



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Introduktionsmetoder

En enkätstudie om lärares användning av
introduktionsmetoder i samband med litteraturmoment

Amalia Landberg
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot
gymnasieskolan



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2020
Handledare: Olle Widhe
Examinator: Jenny Bergenmar
Kod: VT20-1150-013-LGSV2A

Nyckelord: litteratur, introduktion, introduktionsmetod, före läsning, innan läsning, läsdidaktik, enkät, litteratursyn, högstadiet, gymnasiet

Abstract

Syftet med uppsatsen är att få större kunskap om hur arbetet med skönlitteratur introduceras av lärare i skolorna idag inom ramen för svenskämnet på och högstadiet och gymnasiet. Forskningsfrågorna som behandlas i studien är vilka metoder som används på högstadiet/gymnasiet idag när litteratur introduceras och om några skillnader går att utläsa mellan högstadiet och gymnasiet introduktionsmetoder. Den tredje frågan undersöker vilka bakomliggande orsaker det kan finnas i relation till lärares val av introduktionsmetoder och den sista och fjärde frågan besvarar vilka kopplingar som kan göras mellan lärares litteratursyner och deras val av introduktionsmetoder. De teorier som är mest aktuella för studien är Rosenblatts läsarter efferent och estetisk läsning. Abrams begrepp inom litteratursyner används också i analysen av materialet. Studien har genomförts med hjälp av en enkätundersökning tillsammans med en analys av högstadiets och gymnasiet styrdokument. Korstabellanalys, sambandsanalys, temaanalys och multivariat analys har använts för att analysera materialet. Dels för att synliggöra samband mellan variablerna, dels för att få en tydlig överblick av resultaten. Resultatet visar att alla lärare använder sig av introduktionsmetoder varav *högläsning* och *kort presentation av texten* är mest använda. Skillnader finns dock mellan gymnasiet och högstadiet. Kategorin *samtal* har högst frekvens och därefter kommer *upplevelser* och sist långt efter de andra två kategorierna finner vi skapande arbete. Samband som framkommit ur materialet är bland annat att kön är en variabel som kan ha påverkan på vilken typ av introduktionsmetod lärare väljer samt hur ofta de använder sig av metoder i allmänhet. Lärares erfarenhet visade sig ha betydelse för hur många olika metoder de använder i sin undervisning och lärare med hög erfarenhet hade använt metoden skapande arbete i högre grad än de med mindre erfarenhet. Några kopplingar mellan lärares litteratursyn och val av introduktionsmetod kunde inte hittas men däremot visade det sig att lärares litteratursyner skilde sig beroende på sammanhang.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	1
1. Inledning	1
1.1. Syfte och frågeställningar.....	2
2. Teorier & tidigare forskning	3
2.1. Lärandeteorier som anknyter till introduktionsmetoder.....	3
2.2. Litteratursyner.....	4
2.3. Vad forskningen säger om introduktionsmetoder.....	5
2.4. Introduktionsmetoder.....	5
3. Metod	8
3.1. Förberedelser.....	8
3.1.1. Val av metod.....	8
3.1.2. Utformning av enkät.....	8
3.1.3. Avgränsning, population och urval.....	9
3.1.4. Spridning av enkät.....	9
3.2. Bearbetning av data.....	10
3.2.1. Hantering/sortering av svaren.....	10
3.2.2. Svarsfrekvens och bortfallsanalys.....	10
3.2.3. Kodning.....	12
3.2.4. Analysmetoder.....	12
3.3. Etiska aspekter.....	13
4. Resultat	14
4.1. Användning av introduktionsmetoder.....	14
4.2. Bakomliggande orsaker till lärares val av introduktionsmetoder.....	18
4.3. Kopplingar mellan lärares litteratursyn och val av introduktioner.....	19
5. Diskussion	23
5.1. Vad som kunde gjorts annorlunda.....	23
5.2. Koppling till syfte och frågeställningar.....	23
5.2.1. Användning av introduktionsmetoder.....	23
5.2.2. Jämförelser mellan högstadiet och gymnasiet.....	24
5.2.3. Bakomliggande orsaker till lärares val av introduktionsmetoder.....	24
5.2.4. Kopplingar mellan lärares litteratursyn och val av introduktioner.....	25

5.3. Slutsatser	25
6. Referenslista	28
7. Bilagor	31

1. Inledning

Efter fem års studier på Göteborgs universitet är jag snart färdig ämneslärare. Mina undervisande ämnen är svenska och teater och jag kommer att få behörighet att undervisa elever på högstadiet och gymnasiet. Det här är mitt examensarbete och det kommer att behandla introduktionsmetoder inom litteraturredidaktik. Mitt intresse för introduktionsmetoder väcktes när vi hade en kurs som behandlade forskning om läslust och hur det allmänna intresset för böcker har en fallande trend. Det fick mig att tänka på varför färre personer läser idag. Syftet med min uppsats handlar inte om läslust men att idén till studien grundas i intresset för läslust är viktigt att ha med sig i den kritiska läsningen.

Under mina år på lärarutbildningen har undervisning i hur man kan arbeta för att främja elevers lärande i litteraturvetenskap varit närvarande. De didaktiska litteraturmomenten har dominerats av uppgiftsskapande där läsförståelse och motivation varit i fokus. De metoder och arbetssätt som presenterats, har dock endast fokuserat på stadierna under- och efter läsning och sällan eller aldrig på stadiet innan läsningen. Vi har inte studerat introduktionens funktion i lärandet som sker innan läsningen.

Stadiet innan läsning är det viktigaste stadiet för att skapa intresse och motivation hos elever (Palinscar & Brown, 1984; McCormick, 1994; Langer, 2005; McLaughlin & Allen, 2002; Roe 2014 och Markstedt & Sandberg 2019). Därför ville jag undersöka hur moment innan läsningen går till i undervisningspraktiken. Forskarna som nämnts ovan har alla genomfört forskning vilken belyser vikten av att aktivera tidigare erfarenheter och skapa förförståelse innan läsningen. Det är viktigt eftersom förförståelse och förväntningar ökar motivationen och läslusten vilket i sin tur genererar engagemang i ett vidare arbete med texten. Att momentet innan läsningen börjar kan främja läslusten och motivationen har väckt min nyfikenhet för introduktioner och hur de används ute i verkligheten idag. Därför kommer denna studie undersöka huruvida introduktioner av litteraturmoment genomförs i praktiken och vad som kan ligga till grund för varför introduktioner används eller inte används.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att få större kunskap om hur arbetet med skönlitteratur introduceras av lärare i skolorna idag inom ramen för svenskämnet. För att uppnå syftet har jag genom en enkätstudie undersökt aktiva svensklärares undervisningspraktiker. Svensklärarna undervisar på högstadiet och gymnasiet och denna målgrupp utgjorde materialet eftersom övergången mellan högstadiet och gymnasiet är av intresse i relation till introduktionsmetoders användning.

1. Vilka introduktionsmetoder används på högstadiet/gymnasiet idag när litteratur introduceras?
2. Vilka skillnader kan utläsas mellan lärares val av introduktionsmetoder i relation till nivån de undervisar på (högstadiet och gymnasiet)?
3. Vad kan det finnas för bakomliggande orsaker till lärares val av introduktionsmetoder?
4. Vilka kopplingar kan göras mellan lärares litteratursyner och deras val av introduktionsmetoder?

Med introduktionsmetod menas en aktivitet som utförs med elever innan de ska läsa en litterär text. En litterär text kan innefatta många olika texttyper men studien fokuserar främst på romaner. Andra texttyper som också är inkluderade i studien är utdrag, noveller och dikter. Med högstadiet avses år sju till och med år nio på grundskolan. Gymnasiet innefattar kurserna *svenska ett* till och med *svenska tre*.

2. Teorier & tidigare forskning

Kapitlet består av fyra avsnitt där det första (2.1) kommer att behandla området lärandeteorier och hur lärandeteorier sammankopplas med introduktionsmetoder. Det andra avsnittet (2.2) tydliggör begreppet litteratursyn och dess teorier och det tredje (2.3) fokuserar på introduktionsmetodernas fördelar enligt forskningen. Det sista avsnittet (2.4) presenterar vilka introduktionsmetoder som förekommer i forskningen samt vilka som beforskats mest.

2.1. Lärandeteorier som anknyter till introduktionsmetoder

De lärandeteorier som är mest frekventa i den svenska skolan idag kommer ursprungligen från det pragmatiska eller det sociokulturella perspektivet. Lev Vygotskij är namnet man associerar med det sociokulturella perspektivet tillsammans med begrepp som den proximala utvecklingszonen, scaffolding och mediering (Säljö, 2014). Hans teorier blir aktuella i samband med studien eftersom begrepp som förförståelse och motivation är närvarande.

Den proximala utvecklingszonen innebär att läraren utgår från elevens befintliga kunskaper och därifrån utmanar eleven. En bro kan därmed byggas för att fylla i tomrummen mellan de gamla och de nya kunskaperna (Lundgren, m.fl., 2014; Roe, 2014). Med *scaffolding* stöttar läraren eleven i att nå en högre nivå för att självständigt kunna applicera nya kunskaper i framtida sammanhang. Begreppet brukar liknas med en byggställning som byggs upp runt eleven som ett stöd och när kunskaperna gjutits fast och de står stadigt kan ställningen tas bort (Lundgren, m.fl., 2014; Roe, 2014). *Mediering* eller medierande redskap är de verktyg som används när en elev når ett mål den siktar på. Medierande verktyg kan vara språkliga eller materiella. T.ex. kan ett medierande redskap vara språkkunskaper, förståelse för kultur, begrepp, metoder eller fysiska redskap som t.ex. en penna, ett papper, en ljudbok etc. Allt som hjälper eleven till lärande kan därför kallas medierande redskap och en mediering sker när användning av redskapen resulterar i lärande (Säljö, 2014). Vygotskijs teorier om brobyggandet mellan redan befästa kunskaper och nya kunskaper som ska befästas är aktuellt i relation till introduktionsmetoder eftersom en introduktion är menade att vara ett sådant brobygge.

Judith Langer är känd för sin teori om föreställningsvärlden och hur den skapas inom individen innan, under och efter läsning. Vad en föreställningsvärld är kan liknas med skapandet av en film. En film är ingen film utan (rörliga) bilder, ljud och effekter. Men filmens första stadie är bokstäver och tecken på ett papper eller på en skärm i form av ett manus. Manuset skapar idéer och bilder hos en regissör som ger manuset liv. Hen använder sig av sin föreställningsvärld för att förverkliga de bilder manuset skapar i hans fantasi. En värld byggs upp inombords och det är den världen filmen speglar. Samma manus kan bidra till olika filmskapelser beroende på regissör och hans föreställningsvärld. Olika läsare skapar sina unika föreställningsvärldar och det är det som skiljer boken och filmen åt. I filmen exponeras vi för någon annans föreställningsvärld och vi går miste om att få skapa oss vår egen eftersom världen redan skapats av någon annan. Begreppet föreställningsvärld blir aktuellt i samband med studien i syfte att få syn på fler perspektiv på lärande.

2.2. Litteratursyner

Begreppet litteratursyn används i många forskares arbeten utan att helt förklaras och det finns en förutfattad mening hos dessa forskare att begreppets innebörd är självklar för läsaren (Persson, 2013). Men betydelsen av begreppet litteratursyner har olika definitioner beroende på vilket sammanhang det benämns i. Det kan definieras som ett ”personligt förhållningssätt till litteratur och läsning” (Ewald, 2007, s. 137) men i samband med litteraturredaktik används begreppet för att beskriva målet med litteraturens plats i undervisningen (Ewald, 2007). Därmed kan litteratursynen ge upphov till särskilda sätt att läsa.

Rosenblatt (1995) synliggör två läsarter lärare utgår från i sin undervisning vilka hon benämner som estetisk och efferent läsning. En estetisk läsning fokuserar på den personliga, sinnliga upplevelsen, det vill säga känslor, tankar, frågor och funderingar som kan uppstå hos läsaren under läsningen (Rosenblatt, 1995). Målet med läsningen blir således att behaga, beröra och med hjälp av egna estetiska upplevelser undervisa läsaren (Rosenblatt, 1995). I den estetiska läsningen står alltså läsaren i fokus. En efferent litteratursyn utgår från att läsaren intar ett kritiskt förhållningssätt gentemot texten. Målet med läsningen blir därav att analysera, tolka eller att försöka lista ut författarintentionen. Läsaren är inte i fokus i en efferent läsning utan det är texten och det tillhörande detektivarbetet med texten som är centralt. En lärare som ser på litteraturen som ett sätt att få kunskaper har en mer efferent syn, medans en läsare som ser litteraturen som en utvecklande upplevelse har en mer estetisk litteratursyn. Det finns fler definitioner men uppsatsen kommer att förhålla sig till dessa två definitioner. Dessa två olika litteratursyner är symboler för olika tider. Den estetiska litteratursynen har varit dominerande ända fram till modernismens början och den efferenta litteratursynen blev efter modernismen en konsekvens av det okritiska förhållningssättet till litteratur för att individen skulle utveckla demokratiska värderingar och ett kritiskt tänkande (Bergenmar, 2010).

År 1953 myntade M. H. Abrams nya begrepp som gav ett vidgat perspektiv på olika sätt att läsa litteratur. Han presenterade fyra olika begrepp som alla är ; pragmatisk, objektiv, expressiv och mimetisk. *Pragmatisk* syn har läsaren i fokus och kan liknas med Rosenblatts (1995) estetiska läsart. *Objektiv* syn utgår från verkets innehåll, uppbyggnad och teman, *expressiv* syn fokuserar på författarens uttryck och *mimetisk* syn utgår från verket som en gestaltning av verkligheten. Objektiv, expressiv och mimetisk litteratursyn kan alla placeras inom Rosenblatts efferenta läsart men Abrams begrepp tydliggör vilket perspektiv litteraturen analyseras och eventuellt kritiserar utifrån.

Varje litteratursyn berikar läsningen på ett eller annat sätt därför borde inte det ena utesluta det andra (Rosenblatt, 1995). De olika litteratursynerna ska därför inte ses som öar, om man har valt en litteratursyn sitter man inte fast där. Litteratursynerna berikar varandra och istället för öar kan de ses som olika ingredienser i ett recept. Varje ingrediens har en viktig roll i skapandet av en kaka, de tillför alla en funktion eller en smak men det är först när de blandas ihop och gräddas som kakan blir fulländad.

2.3. Vad forskningen säger om introduktionsmetoder

Begreppet introduktionsmetod används inte explicit i forskning, istället används begreppen *förbereda läsningen* och *föregripa*. Att *förbereda läsningen* innebär att ge elever en holistisk syn på läsmomentet som helhet. Eleverna får information om vad syftet och målet med läsningen är och de presenteras för vilken texttyp som ska läsas (Roe, 2014). Redan i det ögonblicket kan egna förkunskaper och lässtrategier aktiveras. Och förkunskaper genererar självförtroende vilket ofta väcker motivation (Molloy, 2003). Gemenskap och sociala aktiviteter väcker också motivation och om eleverna tillsammans enas i en gemensam övning före läsningen kan det resultera i att fler elever finner lust till läsningen (Roe, 2014; Langer, 2005; Widhe, 2019). Att förbereda läsningen noggrant ökar också elevers förkunskaper som i sin tur hjälper till att nå målen med läsningen.

Begreppet *föregripa* syftar till att läsaren med hjälp av sina förkunskaper ska försöka gissa sig till vad som ska ske. Begreppet benämns också ofta som *spåggumman* men riktar sig i det fallet ofta till mindre barn (Lindholm, 2019). Exempel på företeelser som går att föregripa är vilken texttyp det är, vad texten kan komma att handla om och vad den har för tema eller budskap. Roe hävdar att denna strategi skapar motivation hos läsaren eftersom nyfikenheten att få reda på om det förutspådda faktiskt stämde. Läsningen blir därav aktiv, fokuserad och koncentrerad (Roe, 2014, s. 116). Palinscar & Brown (1984), McCormick (1994), Rosenblatt (1995) och McLaughlin & Allen understryker fördelar med att aktivera tidigare erfarenheter och kunskaper innan läsningen (Roe, 2015). En förväntning om vad texten ska handla om skapas hos läsaren och det blir lättare att, dels ta sig in i föreställningsvärlden (Markstedt & Sandberg, 2019), dels få en förförståelse (Palinscar & Brown, 1984; McCormick, 1994 och Rosenblatt, 1995). Olin-Scheller, Tengberg & Lindholm (2015, s.145) menar att läsning är ett detektivarbete och att man behöver strategier för att lösa textens gåtor. För att bli en bättre läsare krävs en utveckling av ett metaspråk för hur läsning och tankar kring texters språk, uppbyggnad och innehåll kan förmedlas. Metaspråk och begrepp i det här fallet kan ses som ett medierande verktyg som krävs för att nå högre förmågor och färdigheter i att analysera litteratur. Något som alla ovan nämnda forskare är helt överens om är att det inom läsdidaktik finns tre avgörande faktorer för att utvecklas och bli en bättre läsare. Textens innehåll ska vara kompatibelt med läsarens kunskaper, den ska också vara genomtänkt och ha ett tydligt syfte, och läsaren ska kunna använda sig av strategier för att ha möjlighet att öka förståelsen för texten men också för att kringgå misstyndningar i läsningen (Palinscar & Brown, 1984, s. 118). All forskning som diskuteras i detta kapitel grundar sig alltså på det sociokulturella perspektivets idéer och därmed Vygotskijs teorier om den proximala utvecklingszonen och mediering där tidigare kunskaper tillsammans med verktyg och vägledning behövs för att eleven ska kunna utvecklas i sin läsning.

2.4. Introduktionsmetoder

Den tidigare forskningen lyfter fram ett flertal olika introduktionsmetoder, varav en studie undersöker direkt inverkan på elever. Studien gjordes på taiwanesiska högstadiel elever med engelska som andraspråk (Tseng, 2010) vilken inkluderade olika introduktionsmetoder.

Resultatet visar att med hjälp av introduktioner ökar elevers positiva inställning till litterära texter samt ökar deras motivation. Motivationen ökade dock inte för alla litterära texter som introducerades men resultatet visar på en genomsnittlig ökning.

Den mest använda introduktionsmetoden i Tsengs studie var en presentation/sammanfattning av texten. Markstedt & Sandberg (2019) nämner metoden *en kort presentation av texten* vilken inte helt kan liknas med Tsengs metod eftersom hennes studie kal tolkas som en lång presentation av texten. Men dessa två metoder har samma skelett vilket gör att de hamnar under samma kategori. Enligt Markstedt och Sandberg kan en kort presentation av texten hjälpa till att ”sälja in läsningen och skapa nyfikenhet” (Markstedt & Sandberg, 2019, s. 54). Det finns en generell föreställning om att en kort presentation av en text är en självklar introduktionsmetod inför läsningen av en roman (Markstedt & Sandberg, 2019, s. 71) även om detta inte styrkts med forskning. Det kanske kan bero på att en kort presentation av en text generellt tar kort tid, är lätt att använda och inte kräver stor ansträngning i relation till planering och genomförande. En ”ta-fram-ur-bakfickan-metod” skulle man kunna kalla den.

Högläsning är en väl beforskad metod inom de yngre åldersgrupperna, dock finns det forskning som fokuserar på de äldre åldrarna (Nordenstam & Widhe, 2017; Roe, 2014). Forskningen som genomförts visar framförallt på två tydligt positiva resultat med högläsning, dels ökar elevers läsintresse, dels fungerar metoden som ett medierande verktyg i mötet med texter utanför elevens befintliga kunskapsnivå (Nordenstam & Widhe, 2017).

Perkun (2016) fastställer att sociala aktiviteter ökar motivation i relation till lärande. Högläsning skapar en gemensam och social aktivitet vilket gör att läsintresset ökar och i högre grad aktiverar och fokuserar inläringen (Roe, 2014). Och när den tysta läsningen byts ut och fler än individen involveras i läsningen utmynnar det ofta i samtal om handlingen, reflektioner kring karaktärer, miljöer etc. Dessa spontana prestationslösa samtal tränar både läsförståelse och analytiska förmågor och färdigheter (Roe, 2014). Inläringen sker då med hjälp av både individens sociala och inre motivation vilket med större sannolikhet inte bara ökar läsintresset och läslusten utan också resulterar i ett livslångt lärande (Perkun, 2016; Klapp, 2015, s. 17).

Högläsning som medierande verktyg hjälper läsaren att snabbare komma in i en föreställningsvärld (Langer, 2005), och speciellt i en text som inte matchar elevens kunskapsnivå. Metoden ger därför möjlighet att utmana eleven med avancerade texter som den aldrig skulle läst annars vilket kan resultera i en ny typ av läsförståelse (Nordenstam & Widhe, 2017). Texten kan däremot inte vara utanför elevens proximala utvecklingszon eftersom motsatt effekt då kan inträffa (Roe, 2014; Säljö, 2014).

Att låta elever *undersöka texten innan* läsningen är ytterligare en metod som lyfts fram i forskningen. Litteraturteoretikern Gérard Genette (1980) uppmärksammade att böcker kan säga läsaren väldigt mycket bara genom det första fysiska mötet. Metoden utgår från att titel, bilder, baksidestext, typsnitt, antal sidor, genre och mer där till undersöks och eleverna får antingen instruktioner att gissa, men om inte brukar gissningen ske ändå. Metoden är kanske den som tydligast kan placeras in under begreppet föregripa.

Markstedt & Sandberg (2019) talar varmt om att använda *samtalet* som introduktionsmetod. De framhäver samtal om textens tema, handling, karaktärer, det litteraturhistoriska sammanhanget och författaren. Samtal är också en social aktivitet som engagerar och tillför kunskaper vilket uppmuntrar elever att aktivera sina tidigare erfarenheter och förkunskaper (Markstedt & Sandberg, 2019).

Skapande arbete inkluderar metoder där skapandet står i fokus. Till exempel innan läsning av *Harry Potter*, får eleverna möjlighet att tillverka trollstavar för att lättare ta sig in i föreställningsvärlden. Skapande arbete kan också benämnas som estetiska arbetssätt. Estetiska arbetssätt har visat sig vara effektivt i relation till att nå en djupare läsförståelse och är ofta motivationshöjande arbetssätt (Skolverket, 2013). Specifikt som introduktionsmetod behandlas estetiska arbetssätt däremot inte explicit i forskningen men metoden är ändå värd att nämna som en framtida metod att beforska mer ingående.

Tsengs studie (2010) som tidigare nämndes uppmärksammar även gestaltande av originaltexten i andra medier som introduktionsmetod. Studiens resultat visar att om den litterära texten presenterades i andra medieformer än den skrivna texten ökade elevernas positiva inställning till den litterära texten (Tseng, 2010, s. 59). Det var därför intressant att ta med metoden visa film/filmklipp i denna studie för att se hur ofta det används. Alla metoder som presenterats i avsnittet kommer att utgöra underlaget för studiens enkätfrågor och metoderna är en viktig variabel för att få en övergripande syn på hur de används i skolorna.

3. Metod

Studiens material utgörs av en enkätundersökning där frågorna tagit avstamp från tidigare forskning vilken presenterats i kapitel två. Totalt svarade 86 respondenter på enkäten varav 85 av svaren utgör materialet för studien. Kapitlet består av tre huvudavsnitt och i de två första finns tillhörande underavsnitt. Det första huvudavsnittet (3.1) redogör för enkätundersökningens förberedelser, det andra (3.2) redogör för bearbetningen av datan och det sista (3.3) beskriver hur studien förhålla sig till vetenskapsrådets regler om etiska aspekter.

3.1. Förberedelser

I detta avsnitt presenteras studiens förberedelser. Avsnittet består av fyra mindre avsnitt där det första diskuterar metodvalet, det andra avsnittet beskriver utformningen av enkäten, det tredje uppmärksammar enkätstudiens avgränsning, population och urval och det sista redovisar för hur enkäten spreds.

3.1.1. Val av metod

För att få en representativ överblick över vilka introduktionsmetoder som används i skolorna idag krävs en metod som når ett stort antal lärare. En enkätundersökning passar därför bra i sammanhanget. Från början bestod studien av en kompletterande intervjustudie men p.g.a. den rådande coronapandemin ändrades omständigheterna och därmed lärares tillgänglighet. En intervjustudie hade kunnat bidra med kunskap om varför en viss introduktionsmetod används och på vilket sätt den används, t.ex. i form av konkreta övningar. Den hade också kunnat bidra med större djup och förståelse kring lärares litteratursyner. Bryman (2011, s.229) uppmärksammar att effekten av att forskaren är närvarande i rummet gör att informanter i högre grad tenderar att försköna sanningen till skillnad från i en enkätundersökning. En jämförelse mellan en enkätundersökning och en intervjustudie hade i det avseendet berikat denna studie och givit den större bredd.

Utöver enkätundersökningen har en analys gjorts av vilken litteratursyn läroplanerna i högstadiet och gymnasiet skriver fram. Syftet med analysen var att jämföra lärares litteratursyner med styrdokumentens litteratursyner för att se om det kunde vara en bakomliggande orsak till lärarnas val av introduktionsmetod. Rosenblatts och Abrams teorier om litteratursyner har används som grund i analysen (se bilaga 1).

3.1.2. Utformning av enkät

Enkäten gjordes i programmet *Google Forms*, vilket gör enkäten till en webbenkät. Programmet är gratis och lätt att använda men det kommer ofta med begränsningar. Layouten och typsnitten är mestadels förvalda och kan endast ändra färg. Det finns också begränsningar i utformandet av frågor och svar, eftersom programmet består av färdiga modeller av svarsalternativ som inte går att påverka utformningen av. Men fördelen med programmet för studien var tidsaspekten där det går fort att utforma webbenkäten och det sammanfattar resultaten på ett övergripande sätt, dessutom går det lätt att importera det i statistikprogrammet SPSS. Webbenkäten bestod av trettio frågor med enstaka tillhörande

följdfrågor och frågorna delades upp i fem avsnitt. Det första var enbart ett meddelande till respondenterna som informerade om studiens uppbyggnad och syfte. Det andra avsnittet var sakfrågor, det tredje handlade om användning och kunskaper om introduktionsmetoder, det fjärde innehöll åsiktsfrågor och det sista avsnittet var frågor som band ihop de olika delarna (se hela webbenkäten i bilaga 3). Enkätfrågorna utgick från forskningsfrågorna och de tre övergripande variablerna var introduktionsmetoder, undervisningspraktiken och litteratursyner. Underliggande variabler var attityder, utbildning och erfarenhet. Frågorna om litteratursyner baseras på Rosenblatt och Abrams teorier vilka presenteras i kapitel två.

3.1.3. Avgränsning, population och urval

Materialet har avgränsats till högstadie- och gymnasiepraktiker eftersom det finns en intressant övergång mellan utbildningsnivåerna. Alla elever har olika förkunskaper med sig från högstadiet till gymnasiet och det är därför intressant och se om det finns skillnader i hur lärarna lägger upp sin undervisning. En avgränsning av respondenterna har också gjorts. Eftersom studien grundas på en enkätundersökning krävs en avgränsning av populationen, alltså de personer som blir aktuella som respondenter (Troost & Hultåker, 2016, s. 25). Populationen består av aktiva legitimerade svensklärare som undervisar på högstadiet och/eller på gymnasiet. Komvux inkluderades också som utbildningsnivå eftersom kursplanerna på komvux kan liknas med gymnasiets kursplaner.

Varje år för Skolverket statistik på hur många anställda, legitimerade lärare det finns i landet per ämne och undervisningsnivå. År 2019 i oktober fanns det totalt 5058 svensklärare på högstadiet och 3754 svensklärare på gymnasiet (Skolverket, 2020). Tillsammans blir detta 8812 lärare och denna siffra symboliserar därmed den totala populationen för denna studie (*se tabell 1-3*).

Urvalet är ett bekvämlighetsurval och hör till kategorin icke-slumpmässigt urval. Det är ett bekvämlighetsurval i bemärkelsen att webbenkäten är digital och utskickad på länk vilket gör att resultaten enbart kommer att utgöras av personer som är aktiva på internet. Webbenkäten är därav inte skickad till personer i utvalda grupper inom populationen vilket minskar chansen att få en stor spridning inom populationen (Troost & Hultåker, 2016).

3.1.4. Spridning av enkät

Alla i populationen var välkomna att svara men långt ifrån alla fick vetskap om enkätens existens, vilket också blir konsekvensen av ett bekvämlighetsurval. Webbenkäten spreds först via en länk i facebookgruppen *Svensklärarna*. Den delades totalt tre gånger i gruppen varav två delningar var påminnelser. Påminnelserna delades på olika dagar och olika tider. Syftet var att öka chanserna för spridning över populationen. Utöver spridningen i facebookgruppen mailades länken även ut till flertalet skolor. Av respondenterna har de flesta svar inkommit från medlemmar i facebookgruppen *Svensklärarna*. Denna slutsats kan dras på grund av tidpunkterna svaren inkom. Webbenkäten delades först i facebookgruppen och de flesta svar hade redan inkommit före webbenkäten mailades ut till skolorna. Facebookgruppen *Svensklärarna* har ca 15 750 medlemmar och enkätundersökningens totala population består av 8812 personer. Det betyder att lite mindre än hälften av alla medlemmar inte kan

inkluderas i populationen för studien. Detta skulle kunna vara problematiskt om personer som inte ingår i den utvalda populationen deltar i studien. Men informationen i delningen och det inledande avsnittet i enkäten tydliggjorde att endast svensklärares svar önskades.

3.2. Bearbetning av data

I detta avsnitt presenteras hur studiens data bearbetades och det består av fyra underavsnitt. Det första handlar om hantering och sortering av enkätsvaren, det andra avsnittet behandlar svarsfrekvensen, det tredje beskriver hur kodningen utfördes och det sista avsnittet presenterar vilka analysmetoder som använts och genomförts.

3.2.1. Hantering/sortering av svaren

Totalt inkom 86 svar i enkätundersökningen. En av respondenterna gick inte att använda och uteslöts helt från studien, det inte gick att fastställa att respondenten ingick i populationen för studien. Två respondenter angav icke-binär som identifiering vilka räknas bort i framtagandet av svarsfrekvensen. Skolverkets statistik inkluderar inte identifieringen icke-binär och kan därför inte jämföras med statistiken. Efter svarsfrekvensen räknats ut inkluderas identifieringen icke-binär i resultaten, förutom i jämförelser som avser att mäta skillnader mellan könen. En respondent angav komvux som undervisande utbildningsnivå och svaret inkluderades i utbildningsnivån gymnasiet. Fem kvinnor och en man avgav att de arbetade på både högstadiet och gymnasiet och i uträkningen av svarsfrekvensen (tabell 1 och 2) har därför dessa respondenter delats upp i lika antal mellan högstadiet och gymnasiet, 2,5 kvinnor inom varje utbildningsnivå och 0,5 män inom varje utbildningsnivå.

3.2.2. Svarsfrekvens och bortfallsanalys

För att göra en fullständig bortfallsanalys krävs att man tar fram en svarsfrekvens eftersom den är väsentlig för studiens transparens (Trost & Hultåker, 2016). För att få fram en sann svarsfrekvens krävs vetskap om populationens totala antal (Trost & Hultåker, 2016). Nedan tydliggör därför tabell ett skolverkets statistik på det totala antalet anställda, legitimerade lärare i Sverige i oktober 2019. Tabell två visar respondenternas uppdelning på samma sätt som tabell ett och tabell tre presenterar den totala svarsfrekvensen där siffrorna från tabell ett och två har jämförts. Procentenheterna i tabell ett till tre är avrundade.

Tabell 1. Antal legitimerade, anställda svensklärare i hela Sverige i oktober 2019 (Skolverket, 2020).

	KVINNOR	MÄN	ALLA
Högstadiet	4197 (83%)	861 (17%)	5058 (100%)
Gymnasiet	2802 (75%)	952 (25%)	3754 (100%)
Totalt	6999 (79,4%)	1813 (20,6%)	8812 (100%)

Tabell 2. Överblick av respondenterna i undersökningen.

	KVINNOR	MÄN	ALLA*
Högstadiet	25,5 (82%)	5,5 (18%)	31 (100%)
Gymnasiet	43,5 (80%)	8,5 (20%)	52 (100%)
Totalt	69 (83%)	14 (17%)	83 (100%)

*Identifieringen icke-binär är utesluten ur tabellen p.g.a att den inte finns representerad i skolverkets statistik och kan därför inte användas i en jämförelse könen emellan. Det totala antalet respondenter i enkätundersökningen är egentligen 85 stycken.

Tabell 3. Den totala svarsfrekvensen.

	KVINNOR	MÄN	ALLA
Enkätundersökning	31	54*	85
Skolverket	5058	3754	8812
Procent	0,6 %	1,4 %	1 %

* Antalet respondenter från gymnasiet har ökat med två stycken i tabellen p.g.a. att de som angivit att de identifierar sig som icke-binära har inkluderats i den totala jämförelsen.

På grund av exkluderingen av identifieringen icke-binär i Skolverkets statistik går det inte att göra en fullständig jämförelse identifieringar emellan. Dock kan en total jämförelse göras eftersom Skolverkets statistik inte grundas på identifiering utan på kön är de icke-binära inkluderade i den totala summan av anställda, legitimerade lärare.

När populationens totala antal räknats ut jämfördes det med antal respondenter för att få fram en svarsfrekvens. Svarsfrekvensen har dels räknats ut på totalt antal deltagare, dels procentuellt mellan kvinnor, män, högstadiet och gymnasiet. I jämförelsen med totalt antal respondenter ligger svarsfrekvensen på 1 % och det externa bortfallet på 99% vilket klassas som väldigt lågt. Det betyder att resultatet inte går att generalisera på grund av att en för liten del av populationen är representerad i enkätundersökningen. Vanligtvis behövs en svarsfrekvens på ca 70% för att kunna få ett generaliserande resultat (Trost & Hultåker, 2016). Trost och Hultåker (2016) varnar också för risken med låga svarsfrekvenser i användningen av webbenkäter.

I den andra jämförelsen delas kvinnor och män upp och om man jämför procentenheterna i tabell ett med procentenheterna i tabell två motsvarar svarsfrekvensen verklighetens uppdelning könen emellan. Detta betyder att både män och kvinnor har en realistisk uppdelning i enkätundersökningen i jämförelse med verkligheten. Trots enkätens låga svarsfrekvens skildrar den ändå verklighetens uppdelning. Uppdelningen i erfarenhet¹

¹ Totalt antal år lärarna har varit aktiva svensklärare (arbetslivserfarenhet som svensklärare).

och utbildningssäte har också stor spridning, dessvärre vet vi inte hur realistisk den spridningen är eftersom skolverkets statistik inte anger erfarenhet eller utbildningssäte. Resultatet kan därför tolkas som ett mindre stickprov som kan återge ett mönster men det kan inte generaliseras på något sätt. Syftet var att få syn på vilka metoder som används vid introduktioner i litteraturmoment i skolorna. Därför är den låga svarsfrekvensen inte ett dilemma men samtidigt är den viktig att synliggöra för att resultatet ska bli transparent.

Det interna bortfallet är däremot väldigt lågt och endast ett fåtal frågor saknar ett fåtal svar. Därför presenteras alltid det totala antalet respondenter i varje resultat för att tydliggöra hur många som svarat på den specifika frågan.

3.2.3. Kodning

Alla svar fördes in i statistikprogrammet SPSS. De kodades och felsöktes. Två av frågorna hade svar i form av ordinalskalor, skalor som har en logisk ordning (Barmark & Djurfeldt, 2015). Två av ordinalskalorna kodades om och fick nya variabelvärden. Introduktionsfrekvensen visar hur ofta respondenterna värderar att de använder sig av introduktionsmetoder. Ordinalskalan gick från 1 (aldrig) till 5 (alltid). Dessa fem värden omvandlades till två värden (1 = sällan & 2 = ofta). Sällan inkluderar originalvärdena 1, 2 & 3 och ofta inkluderar originalvärdena 4 & 5.

Variabeln *utbildning i introduktionsmetoder* är en nominalskala och har inget logiskt värde därför har svaren kategoriserats istället. Variabeln informerar om respondenterna har fått med sig någon introduktionsmetod från sin utbildning. Respondenterna kunde välja på *ja*, *nej* och *kommer inte ihåg*. Dessa tre alternativ har omvandlats till två kategorier där alternativen *nej* och *kommer inte ihåg* har sammanfogats och *ja* står kvar. Frågor med alternativ som vänder sig till begreppet litteratursyn har kategoriserats in i efferent och estetisk litteratursyn. De alternativ som är objektiva, expressiva och mimetiska har placerats in i kategorin efferent litteratursyn och de alternativ som är pragmatiska i estetisk litteratursyn².

3.2.4. Analysmetoder

Analyserna har övervägande av bivariat analys, vilken har använts i avsnitt 4.2 men den kvalitativa analysmetoderna temaanalys och multivariat analys har också använts. Bivariat analys som också kallas sambandsanalys tar reda på om det finns något samband mellan två olika variabler (Barmark & Djurfeldt, 2015). Samband har analyserats av följande variabler; kön, erfarenhet, utbildning, introduktionsfrekvens, antal använda introduktionsmetoder och litteratursyner. För att ta reda på sambandet har dels korstabeller, dels medelvärdesanalyser använts. Alla analyser presenteras i kapitel fyra med tillhörande tabeller eller text. Multivariat analys användes i avsnitt 4.4. eftersom det i sambandsanalysen framkom resultat värda att analysera i relation till ett skensamband (Barmark & Djurfeldt, 2015). En variabel skilde sig åt i olika frågor om lärares litteratursyn och jämförelser gjordes därför mellan styrdokumentet och lärares litteratursyner för att se om det fanns likheter däremellan. Temaanalys användes

² Rosenblatts och Abrams teorier (se avsnitt 2.2)

för att dels kategorisera in styrdokumentens kunskapskrav i olika litteratursyner dels kategorisera in respondenternas kvalitativa svar i litteratursyner. Litteratursynerna jämfördes därefter för att få syn på om samband fanns.

3.3. Etiska aspekter

En enkätundersökning kräver respondenter och bakom svaren som genererar siffror finns personer. Personerna måste behandlas med respekt i förhållande till etiska aspekter och enligt vetenskapsrådet (2002) finns det fyra huvudkrav en forskare behöver följa. *Informationskravet* kräver att deltagare i en studie görs medvetna om syftet med studien men den ska också informera vad som förväntas av deltagares medverkan (Vetenskapsrådet, 2002). Denna studie har informerat deltagaren i två steg, först vid delningen av länken och senare i enkätens första avsnitt. Informationskravet har därmed mötts i denna studie. *Samtyckeskravet* innebär att deltagaren i studien måste ge sitt samtycke att den medverkar. (Vetenskapsrådet, 2002). Populationen för denna studie var alla över femton år och då krävs endast deltagarens egna samtycke. Webbenkäten hade en förinställd funktion som frågade om och inhämtade deltagarens samtycke innan den fick tillgång till webbenkäten alltså har även detta krav tillmötesgått. *Konfidentialitetskravet* värnar om deltagarnas identitet och deras delgivning av känslig information. Vad känslig information innefattar är individuellt och är därför inte upp till forskare att besluta om. Samtidigt måste forskningen redovisa resultat och vad konfidentialitetskravet begär är att enskilda personer inte ska kunna identifieras i redovisningen av resultatet (Vetenskapsrådet, 2002). I webbenkäten för denna studie skulle en identifiering av enskilda personer kunna göras om deras utbildningssäte presenterades, därför valdes den variabeln bort i sammanställningen av resultaten. *Nyttjandekravet* innebär att de insamlade uppgifterna om enskilda personer endast får användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002). Uppgifterna finns därför enbart i författarens ägo tills studien i sin helhet är avslutad och rapporterad.

4. Resultat

Kapitlet består av tre avsnitt. Det första (4.1) besvarar forskningsfråga ett vilken riktar sig till användning av introduktionsmetoder samt vilka skillnader som upptäckts mellan högstadiet och gymnasiet. Det andra avsnittet (4.2) besvarar forskningsfråga tre vilken presenterar bakomliggande orsaker till lärares val av introduktionsmetoder. Det sista avsnittet besvarar forskningsfråga fyra (4.3) som fokuserar på vilka kopplingar det går att göra mellan lärares litteratursyn och deras undervisningspraktik. Både avsnitt 4.1 och 4.3 besvarar forskningsfråga två om vilka skillnader som upptäckts mellan högstadiet och gymnasiet. Forskningsfråga två besvaras i alla avsnitt förutom 4.2.

Totalt utgör 85 respondenter materialet för resultatet, men vissa frågor har ett internt bortfall, därför anges alltid totalt antal respondenter på tillhörande fråga i tabelltexten ovanför respektive tabell. I jämförelsen mellan undervisande utbildningsnivå är det av relevans att veta det totala antalet lärare för varje kategori. Antal lärare som angav att de arbetar på högstadiet var 28 stycken, de som arbetar på gymnasiet var 51 stycken och en sista grupp angav att de undervisar både på högstadiet och gymnasiet, det var 6 stycken. Medianen och den genomsnittliga erfarenheten på respondenterna var 13 år men erfarenhetens variationsvidd var på ett till och med 37 år.

4.1. Användning av introduktionsmetoder

Respondenterna fick svara på frågan om vilka introduktionsmetoder de har använt sig av i sin undervisning inför moment där eleverna ska läsa en litterär text (roman, dikt, utdrag m.fl.). Alla respondenter hade möjligheten att välja alla alternativ i listan samt komma med egna förslag, detta för att få större kunskap om vilka introduktionsmetoder som florerar i undervisningen. Det betyder att varje introduktionsmetod i tabell fyra totalt kan innehålla 85 svar vardera. Introduktionsmetoderna presenteras i ordning från mest frekventa till minst frekventa och bakom varje introduktionsmetod finns en avrundad procentenhet vilken står för andelen informanter som använder sig av den specifika introduktionsmetoden.

Tabell 4. Resultatet av vilka introduktionsmetoder respondenterna använder sig av. Webbenkätens alla 85 respondenter har svarat på denna fråga.

INTRODUKTIONSMETOD	ANTAL SVAR	PROCENT
1. Kort presentation av texten	80	94 %
2. Högläsning	79	93 %
3. Samtal om det historiska sammanhanget	75	88 %
4. Samtal om textens tema	69	81 %
5. Visa film/filmklipp	66	78 %
6. Samtal om författaren	64	75 %

7. Samtal om handlingen	47	55 %
8. Låta eleverna undersöka texten med ev. tillhörande frågor	43	51 %
8. Samtal om karaktärer	37	44 %
9. Skapande arbete med textens tema (t.ex. slöjd, bild, drama, foto, film, musik m.fl)	12	14 %
10. Skapande arbete med textens handling (t.ex. slöjd, bild, drama, foto, film, musik m.fl)	9	11 %
11. Skapande arbete med textens karaktärer (t.ex. slöjd, bild, drama, foto, film, musik m.fl)	5	6 %
12. Skapande arbete med författaren (t.ex. slöjd, bild, drama, foto, film, musik m.fl)	3	4 %

RESPONDENTERNAS EGNA FÖRSLAG

13. Värderingsövningar	1	1 %
14. Intervju med författaren	1	1 %
15. Visa konst/spela musik i relation till textens historiska epok	1	1 %
16. Kortskrivning med association till titeln	1	1 %

De fyra sista introduktionsmetoderna i tabell fyra är respondenters egenskapade alternativ, vilket gav en vidgad syn på fler introduktionsmetoder. Eftersom dessa alternativ inte fanns tillgängliga för de övriga respondenterna kan resultatet vara missvisande. Vissa respondenter kanske enbart utgick från de föreslagna alternativen och därmed inte funderade över om det fanns andra metoder utöver fler metoder de använt sig av. Fler än fyra respondenter angav egna alternativ på introduktionsmetoder men deras svar föll in under de redan angivna alternativen och svaren har därför inkluderats i passande introduktionsmetod. Två respondenter angav alternativet inventering av förkunskaper men eftersom det kan inkluderas i de flesta introduktionsmetoder ses det inte som en egen metod, information om hur förkunskaperna inventeras hade behövts specificerats för att veta vilken metod som använts. Detsamma gäller ett svar som tolkas som begreppet föregripa, vilket också är en övergripande term för en typ av introduktioner, även här hade en specificering av hur eleverna får föregripa texten behövts. Dessa tre svar har uteslutits helt från resultaten men detta kan räknas inte som ett bortfall eftersom respondenternas övriga svar om introduktionsmetoder har inkluderats.

I tabell fem, sex och sju visas resultatet på samma fråga som i tabell fyra men är där uppdelade i utbildningsnivå för att kunna göra en jämförelse mellan högstadiet och gymnasiet. Dock visas enbart de första sex alternativen eftersom resterande svar fortsatte i linje med tabell fyra.

Tabell 5. Resultatet av vilka introduktionsmetoder respondenterna som undervisar på högskolan använder sig av. Totalt svarade alla respondenter från högskolan på denna fråga (28).

INTRODUKTIONSMETOD	ANTAL SVAR	PROCENT
1. Högläsning	28	100 %
2. Kort presentation av texten	26	93 %
3. Samtal om det historiska sammanhanget	23	88 %
4 & 5. Visa film/filmklipp	22	79 %
4 & 5. Samtal om författaren	22	79 %
6. Samtal om textens tema	20	71 %

Tabell 6. Resultatet av vilka introduktionsmetoder respondenterna som undervisar på gymnasiet använder sig av. Totalt svarade alla respondenter från gymnasiet på denna fråga (51).

INTRODUKTIONSMETOD	ANTAL SVAR	PROCENT
1. Kort presentation av texten	49	96 %
2. Samtal om det historiska sammanhanget	47	92 %
3. Högläsning	46	90 %
4. Samtal om textens tema	43	84 %
5. Visa film/filmklipp	39	76 %
6. Samtal om författaren	38	75 %

Tabell 7. Resultatet av vilka introduktionsmetoder respondenterna som undervisar på gymnasiet använder sig av. Totalt svarade alla 6 aktuella respondenter på denna fråga.

INTRODUKTIONSMETOD	ANTAL SVAR	PROCENT
1. Samtal om textens tema	6	100 %
2. Kort presentation av texten	5	83 %
3. Samtal om det historiska sammanhanget	5	83 %
4. Högläsning	5	83 %
5. Visa film/filmklipp	5	83 %
6. Samtal om författaren	4	67 %

I en jämförelse mellan tabell fem, sex och sju ser vi att alla olika grupperna har olika ordning på vilka metoder som används. Ett intressant resultat är högläsningens prioritet på högstadiet jämfört med gymnasiet. Som nämnts i kapitel två finns det väldigt mycket mer forskning om högläsning för yngre åldrar men metoden verkar hålla i sig till högstadiet. I gymnasiet används den också men inte lika mycket som på högstadiet. Detta kan inte generaliseras utan behöver mycket större forskningsunderlag för att kunna fastställas.

För att få en nyanserad bild av vilka typer av introduktionsmetoder lärarna använder sig av har introduktionsmetoderna delats in i kategorier. De metoder som uteslöts från kategoriseringen var en kort presentation av texten och undersökande av texten eftersom de inte passade in i en övergripande kategori. De tre första alternativen av respondenternas egna alternativ i tabell fyra (metod 13-15) har inkluderats i kategorin upplevelser, den sista metoden, kortskrivning har uteslutits från kategorierna. De övergripande kategorierna har också blivit tilldelade en litteratursyn. Samtal tolkar jag som en efferent metod eftersom syftet av ett samtal i skolans värld oftast kräver ställningstaganden i olika frågor eller delaktighet i analytiska moment. Kategorin upplevelser inkluderar metoderna högläsning och filmvisning och har tolkats som en estetisk metod eftersom den sinnliga upplevelsen är det som värderas. Skapande arbete har också tolkats som en estetisk metod eftersom skapande ofta kopplas till den egna individens upplevelse (Göthberg, 2015). Alla metoder är inte enbart det ena eller det andra, det finns inslag av både estetisk och efferent litteratursyn i alla metoder men en uppdelning kändes här intressant i relation till avsnitt 4.3 som undersöker kopplingar mellan litteratursyner och introduktionsmetoder.

Tabell 8. Resultat av hur många personer som använder kategorin. Totalt ingår 85 respondenter i tabellen. på denna fråga.

INTRODUKTIONSMETOD - KATEGORISERAD	EFFERENT /ESTETISK	7-9	GY	7-9 & GY	TOTALT
1. Samtal	Efferent	27 (96%)	49 (96%)	6 (100%)	82 (96 %)
2. Upplevelser	Estetisk	28 (100%)	48 (94%)	5 (83%)	81 (95%)
3. Skapande arbete	Estetisk	5 (18%)	12 (24%)	1 (17%)	18 (22%)
TOTALT		28	51	6	85

Tabell 9. Resultat av hur många svar varje kategori fick. Totalt ingår alla 85 respondenter i tabellen.

INTRODUKTIONSMETOD - KATEGORISERAD	EFFERENT /ESTETISK	7-9	GY	7-9 & GY	TOTALT
1. Samtal	Efferent	95	177	20	292
2. Upplevelser	Estetisk	50	88	10	148
3. Skapande arbete	Estetisk	6	22	1	29
TOTALT		151	287	31	469

Båda kategorierna *samtal* och *upplevelser* används av nästan alla medverkande lärare på ett eller annat sätt. Skapande arbete däremot är inte lika vanligt förekommande, det är dock vanligare att lärare från gymnasiet använder sig av skapande arbete som introduktionsmetod än på högstadiet. Det är ett överraskande resultat eftersom yngre åldrar generellt oftare använder skapande arbete som metoder i undervisningen. Tabell nio blir intressant eftersom en tolkning kan göras i hur frekvent varje metodkategori används, till skillnad från tabell åtta som anger vilka metoder som respondenterna någon gång har använt sig av. Samtal går därmed om upplevelser med mer än dubbelt så många svar och gör den till den mest använda kategorin. Skapande arbete ligger fortfarande sist även i tabell nio och är därmed den minst använda kategorin.

4.2. Bakomliggande orsaker till lärares val av introduktionsmetoder

Avsnittet presenterar samband som upptäckts i materialet vilka skulle kunna vara bakomliggande orsaker till lärares val av metoder. Totalt har fyra samband hittats och de skulle alla kunna vara orsaker till lärares val av metoder. Fler variabler jämfördes utan att samband kunde fastställas och dessa presenteras inte.

Begreppen som används i underrubrikerna behöver förklaras för att få en tydlig bild av resultaten. Med *introduktionsfrekvens* menas hur ofta lärarna använder sig av introduktionsmetoder, *metoder från utbildning* innebär de metoder lärarna har fått kunskap om från sin utbildning. Erfarenhet syftar till hur många år läraren har varit aktiv i yrket som svensklärare. Den oberoende variabeln i jämförelsen står först i underrubrikerna och den variabel där ett samband upptäcktes står efter. De oberoende variablerna som inte hade någon inverkan på något annat var utbildningssäte.

Kön / Introduktionsfrekvens

I den här studien är männen mindre benägna att använda introduktioner i sin litteraturundervisning än kvinnor. De som uppgett att de sällan använder sig av introduktioner är fyra av 14 män och fem av 69 kvinnor. I en procentuell jämförelse betyder det att introduktionsfrekvensen mellan könen skiljer sig åt i undersökningen. 29 procent av männen och sju procent av kvinnorna använder sällan introduktionsmetoder. Görs däremot en jämförelse i antal, har fler kvinnor än män angivit att de använder introduktioner sällan.

Kön / Introduktionsmetod

Könstillhörighet kan vara en faktor som gör att lärare väljer skapande arbete som introduktionsmetod eftersom resultatet visar att endast en man av fjorton (7%) använder metoden jämfört med kvinnorna där sju av 69 kvinnor (25%) använder sig av skapande arbete som introduktionsmetod i denna studie. Det totala antalet respondenter inom skapande arbete var 18 stycken, vilket gör att 94 procent var kvinnor. Introduktionsmetoden undersökande av texten är också mer frekvent bland kvinnor i studien. 38 av 69 kvinnor (55%) använder metoden och endast fyra av fjorton män (28%) använder metoden.

Erfarenhet / Antal introduktionsmetoder

Ett annat samband som hittades var att svensklärares yrkeserfarenhet påverkade hur många olika introduktionsmetoder lärarna använder sig av. Totalt erbjöd de föreslagna svarsalternativen tolv introduktionsmetoder, vissa lärare har tretton metoder vilket betyder att deras egna alternativ inräknats. Genomsnittet för erfarenheten i hela undersökningen är 13 år och lärarna använder sju stycken metoder i genomsnitt. För lärarna som angav att de använder sig av nio till tretton olika metoder var genomsnittet 19 år och medianvärdet var 21 år.

Erfarenhet / Introduktionsmetoden skapande arbete

Totalt 18 lärare har angivit att de använder skapande arbete som introduktionsmetod och de hade oftast lång erfarenhet. 15 av de 18 lärarna hade en yrkeserfarenhet från 14 år upp till 30 år. Den totala medianen och genomsnittet på erfarenheten för respondenter som använder skapande arbete som metod var 17 år. Jämfört med undersökningens totala genomsnitt i erfarenhet, vilket var 13 år är erfarenheten högre hos respondenterna som väljer skapande arbete som metod.

Metoder från utbildning / Introduktionsmetoden skapande arbete

Respondenterna fick svara på om de hade fått med sig kunskaper om introduktionsmetoder från sin utbildning. Endast 31 respondenter uppgav att de hade fått med sin någon introduktionsmetod från sin utbildning och utav de 31 angav sex personer att de fått med sig en metod inom kategorin skapande arbete varav endast två använde sig av metoden.

Metoder från utbildning / Introduktionsfrekvens

55 av 85 respondenter (65%) har inte fått med sig några metoder eller verktyg för introduktionsmetoder. Och de som svarat att de sällan använder introduktioner är inkluderade i de de 55 som inte fått kunskap om introduktionsmetoder från sin utbildning. Det kan vara en indikation på att utbildning kan ha en påverkan men samtidigt har fler informanter svarat att de alltid använder sig av introduktioner trots att de inte fått med sig några metoder eller verktyg från sin utbildning. Därför är utbildningen inte enbart en avgörande faktor för användandet av introduktionsmetoder i denna studie.

Utöver dessa funna samband är det av relevans att även nämna lärarnas egna tankar om vad valet av metod kan bero på. De största orsakerna till sina val av introduktionsmetoder trodde lärarna berodde på tidsaspekten, deras egna intresse och deras egna kunskap. De trodde också att introduktionernas utvärderade resultat påverkade valet och även elevgrupp.

4.3. Kopplingar mellan lärares litteratursyn och val av introduktioner

Utifrån materialet gick det inte att utläsa någon koppling mellan lärares litteratursyner och val av introduktionsmetoder. Men när materialet analyserades upptäcktes ett annat intressant resultat. Lärarnas svar var väldigt homogena i den totala jämförelsen av litteratursyner och dessutom hade de olika litteratursyner i förhållande till undervisning jämfört med sitt egna intresse.

Tabell 10. Resultatet av vad respondenterna tyckte var viktigast när de ska välja en litterär text till sina elever. Totalt svarade 83 av 85 respondenter på denna fråga. Bortfallet var från kategorin gymnasiet.

ALTERNATIV	LITTERATORSYN	7-9	GY	7-9 & GY	TOTALT
Att texten väcker elevers intresse	Estetisk	16	21	6	43
Att eleverna kan känna igen sig i texten	Estetisk	4	5		9
Att boken matchar elevernas litterära nivå	Estetisk	5	9		14
TOTALT - estetisk litteratorsyn		25 (89%)	35 (71%)	6 (100%)	66 (89%)
Att texten ger möjlighet till högkvalitativ analys	Efferent	3	10		13
Att boken är en klassiker	Efferent		1		1
Att boken är relevant i nutiden	Efferent		3		3
TOTALT - efferent litteratorsyn		3 (11%)	14 (19%)		17 (11%)
TOTALT		28	49	6	83

Tabell tio visar att en estetisk litteratorsyn dominerar i både högstadiet och gymnasiet. Frågan riktar sig mot den litteraturdidaktiska definitionen av litteratorsyner, målet med undervisningen. I valet av litterär text har de flesta lärare en estetisk litteratorsyn vilken riktar sig mot elevernas upplevelse. Jämför man högstadiet och gymnasiet har gymnasiet större andel av den efferenta litteratorsynen än vad högstadiet har.

Tabell 11. Resultatet av vad respondenterna tyckte var mest intressant av de olika litteratursynerna. Totalt svarade 82 respondenter varav bortfallet var från gymnasiet (48 av 51)

ALTERNATIV/ LITTERATURSYN	LITTERATURSYN	7-9	GY	7-9 & GY	TOTALT
Pragmatisk - Läsaren	Estetisk	3	5		8
TOTALT - Estetisk litteratursyn		3 (11%)	5 (10%)		8 (10%)
Objektiv - Verket	Efferent	22	37	4	63
Expressiv - Författaren	Efferent				
Mimetisk - Koppling till verkligheten/ Det litteraturhistoriska sammanhanget	Efferent	3	6	2	11
TOTALT - Efferent litteratursyn		25 (89%)	43 (90%)	6 (100%)	74 (90%)
TOTALT		28	48	6	82

I tabell tio där litteraturdidaktik var i fokus rimmade respondenternas svar med en estetisk litteratursyn. Men i tabell elva där det personliga förhållningssättet undersöktes hade majoriteten en efferent litteratursyn. I tabell elva är också procenttalen mer lika än i tabell tio, i talet tio är gymnasiets procenttal tio procent lägre. Båda dessa resultat var för mig mycket intressanta resultat vilket gjorde att andra aspekter togs in i studien. En analys av vilken litteratursyn styrdokumentet står för gjordes i syfte att se om det kunde finnas någon påverkan på lärarna därifrån.

Tabell 12. Tabellen tydliggör hur många gånger en litteratursyn beskrivs i kunskapskravet A i år 9 i grundskolan och i svenskkurserna 1, 2 & 3 på gymnasiet (se fullständig analys i bilaga 1).

LITTERATURSYN ENLIGT ROSENBLATT	ESTETISK	EFFERENT		
	PRAGMATISK (Läsaren, publiken)	OBJEKTIV (Verket)	EXPRESSIV (Författaren)	MIMETISK (Verkligheten)
År 9	1	1	1	2
Svenska 1	0	4	0	1
Svenska 2	0	3	1	1
Svenska 3	0	2	1	0
TOTALT ABRAMS	1	10	3	4
TOTALT ROSENBLATT	1	17		

Enligt analysen i tabell tolv har Skolverkets kunskapskrav en efferent litteratursyn som främst fokuserar på verket själv. I gymnasiet riktar sig inget kunskapskrav till läsaren och en estetisk litteratursyn medans det i högstadiet finns ett mål som tolkas som en estetisk litteratursyn. Trots Skolverkets efferenta litteratursyn svarar de flesta respondenterna att det viktigaste när de väljer en bok till eleverna är att den väcker elevernas läsintresse, inte att boken kan ge möjlighet till högkvalitativ analys. Lärarna sätter läsaren i första rummet och en estetisk litteratursyn prioriteras i respondenternas praktik. Kunskapskravets litteratursyn är därför inte anledningen till respondenternas svar. I läroplanerna för högstadiet och gymnasiet nämns vad jag tolkar som en estetisk läsning endast en gång i samband med litteraturläsning. Citatet hittas i avsnittet om övergripande mål och riktlinjer för gymnasieskolan; ”Det är även skolans ansvar att varje elev (...) kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en (till kunskap, självinsikt och glädje)” (Skolverket, 2011, s. 5). Ordet glädje gör att citatet kan tolkas som en estetisk litteratursyn eftersom elevens positiva upplevelse framhävs som viktig.

5. Diskussion

Kapitlet består av tre avsnitt och kommer först att tydliggöra vad som kunde gjorts annorlunda (5.1) sedan förs en diskussion kopplad till studiens syfte och frågeställningar (5.2). Det fjärde och sista avsnittet Det sista avsnittet (5.3) avslutar examensarbetet med att sammanfatta allmänna slutsatser i relation till tidigare forskning och vidare forskning. I alla avsnitt ges förslag på vidare forskning men i slutet av avsnitt 5.5 finns även en punktlista vilken tydliggör förslagen.

5.1. Vad som kunde gjorts annorlunda

När enkäten utformades tolkade jag inte inventering av förförståelse som en introduktionsmetod eftersom man med hjälp av många olika metoder kan samla in kunskaper om förförståelse. Jag insåg dock efter enkäten delats ut att det hade varit produktivt att även ha med förförståelse som förslag till olika metoders innehåll. T.ex. *samtal om förförståelse*, eller *skapande arbete i relation till förförståelse*. Det hade kunnat berika studiens första forskningsfråga och bredda resultatet.

En intervjustudie skulle från början också utföras för att komplettera enkätstudien. En sådan hade varit värdefull för att få en djupare förståelse i hur - och varförfrågor. Jag hade kunnat få större förståelse för skillnaderna och likheterna i lärarnas val av metoder och deras litteratursyner. Eftersom litteratursyner är ett komplext begrepp tror jag också att genom en intervjustudie hade fler perspektiv kunnat framträda. Angående litteratursyners komplexitet inser jag också i efterhand att jag borde ha förtydligat begreppet mer för respondenterna. I frågan om vilken litteratursyn lärarna tyckte var mest intressant kunde även alternativet *läsaren* förklarats bättre. Respondenterna kunde ha fått information om att alternativet *läsaren* innefattade en icke analytisk läsning, med andra ord upplevelsen i sig och resultatet hade då kunnat bli annorlunda.

5.2. Koppling till syfte och frågeställningar

Avsnittet består av tre underavsnitt och det första avsnittet (5.2.1) diskuterar användningen av introduktionsmetoder, det andra (5.2.2) pratar om intressanta jämförelser mellan högstadiet och gymnasiet, det tredje (5.2.3) resonerar kring sambanden som hittats om bakomliggande orsaker till lärares val av introduktionsmetoder och det fjärde (5.2.4) resonerar kring resultaten som framkom i relation till lärares litteratursyner.

5.2.1. Användning av introduktionsmetoder

Generellt är svaren i studien väldigt homogena när det kommer till vilka metoder lärare använder och hur ofta de används, metoderna är många och används ofta. Det kan bero på att de respondenter som medverkade i studien, allmänt är engagerade lärare och har liknande personligheter. Eftersom svarsfrekvensen är så låg som 1% är det hög sannolikhet att flera olika grupper inom populationen inte representeras i resultatet. Dock ska understrykas att spridningen respondenterna emellan var väldigt stor när det kommer till erfarenhet och utbildningssäte. De kommer från olika universitet och har olika utbildningsbakgrunder med

sig, allt från Malmö till Umeå. Trots spridningen utesluter inte det att alla kan vara representanter från samma grupp inom personlighet och/eller engagemang men det skulle också kunna visa på att det finns en bredd i undersökningens resultat. Det hade varit intressant att göra en storskalig studie där fler respondenter deltog för att få en mer rättvis bild av hur introduktioner används i skolorna. De homogena svaren skulle också kunna tyda på att svensklärare som grupp allmänt har liknande åsikter om undervisning.

5.2.2. Jämförelser mellan högstadiet och gymnasiet

Rangordningen för introduktionsmetoderna skilde sig åt i jämförelsen mellan högstadiet och gymnasiet. Det mest utmärkande var högläsningens placering där alla lärare på högstadiet använde högläsning. På gymnasiet däremot hamnade högläsning på tredje plats. Resultatet rimmade med forskningen, att högläsning används i större utsträckning i yngre åldrar (Widhe). Ett resultat som inte rimmade med forskningen var att skapande arbete enligt studien är mindre frekvent på högstadiet än i gymnasiet. Forskning inom skapande arbete utförs främst i de yngre åldrarna och har därför funnit en större plattform där (Fredriksson, 2013). Ett annat resultat värt att nämna är att gymnasielärares litteratursyn i den litteraturdidaktiska kontexten var lite mer efferent än högstadielärares. Och i jämförelse med analysen av styrdokumentet har styrdokumentet riktade till gymnasiet enbart efferenta kunskapskrav. På högstadiet är endast en punkt av estetisk karaktär vilket gör att fördelningen mellan nivåerna stämmer överens även om inte det övergripande resultatet matchar lärarnas litteratursyner med styrdokumentet.

5.2.3. Bakomliggande orsaker till lärares val av introduktionsmetoder

Kön var en variabel som visade på skillnader i hur ofta en metod används men också vilken metod som används. Inga skillnader kunde dock göras i deras litteratursyner vilket fick mig att fundera över om kvinnor och män kan ha olika uppfattningar om begreppet litteratursyn men ändå benämner det på samma sätt. Eftersom litteratursynen inte skilde sig åt mellan kvinnor och män kan skillnaden i hur de uppfattar saker olika finnas. En hypotes utifrån undersökningens resultat skulle kunna vara en utgångspunkt för vidare forskning.

Lärares utbildning hade en knappt märkbar verkan på introduktionsfrekvensen, men en stor påverkan på vilka metoder som användes. Ett fåtal respondenter hade fått kunskaper om skapande arbete som metod från sin utbildning och ännu färre av lärarna använde sig av metoden. Utifrån det resultatet tror jag att utbildningstraditioner kan vara en orsak till vilka metoder som används idag. Skapande arbete och estetiska lärprocesser har enligt Thavenius (2002) en negativ klang ute i skolorna. Uppfattningen av metoderna är att de är till för bland annat sammanhållning och att ha kul och inte främjar kunskap, färdigheter och förmågor i relation till styrdokumentens krav (Thavenius, 2002; Fredriksson, 2013). Men estetiska lärprocesser har visat sig främja elevers läs- och skrivförmågor (Göthberg, 2015; Thörnquist, 2012; Jacquet, 2011; Bamford, 2006). Resultatet att lärarnas utbildning inte prioriterar introduktioner och framförallt introduktioner med en estetisk litteratursyn är intressant eftersom introduktioner främjar elevers motivation mot en efferent/objektiv litteratursyn

vilken styrdokumentet prioriterar. Forskning som undersöker utbildningssätens inställning till introduktionsmetoder kan därför vara intresseväckande för vidare forskning.

I kategoriseringen av introduktionsmetoderna tolkades kategorierna skapande arbete och upplevelser ha estetiska litteratursyner och samtal ha en efferent litteratursyn. Skapande arbete användes minst men upplevelser använde nästan alla respondenter. Båda kategorierna tolkas ha en estetisk litteratursyn och därför kanske upplevelser ersätter skapande arbete. Många respondenter uppgav också att de själva trodde att deras val av introduktion bland annat berodde på tidsbrist. Detta kanske kan tyda på att lärarna använder sig av upplevelser istället för skapande arbete som estetisk litteratursyn.

5.2.4. Kopplingar mellan lärares litteratursyn och val av introduktioner

Att resultatet visade att ingen koppling mellan lärares litteraturdidaktiska litteratursyn och val av metoder kunde urskiljas var intressant. Det var intressant eftersom andra kopplingar synliggjordes. Resultatet visade på lärares homogena litteratursyn i både den litteraturdidaktiska kontexten och i samband med deras personliga förhållningssätt till litteratur. Men deras litteratursyn stämde inte överens med styrdokumentet i relation till deras undervisningspraktiker. I introduktionerna använde sig lärarna av en estetisk litteratursyn men deras personliga förhållningssätt till litteratur var en efferent litteratursyn. Ett logiskt resultat hade alltså varit att lärarna svarade tvärtemot vad resultatet visade. Resultatet kan också bero på hur frågan ställdes. Hade det funnits en fråga om hur högt lärarna värderade sin egen läsupplevelse i förhållande till hur viktigt analysen av verket är hade kanske svaret varit annorlunda. Upplevelsen hänger ihop med läsarens egen analys (Rosenblatt, 1995) och det kan därför vara så att lärarna inkluderar fler litteratursyner än vad svaret återgav. Men eftersom de flesta lärare svarade att deras egna intresse var den största faktorn till valet av metod är det en indikation på att lärare kanske omedvetet utgår från läroplanens litteratursyn eftersom deras egna intresse stämmer överens med styrdokumentet. Frågan om varför lärarna i sin undervisningspraktik strävar efter en estetisk litteratursyn väcks eftersom varken deras egna intresse eller styrdokumentet ingår i en estetisk litteratursyn. Vad påverkar dem? Introduktionernas resultat kanske kan vara faktor eftersom erfarenhet var en indikation på att fler metoder användes men vissa lärare svarade även att resultatet hade betydelse.

5.3. Slutsatser

Resultatet av lärares litteratursyner väckte tankar om att det skulle kunna röra sig om en begreppsförvirring mellan forskning och läromedel. Läromedel fokuserar på en ytlig och personligt orienterad läsning (Graeske m.fl., 2020). Men den personligt orienterade läsningen innebär inte att eleven ska få uppleva litteraturen, den innebär att frågor ställs om vad eleven tyckte eller om eleven kan koppla det till egna erfarenheter utanför verket själv. Själva metoden ställer frågor om upplevelsen, metoden är inte upplevelsen. Men eftersom läromedlen fokuserar på frågor som är reflekterande förespråkar de därför enligt min analys egentligen en efferent litteratursyn, precis som styrdokumentet. Men eftersom de tolkas som personligt orienterade kanske de också tolkas som att de förespråkar metoder med estetisk litteratursyn. En introduktionsmetod inom en estetisk litteratursyn fokuserar inte på

reflekterandet av åsikter utan på upplevelsen i sig. Forskningens benämning på läromedlens sätt att utforma undervisning kan ha gjort att en missuppfattning skett. På grund av att forskningen kallat det personligt orienterad kan det ha misstagits som en estetisk litteratursyn och det kan vara därför den estetiska litteratursynen har fått en negativ stämpel eftersom den antas vara enkel och okomplicerad att genomföra (Thavenius, 2002). Men i själva verket kan det vara en estetisk läsning och litteratursyn som är nyckeln till en efferent och analytisk läsning. En liknelse är en ekvation ($x + y = 10$), man kan inte lista ut y om man inte vet värdet av x . Langers (2005) teorier om föreställningsvärldar har fått genomslag i litteraturredaktiken men styrdokumentet har ändå valt en annan riktning.

På grund av den efferenta litteratursynens genombrott under modernismen har skolans estetiska identitet försvunnit och *lära för nytta* inte bara prioriteras, utan dominerar i styrdokumentet (Elam och Widhe, 2015) och *lära för nöje* har försvunnit helt och ses dessutom som något flummigt och ineffektivt (Thavenius, 2002). Det som blir intressant med styrdokumentens dominerande efferenta litteratursyn i den här studien är att lärares personliga litteratursyn matchar styrdokumentets litteratursyn men i frågorna om vad de tycker är viktigt i deras undervisningspraktiker indikerar svaren på en estetisk litteratursyn. Lärare ansåg själva att deras val av introduktionsmetod delvis berodde på eget intresse men också metodens resultat. Min hypotes är därför att lärare med lång erfarenhet som använder sig av skapande arbete har sett att metoden har gett goda resultat vilket också går i linje med forskningens resultat om att det främjar lärande. Men eftersom styrdokumentet måste följas enligt lag krävs att en efferent litteratursyn efterföljs av lärare och politiken blir en oundviklig orsak till lärares val av undervisning samtidigt som lärare håller fast vid sina egna erfarenheter om vad som främjar lärande. Det kanske är när forskning och politik kolliderar som förvirring uppstår i förhållande till litteratursyn. Mer forskning borde fokusera på estetisk litteratursyn i undervisningen och vad den har för inverkan på elevers lärande för att se om elevers lustfyllda lärande kan få ta plats i styrdokumentet igen. Styrdokumentens obalans mellan efferent och estetisk litteratursyn bekräftas i alla fall i denna studie.

Kan modernismen och dess efferenta genomslag även vara en orsak till att intresset för läsning av skönlitteratur minskar hos unga. Läsning i andra medier ökar, vilka ofta riktar sig till läsarens positiva upplevelser. Om skönlitteraturens upplevelsebaserade läsning får ta plats i skolan igen kanske unga kan finna skönlitteraturen meningsfull och berikande. Det finns många studier som undersöker varför läslust minskar hos unga och den fallande trenden i att läsa böcker kanske är en effekt av skolans ändrade litteratursyn. Ett talesättet säger; säger du A, måste du säga B. Men skolan gör tvärtom, den missar att berätta om A för eleverna och talar bara om B. Säger man bara B och missar A förlorar man insikten i varför man behöver B. Alla elever kommer till varje ny skola med olika förkunskaper och vi kan inte förutsätta att de som barn har haft mysiga lässtunder hemma eller i skolan. Varje utbildningsnivå måste ta ansvar för motivationen och läslusten. En estetisk litteratursyn som metod för att nå en utvecklade efferent litteratursyn kanske kan vara en lösning.

I inledningen tog jag upp att läslust och motivation var en inspiration till uppsatsens idé och frågan är således om det är möjligt att ha kunskapskrav som riktar sig till motivation. Om målet med skolan ska vara att uppnå den efferenta litteratursynen föreslår jag

att även en estetisk litteratursyn lyfts in i kunskapskraven där lärarna får ge möjlighet till sinnliga upplevelser. Jag har därför ett förslag till ett nytt kunskapskrav i svenskurserna på högstadiet och gymnasiet; *Eleven ska kunna ta sig in i en föreställningsvärld och visa med valfritt hjälpmedel **eller** eget uttryck hur det är att vara i just deras föreställningsvärld. Avancerad nivå: Eleven ska kunna ta sig in i **flera** föreställningsvärldar och visa med valfritt hjälpmedel **och** eget uttryck hur det är att vara i just deras föreställningsvärld.* Som nämndes i kapitel två behövs alla ingredienser för att kakan ska bli en kaka och smaka gott, även i styrdokumentet.

Syftet med studien var att försöka få större kunskap om introduktionsmetoder och det syftet har uppnåtts. Studien har väckt många nya frågor som kan bli utgångspunkter i vidare forskning. Utöver kunskaper om introduktionsmetoder har jag även fått syn på komplexiteten med begreppet litteratursyn och tankar kring vad begreppsförvirring kan få för möjliga konsekvenser.

Vidare forskning har diskuterats i kapitlet men sammanfattas här i punktform för förtydligande:

- En storskalig studie där en större del av populationen blir representerad är att föredra.
- Skillnader och likheter i val av metod och introduktionsfrekvens i relation till könstillhörighet kan vara intressant att forska om.
- Undersöka hypotesen om att män och kvinnor uppfattar begrepp olika och utifrån det utformar sin undervisning vilket gör att skillnader mellan könen finns.
- En undersökning av vilka metoder som främjar motivation och genererar lärande. Men också om olika metoder som främjar olika typer av elevgrupper. Högläsning är väl beforskat och har visat goda resultat i relation till elevers lärande. Andra introduktionsmetoder behöver mer underlag.
- Universitetens inställning till introduktionsmetoder behövs belysas för att kunna förstå varför ett fåtal lärare får med sig kunskap om introduktioner från sina utbildningar.
- I styrdokumentet förespråkar en efferent litteratursyn och även lärarnas intresse har en efferent litteratursyn, trots detta intar lärare en estetisk litteratursyn i sina undervisande praktiker, vad kan det bero på?

6. Referenslista

- Bamford, Ann. (2006). *The Wow Factor: Global Research compendium on the impact of the arts in education*. New York/Munchen/Berlin: Waxmann Verlag GmbH, 2006
- Barmark, M., & Djurfeldt, G. (2015). *Statistisk verktyglåda 0 : Att förstå och förändra världen med siffror* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur
- Bergenmar, J. (2010). *Läsningens disciplinering. Om litteratursyn och litteraturundervisning*. *Tidskrift För Litteraturvetenskap*, (3-4), 17-26.
- Elam, K., & Widhe, O. (2015) Läslust och litterär förståelse ur ett kroppsligt perspektiv. I M. Tengberg & C. Olin-Scheller, (Red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. (s.171–182) Lund: Gleerups Utbildning.
- Ewald, A., & Malmö högskola. Fakulteten för lärande och samhälle. (2007). *Läskulturer : Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår* (Malmö studies in educational sciences, 29). Lund: Lunds universitet
- Fredriksson, K. (2013). Drama som pedagogisk möjlighet: En intervjustudie med lärare i grundskolan. (Licentiatuppsats). Linköping: Linköping University Electronic Press. Länk hämtad 2020-05-28 från: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:623308/FULLTEXT01.pdf>
- Genette, G. (1980). *Narrative discourse : An essay in method*. Ithaca, N.Y. Cornell U.P.
- Göthberg, Martin. (2015). *Pimpa Texten. En Etnografisk Studie Av Gymnasieelevers Meningsskapande I Dramatext*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Langer, J. (2005). *Litterära föreställningsvärldar : Litteraturundervisning och litterär förståelse*. (Andra upplagan ed.). Göteborg: Daidalos.
- Graeske, C., Lundström, S., Smith, E., Thunberg, S. & Vallin, H. (2020). *Spawn 2.0 - Att spela sig till läsning*. I Y. Lindberg, & A. Svensson. *Litteraturdidaktik : Språkännen i samverkan* (Första utgåvan ed.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Lindholm, A. (2019). *Flerspråkiga elevers textförståelse och reflektioner kring användning av lässtrategier*. *Nordand*, 3(01), 69-92.
- Markstedt, C., & Sandberg, M. (2019). *Romanläsning i praktiken : Samtala och skriva om litteratur i skolan* (Första upplagan ed.). Stockholm : Gothia Fortbildning.

- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester Univ. Press.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordenstam, A. & Widhe, O. (2017). *Högläsning för äldre elever. En mötesplats för teori och praktik*. Lir. Journal, (8), 97-115.
- Olin-Scheller, C., Tengberg, M., & Lindholm, A., (2015). Lässtrategier i rörelse. I M. Jönsson & A. Öhman (Red.), *Litteratur och läsning : Litteraturredaktikens nya möjligheter* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur
- Palinscar, A., & Brown, A. (1984). *Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities*. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
Länk hämtad 2020-05-12 från: https://www-tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1207/s1532690xci0102_1?needAccess=true&
- Perkun, R. (2016). Academic Emotions. I K. Wentzel, & D. Miele (Red.). *Handbook of Motivation at School*. Routledge. *Handbook of Motivation at School*. Taylor and Francis.
- Persson, M. (2013). *Litteratursyner på svenska folkbibliotek. Självklarhet, ambivalens och mångfald*. Malmö högskola.
Länk hämtad 2020-05-23 från: http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/15905/Litteratursyner_persson_synen.pdf;jsessionid=2E700E25E01D6CB7E3FE6C1E9EB36742?sequence=2
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik : Efter den första läsinläringen* (1. uppl. ed.). Malmö: Gleerup.
- Rosenblatt, L. (1995). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2011). *Läroplanen för gymnasieskolan*.
Länk hämtad 2020-05-21 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Skolverket. (2013). *Estetik, kultur och skapande i undervisningen – språk, lärande och identitet*. Länk hämtad 2020-05-24 från: <https://www.skolverket.se/getFile?file=3853>
- Skolverket. (2015). Modul: Strukturerad läs-och skrivundervisning Del 5: Reciprok undervisning.
Länk hämtad 2020-05-09 från: <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundsarskola/>

008_strukturerad-las-o-skrivundervisn/Del_05/material/flik/Del_05_MomentA/Artiklar/M8_grs_05A_01_reciprok.docx

Säljö, R. (2014). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I U. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg. *Lärande, skola, bildning : [grundbok för lärare]* (3., [rev. och uppdaterade] utg. ed.). Stockholm: Natur & kultur.

Thavenius, J. (2002). *Den goda kulturen och det fria skapandet : Diskurser om "Kultur i skolan"*. (Rapporter om utbildning, 1101–7643). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen. Länk hämtad 2020-05-28: <http://muep.mau.se/handle/2043/1297>

Trost, J., & Hultåker, O. (2016). Enkätboken (5., [moderniserade och rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.

Tseng, F. (2010). Introducing Literature to an EFL Classroom: Teacher's Presentations and Students' Perceptions. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 53-65.

Törnquist, E. (2012). Konstens betydelse. Om konstarter och litteratur i skola och samhälle. Av Madeleine Hjort. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, (02), 287-293.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Länk hämtad 2020-05-24: https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Widhe, O. (2019) Litterära personer och kroppsligt meningsskapande i grundskolans litteraturundervisning. I I. Lindell & A. Öhman, A. (Red.). *För berättelsens skull : Modeller för litteraturundervisningen* (Första utgåvan ed.). Stockholm: Natur & Kultur.

Internetkällor

Skolverket. (2020a). *Personalstatistik med behörighet - per ämne och kategori (oktober valt år)*. Länk hämtad 2020-05-212 från: https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&p_verksamhetsar=2019&report=personal_ämne3&p_lankod=&p_kommunkod=&p_hman=&p_skolkod=&p_niva=A&p_ämne=2&p_verksform=11&p_hmankod=&p_kon=S

Skolverket. (2020b). *Personalstatistik med behörighet - per ämne och kategori (oktober valt år)*. Länk hämtad 2020-05-12 från:

7. Bilagor

Bilaga 1 - Analys av styrdokumentens litteratursyn(er)

Analys av litteratursyner i gymnasiets läroplan. Kunskapskravet A med inriktning mot litteratur analyseras för att synliggöra vilken litteratursyn som prioriteras i styrdokumentet.

Kurs - Svenska år 9 i grundskolan, Kunskapskrav - A

1. Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med **mycket gott flyt** genom att, på ett **ändamålsenligt och effektivt** sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag.
- Pragmatisk
2. Genom att göra **välutvecklade** sammanfattningar av olika texters innehåll med **god** koppling till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter visar eleven **mycket god** läsförståelse.
- Mimetisk
3. Dessutom kan eleven utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor tolka och föra **välutvecklade och väl** underbyggda resonemang om budskap som är **tydligt framträdande och budskap som kan läsas mellan raderna eller är dolda** i olika verk.
- Objektiv
4. Eleven kan också föra **välutvecklade och nyanserade** resonemang om verket med kopplingar till dess upphovsman.
- Expressiv
5. Eleven drar då **väl** underbyggda slutsatser om hur verket har påverkats av det historiska och kulturella sammanhang som det har tillkommit i.
- Mimetisk

Kurs - Svenska 1, Kunskapskrav - A

1. (Eleven kan översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande.)
- Objektiv
2. **(Eleven reflekterar också över innehåll och form med hjälp av några berättartekniska och stilistiska begrepp.)**
- Objektiv
3. (Dessutom kan eleven **utförligt redogöra** för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv.)
- Objektiv
4. (Eleven återger **några** iakttagelser, formulerar **välgrundade och nyanserade** egna tankar med utgångspunkt i berättandet)
- Objektiv
5. **(samt relaterar innehållet i berättandet på ett relevant sätt till allmänmänskliga förhållanden.)**
- Mimetisk

Kurs - Svenska 2, Kunskapskrav - A

1. (Eleven diskuterar översiktligt stil, innehåll och bärande tankar i skönlitterära verk och författarskap från olika tider och epoker utifrån några centrala litteraturvetenskapliga begrepp.)
- Objektiv + Expressiv
2. (Eleven ger exempel på **litterära verknytningsmedel, resonerar nyanserat om dessa**)
- Objektiv
3. (och diskuterar **utförligt och nyanserat hur de skönlitterära verken förmedlar idéer och känslor**)
- Objektiv
4. **(samt sätter dessa verk och författarskap i relation till förhållanden och idéströmningar i samhället.)**

- Expressiv + Mimetisk

Kurs - Svenska 3, Kunskapskrav - A

1. (Eleven kan göra en fördjupad, **utförlig, träffsäker och nyanserad textnära** litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap **ur flera perspektiv**.)
- Objektiv + Expressiv
2. (I analysen använder eleven **med säkerhet** litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg samt ger stöd för sin tolkning genom **väl valda** belägg från texterna.)
- Objektiv

Tabellen tydliggör hur många gånger en litteratursyn beskrivs i kunskapskravet A i år 9 i grundskolan och i svenskurserna 1, 2 & 3 på gymnasiet.

LITTERATURSYN ENLIGT ROSENBLATT	ESTETISK	EFFERENT		
LITTERATURSYN ENLIGT ABRAMS	PRAGMATISK (Läsaren, publiken)	OBJEKTIV (Verket)	EXPRESSIV (Författaren)	MIMETISK (Verkligheten)
År 9	1	1	1	2
Svenska 1	0	4	0	1
Svenska 2	0	3	1	1
Svenska 3	0	2	1	0
TOTALT	1	10	3	4

Bilaga 2 - Statistik från skolverket

Svensklärare i högstadiet

Totalt	Kvinnor	Män
5058	4197 (83%)	861 (17%)

Procenttalen är beräknade utifrån skolverkets statistik och är avrundade (Skolverket, 2020).

Skolverket. (2020). *Personalstatistik med behörighet - per ämne och kategori (oktober valt år)*.

Hämtad 12-05-20: [https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?](https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&p_verksamhetsar=2019&report=personal_amine3&p_lankod=&p_kommunkod=&p_hman=&p_skolkod=&p_niva=A&p_amine=2&p_verksform=11&p_hmankod=&p_kon=S)

[cmdkey=common¬geo=&p_verksamhetsar=2019&report=personal_amine3&p_lankod=&p_kommunkod=&p_hman=&p_skolkod=&p_niva=A&p_amine=2&p_verksform=11&p_hmankod=&p_kon=S](https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common¬geo=&p_verksamhetsar=2019&report=personal_amine3&p_lankod=&p_kommunkod=&p_hman=&p_skolkod=&p_niva=A&p_amine=2&p_verksform=11&p_hmankod=&p_kon=S)

Svensklärare i gymnasieskolan

Totalt	Kvinnor	Män
3754	2802 (75%)	952 (25%)

Procenttalen är beräknade utifrån skolverkets statistik och är avrundade (Skolverket, 2020).

Skolverket. (2019/2020). *Personalstatistik med behörighet - per ämne och kategori (oktober valt år)*.

Hämtad 12-05-20: [https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?](https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=personal_amine3&p_flik=G&p_verksform=21&p_hman=&p_niva=S&p_amine=&P_VERKSAMHETSAR=2019&P_KOMMUNKOD=&P_LANKOD=&p_skolkod=&p_hmankod=)

[cmdkey=common&geo=1&report=personal_amine3&p_flik=G&p_verksform=21&p_hman=&p_niva=S&p_amine=&P_VERKSAMHETSAR=2019&P_KOMMUNKOD=&P_LANKOD=&p_skolkod=&p_hmankod=](https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=personal_amine3&p_flik=G&p_verksform=21&p_hman=&p_niva=S&p_amine=&P_VERKSAMHETSAR=2019&P_KOMMUNKOD=&P_LANKOD=&p_skolkod=&p_hmankod=)

Bilaga 3 - Webbenkäten i sin helhet

Avsnitt 1 - Information till respondentent

Hej svensklärare!

Tack så mycket för att du tar dig tid och svarar på min enkät!

Enkäten är anonym och består av totalt 30 frågor och tar ca 15 minuter att svara på.

Enkäten består av fem sektioner. Den första är det du läser nu, den andra är allmänna frågor, den tredje handlar om introduktionsmetoder, den fjärde innehåller frågor om vad du tycker eller tror och den sista är lite blandade frågor. Även om du har tryckt på nästa sektion kan du alltid gå tillbaka och ändra dina svar i föregående sektion.

I många frågor har jag lagt till alternativet "other". Du får gärna skriva en kort kommentar under det alternativet om du känner att du vill förklara ditt svar eller om du känner att inget av alternativen passade dig eller om du hade velat välja fler alternativ än vad som var möjligt.

Enkäten kommer att användas i en studie som undersöker vilka metoder svensklärare använder på högstadiet/gymnasiet när ett litteraturmoment ska introduceras. Studien undersöker också vilka faktorer som kan ligga till grund för valet av metoderna.

Avsnitt 2 - Allmänna frågor

1. Vilket kön identifierar du dig som?
 - Kvinna/Man/Icke-binär/Other
2. På vilken/vilka skola/or utbildade du dig till svensklärare?
 - Fritt svar
3. Vilket år började du studera? (Exempel: 2015)
 - Fritt svar
4. Vilket år tog du examen? (Exempel: 2020)
 - Fritt svar
5. Hur många år har du arbetat som svensklärare?
 - Fritt svar
6. På vilken nivå undervisar du?
 - Fritt svar

Avsnitt 3 - Introduktionsmetoder

7. a. Hur ofta använder du dig av en PLANERAD introduktion när en litterär text (roman, dikt, utdrag m.fl.) ska läsas av eleverna?
- Aldrig - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - Alltid
- b. Om du svarade ibland (3), ofta (4) eller alltid (5) på fråga 7a, gå till fråga 8. Om du svarade aldrig (1) eller sällan (2) på fråga 7a; Finns det någon anledning till varför du sällan eller aldrig använder dig av introduktioner? (Välj ett eller flera alternativ)
- Tidsbrist
 - Jag har inte tänkt på det
 - Min utbildning gav mig ingen kunskap om introduktioner
 - Jag har ingen kunskap om det
 - Jag har inte sett att det gett något resultat
 - Jag tycker inte om introduktioner
 - Skolans normer
 - Other...
8. Hur ofta använder du en IMPROVISERAD introduktion när en litterär text (roman, dikt, utdrag m.fl.) ska läsas av eleverna?
- Aldrig - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - Alltid
9. Vilken eller vilka introduktionsmetoder har du använt dig av innan eleverna ska läsa en litterär text (roman, dikt, utdrag m.fl.)? (Välj ett eller flera alternativ)
- Högläsning
 - Kort presentation av texten
 - Låta eleverna undersöka texten med tillhörande frågor
 - Samtal om textens tema
 - Samtal om textens karaktärer
 - Samtal om handlingen
 - Samtal om det historiska sammanhanget
 - Samtal om författaren
 - Skapande arbete med textens tema (t.ex. slöjd, bild, drama, foto, film m.fl)
 - Skapande arbete med textens karaktärer (t.ex. slöjd, bild, drama, foto, film m.fl)
 - Skapande arbete med textens handling (t.ex. slöjd, bild, drama, foto, film m.fl)
 - Skapande arbete med författaren (t.ex. slöjd, bild, drama, foto, film m.fl)
 - Visa film/filmklipp

- Other...
10. Vilken eller vilka introduktionsmetoder känner du till som du inte själv testat? (Välj ett eller flera alternativ)
- Högläsning
 - Kort presentation av texten
 - Låta eleverna undersöka texten med tillhörande frågor
 - Samtal om textens tema
 - Samtal om textens karaktärer
 - Samtal om handlingen
 - Samtal om det historiska sammanhanget
 - Samtal om författaren
 - Skapande arbete med textens tema (t.ex. slöjd, bild, drama, foto, film m.fl)
 - Skapande arbete med textens karaktärer (t.ex. slöjd, bild, drama, foto, film m.fl)
 - Skapande arbete med textens handling (t.ex. slöjd, bild, drama, foto, film m.fl)
 - Skapande arbete med författaren (t.ex. slöjd, bild, drama, foto, film m.fl)
 - Visa film/filmklipp
 - Other...
11. I vilken grupp sker dina introduktioner oftast?
- I helklass
 - I mindre grupper
 - Två och två
 - Individuellt
 - I kombination av olika gruppindelningar (t.ex. EPA "enskilt - par - alla")
12. a. Hur många minuter lägger du normalt på att PLANERA en introduktion av en litterär text?
0 min - 5-10 min - 10-30 min - 30-60 min - 60 min eller mer
- b. Hur många minuter lägger du normalt på att GENOMFÖRA en introduktion av en litterär text?
0 min - 5-10 min - 10-30 min - 30-60 min - 60 min eller mer
- c. Hur många minuter lägger du normalt på att GENOMFÖRA en introduktion av en litterär text?
0 min - 5-10 min - 10-30 min - 30-60 min - 60 min eller mer
13. Rangordna vilka av följande texttyper som du lägger mest respektive minst tid på att introducera. (1 = mest tid, 2= näst mest tid, 3=näst minst tid, 4 = minst tid)

- Roman
- Novell
- Dikt
- Utdrag

14. Har du någon gång avstått från att introducera en litterär text som du använt?

- Ja
- Nej
- Kommer inte ihåg

15. Vad tror du påverkar ditt val av hur du introducerar litterära texter (Välj ett eller flera alternativ)?

- Tidsaspekten
- Mitt eget intresse
- Min utbildning
- Min kunskap
- Introduktionernas resultat
- Skolans normer
- Skolans normer
- Other...

16. a. Har du fått med dig någon introduktionsmetod från din utbildning?

- Ja
- Nej
- Kommer inte ihåg

b. Om du svarade ja på föregående fråga; Vilken/Vilka metoder fick du med dig från din utbildning?

- Högläsning
- Kort presentation av texten
- Låta eleverna undersöka texten med tillhörande frågor
- Samtal om textens tema
- Samtal om textens karaktärer
- Samtal om handlingen
- Samtal om det historiska sammanhanget
- Samtal om författaren

- Skapande arbete med textens tema (t.ex. slöjd, bild, drama, foto, film m.fl)
- Skapande arbete med textens karaktärer (t.ex. slöjd, bild, drama, foto, film m.fl)
- Skapande arbete med textens handling (t.ex. slöjd, bild, drama, foto, film m.fl)
- Skapande arbete med författaren (t.ex. slöjd, bild, drama, foto, film m.fl)
- Visa film/filmklipp
- Other...

Avsnitt 4 - Vad tycker du?

17. För mig förstör en introduktion av en bok/text det roliga och spännande i att läsa en ny bok/text.
Alltid - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - Aldrig
18. Jag tycker att en introduktion av en bok/text ökar mitt intresse för boken/texten.
Håller inte med - 1 - 2 - 3 - 4 - Håller med
19. Jag tror att en introduktion av en bok/text har en betydande roll för elevers läslust.
Håller inte med - 1 - 2 - 3 - 4 - Håller med
20. Jag tror att elevers förförståelse av en text ökar deras chanser att klara det relaterade kunskapsmålet.
Håller inte med - 1 - 2 - 3 - 4 - Håller med
21. Du har valt en bok du ska läsa. Vad gör du av följande innan du börjar läsa? (Välj ett eller flera alternativ)
- Läser recensioner om boken
 - Frågar vad andra som läst boken tyckte
 - Läser på om författaren
 - Uppmärksammar bokens årtal och tar reda på vad som hände under den tiden
 - Läser baksidestexten
 - Undersöker bokens upplägg (ex. antalet sidor, kapitel eller textens typ; brevroman etc.)
 - Gissar vad titeln kan betyda
 - Other...
22. Du har valt en bok som dina elever ska läsa. Vad tror du eleverna gör av följande innan de börjar läsa? (Detta varierar från individ till individ, välj därför ett eller flera alternativ som du tror majoriteten gör)
- Läser recensioner om boken

- Frågar vad andra som läst boken tyckte
- Läser på om författaren
- Uppmärksammar bokens årtal och tar reda på vad som hände under den tiden
- Läser baksidestexten
- Undersöker bokens upplägg (ex. antalet sidor, kapitel eller textens typ; brevroman etc.)
- Gissar vad titeln kan betyda
- Other...

23. Vad känns viktigast för dig när du väljer litterär text till dina elever? Rangordna alternativen från mest viktigt [1] till minst viktigt [6].

Att boken/texten väcker elevernas läslust
 Att eleverna kan känna igen sig i boken/texten
 Att boken/texten matchar elevernas litterära nivå
 Att boken/texten ger stor möjlighet till en högkvalitativ analys
 Att boken/texten är en klassiker
 Att boken/texten är relevant i nutiden

24. Du får fem alternativ som alla symboliserar olika litteratursyner. Rangordna alternativen från det du tycker är mest VIKTIGT [1] till det du tycker är minst VIKTIGT [5].

Verket självt
 Författaren
 Läsaren, publiken
 Koppling till verkligheten
 Det litteraturhistoriska sammanhanget

25. Du får fem alternativ som symboliserar olika litteratursyner. Rangordna alternativen från det du tycker är mest INTRESSANT [1] till det du tycker är minst INTRESSANT [5].

Verket självt
 Författaren
 Läsaren, publiken
 Koppling till verkligheten
 Det litteraturhistoriska sammanhanget

26. Vad du tycker är VIKTIGAST i ett klassrum? Rangordna alternativen från det du tycker är mest VIKTIGT [1] till det du tycker är minst VIKTIGT [6].

Samarbete
Arbetsro
Ordning och reda
Målinriktad undervisning
Variation
Kreativt arbete

27. Vad tror du FRÄMJAR LÄRANDE mest? Rangordna alternativen från det du tycker är mest FRÄMJANDE [1] till det du tycker är minst FRÄMJANDE [6].

Samarbete
Arbetsro
Ordning och reda
Målinriktad undervisning
Variation
Kreativt arbete

Avsnitt 5 - Några sista frågor

28. a. Vilken av litteratursynerna får störst plats i din undervisning?
- Verket självt
 - Författaren
 - Läsaren, publiken
 - Koppling till verkligheten
 - Det litteraturhistoriska sammanhanget
- b. Varför tror du att den litteratursynen får störst plats? (Välj ett eller flera alternativ)
- Eget intresse
 - Min utbildning
 - Styrdokumentet
 - Skolans inflytande
 - Kollegors inflytande
 - Other...
29. Vilket av följande ord passar bäst in på ditt klassrum?
- Samarbete
 - Arbetsro
 - Ordning och reda
 - Målinriktad undervisning
 - Variation
 - Kreativitet
 - Other...

30. Här har du chansen att skriva en kommentar om du vill dela med dig av något som du tänkt på under tiden som du gjort enkäten. All information är viktig för mig och studien. Alla kommentarer uppskattas!
- Fritt svar