

**”MEN JAG TÄNKER PÅ
FLUGORNAS HERRE, DET
ÄR JU BARA KILLAR DÄR”**
– EN KVALITATIV STUDIE RÖRANDE LÄRARES
ARBETE MED SKÖNLITTERATUR UR ETT
GENUSPERSPEKTIV

Avancerad nivå
Pedagogiskt arbete

Ellen Malcolm
Matilda Melin

2018-LÄR7-9-A05



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Ämneslärarutbildning för grundskolans årskurs 7–9: svenska, engelska och svenska som andraspråk

Svensk titel: "Men jag tänker på *Flugornas Herre*, det är ju bara killar där" – En kvalitativ studie rörande lärares arbete med skönlitteratur ur ett genusperspektiv

Engelsk titel: "But *The lord of the flies* comes to mind, it's only male characters" – A qualitative study regarding teachers' work with fiction from a gender perspective

Utgivningsår: 2018

Författare: Ellen Malcolm och Matilda Melin

Handledare: Helena Bergmann

Examinator: Anneli Schwartz

Nyckelord: Genus, genusperspektiv, skönlitteratur, svenskundervisning

Sammanfattning

Inledning: I ett samhälle som fortfarande präglas av stereotypiska könsroller har skolan en viktig funktion i att motverka att dessa reproduceras. Skolans styrdokument slår fast att skolverksamheten har ett ansvar att främja jämställdhet och bryta traditionella könsmonster. Skönlitteratur har en central roll i svenskundervisningen och fyller en viktig funktion för elevernas utveckling och lärande. Genom att tillämpa ett genusperspektiv i valet och arbetet med skönlitteratur kan svensklärare bidra till ett mer jämställt samhälle.

Syfte: Syftet med studien är att belysa lärares val av och arbete med skönlitteratur i svenskundervisningen utifrån ett genusperspektiv.

Metod: Studien bygger på den kvalitativa, semistrukturerade intervjumetoden. Studien baseras på fem stycken intervjuer med behöriga svensklärare som genomförts, sammanställts och analyserats.

Resultat: Utifrån studiens resultat framkom det att lärares val av och arbete med skönlitteratur både motverkar och reproducerar stereotypa genusföreställningar i undervisningen. Informanterna betonade skönlitteraturens betydelse och värde för deras svenskundervisning och menade att elevernas möjligheter till identifikation i skönlitteraturen var central. Emellertid valde och arbetade många lärare med mansdominerad skönlitteratur både i avseende till författare och karaktärer. Detta uppvägdes dock av diskussioner kring genus i samband med läsningen.

1. INLEDNING	- 1 -
2. SYFTE	- 2 -
3. BAKGRUND	- 3 -
3.1 SKOLANS STYRDOKUMENT	- 3 -
3.2 BEGREPPSDEFINITION – GENUSPERSPEKTIV	- 3 -
3.3 LÄRARENS ANSVAR I FÖRHÅLLANDE TILL SKÖNLITTERATUR.....	- 4 -
3.4 SKÖNLITTERATURENS FUNKTION	- 4 -
3.5 LÄRARENS MEDVETENHET OCH KUNSKAP OM GENUS	- 6 -
3.6 GENUS OCH SKÖNLITTERATUR	- 7 -
4. TEORETISK RAM	- 9 -
4.1 DET SOCIOKULTURELLA PERSPEKTIVET	- 9 -
4.1.1 <i>Redskap, Mediering och Proximal utvecklingszon</i>	- 9 -
4.2 GENUSSYSTEM	- 10 -
4.2.1 <i>Dikotomi och hierarki</i>	- 10 -
5. METOD	- 12 -
5.1 KVALITATIV INTERVJU	- 12 -
5.1.1 <i>Motivering av metod</i>	- 13 -
5.2 URVAL	- 13 -
5.3 ETIK.....	- 14 -
5.4 VALIDITET OCH RELIABILITET.....	- 14 -
5.5 GENOMFÖRANDE	- 15 -
5.6 ANALYS OCH BEARBETNING.....	- 16 -
5.6.1 <i>Analys och bearbetning utifrån teorier</i>	- 16 -
6. RESULTAT	- 17 -
6.1 SKÖNLITTERATURENS ROLL OCH BETYDELSE	- 17 -
6.2 VAL AV SKÖNLITTERATUR.....	- 18 -
6.3 ARBETE MED SKÖNLITTERATUR	- 20 -
6.4 GENUS OCH SKÖNLITTERATUR	- 22 -
6.5 SAMMANFATTNING AV RESULTAT	- 23 -
7. DISKUSSION.....	- 25 -
7.1 RESULTATDISKUSSION.....	- 25 -
7.1.1 <i>Skönlitteraturens roll och betydelse</i>	- 25 -
7.1.2 <i>Val av skönlitteratur</i>	- 26 -
7.1.3 <i>Arbete med skönlitteratur</i>	- 26 -
7.1.4 <i>Genus och skönlitteratur</i>	- 27 -
7.2 METODDISKUSSION.....	- 29 -
7.3 DIDAKTISKA KONSEKVENSER.....	- 30 -
REFERENSER	- 33 -
BILAGA 1	- 36 -

1. INLEDNING

I alla samhällen runtom i världen tenderar vi att kategorisera oss själva och andra i olika grupper. Wedin (2011, s. 49) förklarar att bland dessa kategoriseringar är sorteringen man och kvinna en av de viktigaste och mest framträdande som vi har. Av den anledningen är det viktigt att vara medveten om vilka föreställningar om kvinnligt och manligt som existerar eftersom dessa påverkar vårt sätt att uppfatta och behandla andra människor.

Begreppet kön står för det biologiska könet medan begreppet genus representerar det kön som konstrueras socialt och kulturellt. Genus är inte statiskt utan är något som är föränderligt och formbart och det ser därför olika ut beroende på tidsepok, plats och kultur (Wedin 2011, s. 49). Forskning om genus beskriver och ifrågasätter strukturer mellan manligt och kvinnligt och studerar vad som dominerar och vad som underordnas. Wedin (2011, s. 53) menar att genus är något som *görs* i samspelet mellan människor genom språk, bemötande och handlingar. Detta betyder därmed att föreställningar om genus går att påverka.

Enligt *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr 11 rev. 2017, ss. 7–8) har skolan en skyldighet och ett ansvar att motverka traditionella könsmonster och att gestalta samt förmedla jämställdhet mellan kvinnor och män. Enligt Wedin (2011, s. 13) är skolan i nuläget inte jämställd utan istället ofta en plats där traditionella könsmonster upprätthålls och reproduceras. Wedin (2011, s. 53) framhåller emellertid att skolan och dess personal kan bidra till ett mer jämställt samhälle genom ett aktivt genusarbete i undervisningen. Skönlitteratur är ett verktyg som kan användas i detta arbete för att belysa genus och motverka stereotypa föreställningar om kön. Skönlitteraturen har en central ställning inom svenskämnet vilket regleras i Lgr 11 (rev. 2017, s. 257) som uttrycker att elever ska läsa och analysera skönlitteratur som belyser människors villkor, identitets- och livsfrågor. Genom att läsa skönlitteratur ges elever möjlighet att leva sig in i andras situationer, kontexter, kulturer och tidsåldrar än sin egen, vilket i sin tur kan öka förståelsen för andra människor (Rosenblatt 2002, s. 47).

2. SYFTE

Syftet med studien är att belysa lärares val av och arbete med skönlitteratur i svenskundervisningen utifrån ett genusperspektiv.

3. BAKGRUND

I nedanstående avsnitt följer en genomgång av skolans styrdokument i förhållande till genus, jämställdhet och skönlitteratur. Försättningsvis förklaras begreppet genusperspektiv. Därefter presenteras utvalda delar av forskning och litteratur som berör skönlitteratur, lärarens kunskap och ansvar samt genus.

3.1 Skolans styrdokument

Delegationen för jämställdhet i skolan presenterade 2010 sitt slutbetänkande *Flickor, pojkar, individer - om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling*. Där konstaterades jämställdhetens betydelse för elevernas välmående och lärande i skolan och vikten av att lärare innehar kunskap om genus och jämställdhet. I slutbetänkandet (2010, s. 14) framhålls det också att olika normer som är kopplade till kön kan förhindra att elever utvecklar sina förmågor och intressen. Vidare nämns det faktum att skolan och dess lärare kan verka för att bryta ojämställda mönster genom att anlägga ett genusperspektiv på undervisningen.

I 1 kap, 5 § av Skollagen (SFS 2010:800) framhålls jämställdhet, där det står att:

[u]tbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor.

(SFS 2010:800, 1 kap, 5 §)

I läroplanens kapitel *Skolans värdegrund och uppdrag* framskrivs det att skolan ska gestalta och förmedla “[m]änniskolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta” (Lgr 11 rev. 2017, s. 7). Det framgår även under rubriken *En likvärdig utbildning* att skolan ska verka för lika möjligheter och rättigheter mellan män och kvinnor och att:

[d]et sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt.

(Lgr 11 rev. 2017, s. 8)

Skolan ska också motverka traditionella könsmonster genom att skapa utrymme för eleverna att pröva och utveckla sina förmågor och intressen oberoende av könstillhörighet (Lgr 11 rev. 2017, s. 8).

Vad det gäller de skönlitterära inslagen i svenskundervisningen framhålls det i kursplanen för årskurs 7–9 i svenska att “[g]enom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker” (Lgr 11 rev. 2017, s. 252). Under rubriken *Centralt innehåll* för årskurs 7–9 i svenska framgår det att eleverna ska få arbeta och utveckla kunskap om “[s]könlitteratur för ungdomar och vuxna från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen. Skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor” (Lgr 11 rev. 2017, s. 257).

3.2 Begreppsdefinition – Genusperspektiv

Hedlin (2010, s. 5) förklarar att inom forskning innebär begreppet perspektiv att forskarna anlägger ett visst fokus eller utgår ifrån vissa utgångspunkter. Att anlägga ett genusperspektiv

handlar, enligt Kåreland (2005, s. 12), om att synliggöra hur föreställningar om kön kan möjliggöra eller begränsa kvinnors och mäns utveckling och bemötande i olika situationer.

Nationella sekretariatet för genusforskning (2016) menar att genusperspektiv innebär att forskaren har ett kritiskt, problematiserande och reflekterande förhållningssätt till både materialet som studeras och den egna forskarrollen. Det innebär att analysera de föreställningar om kön som förmedlas genom exempelvis texter och andra medier som finns i samhället. Ett genusperspektiv går att anlägga på allt som människan möter i sin omvärld, som t.ex. skolans verksamhet, filmer och politiska satsningar. Genom att ifrågasätta och reflektera kring sådana företeelser kan därför förståelsen för hur genus produceras och reproduceras ökas. Genusperspektivet används därmed för att synliggöra och utmana stereotypa föreställningar om kön.

3.3 Lärarens ansvar i förhållande till skönlitteratur

Renberg och Friberg (2015, s. 227) förklarar att svenskämnets kärna utgörs av språk och litteratur och att elevernas förmåga att läsa och förstå skönlitteratur är ett huvudsyfte för svensklärares undervisning. Författarna förklarar också att svensklärare har en skyldighet att utveckla elevernas kunskap om skönlitteratur och att "eleverna har rätt till de kulturens skatter som skönlitteraturen rymmer" (Renberg & Friberg 2015, s. 155). Detta ska inte minst förmedlas till de elever som saknar erfarenhet av läsning hemifrån. Renberg och Friberg (2015, s. 156) menar att svensklärare inte kan få alla elever intresserade av skönlitteratur men att de har en plikt att synliggöra litteraturens möjligheter för personlig utveckling. Svensklärare måste därför förmedla insikten om att skönlitteratur berikar livet. Vidare bör svensklärare klargöra för eleverna att skönlitteratur ställer krav på läsaren och läsning därmed måste bemötas med tålmodighet. Den insikten är särskilt viktig i dagens samhälle där tillgången till mer lättillgängliga upplevelser bara växer sig större. Film har exempelvis liknande möjligheter men det finns en viktig skillnad då läsning kräver en större insats av fantasiförmågan och "ställer större krav på vårt medskapande än vad rörliga, suggestiva bilder i allmänhet gör" (Renberg & Friberg 2015, s. 158).

Molloy (2008) har undersökt didaktiska metoder i förhållande till skönlitteratur och hur dessa kan användas för att nå ett dialogiskt klassrumsklimat. Hon utgår från erfarenhetspedagogik, vilket innebär att alla elevers erfarenheter ska ges utrymme i meningsskapandet av skönlitterära verk. Molloy (2008, ss. 88–89) menar att en faktor som kan begränsa skolverksamheten är dess uppsättningar av böcker. Samtidigt som det kan vara en tillgång att ha klassuppsättningar med skönlitteratur, kan det också vara begränsande eftersom risken blir att samma böcker används år efter år på ett oreflekterat sätt och oberoende av elevgrupp. Lärare ska därför inneha kunskap om vilken skönlitteratur som finns tillgänglig på skolan såväl som på biblioteken. Svensklärares arbete ska också bestå av att vara insatt i och läsa ungdomslitteratur precis som en idrottslärare tränar och en musiklektör spelar instrument. Om läraren inte själv uppvisar ett intresse för skönlitteratur kommer eleverna till slut att tappa intresset för att diskutera litteratur med läraren. Om läraren däremot läser mycket kan denne diskutera litteraturen med eleverna och därigenom också hitta passande material till sin undervisning.

3.4 Skönlitteraturens funktion

Bommarco (2006, s. 219) har studerat elevers läsning i gymnasieskolan och anger att elever framhåller att de vill läsa mer skönlitteratur i skolan. Hon menar att det kan finnas ett par möjliga skäl till detta önskemål. En anledning kan vara att ungdomar inte hinner eller prioriterar att läsa på sin fritid och därför vill få utrymme att göra det i skolan. Det kan också

bero på att de betraktar litteraturläsning som något värdefullt och användbart och att skolan och dess lärare ger dem möjligheter att "diskutera värderingar och frågor om livet i samband med läsningen" (Bommarco 2006, s. 219).

Molloy (2003, s. 289) förklarar att lärares arbetsfokus ofta är att undervisa om litteratur genom att eleverna t.ex. får diskutera bokens berättarstruktur och perspektiv. Molloy (2003, s. 289) menar inte att detta skulle vara irrelevant för eleverna men ifrågasätter dock prioriteringen av det. Risken med att elever huvudsakligen får fokusera på informationsökning när de läser skönlitteratur är att de endast får en ytlig förståelse för texten och därmed inte får studera litterära ämnen som väcker tankar och skapar vidare intresse. Molloy (2003, ss. 299–300) menar att om lärare istället låter det skönlitterära verket stå i centrum och tillåter elevernas frågor och funderingar att ta utrymme, kan det leda till att eleverna utvecklas som personer och att de får en större förståelse för omvärlden.

Wolk (2009, s. 664) förklarar att undervisningen bör ha en demokratisk inriktning för att rusta elever för ett framtida samhällsdeltagande. Enligt honom innebär den demokratiska inriktningen att elever utvecklar en nyfikenhet och en lust att lära i samband med undervisningen. Om elever inte kan se meningen med att läsa, förutom när de måste göra det för att förstå eller klara en skoluppgift, menar Wolk (2009, ss. 664–665), att de inte blir utrustade för att leva i ett demokratiskt samhälle. Vidare menar han (2009, s. 667) att ungdomslitteraturen erbjuder autentiska och meningsfulla tillfällen att lära sig socialt ansvar och att lärare kan levandegöra böckernas budskap i undervisningen. Skönlitteratur kan tillsammans med undervisning skapa intellektuellt stimulerande lärande som kan bidra till att forma elevers medborgerliga identiteter och samhällsdeltagande. Ungdomslitteraturens etiska och moraliska innehåll kan bjuda in och utmanar ungdomar att brottas med dilemman och att resonera kring det de läser. Fortsättningsvis understryker Wolk (2009, ss. 664–667) lärarens ansvar i att hjälpa unga vuxna att förstå hur litteraturen bidrar till att förstå den dåtida, nutida och möjliga framtida världen. Vidare menar Wolk (2009, s. 666), att lärare måste förmedla hur skönlitteraturen bistår eleverna med sätt att förstå sig själva och hur den kan hjälpa till att forma en bättre framtid. Kåreland (2015, s. 119) har dragit en liknande slutsats kring läsning av skönlitteratur, då hon menar att skönlitteraturen ger elever en inblick i unika, mänskliga erfarenheter och lär dem på så sätt om hur det är att vara människa. Kåreland (2015, s. 119) betonar att skönlitteratur inte ska användas som ett stöd till undervisningen utan att den behövs för sin egen skull och verkar av egen kraft.

Enligt Rosenblatt (2002, s. 150) möjliggör skönlitteratur att elever kommer i kontakt med etiska frågor och samhällsfilosofiska perspektiv. Litteratur kan erbjuda individen identifikation, nya upplevelser och insikter och kan möjliggöra att:

den unge kan identifiera sig med den gamle, det ena könet med det andra, en läsare från en särskild social bakgrund med medlemmar från en annan klass eller annan tidsperiod.

(Rosenblatt 2002, s. 47)

Rosenblatt (2002, ss. 148–150) menar att läsningen också kan öka den sociala medvetenheten och förståelsen för andra människors perspektiv genom att läsaren lever sig in i en annan livssituation och därmed också kan förstå sin egen påverkan i andras liv. Vidare spelar skönlitteraturen en viktig roll i frågor om tonåringens förståelse för och deltagande i samhället. Tonåringen lär sig genom läsning hur denne känslomässigt ska reagera på olika slags situationer och människor enligt rådande kulturmönster. Vidare kan de också genom

läsningen lära sig vilka beteenden, värden och normer som värdesätts och behövs för att verka i samhället.

Enligt Rosenblatt (2002, s. 69) är det lärarens uppgift att förmedla skönlitteratur till sina elever utifrån en förståelse för unga människors behov och sinnevärld. Att välja litteratur som kommer skapa intresse och lärande hos elever kräver kunskap om både litteratur och ungdomarnas personliga och sociala bakgrunder. Andersson (2017, s. 163) förklarar att äldre elever bör få möta utmanande skönlitteratur i undervisningen därför att det kan bidra till att infria styrdokumentens skrivelser gällande skönlitteraturens möjligheter i skolan. Det förutsätter emellertid att lärare är medvetna om skönlitteraturens funktion och hur elever blir kritiska läsare. Lärare måste därför vara villiga att utmana sina egna normer och föreställningar för att på så vis kunna lära eleverna om det. Det är först då som läsning kan bli ett värdegrundskapande verktyg i skolan.

3.5 Lärarens medvetenhet och kunskap om genus

Hedlin (2010, ss. 7–8) menar att styrdokumentet förutsätter att lärare har tämligen goda kunskaper om genus. Dessa kunskaper ska sträcka sig bortom den vardagliga förståelsen för begreppet och möjliggöra att lärare kan arbeta i enlighet med läroplanens jämställdhetsmål. Svaleryd och Hjertson (2012, s. 82) förklarar att ansvaret för genusarbetet alltid ligger hos skolans vuxna, och om verksamheten ska bli jämställd måste det centrala arbetet utgå från hur de vuxna skapar, upprätthåller och förmedlar könsnormer. Att vara genusmedveten som lärare handlar, enligt Svaleryd och Hjertson (2012, s. 80), om att ha en kunskap om de föreställningar och omedvetna förväntningar som ställs på respektive kön. Vidare handlar det om att vara medveten om den makt som yrkesrollen skänker när det kommer till att antingen upprätthålla eller omvandla genus.

Auhadeeva, Yarmakeev och Aukhadeev (2015, ss. 34–35) har genom enkätundersökningar forskat om lärare och elever och deras attityder till genus. Resultatet visade att samtliga lärare hade stereotypa könsuppfattningar, men att de ansåg att genuskunskap är nödvändigt i undervisningen som bedrivs i dagens skola. Vidare visade resultatet att majoriteten av lärarna ville utveckla en större kunskap om genusperspektivet i undervisningen men att de saknade vetenskapligt material och pedagogiskt stöd. Endast 10 procent av lärarna uppgav att de på ett framgångsrikt sätt implementerar ett genusperspektiv på sin undervisning.

Hjalmarsson (2009, ss. 145–156) har undersökt lärarprofessionen utifrån ett genusperspektiv och har i sin studie upptäckt att lärares uttalanden om genus ofta är motsägelsefulla. Lärarna betonade å ena sidan vikten av att se till elevernas individualitet snarare än till genus men å andra sidan använde de begrepp som “typiskt kvinnligt” och “mäns inneboende aggressivitet”. Det tyder, enligt forskaren, på att vissa lärare menar att de kan bortse från genus samtidigt som de har stereotypa genusföreställningar. Hjalmarsson (2009, s. 150) förklarar att många lärares uppfattningar är påverkade av traditionella könsroller och att detta också kan innebära att stereotyper reproduceras i deras undervisning.

Auhadeeva, Yarmakeev och Aukhadeev (2015, s. 34) betonar att lärare bör vara medvetna om och inneha goda kunskaper kring genus för att på så vis kunna motarbeta de traditionella könsrollerna. Att anlägga ett genusperspektiv på undervisningen innebär, enligt Auhadeeva, Yarmakeev och Aukhadeev (2015, s. 34), att läraren förstår de historiska och sociala konstruktionerna som har skapat de traditionella könsrollerna. Läraren behöver även se bortom elevens enskilda könstillhörighet och istället fokusera på dennes individualitet och personliga intressen och låta dessa utvecklas oberoende av könsstereotypa föreställningar.

Vidare behöver lärare förstå sin egen könsidentitet och hur det kan påverka bemötandet av och förväntningarna som ställs på eleverna i undervisningen. En genusmedveten lärare innehar också kunskaper om de organisatoriska, psykologiska, pedagogiska och didaktiska aspekter som påverkar elevernas könsrelaterade attityder och inställningar. En sådan genusmedvetenhet i undervisningen kan skapa större tolerans och förståelse för andra människors livssituationer. Auhadeeva, Yarmakeev och Aukhadeev (2015, s. 36) poängterar att det är nödvändigt att uppmärksamma genus och könsstereotypa föreställningar som påverkar elevens skolgång och samhällsdeltagande för att på så vis förändra samhällets rådande stereotypa genusföreställningar.

3.6 Genus och skönlitteratur

Kåreland (2005, s. 16) betonar att skolan har en central roll i förmedlingen av litteratur och i skapandet och utvecklingen av ett litteraturintresse hos ungdomar. För att väcka intresset för skönlitteratur och för att litteraturen ska kunna påverka ungdomars uppfattning av genus bör lärare göra medvetna val av skönlitteratur samt planera hur innehållet ska behandlas. Rosenblatt (2002, ss. 81–83) menar att skönlitteraturen är ett av många medier som ungdomar möter i sin vardag som kan projicera stereotypa bilder av kön och könsroller. Skönlitteraturen kan därför också påverka ungdomars syn på kvinnligt och manligt och i förlängningen ha inverkan på deras handlingar, föreställningar och beslut. Enbart läsning räcker inte för att uppväga all annan påverkan som elever möter i sin vardag och utanför skolan, utan det krävs att läraren gör medvetna litteraturval. Därigenom kan eleven med hjälp av läsning och lärarens handledning “utveckla ett medvetet motstånd mot denna påverkan” (Rosenblatt 2002, s. 83). Alkestrand (2017, ss. 32–34) framhåller att lärare inte nödvändigtvis behöver välja litteratur som uppenbart synliggör genus utan menar att all litteratur har didaktisk potential i det avseendet. Sådan litteratur kan låta läsaren konfronteras med genussystem som återfinns i samhället idag. Läraren agerar i detta sammanhang som länken mellan skönlitteraturen och eleven genom att styra elevernas uppmärksamhet mot utvalda aspekter av texten. Detta är både positivt och negativt eftersom läraren å ena sidan kan aktualisera textens potential utifrån ett valt synsätt men å andra sidan kan begränsa elevernas egna tolkningar av texten.

Enligt Taber och Woloshyn (2011, s. 889) bör lärare vägleda sina elever så att de blir medvetna om genus och kritiska mot hur kön framställs och behandlas i samhället. Utan ett sådant kritiskt synsätt riskerar stereotypa framställningar av genus i litteraturen, och i förlängningen även samhället, att fortleva. Taber och Woloshyn (2011, s. 900) anger att skönlitteratur förser lärare med omfattande möjligheter att vägleda elever till ett kritiskt förhållningssätt mot tidigare och nuvarande föreställningar som rör genus. Lärare kan inspirera elever att engagera sig i problem som berör samhällsmässiga normer och värderingar genom att belysa hur karaktärer i skönlitteratur kan utmana och övervinna dessa. Forskarna framhåller att det är avgörande att lärarna tar upp normer och värderingar när de diskuterar skönlitteraturen i undervisningen, så att eleverna inte lämnas ensamma för att förstå bokens motiv, tema och potentiellt underliggande betydelse. Molloy (2003, s. 68) framhäver en liknande åsikt om skönlitteraturens möjligheter, då hon menar att eftersom de föreställningar om genus som finns i samhället är konstruktioner, kan också skolan verka för att förändra dessa uppfattningar. Emellertid betonar hon att “traditionella eller oproblematiserade uppfattningar kan också förstärkas till exempel vid läsning av skönlitteratur inom skolans ram” (Molloy 2003, s. 68). Hon hänvisar även till att det manliga utgör normen i samhället vilket “kan förefalla upprätthållas vid en del lärares val av skönlitteratur, eftersom böcker skrivna av män och med män som huvudpersoner ofta dominerar i skolan” (Molloy 2003, s. 64). Molloy (2003, ss. 64–65) exemplifierar genom att belysa att högstadiel elever av båda

könen ofta får läsa ungdomsklassikern *Flugornas Herre* medan få lärare väljer att läsa *Anne på Grönkulla* med sina klasser.

Malchow Lloyd (2006) har studerat elevledda diskussioner om skönlitteratur och huruvida dessa utmanar eller förstärker traditionella diskurser gällande kön. Studiens resultat belyser att vissa pojkar är villiga att kritiskt diskuterar maskulinitet men att de inte är beredda att tillämpa samma kritiska ståndpunkt när det kommer till att diskutera femininitet. Malchow Lloyd (2006, s. 54) menar att detta kan bero på brist av erfarenhet liksom kulturella faktorer. Malchow Lloyd (2006, s. 31) betonar att ett genusperspektiv i den litterära undervisningen kan förhindra reproduceringen av stereotypa föreställningar om kön. Hon argumenterar för att genusperspektivet därför måste vara närvarande under all undervisning och att kritisk läsning utifrån ett genusperspektiv bör tillämpas under hela elevens utbildning. Vidare menar hon att utan lärares stöttning och konsekventa övningar i kritisk läsning kan elever ha svårt att kritiskt granska de föreställningar om kön som stärker vissa grupper i samhället och förminskar andra (Malchow Lloyd 2006, s. 55).

4. TEORETISK RAM

Nedan följer en presentation av de teorier som ligger som utgångspunkt för studien. De teorier som kommer att behandlas är Vygotskijs sociokulturella teori och Hirdmans teori om genussystemet.

4.1 Det sociokulturella perspektivet

Upphovsman till det sociokulturella perspektivet är Lev Vygotskij som verkade under en kort period under början på 1900-talet. Vygotskij var verksam vid den psykologiska institutionen vid Moskvas universitet. Han hade ingen akademisk bakgrund men ägnade sig ändå åt juridik, litteratur, medicin och konst som ung. Dessa intressen tog sig sedan i uttryck i hans arbete inom utvecklingspsykologi där han studerade hur de biologiska och sociokulturella faktorerna gemensamt påverkade och utvecklade människan.

Den svenska läroplanen, Lgr 11 (rev. 2017), bygger till stor del på det sociokulturella perspektivet eftersom det betonas att samverkan och det sociala samspelet mellan elever och lärare är betydelsefullt för både elevernas lärande liksom personliga utveckling. Vygotskij (1995, ss. 20–21) tar upp den kommunicerande människan som huvudsaklig källa till kunskap. Han menar att det är genom kommunikation och interaktion med omvärlden som individen kan tillägna sig ny kunskap och ges nya insikter. Det är alltså betydande enligt den sociokulturella teorin att ge barn och ungdomar nya erfarenheter för att skapa en stadig grund för lärande. Vygotskij (1995, s. 26) nämner att det är genom olika kulturella redskap ett barn kan förstå och tolka t.ex. konst och böcker. Han hävdar att även om verket inte speglar verkligheten kan det ändå lära betraktaren eller läsaren om sig själv. Vygotskij (1995, s. 26) kallar detta för den *inre verkligheten* vilket står för de känslor, värderingar och tankar som finns inom varje enskild individ. Även om läsaren inte själv har upplevt det som beskrivs i ett skönlitterärt verk, kan denne utveckla en förståelse och genom verket tillägna sig nya upplevelser och erfarenheter. Den sociokulturella teorin är därför relevant som ram för studien eftersom den pekar på att skönlitterära verk och läsning kan bidra till skapandet av värderingar hos individer. Hur lärare väljer och arbetar med skönlitteratur är därför intressant att undersöka utifrån denna teori eftersom det kan ha betydelse för elevernas förståelse och kunskap om fenomen som genus.

4.1.1 Redskap, Mediering och Proximal utvecklingszon

I den sociokulturella teorin spelar begrepp som redskap och verktyg stor roll (Säljö 2000, s. 20). Redskapen symboliserar de resurser som finns att tillgå för att kunna leva i och förstå vår omvärld. Säljö (2000, s. 21) menar att inlärning inte handlar om hur vi lär utan snarare om att tillägna sig rätt redskap och verktyg för att kunna tänka och utföra praktiska handlingar. Han understryker att dessa resurser inte finns medfödda utan är något som utvecklas genom kommunikation och samspel med andra människor. Det är därmed genom social och kulturell interaktion som människan bildar sig en uppfattning och lär sig om världen och sin identitet.

Ett annat nyckelbegrepp inom det sociokulturella perspektivet är den proximala utvecklingszonen. Den proximala utvecklingszonen påvisar när det är mest lämpligt att introducera och lära sig ett nytt ämne eller färdighet. Säljö (2014, s. 305) förklarar att nya kunskaper ligger inom räckhåll så fort en människa bemästrat ett ämne eller färdighet. Individen kan därefter använda sina tidigare kunskaper för att förvärva sig det nya under förutsättningen att rätt stöd tillhandahålls.

Säljö (2014, s. 298) beskriver att människan aldrig möter världen direkt utan istället använder sig av kulturella redskap för att tolka samt förstå omvärlden och denna företeelse kallar han

mediering. De kulturella redskapen innefattar både teoretiska och praktiska kunskaper som inte separeras inom det sociokulturella perspektivet. När en individ tänker då utför den också en handling, t.ex. när någon läser använder sig personen av det praktiska redskapet samtidigt som det sker en process i hjärnan där de teoretiska redskapens används (Säljö 2014, s. 299).

4.2 Genussystem

Yvonne Hirdman är professor emerita vid Stockholms universitet och Södertörns högskola. I sin forskning beskriver Hirdman hur vi skapar osynliga regler för att dela upp och rangordna könen. Hon var bland de första i Sverige att diskutera genus och genusystem med sin forskning.

Hirdmans (2001) teori om genusystemet utgår från att män och kvinnor delas in i två motsatta grupper där mannen betraktas som stark, försörjande och dominant och kvinnan ses som svag och underordnad mannen. Hirdman (2001, s. 43) menar att människor realiserar normer och förväntningar kring kön redan då ett barn föds, genom att bl.a. tilldela den rosa färgen till flickor och den blå till pojkar. Enligt Hirdman (2001, ss. 42–43) ges både barn och vuxna könskodade intressen och förväntas uppföra sig på det sättet normen uttrycker. På arbetsplatser delas kvinnor och män upp i olika yrkeskategorier där lön och befordran, medvetet eller omedvetet, bestäms efter kön. Män tjänar generellt mer än kvinnor och innehar också fler höga poster i företag (Hirdman 2001, s. 44). Hirdman (2001, ss. 48–49) framhäver att kvinnliga egenskaper därmed inte betraktas som lika mycket värda som de egenskaper män besitter.

Hirdman (2001, ss. 42–43) poängterar att den stereotypa mannen eller kvinnan skapas utifrån sin omgivning. De blir från tidig ålder formade till att passa de rådande samhällsnormerna. Genusystemet är, som Hirdman (2001, s. 84) nämner, en överenskommelse som är kulturellt betingad. Människors föreställningar om skillnaderna mellan män och kvinnor har skapat den genusnorm som existerar idag. Lärare är inte undantagna från genusystemet utan är liksom alla färgade av det uppdelade och könade samhället de lever i. I Lgr 11 (rev. 2017, s. 8) betonas det faktum att lärare måste motarbeta stereotypa föreställningar om kön vilket också betyder att det bör finnas en medvetenhet om hur genus påverkar elever. Hirdmans teori om genusystemet är relevant för studiens ram eftersom den belyser hur genus påverkar människor dels individuellt och dels i sitt samhällsdeltagande. Teorin utgår ifrån att det finns ett övergripande samhälleligt genusystem som får konsekvenser för synen på kvinnligt och manligt. Det påverkar i sin tur även skolan och lärares undervisning som på så vis förmedlar budskap om kön och genus.

4.2.1 Dikotomi och hierarki

I *Lilla Genushäftet 2.0* förtydligar Hedlin (2010, ss. 16–17) att Hirdmans teori om genus är uppbyggd utifrån två framträdande principer. Den första principen kallas dikotomi vilket står för isärhållande. Det innebär att manligt och kvinnligt betraktas som enskilda entiteter, och därmed som motsatser till varandra. Exempel på denna typ av uppdelning är att män och kvinnor från tidig ålder tilldelas olika könade färgscheman, toaletter, böcker, kläder och leksaker.

Den andra principen inom Hirdmans teori benämns enligt Hedlin (2010, ss. 16–17) som hierarki och det står för den hierarkiska ordning mellan manligt och kvinnligt som förekommer i samhället. Mannen betraktas som den överordnade och som normen medan kvinnan anses vara avvikande och undantaget. Det som män utför i form av prestationer och bedrifter värderas till följd av detta högre än när kvinnor gör samma saker. Exempel på denna

manliga överordning är t.ex. att män generellt sett har högre lön. Enligt Hirdmans genussystem skapas och upprätthålls dessa könsmönster både på ett enskilt och individuellt plan samt på en övergripande strukturell nivå i samhället.

5. METOD

Nedan beskrivs den metod som valts för studien. Inledningsvis förklaras kvalitativ intervjumetod och vad som styrts valet av metod. Vidare beskrivs det urval som gjorts samt de forskningsetiska aspekter som tagits hänsyn till. Avslutningsvis presenteras hur studien förhåller sig till validitet och reliabilitet samt hur intervjuerna har genomförts och därefter tolkats, analyserats och bearbetats.

5.1 Kvalitativ intervju

Eftersom det är lärares egna tankar och resonemang som undersöks i studien så passade den kvalitativa, semistrukturerade intervjun som metod, eftersom den är särskilt lämpad för att belysa informanternas egna "erfarenheter, tankar och känslor" (Dalen 2015, s. 14). Avsikten var därför att genomföra intervjuer som utformats utifrån en vilja att förstå lärares val av och arbete med skönlitteratur utifrån ett genusperspektiv och därigenom tolka och förstå deras arbetsgång. Det överensstämmer därmed med forskningsintervjuns syfte vilket är att konstruera kunskap i interaktionen mellan forskare och informant (Kvale & Brinkmann 2014, s. 18).

Att använda intervju som redskap tar sin utgång i den kvalitativa forskningsmetoden där det centrala i forskningen är att analysera, tolka och skapa förståelse utifrån de resultat som framkommer (Stukát 2011, s. 36). Enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s. 16) är kvalitativ metod en flexibel undersökningsmetod eftersom den tillåter en hög grad av spontanitet och anpassning i kommunikationen mellan forskarna och informanterna. Kvale och Brinkmann (2014, s. 17) förklarar att den kvalitativa forskningsintervjuns syfte är att forskaren ska förstå världen utifrån informanternas synvinklar och därigenom utveckla mening och kunskap ur deras erfarenheter. Christoffersen och Johannessen (2015, s. 83) menar att intervjuer av detta slag gör det möjligt att få fylliga, detaljerade och utvecklade svar från informanterna eftersom de flesta känner sig bekväma i intervjusituationen, såvida inte ämnet är av känslig natur.

I studien användes semistrukturerade, enskilda intervjuer som utgick från en intervjuguide (se bilaga 1). Dalen (2015, ss. 34–35) förklarar att semistrukturerade intervjuer innebär att intervjusamtalens innehåll är planerat i förväg. Innehållet i intervjuerna ska därmed behandla förutbestämda ämnen och frågor som forskaren har valt ut. Vid semistrukturerade intervjuer behövs en utarbetad intervjuguide som utgår ifrån studiens centrala teman och som ska bidra till att besvara studiens syfte. Christoffersen och Johannessen (2015, s. 86) betonar att en intervjuguide inte är ett frågeformulär utan en planering av teman och generella frågor som ska behandlas i intervjun.

Stukát (2011, s. 44) förklarar att frågorna i den semistrukturerade intervjuformen kan ställas i den ordning som passar situationen och intervjusamtalets riktning. Vidare ställs de centrala frågorna likadant till alla informanter men följs sedan upp individuellt under varje intervju. Dalen (2015, s. 35) klargör att intervjufrågorna ska utformas så att de utgår från det allmänna och sedan rör sig mot det detaljerade. De inledande frågornas ändamål är att skapa trygghet hos informanten. Frågorna ska därefter beröra de centrala delarna av studiens syfte. Avslutningsvis ska frågorna återigen behandla mer generella saker som exempelvis berör eventuella tillägg av informanten. Stukát (2011, s. 44) framhåller att den semistrukturerade intervjuformen även kan innehålla följdfrågor som kan anpassas beroende på situation och individens svar. Följdfrågorna ska anpassas för att få mer utvecklade och fördjupade svar.

Christoffersen och Johannessen (2015, s. 86) förklarar att den semistrukturerade intervjun därmed kan "ge en bra balans mellan standardisering och flexibilitet".

Dalen (2015, s. 40) anger att kvalitativa intervjustudier alltid måste innehålla en eller flera provintervjuer för att testa intervjuguiden och rollen som intervjuare. Utifrån dessa provintervjuer kan frågorna i intervjuguiden redigeras eller tas bort, intervjuinstrumenten kan testas och det egna beteendet i intervjusituationen kan studeras. Intervjuerna föregicks därför i denna studie av en pilotstudie där frågorna i intervjuguiden testades. Efter pilotstudien togs beslutet att inte förändra intervjuguiden eftersom den fungerade bra i relation till studiens syfte. Vi fick emellertid en god insyn i hur inspelningsinstrumenten fungerade, hur frågorna skulle ställas och hur vi fungerade i situationen.

Semistrukturerade intervjuer tar vanligtvis ca en timma att genomföra och de ska helst pågå utan avbrott (Dalen 2015, s. 35). Vi upplevde att denna tidsram var passande för vår studie eftersom intervjusituationen dels var energikrävande och dels för att lärarna hade begränsad tid att delta. Vi anser att intervjuerna som genomfördes gav oss gott om material att arbeta med. Back och Berterö (2015, s. 152) förklarar att den efterföljande transkriberingen av det inspelade materialet är en tidsödande process men att den är en förutsättning för tolkning och analys.

5.1.1 Motivering av metod

Vi valde den semistrukturerade intervjuformen som metod eftersom den möjliggjorde att vi kunde ha en ram för intervjuerna samtidigt som vi kunde vara flexibla genom att ställa frågorna i den ordning som passade samtalet och ställa anpassade följdfrågor. Den strukturerade intervjuformen valdes bort eftersom den, enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s. 85), utgår från fasta svarsalternativ som forskaren kryssar av. Detta hade i vår mening inte varit nog för att få det material som behövdes för att besvara studiens syfte.

Andra kvalitativa metoder som exempelvis observation hade varit svårt att genomföra utifrån studiens syfte, eftersom det är omöjligt att få en djupare förståelse för lärarnas resonemang utifrån observation som också är mer kontextbunden till sin form. Kvantitativa enkäter hade kunnat vara en möjlig metod för studien men det hade varit komplicerat att få de utvecklade och fylliga svar som behövdes för att besvara studiens syfte. Emellertid hade en kombination av kvantitativ enkät och kvalitativ intervju lett till att få in omfattande material som kunde ligga till grund för studien, men detta ansågs inte genomförbart inom studiens tidsram.

5.2 Urval

Studien genomfördes i en mellanstor kommun i västra Sverige med behöriga svensklärare från tre olika skolor. Två av skolorna är kommunala F-9 skolor och den tredje är en friskola som omfattar årskurs 4–9. Urvalsgruppen består av 5 verksamma svensklärare som arbetar i grundskolans 7–9. Denna urvalsgrupp ansågs passande eftersom dessa lärare kunde bidra till att besvara syftet med studien. Samtliga lärare är kvinnor och har varit verksamma under ett antal år och är behöriga svensklärare inom grundskolans årskurs 7–9. För att inte röja informanternas identiteter kommer de i studien att benämnas som lärare 1, lärare 2 o.s.v.

Nedan följer en översiktlig presentation av informanterna:

Lärare 1: Har arbetat som lärare i tre och ett halvt år och undervisar i årskurs 7 och 9 i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 8. Arbetar i en friskola.

Lärare 2: Har arbetat som lärare i 7 år och undervisar i svenska i årskurs 7, 8 och 9. Har även jobbat på gymnasienivå i svenska och engelska med årskurs 1, 2 och 3. Arbetar utöver det som förstelärare, mentor och ämnesansvarig i svenska på sin skola. Arbetar i en kommunal skola.

Lärare 3: Har arbetat som svensklärare i ca 20 år och undervisar för tillfället i årskurserna 7–9. Har arbetat med och startat ett heltäckande läsprojekt i kommunen. Är förstelärare i svenska, klassmentor och ansvarig för ett språkutvecklande projekt. Arbetar i en kommunal skola.

Lärare 4: Har arbetat som lärare i snart 10 år och undervisar i årskurs 7,8 och 9. Arbetar som svensk- och engelsklärare samt klassmentor på sin skola. Arbetar i en friskola.

Lärare 5: Har arbetat som lärare i 9 år och undervisar årskurs 7,8 och 9 i svenska och spanska. Är förstelärare i svenska och är mentor för både klass och nyexaminerade lärare. Arbetar i en kommunal skola.

5.3 Etik

I studien har Vetenskapsrådet (2002) fyra forskningskrav tillgodosetts. För att uppfylla informationskravet blev de deltagande lärarna informerade om studiens syfte samt avsikten med datainsamlingen. Lärarna informerades även om de forskningsetiska reglerna och deras innebörd.

Samtyckeskravet tillgodoseddes genom att de medverkande lärarna informerades om rätten att bestämma kring sitt eventuella deltagande i studien och att de kunde avsluta sitt deltagande trots att de redan har påbörjat sin medverkan.

Konfidentialitetskravet uppfyllades genom att lärarnas identiteter och personuppgifter inte röjdes och att dessa uppgifter behandlades med försiktighet och diskretion i alla situationer. Tivenius (2015, s. 73) menar att genom att garantera informanternas anonymitet skänker forskarna trygghet till informanterna, vilket också gör att det i större grad går att lita på att deras utsagor är sanna och oppriktiga. Detta stärker i sin tur studiens validitet och gör resultaten säkrare.

Nyttjandekravet infriades genom att lärarna informerades om att det insamlade materialet endast skulle användas i det enskilda examensarbetet och att det inspelade materialet skulle raderas efter studiens slut. Lärarna informerades även om att resultatet av intervjuerna skulle komma att publiceras i form av ett examensarbete på internet. Samtlig information delgavs till informanterna både muntligt liksom skriftligt innan intervjuerna.

5.4 Validitet och reliabilitet

Genom att stärka validiteten i studien försäkrade vi oss om att studiens syfte skulle besvaras. Detta har gjorts genom att bland annat pröva och felsäkra de instrument och redskap, t.ex. intervjuguide och inspelningsinstrument, som skulle användas vid datainsamlingen. Innan studien genomfördes därför en pilotstudie vilket säkerställde att redskapen fungerade i relation till det tilltänkta syftet. Genom att genomföra en pilotstudie kunde även förmågan att ställa frågor och locka till utvecklade svar från informanterna testas, något som också stärker validiteten (Dalen 2015, s. 120). Eftersom intervjusvaren är det som utmynnar i ett resultat bör de vara tydliga och utvecklade, eftersom det underlättar analys och tolkning. Dalen (2015, s. 121) poängterar att informanternas svar måste sättas in i en helhetsbild där de situationer

som beskrivs också placeras i ett större sammanhang. Vidare har de analytiska begrepp och verktyg som använts i den analytiska processen dokumenteras och tydliggjorts i studien. Dalen (2015, ss. 122–123) nämner att det finns en rad olika fällor som forskaren bör vara medveten om för att stärka validiteten när denne ska genomföra en intervjustudie. Det holistiska misstaget är en av dem vilket innebär att forskarens förförståelse av ämnet hindrar denne att tolka svaren på ett korrekt sätt. Det kan resultera i att forskaren går miste om eventuella avvikelser som annars hade varit viktiga för studien. En annan fälla som Dalen (2015, ss. 122–123) nämner är *going native*, det inträffar när en forskare arbetat för mycket inom samma område och kan därför inte urskilja särdrag eller speciella kännetecken i intervju svaren. Den tredje fällan som Dalen (2015, ss. 122–123) varnar för är att forskaren i huvudsak fokuserar på vissa informanter som denne tycker besvarar studiens syfte bättre vilket leder till att studien blir vinklad.

Reliabiliteten är också viktig för en lyckad studie. Reliabilitet innebär att studien är trovärdig och att resultatet är tillförlitligt. För att stärka reliabiliteten bör forskaren ha erfarenhet i den metod som används (Kihlström 2007, ss. 231–232). Vi har under utbildningens gång utfört flera intervjuer och pilotstudien gav oss möjlighet att åter känna på intervjusituationen och bekanta oss med den. Genom att vi spelade in intervjuerna stärktes också tillförlitligheten. Viktig information riskerade annars att gå förlorad på grund av att vi inte hade hunnit skriva ner intervju svaren (Kihlström 2007, ss. 231–232). Enligt Kvale och Brinkmann (2014, ss. 295–296) bör intervjuaren vara medveten om farorna med ledande frågor och hur dessa kan påverka informanternas svar. Genom att använda semistrukturerade intervjuer och en intervjuguide med både frågor och följdfrågor minskades risken för ledande frågor. Kvale och Brinkmann (2014, ss. 295–296) menar dock att om för mycket fokus läggs vid reliabiliteten i en kvalitativ studie kan variationsrikedomen och kreativiteten i intervju svaren minska.

Genom att beskriva genomförandet och tolkningsprocessen utförligt och korrekt har vi ytterligare stärkt reliabiliteten i studien. Detta för att andra forskare ska ha möjlighet att genomföra en liknande studie. Dalen (2015, ss. 155–116) menar att en utomstående ska kunna se hur undersökningen gått till och ur vilket perspektiv exempelvis analysen gjorts. Beskrivningen måste täcka förhållandena mellan intervjuaren och informanterna samt intervjusituationen.

5.5 Genomförande

Arbetet påbörjades genom att sammanställa ett PM som sedan låg till grund för studien. Under utformningen av PM sökte vi efter lämpliga vetenskapliga artiklar som berörde syftet samt bestämde metod och tidsram för studien. Efter PM godkänts, fördjupade och breddade vi sökningen efter material för att hitta mer underlag i form av litteratur och avhandlingar. Därefter sammanställdes en intervjuguide utifrån syfte. Vi började sedan att kontakta möjliga informanter på olika skolor via mejl och fråga om eventuellt deltagande. I mejlen informerade vi om studiens syfte och genomförande. Vi fick tag i fem lärare som kunde ställa upp på intervjuer. Vi planerade även in en pilotintervju utöver dessa fem, med en verksam svensklärare där intervjuguiden testades. Pilotintervjun visade att frågorna i intervjuguiden var välgrundade och stämde överens med studiens syfte. Det visade sig också vara ett bra tillfälle att testa intervjusituationen och inspelningsverktyget vilket hjälpte oss att förstå hur följande intervjuer skulle struktureras upp. Tid för intervjuer planerades därefter via mejl tillsammans med lärarna som tackat ja till att ställa upp i studien. Lärarna fick själva välja en tid som passade deras schema och i tre dagar under två veckor genomfördes sedan dessa intervjuer. Samtliga intervjuer genomfördes på respektive lärares skola i avskilda grupp- eller konferensrum. Lärarna intervjuades enskilt av oss båda och intervjuerna spelades in med hjälp

av två mobiltelefoner. Varje intervju tog mellan 30–40 minuter att genomföra och transkriberades därefter i sin helhet med undantag för t.ex. harklingar.

5.6 Analys och bearbetning

Under de veckor som intervjuerna genomfördes transkriberades även det inspelade materialet. Eftersom det genomfördes fem intervjuer delade vi upp arbetet så att en fick tre intervjuer och en fick två intervjuer att transkribera. Efter att intervjuerna transkriberats lästes dessa igenom flera gånger av båda parter och efter diskussion kunde vi urskilja återkommande teman i relation till syftet. Dessa teman delades sedan in i fyra övergripande rubriker som färgkodades. Under dessa övergripande rubriker kategoriserade vi även in underteman. Kihlström (2007, s. 54) förklarar att det handlar om att hitta mönster av de svar som framkommit i intervjun och att en kategorisering ska upprättas för att få en översikt av materialet. Därefter lästes varje intervju igenom igen för att färgkoda texten utefter de övergripande rubrikerna. Detta möjliggjorde att vi fick en klar bild av vilket innehåll och vilka citat som hörde hemma under respektive rubrik. En del av det transkriberade materialet valdes bort eftersom det inte svarade på studiens syfte. Dessa övergripande rubriker är därmed det som utgör innehållet i resultat och har ordnats i dessa kategoriseringar för att öka läsvänligheten. Därefter skapades resultatavsnittet utifrån det kategoriserade och analyserade materialet. Kihlström (2007, s. 54) tydliggör att ett resultat utgörs av en sammanfattning och analys av det som framkommit i studien tillsammans med utvalda citat som belyser och förstärker detta. Patel och Davidsson (2003, s. 120) menar att det är centralt att finna en balans mellan citat och övrig text i resultatdelen. Om det förekommer för många citat överlämnas analysen åt läsaren men om citaten är för få ges läsaren en färdig tolkning vilket äventyrar textens trovärdighet.

5.6.1 Analys och bearbetning utifrån teorier

I analysfasen utgick vi från den sociokulturella teorin och teorin om genussystem. Att använda en teoretisk ram kan liknas vid att lägga ett utvalt teoretiskt filter över det insamlade materialet (Kvale & Brinkmann 2014, s. 283).

När materialet studerades utifrån den sociokulturella teorin analyserade vi hur lärarna byggde upp sin undervisning utifrån kunskaper om elevgruppen, dialog med eleverna samt hur skönlitteraturen användes som ett verktyg för lärande. Användningen av verktyg är central i analysen. Skönlitteratur kan enligt den sociokulturella teorin användas som ett verktyg för att öka förståelsen för olika fenomen och inhämta ny kunskap. Även lärarnas kommunikation med eleverna, som vid exempelvis diskussioner om skönlitteraturen var i fokus i analysen. Detta var ett fokus i analysen eftersom den sociokulturella teorin menar att det är genom kommunikation som individen tillägnar sig ny kunskap och nya insikter.

Materialet analyserades också parallellt utifrån Hirdmans teori om genussystemet. Under denna analys granskades om och i så fall hur lärarna realiserade och reproducerade könsnormer i sin undervisning om skönlitteratur. Utifrån dikotomi studerade vi om lärarna gjorde uppdelningar mellan manligt och kvinnligt vid valet och arbetet med skönlitteratur. Fortsättningsvis analyserade vi materialet utifrån begreppet hierarki, alltså om det manliga värderades högre vid valet och arbetet med skönlitteratur.

6. RESULTAT

I avsnittet nedan redovisas hur de fem intervjuade lärarna svarade och resonerade. Resultatet presenteras under fyra rubriker: *Skönlitteraturens roll och betydelse*, *Val av skönlitteratur*, *Arbete med skönlitteratur* och *Genus och skönlitteratur*. Rubrikerna baseras dels på intervjufrågorna som legat till grund för datainsamlingen och dels på de teman och underteman som framkommit under analysen och bearbetningen av materialet. Slutligen följer en sammanfattning av resultatet.

6.1 Skönlitteraturens roll och betydelse

I intervjuerna framkom det att majoriteten av lärarna ansåg att läsning av skönlitteratur är gynnsamt för språk- och skrivutvecklingen. De ansåg att om eleverna läser mycket så utvecklas också skriftspråket automatiskt. Vidare menade lärarna att skönlitteratur kan användas i undervisningen för att utveckla elevernas skrivförmågor. En av lärarna ansåg att eleverna kunde utvecklas inom hela ämnet genom arbetet med skönlitteratur:

Det påverkar ju allt, stavning, meningsbyggnad så att man kan uttrycka sig själv även i skrift. Har man sett vissa ordbilder många gånger så vet man att *upp* inte bara stavas med ett p.

(Lärare 5)

Man kan ju använda litteratur för skrivandet liksom att man tar ett avstamp i någon novell och sen skriver hur den fortsätter så du kan ju på det sättet använda läsningen på många olika sätt.

(Lärare 3)

Vidare menade tre av fem lärare att skönlitteratur och läsning bidrog till att vidga elevernas vyer och att de kunde använda skönlitteratur för att ta upp diskussioner kring ex. rasism och könsnormer. Samtliga lärare ansåg också att skönlitteraturen kunde bidra till elevernas personliga utveckling och öka deras erfarenheter. Lärare 3 sade dessutom att skönlitteraturen bidrog till att både flickor och pojkar kunde se utifrån manliga respektive kvinnliga perspektiv:

Alltså att läsa är ju som att resa, man kan ju välja liksom vad som helst. Du kan ju vara i en förort i Stockholm i nutiden eller så är du i medeltiden någon annanstans. Man kan ju få så mycket utav det som jag tycker att de missar.

(Lärare 5)

Emellertid så berättade tre av lärarna att de upplevde att eleverna inte längre läste skönlitteratur i samma utsträckning som förut. Dessa tre lärare nämnde att eleverna numera är upptagna med att kolla på Youtube-klipp eller delta i sociala medier. Lärare 3 menade också att skolan behöver arbeta mer med sociala medier eftersom det huvudsakligen är där stereotyper och könsroller befästs i dagens samhälle. Lärare 5 nämnde att eleverna ofta har svårt att koncentrera sig och att undervisningsmaterial därför behöver fånga dem direkt. Vidare nämnde lärare 5 att skönlitteratur skulle behövas mer i undervisningen för att kompensera för att eleverna inte läser på sin fritid.

6.2 Val av skönlitteratur

Vid valet av skönlitteratur tog majoriteten av lärarna upp de litterära klassikerna. För lärarna på de kommunala skolorna togs klassikerna upp i större utsträckning, då det var de böckerna som fanns tillgängliga som hela klassuppsättningar. För lärare på friskolan var det annorlunda, de hade tillgång till mer modern skönlitteratur dels på grund av skolans unga ålder och dels eftersom de budgeterade för att köpa in ny litteratur varje år. Dock ansåg flera av lärarna att eleverna inte klarade av att läsa hela klassiker utan valde istället att arbeta med utdrag och noveller:

Alltså *Harry Potter* räknas ju också till klassikerna idag, så jag menar då kan ju de som inte gillar att läsa, liksom tänk att få läsa *Harry Potter*, det brukar ju bli rätt bra.

(Lärare 2)

Vi läser inte riktigt klassiker på det viset, vi läser mycket noveller, klassiska noveller som *Pälsen*.

(Lärare 4)

Under intervjuerna framkom det också att litteraturvalen ibland utgick ifrån tematiskt arbete med andra ämnen, framförallt i förhållande till litteraturhistoria och SO. När eleverna läste om andra världskriget plockade till exempel lärare 5 fram *Pojken i randig pyjamas* eller *Ninas Resa*. Även kopplingar till nutida samhällsfrågor som berör terror, krig och flykt påverkade lärarnas val av skönlitteratur vilket de sedan följde upp med klassdiskussioner och arbeten kring författarskap:

[...] om man tar liksom någon känd som Hassen Khemiri, hans författarskap satt i det här med terrorn då va.

(Lärare 3)

Det som påverkade alla lärares val var elevernas möjlighet till identifikation med bokens innehåll. De ansåg att det viktigaste var att eleverna kunde relatera till eller bygga upp ett intresse för boken. Detta eftersom att ungdomar läser allt mindre och lärarna ville fånga upp dem och göra läsning intressant. Flera lärare lade vikten vid att skönlitteraturen de använde i undervisningen skulle locka eleverna på ett sätt som gör det roligt att läsa. Lärare 1 menade att tankar om genus ofta inte förekom i valet av skönlitteratur utan att elevernas individuella behov, personligheter och intressen istället avgjorde vilka böcker som valdes. Även lärare 5 tryckte på att se bortom elevernas kön vid valet av skönlitteratur:

Det är inte så ofta man tänker såhär tjejer, killar och så. Liksom att det är mer människor, eller barn ibland, eller ungdomar, så de har ett eget släkte liksom.

(Lärare 5)

Tre lärare sade att de ofta hade valt böcker utifrån vad de trodde pojkarna skulle uppskatta. Lärarna ansåg att de lade större vikt vid att möta de manliga elevernas intressen för att locka dem till läsning, eftersom att pojkar läser betydligt mindre än flickor. Lärare 3 nämnde till exempel att flickor skulle förhålla sig till filmer med bara manliga karaktärer som *Stand by me* medan pojkar aldrig behövde läsa *Anne på Grönkulla*:

För att killar förr i alla fall läste mer sällan än vad tjejer gjorde och så försökte man locka dem genom att ta killböcker eller böcker som handlade om killar.

(Lärare 4)

Dock nämnde tre lärare att de idag försöker att tänka utifrån ett genusperspektiv i sitt val av skönlitteratur, åtminstone när det kom till huvudkaraktärer. Emellertid arbetade samtliga av dessa tre lärare med mansdominerade böcker vid intervjutillfället, som bland annat: *Flugornas Herre*, *Ett hål om dagen* och *Möss och människor*. Här var lärarna medvetna om att böckerna de valde framför allt innehöll manliga karaktärer:

För det klart att *Möss och människor* är också bara män, det är en kvinna med i den boken och hon har ju också en ganska speciell roll där, på grund utav att hon är ensam kvinna, så det klart att när man tänker på de böckerna så är det lite mansdominerat och så.

(Lärare 5)

En av lärarna menade dock att valet inte skedde medvetet eller utstuderat. Totalt var det en av de fem lärarna som ansåg sig välja skönlitteratur utifrån ett genusperspektiv:

Jag skulle aldrig vilja läsa böcker där det bara är en manlig huvudroll eller bara en kvinnlig huvudroll, utan det måste finnas både och.

(Lärare 2)

Majoriteten av lärarna menade också att de inte undvek att ta upp känsliga eller generande ämnen. Samtidigt poängterade lärarna att om ett ämne låg väldigt nära vissa elever i klassen då undvek de böcker med dessa teman. Om klassen till exempel precis hade haft episoder med mobbning eller om en elev förlorat en förälder i cancer, valdes böcker med den typen av tema bort:

Vi har precis haft en elev som har förlorat en förälder, också en kollega till oss, men där kanske man inte väljer litteratur som handlar om cancer just nu.

(Lärare 5)

Men just som sagt var om det är något som är väldigt infekterat just då kanske man inte väljer en bok eller om det har varit något mobbningsfall eller vad det skulle kunna vara.

(Lärare 4)

Elevernas förmåga att läsa spelade också stor roll, två av fem lärare hade längd på bok som kriterium när de gjorde sina val. Tre lärare nämnde elevernas minskade förmåga att ta sig igenom längre texter och att de behövde anpassa sina val efter det. Hur de skulle arbeta vidare med texten efter eller under läsningen gjorde också att anpassade sina val av skönlitteratur efter detta arbete. Det vill säga vilka kriterier som skulle uppfyllas och vad de ville koppla läsningen till. Om arbetsområdet skulle röra till exempel inferensläsning valdes kortare noveller eller utdrag medan det vid arbete med lässtrategier valdes hela böcker med olika typer av teman:

[...] vilken genre man vill att de ska känna till inom skönlitteraturen. Dels det som intresserar dem men också vad du ska göra med din läsning, det är liksom de tre grejerna kan man säga.

(Lärare 3)

Utöver det gjorde flera av lärarna det tydligt att valet av bok även avgjordes utifrån om de själva tyckte om boken eller inte. Deras subjektiva åsikt och vilja att undervisa i vissa böcker låg ofta till grund för deras val av skönlitteratur:

Sen klart jag är ju subjektiv i det för jag vill inte undervisa i en bok som jag känner är tråkig, så det är nog mitt svar.

(Lärare 2)

Det är inte prio ett faktiskt när jag väljer utan det handlar snarare om hur bra jag tror att boken är.

(Lärare 4)

De lärare som arbetar på kommunala skolor nämnde att valet av skönlitteratur framför allt avgjordes utifrån tillgången i skolans bibliotek och i klassuppsättningar. De nämnde att skolans bibliotekarie ofta hjälpte till att hitta och komma med förslag på skönlitteratur som de kunde använda. Lärare 4 nämnde dock att deras bibliotekarie under bokpresentationer kunde introducera böcker som pojk- och flickböcker, vilket läraren ansåg förstärkte de stereotypa könsrollerna. Läraren tyckte att detta kunde påverka elevernas egna val av böcker trots försök från lärarens sida att neutralisera bibliotekariens uttalande.

Lärarna ansåg också att de ofta föll tillbaka på skönlitteratur som de använt tidigare och som de visste fungerar i undervisningen. En lärare menade dessutom att anledningen till att samma titlar användes flera gånger var för att det var svårt att hålla sig uppdaterad om ungdomslitteratur:

Det blir ju liksom den mest hajpade som man kanske läser för att man vill ju ärligt talat inte läsa en massa ungdomsböcker bara när man läser själv.

(Lärare 4)

Jag tror vi har över 50 titlar i klassuppsättningar [...] det är ju egentligen en oerhörd skatt tycker jag, att kunna välja från, och ändå blir det lätt att man väljer samma titlar för att det är de som man kan och man gör det bra.

(Lärare 5)

6.3 Arbete med skönlitteratur

Att diskutera skönlitteraturens innehåll i svenskundervisningen var något som samtliga lärare nämnde som en viktig del av arbetet med skönlitteratur. De påtalade att diskussionsfrågor användes för att eleverna dels skulle kunna få en djupare insikt i bokens handling och dels få chans att bearbeta svårbegripliga eller känsliga ämnen. Att diskutera handlingar som kunde väcka känslor och tankar hos eleverna var speciellt viktigt eftersom eleverna annars kunde lämnas ensamman med svåra frågor eller felaktiga bilder av olika fenomen. Det kunde exempelvis vara teman som behandlade olika typer av utsatthet i förhållande till relationer, sex, fattigdom eller krig:

Som den boken vi läser nu så är det en man som misshandlar sin fru och tar man inte upp och pratar om det utan man bara låter det vara, då är jag rädd att de ska få för sig att det är så här det ska vara [...] så då är jag jättenoga med att lyfta det.

(Lärare 1)

Det hade vi liksom en timmas diskussion när vi bara satt där och liksom kände på det här [...] där har vi faktiskt något av det värsta en människa kan utsättas för, det värsta tänkbara scenariot och livsödet och att öppna upp för såna diskussioner för sjuor, det är viktigt och jobbigt, det är jättetufft när de måste inse att så kan faktiskt vara fallet för vissa.

(Lärare 2)

Att diskutera författarens bakgrund och i vilken kontext boken skrevs var ett annat inslag i undervisningen med skönlitteratur som två av lärarna tog upp. De menade att genom att informera och prata om författaren kunde också kopplingar till verkets innehåll tas upp och diskuteras. När det kom till exempelvis äldre böcker kunde olika skeenden i handlingar och karaktärernas beteende diskuteras i samband med det historiska sammanhang som verket kom till i:

Då kan de ju göra ganska bra utvecklingar runt författaren, samtiden och vad som påverkat författaren när den skrev.

(Lärare 5)

Samtidigt nämnde en av lärarna att för mycket fokus på till exempel författarens kön kunde sänka elevernas intresse för bokens innehåll. Lärare 4 ansåg också att det var svårt att hitta kvinnliga författare i arbeten med litteraturhistoria. Detta eftersom eleverna inte kunde relatera till eller har kunskap om de kvinnliga författarna som finns:

Om jag hela tiden ska prata om att nu är det en kvinnlig författare till exempel, då börjar det redan komma idéer från eleverna. Sen så kanske de känner att åh, men då skiter vi i detta, då är det inte kul längre.

(Lärare 1)

Vilken manlig författare man än väljer i historien så känner man till honom, någon gör det, alla gör ju inte det, men tar man då kvinnor så är det, ah, mycket svårare.

(Lärare 4)

Att eleverna ska kunna göra textkopplingar till andra texter, sig själva, till världen och även göra inferenser var ytterligare en punkt som flertalet av lärarna valde att lyfta fram som betydelsefullt i arbetet med skönlitteratur. Majoriteten av lärarna framhävde att detta leder till att eleverna får ett breddat perspektiv och ges tillfälle att reflektera över sig själva och sina identiteter i förhållande till sin omvärld:

Just det här med att reflektera över sig själv som individ, sin egen identitet. Att koppla det till sånt man varit med om, att koppla det till omvärlden, koppla till andra texter eller filmer. Så man får det lite bredare perspektivet.

(Lärare 2)

Lärare 5 menade att eleverna därigenom kunde utveckla fördjupade resonemang utifrån sin läsning vilket också krävs för de högre betygen i betygsstegen. Emellertid menade läraren att detta är något som många elever ändå faller på vid samtal om skönlitteratur. Läraren resonerade om att detta kunde bero på att eleverna lever i ett allt mer individcentrerat samhälle där personliga åsikter väger tungt:

Det handlar väldigt mycket om jag tycker, inte så mycket att DU kanske känner såhär eller någon annan kanske tycker såhär, så man får en fördjupad diskussion. Jag tycker det landar rätt så platt många gånger.

(Lärare 5)

6.4 Genus och skönlitteratur

När lärarna diskuterade genus i samband med skönlitteratur menade två av fem lärare att de inte medvetet tänkte på genus vid bokval eller i arbetet runt skönlitteraturen. Flertalet av lärarna ansåg dock att genus borde vara en viktig del av valet och vid arbetet:

Det är helt klart en viktig diskussion som man borde lyfta mer, kanske vid svenskämneskonferenser och så, t.ex. vilka böcker ska vi köpa in och varför köper vi in dem och vad är det för budskap.

(Lärare 5)

Så fort man får chansen [...] beroende på vad det kommer för diskussioner så försöker jag verkligen få fram genusperspektivet i det. Det bli bara viktigare och viktigare hela tiden.

(Lärare 4)

Det framkom även i intervjuerna att samtliga lärare ofta skapade diskussionsfrågor i förhållande till skönlitteraturen som berörde temat genus. Diskussionsfrågorna berörde i dessa fall huvudsakligen stereotypa framställningar av kön och karaktärernas drag i förhållande till kön. Eleverna fick i samband med diskussionsfrågorna reflektera om och diskutera genus i skönlitteraturen tillsammans med andra elever och läraren:

Men jag tänker på *Flugornas Herre*, det är ju bara killar där och där hade vi en diskussionsfråga sen när vi hade våra boksamtal; att vad hade hänt om det fanns tjejer med på ön eller om det bara fanns tjejer på ön.

(Lärare 5)

Eller om man nu kommer till sagor och man ska läsa de klassiska sagorna, där är det ju så stereotypiskt så det är inte klokt med prinsessor och hjältar och sånt. Då pratar man ju faktiskt och gärna om det.

(Lärare 4)

Lärare 2 hade ett uttalat genusperspektiv vid sina bokval och i sitt arbete med skönlitteraturen. I sitt arbete ville denna lärare uppmärksamma och komma ifrån de stereotypa föreställningarna om kön vilket läraren också framhävde för sina elever i undervisningen:

Jag vill ju snarare ta fram litteratur där man liksom kommer ifrån de normativa könsrollerna, det säger jag ofta till mina elever att vi ska bryta sönder de här normerna, könsrollerna.

(Lärare 2)

Lärare 5 menade att lärare borde lyfta genus oftare i sin undervisning om skönlitteratur och att om detta inte görs kan skolan bidra till att stereotypa könsnormer får leva kvar. Läraren ansåg vidare att genusperspektivet kunde anläggas på både valet av bok men också att alla böcker kunde användas i det avseendet. Det som var det viktigaste var att läraren i så fall diskuterade skönlitteraturens innehåll utifrån ett genusperspektiv.

6.5 Sammanfattning av resultat

Majoriteten av lärarna menade att skönlitteraturen bidrog till att utveckla elevernas språk- och skrivutveckling och att den därför var ett effektivt verktyg i undervisningen. Skönlitteraturens möjligheter att vidga elevernas förståelse för andra samt bidra till deras personliga utveckling var också något som flertalet av lärarna nämnde. Exempelvis sade en lärare att skönlitteraturen kunde bidra till att eleverna får en förståelse för manliga och kvinnliga perspektiv. Lärarna i studien diskuterade även digitala medier och dess påverkan i samband med läsning och skönlitteratur. En lärare menade att de sociala medier som elever ägnar sig åt var en starkt bidragande faktor till att stereotypa könsnormer lever vidare.

Vid valet av skönlitteratur diskuterade lärarna de litterära klassikerna och att valet ibland kunde påverkas av tematiskt arbete. Samtliga lärare menade att elevernas möjligheter till identifikation i skönlitteraturen var central för deras val. Majoriteten av lärarna nämnde även elevernas bristande läsintresse och läsförmåga och att valet av skönlitteratur även skulle ämnas till att skapa ett intresse för läsningen. Två lärare menade att de inte tänkte på genus vid valet av skönlitteratur utan att de istället försökte se till elevernas individuella personligheter och behov. Tre av lärarna sade att de ofta valt böcker efter de manliga elevernas intresse eftersom pojkar läser mindre än flickor. Flera lärare nämnde att de försökte tänka utifrån ett genusperspektiv när det kom till huvudkaraktärer i skönlitteraturen de valde till sin undervisning. Emellertid arbetade samtliga av dessa lärare med mansdominerade böcker vid intervjutillfället, som bland annat: *Flugornas Herre*, *Ett hål om dagen* och *Möss och människor*. Majoriteten av lärarna menade också att de inte undvek att ta upp känsliga ämnen. Samtidigt poängterade lärarna att om ett ämne låg väldigt nära vissa elever i klassen då undvek de skönlitteratur med dessa teman. Flera lärare baserade även sina val utifrån skönlitteratur som de tyckte om. De lärare som arbetar på kommunala skolor nämnde att valet av skönlitteratur utgick från tillgången i skolans bibliotek och i klassuppsättningar. Flertalet av lärarna nämnde att skolans bibliotekarie ofta hjälpte till att hitta och komma med förslag på skönlitteratur som de kunde använda. Emellertid nämnde en lärare att bibliotekarien kunde förstärka de stereotypa könsrollerna genom att dela upp skönlitteraturen i pojk- och flickböcker. Lärarna ansåg också att de ofta föll tillbaka på skönlitteratur som de använt tidigare och som de visste fungerar i undervisningen.

Vid arbetet med skönlitteratur nämnde samtliga lärare att diskussioner om bokens innehåll var centralt. De påtalade att diskussionsfrågor användes för att eleverna dels skulle kunna få en djupare insikt i bokens handling och dels få chans att bearbeta svårbegripliga eller känsliga ämnen. Att diskutera författarens bakgrund och i vilken kontext boken skrevs var ett annat inslag i undervisningen med skönlitteratur som två av lärarna tog upp. De menade att genom att informera och prata om författaren kunde också kopplingar till verkets innehåll tas upp och

diskuteras. Samtidigt nämnde en av lärarna att för mycket fokus på författarens kön kunde sänka elevernas intresse för bokens innehåll.

När lärarna diskuterade genus i samband med skönlitteratur menade två av fem lärare att de inte medvetet tänkte på genus vid valet av eller i arbetet runt skönlitteraturen. Flertalet av lärarna ansåg dock att genus borde vara en viktig del av valet och vid arbetet med den. Det framkom även att samtliga lärare skapade diskussionsfrågor i förhållande till skönlitteraturen som berörde genus. En lärare hade ett uttalat genusperspektiv vid sina val av och i sitt arbete med skönlitteratur och förklarade även detta för sina elever. En lärare menade att genus borde lyftas oftare i sin undervisning om skönlitteratur och om detta inte görs kan skolan bidra till att stereotypa könsnormer lever kvar. Läraren ansåg att genusperspektivet kunde anläggas på både valet av skönlitteratur samt i diskussionerna runt skönlitteraturens innehåll.

7. DISKUSSION

I följande avsnitt knyts studiens resultat samman med bakgrund och teoretisk ram. Resultatdiskussionen är uppdelad efter samma rubriker som i resultatet för att öka läsvänligheten. Diskussionens första del berör lärarnas inställning till skönlitteratur i sin undervisning samt i förhållande till sin yrkesroll. Detta presenteras för att skapa en ram och en kontext som efterföljande diskussionsavsnitt kan förstås emot. Vi menar att detta möjliggör en djupare förståelse av resultatdiskussionen eftersom lärarnas inställning till skönlitteraturen har en inverkan på deras val och arbete med den. Avslutningsvis följer metoddiskussion och didaktiska konsekvenser. I detta avsnitt synliggörs även våra egna slutsatser och reflektioner utifrån resultatet.

7.1 Resultatdiskussion

7.1.1 Skönlitteraturens roll och betydelse

I resultatet framkom det att flertalet av lärarna ansåg att läsning av skönlitteratur kan bidra till elevernas skriv- och språkutveckling. Lärarna menade att om elever läser mycket utvecklas till exempel deras ordförråd och läsförståelse. Renberg och Friberg (2015, s. 227) nämner att det är lärarens ansvar att ge eleverna verktygen att förstå och tolka dessa texter. Dock sade informanterna att de uppfattade att eleverna läste mindre nu jämfört med förr, något som kunde resultera i att deras läs- och skrivförmågor inte utvecklades i samma takt som förut. Lärarna menade att det berodde på att eleverna istället prioriterade snabba informationskanaler. Att eleverna har tillgång till dessa lättillgängliga upplevelser är något som även Renberg och Friberg (2015, s. 155–158) menar, minskar elevernas lust till att läsa hela skönlitterära verk. Det blir därför ännu viktigare för svenskläraren att göra medvetna val för att skapa ett intresse för skönlitteratur och visa eleverna hur både deras kunskapsutveckling och personliga utveckling kan gagnas av att läsa. Bommarco (2006, s. 219) kom i sin forskning fram till att eleverna ville läsa mer i skolan och att en av orsakerna till det är att de inte hinner läsa på fritiden. Genom att tillmötesgå elevernas önskemål om att läsa mer skönlitteratur i undervisningen kan läraren också öka deras intresse för det. Molloy (2008, ss. 88–89) anser att om inte läraren visar ett intresse för skönlitteratur så kan det inte förväntas att eleverna ska göra det. Genom att vara insatt i och hålla sig uppdaterad om ny ungdomslitteratur och välja samt arbeta med material som passar elevgruppen kan läraren bidra till att öka elevernas intresse för skönlitteratur. Majoriteten av lärarna visade ett stort intresse inför valet och arbetet med skönlitteratur i svenskundervisningen. Det framkom dock i resultatet att alla lärare inte nödvändigtvis ville läsa ungdomslitteratur och hålla sig uppdaterade inom ämnet. Emellertid kan det tyckas vara ett icke-problem då det finns skönlitteratur som inte enbart är riktad mot ungdomar att tillgå, något en av informanterna också nämner. Lärarna får således ta ansvar för sin egen fortbildning för att välja relevant skönlitteratur som både eleverna och läraren själv kan finna intresse i.

Majoriteten av informanterna ansåg också att skönlitteraturen bidrog till att öka elevernas förståelse för omvärlden och sig själva. Något som går i linje med Vygotskijs (1995) teori om den *inre verkligheten*. Eleverna kan alltså förvärva sig erfarenheter utan att själva uppleva dem. Lärarna sade att de använde sig av skönlitteratur för att diskutera olika samhällsfrågor som rasism och genus. Både Rosenblatt (2002, s. 150) liksom Wolk (2009, ss. 664–667) menar att detta är ett bra tillvägagångssätt, eftersom de framhåller att skönlitteraturen ger eleverna autentiska tillfällen att komma i kontakt med etiska och moraliska frågor. Det bidrar i sin tur till att eleverna utvecklar sin empatiska förmåga, sin identitet samt sina värderingar.

7.1.2 Val av skönlitteratur

I resultatet framgår det att skolans klassuppsättningar hade stor betydelse för lärarnas val av skönlitteratur. Det var tydligt att skolans utbud även påverkade lärarnas uppfattning om skönlitteraturen. Beroende på skolans ekonomiska förutsättningar fanns det antingen mer modern eller äldre litteratur att tillgå. Medan till exempel en lärare menade att *Sandor/slash/Ida* (utgivningsår 2001) var modern ungdomslitteratur, så ansåg en annan att *Harry Potter* (utgivningsår 1999, på svenska) var en klassiker. Dessutom nämnde flera av lärarna att de ofta arbetade med samma skönlitterära verk oberoende av elevgrupp, för att det var dessa böcker de gillade och kände till. Resultatet går i linje med det Molloy (2008, ss. 88–89) framhåller om att skolans klassuppsättningar kan vara begränsande för lärarna eftersom de riskerar att välja samma titlar år efter år. Hon menar att lärare har ett ansvar i att hålla sig uppdaterad kring vilka böcker som finns att tillgå på skolan och via biblioteket. Vi menar att skolans klassuppsättningar kan vara en anledning till att vissa lärare i studien hade valt äldre, mansdominerad skönlitteratur till sin undervisning som t.ex. *Flugornas Herre* och *Möss och Människor*.

Flera lärare i studien nämnde att de hade ett nära samarbete med skolbibliotekarien och att denne hjälpte dem att hitta relevant litteratur till undervisningen. Det förekom dock att bibliotekarien grupperade skönlitteraturen som typiska pojkböcker eller flickböcker när denne presenterade dessa för eleverna. Det går i linje med Hirdmans teori om genussystemet och dess uppdelning av manligt och kvinnligt, så kallad dikotomi. Läroplanen (Lgr 11 rev. 2017, s. 8) fastställer att skolan ska verka för att bryta traditionella könsmönster och att eleverna ska få tillfälle att utveckla sina förmågor och intressen oberoende av könstillhörighet. Genom denna uppdelning av pojkböcker och flickböcker förstärks den rådande dikotomin och synen på att elevernas könstillhörighet har betydelse för valet av skönlitteratur.

I valet av skönlitteratur var elevernas intresse och möjlighet till identifikation den huvudsakliga faktorn som påverkade valet. Lärarnas mål var att skapa ett läsintresse hos eleverna och de ville göra läsning roligt. För att lyckas med detta, menar Rosenblatt (2017, s. 163), att lärare behöver ha kunskap och förståelse om ungdomars sociala och personliga bakgrunder. Även om lärarna i studien ansåg att de inte tänkte på kön när de valde böcker till undervisning så menade ett flertal att de ofta lagt större fokus på att välja litteratur som lockar pojkar, eftersom pojkar generellt läser mindre än flickor. Renberg och Friberg (2015, ss. 155–156) anser att även om det är viktigt att lärare väljer skönlitteratur som elever kan relatera till, går det inte att möta alla elever och hitta böcker som tilltalar dem. Vi menar att skönlitteraturen som väljs till undervisningen bör syfta till att locka elever av alla kön till läsning, för att därmed främja samtliga elevers läsintresse. Att lärare lägger särskilt fokus på en grupp, som i detta fall är pojkarna, kan begränsa resterande elever. Enligt oss finns det en risk att lärarna i sin ambition att locka pojkarna glömmer att uppmuntra de flickor som har ett läsintresse.

7.1.3 Arbete med skönlitteratur

I resultatet framkom det att samtliga lärare ofta använde skönlitteratur för att skapa diskussioner kring olika samhällsfrågor som till exempel genus, rasism, terror och flykt. Det framkom i flertalet av intervjuerna att lärarna använde skönlitteratur för att diskutera svåra och känsliga ämnen med eleverna. Taber och Woloshyn (2011, s. 900) menar att det är avgörande att lärare tar upp och diskuterar könsnormer och genus i samband med sin undervisning om skönlitteratur. Om detta inte görs riskerar eleverna att lämnas ensamma i sina funderingar och resonemang. Flertalet av lärarna nämnde att eleverna i arbetet med skönlitteraturen fick göra textkopplingar till andra texter, sig själva, till världen och även göra

inferenser. Dessa lärare menade att tillämpningen av sådana arbetssätt leder till att eleverna får ett bredare perspektiv och ges tillfälle att reflektera över sig själva och sina identiteter i förhållande till sin omvärld. Vi tolkar detta som att lärarna lägger stor vikt vid att diskussioner om skönlitteratur kan användas för elevernas lärande och utveckling. Fortsättningsvis menar vi att lärarna trycker på att skönlitteraturen starkt bidrar till att eleverna ges förståelse för sig själva och andra samt bidrar till en etisk och moralisk utveckling. Denna slutsats går i linje med den sociokulturella teorin där kommunikation och interaktion är ett verktyg som bidrar till att inge ny kunskap (Vygotskij 1995).

I denna studie fann vi dock att en lärare menade att eleverna ändå ofta hade svårt att se till andra människors perspektiv i samband med diskussioner om skönlitteratur. Läraren menade att eleverna var starkt påverkade av det individcentrerade samhället och att skönlitteraturen därför borde användas kompensatoriskt för att motverka det. Vi menar, i enlighet med Renberg och Friberg (2015, s. 227), att arbetet med skönlitteratur är centralt för svenskundervisningen och att det är en betydelsefull faktor för att eleverna ska utveckla en förståelse för sig själva och andra.

7.1.4 Genus och skönlitteratur

I Lgr 11 (rev. 2017, s. 8) framhålls det att lärare med sin undervisning och sitt bemötande formar elevers uppfattningar av kvinnligt och manligt. Hedlin (2010, ss. 7–8) understryker att styrdokumentens skrivelser förutsätter att lärare har utvecklade kunskaper om genus. Samtliga lärare i studien betonade att kunskap om genus är en viktig faktor att belysa och arbeta med i undervisningen men att det skulle kunna lyftas mer. Två av lärarna i studien nämnde dock att genusperspektivet inte var ett centralt fokus för deras val och arbete med skönlitteratur. En lärare menade exempelvis att elevernas personligheter istället styrde valet och en annan lärare förklarade att eleverna snarare betraktades som ungdomar än som flickor och pojkar. Vi tolkar detta som att lärarna har en ambition att arbeta genusmedvetet genom att se bortom elevernas könstillhörighet. Detta går i linje med vad Auhadeeva, Yarmakeev och Aukhadeev (2015, s. 34) framhäver om att lärare behöver se förbi elevens enskilda könstillhörighet och istället utgå från elevens individualitet. Emellertid så upplever vi dessa utsagor som paradoxala då forskning pekar mot att det är svårt att bortse från stereotypa könsuppfattningar eftersom de är så djupt förankrade i vår samhällsstruktur. Exempelvis betonar Wedin (2011, s. 49), att uppdelningen mellan man och kvinna är en grundläggande kategorisering i dagens samhälle som få kan bortse från. Vidare har Auhadeeva, Yarmakeev och Aukhadeev (2015, ss. 34–35) genom sin forskning upptäckt att lärare ofta själva har stereotypa könsuppfattningar samtidigt som de anser att genuskunskap är viktigt. Detta överensstämmer med Hjalmarssons (2009, ss. 145–156) forskningsresultat som pekar på att lärare anser sig vara genusmedvetna genom att se till elevernas individualitet istället för kön, samtidigt som de i sina uttalanden reproducerar stereotypa könsuppfattningar. Fortsättningsvis menar Hjalmarsson (2009, ss. 145–156) att lärare ofrånkomligen också är påverkade av traditionella könsroller. Även Hirdman (2001, s. 84) belyser det faktum att lärare är färgade av det uppdelade och könade samhället de lever och verkar i. För att läsningen ska kunna användas som ett värdegrundsskapande verktyg, menar Andersson (2017, s. 163), att lärare måste vara villiga att undersöka och utmana sina egna normer och värderingar. Vi delar lärarnas resonemang om att lärare bör se bortom elevernas kön i valet och arbetet med genus. Emellertid anser vi också att det är av vikt att vara medveten om de omedvetna förväntningar som ställs på respektive kön och vilken inverkan de kan ha på elevernas lärande.

Vi anser att det är intressant att flertalet av lärarna nämnde att de under tiden för intervjuerna arbetade med skönlitteratur av manliga författare och med endast, eller huvudsakligen

manliga karaktärer. Molloy (2003, s. 68) framhäver att lärare har goda möjligheter att medvetandegöra eleverna om genus genom skönlitteratur. Dock kan lärare också förstärka traditionella uppfattningar av kön genom sina litteraturval och sitt arbete med skönlitteratur. Molloy (2003, s. 64) betonar att det manliga utgör normen i samhället och att detta kan upprätthållas genom att lärare väljer litteratur som domineras av manliga karaktärer eller är skrivna av män. Det går i linje med teorin om genussystemet som framhäver att det manliga utgör normen i samhället, den så kallade hierarkiska ordningen (Hedlin 2010, ss. 16–17). Vi tolkar detta som att flertalet av lärarna omedvetet reproducerar den manliga normen i valet av och i arbetet med skönlitteratur. Resultatet kan sättas i relation till Malchow Lloyds (2006, s. 54) forskningsresultat som påvisar att pojkar uppvisar svårigheter i att kritiskt diskutera femininitet i samband med litteraturundervisning. Enligt Malchow Lloyd (2006, s. 54) kan detta bero på att pojkar sällan behöver möta kvinnliga karaktärer eller teman om kvinnlighet i undervisningen om skönlitteratur. Vi anser att om flickor och pojkar får möta få eller inga kvinnliga karaktärer i skönlitteraturen kan det få konsekvenser för deras uppfattningar av kvinnligt och manligt, eftersom skönlitteratur bidrar till att forma individens tankar om sig själv och sin omvärld. Flertalet av lärarna arbetade med mansdominerad litteratur men samtidigt framhävde flera lärare att det var angeläget att eleverna skulle kunna identifiera sig med skönlitteraturens karaktärer. Risken, menar vi, blir att pojkarna därför ges omfattande möjligheter till identifikation i skönlitteraturen men att flickornas chans till det uteblir. Både en av informanterna i studien och Molloy (2003, ss. 64–65) förklarar att svensklärare ofta väljer böcker som *Flugornas herre* samtidigt som få lärare väljer att arbeta med till exempel *Anne på Grönkulla*.

Samtliga lärare i studien lyfte emellertid fram diskussioner som en central del av arbetet med skönlitteratur. Lärarna framhävde att det var främst genom diskussioner som frågor om genus kunde lyftas. Exempelvis fick eleverna i dessa fall diskutera karaktärernas framställning i samband med kön och hur kvinnor och män porträtteras i olika skönlitterära verk. Enligt Taber och Wolyshyn (2011, s. 889) bör lärare diskutera normer och värderingar vid arbetet med skönlitteratur för att eleverna ska bli medvetna om genus och bli kritiska inför stereotypa framställningar av kön. Även Malchow Lloyd (2006, s. 55) och Alkestrand (2017, ss. 32–34) påtalar att lärares arbete runt skönlitteraturen kan bidra till att eleverna får en större förståelse för genus och hur det tar sitt uttryck i samhället. Även vår studie visar på att lärarna resonerade om att just diskussioner om skönlitteraturen är det centrala i arbetet, oberoende av antal manliga eller kvinnliga karaktärer eller hur de framställs. Vi tolkar det som att lärarna inte i första hand väljer skönlitteratur utifrån författarens kön eller verkets könsfördelning och genusframställning, utan snarare fokuserar på arbetet runt skönlitteratur för att lyfta frågor om genus. Det går alltså att arbeta med verk som *Flugornas Herre* trots att den saknar kvinnliga karaktärer, om detta lyfts och diskuteras i undervisningen. Det handlar därmed mer om *hur* skönlitteraturen används snarare än *vilken* bok det är. Denna slutsats går i linje med Alkestrands (2017, ss. 32–34) förklaring om att skönlitteraturen i undervisningen inte behöver ha ett uttalat genusperspektiv men att lärare kan arbeta med all skönlitteratur ur ett sådant perspektiv. Alkestrand (2017, ss. 32–34) menar att det kan göras genom att styra elevernas uppmärksamhet mot framställningar av kön. Att lärarna lägger stor vikt vid diskussioner om genus överensstämmer med den sociokulturella teorin där lärande genom interaktion är en grundläggande faktor (Säljö 2000, s. 21).

Lärarna menade vidare att författarens kön också kunde vara ett diskussionsämne i relation till genus. Dock påtalade en lärare att för mycket fokus på att författaren var en kvinna kunde minska elevernas intresse för skönlitteraturen. Fortsättningsvis framhöll en annan lärare att det var svårt att hitta historiska verk med kvinnliga författare som eleverna kände till. Vi

menar att dessa utsagor, i enlighet med Hirdmans teori om genussystemet, förstärker bilden av att det manliga utgör normen och det kvinnliga är det avvikande. Vi har svårt att föreställa oss liknande resonemang om manliga författare.

Fortsättningsvis ansåg Lärare 3 att de sociala medier som eleverna ägnar sig åt är den primära källan till producering och reproducering av stereotypa könsroller. Rosenblatt (2002, ss. 81–83) hävdar dock att skönlitteraturen också är ett medium som ungdomar möter som kan projicera stereotypa bilder av kön och könsroller. Av den anledningen är det viktigt att lärare väljer och arbetar utifrån ett medvetet genusperspektiv för att på så vis motverka denna yttre påverkan.

Vår slutsats utifrån ovanstående diskussion är att svensklärare både återskapar och motarbetar stereotypa genusföreställningar i sina val av och i sitt arbete med skönlitteratur. Majoriteten av lärarna nämnde å ena sidan vid intervjuerna att de arbetade med mansdominerad skönlitteratur men å andra sidan menade också flertalet av lärarna att de även aktivt diskuterade genusfrågor i samband med läsningen.

7.2 Metoddiskussion

Den här uppsatsen har syftat till att belysa lärares val av och arbete med skönlitteratur i svenskundervisningen utifrån ett genusperspektiv. Eftersom det var lärarnas egna resonemang kring sina val och sitt arbete som skulle studeras, valde vi den kvalitativa, semistrukturerade intervjun som metod. Dalen (2015, s. 14) menar att den semistrukturerade intervjumetoden är mest lämpad för att lyfta fram informanternas egna erfarenheter och tankar.

Vi anser att metoden har fungerat bra i förhållande till vårt syfte och att våra intervjuer gav oss mycket material att arbeta med. Vi genomförde en pilotstudie som bekräftade att vår intervjuguide var välfungerande och den gav oss även chans att bekanta oss med intervjusituationen. Att vi genomförde en pilotstudie är också något som stärker validiteten i vår studie.

Vi är nöjda med våra fem efterföljande intervjuer eftersom samtliga intervjuer mynnade ut i relevanta samtal mellan oss och informanterna. Stukát (2011, s. 44) menar att frågorna i semistrukturerade intervjuer kan ställas i den ordning som passar intervjusamtalet, vilket vi anser bidrog till att vi fick utvecklade svar. Att använda en kvantitativ metod som enkät hade onekligen gjort att vi hade kunnat nå ut till fler informanter. Enkätmetoden hade dock gjort det svårare att få de utförliga svar som vi ansåg behövas för att besvara studiens syfte. Den dialogiska formen på intervjuerna gjorde att vi kunde strukturera intervjuerna så att informanterna fick möjlighet att utveckla sina svar på ett friare sätt än vid t.ex. enkäter.

Christoffersen och Johannessen (2015, s. 83) betonar att semistrukturerade intervjuer ofta ger fylliga svar eftersom informanterna vanligtvis känner sig obesvärade av intervjusituationen, såvida inte ämnet är känsligt. Vi upplevde inte att frågorna vi ställde var av känslig natur utan att informanterna kände sig trygga och avslappnade i intervjusituationen. Vår upplevelse var att informanterna tyckte att studiens syfte var intressant och att de var positivt inställda till att delge sina tankar och erfarenheter.

Vi anser att svårigheten med den semistrukturerade intervjumetoden var att invänta informanternas svar utan att avbryta eller inflika med kommentarer. Anledningen till detta var antagligen att vi var så intresserade av ämnet som diskuterades. Kvale och Brinkmann (2014,

s. 208) menar att den som genomför en intervju bör vara medveten om att låta informanterna avsluta det de säger och tolerera pauser.

Vi har i studien försökt skapa en spridning mellan antal år som yrkesverksam lärare för att nå olika erfarenheter. Det deltog endast kvinnor i intervjuerna vilket begränsar spridningen av kön i studien, något som möjligtvis kan ha haft en inverkan på resultatet. Skolan är emellertid en kvinnodominerad arbetsplats och det var därför svårt att få tag i en behörig, manlig svensklärare i grundskolans 7–9. Vi anser att det hade varit intressant att få ta del av en manlig lärares perspektiv eftersom det hade kunnat bidra till skillnader i valet och arbetet med skönlitteratur ur ett genusperspektiv.

7.3 Didaktiska konsekvenser

Vår slutsats efter genomförd studie är att lärares val av och arbete med skönlitteratur både motverkar och reproducerar stereotypa genusföreställningar. Många lärare i studien hade valt och arbetade med verk vars författare var män och som huvudsakligen eller endast innehöll manliga karaktärer. Vidare menade några lärare att de valde litteratur som framför allt skulle locka de manliga elevernas intresse och läslust. Vi anser att detta kan bidra till att lärarna förstärker uppfattningar av att det manliga är norm vilket också går i linje med Hirdmans teori om genussystemet och den hierarkiska ordningen. Vi menar att om svensklärare ska kunna arbeta genusmedvetet och i enlighet med styrdokumentens jämställdhetsmål behöver frågor om skönlitteraturens innehåll lyftas ännu mer. Lärare behöver granska antal manliga och kvinnliga karaktärer och hur de agerar i förhållande till kön. Rosenblatt (2002, ss. 148–150) menar att skönlitteraturen fyller en viktig funktion för ungdomars förståelse av samhället och att den kan bidra till att de lär sig hur de ska reagera på olika situationer och människor. Om det manliga framhävs i undervisningen så kan det finnas en risk att föreställningar om att kvinnan har en underordnad plats i samhället befästs.

Vi fann emellertid att samtliga lärare arbetade med genusfrågor i samband med diskussioner om skönlitteraturen i svenskundervisningen. Vi menar att detta tyder på en medvetenhet hos lärarna om problematiken runt genus i samband med skönlitteratur. Genom att belysa, analysera och problematisera genus tillsammans med eleverna kan lärare förhindra att de traditionella genusföreställningarna reproduceras. Flertalet av lärarna diskuterade att yttre påverkan som sociala medier eller bibliotekarien kunde befästa stereotypa könsroller hos eleverna. Att därför arbeta med skönlitteratur som ett verktyg för att motverka yttre negativ påverkan blir i det avseendet speciellt angeläget. Lärarna nämnde även det bristande läsintresset hos elever. Renberg och Friberg (2015, ss. 155–156) förklarar att det inte går att skapa ett läsintresse hos alla elever men de menar dock att det är svensklärares skyldighet att betona skönlitteraturens möjligheter. Vi anser att det är problematiskt att majoriteten av lärarna i studien berättade om elevers bristande läsintresse och läsförmåga och att det påverkar deras val och arbete med skönlitteratur. Vi menar att det möjligtvis kan behövas andra och varierade ingångar till skönlitteraturen i undervisningen som t.ex. att erbjuda en rad olika skönlitterära titlar som eleverna kan välja mellan.

Vidare menar Renberg och Friberg (2015, s. 156) att svensklärare måste förtydliga att läsning tar längre tid och mer koncentration än t.ex. film. Vi anser att lärare inte bör underskatta skönlitteraturens funktion i undervisningen och för elevernas lärande. En lärare i studien nämnde att läsandet kan betraktas som en resa, där eleverna kan få möjligheter att möta andra världar än sin egen. Skönlitteraturen är i enlighet med det sociokulturella perspektivet, ett effektivt verktyg för att bredda elevernas perspektiv och förståelse för samhället, andra människor och levnadsöden. Av den anledningen är det betydelsefullt att lärarna arbetar aktivt

och kontinuerligt kring de skönlitterära valen och arbetet runt skönlitteraturen i svenskundervisningen, för att på så vis bredda elevernas världsbild och öka förståelsen för exempelvis genus.

Avslutningsvis vill vi framföra att forskningsämnet har visat sig vara aktuellt då frågor kring genus och lärares undervisning lyfts i en artikel som publicerats i december 2017 i facktidsningen *Lärarnas tidning* (Sundström 2017, ss. 14–17). I artikeln diskuteras fenomenet #metoo i relation till skolverksamheten och hur lärare kan arbeta med genus för att motverka att stereotypa könsnormer befästs i undervisningen. Lärarna i artikeln framhäver att om lärare ska kunna arbeta med frågor om genus måste de själva få undersöka sina egna normer och värderingar. En lärare i artikeln menar att få skolor problematiserar genusstrukturer. För att lyfta genusfrågor menar denna lärare att undervisningen t.ex. kan bestå av diskussioner om sexism och könsdiskriminering och låta elever läsa exempelvis sagor med ett normkritiskt öga:

Vill vi ha ett öppet och tolerant samhälle måste skolan ligga i framkant och arbeta med de här frågorna. Vi måste ge ungdomarna en förståelse för hur stereotyper skapas och att de förlegade strukturerna fortfarande är starka - men att det är tillåtet att gå ifrån dem. Det handlar om demokratiska principer.

(Sundström 2017, s. 17)

Tack

Vi vill börja med att tacka de fantastiska lärare som har gjort den här studien möjlig genom att ställa upp och tagit sig tid att delta i intervjuer. Det har varit intressant att få ta del av era tankar och funderingar kring skönlitteratur och genus.

Vi vill också tacka vår handledare Helena Bergmann som har gett oss respons, stöttning och vägledning, men också några härliga samtal om annat än uppsatsskrivandet under studiens gång. Tack för trevliga handledningssamtal.

Vi vill också rikta ett tack till våra respektive partners som har funnits där när stressen varit som störst under uppsatsskrivandet.

Slutligen vill vi författare tacka varandra. Denna termin har varit krävande och har prövat vårt tålamod, men den har ändå bestått av en hel del skratt. Tack för ett gott samarbete!

Ellen Malcolm och Matilda Melin

Borås 2018

REFERENSER

Alkestrand, Malin (2017). Engelsforstrilogin och skönlitteraturens didaktiska potential. I Hedemark, Åse & Karlsson, Maria (red.) *Unga läsare: läsning, normer och demokrati*. Möklinta: Gidlunds förlag, ss. 29–49.

Andersson, Pär-Yngve (2017). Tradera och kritisera - Barnlitteraturen som ideologisk arena i skola och samhälle. I Hedemark, Åse & Karlsson, Maria (red.) *Unga läsare: läsning, normer och demokrati*. Möklinta: Gidlunds förlag, ss. 155–167.

Auhadeeva, Ludmila A., Yarmakeev, Iskander E. & Aukhadeev, Aver E. (2015). Gender competence of the modern teacher. *International Education Studies*, 8(2), ss. 32–37. DOI: 10.5539/ies.v8n2p32

Back, Christina & Berterö, Carina (2015). Interpretativ fenomenologisk analys. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. 2. uppl. Stockholm: Liber. ss. 148–161.

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

Tillgänglig på Internet:

http://dspace.mah.se:8080/bitstream/handle/2043/7212/Texterialog_inlaga.pdf?sequence=1

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

Dalen, Monica (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups utbildning.

Delegationen för jämställdhet i skolan (2010). *Flickor, pojkar, individer: om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan: slutbetänkande* (SOU 2010:99). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Tillgänglig på Internet:

<http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/158427>

Hedlin, Maria (2010). *Lilla genushäftet 2.0: Om genus och skolans jämställdhetsmål*. Växjö: Linnéuniversitetet.

Hirdman, Yvonne (2001). *Genus: om det stabila föränderliga former*. 1. uppl. Malmö: Liber.

Hjalmarsson, Maria (2009). *Lärarprofessionens genusordning: en studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Kihlström, Sonja (2007). Intervju som redskap. I Dimenäs, Jörgen (red.) *Lära till lärare*. Stockholm: Liber, ss. 47–69.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

- Kåreland, Lena (red.) (2005). *Modig och stark - eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kåreland, Lena (2015). *Skönlitteratur för barn och unga: historik, genrer, termer, analyser*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. (2017). Stockholm: Skolverket.
Tillgänglig på Internet:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3813>
- Malchow Lloyd, Rachel (2006). Talking books: Gender and the responses of adolescents in literature circles. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(3), ss. 30–58.
- Molloy, Gunilla (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. 2., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Nationella sekretariatet för genusforskning (2016). *Vad är genusperspektiv?*
<https://www.genus.se/kunskap-om-genus/om-kon-och-genus/vad-ar-genusperspektiv/> [2017-11-18]
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Renberg, Bo & Friberg, Ingemar (2015). *Svensklärares påverkan och praktik: på spaning efter konsten att undervisa*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Sundström, Ulrika (2017). Tänker utanför macho-boxen. *Lärarnas tidning*, 1–15 december.
- Svaleryd, Kajsa & Hjertson, Moa (2012). *Likabehandling i förskola & skola*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Säljö, Roger (2014). Den lärande människan: teoretiska traditioner. I Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 3., [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & kultur. ss. 251–310.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Taber, Nancy & Woloshyn, Vera (2011). Issues of exceptionality, gender, and power: exploring Canadian children's award-winning literature. *Gender and Education*, 23(7), ss. 889–902. DOI: 10.1080/09540253.2010.549112

- Thurén, Torsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. 2.uppl. Stockholm: Liber.
- Tivenius, Olle (2015). *Uppsatsens inre liv*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- Vygotskij, Lev Semenovič (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Wedin, Eva-Karin (2011). *Jämställdhetsarbete i förskola och skola*. 2. uppl. Stockholm: Norstedts juridik.
- Westlund, Ingrid (2015). Hermeneutik. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. 2. uppl. Stockholm: Liber, ss. 71–88.
- Wolk, Steven (2009). Reading for a better world: Teaching for social responsibility with young adult literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(8), ss. 664–673. DOI: 10.1598/JAAL.52.8.2

BILAGA 1

Intervjuguide

Inledande allmänna frågor

Hur länge har du undervisat i svenska?

Vilka årskurser har du undervisat i?

Vad ingår i din tjänst?

Varför valde du läraryrket?

Skönlitteratur

Hur resonerar du när du väljer skönlitteratur till din svenskundervisning?

Vilken skönlitteratur väljer du bort från din undervisning i svenska och varför?

Är det lätt eller svårt att välja skönlitteratur till undervisningen? Varför?

Vad väljer du att lyfta fram i arbetet med och runt skönlitteraturen i undervisningen?

Skönlitteratur och genus

Berätta om hur du tänker kring genus när du väljer skönlitteratur i ämnet svenska?

Berätta om hur du arbetar med genusperspektivet i samband med skönlitteratur?

Avslutande allmänna frågor

Finns det något mer som du vill berätta om kring arbetet med skönlitteratur och genus?

Eventuella följdfrågor

Berätta gärna mer om hur du tänker kring det?

Kan du utveckla det vidare?



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se