några olika val. Som nämnts i metodbeskrivningen under analys ska vi titta på likheter och skillnader mellan några lärares val utifrån våra teoretiska utgångspunkter.

5.3.1 Samsyn på val av enskilda verk

Det första valet att diskutera är Cissis och Björns val av Pälsen. Här ser vi samma val hos lärare på två olika skolor. Deras val är dock avhängigt skilda ramfaktorer och ämneskonceptioner. När Cissi talar om sitt arbete med Pälsen nämner hon det litteraturhistoriska bildningsämnet genom formuleringar som ”vad är det som är odödligt i dem här böckerna?” vilket är ett exempel på frågor hon diskuterar med sina elever kring boken. Hennes arbete med äldre litteratur handlar inte om en inneboende kvalitet hos den utan snarare vad man kan lära sig av den och om samtiden genom den. Samtidigt lägger Cissi störst fokus i arbetet med Pälsen till att eleverna ska utveckla sina analytiska färdigheter och kunna använda litterära begrepp. Björns arbete med Pälsen har mer att göra med litterär analys. Valet av just Pälsen motiveras med att den är en del av den litterära kanon och att eleverna bör möta ”centrala verk”. Här kan vi se att Björns val, om än litteraturhistoriskt motiverat, inte används med litteraturhistorisk bildning i åtanke. Det är snarare färdighetsämnet svenska som är i fokus hos båda lärare eftersom arbets sättet centreras kring analys. Samtidigt görs valet hos Cissi utifrån en mer begränsad ekonomisk resurs än Björns. Björn skulle kunna välja ett annat verk än en novell då hans skola har store förutsättningar för ett sådant val. Cissis, anser vi, har ett mindre utrymme än Björn att välja annat än en novell som fritt går att kopiera upp utan att behöva betala mer än kopieringen på skolan. Då både de ekonomiska ramfaktorerna skiftar och arbetet i klassrummet ser olika ut för Björn och Cissi ser vi det inte som att valet kan anses vara gjort utifrån en helt

gemensam samsyn mellan dessa två lärare. Deras primära syften med valet kommer dock ur en delad ämneskonception hos de båda.

Båda lärarna på A-skolan, Agneta och Albin, har valt Förvandlingen. Utifrån intervjuerna kan vi konstatera att båda valt den utifrån en litteraturhistorisk bildningsämneskonception, eftersom de talar om att ge eleverna ”ett gemensamt språk” och om ”en grundplåt att stå på”, men även om att boken läses över hela världen. De är båda kritiska mot kanonbegreppet men menar att kanonläsning kan ha sina fördelar, om inte bara för att motivera läsningen för eleverna. Albin går inte in mycket på arbetssättet han valt till Förvandlingen, men det framgår att det handlar om litterär analys. Agneta konstaterar att arbetet kring verket handlar om att lära eleverna litterära begrepp som arketyper och intertextualitet. I det gemensamma valet kan vi alltså se liknande mönster som i valet av Pälsen hos Björn och Cissi; valet är motiverat utifrån en kombinerad litteraturhistoriskt bildnings- och färdighetsämneskonception men arbetssättet i klassrummet stannar vid färdighetsämnets litterära analyser. Till skillnad mot vad som är fallet med Björn och Cissi ser vi dock att ramfaktorerna mellan Albin och Agneta kan anses vara lika, då de arbetar på samma skola och med studieförberedande elevgrupper och att valet av Förvandlingen därmed gjorts utifrån en större samsyn än valet av Pälsen hos Björn och Cissi.

De tre valda filmerna är nämnvärda eftersom de är de enda fiktionsval lärarna gjort utifrån det vidgade textbegreppet som inte är roman eller novell. Det är Benjamin som valt filmen *Little Miss Sunshine*, Cissi som valt filmen *The Help* och Albin som valt *Låt den rätte komma in*. Cissi nämner endast filmen kort och använde den gissningsvis som komplement till läsningen av romanen som filmen är baserad på. Björn har valt att låta eleverna analysera filmen för att visa hur filmen gör t.ex. karaktärsbeskrivningar annorlunda från böcker. Även Albin talar om vad filmen kan erbjuda som boken inte kan. Här kan vi se en samsyn mellan Benjamin och Albin eftersom de valt att arbeta med film på ett sätt som särskiljer filmen från andra fiktionsverk. Benjamin nämner även styrdokumentet som en anledning till att använda film i undervisningen. Läroplanen för svenska. Valen hos samtliga tre grundar sig fortfarande på ett didaktiskt syfte kring att träna analysförmågor i enlighet med en färdighetsämneskonception.

5.3.2 Samsyn på urval utifrån gemensam ämneskonception

De flesta av våra informanternas valda verk är äldre böcker och noveller. Några valde nyare verk, såsom Benjamins *Den enögda kaninen* och Clas Superhjärnan. Förutom filmerna var dessa verk de enda skrivna under 2000-talet. Det tycks dock inte vara så att valen är baserade på en samsyn utan på skilda ramfaktorer. Benjamin valde att arbeta med *Den enögda kaninen* eftersom de hade ett samarbete i ett läsprojekt och Clas menade att han ville ha ett verk som man kunde

analysera och som han själv tyckte om. Valen är alltså inte baserade på en gemensam ämneskonception utan snarare externa omständigheter. Genomgående i lärarnas val är färdighetsämnet svenska i fokus. Även när valet är motiverat med exempelvis litteraturhistorisk bildning kan vi se att arbets sättet riktar in sig på analys och diskussion, där eleverna får ägna sig åt efferent läsning av enstaka äldre verk.

Vi kan se att den starkaste samsynen kring undervisningens syfte, arbetsmetoder och vilket innehåll som efterfrågas från verken finns när lärarna väljer utifrån en gemensam ämneskonception och där ramfaktorerna är likartade. I valen av verk utifrån en delad färdighetsämneskonception väljer lärarna främst kortare, äldre verk med tydliga stildrag och berättartekniker. Vid en gemensam litteraturhistorisk ämneskonception väljer lärarna, inte alla den här gången, mer utifrån att verken ska generera en gemensam litterär referensram och allmänbildning om litteraturhistoria. Först vid det erfarenhetspedagogiska ser vi att det endast är arbetsmetoden som det finns en viss samsyn kring vid urvalet av verk och då främst i att utgå från elevernas egna frågor till texten och tillsammans med dem få svar. Denna ämnessyn delas främst av Benjamin och Cissi. Någon samsyn kring val utifrån en demokratisk erfarenhetspedagogisk ämneskonception har vi inte kunnat finna. Det är snarare påfallande att alla lärare utom Cissi, inte ens nämner något val eller någon arbetsmetod som kan knytas till den gör att vi ser en samsyn hos lärarna på att denna ämneskonception inte är viktig för undervisningen. Samsynen hos lärarna framstår alltså som starkast när urval och undervisning sker utifrån en färdighetsämneskonception.

6. Diskussion

I det här avsnittet ämnar vi diskutera och besvara uppsatsens problemformulering genom dess tre medföljande frågeställningar genom att problematisera det material som framkommit i resultatet och analyserna utifrån våra egna reflektioner samt med hjälp av tidigare forskning. Då de tre olika frågeställningar haft olika stor dominans i vår resultatbeskrivning och analysdel kan diskussionerna utifrån dessa komma att variera i omfång beroende på hur mycket utrymme vi redan lagt på respektive frågeställning.

6.1 Vad väljer svensklärare för fiktionsverk till sin litteraturundervisning?

Lärarna i studien har valt tre sorters fiktionsverk, noveller och romaner, både hela och utdrag ur romaner förekommer bland lärarnas urval samt fiktion i form av långfilm. Vi ansåg att vi öppnade upp för ett vidgat textbegrepp när vi använde begreppet fiktion istället för litteratur i våra enkäter och intervjuer men måste ändå förhålla oss kritiska till att de val som lärarna gjorde

ändå kom att, i 15 fall av 18, att utgöras av skriven text. Bommarco konstaterar att eleverna, i hennes studie, inledningsvis fick problem med texter som hade mer avancerad berättarteknik med exempelvis parallella handlingar. Dessa gav associationer till filmmedier och hon såg att det var därifrån många elever hämtade sina kunskaper om berättartekniker snarare än från litteratur. Därför menar hon att gymnasieskolans litteraturundervisning borde jämföra skriftliga medier med bildmediers sätt att berätta (Bommarco, 2007:119). I motsats till Bommarco väljer inte de aktuella lärarna i vår studie i någon hög utsträckning att arbeta med andra än skriftliga fiktionsverk. Men när film används jämförs de delvis ändå med andra medier på det sätt som Bommarco beskriver.

I tio fall av 15 valdes noveller, kortromaner och kortare utdrag ur romaner av samtliga av lärarna till sin undervisning. I Bommarcos avhandling sa flera elever att de önskade läsa fler romaner i skolan. Anledningar till detta menar hon kan vara att eleverna inte hinner läsa på sin fritid och därför ”vill tvingas läsa”, att de anser litteraturläsning som värdefullt och ser att de i skolan får möjlighet att arbeta med litteratur (Bommarco, 2007:219). I relation till det faktum att lärarna i vår studie då framförallt valde ut kortare verk uppstår en oväntad skillnad mellan undervisningen och elevernas förväntningar på den. Olin-Scheller menar att lärarens ämneskonception får betydelse för urvalet och värderingen av undervisningens verk. Dessa värderingar kan sedan eleverna välja att acceptera eller ignorera (Olin-Scheller, 2006:94). Finns det en risk att våra aktuella lärares elever påverkas av lärarnas värdering av den litteratur som eleverna ska läsa och arbeta med? Eller finns det en risk att lärarna inte möter deras önskemål eller behov genom att på förhand bara välja kortare verk? Av resultatet framgår att lärarna väljer kortare verk för att ge mindre motstånd och för att eleverna enklare ska hinna med. Deras uppfattning är alltså motsatt den Bommarco hittat hos elever.

I sin studie ser Mossberg Schüllerqvist att lärarna såg läsning av äldre texter som en självklar del i sitt urval av texter till litteraturundervisningen. De menade att äldre verk kan säga dagens elever något i fråga om perspektiv på andra texter, berättarteknik och allmänmänskliga frågor (Mossberg Schüllerqvist, 2008:192). Samma attityd ser vi dominera i vår studie. I elva fall av 18 består de valda verken av verk äldre än 20 år gamla. Åtta av dem kan anses falla under begreppet kanonlitteratur. Intressant blir då att Bommarco i sin studie kunde se att en del elever faktiskt också efterfrågade möjligheten att få läsa romaner som ingår i någon form av kanonbegrepp. Både för den egna läsoplevelse och som i en strävan efter att få utökad allmänbildning (Bommarco, 2007:219). Ulfgaard menar dock att man inte kan ta för givet att den typen av litteratur utgör en självklar meningsfull läsning hos eleverna bara för att tidigare generationer och kulturer funnit den meningsfull (Ulfgaard, 2002:340f). En tendens som

Lundström såg återkomma var hur de yngre lärarna lättare faller in i en sorts kanontänk, av trygghetssökande skäl, hos de äldre verken som mer pålitliga, medan lärarna med mer erfarenhet utnyttjar läroplanens fria tolkningsutrymme (Lundström, 2007:293f). Detta är en tendens som våra aktuella lärare inte kan anses falla under, då både erfarna och nyexaminerade lärare valde så kallad kanonlitteratur till sin undervisning.

Värt att kritiskt diskutera är den ojämna fördelningen av verk skapade av män respektive kvinnor. Verk skapade av kvinnor om kvinnliga karaktärer endast består av två av 18 val, och då båda i form av populärkultur, filmen *Little miss sunshine* och romanen *Niceville*. Enligt Ulfgaard borde det inte vara några problem för skolan att inkludera teman om exempelvis starka förebilder för unga kvinnor (Ulfgaard, 2002:346). Som fallet är nu finns en risk att flickors möjlighet till att läsa verken utifrån en erfarenhetsämneskonception minskar då majoriteten av verken är verk av män om andra män.

Molloy menar att om man granskar lärares urval av skönlitteratur som erbjuds eleverna så kan man också se vilka möjligheter läraren därmed ger eleverna ”att läsa sina liv”. Men för att undervisningen ska bli relevant måste också de verk som erbjuds arbetas med utifrån elevernas allmänna och litterära repertoarer (Molloy, 2002:321). Då flera av verken är äldre än 20 år gamla och handlar om en annan social och kulturell kontext än den eleverna lever i idag, och att de flesta handlar om manliga erfarenheter, anser vi inte att de fiktionsverk som eleverna erbjuds kan anses möta, utan snarare utmanar, elevernas egna litterära repertoar. Molloy kunde i sitt material se att eleverna undvek det som för dem var annorlunda. Spänningen mellan sin egen allmänna repertoar och nya erfarenheter från texten kom inte att utmana deras egen verklighetsuppfattning utan istället avvisades texternas ”verklighet” (Molloy, 2002:328). Så det finns alltså ett möjligt didaktiskt problem med ett sådant urval till undervisningen. Samtidigt menar Ulfgaard att läslusten hos flickorna i hennes studie infann sig först när verkens teman och deras egna liv gick ihop med varandra (Ulfgaard, 2002:333). Skillnaden mellan vad elever erbjuds läsa i litteraturundervisningen och vad de väljer att läsa på fritiden är, enligt Olin-Scheller mycket stor. I skolan är mötena, generellt, utan något intresse från eleverna och handlar om klassiska verk, i skriftlig textform, som skildrar mäns liv. I fritidsläsningen kunde hon istället se ett mer vidgat textbegrepp där eleverna går in i läsningen med stort intresse och läser multimediala verk om både män och kvinnor (Olin-Scheller, 2006:213). I sin studie ser Olin-Scheller att det ofta skiljer sig starkt mellan lärarnas och elevernas syn på vad ”meningsfulla texter” innebär. Samma text som en lärare ser som ”betydelsefull” ansåg många elever istället vara ”meningslös” (Olin-Scheller, 2006:214). Så frågan är om samma attityd återfanns hos de aktuella lärarnas elevgrupper. Något vi, i vår studie, tyvärr inte kunnat undersöka då själva

undervisningspraktiken eller elevernas egna reaktioner inte kunnat observeras. Olin-Scheller menar att om de verk som erbjuds eleverna i litteraturundervisningen ska kunna tillgodogöras av dem måste de också kunna anknytas till elevernas egen livsvärld och tydligt kunna sättas in i en historiskt, kulturell och social kontext. Som lärare bör man välja verk som dels utgår från elevernas litterära repertoar och dels från styrdokumentens mål (Olin-Scheller, 2006:233). Lärarnas val av fiktion i vår studie verkar inte vara genomförde utifrån elevernas litterära repertoarer, snarare lärarnas syn på vad som bör inkluderas för att utvidga dem istället. Utöver perspektivet att möta både kvinnliga och manliga röster i litteraturen finner vi urvalet problematiskt i ett demokratiperspektiv. Ingen av de intervjuade lärarna reflekterade nämnvärt över att bara ha valt manliga författare. Visst kan det finnas en poäng med att läsa klassisk kanonlitteratur, men vi finner det oroväckande att så få ögonbryn höjs över valet av manliga författare i skolan.

I vår inledning av examensarbetet konstaterar vi att unga vuxnas fiktionsläsning förändras. Torsten Pettersson menade att läsning av fiktion i traditionell skriftform konkurrerar med andra medier, som exempelvis filmer, tv-serier och internet. I vår studie har vi kunnat konstatera att svensklärare på gymnasiet idag fortfarande väljer att använda skriven fiktion i sin undervisning. Det handlar då också om verk som i de flesta fall ligger långt bort från den typ av verk som majoriteten av tidigare forskningsresultat kunnat se att unga vuxna och tonåringar efterfrågar. Däri ser vi ett möjligt problem för den yrkesverksamma läraren, när man i sitt urval och arbete med fiktionsverk inte följer med elevernas förändrade fiktionsläsning utan stannar kvar i den skriftliga textformen. Kanske för att läraren själv känner till den formen bäst?

6.2 Vilka didaktiska intentioner har svensklärarna med sina val av och sitt arbete med fiktion i sin litteraturundervisning?

De aktuella lärarna valde sina verk främst utifrån färdighetsämneskonceptionen och sedan i kombination de andra tre ämneskonceptionerna. I de flesta fallen angav lärarna att deras intentioner med valen av fiktionsverk låg i att eleverna skulle träna på sin analysförmåga och få ökad kunskap om litterära begrepp, stildrag och berättartekniska lösningar. Men i samma val återfanns ofta också en strävan från lärarna att antingen ge eleverna en gemensam litterär referensram, utifrån en litteraturhistorisk bildningsämneskonception eller få tillfälle att identifiera sig själva utifrån texten. Men när det sedan kom till de arbetsmetoder som eleverna erbjöds kunde vi konstatera att sätten de fick arbeta med texterna, i princip, endast grundade sig i att träna på olika förmågor kopplade till litterär analys. Både vad det gällde romanerna, novellerna och filmerna. Endast i Cissis arbete med novellerna Att döda ett barn och Pälsen och

i Benjamins arbete med romanen *Den enögda kaninen* ser vi att andra konceptioner än färdighetsämneskonceptionen får ett utrymme i undervisningspraktiken. I Cissis fall exempelvis valde hon att diskutera med eleverna om vilka anledningarna var till att novellen *Pälsen* fortfarande var läsbar och angelägen idag, trots sin ålder på över 100 år. I Olin-Schellers studie likställer lärarna bildning med att ha kunskap om historiska epoker, kanoniserade författare och deras verk. Något Olin-Scheller kritiskt ser som ”ytlig allmänbildande kompetens”. Istället menar hon att begreppet måste breddas så att den tar sin början i det subjektiva och det eleverna redan känner till (Olin-Scheller, 2006:97). Vi menar att Cissis arbete med novellen *Pälsen* bör kunna ses som en form av den arbetsmetod som Olin-Scheller efterfrågade 2006.

Tidigare forskning har kommit fram till att det för så sent som för tio år sedan var den litteraturhistoriska bildningsämneskonceptionen som dominerade lärarnas val av verk till litteraturundervisningen. Både Lundström och Olin-Scheller kunde se att de andra ämneskonceptioner då fick ge vika för den litteraturhistoriska bildningsämneskonceptionen (Lundström, 2007:254f,277, Olin-Scheller, 2006:100). En prioritering som i vår studie ser ut att ha förändrats och istället då hamnat på färdighetsämneskonceptionen idag. I inledningen refererade vi till Jonas Johansson som menade att svensklärare idag aktivt måste reflektera över sina val av verk och hur man låter eleverna arbeta med dessa i undervisningen. Risken är annars att inte utveckla varken elevernas läsförmågor eller läsintresse. I den här studien har vi kunnat se att svensklärarna läser sig vid att välja verk främst utifrån en färdighetskonception till förmån för de andra tre ämneskonceptionerna, vilket medför att förmågan att kunna analysera och känna till litterära begrepp får högre prioritering än att väcka ett läsintresse. Men vad händer då med elevernas läsintresse och vilken läsning tar de med sig från undervisningen?

Att just fokusera undervisningen på att eleverna ska analysera fiktionsverken gör att de andra tre ämneskonceptionerna försvinner, eller minskar, i undervisningspraktiken. Molloy varnar för att använda samma verk till för många skilda delar kan göra att exempelvis elevernas möjlighet till igenkänning och subjektiv förankring i texten går förlorad i strävan efter att arbeta med texten utifrån en färdighetskonception (Molloy, 2002:149f).

I tidigare forskning nämns flera risker med att enbart fokusera på tolkning och analys. Lundström menar bland annat att undervisningen då okritiskt kan styras av hur läraren själv uppfattar texten. Följden blir ett så kallat ”reglerat meningsskapande” (Lundström, 2007:220). Bommarco flaggar för att det finns en risk att skolans textarbete reduceras till uppgiftslösningar. Skolans sätt att arbeta med en text riskerar också att styra vilket meningsskapande som eleverna genomför (Bommarco, 2007:147). Olin-Scheller varnar för att läsningen av verk, från elevernas

perspektiv, kan komma att betraktas som avslutad efter läsningen och skapa en litteratursyn där man delar upp läsning i korrekta och felaktiga läsningar samt att man som läsare måste underkasta sig textens mening (Olin-Scheller, C. 2006:219). Samtliga risker skulle kunna sägas finnas även i den undervisningspraktik som våra intervjuade lärares val av fiktionsverk resulterar i.

6.3 Vilka didaktiska implikationer uppstår vid outtalad samsyn kring val av och arbete med fiktion i svenskämnets litteraturundervisning?

När vi valde att undersöka förekomsten av samsyn svenskklärare emellan kunde vi tidigt se didaktiska implikationer av denna samsyn. Det gäller främst den svenska gymnasieutbildningens likvärdighet, men litteraturval och relaterade ämneskonceptioner får även konsekvenser för den enskilde eleven, vilket styrks av exempelvis Olin-Scheller som menar att elever ofta får möta litteratur som är utanför deras textvärldar vilket försvårar arbetet med litteratur i skolan (Olin-Scheller, 2006:213f). I inledningen nämner vi två didaktiska syften med litteraturundervisning hämtade från läroplanen, nämligen att läsa för att lära sig om sig själv och om andra vilket vi tolkar som nära förknippat med erfarenhetsämnet svenska. I vårt resultat var det främst Cissi som talade om att närma sig elevers erfarenheter genom sin diskussion kring novellen *Att döda ett barn*. Hon menade att många av hennes elever håller på att ta körkort eller kommer göra det snart vilket gör ämnet i novellen angeläget. Även Benjamin talar om gemensamma erfarenheter vid valet av romanerna *En komikers uppväxt* och *Den enögda kaninen*. Genom romanerna ser han hur karaktärerna delar bakgrund med eleverna och hoppas att eleverna kan lära sig något genom läsningen. Arbetet kring romanerna är dock inte inriktade på detta, och man kan fråga sig hur eleverna bäst ska ta till sig innehållet i romanerna. De andra lärarna nämnde endast erfarenhetsämnet i förbigående, som något man kan hoppas att eleverna tar till sig trots att varken valen av litteratur eller arbetssättet kring litteraturen är inriktad på elevernas erfarenheter. En möjlig förklaring till den valhända hanteringen av erfarenhetsämnet är svårigheten i att bedöma något sådant. Här kan vi se skäl för förtydligande av styrdokumentet, precis som Persson yrkar på i samma avseende (Persson, 2007:11).

Färdighetsämnet har fått slagsida i dagens svenskundervisning, vilket även styrks av våra informanternas beskrivning av sin undervisning. Det har lett till att läsningen i skolan i hög grad syftar till att elevers läsande ska bidra till andra kunskaper. Elevers läsande blir mer efferent än estetisk eftersom lärarna i stor utsträckning ber eleverna läsa i ett instrumentellt syfte, annat än att sätta personliga erfarenheter mot det man läst. Ett förslag för att motverka denna slagsida får vi från Knickerbocker och Brueggeman som talar om den postmoderna litteraturens möjliga

roll i undervisningen. De talar förvisso utifrån ett amerikanskt perspektiv, men syftet är detsamma. Vi kan se en möjlighet att arbeta med alla delar av svenskämnet genom att utgå ifrån den postmoderna ungdomsromanen. Den utgår i stor grad från gymnasieelevers erfarenheter med välbekanta miljöer och karaktärer. Den har ofta litteraturhistoriska referenser som läraren kan välja att lyfta och tala om. Även det demokratiska erfarenhetsämnet får en plats här eftersom ungdomsromanen ofta tar upp olika samhällskritiska ämnen (Knickerbocker och Brueggeman, 2008:65f).

En annan konsekvens av färdighetsämnets dominans är vilka arbetssätt lärare väljer att använda sig av. I många fall ser vi diskussioner och analyser ta stor plats. Det är sällan som litteratursamtal enligt Molloy's definition får äga rum. Ofta handlar det istället om diskussioner utifrån utdelade frågor eller analys av litterära begrepp. Varken diskussioner eller analyser kan åstadkomma det som hennes litteratursamtal ämnar göra vilket är att vidga elevers vyer genom fokus på elevernas erfarenheter av det de läst i samspel med andra elevers erfarenheter, alla styrda av läraren i val av samtalsämne (Molloy, 2011:84).

Becnel och Moeller menar att elever från landsbygden endast har skolan som forum för att samtala och diskutera om litteratur och sin egen läsning (Becnel och Moeller, 2015:303). Den amerikanska kontexten bör även kunna vara relevant för vår studie, eftersom elever från landsbygden troligtvis går på de tre aktuella skolorna. Dessa elever skulle skolans litteraturundervisning behöva ta ett större ansvar för att ge tillfällen till att få diskutera med andra om sin läsning. Vi ser även att det demokratiska färdighetsämnet som Molloy diskuterar har blivit förbiset (Molloy, 2007:185ff). Det är endast Cissi av våra intervjuade lärare som explicit nämner att hon diskuterar rasism i klassrummet genom arbetet med litteraturen. Becnel och Moeller pekar på att en majoritet av forskningen om läsvanor är inriktad på ungdomar i städer och förorter och inte de på landsbygden. De menar att landsbygdens ungdomar ofta är i större behov av skolan, läraren och bibliotekarien som resurser för att möta litteraturen. Deras litteratururval är oftare baserat på vad som finns hemma i bokhyllan, något vi som lärare kan försöka motverka genom att introducera större variation av lästa texter (Becnel och Moeller, 2015:299ff).

Det förefaller oss viktigt att likvärdigheten i svenskämnet ges större utrymme i ämnesdidaktiska diskussioner. Likvärdigheten är nära relaterad till samsynen lärare emellan eftersom litteratururval och val av arbetssätt kring litteraturen har en stor påverkan på vad eleverna faktiskt lär sig. Här kan vi se att ett förtydligande av läroplanen behövs, speciellt med tanke på svenskämnets uppdelning. Det är ingen som ifrågasätter ifall man ska undervisa litteratur, men det verkar inte finnas tillräcklig samsyn för att säkerställa en likvärdig

litteraturundervisning. Samtidigt kan vi se en svårighet i att få till en samsyn mellan lärare i deras urval av vilken form av verk som ska användas i litteraturundervisningen eftersom svenskämnet i sig själv ju går att dela upp i minst fyra olika ämnen, som vi utgått från i vår studie. Det betyder också att svenskämnet öppnar för flera olika tolkningar och värderingar om vad som är viktigast att fokusera på. Det är kanske istället värderingen, inte tolkningen, av svenskämnet som vi bör satsa på att skapa en samsyn kring? Samtidigt bör vi vara kritiska och inte förenkla en svår fråga. Hur ska vi egentligen skapa en samsyn och vad kommer en sådan ha för konsekvenser? I våra intervjuer talade vi med lärarna om deras inställning till kanonbegreppet. Kanon skulle kunna bidra till en gemensam litteratur att utgå ifrån vilket även Agneta och Albin talar om i våra intervjuer. Samtidigt ställer även de sig kritiska mot begreppet. Undervisningen ska ju anpassas efter elevers behov och förutsättningar, så en obligatorisk litteraturlista för gymnasiet tycks orimlig. Däremot kan det finnas skäl för förtydligande av styrdokumentet eftersom alla delar av litteraturundervisningen bör visas lika stor hänsyn. Agneta talar i intervjun om en exklusivitet i svenskämnet - att vi faktiskt får tala om litteratur och genom våra elever bära den vidare och skapa deltagande medlemmar i litteraturvärlden. Vi bör förvalta detta genom att låta eleverna utgå ifrån sina upplevelser i valet av och arbetet med litteratur. Det är då vi skapar lust för läsning och bildning. Vi kan dock konstatera att bilden vi fått av svenskämnet tyder på likvärdighet eftersom alla lärare i vår undersökning gör val i syfte att analysera. Många delar av litteraturundervisningen blir då förbisedd, men det är tydligt att färdighetsämneskonceptionen är ledande och därmed får samtliga elever en liknande litteraturundervisning.

7. Slutdiskussion, sammanfattning och vidare forskning

I studien har vi fått fram flera intressanta aspekter som belyser svensklärares val av och användning av fiktion i sin litteraturundervisning. Även om dessa inte kan användas för att göra allmänna generaliseringar kring svensklärare så ser vi ändå intressanta och alarmerande tendenser i vårt material som kan vara talande för andra svensklärarna än endast för de sex vi studerat.

För att kort sammanfatta vårt studieresultat och besvara vår problemformulering ser vi att lärarna främst valde fiktionsverk i form av skriftlig text i kortformat som är äldre än 20 år gamla och skrivna av manliga författare med manliga huvudpersoner i handlingen. Deras didaktiska intentioner med deras val och sitt arbete med verken i svenskämnets litteraturundervisning grundade sig i en färdighetskonception av läroplanens centrala innehåll

och kunskapskrav med fokus på att träna elevernas analysförmåga och ge kunskaper om litterära begrepp, stildrag och berättarteknik.

De didaktiska implikationer vi anser oss se av lärarnas uttalade samsyn på val av och arbete med fiktionen kopplar vi till att lärarna främst tenderar att ge eleverna en litteraturundervisning utifrån svenskämnet som färdighetsämne och att de därmed både riskerar att utesluta de andra tre svenskämneskonceptionernas motsvarande centrala innehåll och kunskapskrav från läroplanen. Vi ser också hur en sådan litteraturundervisning kan styra eleverna mot en mer analyserande efferent läsning, istället för en estetisk läsning utifrån sina egna erfarenheter. Vidare ser vi också att litteratursamtalen kan tas för givet som arbetsmetod istället för att ge eleverna exempel på olika sorters läsningar, tolkningar och reflektioner kring läsningen av fiktion. Till följd av svensklärarnas urval av fiktionsverk utifrån en stark färdighetsämneskonception riskerar eleverna att missa den estetiska läsningens identitetsutvecklande drag som, precis som analysförmågorna, efterfrågas av styrdokumentet men som inte ryms inom en sådan didaktisk syn på svenskämnet.

Vi kan se några punkter inom vår egen forskning att vara kritiska mot. I vår användning av metoderna utgår vi ifrån empirin som samlades in genom intervjuerna och enkätmaterialen används mest som referensmaterial för att besvara vilka verk lärarna talar om i intervjuerna. Enkäternas primära syfte var dock att underlätta för lärarna att börja fundera över sina syften med valen av verken till sin undervisning. Även om vi var nöjd med vår metod hade vi, även om vi är nöjda med valen av de tre skolorna och deras skilda ramfaktorer, kunnat fördela urvalet av deltagande lärare på ett annorlunda sätt. Vi hade framför allt mer aktivt försökt att mer jämt fördela deras antal yrkesverksamma år i yrket samt en jämnare könsfördelning. Även våra formulerade intervjufrågor hade kunnat se annorlunda ut. De vi använde var främst riktade till att få information om lärarnas didaktiska syften bakom sina val men i efterhand hade vi gärna fått in fler frågor om hur lärarna mer specifikt arbetar med varje verk i undervisningen. Slutligen är vi medvetna om att vårt val, att räkna med Björns val av nobelpristagare inte kan anses helt följa våra urvalskriterier, då eleverna, utifrån ett gemensamt tema visserligen, tilläts läsa olika och "fritt valda" verk. Inte verk som Björn valt ut åt dem. I övriga fall handlar det om ett valt verk som alla i klassen läser och arbetar med. I det fallet ansåg vi ändå att Björns syften med valet av verket och hans arbetsmetod kunde anses fungera i vår studie, framförallt eftersom hans arbetsmetod var lika för alla eleverna även om de läste olika verk.

Vi kan vidare se att forskning kring hur gymnasiesvenskans litteraturundervisning ser ut och tar form utifrån svensklärarnas konception av ämnet är fortsatt intressant. Då vår studie utgått från lärarnas egna berättelser om sin lektionsplanering och undervisningspraktik kan vi varken göra några bedömningar om hur den verkliga undervisningen ser ut eller hur elevernas reaktioner på den undervisningen varit. Därför rekommenderar vi att mer fokus läggs på observationer och ett vidgat forskningsfält med fokus på urval, planering, genomförande och bedömning utifrån både lärarnas och elevernas perspektiv vilket skulle kunna generera ny kunskap inom området. Vilka ämneskonceptioner dominerar i klassrummen? Vilka explicita urvalskriterier har lärarna bakom sina val av verk? Hur väl svarar elevernas bedömda kunskaper mot lärarnas intentioner med undervisningen? Slutligen vore det intressant att undersöka vilken läsning eleverna tar med sig hem, efter skolan. Stannar analysförmågorna och kunskapen om litterära begrepp kvar efter 5 år från det att man tagit studenten? 2019 har det gått 5 år sedan de första eleverna tog studenten efter att den nya läroplanen trätt i kraft. Då vore det aktuellt att se vilken litteraturundervisning som stannat kvar hos eleverna, är det färdighetsämnets analyser och litterära begrepp, det litteraturhistoriska bildningsämnets gemensamma litterära referensramar, erfarenhetspedagogiska ämnets individuella reflektioner på texten eller är det det erfarenhetspedagogiska demokratiämnets arbete med värdegrundsfrågor?

8. Litteraturförteckning

- Alvehus, Johan (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Stockholm: Liber
- Alvesson, Mats (2011). *Intervjuer: genomförande, tolkning och reflexivitet*. Malmö: Liber
- Ask, Sofia (2012). *Språkämnet svenska: ämnesdidaktik för svensklärare*. Lund: Studentlitteratur
- Becnel, Kim & Moeller, Robin A (2015). "What, Why, and How They Read: Reading Preferences and Patterns of Rural Young Adults" I *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 59(3) November/December 2015 p. 299-307
- Bommarco, Birgitta (2006). *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Diss. Malmö: Holmbergs AB
- Brink, Lars (1992). *Gymnasiets litterära kanon: urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. Diss. Uppsala: Uppsala Universitet
- Hultman, Tor G. (1995). "Två betyg i svenska?" I *Svenska som andraspråk och betygsättningen i svenska*. (1995). Stockholm: Fritze
- Johansson, Jonas. (2014). "Varför, vad och hur?" I Areskoug, Linn & Asklund, Helen (red.). (2014). *Berättelsens möjligheter: lärares reflektioner över fiktion*. Lund: Studentlitteratur
- Knickerbocker, Joan L & Brueggeman, Martha A (2008). "Making Room on the Shelf: The Place of Postmodern Young Adult Novels in the Curriculum" I *American Secondary Education* 37(1) fall 2008 p.65-79
- Lindström, Gunnar & Pennlert, Lars-Åke (2016). *Undervisning i teori och praktik: en introduktion i didaktik*. Umeå: Fundo Förlag
- Lundström, Stefan (2007). *Textens väg: om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Diss. Umeå: Umeå universitet
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Molloy, Gunilla (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Diss. Stockholm: Lärarhögskolan
- Molloy, Gunilla (2007). *Skolämnet svenska: En kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Molloy, Gunilla (2011). *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum*. Lund: Studentlitteratur
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid (2008). *Läsa texten eller "verkligheten": tolkningsgemenskaper på en litteraturredaktisk bro*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet

Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet

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

Pettersson, Torsten (2015). "Inledning: Fiktionslitteraturens ställning och läsforskningens möjligheter" I Pettersson, Torsten, Nilsson, Skans Kersti, Wennerström Wohnr, Maria & Nordberg, Olle (2015). *Litteraturen på undantag?: unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. Göteborg: Makadam

Román, Henrik (2006). *Skönheten och nyttan: om gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947-1985*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet

Rosenblatt, Louise M (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. Stockholm: Skolverket

Statens skolverk (2000). *Gy2000. Gymnasieskolan 2000 [Elektronisk resurs]*. (2000). Stockholm: Statens skolverk. <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/kursplaner-fore-2011/subjectKursinfo.htm?subjectCode=SV&lang=sv&tos=gy2000> (Hämtad: 2017-05-14)

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Svedner, Per Olov (2010). *Svenskämnet & svenskundervisningen: delarna och helheten: en didaktisk-metodisk beskrivning och handledning*. Uppsala: Kunskapsföretaget

Ulfgard, Maria (2002). *För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning*. Diss. Stockholm: B. Wahlströms.

Utbildningsdepartementet (1994). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94: Särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program; Kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Vetenskapsrådet, *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk resurs]*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf (Hämtad: 2017-05-14)

9. Bilagor

9.1 Bilaga #1 Enkäten

Enkät om val av litterära verk i undervisningen

Namn: _____

Jag identifierar mig som

Verksam som behörig svensklärare i totalt _____ år.

Vilka 3 litterära verk har du använt i din senaste svenska kurs?

Kurs #1: _____

Verk #1.1

Motivera och argumentera för ditt val av litterärt verk.

Verk #1.2

Motivera och argumentera för ditt val av litterärt verk.

Var god
vänd!

Verk #1.3

Motivera och argumentera för ditt val av litterärt verk.

Kurs #2: _____

Verk #2.1

Motivera och argumentera för ditt val av litterärt verk.

Verk #2.2

Motivera och argumentera för ditt val av litterärt verk.

Verk #2.3

Motivera och argumentera för ditt val av litterärt verk.

**Var god
vänd!**

Kurs #3: _____

Verk #3.1

Motivera och argumentera för ditt val av litterärt verk.

Verk #3.2

Motivera och argumentera för ditt val av litterärt verk.

Verk #3.3

Motivera och argumentera för ditt val av litterärt verk.

Tack för din medverkan! ä ä

9.2 Bilaga #2 Intervjuguiden

Riktade frågor (utifrån svaren på enkäten):

Hur har eleverna fått arbeta med de aktuella litterära verken i vardera kurs/elevgrupp?

Vilka kvaliteter ser du i de valda verken för att motivera att de har ett värde i undervisningen i svenskämnet?

Anpassar du ditt val av verk beroende på elevgrupp eller inte?

Exempel på hur/varför?

Vilket lärande ska ske hos eleverna genom att läsa och arbeta med det aktuella verket? Hur?

Vilka av verken har du använt i flera elevgrupper?

- Hur länge tror du att du kan/kommer att återanvända dem? Varför?

Generella frågor (om litteratururval och litteraturundervisning):

Varför ska man arbeta med litteraturundervisning i svenskämnet?

Hur stor del av din svenskundervisning i sin helhet handlar om litteraturundervisning?

- Undervisar du mer eller mindre i litteratur än dina kollegor?

Vilken betydelse har läsning av fiktion för eleverna?

- För elevens färdighetsträning, bildning och språkutveckling?

- För den enskilda eleven privat/efter skolan?

Vilket är ditt syfte med läsning av fiktion i din svensk-/litteraturundervisning?

Hur stor påverkan har skolans resurser på ditt val av litteratur?

- Ekonomiska resurser?

- Tillgång till klassuppsättningar/läromedel/IKT?

- Tillgång till skolbibliotek?

Hur förhåller sig din litteraturundervisning till den nuvarande läroplanen?

- Hur har din undervisning förändrats i förhållande till den förra läroplanen?

Vilka (specifika) kunskaper hos eleverna anser du kan utvecklas genom litteraturundervisning?

- Vilka kunskaper, i svenskämnet, anser du inte kunna utvecklas genom att läsa/arbete med fiktion/litteratur?

När är det lämpligt att läraren, respektive eleven gör litteratururvalet?

Hur ofta har du möjlighet att använda ett nytt litterärt verk i en elevgrupp?

- Ge ett exempel på när du senaste tog in ett nytt verk i en elevgrupp och varför du valde att göra det?

Vilket är ditt förhållande till begreppet litterär kanon i svenskundervisningen?

Martin Extor

Axel Malm



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se