

Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2022
Handledare: Camilla Brudin Borg
Examinator: Jenny Bergenmar

Nyckelord: litteraturundervisning, skönlitteratur, urval, gymnasieskolan, mångkulturella klassrum, kulturellt heterogena klassrum

Fiction reading in a multicultural classroom

An interview study of three teachers approaches to reading literature in the multicultural classroom

Sammanfattning

Syftet med detta examensarbete är att undersöka ett antal lärares förhållningssätt till litteraturundervisning i kulturellt heterogena klassrum. I ämnesplanen för svenska står det att eleverna ska få möta olika typer av skönlitteratur och texter där de ska få sätta innehållet i relation till bland annat egna erfarenheter (Skolverket 2011). Målet med denna undersökning är att ta del av lärarnas resonemang kring arbetsmetoder och legitimering av urval i ett heterogent klassrum med elever med olika bakgrunder och erfarenheter. Studien är baserad på tre kvalitativa forskningsintervjuer. Resultatet visar att en central del i lärarnas arbete är att väcka läslust och arbeta motivationshöjande genom olika redskap när de möter en låg kunskapsnivå och en bristande läsförmåga hos eleverna. En viktig del i den litterära undervisningen blir därmed att hjälpa eleverna genom olika metoder att ta till sig den text som ska läsas. I valet av litteratur tar lärarna inte hänsyn till elevernas olika etniciteter. Lärarna väljer litteratur som alla elever kan relatera till med allmänskliga teman. Samtliga lärare involverar elevernas erfarenheter i relation till den lästa texten och intar ett inkluderande förhållningssätt i den litterära undervisningen.

Innehållsförteckning

1 Inledning	4
1.1 Bakgrund	4
1.2 Syfte och frågeställningar	5
1.3 Uppsatsens disposition	5
1.4 Definition av mångkulturellt klassrum	6
2 Tidigare forskning om litteraturundervisning med fokus på det mångkulturella klassrummet	6
2.1 Arbetsätt	6
2.2 Litteraturval	8
2.3 Urval med fokus utifrån lärarnas egna erfarenheter	8
2.4 Urval med fokus utifrån elevernas erfarenheter	10
3 Teoretisk bakgrund	12
3.1 Sociokulturellt perspektiv och proximal utvecklingszon	12
3.2 Repertoarer	13
3.3 Litteraturval	14
3.4 Läsmotivation	14
4 Metod och material	15
4.1 Val av metod	15
4.2 Datainsamling	16
4.3 Analysmetod	16
4.4 Urval	17
4.5 Etiska överväganden	17
4.6 Validitet och reliabilitet	18
4.7 Metodkritik	18
5 Resultat	19
5.1 Allmänna metoder	19
5.1.1 Arbeta med uppmuntran till läsning	19
5.1.2 Gemensam läsning/diskussion	21
5.1.3 Loggboksarbete	22
5.1.4 Arbeta med frågor	22
5.2 Anpassningar till ett mångkulturellt klassrum	23
5.2.1 Arbetet kring inkludering av olika kulturer	25
5.2.2 Sammanfattning	26
5.3 Urval	28
5.3.1 Utvärdering	28
5.3.2 Arbetet med olika nivåer i klassrummet	28
5.3.3 Påverkansfaktorer i lärarnas texturval	29
5.3.4 Tillgång	31

5.3.5 Sammanfattning	32
6 Analys och diskussion	33
7 Slutord och vidare forskning	38
Referenslista	39
Bilaga	43

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Vikten av skönlitteratur synliggörs i våra styrdokument i ämnet svenska på gymnasiet. Skolverket (2011) lyfter fram att människan “med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär [...] känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv”. I ämnesplanen för svenska står det i ämnets syfte att undervisning ska ge eleverna förutsättningar att utveckla bland annat: ”Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa” (Skolverket 2011). I ämnesplanen står det dock inte vilka verk som ska ingå i litteraturundervisningen. Däremot specificeras att elever i undervisning ska ”...få möta olika typer av skönlitteratur och andra typer av texter samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen” (Skolverket 2011). I läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket 2017:2) står det att “Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” där “hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå” (2017:2). Läroplanen lyfter även samhällets mångfald och skolans uppdrag i att skapa förståelse för alla människor: “Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” (2017:1). Det anges även att “Skolan är en social kulturell mötesplats, som har både en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som verkar där” (2017:1). Sverige har sedan många år tillbaka blivit ett mångkulturellt samhälle vilket även betonas av Institutet för språk och folkminnen (2020) som nämner att det idag uppskattningsvis talas omkring 200 olika språk i landet. Ljunggren (2011) menar därmed att Sverige numera är en heterogen nation där invandring lett till nya kulturer, uttryckssätt och identiteter som samsas i skolan. Med tanke på den mångfald vi har i Sverige idag är det intressant att studera lärares förhållningssätt till litteraturundervisning i dagens heterogena klassrum och hur de utformar undervisningen i ett klassrum med elever som har olika erfarenheter och bakgrunder. Är det möjligt för lärare att anpassa undervisningen för att fylla alla behov?

I artikeln “Därför läser vi skönlitteratur” nämner Martinsson (2019) att litteraturundervisningens innehåll och metoder varierat över tid utifrån styrdokument och forskningsläge. Författaren menar att svensklärare ställs inför utmaningar vad gäller legitimering av urval och utformning av undervisning. Han pekar på bredden av det litteraturdidaktiska forskningsfältet genom olika synsätt kring litteraturdidaktik. Martinsson (2019) menar att undervisning av skönlitteratur är mångfacetterad där lärare ska upprätthålla läslust samtidigt som analytiska perspektiv ska etableras på det lästa. Den skönlitterära undervisningen ska dels anpassas till elevernas allmänna erfarenheter och dels utveckla ny kunskap om litteratur och dess utveckling, både inom svensk- och världslitteratur. Martinsson (2019) menar därmed att lärare behöver reflektera över kulturarv, urval, kopplingar till ungdomars erfarenheter och undervisningssätt. Det är därför av intresse att studera hur lärare förhåller sig till den litterära undervisningen med tanke på den mångfacetterade uppgiften som lärare har i den skönlitterära undervisningen. Den här studien fokuserar på hur ett antal svensklärare arbetar i det mångkulturella klassrummet, där resonemang kring arbetsmetoder och lärares urval studeras.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syfte

Studiens syfte är att öka kunskap kring olika förhållningssätt till litteraturundervisning i mångkulturella klassrum.

Frågeställningar

- Vilka arbetssätt använder lärare sig av i ett mångkulturellt klassrum vid undervisning av litteratur?
- Hur resonerar lärare vid val av skönlitteratur i ett mångkulturellt klassrum?

1.3 Uppsatsens disposition

Uppsatsen är disponerad i följande ordning. Ovan har det i första kapitlet gjorts en redogörelse kring studiens bakgrund och studiens syfte och frågeställningar. I nästa kapitel presenteras tidigare forskning följt av en presentation av undersökningens teoretiska ramverk och metodologiska överväganden. Därefter kommer en redogörelse av studiens resultat som efter varje kapitel avslutas med en sammanfattning vilket leder till en analys och diskussion som grundar sig på materialet från de tre intervjuade lärarna. Uppsatsen avslutas med en sammanfattning och förslag på vidare forskning.

1.4 Definition av mångkulturellt klassrum

I Nationalencyklopedin definieras mångkulturell “som innefattar många olika” och flerspråkighet definieras som “användning eller behärskning av flera språk”. I undersökningen har begreppet mångkulturell använts men begreppet flerspråkighet förekommer i arbetet. I detta arbete syftas begreppet mångkulturell till de klassrum som innefattar elever med olika etniciteter, både svenska och utländska.

2 Tidigare forskning om litteraturundervisning med fokus på det mångkulturella klassrummet

Följande avsnitt behandlar ett urval av tidigare forskning som är relevant för undersökningen. Urvalet fokuserar på den litterära undervisningen med utgångspunkt i det kulturellt heterogena perspektivet. I avsnitt 2.1 presenteras studier kring lärares arbetsätt. I avsnitt 2.2 presenteras studier kring lärares litteraturval.

2.1 Arbetsätt

Många forskare förespråkar att samtala kring den lästa texten vid bearbetning av litteratur (Chambers 2011, Langer 2005, Tengberg 2011). Samtal och diskussion kring den lästa texten utgör därmed en grund för den litterära undervisningen. Utöver samtal bearbetas litteraturen även genom andra metoder för att öka förståelsen kring innehållet.

Åreng (2017) har i sin studentuppsats *Skönlitteratur och lässtrategier i grundskola* studerat två grundskollärares arbete kring lässtrategier i relation till arbetet med skönlitteratur. Denna uppsats är av relevans eftersom lärares arbetsätt i ett kulturellt heterogent klassrum synliggörs och jämförs med ett homogent klassrum. Resultaten påvisar skilda arbetsätt i de olika klassrummen, bland annat genom att läraren med det kulturellt heterogena klassrummet i högre utsträckning arbetar med ordförståelse. Lärarna visade sig även ha likheter i arbetsätten i undervisning som innefattas av högläsning och boksamtal. Här hävdas även att samtalet är centralt i undervisningen. Ytterligare en studentuppsats som påvisar liknande resultat är en studie utförd av Pettersson (2018) *Att utveckla det svenska språket med hjälp av skönlitterära texter* där studien omfattas av fyra lärares arbetsätt. Även här betonas arbetet med ordförståelse i det kulturellt heterogena klassrummet och vikten av samtal och diskussion. Ytterligare studentuppsatser har påvisat lärares arbete kring litteratur där en central del av lärarnas arbetsätt vad gäller bearbetning av litteratur visat sig vara samtal och diskussion kring texten (Nawaz 2018 & Svegreus 2020). Dessa bidrag medför relevans till

föreliggande studie där fokus varit kring att belysa lärares arbetssätt i det kulturellt heterogena klassrummen vad gäller arbetet kring skönlitteratur i svenskämnet.

Utöver ovanstående bidrag är det av vikt att lyfta forskare som förespråkar ett interkulturellt perspektiv som handlar om att implementera en välkomnande miljö i klassrum där respekt och jämlikhet är av yttersta vikt (Cummins 2001 & Lahdenperä 2004). Detta perspektiv är nödvändigt med tanke på den mångfald vi har i klassrummen idag.

I en vetenskaplig artikel, "Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools", skriven av Cummins (2015) lyfter forskaren vikten av att se mångfalden som en tillgång i klassrummen. Forskaren menar att det bland annat handlar om att respektera mångfald och främja jämlikhet för att skapa en god lärmiljö för alla elever. Genom att inta ett sådant förhållningssätt främjas respekt mellan olika kulturer genom en motarbetning av utanförskap. Cummins (2015) menar att många pedagoger i olika länder inte ser elevernas flerspråkighet som en tillgång i klassrummen. Det kräver en förändring kring detta synsätt för att kunna implementera en välkomnande miljö. Lärare bör se elevernas språk- och kulturella bakgrund som en tillgång i undervisning för att uppnå ett ökat intresse hos eleverna. Forskaren redogör därmed för vikten av att låta elevernas bakgrunder få ta plats genom exempelvis uppmuntran av elevernas användning av språk och kultur i undervisning. Genom att inta ett sådant förhållningssätt skapas en gemenskap och elevernas motivation kan därmed ökas (Cummins 2015).

I enlighet med detta perspektiv lyfter Günay (2006) i en vetenskaplig artikel, "Teachers and the foundation of intercultural interaction", mångfalden i skolor som medför utmaningar kring inkludering av alla elever. På grund av globalisering menar författaren att det är av vikt att lärare besitter kunskap kring interkulturell kompetens. Genom denna kompetens menar Günay (2016) att lärare kan skapa en inkluderande miljö. En sådan kompetens bygger på att vara välkomnande till elevers olika bakgrunder, kulturer och religioner. Här bör lärare se mångfalden som en möjlighet till kulturellt utbyte och lärande där integrering av människor från olika kulturer ska vara välkomnande. Forskaren problematiserar aspekter i det interkulturella perspektivet och menar att konflikter kan ske vid mötet av olika kulturella miljöer eftersom individer bland annat kan se den egna kulturen och normen som den enda korrekta där intresset för andra kulturer därmed förblir låg. En viktig del i att skapa en inkluderande miljö blir därmed att reflektera kring egna värderingar. Günay (2016) förespråkar *coaching* som innebär en metod där individer ställer sig frågor kring individuella tankar om ens synsätt kring andra kulturer och bemötandet av dem. Genom en sådan självreflektion ökar individens reflektionsförmåga och självmedvetenhet. Det är av vikt att dessa frågor är specifika eftersom de kräver detaljerade svar. Frågor kring exempelvis hur trygg individen är omkring andra kulturer ställs med andra underfrågor. Forskaren menar att lärare genom denna metod kan få nya insikter om egna attityder för att sedan utveckla en välkomnande miljö där målet är att tillgodose alla individers behov. Det är genom en acceptans av andra kulturer som lärare kan få förtroende hos elever med andra kulturer (Günay 2016).

Samtliga studier påvisar samspelets betydelse i den litterära undervisningen. Det forskningen har gemensamt är dock vikten av att samtala om den lästa texten. Utöver arbetet kring ordförståelse och samtal kring texter är det av vikt att inta ett välkomnande förhållningssätt gentemot alla elevers kulturer och språkliga bakgrunder för att på bästa möjliga sätt skapa en god och jämlik lärmiljö.

2.2 Litteraturval

Vid val av text arbetar lärare på olika sätt. Nedan presenteras två teman där utgångspunkten för den valda texten antingen utgår från lärarens egna erfarenheter och intressen eller utifrån elevernas erfarenheter och intressen.

2.3 Urval med fokus utifrån lärarnas egna erfarenheter

Många forskare har forskat på lärarnas litteraturval i den litterära undervisningen. Givetvis har forskningen läroplanen som en gemensam faktor att förhålla sig till (Olin-Scheller 2006, Bringéus 2010). Som tidigare nämnt specificeras inte vilka verk som ska ingå i litteraturundervisningen vilket medför att valet av litteratur görs på olika sätt. Ett sätt som används hos en del lärare är att i valet utgå från egna erfarenheter och det egna intresset.

I en licentiatavhandling När känslorna får styra studerar Eva Bringéus (2011) litteraturläsning i ett mångkulturellt klassrum på gymnasiet. Forskaren undersöker en lärares val av litteratur och läraren och elevernas förhållningssätt till litteratur. Det är en studieförberedande klass som undersöks och som innefattar elever med sex olika modersmål utöver svenska där de flesta eleverna är födda i Sverige. Resultatet visar att lärarens och elevernas inställning till det lästa skiljer sig åt. Möjligheter till igenkänning visade sig skapa en tendens till meningsskapande läsning för eleverna medan lärarnas inställning bland annat var att fokusera på utveckling av språkkunskaper och litteraturhistorisk bildning där urvalet utgick från lärarens egna erfarenheter. Bringéus (2011) lyfter att det finns en medvetenhet hos läraren kring vikten av att eleverna får känna igen sig i det lästa. Läraren i studien diskuterar olika skönlitterära böcker och visar på en tveksamhet kring klassisk litteratur med ett västerländskt kulturarv. Den traditionella bildningssynen dröjer dock kvar och trots lärarens öppenhet kring andra kulturer menar Bringéus (2011) att läraren väljer litteratur utifrån egen repertoar och tidigare erfarenhet av böcker. Bringéus (2011) lyfter även styrdokumentet i relation till lärarens undervisning och menar att det finns brist på stöd till öppenhet i ämnet och menar att det därmed ofta leder till en traditionell litteraturundervisning.

I artikeln "Eleven och litteraturvalet i det mångkulturella klassrummet: Om betydelsen av den didaktiska läsarten" studerar Bringéus (2010) en lärares litteraturval till sin litteraturundervisning. Lärares didaktiska val problematiseras utifrån det teoretiska begreppet didaktisk läsart som handlar om ett antal frågor som lärare förhåller sig till inför planering av undervisning, bland annat vem undervisningen är till för, och vad för litteratur som väljs för att anpassa utifrån eleven. Det empiriska materialet är detsamma som i När känslorna får styra (2011). Resultatet visar att läraren har en acceptans gentemot elevernas fria val av litteratur även om det inte är den litteratur som läraren själv hade valt då det viktiga är att eleverna ska bli läsare. Det fria valet går dock inte att anamma på all litteratur eftersom lärare behöver förhålla sig till det som står i ämnesplanen, bland annat läsning av de litterära epokerna. Här säljer läraren istället in litteraturen hos eleverna. Bringéus (2010) lyfter att det är av vikt att lärare noga överväger den litteratur som väljs att ta in i litteraturundervisningen för att öppna upp möjligheter till meningsskapande i den mångkulturella undervisningen där kultur och mångfald får ta plats i undervisningen bland elever och lärare.

Som tidigare nämnt har även Svegreus (2020) undersökt åtta gymnasielärares val av litteratur. Forskaren redogör för resultaten som visar att en del lärare väljer litteratur utifrån elevernas intresse med anledning av att stärka elevernas motivation till läsning. Detta görs genom att lärarna rådfrågar eleverna om vad de tycker om att läsa. En del lärare väljer utifrån eget intresse och egen tidigare erfarenhet eftersom lärarna anser det vara omöjligt att bedriva en givande undervisning med 30 olika böcker som är valda utifrån eleverna. Lärarna menar även att det kan vara problematiskt med det fria valet eftersom en del elever kan välja litteratur som de redan läst tidigare. En av lärarna framför att det är viktigare att utmana eleverna i läsförståelse än att de ska tycka att läsningen är rolig.

Båda studierna som Bringéus (2010, 2011) utfört visar en viss tendens på acceptans gentemot inkludering av elevernas intressen. Å ena sidan lyfter Bringéus (2010) att läraren är öppen för elevernas intressen eftersom kärnan är att eleverna ska bli läsare oavsett vad de läser men å andra sidan visar studien (2011) att fokus i den litterära undervisningen är att utveckla elevernas språkkunskaper och litteraturhistorisk bildning där läraren i valet utgår från hens egen litterära erfarenhet. Svegreus (2020) studie visar däremot att en del lärare har elevernas intressen som utgångspunkt och att en del andra lärare anser att det är komplicerat att utgå från elevernas intressen och väljer därmed utifrån egen erfarenhet.

2.4 Urval med fokus utifrån elevernas erfarenheter

Ett annat sätt i valet av litteratur är att utgå från elevernas erfarenheter och intressen.

I en artikel skriven av Sharma och Christ (2017), *Five Steps Toward Successful Culturally Relevant Text Selection and Integration*, lyfter författarna den ökade mångfalden i amerikanska skolor. De lyfter statistik som påvisar en ökning av andra etniciteter såsom individer från Mellanöstern och Afrika. De lyfter därmed vikten kring att skapa en jämlik undervisning där lärare fyller alla elevers behov, även hos icke-vita elever. De texter som elever möter i skolan bör spegla elevernas erfarenheter och identiteter och en integrering av relevanta kulturella texter är därför av vikt. Författarna presenterar fem steg kring hur en sådan undervisning kan bedrivas och förmedlar att denna metod är forskningsbaserad och använd i flera klassrum. Inledningsvis menar Sharma och Christ (2017) att det vid det första steget är av vikt att det finns en insikt kring behovet av en integrerande undervisning. Genom att lyfta litteratur som speglar elevernas tidigare erfarenheter kan dessa elever känna igen sig i läsningen och skapa möjligheter till att vidga andra elevers kunskaper genom att ta del av andra elevers upplevelser. Här är det av vikt att som pedagog reflektera kring valet av text och huruvida texten är relevant i relation till elevernas kulturer. Det andra steget handlar om göra sig informerad om elevernas bakgrund. Ett sätt är att intervjua eleverna individuellt där frågor kring bland annat elevernas familjeaktiviteter och elevernas läspreferenser ställs. Det tredje steget blir att söka efter relevanta texter utifrån den information som utvunnits. Här lyfter författarna att det finns en dominans av en vit norm vad gäller utbud av litteratur. Det bör därmed ägnas tid åt att hitta texter till den tilltänkta gruppen, t.ex. genom att bekanta sig kring andra författare genom nätet. Det fjärde steget innefattar reflektioner vid val av text, bland annat genom hur litteraturen skildrar de olika kulturerna ifråga. Slutligen handlar det femte steget om hur innehållet i litteraturen bör användas, bland annat genom att låta elever besvara frågor som är ställda till texten som i sin tur kan få elever med liknande erfarenhet att relatera och där förståelse kan utvecklas hos andra elever (Sharma & Christ 2017).

En studie som påvisar vikten av att utgå från elevernas erfarenheter är en studentuppsats skriven av Ida Karlsson (2018) som undersöker svensklärares förhållningssätt och urval vad gäller litteraturundervisningen i svenskämnet. I studentuppsatsen *En kompensatorisk litteraturundervisning* har hon intervjuat sju gymnasielärare. Resultatet visar att lärare tycker att igenkänning är en viktig faktor för att skapa läsintresse. Karlsson (2018) lyfter att lärarna hävdar att eleverna bör känna igen sig i texterna både vad gäller innehållet eller språket. Elevernas läsvanor påverkar lärarnas litteraturval, inte elevernas språkliga bakgrunder. Utöver igenkänning menar lärarna att det är viktigt att urvalet baseras utifrån att vidga elevernas perspektiv och låta litteraturen vara utmanande. Bildning i form av litterär kunskap och kulturarv är en central legitimeringsgrund där det visat sig att lärare samtalat om att utveckla flerspråkiga elevers litterära repertoar till svenskt och västerländskt kulturarv. Lärarna betonar dock vikten av igenkänning och menar att valet grundas utifrån detta. Denna studentuppsats är av relevans eftersom den har ett liknande syfte och kan öka kunskap kring lärares resonemang.

Även en studie av Bergman (2014) *Textval i en global värld - Lärares tankar om val av texter i svenska på gymnasiet* påvisar urval utifrån elevernas erfarenheter. Studien är baserad på fem verksamma lärare och en blivande lärares erfarenheter. Studien syftar till att undersöka svensklärares överväganden kring val av litteratur. Forskaren (2014) tar sin utgångspunkt i globaliseringen och mångkulturaliteten. Studien visade att lärarna var ense om vikten av gemensam läsning och bearbetning där diskussion av litteratur och utbyte av perspektiv bör vara närvarande i undervisning. Lärarna var ense om att välja litterära texter som berör eleverna och där utrymme finns för olika synvinklar och åsikter. Forskaren lyfter däremot att det finns få spår av undervisning vad gäller frågor som berör kultur- och samhällsfrågor samt globala synvinklar. Lärare har uttalat sig att det bland annat beror på att de själva är skolade i västerländsk kultur.

I en doktorsavhandling *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar* studerar Olin-Scheller (2006) svensklärares arbete kring litteraturläsning i svenskämnet. Det empiriska materialet utgörs av fyra gymnasieklasser och deras lärare. Syftet med undersökningen är att studera hur elever utvecklas genom läsning i den skönlitterära undervisning och hur undervisningen möter elevernas erfarenheter av litterära texter. Forskaren lyfter att den skönlitterära läsningen bestod av traditionell litteratur vilket inte stämde överens med elevernas repertoarer. Resultatet visade en lucka mellan elevernas repertoarer och de textrepertoarer som de möter i undervisningen. Eleverna uppfattade den skönlitterära läsningen, i allmänhet, som icke relevant och tråkig i förhållande till egna erfarenheter, särskilt utmärkande var den litteratur som läses i litteraturhistoria. Lärarna hade dock en ambition om att inte tråka ut eleverna och försöker i den mån som går utgå från elevernas intressen och erfarenheter.

Gemensamt för ovanstående forskning är den strävan till att urvalet ska vara intressant för eleverna. Det verkar dock som att lärarna i valet av litteratur inte beaktar mångfalden och de olika etniciteter i klassrummet som en utgångspunkt i valet. Bringéus (2010) lyfter att det finns brist på stöd till öppenhet i ämnet. Både Karlsson (2018) och Bergman (2014) studie framför ett fokus på den litterära kunskapen och det västerländska kulturarvet. Studierna påvisar, trots hänsyn till elevernas erfarenheter i valet av text, att man sällan inkluderar litteratur från andra kulturer. Även Bringéus (2011) och Nawaz (2018) lyfter att valet av litteratur är riktat mot en västerländsk kanon. Min studie ska ge ett ytterligare bidrag till lärarnas förhållningssätt i det mångkulturella klassrummet.

3 Teoretisk bakgrund

Följande avsnitt behandlar relevanta teorier och begrepp som utgör undersökningens teoretiska ramverk.

3.1 Sociokulturellt perspektiv och proximal utvecklingszon

Den tidigare forskning som har presenterats intar ett sociokulturellt förhållningssätt. De intervjuade lärarna i denna studie har även alla ett sociokulturellt förhållningssätt i sin undervisning. Denna syn på individers utveckling är relevant utifrån lärarnas uttalanden om hur de arbetar med att utveckla elevernas kognitiva förmåga.

Vygotskys idéer om språk och lärande utgör grunden för det sociokulturella förhållningssättet. Lärande sker i samspel med andra vilket gör den kommunikativa processen central för utveckling och lärande (Säljö 2012). Denna forskningstradition ser språket som ett medierande redskap för förståelsen i människans omvärld. Den språkliga aktiviteten anpassas utifrån traditioner och är föränderlig och kontextbunden. Den sociala och kulturella interaktionen är av vikt för utveckling av kunskap där människor via kommunikation lär av varandra (Säljö 2012). Enligt Vygotskijs teori kan individer klara svårare uppgifter på egen hand med hjälp av utmaning i kombination med stöttning. Med en hög kognitiv utmaning utan stöttning riskerar individen för frustration och med låg kognitiv utmaning riskerar individen att befinna sig i en utträkningszon. Den proximala utvecklingszonen handlar om en process där individen är känslig för förklaringar och är på väg att lämna den nuvarande utvecklingsnivån med hjälp av vägledning. Efter denna vägledning menar Vygotskji att individen senare på egen hand klarar uppgifterna självständigt utan stöttning och kan utvecklas till nästa utvecklingsnivå (Säljö 2012).

3.2 Repertoarer

Det traditionella undervisningsinnehållet har visat sig ligga långt ifrån elevernas intressen (Bringéus 2011, Olin-Scheller 2006). McCormicks (1994) teori används för att förstå mötet mellan en läsare och text. I denna studie kan det inte uttalas något om det faktiska mötet mellan eleven och texten utan teorin och dess begrepp används för att förstå lärarnas förväntningar på eleverna i den skönlitterära undervisningen.

McCormick (1994) har utarbetat en modell som förklarar mötet mellan text och dess läsare. När text och läsare samverkar skapas mening. Modellen utgår ifrån att både läsaren och texten bär med sig olika erfarenheter och värderingar där vardera part tillför stoff till läsprocessen. McCormick (1994) menar att läsaren har med sig tidigare läserfarenheter som påverkar tillgodogörandet av texten. Dessa tidigare erfarenheter kan handla om erfarenhet kring genre, disposition, formalia och förväntat innehåll som styr läsarens förväntningar på texten. Värderingar är sådant som är en del av individens identitet. Det kan handla om värderingar kring moral, etik, religion och kultur som är påverkade utifrån den värld och tid som individen lever i. Dessa erfarenheter och värderingar bär individen med sig i mötet av texten och en tolkning sker utifrån individens världsbild. På samma sätt besitter texten erfarenheter och värderingar där texten utformas utifrån författarens kunskaper av text och där innehållet är färgat utifrån författarens värderingar. Författaren behöver inte alltid hålla med om textens innehåll men McCormick (1994) menar att texten innefattar värderingar ändå. På samma sätt kan läsaren nödvändigtvis inte behöva känna till de egna värderingarna utan att läsaren istället kan känna ett obehag i mötet av texten. Vid läsning använder läsaren sig av olika strategier som bygger på de olika erfarenheter och kunskaper individen bär med sig för att skapa mening i text. Vid mötet av ny texttyp kan det uppstå svårigheter om lämpliga strategier saknas. McCormick (1994) menar att det handlar om en litterär- och allmän repertoar som både läsaren och texten besitter. Den litterära repertoaren handlar om den kognitiva kompetensen som läsaren besitter och den allmänna repertoaren handlar om sociokulturella likheten och skillnaden mellan läsaren och texten. McCormick (1994) menar att det finns tre olika scenarier vid mötet av en text. En matchning uppstår när läsarens förväntningar och textens egenskaper stämmer överens med varandra. Det kan handla om att läsarens har erfarenheter inom samma genre eller har andra förkunskaper inom ämnet som leder till att repertoarerna matchar varandra. McCormick (1994) menar dock att en större utveckling inte sker om läsarens och textens repertoarer ligger alldeles för nära varandra. En mismatch kan dock ske när läsarens förväntningar och textens egenskaper inte stämmer överens med varandra. Det kan då handla om att läsaren saknar erfarenhet inom det specifika ämnet eller att läsaren inte kan identifiera sig med den skönlitterära textens tema. Detta leder till att läsaren inte kan ta till sig texten på ett meningsfullt sätt eftersom läsarens och textens repertoarer ligger för långt ifrån varandra. Forskaren menar att läsaren kan sakna lämpliga strategier för att ta sig igenom texten. Det tredje scenariot förklaras som en spänning som uppstår i mötet mellan läsaren och texten där läsaren är bekant med textens repertoar men ändå motsätter sig texten av olika anledningar. Forskaren menar att det är vid detta spänningsfält det finns största möjliga potential för utveckling (McCormick 1994).

3.3 Litteraturval

Applebees (1996) begrepp används för att förstå de olika val lärare ställs inför. Denna teori används för en förståelse kring de olika påverkansfaktorer som finns i valet av litteratur.

Applebee (1996) lyfter undervisningens innehåll vad gäller val av texter och har utformat fem principer för hur dessa val kan struktureras i relation till läroplanen. Denna teori kan användas för att förstå lärarnas val av litteratur i undervisning. Graeska och Lundström (2016) har sammanställt Applebees (1996) begrepp som är relevanta i förhållande till den svenska ämnesplanen. Med begreppet katalog menar Applebee (1996) ett urval baserat på resurser. Han menar att lärare kan begränsas vid valet av texter och gör ett urval utifrån tillgänglighet. Forskaren menar att med ett sådant urval av texter så riskerar elever att inte förstå syftet med det lästa. En långsiktig plan bör planeras för att skapa struktur och urvalet bör styras, bland annat, utifrån intresse och att eleverna får känna igen sig i det lästa. Graeska och Lundström (2016) lyfter att ett sådant resonemang av urval kan liknas med när lärare väljer texter utifrån tillgängliga resurser med utgångspunkt från läroplanen. Applebee (1996) menar att den struktur som är att föredra är den struktur som är sammanhängande. Texterna ska relateras till varandra och skapa ett sammanhang i undervisningen där eleverna förstår syftet med det lästa.

3.4 Läsmotivation

I föreliggande studie används Gambrells (2017) teori för att förstå lärarnas arbetssätt och ge insikt i hur lärares arbetssätt påverkar elevernas motivation.

Linda B Gambrell (2011) har i sin artikel *Seven rules of Engagement* utformat en teori kring läsmotivation baserad på en studie kring elevers läsförståelse. Resultatet visade att elever som gillar att läsa presterade bättre än de elever som inte tycker om att läsa. Det visade sig att 37% av eleverna inte läser för nöjes skull. Gambrell (2011) drar därmed slutsatsen att det inte är tillräckligt att undervisa eleverna i avkodning och lässtrategier. Bristande läsmotivation resulterar i att eleven inte uppnår resultat och sin fulla förmåga.

Läsmotivationen är därmed central för elevernas läsförståelse. Forskaren (2011) lyfter att läsmotivation har en större påverkan på elevernas läsförståelse än elevernas socioekonomiska bakgrund. Gambrell (2011) har utformat sju forskningsbaserade regler som främjar elevens läsmotivation. Den första regeln handlar om att koppla det lästa till egna erfarenheter. Den andra regeln handlar om att se till att det finns ett brett urval av texttyper och genrer. Den tredje regeln handlar om att ge eleverna rikligt med tillfällen till läsning där tid för aktiviteten är viktig för att stödja eleverna. Den fjärde regeln handlar om självständighet där eleverna ska få välja egna texter eftersom ökad motivation har visat sig i jämförelse med när lärare väljer böcker till eleverna. Den femte regeln betonar vikten av att interagera med andra där diskussioner av den lästa texten är av vikt. Den sjätte regeln handlar om att ge eleverna utmanande uppgifter till texten som hjälper dem framåt i sin läsning. Slutligen lyfter forskaren (2011) att det är av vikt att ge eleverna stödjande feedback, konkret beröm kopplad till uppgiften och tydlig vägledning för att öka elevernas motivation.

Sammantaget behövs ovannämnda teorier för att förstå både lärares förhållningssätt till undervisningen och elevernas process i bearbetning av litteratur.

4 Metod och material

Följande avsnitt behandlar de metoder som har använts för insamling och analys av undersökningens material.

4.1 Val av metod

Bryman (2018) redogör för begreppen deduktiv och induktiv och förklarar de olika tillvägagångssätten i relationen mellan teori och forskning. Ett deduktivt synsätt råder när teorin styr forskningen och ett induktivt synsätt när resultatet leder till teorin. Denna undersökning hade ingen förutbestämd teori eller hypotes att testa utan snarare enbart ett sökande förhållningssätt. Därmed utgår denna studie utifrån en induktiv ansats som bygger på lärarnas uttalanden i förhållande till undersökningens frågor. Bryman (2018) lyfter även skillnader mellan den kvantitativa forskningen och den kvalitativa och menar att den kvantitativa strategin lägger tonvikten vid kvantifiering vid insamling och analys av data, medan den kvalitativa forskningen vanligtvis undersöker individers uppfattningar. Denna undersökning har ett kvalitativt förhållningssätt. För att uppnå syftet med undersökningen tillämpades forskningsintervjuer. Denna metod är lämplig när människors uppfattningar och upplevelser är av intresse. En sådan metod fokuserar på informanternas svar, vad de säger att de gör och vad de tänker. Syftet med en sådan metod är att förstå informanterna på djupet (Denscombe 2016). Därmed redovisas informanternas uttalanden på en detaljerad plan i resultatavsnittet.

4.2 Datainsamling

Studien omfattas av tre, kvalitativa semistrukturerade, intervjuer med tre gymnasielärare. Denna form av intervju innebär en friare form där informanterna får utveckla sina tankar fritt utan en alldeles för strikt ordningsföljd av frågor. Valet gjordes för att inte gå miste om värdefull information under samtalen (Denscombe 2016). Frågorna har ställts i samma ordning för alla deltagare men intervjuerna var personliga där mötet skedde i enrum med informanten. Intervjuerna spelades in för senare transkribering för säkerställning av att all data förblev fullständig och att inget glömdes bort. Denscombe (2016) menar att ljudupptagningar tillhandahåller en fullständig dokumentation av det som sägs under intervjun men att det även medför en nackdel där det enbart är det talade ordet som undersöks. Det är ett aktivt val att exkludera videoupptagning där en avslappnade miljö var eftersträvansvärt. Christoffersen och Johannessen (2015) lyfter att informanter kan känna sig avslappnade om de själva får välja en plats för mötet. Lärarna fick därmed själva välja en tid och plats för intervjun. Den tid som gick åt för intervjuerna varierade mellan 30-60 minuter. Dalen (2015) nämner att det i utarbetandet av intervjuguiden är av vikt att reflektera kring om frågorna är konkreta, icke ledande och om de innehåller känsliga saker som informanterna kan motsätta sig för. Hon nämner även att det är av vikt att reflektera kring om frågorna ger utrymme för att ha egna otraditionella uppfattningar. I utarbetandet av intervjuguiden har dessa kriterier tagits hänsyn till.

4.3 Analysmetod

Som analysmetod har tematisk analys använts. Braun och Clarke (2006) menar att en sådan metod är central för kvalitativ forskning eftersom den kvalitativa metoden är komplicerad och nyanserad. Tematisk analys är en metod med eftersträvan att analysera och rapportera olika mönster i data som beskrivs som teman. Datan organiseras och beskrivs detaljerat utefter den tolkning som gjorts. I det första skedet sker en så kallad kodning av materialet där en organisering av data sker. Braun och Clarke (2006) menar att det i denna process handlar om att identifiera segment av data och att det med fördel kan göras genom överstrykningspennor i transkriberingen. Följaktligen kategoriseras de olika koderna i teman och omarbetas i olika skeden för säkerställning av att det finns data som stödjer de separata teman som bildats utifrån den tolkning som gjorts. Denna process som Braun och Clarke (2006) presenterar har följts där data i analysarbetet har kodats och processats för att sedan kategoriseras i olika teman. De kategorier som urskilts presenteras i resultatavsnittet. Följaktligen har materialet fått styra valet av relevanta teorier och begrepp med tanke på den induktiva ansatsen.

4.4 Urval

Den urvalsram som jag förhöll mig till var intervjuer med behöriga gymnasielärare i svenska som arbetar i ett mångkulturellt klassrum. Trost (2010) nämner att ett färre antal informanter är att föredra, cirka fyra till åtta, eftersom materialet kan komma att bli ohanterligt med många intervjuer. Antalet informanter landade i tre stycken. Lärarna som deltog i studien arbetar på samma gymnasieskola som ligger centralt i ett storstadsområde. På skolan finns det en blandning av både studie- och yrkesförberedande program och samtliga deltagande lärare arbetar på olika program med heterogena klassrum. Samtliga lärare har varit verksamma lärare i över 20 år.

4.5 Etiska överväganden

Ett missivbrev skickades till informanterna med information gällande studiens syfte och frågeställningar. Intervjuguiden skickades även med för att få deltagarna att känna sig bekväma med deltagandet där de informerades om vad studien kommer att behandla. Jag utgick från Vetenskapsrådets (2011) etikregler. Deltagarna blev informerade om att Vetenskapsrådets formulerade etikregler, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet följs. Informanterna informerades om att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas på begäran. Individens integritet är av vikt att skydda och informanterna förblir anonyma i studien och nämns därmed som lärare A, B och C.

4.6 Validitet och reliabilitet

Validitet och reliabilitet behöver definieras på andra sätt än i kvantitativa studier menar Dalen (2015). Författaren lyfter att det i kvalitativa studier är mer fokus på validitetsfrågor eftersom reliabiliteten av många uppfattas som ett begrepp som är mindre passande för de kvalitativa studierna. Hon menar att det beror på att forskaren i kvalitativa studier har en viktig roll i samspel med informanter och den aktuella situationen som undersöks. Detta angreppssätt är därmed mer aktuellt i den kvantitativa forskningen där metoder och analys av data ska kunna kontrolleras av andra. Vad gäller validitet menar Dalen (2015) att beskrivningen av informanternas upplevelser bör vara så nära de uttalanden som de gör i studien. För att uppnå en så precis tolkning av informanternas uttalanden som möjligt har provintervjuer genomförts av intervjuguiden för att säkerställa att frågorna som ställs är så konkreta som möjligt. Informanternas uttalanden har även spelats in och lyssnats på flera gånger för att säkerställa att rättvis tolkning gjorts. Transkriberings arbetet har utförts manuellt och inte genom datorprogram för att komma så nära materialet som möjligt. I avsnittet där resultatet presenteras har ordagranna citat skrivits ut för att på bästa möjliga sätt redogöra för informanternas uttalanden. Dalen (2015) lyfter även begreppet generalisering som handlar om att dra en slutsats eller ett antagande som kan gälla bredare villkor. I denna studie kan ingen generalisering dras eftersom studien är småskalig och baserad på tre informanternas uttalanden.

4.7 Metodkritik

Nedan följer en reflektion kring studiens metod som är värd att presenteras.

Studien hade kunnat genomföras med en kvantitativ metod genom en enkätstudie för att öka antalet deltagare och därmed få statistisk tillförlitlighet i resultatet. Men en sådan metod var i detta fall inte av intresse eftersom jag inte velat begränsa lärarnas upplevelser och erfarenheter. Alltså hade antalet informanter i denna studie kunnat vara fler. Urvalet gjordes dock för att få möjligheten till att verkligen lägga ner tillräckligt mycket tid på att utforska frågorna. Ytterligare metodval som vore intressant för denna studie är inkludering av elevers uttalanden kring den litterära undervisningen för att få en helhetsbild kring arbetet i den mångkulturella klassen.

Utöver en inkludering av elevers uttalanden vore det även intressant med en etnografisk studie där en observation genomförs. Detta för att eliminera risken för de nackdelar som intervjuer kan tillbringa, bland annat att det sägs saker som inte görs i praktiken. De två ovannämnda faktorerna har dock exkluderats på grund av tidsbrist. Ambitionen var att undersöka mångkulturella klassrum. Genom användandet av formuleringen mångkulturell kan begreppet ha riktat in lärarna på enbart flerspråkiga elever. Detta är dock något som förtydligades för deltagarna om att det är heterogena klassrum som är i fokus, det vill säga både individer som identifierar sig som svenskar och individer med annan påbrå. Eleverna i informanternas klassrum behöver nödvändigtvis inte identifiera sig som flerspråkiga eller med en annan kultur med tanke på att de läser svenska och inte svenska som andraspråk. Syftet med denna studie har inte varit att tillskriva eleverna olika kulturer utan enbart undersöka hur arbetet i det heterogena klassrummet kan se ut och hur urvalet kan komma att påverkas utifrån klassens olika sammansättningar.

5 Resultat

Följande avsnitt behandlar undersökningens resultat. Första frågeställningen är uppdelad i två kapitel. Det första kapitlet behandlar allmänna arbetsätt i den skönlitterära undervisningen och det andra kapitlet behandlar metoder som är särskilt anpassade för det mångkulturella klassrummet. Den andra frågeställningen behandlar lärarnas urval. Varje frågeställning avslutas med en sammanfattning.

5.1 Allmänna metoder

5.1.1 Arbete med uppmuntran till läsning

Samtliga lärare lyfter elevernas bristande läsförmåga och menar att det är ett tufft arbete med att motivera eleverna och skapa läslust i klassrummen idag. På grund av de svårigheter som finns i klasserna arbetar lärarna med olika redskap för att utveckla elevernas motivation och självförtroende.

Lärare A:

Eleverna är så läsovana, jag har en eller två elever per klass som gillar att läsa [...]. Den uppförsbacken man har att jobba med, de har inte läsvana, de har inte läsintresse [...]. Inte ens duktiga elever från socialt stabila hem har någon självklarhet till att läsa idag.

Av citatet framgår att den skönlitterära undervisningen idag är utmanande. Hen lyfter att den svaga läsförståelsen gäller alla elever, även de som kommer från socialt stabila hem. Av nedanstående citat framgår det att lärare A på grund av bristande läsförståelse försöker föregå som ett gott exempel för att uppmuntra eleverna till läsning. Hen kommunicerar med eleverna om vikten av läsning, om valet av litteratur och anledningen till varför eleverna ska läsa. Hen berömmar även elevernas arbete för att skapa någon slags motivation till läsning.

Lärare A:

Jag läser med inlevelse, att jag är ett gott exempel, att jag visar att jag gillar att läsa. Att jag pratar om vad jag väljer med dem och varför. Att jag vill att det berör dem och att jag pratar om vad det är som berör dem med texten.

En liknande tankegång finns hos lärare B som menar att det är viktigt att lärare hjälper eleverna in i litteraturen för att på något sätt väcka lusten till att läsa då hen menar precis som lärare A att de flesta elever idag är läsovana. Hen uttrycker sig bekymmersamt om elevernas bristande läsförmåga och nämner att många elever knappt läst en bok tidigare. Även lärare C betonar elevernas bristande läsförmåga och riktar kritik mot högstadiet och menar att elever som kommer till gymnasiet idag inte har den kunskapsnivå som krävs.

Lärare B:

“De behöver hjälp in i litteraturen, kanske mer nu när man inte läser på samma sätt.”

Lärare C:

“Det är mycket frustration särskilt de senaste åren då jag tycker att de ska ha en annan kunskapsnivå i den undervisningen som ges mot årskurs 9.”

För att uppmuntra eleverna till läsning försöker lärare B förmedla vikten av att läsa till eleverna. Mycket fokus läggs på att arbetet med läsning görs noggrant. Utöver den förmedlingen försöker hen få eleverna att bli intresserade av författaren. Lärare B menar att det är viktigt att eleverna inte ska tycka att det är tråkigt att läsa.

Lärare B:

Jag försöker hitta ingångar för att få de att finna ett intresse för författaren. De flesta författare skriver mycket om egna erfarenheter. Så det brukar vara ganska lätt att koppla till. De ska inte må dåligt och tycka att det är trist.

En liknande tankegång finns även hos lärare C där arbete med uppmuntran är i fokus. Hen menar att det är viktigt att den lästa texten har något som eleverna kan reagera på för att fånga deras intresse.

Lärare C:

Jag tycker att det är tufft med elever som läser till en början och sen inte orkar läsa och inte klart uppgifter. Därför försöker jag alltid välja böcker som kan skapa läslust, att det är en spänning eller att det händer något dramatiskt.

I likhet med lärare A och B talar lärare C om att hen berättar om vikten av litteratur för att skapa en ingång. Hen menar att det är viktigt att förmedla till eleverna om att litteratur är en viktig källa till kunskap.

Lärare C:

Det gäller att prata om litteratur och varför det är viktigt att läsa. Både att förmana att jag lyfter forskning om hur många ord man kan när man är 7 år och hur många ord man ska kunna när man är 16-17 år.

Av citaten framgår således att en central del i samtliga lärares litterära undervisning är arbetet med att skapa läslust och motivation på grund av den svaga läsförståelse som råder i klassrummen.

5.1.2 Gemensam läsning/diskussion

Samtliga lärare lyfter vikten av att läsa tillsammans i helklass. Alla lärare läser minst en bok per år gemensamt i klassrummet och diskuterar innehållet tillsammans.

Lärare A nämner att hen alltid använder sig av högläsning i sina klasser och menar att metoden gynnar alla elever. Efter många års erfarenhet har läraren också märkt att elever mår bra av att få diskutera och ventilera det lästa gemensamt. Hen har därför alltid en gemensam klassbok där eleverna får arbeta i seminarium och diskutera det lästa i smågrupper.

Lärare A:

“Mycket högläsning även för duktigare elever för att det är så många elever idag som inte är läsvana. Gäller inte bara skönlitteratur utan det gäller alla typer av texter.”

Förutom den gemensamma uppfattningen bland lärarna om att det är av vikt att diskutera det lästa och ta del av varandras perspektiv menar lärare B att lärare på gymnasiet borde ta efter den tradition som finns på lågstadiet där gemensam läsning alltid är en självklarhet då hen menar att elever brukar ha kvar minnen från böcker som de läst under tidigare år.

Lärare B:

“Jag tror att en bok man läser gemensamt sätter sig på något sätt och gör avtryck. Vi kanske är dåliga på det, att hålla i den traditionen, att läsa tillsammans.”

Av citaten framgår det att samtliga lärare är enade om vikten för högläsning och använder denna metod i den litterära undervisningen. Den gemensamma läsningen möjliggör även diskussioner där lärare C och A även uttryckt sig kring den sociokulturella teorin och menar att den utgör en grund för deras undervisning, där samtal och samspel i undervisning är en viktig aspekt för utveckling.

5.1.3 Loggboksarbete

Två av lärarna berättar att arbetet med loggbok är en grund för diskussion. Lärare A använder sig av detta arbetssätt för att hjälpa eleverna att komma ihåg det lästa. Lärare C menar att denna metod används för att låta eleverna bearbeta det de läst.

Lärare A:

“Först skriver de loggbok om boken för att det är många elever som har svårt med arbetsminnet, man måste bryta ner och eleverna får svara på frågor.”

Lärare C:

“Det är grund för diskussion och det handlar mycket om att bearbeta det man läser”.

Läsloggen används därmed främst som något slags verktyg för eleverna, dels för att bryta ner innehållet och dels som en förberedelse inför andra uppgifter, såsom diskussioner. Det framgår inte av lärare B om hen använder sig av metoden och det kan därmed inte uttalas något om denna metod utifrån lärare B.

5.1.4 Arbete med frågor

Ett gemensamt arbetssätt som har kunnat utläsas av lärarnas uttalanden är att de alla arbetar med frågor kring den lästa texten, dels för att utveckla elevernas förståelse till texten och dels för att bearbeta de litterära begrepp som eleverna behöver utveckla enligt ämnesplan.

Lärare A menar att det är viktigt för elevernas läsförståelse och att det är en del av processen för att förstå det lästa. Hen använder sig av innehållsfrågor och begreppsfrågor för att utveckla elevernas läsförståelse. Läraren ställer öppna frågor till eleverna där möjlighet för reflektioner finns. Frågor kring begrepp som behandlas i kursen ställs och frågor kring innehållet för utveckling av bland annat inferenser.

Lärare A:

“[...] och sen hjälper jag eleverna genom att bryta ner det i frågor till den lästa texten och då kan det vara innehållsfrågor för att de behöver träna så mycket på läsförståelsen och bli tryggare i det, och också begreppsfrågor [...]”

Även lärare B och C menar att denna metod hjälper eleverna att utveckla läsförståelse. Lärare B nämner att frågorna som ställs kan fungera som en anpassning för de elever som kan uppleva svårigheter med aktiviteten och lärare C menar att det handlar om att ge eleverna struktur och få eleverna att komma ihåg det lästa. Av citaten kan det således konstateras att arbetet med frågor kring den litterära texten är ett gemensamt arbetssätt.

Lärare B:

Det är otroligt många med särskilda behov idag i våra ordinarie klasser. Så där kan det vara så att jag måste minimera uppgifterna, några behöver fasta instuderingsfrågor för att hitta vad som är det viktiga. Så jag känner att det alltid måste finnas alternativ.

Lärare C:

Eleverna behöver redskap för att dels strukturera det dem läst och dels för att komma ihåg vad som hänt under de sidorna som har lästs under lektionen. Man behöver dela upp händelserna och karaktärerna för att få en förståelse till dem.

5.2 Anpassningar till ett mångkulturellt klassrum

Beroende på klassens sammansättning görs olika anpassningar för att inkludera alla elever i klassrummet.

Lärare A lyfter att hen alltid har heterogena klasser, både vad gäller etnicitet, språk och bakgrund och menar att hen alltid anpassar undervisningen utefter den elevgrupp hen har. Läraren arbetar med stödstrukturer och hjälpfrågor på olika sätt. Om en elev har svårt med struktur och planeringsförmåga så hjälper hen till att planera tillsammans med eleven. Den muntliga bedömningen görs utifrån gruppseminarium där eleverna får samtala. Eleverna får välja en valfri bok att läsa under terminen med en tillhörande analysuppgift. Läraren varierar sin undervisning och menar att vid utformning av uppgifter ser till att alla elever kan utföra uppgifterna där elevernas alster ska kunna landa i olika resultat.

Lärare A:

Jag har alltid heterogena klasser, både vad gäller etnicitet, språk, bakgrund [...]. Man kan säga att när jag gör uppgifter så är jag inte den läraren som delar upp uppgifter i sektioner där jag tänker att vissa elever är på E-nivå och vissa på annan nivå ska göra det här.

Även lärare B nämner att hen ändrar arbetssätt i undervisning av litteratur beroende på klassens sammansättning. Dels genom att förklara miljöer som eleverna kan ha svårt att relatera till och dels genom ordlistor där äldre svenska texter kan ha ord som eleverna inte känner till. Lärare B menar att elever med annan etnicitet än den svenska brukar ha bristande ordförråd vad gäller ålderdomliga ord som förekommer i äldre litteratur. Hen menar att dessa ord oftast visar sig vara svåra för de flesta eleverna. Trots självklara grejer menar läraren att det är av vikt att säkerställa så att alla elever har förstått.

Lärare B:

Dels är det att förklara ord och förklara mycket runt omkring. Ibland blir man förvånad att man behöver förklara, särskilt om man läser som exempelvis Selma Lagerlöf på lite äldre svenska. Eller i en miljö som man inte är bekant med så får man förklara lite mer [...]. Men jag tror att det handlar mer om den här runt omkring kännedomen att man inte känner igen sig i texten.

I en mångkulturell klass menar lärare B att det är av vikt att arbeta med förförståelsen för att säkerställa att alla elever förstår vad som förväntas av dem. I bearbetningen av litteratur brukar läraren ge eleverna ledtrådar genom ledande frågor, såsom “ser ni några spår av klassskilnader”.

Lärare B:

“Man måste jobba med förförståelsen innan man går in i litteraturen för då blir det lite försent så där. Jag brukar ge lite ledtrådar [...].”

Till skillnad från lärare A nämner lärare C att hen arbetar differentierat vilket betyder att uppgifterna är grupperade utefter nivå. Lärare C ger eleverna möjlighet att arbeta på olika nivåer där hen låter duktigare elever få fler uppgifter och på en svårare nivå. Hen menar att en anpassning görs utefter eleven där hen stöttar eleven till att försöka mer. Lärare C nämner att det i en mångkulturell klass är roligt med diskussioner av litteratur där hen nämner att det beror på att elever med annan etnicitet oftast är verbala.

Lärare C:

“Jag får säga att de flesta som kommer från ett annat land även om man är född i Sverige men har en annan bakgrund så är de eleverna oftast väldigt verbala. Jag kanske drar alla över en kam [...].”

“Ett arbetssätt är att man låter elever som är lite duktigare göra extrauppgifter och ha svårare nivå. Anpassar efter eleven och försöker pressa så att eleven gör lite till”.

Av citaten kan det utläsas att samtliga lärare anpassar undervisningen utefter den elevgrupp som de har. Anpassningarna ser olika ut och lärarna fokuserar på olika saker. Lärare A:s och lärare C:s tillvägagångssätt skiljer sig åt i utformning av uppgifter och lärare B har de språkliga aspekterna i fokus. Det lärarna har gemensamt är dock att de alla på något sätt anpassar sin undervisning utefter klassens sammansättning.

5.2.1 Arbetet kring inkludering av olika kulturer

Samtliga lärare tycker att det är viktigt att uppmärksamma elevernas erfarenheter och inkludera alla elever i klassrummet.

Lärare A förklarar att det är av vikt att låta eleverna relatera egna erfarenheter till det lästa men menar att man inte alltid kan göra det i svenskämnet. Hon lyfter det centrala innehållet och menar att lärare måste förhålla sig till det innehåll som behöver behandlas, såsom allmänskliga teman. Lärare A menar därför att det är mer allmänna erfarenheter som lyfts in genom litteraturen och menar att det inte är specifikt beroende på om de kommer från en specifik kultur. Hon uppmuntrar dock eleverna att alltid berätta egna exempel som hör till den litteratur som de läser.

Lärare A:

“[...] men man är rätt styrd av det centrala innehållet också. Svenska kursen har ju inte det fokuset på annan litteratur från deras hemländer och så vidare, men den har fokus på det allmänmänskliga [...]”.

Lärare B försöker hitta ingångar till elevernas bakgrunder och kulturer genom att ställa frågor kring elevernas uppfattningar gentemot det lästa och ställa frågor kring hur det ser ut i antingen deras hemländer eller föräldrarnas, beroende på om eleverna är födda i Sverige eller inte.

Lärare B berättar: “Jag brukar koppla att om vi läst något i den svenska litteraturen, vad har du för erfarenheter? Hur gör man i ditt land? [...]”.

Även lärare C nämner vikten av inkludering av alla elever oavsett bakgrund och menar att ett tillåtande klimat är av högsta vikt. Precis som lärare B ställer hen frågor kring elevernas kulturer.

Lärare C:

“Det är jätteviktigt att man har ett tillåtande klimat”.

Utifrån citaten kan det utläsas att lärarna har en strävan i att inkludera elevernas olika bakgrunder och sätta den i relation till litteraturen. I förhållningssättet är lärarna välkomnande till elevernas olika kulturer.

5.2.2 Sammanfattning

Alla informanter lyfter elevernas bristande läsförmåga och nämner att elever idag är läsovana. Samtliga lärare betonar utmaningen till att engagera eleverna till läsning. Den låga kunskapsnivån medför extra arbete kring att få in eleverna i litteraturen. Informanterna arbetar på olika sätt för att väcka elevernas läsintresse i den litterära undervisningen. Lärare A menar att hen själv behöver visa att hen är intresserad av läsningen för att föregå som ett gott exempel inför eleverna. Hen lyfter även betydelsen av att berömma eleverna och menar att läsovana elever behöver mycket beröm för att ta sig igenom texten. Lärare B försöker göra undervisningen lustfylld för att engagera eleverna och arbetar med att få eleverna att få ett intresse till författaren. Hen lyfter att författare oftast skriver om egna erfarenheter vilket möjliggör egna kopplingar till författarens värld. Lärare C menar att det är en stor utmaning till att kunna få eleverna att läsa ut en bok och slutföra medföljande uppgifter. Hen arbetar därmed med att informera eleverna om vikten av att läsa och stöttar eleverna genom arbetets gång. Sammanfattningsvis har lärarna olika ingångar till skönlitteraturen för att på något sätt locka eleverna till läsning.

Lärarna använder sig av olika metoder för bearbetning av litteratur. Samtliga informanter arbetar med en bok som läses gemensamt i klassrummet för att möjliggöra diskussioner bland eleverna. Lärarna betonar vikten av att samtala och menar att det är betydelsefullt för undervisningen. Lärare A arbetar exempelvis med att dela in eleverna i seminariegrupper där de får samtala om innehållet. Lärare A och C menar att det är av betydelse att låta eleverna skriva loggböcker om det lästa. Dels för att komma ihåg och dels för att bearbeta det lästa i loggboken. Loggbok-användandet dök inte upp i intervjun med lärare B. Däremot lyfte samtliga lärare vikten av att arbeta med frågor kring den lästa texten. Lärare A lyfter vikten av innehållsfrågor och menar att det är av vikt för elevernas läsförståelse. Läraren hjälper eleverna att bryta ner innehållet i frågor för att hjälpa eleverna till att förstå innehållet. Hen lyfter att hon arbetar med stödfrågor när eleverna behöver ha hjälp med att ”läsa mellan raderna” och menar att det är ett sätt att underlätta för förståelsen. Även lärare B lyfter att arbetet med frågor kan underlätta för elever att hitta det viktiga i texterna. Både lärare A och C menar att detta arbetssätt är bra för eleverna för att komma ihåg det lästa. I loggböckerna får eleverna strukturera innehållet och dela upp händelserna.

I det mångkulturella klassrummet arbetar lärarna på olika sätt för att inkludera alla elever i undervisningen. Lärare A delar inte upp uppgifterna i olika betygsnivåer utan menar att alla uppgifter som hen planerar inför, ska kunna utföras av alla elever fast med olika mängd stöttning från läraren. Lärare C har en annan ingång och menar att hen låter de duktigare eleverna arbeta med extrauppgifter med svårare nivå. Lärare C menar dock att hen anpassar undervisningen efter eleverna och uppmuntrar eleverna till att klara mer. Sammantaget ändrar samtliga lärare arbetsätt utifrån klassens sammansättning. Lärare B menar att det i en mångkulturell klass kan behöva extra förklaringar kring miljöer i texterna. Elever med annan bakgrund kan behöva ytterligare beskrivningar av miljö eftersom det kan förekomma miljöbeskrivningar som eleverna inte känner till. Hen lyfter att de flesta eleverna är födda i Sverige men att de exempelvis inte fått upplevelsen av naturen som beskrivs i svensk litteratur vilket kan medföra svårigheter av förståelsen till det lästa. Hen lyfter även elevernas bristande ordförråd och menar att det visat sig att det varit ett gemensamt problem i klassen. Därför arbetar hen både med förförståelse, förklaringar och ordlistor.

Sammanfattningsvis arbetar samtliga lärare med att inkludera elevernas erfarenheter och upplevelser i undervisningen i relation till skönlitteraturen. Lärare A lyfter att det centrala innehållet är styrande vad gäller den skönlitterära undervisningen och menar att styrdokumentet inte har något fokus på litteratur från elevernas hemländer. Hen låter därmed eleverna relatera sina erfarenheter till allmänmänskliga teman som står skrivet i det centrala innehållet. Lärare B försöker hitta ingångar till elevernas olika kulturer och bakgrunder genom att hen ställer frågor om deras uppfattningar och erfarenheter utifrån sin kultur under läsningens gång. Lärare C menar att det är av vikt att läraren är intresserad av elevernas bakgrunder för att skapa ett tillåtande klimat i klassrummet. Sammantaget arbetar alla lärare med att inkludera elevernas olika bakgrunder i relation till den lästa texten.

5.3 Urval

5.3.1 Utvärdering

Två av lärarna har uttalat sig om att de arbetar med utvärderingar varje år. Lärarna lyfter att detta arbetssätt ger dem perspektiv kring elevernas åsikter av den litterära undervisningen. Genom dessa utvärderingar får lärarna reda på vilka arbetssätt eleverna tyckte om och vilka texter som varit intressanta. Detta hjälper lärarna att utveckla den egna kunskapen kring hur undervisningen ska bedrivas.

Lärare A:

“Jag gör seriösa utvärderingar varje år med mina elever och funderar mycket själv kring vad jag tycker fungerar och inte. [...] Då ser jag ju mönster med tiden [...]”.

Lärare B:

“När jag gjort utvärderingar efter kursen i svenska så tror jag att 80% sa att det var jättekul att läsa Svindlande höjder [...]”.

5.3.2 Arbetet med olika nivåer i klassrummet

Alla individer är unika och har olika behov. Läroplanen för gymnasieskolan lyfter att “Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå” (2017:2). Lärarna uttalar sig om att de inte låter elevernas kunskapsnivåer påverka valet av skönlitterära böcker. I själva valet av text görs därmed ingen anpassning utifrån nivå utan andra anpassningar implementeras i undervisningen. Som tidigare nämnt använder lärare sig av olika strategier såsom instuderingsfrågor, ordlistor och förklaringar. Sammantaget är lärarna överens över betydelsen av att utmana eleverna och av den anledningen väljer lärarna inte litteratur utifrån elevernas nivå.

Lärare A menar att det är essentiellt att utmana eleverna och uppmuntra dem till att möta svårare texter och innehåll för att uppnå utveckling. Hen refererar till den proximala utvecklingszonen och menar att undervisningen med hjälp av stöttning utvecklar eleverna.

Lärare A:

Den allenarådan som jag tycker stämmer är att man måste samtala med eleverna och att man måste pusha eleverna. Den här Vygotskij teorin om att man måste ligga på gränsen för vad de kan och vad de ska lära sig [...].

Även lärare B uttalar sig indirekt om den proximala utvecklingszonen där hen lyfter att det är viktigt med utmaning för att inte tråka ut eleverna. Hen berättar att kunskapsnivåer inte

påverkar hennes val av text och menar att hen istället kompletterar undervisningen med andra hjälpmedel, såsom att läsa kortare stycken och sätta innehållet i ett sammanhang. Hen låter sig inte bli påverkad av elevernas nivåer eftersom hen menar att eleverna får möta samma texter ändå, där hen syftar på texterna i nationella proven.

Lärare B:

“Försöker att inte låta elevernas kunskapsnivåer påverka mig i val av text. Därför att jag vet att de ska möta samma texthäfte [...]”.

Även lärare C menar att kunskapsnivåer inte påverkar hens val av texter i undervisningen. Hen kompletterar undervisningen med andra verktyg, såsom de andra lärarna, och menar att det är viktigt med utmaning. Hen nämner ogillandet av lättlästa böcker men nämner samtidigt en världsförfattare från 1900-talet och menar att det heller inte hade varit aktuellt med läsning av en sådan bok. Läraren hittar därmed en balans om vad hen tycker är rimligt att läsa.

Lärare C:

“Jag utmanar eleverna. Gillar inte lättlästa böcker [...]. Jag skulle kanske inte läst Kafka med någon klass här för att det blir för tufft”.

5.3.3 Påverkansfaktorer i lärarnas texturval

Elevernas etniciteter i klassrummet visade sig inte ha en påverkan på texturvalet. Lärarna ser till gruppen i sin helhet och väljer litteratur som berör ungdomar i allmänhet. Allmänmänniska teman står därmed i fokus för urvalet. Utöver klassboken som läses gemensamt så läses även kortare texter såsom noveller. Dels för att hinna med innehållet i det centrala innehållet och dels för att eleverna oftast inte orkar med längre texter.

Lärare A menar att det är viktigt att hen själv läser den tilltänkta texten i förväg och reflekterar kring om boken är passande för eleverna. Hen vill att texterna som läses ska beröra eleverna men lyfter att etnicitet inte är av betydelse i själva texturvalet utan att hen funderar kring ämnen som har med ungdomar i allmänhet att göra.

Lärare A:

[...] Så nu köpte jag en ny bok för dessa eleverna. [...] det kräver att jag själv läser den i förväg och funderar kring om boken kan passa bra för mina elever. [...] det måste vara angelägna ämnen som ungdomar funderar över. [...] det finns inga skillnader beroende på etnicitet utan det är mer att det här är ungdomar.

Även lärare B menar att hen väljer texter utifrån teman som alla människor kan relatera till. Läraren återanvänder noveller som hen vet fungerat bra i andra klasser för att hinna med innehållet i ämnesplanen.

Lärare B:

Jag försöker hitta böcker med allmänmänniskliga teman som man fortfarande idag kan relatera till för då blir det alltid mycket diskussioner om det. Rasism, avundsjuka, hämd, stor kärlek. I ettan är det mer noveller. Jag hittar några pärlor som jag vet funkat i flera klasser [...].

Även lärare C menar att hen inte reflekterat kring vilka etniciteter som finns i klassrummet utan att hen väljer teman som är allmängiltiga.

Lärare C:

“Jag har en grupp elever och vill inte rikta in vart eleverna kommer ifrån. Det är mer allmängiltigt [...]”.

Lärare B lyfter problematiken kring läromedel och nationella provens texturval och menar på att det har en påverkan i hens val av texter då det sällan finns texter som är färgade av andra kulturer. Detta är en anledning till varför hen försöker välja texter som berör ungdomar i allmänhet.

Lärare B:

Tittar man på läromedel som finns i svenskan så är det oftast mycket inriktat på svenska texter eller svenska referensramar. Jag tänker även på när jag fått ettans prov i svenskan, så finns det inget spår av annan kulturell bakgrund i NP. Våldigt bas europa [...]. [...] det bygger ju helt på att du har växt upp och fått med dig från barnben det här liksom, den kanon av litteratur.

Lärare B lyfter även problematiken kring äldre litteratur och menar att det kan finnas ord som kränker elevernas etniciteter och bakgrunder och att det kan vara känsligt i det mångkulturella klassrummet med sådan litteratur. Hen väljer därmed att avstå från sådan litteratur för att eliminera risken till att förolämpa någon elev.

Lärare B:

“Jag hade en elev som blev kränkt för att det nämndes romer, fast det stod zigenare i texten då. Då ville denna elev att jag skulle läsa ett annat ord [...]”.

Lärare A lyfter att eleverna är så pass läsovana idag så att de inte har värderingar kring olika skönlitterära genrer. Hen menar att det är viktigt att eleverna läser vad som helst, så länge de läser.

Lärare A:

“Eleverna är så långt ifrån läsningen idag så att fin och ful litteratur tror jag inte eleverna har koll på riktigt.”

Utifrån citaten kan det konstateras att lärarna sammantaget fokuserar på ämnen och teman som berör ungdomar i allmänhet. Lärare B blir i urvalet påverkad av läromedel och nationella prov vilket styr hen i valet av litteratur. Lärarna nämner att det inte finns ett fokus kring elevernas etniciteter och kulturer i valet av text. Lärare B avstår dock från äldre litteratur där hen lyfter att det kan förekomma kränkande ord.

5.3.4 Tillgång

Ytterligare en påverkansfaktor i lärarnas texturval är utifrån faktorn tillgång. Samtliga lärare har uttalat sig om ekonomin och bibliotekens påverkan i valet av text och menar att det är en begränsning.

Lärare A:

“Det påverkas av ekonomiska faktorer, jag måste ju liksom få igenom det av rektorn på skolan”.

Lärare B:

“Uselt bibliotek, jag tycker att det är mycket klassiker och det finns ju vissa böcker men det finns inte mycket tillgång”..

Lärare C:

“Jag har fulkopierat på papper dessvärre. Oftast finns det inte uppsättningar.”

5.3.5 Sammanfattning

Lärarna menar att de inte låter sig bli påverkade av elevernas kunskapsnivåer i valet av litteratur. Informanterna menar sammantaget att eleverna behöver utmanas för att utvecklas och använder sig därmed inte av lättlästa böcker. Lärare C lyfter att innehållet i lättlästa böcker blir dränerat. Språket i den valda texten får inte vara för svår och inte heller för lätt. I valet av text får det finnas en balans så att litteraturen håller hela vägen både för den läströtta och läsvana. Samtliga lärare menar på att det är av vikt att pusha eleverna och ge eleverna andra redskap för att ta sig igenom texterna. Lärarna anpassar därmed den litterära undervisningen på andra sätt än att välja litteratur utifrån elevernas nivåer. Lärare B lyfter vikten av att utmana eleverna och menar på att eleverna inte får känna sig uttråkade. Hen kompletterar luckorna med ordlistor, förklaringar och läsning av kortare stycken för att hjälpa eleverna längs vägen.

Lärarna blir heller inte påverkade av elevers olika etniciteter i klassrummet. Lärarna väljer litteratur som är anpassad för ungdomar i allmänhet och reflekterar inte kring de olika nationaliteterna i klassrummen. Centralt för lärarna i urvalet är att det ska vara allmänskliga teman som berör alla elever. Lärare A lyfter vikten av att själv läsa litteraturen i förväg och reflektera kring om innehållet är passande för den tilltänkta klassen. Hen menar att ifall det är en klass med bara tjejer så väljer hen en bok som har en kvinnlig huvudkaraktär så att eleverna kan relatera det lästa på olika sätt. Lärare A och B uttrycker sig om återanvändning av olika noveller/böcker som de vet fungerat bra i tidigare klasser. De nämner att det givetvis inte behöver vara passande för alla klasser bara för att det varit bra i tidigare klasser men de menar att det oftast brukar falla bra hos alla elever. Lärare A lyfter att eleverna är så pass läsovana att de inte har koll på ”fin och ful litteratur”. Hen menar att det viktiga är att eleverna bara läser. Vad som helst, så länge de läser. Samtliga lärare har även uttryckt sig om problematiken kring tillgång till skönlitterära texter. Ekonomiska faktorer påverkar lärarnas val av text där de även behöver förhålla sig till den ekonomiska faktorn i valet av litteratur.

Lärare B uttalar sig om läromedel och nationella proven och menar att de sällan är färgade av andra kulturer. Hen upplever därmed att hen styrs av läromedel och nationella prov där hen försöker behandla liknande innehåll som i dessa. Lärare B lyfter även att hen undviker äldre litteratur där innehållet kan vara kränkande mot andra etniciteter. Sammanfattningsvis pekar resultatet på att lärarnas val av litteratur styrs av ämnen som berör ungdomar i allmänhet.

6 Analys och diskussion

Resultatet visade att samtliga lärare anser att eleverna är läsovana vilket påverkar lärarnas arbetssätt i den skönlitterära undervisningen. Detta kan relateras till McCromicks (1994) begrepp repertoar där elevernas läsvana kan ses som att eleverna har en snäv repertoar. För att få eleverna att orka med undervisningen av skönlitteratur arbetar samtliga lärare med att öka elevernas motivation och självförtroende. Samtliga lärare menar att det är viktigt att texten ifråga berör eleverna på något sätt. Lärare A kommunicerar denna aspekt till sina elever och berättar att hen vill att texten ska beröra eleverna och frågar vad det är som berört dem i texten. Lärare B berättar att hen hittar ingångar till författaren där eleverna kan relatera till författarens erfarenheter och lärare C menar att hen försöker hitta litteratur som eleverna på något sätt kan reagera på. Detta kan sammankopplas med McCormicks (1994) begrepp matchning där lärarna försöker hitta litteratur som är passande för eleverna. Lärarnas resonemang hittas även i ämnesplanen där innehållet av texter ska få sättas i relation till elevernas erfarenheter och intressen (Skolverket 2011).

Resultatet kan också ses utifrån Gambrells (2011) teori vad gäller att låta elever läsa sådant som är relevant i elevernas liv för att öka motivationen. Samtliga lärare har som syfte att öka elevernas motivation genom att låta litteraturen beröra eleverna på något sätt. Lärarnas uttalanden går även hand i hand med Svegreus (2020) studie där forskaren redovisar att en del lärare valde litteratur utifrån elevernas intresse för att stärka motivationen till läsningen. Gambrell (2011) menar att ett sådant förhållningssätt kan öka elevernas motivation till läsning och att motivation är en viktig meningsskapande faktor. En ytterligare studie som påvisat motivationens betydelse är en studie av McGeown m.fl. (2014) som undersökt gymnasieelevers läsmotivation och läsvanor i relation till ord- och läsförståelse, sammanfattningsförmåga och läshastighet. I studien ingick 31 skolor med totalt 312 elever i Storbritannien. De socioekonomiska och geografiska bakgrunderna varierade där både brittiska och andra etniciteter var involverade. Forskarna sammanställer att läsmotivation i relation till skönlitterär läsning var en betydande faktor för utveckling av läsförståelse. Resultatet i min studie överensstämmer med Gambrells (2011) och McGeown m.fl. (2014) tankar kring motivation eftersom arbetet med elevernas motivation är en central del av den litterära undervisningen. Lärare A har även uttalat sig om att hen berömmar eleverna mycket under arbetets gång vilket går hand i hand med Gambrells (2011) sjunde regel kring att ge eleverna beröm kopplad till uppgiften. Enligt Gambrells (2011) fjärde regel bör eleverna även få välja valfri litteratur och bearbeta den själva då ökad självständighet visat sig öka motivationen. Resultatet i den här studien visar att lärarna anser att eleverna är läsovana och i relation till Gambrell (2011) teori kan det förstås som att den självständighet som Gambrell (2011) motiverar inte går att applicera i detta fall eftersom eleverna har en för låg kunskapsnivå där mycket stöd krävs för att eleverna ska ta sig igenom litteraturen och de tillhörande uppgifterna.

Det mest förekommande arbetssättet för bearbetning av litteratur visade sig vara muntliga uppgifter av olika slag. För att gemensamt följa upp litteraturen i helklass arbetade samtliga lärare med en klassbok med tillhörande uppgifter. Två av lärarna använde loggboken som ett sätt att bearbeta litteraturen enskilt för att sedan använda materialet som grund för diskussion, dels för att komma ihåg det lästa och dels för att processa det lästa. Den gemensamma tanken var dock att diskussioner utgör en grund för undervisning där samtal är betydelsefullt för elevernas utveckling. Lärarna arbetar med minst en klassbok för att möjliggöra diskussioner där elever får ta del av andras perspektiv, åsikter och idéer. Detta knyter an till Vygotskys idéer där Säljö (2012) lyfter att lärande sker i samspel med andra. Säljö (2012) nämner att den kommunikativa processen är en central del för utveckling och lärande i den sociokulturella teorin. Lärarnas metoder tyder på ett sociokulturellt förhållningssätt där diskussioner och samtal utgör en grund för den litterära undervisningen. Samtal kring den lästa texten är en central del i lärarnas arbetssätt även i andra studier (Bergmans 2014, Svegrus 2020, Nawaz 2018, Åreng 2017). Bergman (2014) menar att lärarna är enade om vikten av gemensam läsning där utbyte av perspektiv är av vikt. Detta är något som även kan fastslås i denna studie där vikten av samtal och diskussion har betonats. Denna aspekt betonas inte enbart i mångkulturella klassrum utan även i klassrum som inte definierats som mångkulturella (Svensson 2014, Samuelsson 2020).

Ytterligare gemensamt arbetssätt för bearbetning av litteratur är arbetet med frågor kring den lästa texten. Förutom att metoden utvecklar elevernas förståelse nämner lärare B att frågorna kan fungera som en anpassning för de elever som kan uppleva svårigheter med texten. Detta arbetssätt kan sammankopplas med Gambrells (2011) sjätte regel om att det är av vikt att förse eleverna med tillhörande uppgifter till texten som hjälper eleverna framåt i sin läsning för ökad motivation. Lärare B lyfter även vikten av arbetet med förförståelse och menar att det är betydelsefullt att se till att alla elever har den förförståelse som krävs innan bearbetandet av litteraturen. Hen arbetar bland annat med ordkunskap och miljöbeskrivning som hen menar inte alltid är självklart för alla elever med tanke på den mångkulturalitet som finns i klassrummet. Även andra studier har betonat arbetet kring ordförståelse i den mångkulturella klassen (Åreng 2017, Pettersson 2018). Detta kan förstås som McCormicks (1994) förklaring av förkunskap där en mismatch kan ske när läsarens förväntningar och textens egenskaper inte stämmer överens med varandra. Lärare B arbetar för att en mismatch inte ska ske genom att utveckla elevernas litterära repertoar och allmänna repertoar där den kognitiva kompetensen här kan ses som arbetet med ordkunskap och den allmänna repertoaren här kan ses som kunskap kring bokens miljöbeskrivningar.

I läroplanen (2017) framhålls skolans uppgift att anpassa undervisningen till elevers förutsättningar och behov. Samtliga lärare i den här studien har uttalat sig om att de flesta klasserna är heterogena klasser med elever med olika behov. Lärarna uttalar sig om att de ändrar arbetssätt utifrån klassens sammansättning och anpassar den litterära undervisningen utefter gruppen. Lärare B nämner även de individuella anpassningarna som görs i klassrummet med de elever som behöver extra anpassningar. I läroplanen framhålls även att skolan är en social och kulturell mötesplats där skolan har ansvar att stärka denna förmåga hos eleverna (Skolverket 2017). I lärarnas uttalanden har det kunnat konstateras att lärarna är välkomnande till elevernas bakgrunder och erfarenheter där de uppmanar eleverna till att berätta om sina egna kulturer i relation till det lästa. Lärare B nämner att hen oftast hittar ingångar till elevernas kulturer genom att ställa frågor kring elevernas uppfattningar av den gemensamma läsningen. Detta arbetssätt går hand i hand med Cummins (2015) förhållningssätt där mångfald ska ses som en tillgång i klassrummet. Cummins (2015) förespråkar att elevernas språk och kultur ska få ta plats i undervisning vilket synliggörs i samtliga lärares uttalanden. Lärarna är enade om att lyfta elevernas bakgrunder och stärka de sociala och kulturella aspekterna i undervisningen.

Lärarna i denna studie är dock inte intresserade av vilka etniciteter som finns i klassrummet vid valet av litteratur. Karlsson (2018) hävdar att lärares legitimering av litteraturval främst sker utifrån elevernas läsvanor och inte elevernas språkliga bakgrund och menar att hänsyn inte tas till flerspråkigheten som finns i klassrummen. Hon diskuterar att det kan bero på att lärarna som hon intervjuat haft få flerspråkiga elever i svenskundervisningen vilket därmed gjort det mer relevant att resonera utifrån en gruppnivå. Det är dock något som även kan konstateras i denna studie trots att lärarna som intervjuats haft många flerspråkiga elever i ämnet svenska. Lärarna i denna studie har uttalat sig om att det inte är av intresse att veta vilka etniciteter som finns i klassrummet utan lärarna i själva valet av litteratur ser till gruppen som helhet. Lärare A menar att om hen enbart har tjejer i klassen så utgår hon från gruppen i helhet och vad tjejerna är intresserade av. Som tidigare nämnt kan detta sammankopplas med McCormicks (1994) begrepp matchning där en förutsättning för att en matchning ska ske är att individen ifråga har förkunskaper inom ämnet. Genom att lärare väljer litteratur som elever kan vara intresserade av kan en matchning ske. I detta fall har lärare A valt att använda sig av en bok med en tjej som huvudkaraktär för att låta klassen, som enbart består av tjejer, kunna känna igen sig i läsningen vilket i detta sammanhang kan förstås som en önskan av matchning. Samtliga lärare menar dock att etnicitet inte är en faktor som tas hänsyn till i valet av litteratur. Det kan utifrån Günay (2006) förstås som att lärare ser den egna kulturen som den korrekta där lärares intresse för elevernas etniciteter inte är så stor. Enligt Günay (2006) bör elevernas olika bakgrunder, kulturer och religioner vara välkomnande i undervisning. Det kan därför tolkas som att etniciteter även är en viktig aspekt att reflektera kring i klassrummet.

Etnicitetens aspekt kan även förstås utifrån Bringéus (2011) uttalanden kring styrdokument där hon lyfter att det finns brist på stöd till öppenhet i litteraturundervisningen. Bringéus (2011) uttalande överensstämmer med både lärare A och B som uttalat sig om det centrala innehållets snävhet. Lärare A menar att det är enklare att inkludera elevernas bakgrunder i hans andra ämne, historia, än vad det är i ämnet svenska. Lärare A har uttalat sig om att hen känner sig styrd av det centrala innehållet där hen menar att svenska kursen inte har fokus på litteratur från elevernas hemländer utan att det är fokus på det allmänmänskliga och att hen därmed väljer litteratur som alla elever kan relatera till oavsett bakgrund. Lärare B känner sig styrd av de nationella proven och läromedlen som finns där hen menar att dessa sällan är färgade av andra kulturer. Detta kan förstås som Jönssons (2017) begrepp *teaching to the test*. Han lyfter nationella provens påverkan på undervisning och menar att det är en effekt av att lärare anpassar sin undervisning utifrån provens innehåll och utformning. Både Persson (2016) och Ålander (2011) har undersökt lärares syn kring nationella provens påverkan på undervisningen i ämnet svenska och resultaten påvisar att lärarna är enade om att dessa prov påverkar deras undervisning. Ålander (2011) lyfter att lärarna förbereder eleverna under en längre period i undervisningen vilket kan sammankopplas med lärare Bs uttalande om att hen känner sig styrd av nationella proven och läromedlens innehåll. Bergman (2011) lyfter att de intervjuade lärarna menar att de upplever att de i sin utbildning är fostrade i västerländsk kanon. De uttrycker sig även om att det är svårt att hitta texter från andra delar av världen då det i läromedlen och skolans förråd finns en dominans av västerländsk kultur. Denna aspekt är något som lärarna även i denna studie framfört. Det verkar därmed inte ha en större betydelse kring antalet flerspråkiga elever som Karlsson (2018) menar utan att det snarare handlar om den dominans som finns kring den västerländska kulturen och styrdokumentens snäva öppenhet. Även Sharma och Christ (2017) diskuterar dominans av en vit norm vad gäller utbud av litteratur. Lärare bör därför öka sin kunskap kring texter från olika kulturer för att skapa möjlighet till att fler elever kan känna igen sig i texterna som läses.

Den slutsats som kan dras är att lärarna, i den mån som går, är välkomnande till elevernas kulturer i undervisningen av litteratur men att själva valet av litteratur inte utgår från elevernas olika bakgrunder. Lärarna arbetar för en inkluderande undervisning där alla elevers upplevelser ska få ta plats. Detta kan dock relateras till McCormicks (1994) begrepp *misssmatch* där läsaren kan sakna erfarenhet inom det specifika ämnet eller att läsaren inte kan identifiera sig med textens tema. Det finns en grundläggande tanke bland samtliga lärare om att relatera litteraturen till egna erfarenheter men frågan som bör ställas är ifall den uppfylls? Resonemanget kring allmänmänskliga teman är att alla elever kan relatera till dem, men kärlek i en västerländsk kultur kan utspela sig och innebära något annat i en annan kultur i världen.

Något som även framgår av resultatet är att lärarna tar reda på vad eleverna har med sig för tidigare erfarenheter men att de samtidigt inte utgår från elevernas kunskapsnivåer vid valet av text eftersom de flesta eleverna knappt läst en bok tidigare. Detta kan sammankopplas med att nå McCormicks (1994) tredje scenario med att uppnå spänning och att lägga undervisningen på en nivå som är utmanande för eleverna. Lärarnas resonemang kan förstås i likhet med McCormicks (1994) teori där det vid matchning inte sker särskild utveckling hos eleven utan att det krävs en utmaning och spänning vid mötet för utveckling av elevernas allmänna- och litterära repertoar. Lärarna anpassar undervisningen med andra redskap för att kompensera för den valda textens höga förväntningar. Olin-Scheller (2006) redovisar i sin studie att det visade sig finnas en lucka mellan elevernas repertoarer och de text repertoarer som eleverna mötte i undervisningen. Undervisningen bestod av traditionell litteratur vilket inte stämde överens med elevernas allmänna repertoarer. Eleverna uppfattade den skönlitterära läsningen som tråkig i förhållande till egna erfarenheter. Det är därför av betydelse att undersöka elevernas repertoarer för att på bästa möjliga sätt kunna uppnå McCormicks (1994) tredje scenario där det sker en spänning i mötet av texten för att uppnå utveckling. Samtliga lärare är dock enade om att utmana eleverna och uppmuntrar mötet till svårare texter och innehåll. Detta går även hand i hand med Vygotskjis teori om den proximala utvecklingszonen där individer med hjälp av stöttning klarar svårare uppgifter. Lärare A har uttalat sig om att hen läser litteraturen i förväg för att reflektera kring om boken kan vara passande för den tilltänkta klassen. Hen menar att det är viktigt att hen själv reflekterar kring innehållet vilket kan sammankopplas med Bringéus (2010) uttalanden om vikten av att lärare noga överväger den litteratur som tas in i litteraturundervisningen för att skapa möjligheter till meningsskapande där kultur och mångfald får ta plats.

En gemensam påverkansfaktor har dock kunnat konstateras utifrån resultatet. Samtliga lärare blir påverkade av ekonomiska faktorer i valet av litteratur där uttalanden kring uppsättningar i skolans förråd har kritiserats. Lärare C menar att hen dessvärre varit tvungen att ”fulkopiera” på papper och lärare B menar att biblioteket på skolan är ”uselt” då hen menar att det inte finns tillräckligt utbud. Detta kan sammankopplas med Applebees (1996) begrepp katalog där urvalet blir baserat på resurser. Denna utgångspunkt för val av litteratur innebär en begränsning för lärarna och eleverna riskerar att inte förstå syftet med läsningen (Applebee 1996). Precis som Applebee (1994) lyfter även Gambrell (2011) vikten av tillgång till böcker och menar att tillgång påverkar elevernas motivation till läsning. Gambrell (2011) förespråkar vikten av ett stort utbud vid den litterära undervisningen vilket innebär en stor begränsning för dessa lärare som dessvärre inte har det utbud som önskas. Detta kan sorgligt nog ses som ett hinder för lärarnas uppdrag i undervisning. Flera forskare uttalar sig om vikten av ett brett sortiment av litteratur och därför borde ett fungerande skolbibliotek med ett stort utbud vara ett krav för alla skolor.

7 Slutord och vidare forskning

Sverige har sedan många år blivit ett mångkulturellt samhälle vilket bidragit med heterogena klassrum med elever från olika bakgrunder och kulturer. I detta arbete har det funnits en strävan i att belysa de förutsättningar som råder i den litterära undervisningen i det mångkulturella klassrummet. Hänsyn ska tas till många olika kunskapsnivåer och elevers olika bakgrunder. Förutom lärares uppdrag i att utveckla elevernas läsförmågor ska undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (Skolverket 2017). Det har varit av intresse att undersöka hur lärare arbetar i den litterära undervisningen där eleverna, enligt det centrala innehållet, ska få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter och intressen (Skolverket 2011). Det finns vissa svårigheter som är kopplade till politiska beslut där ekonomiska faktorer påverkar lärarna i den litterära undervisningen. Det finns även andra faktorer såsom en dominans av västerländsk kultur i både läromedel, nationella prov och bibliotek på skolan. Svenskämnet är tilldelat en viss undervisningstid och innehåll där utrymme för att sätta det skönlitterära innehållet till alla elevers intressen inte verkar finnas. Lärarna som deltagit i denna studie uppmuntrar eleverna att berätta om egna erfarenheter och har ett inkluderande förhållningssätt i undervisningen för att inkludera alla elever.

Den här studien har undersökt tre lärares arbetssätt och urval i den skönlitterära undervisningen där resultaten pekade på att en central del av lärarnas arbete kring litteratur är att väcka läslust. Metoder som använts i den mångkulturella klassen har pekat på "vanliga" metoder inom undervisning av skönlitteratur, såsom boksamtal och tillhörande uppgifter. Utmärkande för den mångkulturella klassen är arbetet kring inkludering av olika kulturer, genom frågor som "hur ser det ut i din kultur?" i relation till det läst och andra anpassningar såsom ordlistor och förklaringar kring miljöbeskrivningar. I lärarnas uttalanden har det kunnat utläsas att elevers etniciteter inte är av intresse i urvalet av litteratur. I valet av litteratur utgår lärarna från teman som alla ungdomar kan relatera till, såsom allmänskliga teman. En ämnesdidaktisk diskussion kring detta område är en nödvändig väg att gå för att utveckla arbetet kring både innehållet i undervisning i relation till uppdraget till att stärka den kulturella mötesplatsen. För ett vidare perspektiv skulle en undersökning kring elevernas erfarenheter av den litterära undervisningen vara nödvändig där frågor kring elevernas upplevelser bör undersökas. En undersökning kring läromedlens och nationella provens påverkan på lärares urval i den skönlitterära undervisningen vore även intressant. Ytterligare förslag på vidare forskning är att studera lärarnas urval inom ämnet västerländsk och icke västerländsk skönlitteratur i det mångkulturella klassrummet.

Referenslista

Allred, J., & Cena, M. (2020). Reading Motivation in High School: Instructional Shifts in Student Choice and Class Time. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*.

Applebee, A. (1996). *Curriculum as conversation: transforming traditions of teaching and learning*. Chicago: University of Chicago Press.

Bergman, L. (2014) Textval i en global värld: Lärares tankar om val av texter i svenska på gymnasiet, i A. Boglind, P. Holmberg, & A. Nordenstam (Red.), *Mötesplatser - texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur AB.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2).

Bringéus, E. (2010). Eleven och litteratururvalet i det mångkulturella klassrummet: Om betydelsen av den didaktiska läsarten. I: Adelman, Kent, Borgström, Eric, Yassin, Daroon, Bringéus, Eva, Dahl, Christoffer, Elmelund Kjeldsen, Jens, . . . Östlund-Stjärnegårdh, Eva. *Att bygga broar - kulturella, språkliga och mediala möten / Sjunde Nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*, Malmö 18-20 november 2009.

Bringéus, E. (2011). När känslorna får styra [Licentiatavhandling 2011:18]. Malmö högskola.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Upplaga 3). Stockholm: Liber.

Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Översättare: Katarina Kuick. Ny, rev. utg. Huddinge: X Publishing.

Christoffersen, J. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Upl. 1:4. Lund: Studentlitteratur AB.

Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural education*. 455-468.

<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/14675986.2015.1103539>

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Dalen, M. (2015) *Intervju som metod*. 2 uppl. Falkenberg: Gleerups Utbildning AB.

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3., rev. och uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur AB.

Gambrell, L. (2011). Seven Rules of Engagement. *The Reading Teacher*. 65:3.

God forskningssed. (2017). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Graeske, C. & Lundström, S. 2016. Att läsa texter. Skolverket. Hämtas från:
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/011-perspektiv_litteraturundervisning/del_02/MaterialFlik/Del_02_MomentA/Artiklar/M11_gym_02A_01_att_valja_texter.docx.

Günay, O. (2016). Teachers and the foundations of intercultural interaction. Springer, vol 62, nr 4, s. 407-421. <http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s11159-016-9570-9>

Idén-Höglund, S. (2017). Litteraturdidaktik i praktiken. [Kandidatuppsats, Högskolan Dalarna]. Diva. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1185875/FULLTEXT01.pdf>

Institutet för språk och folkminnen. (2020). Språken i Sverige.
<https://www.isof.se/lar-dig-mer/kunskapsbanker/lar-dig-mer-om-flersprakighet/spraken-i-sverige>

Jönsson, A. (2017). Lärande bedömning. Malmö: Gleerups.

Karlsson, I. (2018). En kompensatorisk litteraturundervisning?. [Kandidatuppsats, Göteborgs universitet]. Gupea.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/58049/gupea_2077_58049_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lahdenperä, P. (2004). Interkulturell pedagogik - vad, hur och varför? I: P. Lahdenperä (red.) Interkulturell pedagogik i teori och praktik (s. 11-31). Studentlitteratur.

Langer, J A. (1995/2005). Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse. (3 uppl.). Göteborg: Daidalos.

Ljunggren, C. (2011) Utbildning - mellan individ, nation och samhälle, Utbildning & Demokrati 2011, vol. 20:3.

Locher, F., Becker, S., & Pfof, M. (2019). The Relation Between Students' Intrinsic Reading Motivation and Book Reading in Recreational and School Contexts. AERA Open, 5(2).

Läroplan för gymnasieskolan: Reviderad 2017. (2017). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>

Martinsson, Bengt-Göran (2019) "Därför läser vi skönlitteratur", I: Perspektiv på litteraturundervisning, Skolverket.
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/011-perspektiv_litteraturundervisning/del_01/1.%20Därför%20läser%20vi%20litteratur.pdf

McCormick, K. (1994). The culture of reading and the teaching of English. Manchester: Manchester Univ. Press.

McGeown, S., Duncan, L., Griffiths, Y., & Stothard, S. (2014). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading & Writing*, 28(4), 545-569.

Nationalencyklopedin, Mångkulturell. Hämtad 2020-04-28
<https://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/mångkulturell>

Nawaz, L. (2018). Syns inte, finns inte?. [Kandidatuppsats, Högskola Gävle]. Diva.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1220664/FULLTEXT01.pdf>

Olin-Scheller, C. (2006). Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Litteraturvetenskap, Karlstads universitet.

Persson, J. (2016). Lärares åsikter om nationella proven i svenska på gymnasiet. [Kandidatuppsats, Malmö högskola]. Diva.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1497706/FULLTEXT01.pdf>

Pettersson, J. (2018) Att utveckla det svenska språket med hjälp av skönlitterära texter. [Kandidatuppsats, Linné universitet]. Diva.
<http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:1295548/FULLTEXT01.pdf>

Samuelsson, M. (2020) Att läsa utan att förstå?. [Kandidatuppsats, Högskolan Gävle]. Diva.
<http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:1438578/FULLTEXT01.pdf>

Svegreus, S. (2020) Den skönlitterära läsningens roll i svenskundervisningen på gymnasiet. [Kandidatuppsats, Mälardalens högskola]. Diva.
<http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1447924/FULLTEXT01.pdf>

Svenska [ämnesplan]. (2011). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjisp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26tos%3Dgy%26sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3>

Svensson, J. (2014). Att främja en god skönlitterär läsförståelse på gymnasiet. [Kandidatuppsats, Linnéuniversitet]. Diva.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:712887/FULLTEXT02.pdf>

Säljö, R. (2012). Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Norstedts.

Tengberg, M. (2011). Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i

skolan. Stockholm. Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Trost, J. (2010). Kvalitativa intervjuer. 4., uppl. Lund: Studentlitteratur

Åreng, C. (2017). Skönlitteratur och lässtrategier i grundskola. [Kandidatuppsats, Karlstad universitet]. Diva.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1110311/FULLTEXT01.pdf>

Älander, E. (2011): De nationella proven i svenska – hur påverkar de undervisningen i årskurs 9? [Kandidatuppsats, Högskolan Gävle]. Diva.

<http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:477473/FULLTEXT01.pdf>

Bilaga

Syfte: Att öka kunskap kring hur svensklärare arbetar i ett mångkulturellt klassrum.

Frågeställningar:

- Vilka arbetssätt använder lärare sig av i ett mångkulturellt klassrum vid undervisning av litteratur?
- Hur resonerar lärare vid val av skönlitteratur i ett mångkulturellt klassrum?

Intervjuguide:

Hur länge har du varit verksam lärare?

Arbetssätt

- Vilken/vilka metoder använder du dig av vid bearbetning av skönlitteratur?
- Vilken/vilka metoder använder du dig av för att öka motivationen att läsa?
- Utgår du från en specifik teori?
- Ändrar du arbetssätt beroende på klassens sammansättning/mångkulturella skillnader?
- Utformar du undervisningen utefter elevgruppen?
- Om nej, varför?/ Om ja, hur?
- Kan du berätta lite om hur du arbetar med en elevgrupp/klass som kommer från olika kulturer?
- Är det viktigt att skapa gemensamma referensramar i klassrummet?
- Hur skapar du gemensamma referensramar isåfall?

Urval

- Vad påverkar ditt val av skönlitterär text i undervisningen?
 - Hur påverkar elevernas olika kunskapsnivåer ditt urval?
 - Påverkas ditt urval av elevernas etniciteter?
- Hur påverkas ditt urval av faktorer så som rör tillgång? (T.ex. tillgång av böcker, ekonomi, bibliotek (yttre faktorer)).
- Hur resonerar du vid valet av skönlitteratur för att inkludera alla elever?
- Diskuterar du urvalet av skönlitteratur med dina elever?
 - Är det viktigt att elever får välja bok utifrån eget intresse och nivå?

Elevers olika förutsättningar

- Tar du hänsyn till elevernas olika kunskapsnivåer? (individuellt, hur?)
- Har du hänsyn till elevernas tidigare erfarenheter? (individuellt, hur?)

Övrigt

- Har du några frågor till mig?
- Finns det något du vill tillägga?