



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Varför läsa skönlitteratur i gymnasieskolan?

Hur lärare motiverar användandet av skönlitteratur i svenskundervisningen

Morten Mortensen

LAU370

Handledare: Hanne Andersson

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: ht10_1150-03

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Varför läsa skönlitteratur i gymnasieskolan? Hur lärare motiverar användandet av skönlitteratur i svenskundervisningen

Författare: Morten Mortensen

Termin och år: HT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Hanne Andersson

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: ht10_1150-03

Nyckelord: värdegrund, demokrati, skönlitteratur, tolkningsgemenskaper, ämneskonceptioner, kanon, kvalitativa intervjuer, kulturarvsförmedling

Syftet med min uppsats är att undersöka hur svensklärare i gymnasieskolan motiverar användandet av skönlitteratur i sin undervisning. Lärarnas motiveringar vill jag analysera utifrån Lars-Göran Malmgrens tre ämneskonceptioner för svenskämnet, samt Ingrid Mossberg Schüllerqvists teorier kring tolkningsgemenskaper för svenskämnet. Jag ställer också intervjuvaren mot Louise Rosenblatts teorier rörande läsning av skönlitteratur för att synliggöra lärarnas tankar kring demokrati- och värdegrundsarbete genom skönlitteraturen. Den huvudfråga som min undersökning grundar sig på är: Vilken roll anser lärarna att skönlitteraturen skall ha i deras undervisning? Metoden jag använt är av kvalitativ art och innefattar semistrukturerade intervjuer med fyra svensklärare som har olika ålder, kön och erfarenhet. Resultatet för min studie är att lärarna i stor utsträckning sällar sig till tolkningsgemenskapen *kombinationsstrategier*, där de kombinerar olika syften med läsningen av skönlitteratur. Det finns i lärarnas retorik om sin praktik spår av alla ämneskonceptioner som Lars- Göran Malmgren presenterar. Styrdokumentens höga abstraktionsgrad ger svensklärarna en stor frihet att själva utforma sitt ämne, vilket de också gör. Men utformningen rör sig sällan utanför dessa konceptioner som är rotade i svenskämnets historiska tradition. Näst intill alla intervjuade lärare påtalar vikten av att arbeta med demokrati- och värdegrundsfrågor genom skönlitteraturen. Jag utläser att det finns ett stöd för detta i läroplanen men att detta arbete inte konkretiseras i ämnets kursplaner. Skolan och styrdokumentet borde förtydliga denna strävan för att tillmötesgå den didaktiska forskning som föreligger kring arbete med skönlitteratur i skolan.

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
2 Syfte och frågeställningar.....	2
3 Styrdokumentet.....	3
4 Teori.....	4
4.1 Tre ämneskonceptioner	4
4.2 Tre tolkningsgemenskaper	5
4.3 Rosenblatt och läsårt.....	6
5 Tidigare forskning.....	8
6 Metod.....	11
6.1 Forskningsetiska principer.....	11
6.2 Urval	13
6.3 Reliabilitet och validitet.....	14
6.4 Generaliserbarhet och giltighet.....	14
7 Resultatredovisning.....	15
7.1 Anna.....	15
7.2 Britt.....	18
7.3 Carl.....	20
7.4 Dennis.....	22
8 Diskussion.....	24
8.1 Skönlitteraturens roll.....	25
8.2 Styrdokumentens roll	26
8.3 Skolans roll	28
8.4 Läraernas ämneskonceptioner	28
8.5 Konsekvenser för läraryrket.....	30
Referensförteckning.....	31
Bilaga 1	32

1 Inledning

Min undersökning har uppstått ur ett genuint intresse för skönlitteratur. Läsning av skönlitteratur i skolan har – för mig – inneburit en utvecklad språklig förmåga i både tal och skrift som jag tror hade varit svår att uppnå utan mitt umgänge med böckerna. Genom fiktionen har jag också tillägnat mig kunskaper, erfarenheter och nya perspektiv på omvärlden. Erfarenheter som jag kanske aldrig hade kommit i kontakt med annars. Jag tror således väldigt starkt på litteraturens roll i undervisningen.

Jag anser att förtjänsterna med ett utvecklat förhållningssätt till skönlitteratur i skolan är många. Både med hänseende till språklig utveckling för eleverna och för ett djuplodande arbete med demokrati- och värdegrundsfrågor. Skönlitteraturen som läses i gymnasiet (och i grundskolan) kan fungera som ett unikt och oerhört värdefullt verktyg för att arbeta med styrdokumentens övergripande demokratimål, mål som kan uppfyllas genom att lyfta viktiga konflikter i samhället så som existerande maktstrukturer, jämställdhetsfrågor (genusproblematik) och rättvisefrågor. Gunilla Molloy visar detta i sin bok *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*, där hon uppmärksammar hur lärare arbetar med dessa frågor dagligen, dock *inte* med hjälp av skönlitteraturen.¹

Läsning av skönlitteratur i skolan påverkas givetvis av hur betygskriterierna är utformade. Jag utläser från betygskriterierna i Svenska B för gymnasiet att i princip inga av kriterierna talar om demokratisk kompetens. De är istället nästan samfällt fokuserade på språkutveckling och förmedling av ett kulturarv. Jag finner det också oroväckande att detta kulturarv förblir oproblematiserat i skolans styrdokument. Det finns alltså en diskrepans mellan hur läroplanerna talar om vikten av att utveckla elevers demokratiska kompetens och betygskriteriernas formuleringar. Rapporter visar också att undervisningen i svenska i stor utsträckning är inriktad på formell färdighetsträning.² För mig verkar det som att skolans skönlitterära undervisning slits mellan två målsättningar; den ena pekar mot utveckling av elevens identitet och demokratiska kompetens och den andra mot den litterära läsförståelsen och kulturarvsförmedlingen. Lärarens egna tolkningar av styrdokumentet blir således en viktig faktor för vilken typ av undervisning som bedrivs. En fråga som uppkommer hos mig är: kan dessa två synsätt kombineras i undervisningen?

Under min praktik i gymnasieskolan har jag uppmärksammat hur olika svensklärare arbetar med skönlitteratur. Den bild jag har är att elever sällan tillåts gripa sig an skönlitteratur på det sätt som förordas i existerande forskning (ex. Molloy, Rosenblatt). Undervisningen jag kommit i kontakt med har framför allt varit inriktad på texters formella struktur och har utan undantag varit hämtade ur en västerländsk kanon. Undervisningen medförde ett synsätt på skönlitteratur som innebar att eleven i mötet med texten "objektivt" skulle förstå vad författaren menade med sin text. Molloy påvisar att detta nykritiska³ förhållningssätt riskerar att lägga sig emellan texten och läsaren

¹ Molloy (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*: s. 294

² Skolverket (2007). *Vad händer med läsningen? – En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*: s. 130

³ Nykritik är närläsning av texter där analys av den formella strukturen skall avtvinga verket dess mening. Ingen hänsyn tas till historiska eller biografiska fakta

och på så vis hindra det meningsskapande som kan uppstå i mötet mellan dessa parter.⁴ Existerande tolkningstraditioner av skönlitterära verk tilldelades här större vikt än elevernas egna tolkningar och reflektioner. Den receptionsforskning som idag existerar visar på andra sätt att möta skönlitterära texter. Utgångspunkter bör tas i elevernas erfarenheter, meningsfulla/relevanta texter och framförallt i den viktiga diskussionen kring texterna som läses.

Jag identifierar här en motsättning mellan teori och praktik. Den pedagogiska och didaktiska forskningen kring litteraturläsning som jag kommit i kontakt med under min utbildning – och som i mångt och mycket också ligger till grund för läro- och kursplaner – verkar ha litet inflytande på den undervisning som bedrivs, åtminstone med hänseende på de moment jag närvarat vid under min praktik. Jag är följaktligen nyfiken på hur lärare resonerar kring sin egen svenskundervisning, hur de motiverar användandet av skönlitteratur i undervisningen och hur de förhåller sig till skolans styrdokument. Varför skall eleverna läsa skönlitteratur?

Mario Vargas-Llosa uttryckte skönlitteraturens essens i sin Nobelföreläsning december 2010:

Utan de goda böcker som vi läser skulle vi vara sämre människor, mer konformistiska, mindre rastlösa och uppstudsiga, och den kritiska anda som är framstegets motor skulle inte ens existera. [...] Vi behöver dikten för att på något sätt kunna leva de många liv som vi skulle vilja ha, fast vi nätt och jämnt har ett enda. [...] Bra litteratur bygger broar mellan olika slags människor, för den roar, plågar eller överraskar oss, och på så sätt förenar den oss under ytan av de språk, fördomar, trosföreställningar, seder och bruk som skiljer oss åt.⁵

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med min undersökning är att genom kvalitativa intervjuer med fyra svensklärare på gymnasiet undersöka hur lärarna motiverar användandet av skönlitteratur i sin undervisning. Vidare vill jag undersöka vilka faktorer lärarna uppger inverkar på deras val av skönlitterära texter, samt hur de kopplar sina argument och resonemang till styrdokumentet. Lärarnas motiveringar ämnar jag sedan analysera utifrån de olika idealtyper/ämneskonceptioner och tolkningsgemenskaper som tidigare forskning presenterat gällande svenskämnet (dessa ämneskonceptioner förklarar jag närmre i teorikapitlet). Frågeställningarna som blir aktuella för min undersökning är följande:

Vilken roll anser lärarna att skönlitteraturen skall ha i deras undervisning?

Hur motiverar lärarna sina val av skönlitterära texter?

På vilket sätt anser lärarna att de konkretiserar styrdokumentens mål i sin undervisning?

Vilka metoder arbetar lärarna med för att uppnå styrdokumentens mål?

Vilka ämneskonceptioner i svenska går att utröna ur lärarnas motiveringar och syften?

För konkretiserade intervjufrågor finns min intervjuguide presenterad som bilaga.

⁴⁴ Molloy, s. 45

⁵ Vargas-Llosa (2010). Nobelföreläsning

3 Styrdokumentet

De dokument lärare som undervisar i gymnasiekurserna Svenska A och Svenska B har att förhålla sig till är läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94), kursplanerna för Svenska A och Svenska B och skolornas lokala kursplaner.

I läroplanen för de frivilliga skolformerna hittar jag två avsnitt som direkt kan relateras till skönlitteraturens roll i gymnasieskolan. Det första är ett så kallat strävansmål som ger att gymnasieskolan skall sträva efter att eleven *"har god insikt i centrala delar av det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet"*. Det andra är enligt läroplanen ett mål att uppnå och innebär att eleven efter genomförd skolgång *"kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje"*.⁶ Jag tolkar läroplanen för gymnasiet som att det finns en syn på skönlitteratur som både innefattar uppfattningen om litteratur som del av ett kulturarv och som källa till glädje, självkänedom och utveckling.

I kursplanen för Svenska B fördjupas dessa resonemang. Här skrivs det om att eleven efter avslutad kurs skall *"ha tillägnat sig och ha kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker"*.⁷ Jag läser detta som att det från skolverkets sida finns en uppfattning om att det existerar ett kulturarv, en outtalad kanon som eleverna skall vara förtroagna med vid avslutad kurs. Man talar om centrala verk, men det sägs inte explicit vilka dessa verk är.

Vidare tar ämnesbeskrivningen för svenskämnet i gymnasieskolan upp det vidgade textbegreppet – där även bild ingår jämte skrivna och talade texter – och dess roll i elevens personlighetsutveckling och skolans värdegrundsarbete.

Utbildningen i ämnet svenska syftar till att hos eleverna stärka den personliga och kulturella identiteten, att utveckla tänkandet, kreativiteten och förmågan till analys och ställningstagande. [...] Den kulturella identiteten uttrycks bl.a. i språket och litteraturen. Mötet med språk, litteratur och bildmedier kan bidra till mognad och personlig utveckling. Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att ta del av och ta ställning till kulturarvet och att få uppleva och diskutera texter som både väcker lust och utmanar åsikter.⁸

I läroplanen för de frivilliga skolformerna återfinns ovanstående tankar med formuleringen *"[s]kolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse"*.⁹ Riktlinjerna för svenskämnet belyser alltså skönlitteraturens roll som empati- och identitetsskapare. Men vilka böcker som gör sig bäst för att åstadkomma detta nämns inte, utan det tycks vara upp till den enskilda läraren att bestämma.

Tolkningsutrymmet i styrdokumentet är stort och läraren ges – i mångt och mycket – fria händer att välja vad som skall läsas och hur det som läses skall behandlas. Att det förhåller sig på detta vis ger, enligt mig, lärare möjligheten att utforma sin undervisning

⁶ Skolverket (2006). *Läroplanen för de frivilliga skolformerna Lpf 94*, s. 10

⁷ Skolverket (2000). *Kursplanen för Svenska B*

⁸ Skolverket (2000). *Ämnesbeskrivning Svenska*

⁹ Lpf 94, s. 3

i enlighet med Lpf 94 och dess bestämmelse att läraren skall "utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande".¹⁰

När det gäller kursplanerna (där betygskriterierna ingår) är de till skillnad från läroplanerna väldigt vaga med hänseende på elevernas demokratiska utveckling, det talas inte alls om här. För läraren tycks alltså konsekvensen bli att frågan om demokratisk utveckling inte behöver beaktas vid betygsättningen. Frågan blir då hur stort värde lärarna tillmäter dessa kunskaper i sin undervisning?

I kursplanerna för Svenska A och Svenska B står heller inget om samtalet och litteraturläsningens möjligheter till dialog i socialt samspel med andra. Det är en aspekt av litteraturundervisningen som jag hoppas få syn på i min undersökning om lärarnas motiv till deras litteraturval. Det sociokulturella perspektivet på lärande ger enligt Säljö att "vår omvärldsuppfattning, våra referensramar och vårt medvetande [formas] genom kommunikation" och att allt lärande och all utveckling sker i deltagandet i sociala praktiker.¹¹

4 Teori

4.1 Tre ämneskonceptioner

Jag vill ta avstamp i några av de olika uppfattningar om vad som anses vara det centrala i svenskämnet. Lars-Göran Malmgren gör en ansats att identifiera dessa i sin sammanställning *Svenskundervisning i grundskolan*. Malmgren urskiljer tre ämneskonceptioner: *svenska som färdighetsämne*, *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* och *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*.¹² Jag ser dessa konceptioner som en form av renodlingar eller idealtyper för svenskämnet.

Denna första ämnesuppfattning ser svenskämnet främst som ett språkämne som skall vara till praktisk nytta för eleverna.¹³ Fokus ligger på färdighetsträning och formell teknik. Malmgren menar att denna fokusering medför att innehållet blir sekundärt och kan i princip utgöras av vad som helst. Eleverna skall alltså lära sig språkliga tekniker och formella mönster, läs grammatik.¹⁴ Följden av detta blir att svenskundervisningen töms på "ett sammanhängande omvärldsorienterande innehåll" och positionerar sig "fri från värderingar då det gäller humanistiska grundfrågor".¹⁵ Läsning av skönlitteratur spelar en ytterst liten roll i denna ämnesuppfattning då språkutveckling – enligt detta synsätt – sker genom övningar av formaliserade färdighetsmoment.

Svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne fokuserar, enligt Malmgren, på att förmedla ett kulturarv som manifesteras i en kanon av västerländsk litteratur. Syftet med detta är att eleverna genom förtrogenhet med denna kanon tillgodogör sig en "gemensam kulturell referensram".¹⁶ Malmgren menar att det här finns ett antagande om

¹⁰ Lpf 94, s. 11

¹¹ Säljö (2005). *Lärande i praktiken*, s.233

¹² Malmgren (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*, s. 86

¹³ Ibid, s. 87

¹⁴ Ibid, s. 87

¹⁵ Ibid, s. 87

¹⁶ Ibid, s. 88

att denna typ av litteratur har en positiv inverkan på elevernas personliga utveckling och att skolan har ett ansvar för att förmedla en gemensam kultursyn där vissa författarskap ingår. Något som tydligt går att se i dagens kursplaner för Svenska B där kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk framhålls.

Om konstruktionen *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* skriver Malmgren att den tar sin utgångspunkt i elevernas olika erfarenheter och förutsättningar. Ett överhängande mål är *"ta upp teman om mänskliga erfarenheter"* och *"utveckla elevernas sociala och historiska förståelse då det gäller centrala humanistiska problem"*.¹⁷ Skönlitteraturens roll i denna konception är att gestalta mänskliga erfarenheter, enligt Malmgren. I denna ämnesuppfattning är alltså elevernas nyfikenhet på omvärlden en förutsättning och kan leda till en mindre läromedelstyrd undervisning som också öppnar för ämnesöverskridande samarbeten, framförallt gentemot samhällskunskap och historia.¹⁸ Även dessa tankar finns representerade i styrdokumentet, om än inte lika tydligt uttalade. Det som framgår om ovanstående i ämnesbeskrivningen för svenska på gymnasiet, konkretiseras ganska vagt i kursplanen för Svenska B. Jag utläser att det finns en större fokusering på svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne i nämnda kursplan.

Malmgren lyfter fram dessa teoretiska konstruktioner men menar samtidigt att det kan vara svårt att se dem framträda enskilt i undervisningen. Snarare är det så att de samexisterar sida vid sida i praktiken, något som också styrdokumentet banar väg för. I *svenska som ett färdighetsämne* har skönlitteraturen en tillbakadragen roll medan den har ett tydligt – om än skiftande – syfte i både *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* och *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*, där den fungerar som kulturarvsförmedlare kontra förutsättning för skolans värdegrundsarbete. Malmgren menar att man som lärare kan *"sträva i den ena eller den andra riktningen beroende på ens övertygelse och ställningstagande"*.¹⁹

4.2 Tre tolkningsgemenskaper

Ingrid Mossberg Schüllerqvist fördjupar Malmgrens teorier i sin avhandling *Läsa texten eller "verkligheten"*. Hon för fram ett problem med Malmgrens ämnesbeteckningar och menar att de variationer som finns i svensklärares praktik kan komma att reduceras för att passa in i Malmgrens ämneskonstruktioner.²⁰ Mossberg Schüllerqvist har i sin forskning arbetat fram tre nya konstruktioner som bygger vidare på Malmgrens tidigare konceptioner. Hon vill på så sätt förtydliga komplexiteten i lärarnas förhållningssätt till skönlitterär undervisning. Dessa tre nya ämneskonstruktioner benämns som tolkningsgemenskapen *inom* litteraturläsning, tolkningsgemenskapen *genom* litteraturläsning och tolkningsgemenskapen som använder *kombinationsstrategier*.²¹

Den första tolkningsgemenskapen *inom* litteratur fokuserar på att litteraturläsning skall generera litterär kompetens, att eleven skall kunna använda sig av litterära begrepp och

¹⁷ Ibid, s. 89

¹⁸ Ibid, s. 89

¹⁹ Ibid, s. 89

²⁰ Mossberg Schüllerqvist (2008). *Att läsa texten eller "verkligheten" – Tolkningsgemenskaper på en litteraturredaktisk bro*, s. 43

²¹ Ibid. s. 79 ff

litterära termer. Undervisningen tenderar här att observera analysen av litterära texter, litteraturhistoria och fokusera på tolkningen av texten som meningsskapare. Läraren undervisar *i* litteratur.²² Kunskapsområdet litteraturvetenskap är alltså det som uppmärksammas. Analysen av texterna sker utifrån den kunskap eleverna besitter. Förmedlingen av ett litteraturhistoriskt kulturarv blir relevant i en sådan kontext.

Den andra tolkningsgemenskapen *genom* litteratur har som mål att använda skönlitteraturen för att skapa förståelse för människan och hennes villkor. Hit fogar Mossberg Schüllerqvist emancipatoriska och erfarenhetspedagogiska perspektiv. Skönlitterär läsning fungerar här som samtalsgrund för frågor om exempelvis demokrati, genus, klass och etnicitet. Läsningen av litteratur ses som ett verktyg för att nå externa mål så som skolans fostransuppdrag. Texten som litterär text är sekundär i denna tolkningsgemenskap.

Den tredje tolkningsgemenskapen, *kombinationsstrategier*, fokuserar på att kombinera de båda gemenskaperna nämnda ovan. Det innebär ett synsätt som vill föra samman externa och interna lärandemål för undervisningen, dels externa mål som demokratisk kompetens, jämställdhetsmål och medborgerliga kunskaper och dels interna mål som kunskaper inom innehåll, teori och metod. Mossberg Schüllerqvists studie visar hur lärare i sin praktik integrerar olika perspektiv och hon använder sig av Elaine Showalters term *complexity* för att förtydliga sitt resonemang.²³ Showalter pekar ut den konflikt som existerar mellan interna och externa mål för undervisningen och Mossberg Schüllerqvist vill överbrygga motsättningen mellan att använda skönlitterära texter för att förstå texten och förstå världen. I gemenskapen för kombinationsstrategier kan exempelvis frågor om berättarteknik och genrefrågor, alltså formella aspekter av skönlitterära texter, samexistera med djupare frågor om texten.²⁴

4.3 Rosenblatt och läsarten

År 1938 trycktes den första utgåvan av Louise Rosenblatts *Literature as Exploration*. År 2002 kom den i svensk översättning med titeln *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Att detta är en betydande bok framgår av de många utgåvor som boken tryckts i samt alla referenser till densamma i forskningssammanhang. Dess aktualitet för dagens skola går inte att bortse från trots att den skrevs för över 70 år sedan. För min undersökning är Rosenblatt relevant då hon preciserar vad skönlitterär läsning är och vilka funktioner den kan fylla. Rosenblatts teorier beskriver tydligt hur skönlitterär läsning kan fungera som ett nödvändigt demokratiarbete, vilket jag intresserar mig för i min undersökning.

En litterär text existerar endast i den process som fortgår mellan texten och den person som ger den mening. En roman är endast tecken på ett papper tills en läsare ger symbolerna intellektuell och emotionell mening.²⁵ Rosenblatt vill komma ifrån synen på läsning som en interaktion där textens mening överförs till läsarens medvetande. Istället inför hon begreppet *transaktion* för att visa på den relation som uppstår mellan läsaren

²² Ibid. s. 83 ff

²³ Ibid. s. 81

²⁴ Ibid. s. 89

²⁵ Rosenblatt (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, s. 35

och texten som skapar mening. Processen fortgår "i en spiralformad rörelse där ena parten hela tiden påverkas av vad den andra har bidragit med."²⁶ Denna transaktionella läsakt är således en aktiv, icke-linjär, unik händelse som aldrig kan återskapas. En och samma text kommer att ha olika betydelser vid olika tidpunkter i livet eller under olika omständigheter då läsarens situation är högst delaktig i meningsskapandet av texten, menar Rosenblatt.

Rosenblatt listar två termer, *efferent* och *estetisk* läsning. De syftar till att belysa två olika angreppssätt, läsarter, för skönlitterära texter. Den *efferenta* läsningen fokuserar på läsningens praktiska syfte. Exempelvis att ur texten utvinna information om formella drag och yttre form genom analys. För denna läsart krävs att läsaren bortser från den känslomässiga upplevelse som texten ger upphov till. Jag ser det också som att den *efferenta* läsningen i sin tur hindrar denna upplevelse att uppstå. Den *estetiska* läsningen – där processen är transaktionell – kräver att uppmärksamheten riktas mot de emotionella aspekterna av läsningen.²⁷ Den estetiska läsakten ger att vi genom skönlitteraturen får en möjlighet att delta i imaginära situationer som kan vidga vår vetenskap om världen och mänskligheten. Det sker, enligt Rosenblatt, genom sympatisering och identifiering med andras erfarenheter.²⁸

Jag tror att det inom skolan idag finns exempel på undervisning som både använder sig av en *efferent* och en *estetisk* läsart. Vilken läsart som används är beroende av vilket motiv och syfte läraren har med läsningen av skönlitteratur. Rosenblatts reflektioner tycker jag här går att koppla till Malmgrens tankar om de olika ämneskonceptionerna för svenska som han tar upp.

Att Rosenblatts *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* känns aktuell än idag vill jag belysa med följande citat som inleder hennes bok som alltså skrevs 1935.

I en omvälvningstid måste våra skolor och universitet göra den studerande beredd att möta problem som är omöjliga att förutse och kanske är av ett helt nytt slag. Han behöver förstå sig själv; han behöver utveckla harmoniska relationer med andra människor. Han måste komma fram till en filosofi, ett inre centrum från vilket han kan få perspektiv på det föränderliga samhället runt omkring sig; han kommer på gott eller ont att påverka dess framtida utveckling.²⁹

Kontexten är den ekonomiska recession som 1929 drabbade USA och ett annalkande världskrig – alltså en oerhört omvälvande tid. Men de tankar som Rosenblatt här inleder med har fått konsekvenser för hur vi ser på bildning i dagens skola. Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, har ett mycket liknande synsätt som beskrivs som följer:

All verksamhet i skolan ska bidra till elevernas allsidiga utveckling. Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. Skolan ska förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i

²⁶ Ibid. s. 36

²⁷ Ibid. s. 41

²⁸ Ibid. s. 44-45

²⁹ Ibid. s. 19

samhället behöver. Eleverna ska också kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt.³⁰

Just för att kunna orientera sig i en föränderlig värld menar Rosenblatt att skönlitteraturen spelar en avgörande roll. I litteraturen får eleven/läsaren möta uppfattningar/attityder som både utmanar och bekräftar invanda tankemönster och detta förbereder oss känslomässigt för ett samhälle i förändring.

Den estetiska läsarten möjliggör således för studenten att *"genomleva – och reflektera över – mycket som i abstrakta termer skulle vara meningslöst för honom. Han kommer intimt, kanske intimare än vad som skulle vara möjligt i verkliga livet, att lära känna många personligheter."*³¹ En sådan social träning (tillsammans med texten) leder, enligt Rosenblatt, till grundläggande demokratiska värden. På detta sätt motiverar hon skönlitteraturens själva existens i ett undervisningssammanhang. *"Litteraturen frambringar det slags föreställningsförmåga som behövs i en demokrati – förmågan att ta del av andra personers behov och ambitioner och föreställa sig vilken verkan ens egna handlingar får på andra människors liv."*³² Som jag läser Rosenblatt har hennes text ingen speciell fokusering på skönlitteraturen som språkutvecklare, snarare att ett efferent förhållningssätt till texten hindrar läsningens demokratiska möjligheter. Hon riktar således skarp kritik mot undervisning som inriktar sig på att identifiera litteraturens formella aspekter. Jag uppfattar detta som att den efferenta läsarten använder skönlitteraturen som medel och den estetiska läsarten använder skönlitteraturen som mål. Lärarens roll – enligt Rosenblatt – blir att hitta de texter som varje elev kan utvecklas av. Därför måste läraren *"förstå de individer som skall uppleva denna litteratur"* för att texten skall ha en positiv effekt på eleven.³³ I och med detta individperspektiv på de texturval läraren måste genomföra, tolkar jag henne som att en litterär kanon inte är till någon hjälp för läraren. Det blir således en smula ironiskt att hennes egna textexempel enkom består av texter från en västerländsk litteraturkanon.

5 Tidigare forskning

Här redogör jag för forskning som har implikationer på min egen studie. Undersökningarna är kvalitativa intervjustudier som likt min egen syftar till att belysa enskilda lärares uppfattningar kring skönlitteratur och läsning.

Stefan Lundström skriver i sin avhandling *Textens väg – Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning* om skillnader i svensklärares teori och praktik. Han ägnar sig åt en kvalitativ studie som utgår från intervjuer och observationer av fyra verksamma svensklärare. En annan del av studien ägnar han åt textanalyser av styrdokument genom historien och textanalys av tidningen *Svenskläraren*. Lundström visar, i sin studie, att många av respondenterna väljer en undervisning inriktad på förmedling av en litteraturhistorisk kanon trots att de säger sig vara tveksamma till just denna typ av undervisning. Detta fenomen vill Lundström förklara med begrepp som

³⁰ Lpf 94, s. 5

³¹ Rosenblatt, s. 146

³² Ibid. s. 174

³³ Ibid. s. 54

habitus, skolkulturer och institutionella villkor.³⁴ Lärarnas praktik visar på liknande förutsättningar för texturval som läroplanerna från sjuttioalet, där en episodisk och sekventiell framställning av litteraturhistorien framhålls.³⁵ Lundström menar att lärarna har en uppfattning som innebär att det finns ett stoff som inte går att bortse ifrån. Vilket detta stoff är bygger på existerande skolkulturers villkor för texturval som i sin tur bygger på en lång tradition inom svenskämnet. Dessa skolkulturer upprätthålls av det faktum att lärare vill uppfylla de föreställningar om vad som förväntas av dem.

En slutsats är att grunden till detta läggs redan under lärarnas egen skolgång och i lärarutbildningen. Att välja texter med stort kulturellt kapital kan underlätta för lärarna inför en osäkerhet över ämnesdiskursen, menar Lundström.³⁶ I hans studie är detta främst identifierbart när det gäller de yngre lärarna. Det verkar som att de lättast påverkas av utsagda strukturer och skolkulturer, alltså av vad de tror förväntas av dem.³⁷ Här finns dock en reservation om det empiriska materialets litenhet och att generaliseringar är svåra att göra. För min del kan det dock vara intressant att vara uppmärksam på denna tendens, då jag också har ålder som variabel i min undersökning.

Slutligen skriver Lundström om det han anser vara studiens mest avgörande resultat och det handlar om sambandet mellan den nuvarande läroplanens abstrakthet, lärarnas osäkerhet inför ämnet och den didaktiska reflektionsförmågan i professionen. Han menar att osäkerheten inför ämnesdiskursen leder till en kulturarvsundervisning som inte uppmuntrar didaktiska frågeställningar. Den frihet som läroplanerna – i sin abstraktionsgrad – erbjuder tas då inte till vara utan resultatet blir i stället en svenskundervisning som får allt fastare ramar, även om det inte var tanken från början.³⁸ Intressant är också att Lundströms studie visar att lärarna anser att de uppfyllt sina retoriska mål trots att deras praktik visar att de inte stämmer överrens med retoriken. Han identifierar här ett problemområde; lärares reflektion kring den egna praktiken, något som annan forskning också påpekar.

Gunilla Molloys avhandling *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* visar att läroplanens demokrati- och värdegrunduppdrag genom åren har kommit i skymundan till förmån för ren kunskapsförmedling i svenskämnet. Hon menar att skolan inte lyckats kombinera dessa två uppdrag och visar samtidigt på vikten av att just göra detta. Hennes studie grundar sig i att hon under tre år följt fyra klasser i fyra olika högstadieskolor. Där har hon intervjuat lärare och elever samt observerat undervisningen. Att kunna följa lektionsupplägg och undervisningen på så nära håll är förstås en fördel för en studie av denna typ, något som jag inte kunnat genomföra på grund av tidsbrist och omfånget av min uppgift. Som nämnt ovan fokuserar undersökningen på högstadieungdomar och inte gymnasieungdomar. Varför jag ändå väljer att uppmärksamma denna studie är att jag anser att den även har implikationer på undervisningen i gymnasieskolan.

³⁴ Lundström (2007). *Textens väg – Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*, s. 287

³⁵ Ibid.

³⁶ se Lundström, s. 288

³⁷ Ibid. s. 294

³⁸ Ibid. s. 297

Molloy pekar på möjligheter till förändring av svenskämnet i riktning mot ett mer humanistiskt demokratiämne.³⁹ Hon lyfter i sin text skönlitteraturens viktiga roll i att spegla och diskutera konflikter. För eleven är just erkännandet av existerande konflikter utanför klassrummet viktigt. Dessa konflikter som tar sin utgångspunkt i elevernas relationer i och utanför skolan bör också lyftas för att visa på större samband i samhället. Man kan således lära om livet genom läsningen. Molloy förespråkar det *deliberativa samtalet* kring litteraturen och det kräver att lärarna införlivar detta perspektiv i sitt stoff och att läraren själv skall ses som en läsare bland andra och inte den som sitter inne med de "rätta" svaren. Angående det deliberativa samtalet och lärprocessen skriver hon:

Det finns en demokratisk potential i att se skolan som en mötesplats, eftersom det deliberativa samtalet kan erbjuda en möjlighet att lära genom konflikter och konfliktlösningar.⁴⁰

I samverkan med samhällskunskapen menar Molloy att svenskämnet borde breddas och bilda ett mer socialhumanistiskt ämne just för att betona konfliktperspektivet, ett perspektiv hon finner stöd för i kursplanen för samhällskunskap men inte i kursplanen för svenska. Hon pekar på makt-, genus- och rättvisekonflikter som kan erkännas i arbetet med skönlitteratur och samtal kring densamma. I och med förespråkandet av en breddning av svenskämnet placerar sig Molloy nära Lars-Göran Malmgrens erfarenhetspedagogiska ämneskonception av svenskämnet som diskuterats tidigare i teoriavsnittet.

Hon uppmärksammar också att lärare ofta undervisar *om* ämnet, det vill säga fokuserar på språkutveckling och de formella aspekterna av ämnet, delar som av tradition skall kunna "testas och kontrolleras".⁴¹ Denna oundvikliga(?) kunskapskontroll kan påverka elevernas inställning till skönlitterär läsning. Hon urskiljer dock en vilja hos de intervjuade lärarna att lära *av* litteraturen och knyta an till elevernas liv och situation. Men av tradition tilldelas det som är synligt och mätbart den tyngsta rollen i undervisningen. Molloy menar att eleverna är helt på det klara med att det är kunskaperna *om* litteraturen som ligger till grund för deras betyg. I det avseendet är lärarnas förhållningssätt och motiveringar till skönlitteraturen det som påverkar hur eleverna läser.⁴² Molloy's övergripande slutsats citerar jag:

[H]orisonter kan vidgas, fantasin kan uppövas och inlevelseförmågan kan öka om man läser, skriver och talar om texter av olika slag. [...] En möjlig väg till tolerans för andra människors livsvillkor och tänkesätt skulle kunna öppnas för läsare i olika åldrar genom mötet med skönlitteratur i skolan. Men detta tycks förutsätta en förändring i synen på skolämnet svenska.⁴³

Molloy's synsätt på skönlitteraturens roll i skolan ser jag som tydligt kopplad till Louise Rosenblatts tankegångar som står att finna i det tidigare teoriavsnittet.

³⁹ Molloy, s. 295

⁴⁰ Molloy, s. 305f

⁴¹ Ibid. s. 298f

⁴² Ibid. s. 299

⁴³ Ibid. s. 318

Ingrid Mossberg Schüllerqvist slår i sin doktorsavhandling, *Läsa texten eller verkligheten – Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro*, fast att svensklärarna i hennes studie genomgående arbetar med vad hon kallar för kombinationsstrategier. Detta begrepp redogjorde jag för tidigare i teoriavsnittet. Lärarna använder sig av äldre texter som diskussionsunderlag för livsfrågor samt för analyser. Läsning av skönlitterära verk kopplas både till skrivande, diskussioner kring elevernas egna erfarenheter och mer formella aspekter av texten, det vill säga textanalys med hänseende på berättarperspektiv och narratologi.⁴⁴ Mossberg Schüllerqvist uppmärksammar att lärarnas målsättningar för läsningen av skönlitteratur ligger nära tolkningsgemenskapen *genom* litteratur och som ger effekter efter utbildningens slut. Lärarnas syn på vad som faktiskt sker i klassrummet hamnar istället i tolkningsgemenskapen *kombinationsstrategier*, det vill säga att här råder delvis andra målsättningar. Undervisningen präglas alltså av olika strategier för hur lärarna handskas med skönlitteraturen. Mossberg Schüllerqvist menar att lärarnas praktik är komplex när den kombinerar olika perspektiv. Detta ställer hon mot kursplanetexten – alltså den brödtext som beskriver ämnet – som hon menar är dominerad av tolkningsgemenskapen *genom* litteratur men där betygskriterierna i samma kursplan är dominerad av tolkningsgemenskapen *inom* litteratur.⁴⁵ Det som värdesätts i slutändan är alltså kunskapen om textens mer formella aspekter. Hon belyser här att det finns en stor diskrepans mellan kursplanens förklarande text och dess betygskriterier. Dessa motsatta budskap – menar Mossberg Schüllerqvist – lägger ett väldigt stort ansvar på läraren att utforma sin egen ämnesuppfattning.⁴⁶

6 Metod

6.1 Forskningsetiska principer

Till min hjälp i denna studie har jag använt mig av Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. Skriften har tillkommit för skydda enskilda individers integritet i forskningsmanus. Varje forskare bör ställa undersökningens förväntade kunskapsstillskott i relation till möjliga negativa konsekvenser för deltagare i studien eller tredje part.⁴⁷ För att genomföra en studie som min, anser jag att man måste förhålla sig till Vetenskapsrådets fyra huvudkrav: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Jag kommer kort att redogöra för innebörden av dessa och vad de innebär för min studie.

Informationskravet ger att jag skall informera mina intervjupersoner om forskningsuppdragets syfte.⁴⁸ Det känns viktigt att de intervjuade vet mitt övergripande syfte med varför jag vill intervjua dem. Det finns ingen anledning för mig att undanhålla denna information, att redogöra sitt syfte utan att tala om egna värderingar kring ämnet är relevant för att inte på förhand ge respondenterna möjligheten att tillrättalägga sina svar. Steinar Kvale diskuterar detta i sin skrift *Den kvalitativa forskningsintervjun* och pekar på en balansgång mellan att ge respondenten detaljerad överinformation och utelämnandet av viktiga aspekter för undersökningen, med målsättningen att få så

⁴⁴ Mossberg Schüllerqvist, s. 274

⁴⁵ Ibid. s. 278

⁴⁶ Ibid. s. 281

⁴⁷ Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*, s. 5

⁴⁸ Ibid. s. 7

opåverkade åsikter och svar som möjligt.⁴⁹ Givetvis signalerar jag med mitt syfte att just synen på skönlitteratur är extra viktig i svenskundervisningen och något som är värt att diskutera. Under detta krav menar Vetenskapsrådet också att det är viktigt att öppet redovisa eventuella risker för obehag och skada som intervjupersonen kan råka ut för, en ståndpunkt som också Kvale argumenterar för. Jan Trost är av en annan uppfattning i sin bok *Kvalitativa intervjuer*. Han menar istället tvärtom att man inte bör informera om eventuella nackdelar då man aldrig kan veta hur respondenten kommer att reagera; "vad som är känsligt för den ena kanske inte alls är det för en annan."⁵⁰ Jag är av den uppfattningen att jag inte kommer att upplysa respondenten om eventuella fördelar eller nackdelar kring medverkandet i studien, då jag inte tror att det har någon betydelse för just min undersökning.

Samtyckeskravet ger att undersökningsdeltagare har rätt att själva bestämma över sin medverkan. I relation till min undersökning ser jag inte detta som något problem. Mina respondenter ställde frivilligt upp på att låta sig intervjuas och jag hade tydligt informerat dem om att de närsomhelst hade möjlighet att avbryta intervjun. De har heller inte utsatts för någon otillbörlig påverkan för att ställa upp. I mitt fall handlar det också om myndiga personer så detta krav är tillgodosett och utan problematik i mitt fall.

Konfidentialitetskravet ger att respondenterna i en undersökning skall ges största möjliga konfidentialitet.⁵¹ Det medför att de intervjuade bör anonymiseras i studien. Kvale skriver om vikten att skydda de intervjuades privatliv genom att ändra namn och identifierande drag i sin redovisning.⁵² Jag har därför varit tydlig med att informera om hur jag tänker anonymisera svaren i min undersökning så att det blir omöjligt för utomstående att identifiera lärarna eller vilken skola de arbetar på. Jag använder mig av fiktiva namn och ungefärliga åldrar i redovisningen. Kanske medför detta också att mina respondenter känner sig mer tillfreds med situationen och kan svara på ett mer uppriktigt sätt.

Nyttjandekravet ger att uppgifter som insamlas om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål.⁵³ Detta krav tillgodoser jag genom att förklara att det insamlade materialet/ljudupptagningarna inte kommer att användas utanför just min studie eller av någon annan än jag. Materialet innehåller heller inget av kommersiellt värde så någon risk för spridning på grund av detta föreligger inte.

Jag har valt att genomföra mina intervjuer på så ostörda platser som möjligt. I två av fallen har jag träffat mina respondenter i deras respektive hemmiljö. I de två resterande fallen har vi befunnit oss på ett skolbibliotek respektive ett ostört lärarrum. Speciellt hemmiljöerna tror jag inverkade positivt på dessa intervjupersoner, då tryggheten är som störst i det välkända. Jan Trost föreslår just den intervjuades hem som lämplig miljö förutsatt att situationen blir så ostörd som möjligt med hänsyn till ringande telefoner och liknande.⁵⁴ Han påpekar dock att man alltid måste reflektera över lokalens möjliga

⁴⁹ Kvale (2007). *Den kvalitativa forskningsintervjun*, s. 107

⁵⁰ Trost (2005). *Kvalitativa intervjuer*, s. 106

⁵¹ Vetenskapsrådet, s. 12f

⁵² Kvale, s. 109

⁵³ Vetenskapsrådet, s. 14

⁵⁴ Trost, s. 44

inverkan på trovärdigheten i intervju svaren. I biblioteksmiljön utsattes vi vid ett tillfälle för störning då elever fick syn på sin lärare och kom fram och avbröt under intervjun. Det ledde till ett kort avbrott som möjligtvis kan ha haft en negativ inverkan då respondenten kan ha avbrutits i en tankegång.

6.2 Urval

Jan Trost skriver att det i kvalitativa studier är helt ointressant med representativa urval. Däremot pekar han på vikten av så stor variation som möjligt inom studien och inte ägna sig åt att studera liknande respondenter. I en kvalitativ studie bör urvalet *"helst vara heterogent inom den givna homogeniteten."*⁵⁵ Detta åstadkoms med ett strategiskt urval som står i motsats till det representativa, statistiska urvalet. Detta urval går ut på att man definierar ett antal variabler som antas vara intressanta för studien ifråga för att få fram profiler på de tilltänkta intervju personerna. För min studie har jag valt tre variabler av intresse; kön och ålder (med hänseende på erfarenhet av läraryrket) och skola. Konstanten i urvalet är att alla intervjuade skall vara aktiva svensklärare på gymnasienivå.

Min studie består således av fyra – på olika skolor anställda – svensklärare på gymnasiet som undervisar i kurserna Svenska A och Svenska B. Jag ville att de skulle vara anställda på olika skolor med tanke på olika rådande skolkulturer och olika ekonomiska förutsättningar. Utifrån detta kan jag grafiskt presentera mitt urval av respondenter med hjälp av följande tabell:

Kön	Kvinna		Man	
Ålder/erfarenhet	25-35 år	35-65 år	25-35 år	35-65 år
Skola	A	B	C	D
Respondent	"Anna"	"Britt"	"Calle"	"Dennis"

Att gå tillväga på detta sätt systematiserar mitt urval av intervju personer och gör att jag har en större chans att få syn på det jag vill observera. De lärare som kom att ingå i min studie valde jag genom något Jan Trost kallar för *bekvämlighetsurval*.⁵⁶ Det innebär helt enkelt att man tar de personer som är lätta att finna. I mitt fall rörde det sig om personer jag hört talas om, träffat vid något tillfälle eller blivit rekommenderad.

Angående hur många personer som bör ingå i en kvalitativ studie så menar Trost att det helt beror på vad man är ute efter men tids- och kostnadsaspekter spelar också en roll. En begränsning till ett fåtal intervjuer är att föredra. Ett fåtal handlar här om fyra till åtta intervjuer. Många intervjuer bidrar till att materialet blir ohanterligt och försvårar överblicken. Trosts konklusion är att ett fåtal intervjuer av hög kvalitet alltid är bättre än fler med lägre kvalitet.⁵⁷ Min studie med fyra respondenter är alltså ett resultat av dels tidsaspekten och dels storleksramen för examensarbetet.

⁵⁵ Ibid. s. 117

⁵⁶ Ibid. s. 120

⁵⁷ Ibid. s. 122ff

6.3 Reliabilitet och validitet

Jan Trost diskuterar reliabilitet och validitet och deras giltighet i kvalitativa intervju-sammanhang. Traditionellt sett är dessa begrepp kopplade till kvantitativa studier och syftar till studiens tillförlitlighet med hänseende på frånvaro av slumpmässigt inflytande. Det innebär att en observation vid en viss tidpunkt skall ge samma resultat om man gör om observationen med samma förutsättningar vid en annan tidpunkt. Detta, menar Trost, blir problematiskt vid kvalitativa undersökningar då alla intervjusituationer är unika och inte ett statistiskt förhållande. Svaren man får kan alltså skilja sig från gång till gång och det är något man bör förvänta sig i sin studie.⁵⁸ Slumpmässigt inflytande i ett kvalitativt studium behöver inte sänka trovärdigheten utan kan vara till nytta i en analys då nyanser av respondentens tankar kan komma att framträda i exempelvis missförstånd och felsägelser. Trovärdigheten i en kvalitativ studie framkommer alltså på andra sätt än i en kvalitativ studie. Det kan handla om att ställa flera frågor om samma företeelse för att få flera infallsvinklar från respondenten.

Som forskare måste jag också visa på en öppenhet mot materialet, att min data är insamlad på ett trovärdigt sätt.⁵⁹ För min del handlar det om att jag har varit noggrann med att reflektera över den kvalitativa intervjuens etiska aspekter och att de har involverats under hela processen med respondenterna. Trovärdigheten i data ligger också i att jag som intervjuare är noggrann med hur jag ställer frågorna. Att inte lägga orden i munnen på den intervjuade genom att ställa ledande frågor, utan att ställa öppna följdfrågor som kan utveckla svaren och ge mer detaljer som kan inringa respondentens tankar är också viktigt för trovärdigheten. Jag anser att god intervjuteknik är något som man skaffar sig genom idog träning. Något som jag fått i ganska liten utsträckning under min utbildning tyvärr, så jag kände att jag befann mig på något av ett gungfly inför intervjuerna. För min egen skull genomförde jag en testintervju på en kurskamrat innan data skulle samlas in. Vid granskningen av densamma kan jag också konstatera att det fungerat tillfredsställande och att jag anser att jag inte otillbörligen påverkat svaren jag fått genom att ställa ledande frågor etc. Trost kopplar detta resonemang till frågan om objektivitet, vilket han avfärdar som orealistiskt. Istället lyfter han fram att graden av objektivitet snarare kan handla om grader av empatiserande. Man är aldrig nollställd i en intervjusituation, men man skall absolut undvika att pådyvla respondenten sina egna åsikter.⁶⁰

Mina intervjuer har skett med hjälp av ljudinspelning. Den distraktion som uppstår vid simultant antecknande i intervjusituationen ville jag komma ifrån då jag genomför studien på egen hand. Inspelningen ger mig också stora fördelar då jag kan återge citat ordagrant och inte genom anteckningar. Detta tillvägagångssätt tycker jag också stärker trovärdigheten i min studie.

6.4 Generaliserbarhet och giltighet

Generaliserbarhetens mål handlar om att fastställa det allmänna, det typiska, för att kunna lyfta studiens resultat till generaliserad samhällelig eller universell nivå. Det är

⁵⁸ Ibid. s. 111

⁵⁹ Ibid. s. 113

⁶⁰ Ibid. s. 114

ett vetenskapligt synsätt som – enligt Kvale – kan härledas till positivismen.⁶¹ Detta förhållningssätt är givetvis inte möjligt för en kvalitativ studie då det jag är ute efter är subjektiva upplevelser och tankegångar där varje situation är unik. Jag har alltså ingen möjlighet – och gör inte anspråk på – att försöka visa på det generella i mina respondenters svar, utan söker snarare visa på mönster eller skillnader som kan leda till en djupare förståelse för läsaren.

Studiens giltighet handlar om att jag undersöker det jag utsäger mig för att undersöka. Här har jag haft hjälp av min handledare som granskat mitt intervjuunderlag i förhållande till mitt syfte med undersökningen. Något som jag också tror ökar giltigheten för min studie är att det skall vara lätt för läsaren att förstå vilka tolkningar jag har gjort och varför. Hur uppsatsen kommunicerar med sin läsare och låter den ta del av resultaten är alltså viktigt.

7 Resultatredovisning

Här nedan kommer jag att redovisa de resultat jag fått genom mina intervjuer. Lärarna, och skolorna de arbetar på har jag gett fingerade namn. Jag kommer att börja redovisningen med de två kvinnliga lärarna för att sedan redogöra för de två manliga lärarnas intervjusvar. Alla citat är hämtade från intervjuerna med respektive lärare. På de håll där jag anser att det har behövts har jag vid transkriberingen sammanfattat och redigerat bort – för studien ovidkommande – passager. På vissa ställen har jag också gjort om talspråk till ett mer formellt skriftspråk. Steinar Kvale menar att om syftet är att ge ett allmänt intryck av intervjupersonens åsikter så kan det vara på sin plats med ett sådant förfarande.⁶²

7.1 Anna

Anna är mellan 25 och 30 år gammal och bestämde sig tidigt för att hon ville bli lärare. Ganska omgående efter studenten valde hon att börja lärarprogrammet där hon läste i fem oavbrutna år. Hennes ämnesinriktningar är svenska och historia mot gymnasiet. Hon har nyligen blivit anställd på två deltidstjänster på två olika gymnasier. Det ena gymnasiet är kommunalt och det andra är ett relativt nystartat fristående gymnasium. På båda dessa undervisar hon i svenska. Sammantaget är hennes tjänst på ungefär 70 procent av en heltidstjänst. Höstterminen 2010 är hennes första som anställd examinerad lärare. Hon uttrycker att hon ibland tycker att det känns jobbigt att det är sådan liten åldersskillnad mellan henne och eleverna. Detta är dock något som hon inte kan göra något åt och – som hon konstaterar – tiden kommer att råda bot på. Det händer att hon blir ifrågasatt i sin lärarroll av eleverna på grund av hennes ringa ålder.

Anna säger att hon alltid tyckt om att läsa böcker och att hon känner att det är viktigt för henne. Tidigt under sin praktik upplevde hon att detta synsätt inte delades av många elever och det hade hon inte reflekterat över. Under sin lärarutbildning upplevde hon att det kändes naturligt att arbeta med att analysera texter med hjälp av litteraturteoretiska begrepp. Hon nämner även här att litteraturhistoria spelade en stor roll under hennes egen utbildning.

⁶¹ Kvale, s. 209

⁶² Kvale, s. 156

På frågan om vilken roll skönlitteraturen spelar i sin undervisning så menar Anna att den ännu inte spelat den roll hon vill att den skall ha. Hon har ännu inte låtit eleverna läsa något helt verk utan det har handlat om att läsa utdrag för att exemplifiera texter från olika epoker eller stildrag. Antologier använder hon sig också av för att undervisa i litteraturhistoria. *"Men jag vill mer använda läsningen för läsningens skull och visa på det sköna i att läsa en bok, men så har det inte blivit riktigt ännu. Men just nu finns det inte utrymme för det."* Hon uttrycker en vilja att läsa hela verk men påpekar att det tar lång tid – tid som hon upplever sig inte ha. Det är dock inget som kommer att hindra henne att ta in hela verk i sin undervisning längre fram.

På frågan om vilka kunskaper Anna anser vara viktiga att förmedla med hjälp av skönlitterär läsning framhåller hon litteraturens roll i att öva sig att ta olika perspektiv. *"Om man inte läser har man bara en livserfarenhet men om man läser kan man ta del av hur många som helst och det tycker jag är viktigt."* Hon har till exempel valt att i undervisningen läsa novellen *Kostym* av Ninni Holmqvist för att lyfta ett genusperspektiv genom att analysera berättarröster. Samtidigt talar hon om vikten av att förmedla ett kulturarv och kunskapen om olika epoker inom litteraturhistorien, som hon vill ge smakprov på till eleverna.

Angående arbetet med litteraturhistoria säger Anna att *"[...] det är praktiskt – allt det som finns färdigt – och det är tydligt och det är bra att jobba med antologier då det är klart vad man skall jobba med."* Även läroboken är henne till hjälp i dessa sammanhang. När hon jobbar med analyser av texter drar hon sig ofta till minnes exempel från sin egen studietid och hur de jobbade då. *"Just nu jobbar vi ganska kronologiskt och inte utifrån teman. Alltså mest med inriktning på litteraturhistoria och epoker."*

Elevernas inverkan på val av texter i Annas undervisning är begränsad. Hon säger sig se det som att de har en möjlighet att påverka, men att det inte är något hon lagt fram på ett speciellt sätt. De kommer inte alls med förslag på skönlitterära texter i samma utsträckning som det gör med filmer, säger hon.

På frågan hur en inofficiell kanon påverkar hennes val av texter menar Anna att hon måste förhålla sig till den. Hon påpekar att hon fått med sig en syn på kanon från universitetet och att som lärare är det svårt att arbeta mot kanon och lyfta andra perspektiv. Många av hennes kollegor är mindre kritiska till kanon än vad Anna själv säger sig vara och i hennes fall har hon delvis samma planering som en äldre kollega där kanoniserade texter utgör en stor del av undervisningen. Hon påpekar att det kan finnas ett motstånd hos eleverna att läsa äldre, svårare texter och lyfter fram att *"[...] det finns mycket vinning i att läsa mer av populärkulturella böcker som science fiction. För det kan göra ickeläsare till läsare och det är jättemycket värt. Att få elever att läsa utan tvång."* Samtidigt återkommer hon till det praktiska i att använda sig av kanoniserade texter i antologier, att det underlättar för henne med färdiga exempel och analyser. Än så länge så har Anna inte lyft fram några texter från andra kulturer. Hon säger att hon inte funderar så mycket på varför men att det ändå viktigt att visa på annan litteratur, utanför vår egen kultur.

Anna ser att det finns många fördelar med skönlitteratur som pedagogiskt verktyg. Just att ämnet kan bli till vadsomhelst ser hon som viktigt för att få in olika perspektiv men det kan också innebära en nackdel för hennes planering om ämnet flyger iväg allt för mycket. Hon återkommer dock till att de gånger skönlitteraturen spelar en stor roll i hennes undervisning så är det i litteraturhistoria eller för att analysera berättartekniska drag. Hennes elever får också skriva en hel del, uppgifter som hon centrerar kring textutdrag vilket – hon menar – skall gynna elevernas språkutveckling.

Anna ser inte styrdokumentet och kursplanerna som vägledande när det gäller vilka texter hon skall arbeta med utan mer att de talar om för henne *vad* hon skall göra med dem. Anna säger om styrdokumentet *"[...] att de skall ha läst från olika tider och kulturer och kunna jämföra olika motiv och relatera till sin egen livssituation. Det tycker jag fungerar på vilken litteratur som helst. Jag har inte valt bort någonting för att jag inte kan koppla det till styrdokumentet. De är så pass vida att allt passar in där."* Läroplanen för de frivilliga skolformerna poängterar vikten av en förtrogenhet med det egna kulturarvet och det är något Anna inte tycker är oviktigt. Hon menar däremot att det kan vara svårt att motivera för eleverna varför det är viktigt. När hon relaterar till sig själv ser hon att hon känner sig tacksam över att ha blivit tvingad till att läsa till exempel Strindberg. Så hon försöker motivera kulturarvets värde då hon tycker att det haft en positiv inverkan på henne själv. Det är dock inte svenskämnet viktigaste uppgift, utan hör mer till en allmänbildning, säger hon. Hon kommer här in på ämnets roll i demokrati- och värdegrundsfrågor, frågor om manligt/kvinnligt och hur viktigt detta är. Men, säger hon, *"jag tycker att det är mer fokus på litteraturhistoria än på demokratiarbete i kursplanerna och det slår igenom i min undervisning."*

Anna menar också att hon är påverkad av rådande skolkultur där hon jobbar och de kollegor hon arbetar tillsammans med. Hon säger att när kollegor rekommenderar verk eller säger att så här gör vi på den här skolan, påverkar det henne i hennes val av texter. Åtminstone nu när hon har så pass lite erfarenhet. *"Jag vill ju tro att jag skulle göra det bättre och roligare om jag gjorde helt efter mitt eget sätt. Men det är ganska skönt också att någon provat förut, vad som fungerat och ta del av andras erfarenheter är jättebra. Bara jag inte fastnar i något och tar det för givet utan att jag reflekterar och omvärderar."* Hon menar att det som nyutexaminerad lärare är nödvändigt att underlätta för sig på grund av att planeringstiden tar så mycket längre tid för henne som ny än för en lärare med längre erfarenhet. Hon nämner att hon får satsa på ett ämne i taget, så om hon satsar på sin historieundervisning så försöker hon hålla sig flytande i svenskundervisningen och vice versa, annars räcker inte tiden till upplever hon.

Skolans ekonomi påverkar hennes undervisning på så sätt att de på den ena skolan varken har klassuppsättningar eller tillgång till ett skolbibliotek. Det finns endast antologier och läroböcker i svenska som klassuppsättningar. Hon upplever detta som klart begränsande. På den andra skolan som hon arbetar på finns det ett flertal klassuppsättningar av så kallade "klassiker" och ett stort skolbibliotek. Hon har dock inte nyttjat dessa resurser ännu.

Anna avslutar vår intervju med att säga: *"Jag har ju inte alls provat allt som jag vill göra men det kommer med tiden. Jag kan ju bara bli bättre och lära mig mer och mer för det finns ju bara ett sätt och det är att prova."*

7.2 Britt

Britt är mellan 50 och 55 år gammal. Efter studenten blev hon tillfrågad om hon ville vikariera som musiklektör eftersom hon spelade piano. Vikariatet utvecklade sig till att inkludera fler ämnen som engelska och svenska. Då hon kände att det var givande valde hon att utbilda sig till gymnasielärare i dessa ämnen. När hon var färdig fick hon en anställning direkt och har sedan dess yrkesarbetat heltid som gymnasielärare i 25 år. På skolan där hon arbetar nu har hon varit i 15 år och hennes ämnen är svenska och engelska.

Skönlitteraturen spelar, i Britts undervisning, en mycket stor roll då hon inte använder sig av läroböcker. Vad än svenskundervisningen handlar om så ligger litteraturen som bas och detta gäller både för a- och för b-kursen, säger hon. *”Jag tycker att det är så otroligt bra att ha det som utgångspunkt för man kan göra allting. Allting kan ju cirkulera kring de litterära influenserna. Utmaningen är att hitta bra böcker och bra infallsvinklar.”* Svenskan är beroende av att man tar in allt, också tv och nyheter menar Britt. Hon ser detta som en fördel för sin undervisning då hon ser sig som ombytlig och drar sig för att göra samma saker år efter år. Britt är inte rädd att pröva nya saker, bevara det som fungerar bra och ta in nytt som förfinar hennes undervisning. Hon ser det som självklart att hon själv måste ha roligt för att eleverna skall känna motivation.

Hon berättar att hon ofta jobbar med teman och kreativa redovisningar kring böcker de läser. På detta sätt, menar hon, går eleverna in i texternas karaktärer och kan ställa sig i relation till dem. Målsättningen är att *”[...] de skall kunna sätta sig in i andra människors öden och jämföra sig själva med hur folk har det både i andra tider och andra kulturer och se olika samhällsbakgrunder och samhällsförhållanden och historiska skeenden. För att få ett helhetsperspektiv.”*

På frågan om hur Britt väljer litteratur så menar hon att det är beroende på vilket område eller tema de håller på med. *”Vill jag jobba speciellt med genusfrågor så får jag ju välja böcker som på något sätt är gynnsamma för att diskutera de frågorna.”* Ibland utgår hon från ett kronologiskt upplägg, men då brukar hon arbeta med flera kronologier och teman parallellt, eller helt kasta om epokerna för att visa på samband som kanske inte syns i en rak kronologi. *”Ofta tycker jag att det är mera effektivt och ger också ett större läsintresse än om de skall börja med något jättegammalt som de inte riktigt kan relatera till.”*

Den viktigaste kunskapen Britt vill förmedla med skönlitteraturen är att eleverna skall förhålla sig till litteraturen och använda dess kunskaper på flera plan. Britt menar att eleven måste kunna säga vad denne tycker om saker, om den skulle gjort på något annat sätt, jämföra med den egna situationen och gå i dialog med texten. Britt vill att eleverna skall tänka *”Här kunde jag lära mig något om mig själv, här kunde jag känna någonting för, bli berörd av.”*

Eleverna har möjligheter att välja böcker i Britts klasser, men de måste uppfylla vissa kriterier som passar det tema de jobbar med för tillfället. Dock så menar hon att eleverna oftast överlåter åt henne att välja. Britt säger att de ungefär läser fyra hela verk under en a-kurs och under b-kursen har hon en basnivå på sex hela romaner. För det allra mesta har Britts elever en bok på gång. Hon säger sig inte ha någon större ambition

att öka läslusten för eleverna utanför skolan utan hon ser böckerna som sitt arbetsverktyg där eleverna faktiskt är tvingade att läsa. Däremot så menar hon att det är viktigt för henne att skapa lustbetonade uppgifter för eleverna. *"Det gäller att på något sätt fånga dem, det är inte alltid så lätt."*

Britt anser att det finns en inofficiell kanon som hon måste förhålla sig till. Hon menar att i de olika epokerna, finns verk som eleverna bör känna till. Men hon känner sig inte tyngd av detta utan har egna preferenser beträffande vilka böcker hon anser vara bra och vilka som fungerar. Hon medger dock att hon har med sig mycket av kanon från sina universitetsstudier. *"Man måste ju jobba med Shakespeare till exempel. Det går ju inte annars"*, säger hon. Här påpekar hon också vikten av att ämnesintegrera studiet av skönlitteratur och att det är fruktbart för henne i undervisningen tillsammans med engelska. Angående vilken typ av texter eleverna får läsa så finns det inga begränsningar, menar hon. Såväl ungdomslitteratur, populärlitteratur och kanoniserade texter får plats i Britts undervisning. *"Jag tycker inte att man skall ha ett stelbent förhållningssätt till att de inte skall läsa den och den typen av litteratur. Det är bättre att fånga dem någonstans där de tycker att det är roligt."* Däremot så medger hon att litteraturen hon väljer har en slagsida åt den västerländska kulturen och att hon känner att hon hindras av sin egen kunskap att ta in litteratur från andra kulturer i undervisningen.

Britt anser att det finns många fördelar med att använda sig av skönlitteratur i svenskundervisningen. Återigen pekar hon på möjligheten att kunna variera sig i oändlighet. Det blir en levande verksamhet med ett kreativt, aktivt och interaktivt förhållningssätt där hon menar att det händer något mellan läsaren och texten. Hennes strävan är att alltid koppla det de läser till elevernas egen situation. Britt säger att analysen av texterna, textens mening skapas i samtal om litteraturen. *"Man måste ha ett öppet sinne och behålla det som var bra och revidera och tänka om. Utveckla hela tiden och reflektera."*

Styrdokumentens roll ser hon inte som vägledande i hänseende på vilken litteratur hon väljer men däremot hur hon skall jobba med stoffet. Överlag tycker hon att styrdokumentet är relativt bra och styckena kring kulturarvet relaterar hon till att b-kursen i svenska egentligen är en kulturarvskurs. Hon anser att det finns en rad författare som eleverna måste känna till, exempelvis Strindberg. *"[...] Det är en allmänbildningskurs och jag tycker att det är bra. Men det är klart att som svensklärare är man ju mer eller mindre yrkesskadad. Vissa saker bör man ändå ha med, det är självklart."*

Styrdokumentens syn på demokrati- och värdegrundsfrågor ser hon som skolans övergripande mål som står över kursmålen. Hon menar att de hela tiden arbetar med frågor om genus, värdegrunds- eller demokratifrågor genom skönlitteraturen. Hon säger också att skolan här har gett ett tydligt uppdrag och att det är tacksamt att arbeta med dessa frågor genom litteraturen och genom analytiska samtal kring den. Britt säger att värdegrunds- och demokratiarbete och litteraturhistoria kan kombineras då dessa aspekter finns att hitta i varje litterärt verk och att de är samma ämne i grund och botten. Det spelar nästan ingen roll vilket litterärt verk man tar så kan man alltid prata om de här viktiga grundläggande frågorna, säger hon.

Britt menar att hon inte samarbetar speciellt mycket med sina kollegor med hänseende på skönlitteraturens roll. Hon menar att hon i mångt och mycket utvecklat sin egen praktik. Däremot har hon ett tätt samarbete med en gymnasiebibliotekarie som är knuten till hennes program. Så hon kan närsomhelst få in en extra resurs i sin undervisning med skönlitteratur. Detta är ju avhängigt skolans ekonomi och spelar en stor roll, menar hon. Klassuppsättningar av böcker existerar på skolan och det kan hon använda sig av någon gång, men – som hon konstaterar – *”ett bra bibliotek är ju vida överlägset.”* Antologier använder hon sig också av ibland som textbas för en epok när hon vill åt en översiktlighet. Avslutningsvis sammanfattar Britt med att säga *”det handlar om att få varje elev att utvecklas från där den är både skriftligt, muntligt och litterärt så det är ett gigantiskt ämne. Men de måste få existera tillsammans – inget utesluter det andra.”*

7.3 Carl

Carl är mellan 30 och 35 år gammal och säger sig alltid ha varit intresserad av språk. Efter sin gymnasieutbildning arbetade han med olika saker och reste runt i världen. Några år efter de tjugo började han på lärarutbildningen med ämnesinriktningarna svenska och svenska som andraspråk. Att han skulle bli lärare var dock inte självklart och det blev heller inte tydligare för honom under själva utbildningen. Det var först efter att han arbetat ett år som han kände att han verkligen träffat rätt. Carl menar att man lär sig yrket när man jobbar. Han hade tur och fick sin anställning direkt efter färdig utbildning. Han är kvar på samma skola nu och har jobbat där i fem år. Skolan har cirka 300 elever varav 95 procent är kvinnliga elever. De dominerande gymnasieprogrammen som finns på skolan är omvårdnad och barn- och fritidsprogrammet. Carl undervisar på skolans alla program. Just nu är hans tjänst på 90 procent, men vanligtvis är den på 100 procent.

Skönlitteraturen spelar en stor roll i Carls undervisning. Han säger att han kan använda den till allt i sitt ämne. Den kan fungera som inspiration till att skriva själv och som språklig förebild för hur man skriver. Det finns både rent språkliga aspekter av skönlitteraturen till att den kan fungera som en bro in i diskussioner, säger han. *”De lär sig mycket om språket genom skönlitteraturen, samtidigt som de lär sig mycket om andra människor, andra kulturer eller andra religioner. Det finns ju en massa allmänbildande kunskaper i böcker också. Jag tycker inte att man behöver separera dessa delar ifrån varandra i ämnet utan allt går att kombinera.”*

Carl försöker arbeta ämnesintegrerat när det finns tydliga kopplingar för eleverna. De kan till exempel läsa böcker i svenskan som knyter an till saker eleverna läser i ämnen som hälsopedagogik eller en medicinsk grundkurs. Om de läser om imperialismen i historia så läser Carl gärna *Mörkrets hjärta* av Joseph Conrad med sina elever för att ge litterära bilder av ett historiskt skeende. Men, påpekar han, det får inte bli forcerade kopplingar utan det är viktigt att hela tiden ha eleverna med sig. Han exemplifierar också med ett tema som skolan hade utifrån frågor om manligt och kvinnligt där han genom litteraturen lyfte fram kvinnoberättelser ur olika kulturer.

De skönlitterära texter som Carl arbetar med är beroende av vilken typ av elever han har. Han är noga med att ta reda på vilka intressen de har, vad de kan relatera till och vad för slags grupp han har att arbeta med. Han säger *”[...] om de överhuvudtaget inte*

kan se några kopplingar till de personer som vi läser om så bryr de sig inte. Varför skall de sitta och läsa om något som de känner att de inte kan relatera till? Det viktigaste är att få dem intresserade och nyfikna och det blir de inte annars.” Han tar upp två böcker som de nyligen läst och det är *Hjärtans fröjd* av Per Nilsson och *Shoo bre* av Douglas Foley. Carl ser det som viktigt att lyfta invandrarperspektivet för att anknyta till många av hans elever. *”Jag väljer ofta texter utanför en västerländsk kultur. Vi läser texter från Västindien, från Sydafrika och det har säkert med att göra att jag också undervisar i svenska som andraspråk och att jag tycker att det perspektivet är viktigt.”*

En av de viktigaste aspekterna med skönlitteraturen, menar Carl, är att eleverna skall få läsa om andra människor som upplever svåra och tuffa situationer, att visa att andra människor mår lika dåligt eller värre än de själva. *”Det är viktigt att visa att de inte är ensamma.”* Detta gör Carl med skönlitteraturens hjälp som en väg in i diskussioner.

Under kurserna i svenska läser Carls elever mellan tre och fyra hela verk. I B-kursen får eleverna möjligheten att välja en bok från 1900-talet helt fritt, annars är det Carl som väljer vad som läses. Han konstaterar att i vissa klasser hinner de mer och i andra klasser hinner de mindre. Då prioriterar han efter kursmålen och genomför kanske inte alltid vad han själv tycker är viktigast eller roligast.

På frågan om Carl tycker att det existerar en inofficiell kanon och i så fall hur han förhåller sig till en sådan, så menar han att det säkerligen existerar en kanon men att det inte påverkar honom. Carl säger att det är han som styr efter eget bevåg och väljer istället att lyfta fram lite ovanligare litteratur. *”När vi har litteraturhistoria i b-kursen läser vi inte alls det där som är det mest berömda eller mest kända utan då läser vi det som jag tycker är intressant. [...] Jag försöker att lyfta andra författare än de mest vanliga för att visa på epokerna. [...] Vi läser ju inte Röda rummet för det ser jag som meningslöst. De verk jag har valt tycker jag bättre skildrar epokerna. Jag måste ju alltid tänka på vilka elever jag har.”* Han tycker inte att kanon för något gott med sig, då han ser det som något väldigt individuellt vad man gillar att läsa. Carl tror inte att han lockar till läsning genom att tvinga någon att läsa. *”Det som ofta tillhör en kanon är ofta det som ses som lite finare och lite svårare och det kanske inte alltid är den litteratur som fungerar på skolorna.”* För att en text skall nå Carls klassrum måste den vara relevant, på så sätt att eleverna kan hitta något som är intressant för dem i texten. Han vill att eleverna skall sätta sig in i andra människors perspektiv och världar men också ge andra bilder av historien. *”Det skall inte läsas bara för att någon tycker att det är bra utan det måste vara bra för dem också.”*

Ofta använder Carl skönlitteraturen som bas för skrivuppgifter då eleverna skall skriva utifrån olika perspektiv, tolka slut eller leta metaforer som de kan använda i egna dikter. Här ser han skönlitteraturen som ett verktyg för att täcka upp många områden som han vill att eleverna skall utveckla; *”man kan genom skönlitteratur bli duktig på att läsa och man kan bli duktig på att skriva och få ett större ordförråd”*.

Carl upplever inte att styrdokumentet är speciellt vägledande för honom i hans val av skönlitteratur. Han känner sig fri att välja vad han känner för och en trygghet i att han kan motivera sina val. Däremot känner han sig stressad över kursplanernas mål kring litteraturhistoria som han tycker är för omfattande. Han tycker att de fokuserar för

mycket på att eleverna skall "[...]kunna väldigt många författare, deras namn och när de levde. Tycker man det är viktigt så måste man också förstå att man inte hinner läsa särskilt mycket – det är ett problem. Ett synsätt som jag också tycker förstärks i de nya läroplanerna som kommer." Inför styrdokumentens tal om kulturarv så menar Carl att han inte anser att det är speciellt viktigt. Han menar att "det här med kulturarv är ju olika saker för olika människor. Jag menar vi kan ha ett svenskt kulturarv, vi kan också ha västerländskt kulturarv, vi kanske till och med kan ha ett globalt kulturarv i sådana fall." Carl ser kulturarvet som en tolkningsfråga och inte något som okritiskt skall förmedlas. Han anser att han ändå uppnår kursmålen som ställs.

På frågan om hur han arbetar med demokrati- och värdegrundsfrågor så säger Carl att skönlitteraturen fungerar perfekt för detta, frågor om människors lika värde, genusproblematik, vad frihet är. Carl menar att han hela tiden försöker styra undervisningen utifrån vilka det är som skall läsa och han identifierar ett stort behov av att diskutera dessa frågor med sina elever. "Ofta blir svensklektionerna en möjlighet för eleverna att ventilera alla typer av frågor. Det kan vara relationsfrågor och sex- och samlevnadsfrågor. Detta diskuteras på mina lektioner och då vill jag att de skall läsa något i anknytning till detta."

Carl upplever inte att det finns någon speciell skolkultur som påverkar honom negativt i hans val av skönlitteratur. Istället kan han se att han får mycket stöd från skolans håll. Bibliotek och bibliotekarierna hjälper honom i hans undervisning med att hitta nya och "fräscha" böcker. Klassuppsättningar finns, men Carl uppger att han inte använder dem speciellt mycket. Skolan har nyligen avsatt pengar till nya inköp av skönlitteratur och driver ett läsprogram som kallas "lässtunden", där alla på skolan – inklusive personal – läser en timme i veckan för att uppmuntra läslusten. "Det är absolut min uppgift som lärare att uppmuntra till läsning utanför skolan. Det är bra med mycket läsning. Jag märker också att eleverna läser mer och mer. Jag tror och hoppas att vi kan få igång något med all läsning", avslutar Carl.

7.4 Dennis

Dennis är mellan 60 och 65 år gammal. Han började läsa litteraturhistoria och nordiska språk för att efter det utbilda sig till lärare i svenska, engelska och historia. Redan under studietiden började han vikariera som lärare för efter avslutad utbildning få en fast tjänst. På det gymnasiet där Dennis arbetar nu, har han varit anställd i 34 år. Han har alltid jobbat heltid och ofta mer därtill. Han är även ämnesansvarig för svenskan på sin skola. Längre har han enbart undervisat på samhällsprogrammen på gymnasiet.

På frågan om hur han ser på skönlitteraturens roll i undervisningen menar Dennis att litteraturen ofta är en bättre källa till historisk insikt än historieboken och därför tycker han att det är givande att arbeta ämnesintegrerat med svenskundervisningen och historieundervisningen. Dennis menar att litteraturen nuförtiden inte har samma roll som förr i tiden. "Det är bara några ytterst få samtida verk som har den genomslagskraft som litteraturen hade tidigare." Därför ser han litteraturhistoria och klassiska verk som mycket viktigare än samtida litteratur. Han menar att ungdomar inte läser denna typ av litteratur frivilligt och han har inga ambitioner till att uppmuntra till förströelseläsning. "[...] Det har jag aldrig känt att jag vill medverka till – om de inte tycker att det är roligt att läsa – who cares?"

Dennis är överlag mycket kritisk till dagens skola, där han tycker att litteraturstudiet och läsandet har fått stå tillbaka för mycket annat. Han säger att *"litteraturen får inte den roll den borde ha, dels som en länk till fjärran tider också till fjärran länder, till andra kulturer och sociala skikt. Det är trist. Litteraturstudiet är en kunskapskälla inte en källa till förströelse eller någonting annat."* Han är noga med att poängtera att läsning av skönlitteratur inte i första hand är något som skall kopplas till skrivande eller till stilanalyser, utan till diskussion och belysande av historiska skeenden. *"Det är kanske inte alltid så roligt att läsa Almqvists Det går an, men det ger en djupare förståelse. Inte något som man behöver analysera stilmässigt utan det är ett aktstycke som beskriver en debatt för 180 år sedan som har haft en fantastisk betydelse för samhällsutvecklingen."* Han fortsätter: *"Röda rummet kan vara jobbig att ta sig igenom men den ger en mycket bättre bild av hur Sverige såg ut för 130 år sedan än vilken historiebok som helst. Samtidigt som det är stor litteratur."*

Dennis tycker att det är viktigt att knyta litteraturen som eleverna läser till det program som de läser. Texterna måste fungera intresseväckande, så därför lägger han upp undervisningen annorlunda beroende på om han är på ett yrkesförberedande eller ett studieförberedande gymnasieprogram. Han säger att han ställer andra, högre krav på samhällsprogrammet. *"Vad som väcker ett intresse på ett program kan vara helt döfött på ett annat, man måste anknyta till elevernas situation."* Eleverna har dock små möjligheter att påverka vilka texter de skall läsa. Dennis menar att de har förtroende för att han väljer "rätt" böcker. *"De har tillräckligt med val"*, säger han.

Dennis menar att litteraturens viktigaste uppgift är att locka fram nya tankar hos sina elever. Detta vill han åstadkomma med dialog kring texterna. Litteraturen, menar han, innehåller allt – som en sorts livskunskap. Han säger att han inte alls är inriktad på stilanalys och formella aspekter av texterna. *"Jag vill inte peta allt för mycket i texterna. Vi kommer aldrig till det rent litteraturvetenskapliga utan det handlar om att diskutera verken och sätta dem i sammanhang. Det blir mer fruktbart."*

Dennis säger att hans elever under B-kursen skall ha läst fyra hela verk. Ett från tiden före år 1850, ett från andra halvan av 1800-talet, ett från tidigt 1900-tal och ett verk från efter andra världskriget. Han nämner att han brukar variera mellan Robinson Crusoe, Gullivers resor, Strindberg, Homeros, Shakespeare, proletärförfattare och borgerliga realister. Han jobbar också mycket med textutdrag från antologier. Dennis är mycket restriktiv med att låta eleverna läsa på egen hand, under skoltid läser han istället högt för eleverna. De hela verken läser de på egen hand i hemläxa. Med detta sagt poängterar Dennis att det finns en inofficiell kanon som han tycker är viktig att lyfta fram. *"Inriktningen på samtida litteratur anser jag vara förkastlig. Det är inte litteratur med stort L, för det finns trots allt en kulturbärande bas som jag anser att vi i skolan har i uppgift att förmedla. Bekantskapen med kulturarvet är viktigt."* Han är dock inte främmande för att ta in texter utanför en västerländsk kultur, men det sker mer sällan.

Eftersom Dennis har poängterat vikten av att eleverna genom skönlitteraturen kommer till historiska insikter, har han valt att ofta jobba utifrån ett kronologiskt eller diakront perspektiv när han planerar sin undervisning. *"Ju äldre texter jag använder mig av ju större möda måste ägnas åt avkodning – vad står det, vad betyder det och sen relatera det"*

till elevernas egna upplevelser. Inte mystifiera eller krångla till utan att göra det tillgängligt. Det sker genom samtal kring litteraturen som är 80-90% av undervisningen.” Dessa samtal syftar till en – utöver historiska insikter – personlig utveckling av eleverna, att de skall se sig själva i ett sammanhang som inte bara är kronologiskt utan även socialt och kulturellt, säger Dennis. *”[...]Att se hur jag blev den jag är och att se hur Sverige blev som det är.”*

Angående styrdokumentens påverkan på sin litteraturundervisning, menar Dennis att det finns många sätt att uppnå det som står i dessa dokument. Han konsulterar dem inte särskilt ofta utan säger sig veta ungefär vad de säger och vad som gäller nu. Han menar att de kan vara mer vägledande för yngre lärare och upplever för egen del att de inte känns levande utan mer präglade av någon form av byråkratisk rigiditet. *”Om vi skulle följa kriterierna för att en elev skall få godkänt i svenska på fordonsprogrammet så skulle ingen få godkänt.”* Läroplanens tal om demokrati- och värdegrundsfrågor ser Dennis som viktiga, men utvecklar inte mer hur han behandlar dessa frågor i sin undervisning. Istället börjar han resonera kring skolans roll i en demokrati. Dennis säger: *”Jag är inte säker på att man får ut av detta vad man hade tänkt sig. Jag tror inte att klassamhället försvinner bara för att alla läser samma sak. Det blir asymmetriskt vi har alla olika utgångspunkter. Drömmen om egalita är som Thomas Moores utopia – ett intressant mål men vi kommer aldrig dit. Det viktiga i lärargärningen är att komma så långt man kan och göra det under trivsamma former i skolan.”* Att diskutera demokrati- och värdegrundsfrågor tycks alltså inte vara Dennis främsta syfte med litteraturundervisningen.

Dennis anser att han inte påverkas av någon skolkultur. De yngre lärarna är mer inne på mer samtida litteratur medan Dennis säger att *”det som hänt efter 1990 bryr jag mig inte om litterärt sett.”* Många av klassuppsättningarna som finns på skolan, menar Dennis, är fel böcker. Däremot klassuppsättningar av klassiker – exempelvis *Thérèse Raquin* – använder han ofta, liksom de antologier som finns på skolan.

8 Diskussion

I detta kapitel kommer jag att anknyta mina intervjuresultat till min uppsats teoretiska ramverk, styrdokument och tidigare forskning. Här kommer jag också koppla tillbaka till uppsatsens syfte och frågeställningar och jag ämnar dra egna slutsatser utifrån undersökningens resultat. Diskussionen kommer delvis att utgå från de teman jag uppdelat intervjuguiden i (se Bilaga 1). Detta för att det skall bli en tydligare struktur på min diskussion.

I mina intervjuer har jag kunnat utröna att det hos alla respondenter finns en uppfattning om att svenskämnet innehåller tre delar som på olika sätt fokuserar skönlitteraturen; skönlitteratur för språkutveckling, skönlitteratur i litteraturhistoria och diskussion kring skönlitteratur kopplat till eleverna. Den forskning jag satt mig in i inför denna studie pekar ut en aspekt av svenskämnet som mest betydelsefull för eleverna. Det är skönlitteratur som ett led i en demokratifostran. Elevernas demokratiska utveckling och arbete med värdegrundsfrågor är också något som jag ser som skolans viktigaste uppdrag. Det är ett uppdrag som står över kursplanerna i alla ämnen. Som jag läser kursplanerna i svenska är detta uppdrag långt ifrån lika konkretiserat som målen kring exempelvis språklig utveckling och litteraturhistoria. Det

förefaller också som att detta övergripande mål är svårare för lärare att betygsätta än andra delar av ämnet.

8.1 Skönlitteraturens roll

Anna, Britt och Carl uppger alla tre att skönlitteraturens viktigaste roll – i deras undervisning – är att få eleverna att ta andra perspektiv. Det vill säga att skönlitteraturen är en väg in i andra föreställningsvärldar som lärarna vill att eleverna skall reflektera och diskutera kring. Jag identifierar här ett värdegrundsinriktat arbetssätt hos dessa lärare som väl knyter an till läroplanens övergripande fostransmål: "[s]kolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse".⁶³ Britt uttrycker ett synsätt där hon ser läroplanens fokus på demokrati- och värdegrundsfrågor som överordnat kursmålen i svenska och jobbar också enligt detta då hon säger sig, alltid ha med dessa frågor i diskussioner kring skönlitteraturen. Kopplat till Louise Rosenblatts teorier är denna läsart av *transaktionell* och *estetisk* art. En läsart Rosenblatt menar leder till att litteraturen frambringa en föreställningsförmåga som är nödvändig i en demokrati.⁶⁴ När lärarna väljer att lyfta denna syn på skönlitteraturens roll ser jag spår av Malmgrens ämneskonception *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*. Både Britt, Carl och Dennis anser att all undervisning i skönlitteratur måste ta sin utgångspunkt i elevernas situation och förutsättningar, något som Malmgren också poängterar i sin beskrivning av den erfarenhetsbaserade pedagogiken. Med Mossberg Schüllerqvists tolkningsgemenskaper i åtanke så faller denna aspekt av undervisningen in under kategorin *genom litteratur* där skolans externa mål såsom fostransmål sätts i fokus. De två lärare som jag anser ger starkast uttryck för tolkningsgemenskapen *genom litteratur* är Britt och Carl som båda talar om hur de vill att eleverna skall relatera till skönlitteraturens gestalter och identifiera beröringspunkter med sig själva och sin situation – att gå i dialog med texten, som Britt uttrycker det. Det är Carl och Britt som framstår som mest införstådda med att införliva skolans demokratiuppdrag i arbetet med skönlitterära texter.

I resultatredovisningen tycker jag att det klart framgår att lärarna har ett flertal syften med sin svenskundervisning. Som jag visat här ovan är ett av dessa att utveckla elevernas förmåga att ta olika perspektiv. Ett annat syfte som jag härleder ur intervju svaren vill jag koppla till Malmgrens ämneskonception *svenska som färdighetsämne* och Mossberg Schüllerqvists tolkningsgemenskap *inom litteratur* och det är syftet att genom skönlitteraturen utveckla elevernas språkliga färdigheter. Denna typ av undervisning fokuserar på språkliga tekniker eller formella mönster i texter. Anna och Carl är de som främst nämner värdet av att utveckla språkliga färdigheter i sin undervisning. Med hjälp av skönlitteraturen vill Anna exempelvis få eleverna att analysera berättartekniska drag i skönlitterära texter och Carl utformar skrivuppgifter utifrån romaner som syftar till att eleverna skall tolka slut, leta metaforer och öka sitt ordförråd. Det blir således fråga om en läsning med ett praktiskt syfte som Rosenblatt kallar för en *effe-rent* läsart. Denna läsart ser jag som tätt knuten till synen på svenskämnet som färdighetsämne. Rosenblatt menar att uppmärksamheten här är riktad mot att "*analytiskt abstrahera den information [...] som kommer att återstå sedan*

⁶³ Lpf 94, s. 3

⁶⁴ Rosenblatt, s. 174

*läsningen är avklarad.*⁶⁵ Som jag ser det har denna läsart sitt främsta stöd i betygskriterierna för de högre nivåerna i svenskämnet. Betygskriteriet för VG i Svenska B säger att *"Eleven analyserar och tolkar självständigt litterära texter och använder sig av litterära begrepp."*⁶⁶ Som jag läser Rosenblatt hindrar den efferenta läsarten den inneboende möjligheten till demokratisk utveckling som finns i den estetiska läsarten. Men som lärare anser jag att man – på gott och ont – är tvungen att kombinera dessa läsarter för att uppfylla styrdokumentens målsättningar. Det intressanta är i vilken utsträckning de båda tillåts påverka lärarnas val av skönlitteratur.

8.2 Styrdokumentens roll

Både läroplanen och ämnesplanen för svenska talar om en medvetenhet och en möjlighet att till eleverna förmedla ett kulturarv. Det är inte uttalat vad det handlar om för ett kulturarv, men jag tolkar ändå texterna som att det handlar om ett västerländskt/svenskt sådant. Detta kopplar jag till kursplanen i Svenska B och dess mål om att elever skall vara förtrogna med *"centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker"*.⁶⁷ Även här är det outtalat vilka verk det handlar om, men jag tolkar det ändå som att styrdokumentet ger uttryck för en uppfattning om att det finns verk som anses som viktigare än andra att förmedla.

Kulturarvet är något som de flesta av mina respondenter lägger stor vikt vid men förhåller sig till på olika sätt. Anna, Britt och Dennis anser alla tre att det finns ett värde i att förmedla ett kulturarv. Dennis säger: *"bekantskapen med kulturarvet är viktigt [...] det finns trots allt en kulturbärande bas [...] vi i skolan har i uppgift att förmedla"* och Britt fortsätter: *"om man tittar på det svenska kulturarvet så är det ju en rad författare som man bör känna till och man måste ju stifta bekantskap med till exempel Strindberg. B-kursen är egentligen en kulturarvskurs."* Jag tycker att det är intressant att dessa lärare utgår från att det finns en gemensam uppfattning om vad som ingår i ett kulturarv. Jag frågar mig om denna uppfattning kommer ifrån deras utbildning, kollegor eller kanske synen på kulturellt kapital? Hursomhelst ser jag deras åsikter som ett uttryck för samma självklara syn som styrdokumentet beskriver. Jag ser i dessa yttranden spår av Malmgrens ämneskonception *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne*. Malmgren menar att syftet med denna ämneskonception är att eleverna skall få en gemensam kulturell referensram genom klassikerläsning.⁶⁸ I de litteraturhistoriska delarna av ämnet, använder sig Anna, Britt och Dennis av kanoniserad litteratur – klassiker. Dessa lärare hänvisade till just den passage i kursplanen som jag citerat ovan för att motivera sina skönlitterära val. Carl skiljer sig från de övriga genom att under intervjun problematisera begreppet kulturarv. Han ansåg att han inte hade någon ambition att okritiskt förmedla ett kulturarv eller lyfta fram litteratur som värderas högre i vissa kretsar. Alla fyra respondenter var dock på det klara med att litteraturhistoria är en del av deras ämnesuppfattning och finns således med i deras undervisning. Men inställningen till kanoniserad litteratur skiljer sig alltså åt mellan lärarna. Exempelvis

⁶⁵ Ibid. s. 41

⁶⁶ Skolverket (2000). *Kursplanen för Svenska B*

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ Malmgren, s. 88

uttrycker Anna ett visst motstånd mot kanoniserad litteratur men väljer ändå att undervisa om den.

I fallet med Anna ser jag samband med Stefan Lundströms forskning som just påpekar att lärare ofta väljer en kanoninriktad undervisning trots att de säger sig vara tveksamma till detta tillvägagångssätt.⁶⁹ Han förklarar detta med att många lärare har med sig en uppfattning om vilken litteratur som värdesätts, från deras egen skolgång och universitetsstudier. Även Britt ger uttryck för detta och nämner att hon har med sig en kanonuppfattning från universitetstiden som delvis präglar hennes undervisning. I Annas fall kan det röra sig om en osäkerhet inför ämnesdiskursen och att hon undervisar utifrån vad som förväntas av henne med hänseende på skolkulturer och kollegor. Detta, menar Lundström, är ett vanligt förfaringsätt hos yngre lärare (i hans studie) med mindre erfarenhet då de kan ha en mer utsatt position än en lärare med större erfarenhet. Anna talar om att hon känner sig påverkad – i sina val av skönlitterära texter – av skolkulturer och kollegor. Carl, som också är relativt nyutexaminerad, upplever inte alls det som Anna ger uttryck för. Han säger sig aktivt gå emot kanonundervisning och känner inget tryck utifrån kring vilka skönlitterära texter han väljer att presentera för sina elever. Lundströms observation är ändå intressant för att förstå de faktorer som kan påverka lärare när de socialiseras in i sin yrkesroll, även om denna påverkan tar sig olika uttryck från individ till individ.

Dennis är den av lärarna som lägger störst tyngd vid en undervisning inriktad på litteraturhistoria och arbetar med antologier och ett flertal klassiker i sin undervisning. Han säger sig jobba med ett kronologiskt tillvägagångssätt och hans övergripande syfte verkar vara att få eleverna att komma till historiska insikter som i sin tur skall verka personlighetsutvecklande. Diskussioner kring litteraturen skall åstadkomma detta, inte skrivande utifrån litteraturen menar Dennis. Han säger också att han vid B-kursens slut genomför ett slutprov med sina elever som utgör en stor del av deras betyg. Provet inriktar sig på kunskap om epoker och författare. Om Dennis retorik kring skönlitteraturens roll intar ett *estetiskt* förhållningssätt visar talet om hans praktik på ett tydligt *efferent* förhållningssätt. Molloy påpekar i sin studie att eleverna är medvetna om att det är kunskapsfrågorna *om* litteraturen som i slutändan efterfrågas av dem och att lärare tenderar att fokusera undervisningen på det mätbara och synliga.⁷⁰ Jag tycker mig således kunna visa på spänningen mellan dessa två läsararter och förstår att lärare har svårigheter i att kombinera dem båda.

Jag tror att ovanstående fenomen kan bero på de krav svensklärare jobbar under samt den tradition som svenskundervisningen historiskt sett bygger på. Lärarna kan rimligtvis känna krav på sig att bedöma och kontrollera eleverna i deras strävan att ge eleverna godkända betyg. Det handlar enkelt uttryckt om mätbarheten i ämnet. Då lärare i dagens skola är satta att bedöma elevernas kunskapsutveckling utifrån målinriktade betygskriterier, tror jag undervisningen som utformas har lätt att fokusera på moment där resultaten kan jämföras och vara just mätbara. I sådana situationer verkar ett efferent förhållningssätt till skönlitterära texter passa bättre för att avgöra om en elev klarat av att uppnå de uppsatta kursmålen eller inte. Det ter sig enklare att

⁶⁹ Lundström, s. 287

⁷⁰ Molloy, s. 298f

betygsätta en efferent textanalys än att bedöma läsning av skönlitteratur utifrån ett estetiskt förhållningsätt.

8.3 Skolans roll

Skolornas ekonomiska förutsättningar har jag under min undersökning kommit fram till också verkar spela en stor roll för vilka skönlitterära texter lärarna presenterar för sina elever. Jag ser främst ett samband mellan de lärare som säger sig ha tillgång till skolbibliotek och bibliotekarier. Britt och Carl har väl fungerande samarbeten med skolbibliotekarier som är dem behjälpliga vid behov. Jag ser ett samband i att det också är dessa två lärare som är mest inställda på att lyfta in populärkulturell skönlitteratur och ungdomsböcker i sin undervisning. Ett bra samarbete med skolbiblioteket verkar kunna bredda lärarnas syn på vilken typ av skönlitteratur som kan användas – bortom kanonlitteraturens horisont. Anna som inte har tillgång till ett skolbibliotek upplever att detta begränsar hennes undervisning. Ett skolbibliotek och bibliotekarier kan i bästa fall sporra läraren att söka ny litteratur. Något som, i mina ögon, hindrar ett konserverande av en och samma praktik.

Något som förvånar mig är att alla lärare säger sig påverkas i låg utsträckning av skolkulturer eller förväntningar från kollegor i arbetslagen. Det är en faktor som alla respondenter i Lundströms studie uppger sig vara påverkade av.⁷¹ De flesta av mina respondenter säger sig stå opåverkade från den typen av inflytande. Det är egentligen bara Anna som möjligtvis ger uttryck för en sådan påverkan (se diskussion under kapitel 8.2). Kanske kan det här röra sig om svårigheter för en del lärare att se sin egen praktik från ett utifrånperspektiv.

8.4 Lärarnas ämneskonceptioner

Dennis är den av mina respondenter som har jobbat längst som lärare, i över 30 år. Han har med tiden sett hur svenskämnet förändrats och är också den som har mest bagage i form av äldre ämnesuppfattningar. Han har en tydlig uppfattning kring vilken skönlitteratur som är den riktiga när han i intervjun talar om litteratur med stort L och att han inte använder skönlitterära verk skrivna efter år 1990 i undervisningen. Det är förmodligen så att Dennis inkorporerat en syn på skönlitteraturstudiet som stammar från tiden han själv gick i skolan och att han haft längre tid på sig att konservera en praktik han tycker fungerar. Utifrån Malmgrens tre ämneskonceptioner tycker jag att Dennis sällar sig till två av dem; dels *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* och dels *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*. Det finns helt klart tendenser åt båda håll i hans undervisning. Tolkningsgemenskapen *kombinationsstrategier* kan förklara vad Dennis fokuserar i sin undervisning med förbehållet att Dennis är den av lärarna som minst poängterar skönlitteraturens roll i demokrati- och värdegrundsfrågor.

Britt har, likt Dennis en lång erfarenhet av undervisning i svenskämnet. Men till skillnad från honom använder hon sig av en mer varierad undervisning. Hon poängterar att hon ständigt har med sig demokrati- och värdegrundsfrågor när hon och hennes elever arbetar med skönlitterära texter. Efter intervjun med Britt och hennes tankar kring skönlitteratur i svenskundervisningen på gymnasiet, anser jag att hon främst ingår i tolkningsgemenskapen *genom* litteratur. Britts elever läser litteratur för att diskutera

⁷¹ Lundström, s. 297

livsnära frågor som exempelvis tar upp genusproblematik. Hon lägger stor vikt vid att ta sin utgångspunkt i elevernas situation och erfarenheter. Precis som Dennis lägger hon också en tyngdpunkt på litteraturhistoria. Jag tolkar Britts ämneskonception som att den både innefattar *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* och *svenska som erfarenhetsbaserat ämne*.

Anna är den av de tre respondenterna vars undervisning införlivar delar av Malmgrens alla tre ämneskonceptioner. Jag tolkar henne som att hon kombinerar strategier som kommer ur *svenska som färdighetsämne*, *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* och *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*. Även om hon lyfter en syn på skönlitteraturen som ingår i tolkningsgemenskapen *genom* litteratur, tycker jag inte att den tillåts dominera över de andra. Retoriskt verkar det förhålla sig så, men när hon talar om sin praktik lyfter hon snarare fram skönlitteraturens roll i elevernas färdighetsträning och litteraturhistoria som mer framträdande.

Carl är tydlig med att skönlitterära texter i hans undervisning fyller funktionen som en bro in i diskussioner. Han anpassar ofta litteraturen efter frågor som ligger nära elevernas verklighet. Tolkningsgemenskapen *genom* litteratur går att applicera på Carls synsätt på skönlitteraturens viktigaste uppgift. Han är också den som, likt Anna, poängterar skönlitteraturens roll i elevernas språkutveckling. Ämneskonceptionen *svenska som färdighetsämne* har Carl således inlemmat i sin undervisning. Litteraturhistoria ägnar Carl sig också åt, men har ett annorlunda förhållningssätt jämfört med mina andra respondenter. Som konstaterat innan, problematiserar Carl denna del av undervisningen – inte minst utifrån hans syn på kulturarvet – genom att han inte säger sig utgå från kanoniserad litteratur. Carl ser, enligt mig, inte litteraturhistoria som ett självändamål, så som jag tolkar Malmgrens ämneskonception *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne*. Istället säger sig Carl alltid använda skönlitteratur där eleverna kan hitta egna beröringspunkter.

Ingrid Mossberg Schüllerqvists tolkningsgemenskap *kombinationsstrategier* fungerar för att belysa Annas, Britts, Carls och Dennis syn på skönlitteraturens roll i svenskundervisningen. Jag utläser av deras intervjusvar att de strävar efter att integrera skönlitteraturen i både undervisning som syftar till språklig utveckling genom skrivande och i undervisning som syftar till – som Mossberg Schüllerqvist uttrycker det – *”emancipatoriska perspektiv och livsförståelseläsning”*.⁷² Givetvis är det individuellt för lärarna i fråga var deras tyngdpunkt hamnar, men jag tycker mig finna flera parallella motiv i lärarnas uppfattning om skönlitteraturens roll. Jag ser *kombinationsstrategin* som det som bäst beskriver mina respondenters praktik. Denna strategi är enligt mig också mest lämpad för att tillmötesgå styrdokumentens olika målsättningar. Det verkar alltså som att lärarna i stor utsträckning tycker att det går att kombinera skolans externa mål med skolans interna mål. Jag anser dock att skönlitteraturens främjande av elevers demokratiska utveckling och värdegrundsarbete borde få en långt mer framträdande plats och konkret roll i svenskämnets kursmål och inte bara omnämnas i ganska så svepande ordalag i läroplanen för de frivilliga skolformerna.

⁷² Mossberg Schüllerqvist, s. 88

8.5 Konsekvenser för läraryrket.

Givetvis är det problematiskt för min studie att jag här bara kan tolka lärarnas retorik kring deras syn på skönlitteraturens roll och inte följa upp denna med att också observera deras faktiska praktik. Lärarna förmedlar troligen en ideal bild av hur de vill att deras undervisning skall vara utformad – den reella praktiken skulle kunna se annorlunda ut. Å andra sidan har syftet med denna undersökning varit just att undersöka hur lärarna själva motiverar användandet av skönlitteratur i sin undervisning, och jag tror att denna retorik har betydelse för skönlitteraturens roll i den faktiska svenskundervisningen. Min bestämda åsikt är att det är viktigt att lärares ämnesuppfattningar sätts under reflektion både utifrån, genom forskning och inifrån, genom självreflektion, för att mönster i den egna professionen ska kunna göra sig synliga.

Styrdokumentens höga abstraktionsnivå inbjuder till en stor frihet för den enskilda läraren att utforma sin egen ämneskonception. I min undersökning har det visat sig genom att lärarna jag har intervjuat presenterar olika motiveringar för hur och varför man ska och kan använda skönlitteratur i svenskundervisningen. Dock verkar dessa – lärarnas motiveringar – ganska tydligt gå att härleda till de identifierade ämneskonceptionerna som tidigare forskning har presenterat – ämneskonceptioner som till stor del vilar i svenskämnetns historiska tradition.

Framöver återstår det att se om den nya gymnasiereformen väljer att fokusera skönlitteraturens demokratiutvecklande roll ytterligare eller om den istället skärper de målsättningar som leder till en ökad mätbarhet för svenskämnet. För min egen del hoppas jag på det förstnämnda, samt att styrdokumentens abstraktionsgrad hålls på en fortsatt hög nivå så att den didaktiska forskningen kring skönlitteratur kan implementeras utan alltför rigida målsättningar kring efferenta läsararter i kommande kursplaner.

Referensförteckning

- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lundström, Stefan (2007). *Textens väg – Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå: Print & Media
- Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 (2006). Stockholm: Skolverket
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Molloy, Gunilla (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid (2008). *Att läsa texten eller "verkligheten" – Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro*. Stockholm: Stockholms universitet
- Rosenblatt Louise M (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (2007). *Vad händer med läsningen? – En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. www.skolverket.se [2010-11-13]
- Skolverket (2000). *Kursplan för Svenska A SV1201*. www.skolverket.se [2010-11-10]
- Skolverket (2000). *Kursplan för Svenska B SV1202*. www.skolverket.se [2010-11-10]
- Skolverket (2000). *Ämnesbeskrivning för svenskämnet*. www.skolverket.se [2010-11-10]
- Säljö, Roger (2005) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag
- Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Vargas-Llosa, Mario (2010). *Nobelföreläsning*. www.nobelprize.org [2010-12-10]
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf [2010-11-15]

Bilaga 1

Intervjuguide

Bakgrund

Berätta om hur du hamnade där du är nu?
Hur länge har du arbetat som svensklärare på gymnasieskolan?
Undervisar du i andra ämnen? I så fall vilka?
Hur stor är din tjänst?

Tema 1. Skönlitteraturens roll

Hur ser du på skönlitteraturens roll i undervisningen?
Hur går du tillväga när du väljer skönlitteratur till dina elever? Varför?
Vilka kunskaper är viktiga att förmedla genom litteraturundervisningen?
Har eleverna möjlighet att välja skönlitteratur fritt? Vilka kriterier?
Finns det en inofficiell kanon i litteraturundervisningen?
Om så är fallet, hur förhåller du dig till det?
Vad tycker du om ett eventuellt införande av en officiell litterär kanon i gymnasieskolan?
Vilka kriterier tycker du ett verk ska uppfylla för att hamna i en litterär kanon?
Vilka delar av världen finns representerade i din litteraturundervisning?
Vad har du för tankar kring bra och dålig litteratur?
Vad finns det för fördelar och nackdelar med skönlitteratur som pedagogiskt verktyg?
Hur arbetar du med skönlitteratur i svenskämnet? Metoder?

Tema 2. Styrdokumentens roll

Tycker du att styrdokumentet är vägledande i valet av litteratur? Motivera?
Är de vägledande på något annat sätt kopplat till din litteraturundervisning?
Hur ser du på förmedling av ett kulturarv vid valet av skönlitteratur?
Hur ser du på skönlitteraturens roll i ett värdegrunds- och demokratiarbete?
Vilka mål har du med användandet av skönlitteratur inom svenskämnet?

Tema 3. Skolans roll

Hur stor roll spelar skolans ekonomi i valet av litteratur?
Klassuppsättningar av böcker? Antologier?
Finns det en existerande skolkultur som påverkar dig i dina val av texter?