
Examensarbete i Lärarprogrammet
vid
Institutionen för pedagogik - 2009

***”MAN LÄR SIG
FRUKTANSVÄRT MYCKET OM
VÄRLDEN”***

En studie kring hur en grupp
svensklärare i grundskolans senare
år arbetar med skönlitteratur

Thomas Andersson & Frida Johansson



HÖGSKOLAN I BORÅS
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

Sammanfattning

Arbetets art:	Lärarprogrammet, svenska med didaktisk inriktning, 270 högskolepoäng. Examensarbete ”Att utforska pedagogisk verksamhet” 15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.
Titel:	”Man lär sig fruktansvärt mycket om världen” – En studie kring hur en grupp svensklärare i grundskolans senare år arbetar med skönlitteratur
Engelsk titel:	”You learn an awful lot about the world” – A study about how a group of teachers of Swedish in the latter part of Swedish compulsory school work with literature
Nyckelord:	skönlitteratur, kursplan, efferent, estetisk, transaktion, värdegrund, demokrati, färdighetsträning
Författare:	Thomas Andersson & Frida Johansson
Handledare:	Christer Wede
Examinator:	Anita Varga

BAKGRUND:

Mycket av den forskning som finns kring skönlitteraturens roll i skolan utgår från litteraturvetaren Louise M. Rosenblatts teorier där ett värdegrundsarbete är det yttersta målet med läsningen. Detta stämmer ganska väl överens med dagens kursplan i ämnet svenska. Vi frågar oss hur ett sådant arbete kan se ut i praktiken.

SYFTE:

Vårt syfte är att undersöka varför och hur en grupp svensklärare på en skola i grundskolans senare del arbetar med skönlitteratur.

METOD:

Vi har genomfört en kvalitativ studie inriktad på hur några lärare ser på läsning av skönlitteratur, och har därför använt oss av den öppna ostrukturerade intervjun som redskap.

RESULTAT:

Vi har funnit att lärarna framhåller färdighetsträning i allmänhet och analytisk förmåga i synnerhet som det främsta syftet med skönlitteraturen. Det finns här en motsättning mellan lärarnas fokus och vad kursplanen i svenska ger för direktiv. Vi har sett tendenser till att läsning av ett *effe*rent slag för träning av praktiska färdigheter dominerar över en *estetisk* läsning där upplevelsen av det lästa står i centrum. En förklaring till detta skulle kunna vara krav på måluppfyllelse, traditionella arbetsätt och rådande skolkultur – saker som kanske många gånger påverkar i större utsträckning är läroplaner och kursplaner.

Innehållsförteckning

1 Inledning	6
2 Syfte och frågeställningar.....	7
3 Bakgrund.....	7
3.1 Förankring i styrdokumentet.....	7
3.2 Aktuellt forskningsläge.....	9
4 Teoretisk utgångspunkt.....	11
4.1 Tre ämneskonstruktioner	11
4.1.1 Svenska som färdighetsämne.....	11
4.1.2 Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne	12
4.1.3 Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne.....	12
4.1.4 Koppling till skönlitteraturen.....	12
4.2 Läsning enligt Louise M. Rosenblatt.....	13
4.2.1 Läsning som transaktion.....	13
4.2.2 Estetisk och efferent läsning	13
4.2.3 Varför skönlitteratur?.....	14
4.2.4 Hur skall undervisningen gå till?.....	15
4.2.5 Sammanfattning av Rosenblatts teorier.....	16
4.3 Läsning ur ett sociokulturellt perspektiv	16
4.4 Sammanfattning.....	18
5 Metod.....	18
5.1 Kvalitativ metod.....	18
5.2 Intervju som redskap.....	19
5.3 Urval	19
5.4 Genomförande.....	20
5.5 Etiska överväganden.....	21
5.6 Analys.....	22
5.7 Tillförlitlighet.....	22
5.8 Giltighet.....	23
6 Resultat.....	23
6.1 Läsning som grund för praktisk färdighetsträning	23
6.1.1 Lärarnas mål.....	24

6.1.2 Lärarnas metoder.....	25
6.2 Läsning som källa till litterär bildning.....	26
6.2.1 Lärarnas mål.....	26
6.2.2 Lärarnas metoder.....	27
6.3 Läsning som utgångspunkt för att förstå sig själv och andra.....	28
6.3.1 Lärarnas mål.....	28
6.3.2 Lärarnas metoder.....	29
7 Diskussion.....	30
7.1 Resultatdiskussion.....	30
7.1.1 Färdighetsträning.....	31
7.1.2 Klassikerläsning	34
7.1.3 Värdegrundsarbete	37
7.1.4 Sammanfattande slutsatser.....	40
7.2 Didaktiska konsekvenser.....	41
7.3 Metoddiskussion.....	42
7.4 Förslag på fortsatt forskning.....	43
8 Att tacka.....	44
9 Referenser.....	45
Bilaga 1.....	46

1 Inledning

Denna studie grundar sig i första hand i ett stort intresse för skönlitteraturen och dess möjligheter som pedagogiskt verktyg. Inte texter i det vidgade textbegreppets bemärkelse – vilket kan inkludera allt från dataspel till teater – utan den skrivna, fiktiva berättelsen.

Skönlitteraturens plats i dagens skola är dock långt ifrån oproblematiserad. Det råder en slags allmän uppfattning om att ungdomar idag läser färre böcker än någonsin, och det går även att hitta rena siffror som stöder detta påstående. Enligt en undersökning gjord av Statistiska Centralbyrån (2007) har läsningen bland 16-24-åringar sjunkit med 2 % mellan 1989 och 2005. Det är kanske ingen uppseendeväckande minskning, men samma studie visar att endast 22,8 % av de tillfrågade i åldersgruppen 16 till 24 år läst skönlitteratur i stort sett varje vecka under de senaste tolv månaderna.

Om 22,8 % är för lite, för mycket eller alldeles lagom beror naturligtvis på vilka vinster och möjligheter man ser med läsningen av skönlitteratur. Sett enbart till kursplaner och betygskriterier finns det inget som säger att en stor del av läsningen inte skulle kunna ersättas med till exempel film och tv-program. Varför skall man just *läsa böcker*? Särskilt berättigad är denna fråga idag, när det finns en sådan uppsjö av andra format som ungdomar dessutom verkar mer intresserade av och benägna att ta till sig.

Att vi valt att undersöka fenomenet läsning i skolan kommer sig som sagt av ett brinnande intresse för läsning och en övertygelse om att den har unika förtjänster. Vi kan dels se till oss själva och de upplevelser vi fått genom litteraturen, den språkliga förmåga vi tror oss ha tillägnat oss genom läsning både på svenska och engelska, och den stora bas av erfarenheter och kunskaper som vi tillägnat oss genom fiktiva berättelser. I backspegeln kan vi också se att vi hela tiden läst för att vi tyckt det har varit meningsfullt, inte för att någon tvingat oss till det.

Men att enbart se till oss själva vore ett snävt perspektiv. De insikter vi kommit till angående vår egen läsning har heller inte uppstått ur intet, utan grundar sig i våra studier på lärarprogrammet. Under fyra års tid har vi fått tillfälle att betrakta skönlitteraturen ur en mängd perspektiv, och vi har fått en mer teoretiskt och vetenskapligt välgrundad uppfattning om dess förtjänster i ett didaktiskt sammanhang. Vi har sett hur litteraturen kan fungera på flera plan samtidigt i en undervisningssituation, från rent språkfrämjande mot en identitetsutveckling och i förlängningen ett demokratiarbete. Vi har också förstått att den måste utgå från läsarens erfarenheter, att motivationen kommer med ett intressant och meningsfullt innehåll och att en stor del av lärandet sker i en diskussion av det lästa.

Vi har alltså en tydlig uppfattning om litteraturens möjligheter, baserad både på konkreta, personliga upplevelser och den mer abstrakt vetenskapliga bild som högskolan står för. Detta i sig är inte anledning nog att genomföra en studie i ämnet. Det måste finnas ett *problemområde*.

Att det finns ett problem var någonting som blev mer och mer tydligt ju längre in i lärarutbildningen vi kom. Vi kom naturligtvis att jämföra de erfarenheter vi har av svenskundervisning i grundskolan – både som elever under sent 90-tal och under utbildningens praktikperioder – med den bild av litteraturens möjligheter som vi sett i didaktisk forskning och upplevt hos oss själva som individer. Vi upplevde att dessa bilder inte

stämde överens och frågade oss varför. Hur kommer det sig att teorier som är välkända inom forskning och utbildning och som ligger till grund för gällande läroplaner inte realiserar i högre grad i den dagliga verksamheten ute i skolorna? Hur resonerar lärare när de lägger upp sin undervisning kring skönlitteraturen? Att de har ansvar för värdegrundsfrågor och demokratiutveckling råder det ingen tvekan om – används litteraturen som ett redskap i detta arbete, och i så fall hur? Om den inte används, vad beror det på? Detta är några av de frågor som gav upphov till denna studie, och de grundläggande frågeställningar vi arbetat efter preciseras nedan.

2 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte är att undersöka varför och hur en grupp svensklärare på en skola i grundskolans senare del arbetar med skönlitteratur.

- Hur konkretiseras kursplanens mål och vad har den enskilde läraren för personliga mål kring arbetet med skönlitteratur?
- Vilka metoder använder svensklärarna för att uppfylla sina mål för läsningen av skönlitteratur?
- Hur mycket utrymme ges olika de formerna av skönlitterärt arbete i svensklärarnas undervisning och varför ser det ut så?

3 Bakgrund

I detta kapitel kommer relevant information tas upp som kan kopplas till rapportens grundläggande frågeställningar. Vi kommer att resonera kring kursplanen för ämnet svenska samt redogöra för det aktuella forskningsläget.

3.1 Förankring i styrdokumentet

I kursplanen för ämnet svenska kan vi läsa att ”I ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet.” (Skolverket, 2008, s. 97) Man kan av detta förstå att litteratur och språkinläring hänger nära ihop, även om det inte här framgår exakt hur. Angående just språket skrivs det att ”Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet.” (Skolverket, 2008, s. 96) Resonemanget bygger på att vårt samhälle idag ställer allt högre krav på språklig förmåga, både inom utbildning och yrkesliv. Vi kan således se språkutveckling som en av de uppgifter som läsning i skolan har. Någon direkt koppling till att detta skall ske genom arbetet med skönlitteratur går inte att finna. Vad som däremot går att finna under *Ämnets karaktär och uppbyggnad* är att när eleverna läser ”[...] i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter.” (Skolverket, 2008, s. 99) Under rubriken *Skönlitteratur, film och teater*, som anger

skönlitteraturens funktion i undervisningen, nämns dock överhuvudtaget inte ordet språkförmåga och inte heller språkutveckling.

Ytterligare syften med att läsa skönlitteratur är att ”Språket och litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten” samt att ”Såväl det gemensamma utbytet som den individuella erfarenheten i arbetet kring litteraturen bidrar till att ge svar på de stora livsfrågorna.” (Skolverket, 2008, s. 99) Med andra ord: man förstår sig själv och sin plats i tillvaron bättre genom att läsa skönlitteratur. Ett annat syfte är att den ger kunskap om världen i stort: ”I arbetet med skönlitteratur, film och teater i ämnet svenska kan skilda kulturella erfarenheter mötas och eleverna ges möjlighet att utveckla ett eget förhållningssätt till kultur och kulturella värderingar.” (Skolverket, 2008, s. 99). Här knyts det an till värdegrundsarbetet och understryks att litteraturen kan ge ökad empatisk förmåga genom att erbjuda perspektivskiften:

Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder. Därigenom kan motbilder formars till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden. (Skolverket, 2008, s. 100)

Det går att se en direkt koppling mellan denna aspekt av svenskämnet och det första stycket i Lpo-94, som bland annat anger att ”Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse.” (Skolverket, 2009, s. 3).

Det tredje och sista tydligt utskiljbara syftet med läsningen är att eleven ”[...] får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider” (Skolverket, 2008, s. 98) samt att eleven skall kunna ”[...] läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka”. (Skolverket, 2008, s. 104). Det bör med andra ord finnas en bredd – litteraturen skall täcka in verk både från förr och nu, från Sverige och andra länder – och dessutom ett visst ”djup”, eller vilken innebörd man nu lägger i frasen ”betydelse för människors sätt att leva och tänka.” Att ”[...] skönlitteratur [...] bär en del av kulturarvet” är också någonting som nämns ett par gånger i förbifarten (Skolverket, 2008, s. 97-99). Det är dock helt upp till den enskilde läraren hur mycket utrymme dessa delar av litteraturläsningen får i undervisningen och i praktiken är denna ganska fri att använda sig av vilken litteratur som helst.

Någonting som framträder vid granskning av kursplanen för svenska är hur ofta ordet *reflektera* dyker upp. Sammanlagt nämns begreppet elva gånger och då oftast i samband med litteraturläsning. Redan i slutet av det femte skolåret skall eleverna ”[...] kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter [...]” (Skolverket, 2008, s.101). I slutet av det nionde skolåret återfinns en liknande formulering där det står att eleven skall ”[...] kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur [...], kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det [...]” (Skolverket, 2008, s.101) Att kunna reflektera över det skrivna verkar alltså vara en viktig del av läsningen. Ett annat begrepp som har med arbetet kring läsning att göra är ordet *analysera*. Värt att notera är att detta endast tas upp en gång och då under kriterierna för Väl Godkänt i slutet av det nionde skolåret.

En annan intressant aspekt av kursplanen i svenska är hur frekvent det understryks att eleverna skall lära sig att *samtala* och ta del av varandras erfarenheter. Tydliga exempel finnes bland annat under *Mål att sträva mot* där det står att skolan strävar efter att eleven ”[...] utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med

olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera [...]” (Skolverket, 2008, s. 98) Vidare står det under *Bedömningens inriktning* att eleven bedöms efter sin förmåga att ”[...] på egen hand och i samspel med andra människor vidga sin erfarenhet genom läsning både av skönlitteratur och andra texter [...]” (Skolverket, 2008, s. 102)

3.2 Aktuellt forskningsläge

Under denna rubrik återfinns redogörelser för forskning som faller inom området för denna studie. De undersökningar som görs inom ämnet är företrädesvis av kvalitativ natur, och syftar i allmänhet till att lyfta fram enskilda lärares perspektiv på litteraturläsningen.

Gunilla Molloy (2003) har genomfört en större undersökning som bland annat handlar om vilka intentioner lärare har med läsning av skönlitteratur, vilket liknar syftet med den här rapporten. Hon har under tre år följt fyra klasser på fyra olika skolor i grundskolans senare år där hon har intervjuat och observerat lärare och elever samt tagit del av elevtexter och annat material. En stor skillnad mellan hennes studie och vår är att hon inte bara genomfört intervjuer utan även följt elever samt kunnat observerat lärarnas undervisning, någonting som vi inte hade haft tid till. Hon sällar sig till den så kallade *aktionsforskningen*, men intar i datainsamlingsfasen en passiv roll som åskådare snarare än aktör. Hennes aktiva roll i det hela är den bok hon skrivit med förslag på förändringar och förbättringar. Några av hennes resultat, som beskrivs nedan, utgör den forskningsfront där vi tar vid med den här studien.

Under sina klassrumsbesök har Molloy (2003) upplevt att konflikter såsom mobbing är något som ständigt förekommer och hanteras i skolan. Dock utnyttjas aldrig eller sällan skönlitteraturen i dessa sammanhang. Frågor om till exempel makt, våld och sexualitet förs in av eleverna i skolan men diskuteras vanligtvis inte vid läsning av skönlitteratur, trots att detta står som en av litteraturens uppgifter enligt kursplanen för svenskämnet. Molloy menar bland annat att:

Skönlitteratur och andra medier speglar och diskuterar konflikter. Att därför läsa skönlitteratur för att lära något om livet, om dess möjligheter och även om dess konflikter, skulle kunna förändra skolämnet svenska i riktning mot ett mer humanistiskt demokratiämne. (2003, s. 295)

Hon grundar sin åsikt på Rosenblatts (2002) teorier om litteraturläsningens roll och hävdar att man, i varje fall i de fyra klasser hon undersökt, har en bit kvar innan denna idealbild förverkligas. Rosenblatts teorier beskrivs under rubriken *Teoretiskt utgångspunkt* senare i den här rapporten.

Molloy (2003) har funnit att det ofta finns en vilja hos lärare att bearbeta och ta upp frågor med utgångspunkt i elevernas liv, men att det i skolan finns en underliggande tradition av faktainsamling och kontroll som motverkar dessa förhoppningar. Hon påstår att eftersom eleverna lätt uppfattar kunskapsaspekten av litteraturläsningen som den viktigaste delen av betyget är det av stor vikt att svensk lärarna är tydliga och konsekventa med sitt förhållningssätt och syfte gällande skönlitteratur. Molloy's upplevelse är alltså att lärare rutinemässigt fokuserar undervisningen på sådant som blir synligt och kan testas istället för att ta tillvara på elevers upplevelser och spontana reaktioner av skönlitteratur.

En annan studie som faller inom detta forskningsfält är *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – teori och praktik* av Bengt Brodow och Kristina Rininsland (2005). Där diskuteras skönlitteraturens roll med 26 lärare i grund- och gymnasieskolan. Dessa samtal presenteras mot bakgrund av didaktisk forskning. Syftet med forskningen var inte att hitta några generella mönster eller tendenser utan snarare att visa på en variation och bidra med idéer och inspiration. Brodow och Rininsland ansluter sig till *teacher thinking-forskningen* vilket innebär att fokus ligger på lärarens reflektioner om sin egen undervisning. Detta påminner starkt om hur vi har bedrivit vår forskning. Skillnaden är att dessa forskare dels har mer specifika frågor och ett bredare syfte och dels att vi i denna undersökning är ute efter mer grundläggande attityder till läsning medan Brodow och Rininsland förutsätter vissa värderingar och går mer in på praktiska detaljer. Deras resultat består av exempel och tips på hur lärare kan närma sig arbetet med skönlitteratur medan vår undersökning syftar mer till att belysa vilka tankar och syften som finns bakom de val som lärare gör.

Det är svårt att på ett sammanfattande och överskådligt sätt presentera de resultat som Brodow och Rininsland (2005) kommit fram till eftersom diskussionen är uppdelad på 126 olika frågeställningar. Vi kunde dock utläsa en syn på litteraturläsning som går hand i hand med Molloy's (2003) åsikter, presenterade ovan, och som också utgår från Rosenblatts (2002) teorier om skönlitteraturens roll i värdegrundsarbetet. Ett exempel är hur författarna resonerar kring att ta upp värdegrundsfrågor i undervisningen. Att lyfta dessa frågor i ämnen som religion och samhällskunskap kan av eleverna uppfattas "[...] som läxa eller skolkunskap som inte har med deras liv att göra." (Brodow & Rininsland, 2005, s. 151). Författarna menar här att skönlitteraturen istället kanske kan ge eleverna större möjligheter att leva sig in i "[...] konkreta dilemmasituationer som ligger utanför skolkontexten." (Brodow & Rininsland, 2005, s. 151) Med andra ord kan eleverna genom läsningen – istället för att enbart diskutera – till exempel få *leva sig in i* hur det känns att vara förtryckt eller förtryckare.

Judith A. Langer är en amerikansk forskare som i sina studier utgått från en liknande syn på litteraturläsning. Hon menar att den kan spela en stor roll i elevens "kognitiva, kritiska och mänskliga utveckling." (Langer, 2005, s. 9) I syftet att praktiskt undersöka hur detta kan gå till har hon följt en stor mängd olika lärare i deras undervisning och ger exempel på hur skönlitteratur kan användas i klassrummet.

Langer (2005) poängterar vikten av dialog och samtal i samband med läsningen. Hon skriver om att skapa "litterära gemenskaper" (2005, s. 73), något som kan ske om läraren skapar en miljö där eleven fritt kan uttrycka sina reaktioner på det lästa. En viktig slutsats hon kommit till på detta område är att denna arbetsmodell kan gå att genomföra i praktiken oavsett elevernas ålder eller studievana. Bland annat jämför hon två lärares metoder för boksamtal på två olika stadier i grundskolan. I ena fallet går eleverna sitt sista år på high school, medan de i den andra klassen är sex år gamla. Hon finner slående likheter i klassrumsklimat: "Båda är interaktiva och stödjande gemenskaper där eleverna är trygga att säga vad de tycker och där ingen stängs ute." (Langer, 2005, s. 72)

Langer (2005) har sammanfattningsvis konstaterat att ett litteraturarbete som utgår från elevernas egna uppfattning och där en diskussion bidrar till att de vidgar sina perspektiv på det lästa bör vara möjligt att realisera i i princip vilken klass som helst. Det handlar till största delen om hur läraren arbetar med att göra eleverna gradvis allt mer delaktiga och villiga att både tala med varandra och att lyssna.

Sammanfattningsvis kan det alltså konstateras att det går att finna vissa likheter mellan ovan nämnda forskares tankar. De har sina utgångspunkter i en syn på läsning som utgår från litteraturvetaren Rosenblatts (2002) teorier (vilka kommer förklaras i detalj i avsnittet *Teoretisk utgångspunkt*) där det yttersta målet med läsningen är värdegrundsarbete, någonting som också finns med i kursplanen för ämnet svenska. Forskarna har i sina respektive undersökningar upptäckt att det finns potential till att realisera Rosenblatts idealbild och läroplanens intentioner med hjälp av fortlöpande skolförbättringsarbete i vilket deras forskning fungerar som viktiga led.

Det är viktigt att poängtera att resultatet av den forskning som redogjorts för ovan inte kan klassas som allmängiltig på grund utav dess ringa omfång, vilket inte heller var dess syfte. Så vad är då nyttan med dessa studier? Både Molloy (2003) och Brodow och Rininsland (2005) ser som bekant sin forskning som inlägg i en ständigt pågående debatt om litteraturläsning och som en del i ett utvecklingsarbete av klassrumspraxis. Eftersom samhället ständigt förändras i allt snabbare takt behöver skolan göra detsamma som den spegling av samhället som den är.

4 Teoretisk utgångspunkt

I detta avsnitt beskrivs de teorier som är relevanta för vårt undersökningsområde och utifrån vilka vi kommer att analysera och diskutera de data vi samlar in. Likväl definieras några för rapporten centrala begrepp.

4.1 Tre ämneskonstruktioner

Lars-Göran Malmgren (1996) är docent i litteraturvetenskap och har medverkat i ett flertal studier om svenskämnet och användningen av skönlitteratur både i grundskolan och i vuxenutbildningar. Han menar att det finns tre olika svenskämnen som samexisterar inom skolan. De olika ämnena har dominerat under olika perioder rent historiskt men alla lever kvar i olika grad även idag i lärares dagliga undervisning. Dessa ämneskonstruktioner utgör grund för hur resultatet av den här studien har sorterats och diskuterats, framförallt vad gäller skönlitteraturens syfte och mål. Nedan följer en redogörelse för dessa tre aspekter av svenskämnet.

4.1.1 Svenska som färdighetsämne

Inom denna konstruktion är svenska först och främst ett språkämne. Innehållet är mer eller mindre oviktigt och kan egentligen bestå av vad som helst, enligt Malmgren (1996). Undervisningen består av olika moment som tränas separat och som syftar till ökad språklig förmåga, exempelvis träning av grammatiska strukturer. Det lärda skall ha en *praktisk nytta* för eleven och litteraturen får därmed som regel en underordnad roll. Detta får som följd "[...] att undervisningen också tenderar att bli fri från värderingar då det gäller humanistiska grundfrågor, både de 'stora' globala om krig och fred och de 'små' om mobbning och rädsla." (Malmgren, 1996, s. 87) Malmgren menar att denna syn på svenskämnet dominerade i

grundskolans första läroplan som utkom 1962 men att man fortfarande kan se tydliga spår av den i dagens grundskola.

4.1.2 Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne

Till skillnad från föregående ämneskonstruktion har här undervisningen ett givet innehåll som motsvarar ett kulturarv i form av betydelsefulla författare och verk. Vad som är betydelsefullt definieras av läraren och en slags allmän uppfattning av vad som ingår i en kanon. ”Syftet är att eleverna i skolan ska få en gemensam kulturell referensram genom att läsa klassikerna, de texter som står sig genom tiderna.” (Malmgren, 1996, s. 88) Denna ämnessyn har sitt ursprung i 1800-talets nationalism då författare som Tegnér och Runeberg ansågs representera ett kulturarv. Idag bestäms en eventuell kanon av den enskilde läraren och i kursplanen för svenska är det enda som finns kvar en vag hänvisning till att eleven skall ”[...] kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka [...]”(Skolverket, 2008, s. 104)

4.1.3 Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne

Här utgår läraren mer från ”[...] den aktuella elevgruppens förutsättningar och erfarenheter än från fasta studiegångar.” (Malmgren, 1996, s. 89) Innehållet är viktigt och skall anpassas från fall till fall. Jämfört med de två tidigare beskrivna ämneskonstruktionerna, där arbetsgången är mindre flexibel och mer rutinartad, skall denna syn ta fasta på elevernas nyfikenhet och intresse. Det gäller alltså att hela tiden variera undervisningen. Malmgren skriver att ”Ett mål är att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse då det gäller centrala humanistiska problem. I detta sammanhang får litteraturläsningen sin betydelse eftersom litteraturen i olika former gestaltar mänskliga erfarenheter.” (1996, s. 89) I dagens skola kan denna ämnessyn ses som en del av det dagliga värdegrundsarbetet och ett omvärldsorienterande arbete.

4.1.4 Koppling till skönlitteraturen

Enligt Malmgren (1996) existerar de tre ämneskonstruktionerna sällan fristående från varandra då det vanligaste är att lärare kombinerar momenten. Ser man till skönlitteraturen uppstår dock en konflikt då färdighetsträningen, enligt teorier som kommer beskrivas senare i detta kapitel, inkräktar på andra aspekter av läsningen såsom hur den upplevs och hur den knyts an till egna erfarenheter. Inom svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne och svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne har skönlitteraturen en tydlig plats och uttalad roll men olika syften. I det förstnämnda representerar den ett kulturarv och i det senare en utgångspunkt för värdegrundsarbete. När det gäller svenska som färdighetsämne har litteraturen, enligt Malmgren, en tillbakaskjutet position. Men hans beskrivning av färdighetsträning kan dock passa in på hur lärare idag arbetar med färdigheter som till exempel att lära sig skriva bokrecensioner och referat.

Molloy (2003) har utgått från Malmgrens (1996) tre ämneskonstruktioner i sin forskning och menar att ”Hur och Vad och Varför man läser skönlitteratur är knutet till den ämneskonstruktion som den enskilda läraren skapar inom de ramar som skolan, klassen, de enskilda eleverna och den skönlitterära texten utgör.” (Molloy, 2003, s. 40) Hur läraren använder skönlitteratur kan alltså vara ett uttryck för en speciell ämnessyn. Denna uppdelning

av svenskämnet kan således användas för att förstå varför och hur lärarna i den här undersökningen arbetar med skönlitteratur.

4.2 Läsning enligt Louise M. Rosenblatt

Ser man till den forskning om läsning av skönlitteratur som redovisats för i ovanstående kapitel är det omöjligt att ignorera namnet Louise M Rosenblatt. Hon skrev 1938 den första utgåvan av *Literature as Exploration*, en bok som kommit att utses till förra århundradets viktigaste pedagogiska verk men som inte förrän ganska nyligen utkommit på svenska under titeln *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (2002). Vad som är förvånande är hur aktuell den framstår trots att innehållet knappt genomgått några förändringar alls sedan 1938. Den undervisningsmodell hon presenterar och som går igenom nedan är högst aktuell för dagens läroplaner.

Rosenblatt (2002) är relevant för detta arbete då hon i boken definierar vad läsning är samt vad den kan fylla för funktion. Hennes teorier överensstämmer med den bild av läsningens möjligheter som beskrivs i inledningen av den här uppsatsen, det problemområde som definieras samt med gällande läroplaner (se avsnittet *Bakgrund*).

4.2.1 Läsning som transaktion

Ett litterärt verk, menar Rosenblatt (2002), existerar överhuvudtaget inte förrän någon läser det. Själva läsningen är en unik händelse i tid och rum. När man hänvisar till en bok eller en dikt är det inte bokstäverna på pappret man menar, utan en högst personlig upplevelse av texten i ett specifikt sammanhang. Upplevelsen skapas i en process som Rosenblatt kallar för *transaktion*, just för att betona att både läsare och text interagerar med varandra, ”i en spiralformad rörelse, där ena parten hela tiden påverkas av vad den andra har bidragit med.” (2002, s. 36)

4.2.2 Estetisk och efferent läsning

Rosenblatt (2002) menar att transaktion är typiskt för läsning av just skönlitteratur, den måste upplevas och ingen kan ”[...] läsa en dikt i vårt ställe” (2002, s. 41). Detta kallar hon för *estetisk* läsning. Motsatsen är *efferent* läsning där man har ett praktiskt syfte och behöver utvinna viss information ur en text, där man alltså med hjälp av analys skall komma till vissa (på förhand bestämda) slutsatser om texten. Båda typerna av läsning har sina användningsområden och förekommer inte bara i renodlad form. Men det finns en viss motsättning mellan dem, och ett övervägande efferent förhållningssätt kommer oundvikligen i vägen för att en litterär upplevelse skall kunna äga rum. Detta eftersom att ”Ett estetiskt syfte kräver att läsaren riktar uppmärksamheten mer mot affektiva aspekter.” (Rosenblatt, 2002, s. 41), medan en efferent läsning snarare tvingar läsaren att bortse från den känslomässiga upplevelsen.

Detta är ett sätt att se på läsning som står i kontrast till en typ av arbete med skönlitteratur som är vanlig i undervisningssammanhang, nämligen den att läsaren skall hitta svar i texten. Denna syn kan vara aktuell även idag och Molloy (2003) menar att estetisk läsning bättre

stämmer överens med hur dagens tonåringar *vill* läsa skönlitteratur, att de vill "[...] lära sig om livet, om det samhälle de lever i och om framtiden [...]" (2003, s. 51).

4.2.3 Varför skönlitteratur?

Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa (Rosenblatt, 2002) kom ut för första gången för drygt 70 år sedan och det är kanske inte så kontigt att Rosenblatt beskriver perioden som en omvälvningstid, både med tanke på den ekonomiska kris som präglat hennes hemland USA under ett decennium samt situationen i Europa och det förestående kriget. Men att de snabba förändringarna i samhället skulle få konsekvenser för hur undervisning bedrivs är något vi kanske mest förknippar med de senaste årtiondenas inträde i ett informationssamhälle och en allt mer föränderlig arbetsmarknad. I Lpo-94 (Skolverket, 2009) står det till exempel att:

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. (2009, s. 5)

Rosenblatt (2002) formulerar redan 1938 tanken att "I en omvälvningstid måste våra skolor och universitet göra den studerande beredd att möta problem som är omöjliga att förutse och kanske är av ett helt nytt slag. Han behöver förstå sig själv; han behöver utveckla harmoniska relationer med andra människor." (2002, s. 19). Hon menar att i litteraturen får läsaren möta attityder och uppfattningar som både skiljer sig från och liknar de egna, och att detta bidrar till en emotionell handlingsberedskap i det verkliga livet. Hon hänvisar också till att skolans uppgift på detta plan blir allt viktigare i takt med att samhället förändras allt snabbare, eftersom de värderingar eleven får med sig hemifrån kanske inte längre räcker till: "Idag förses ungdomar inte längre automatiskt med de tankevanor och beteendemönster som lämpar sig för framtidens sociala förhållanden." (Rosenblatt, 2002, s. 137).

Skönlitteratur handlar enligt Rosenblatt (2002) per definition alltid om mänskliga upplevelser och relationer, och genom läsning kan studenten "genomleva – och reflektera över – mycket som i abstrakta termer skulle vara meningslöst för honom. Han kommer intimt, kanske intimare än vad som skulle vara möjligt i verkliga livet, att lära känna många personligheter." (Rosenblatt, 2002, s. 146). Hon menar att detta gynnar en slags "social fantasi" (Rosenblatt, 2002, s. 150); läsaren får möjlighet att i fantasin "pröva" olika handlingsmönster och olika sätt att samspela med andra människor.

Skönlitteratur kan alltså bidra till sociala förmågor, och Rosenblatt (2002) menar att detta i förlängningen är en fråga om demokrati. Detta är enligt henne litteraturläsningens verkliga uppgift i ett vidare samhällsperspektiv och anledningen till att den överhuvudtaget har en plats i skolan. Hon skriver att "Litteraturen frambringar det slags föreställningsförmåga som behövs i en demokrati – förmågan att ta del av andra personers behov och ambitioner och föreställa sig vilken verkan ens egna handlingar får på andra människors liv." (Rosenblatt, 2002, s. 174) Litteraturen kan alltså hjälpa den enskilde individen att utveckla en social känslighet och förmåga till inlevelse som hjälper honom eller henne att handla på ett sätt som gör världen till en bättre plats. Dessutom kan den bidra med insikt i andra samhällsstrukturer och visa att demokrati inte är någonting självklart.

Detta är alltså, enligt Rosenblatt (2002), skönlitteraturens främsta potentiella syfte i skolan. Språkutveckling nämner hon endast i förbifarten, och när det gäller den språkliga nivån gör hon gällande att den bör komma i andra hand vid valet av litteratur: Hon skriver också att om man i undervisningen fokuserar på språkliga detaljer undergräver man möjligheten till någon som helst känslomässig upplevelse av verket. Att läsning direkt skulle bidra till språkförmågan skriver hon aldrig explicit, men dock att en ”språklig flexibilitet” (Rosenblatt, 2002, s. 171) kan byggas upp genom läsning som ligger nära elevens förmåga.

När det gäller valet av litteratur kan man utläsa ett funktionellt perspektiv, då Rosenblatt (2002) menar att litteraturen bör bedömas efter den positiva inverkan den kan ha på individen, i vilken grad den ger läsaren möjlighet att ta del av en mer mångfacetterad bild av mänskliga förhållanden samt utveckla handlingsberedskap på ett socialt plan.

4.2.4 Hur skall undervisningen gå till?

Vi har nu etablerat skönlitteraturens ställning i ett demokratiarbete i skolan. Exakt hur skall då denna undervisning enligt Rosenblatt (2002) gå till? Som redan konstaterats bör utgångspunkten vara så kallad estetisk läsning, där upplevelsen av det lästa står i centrum. Detta till skillnad från en efferent läsning, där fokus ligger på att leta efter svar på i förhand definierade frågor. I en undervisningssituation kan den läsning som efterfrågas av läraren vara mer eller mindre uttalad; om eleverna *vet* att de kommer att testas med avseende på vissa aspekter av texten kommer de troligen att leta efter dessa och därmed inta ett mer efferent perspektiv. Ofta är dock målet med läsning uttalad i allra högsta grad. Rosenblatt menar att det bara är att öppna vilken lärobok som helst för att hitta exempel på hur denna typ av läsning kan genomdrivas. Uppgifter som att leta efter symboler i texten, beskriva huvudpersonernas personlighet och att hitta tidstypiska detaljer är vanliga. Kort sagt, att skriva en regelrätt bokrecension. Detta är läroböcker och metoder från mellankrigstiden, men vi som tog studenten i början av 2000-talet känner ändå väl igen oss. Det är exempel på efferent läsning och en sådan hämmar, enligt Rosenblatt, den litterära upplevelsen. Är det sådant som efterfrågas går det lika bra att läsa litteraturkritiska artiklar och historieböcker, men då går man miste om en känslomässig förankring.

Vi vet nu hur Rosenblatt (2002) inte tycker att vi skall göra. Vad återstår då, att sitta bakom katedern och se på när eleverna genomgår känslomässiga transaktioner med sina bänkböcker? Nej, Rosenblatt tycker att läraren skall vara aktiv i klassrummet. Första steget är att låta eleven ge uttryck för sin spontana reaktion på verket. En helt fri sådan, som skall betraktas som lika värdefull som varje annan elevs reaktion eller lärarens egen åsikt. Värdet består dels i att elevens självförtroende stärks i och med att dennes åsikt tas på allvar, och dels i att eleverna får ta del av variationen i varandras tankar.

Steg ett är alltså att skapa en miljö där varje enskild läsare kan känna sig trygg med att dela med sig av sina ”[...] ursprungliga transaktioner med böcker.” (Rosenblatt, 2002, s. 176). Men det får inte stanna där, för då sker ingen utveckling och inget lärande. Att alla upplevelser eller tolkningar är lika *värdefulla* innebär inte att de är lika *riktiga*. Eleven måste bli ”[...] medveten om möjliga alternativa tolkningar och reaktioner och stimuleras till att ytterligare undersöka både sin egen reaktion och texten själv.” (Rosenblatt, 2002, s. 176). Han eller hon kanske har förbisett viktiga ledtrådar i texten, eller har kanske förblindats av sina

egna föreställningar eller fördomar, och kan kanske bli tvungen inte bara att revidera sin uppfattning av texten utan även sin idé om vad det innebär att vara människa.

Ovanstående får naturligtvis konsekvenser för lärarrollen, och Rosenblatt (2002) beskriver läraren både som beteendevetare och psykolog. Det går inte att undvika etiska frågor i samband med litteraturläsning, vare sig man vill eller inte. Att undvika ett ämne är att uttrycka en värdering, precis på samma sätt som det är en värdering att försöka ge uttryck för någon slags objektiv sanning i en fråga. Läraren bör, enligt Rosenblatt, inte göra någotdera. Som psykolog och beteendevetare är inte lärarens uppgift att komma med några svar eller beskriva någon särskilt psykologisk skola. Man kan istället motverka fördomar genom att peka på alternativa förklaringar till människors (fiktiva eller verkliga) beteenden, utan att för den sakens skull tro sig sitta inne med de rätta svaren. Man får gärna ge uttryck för sina egna åsikter och teorier, men bör samtidigt påpeka att det kan finnas andra som tror annorlunda.

4.2.5 Sammanfattning av Rosenblatts teorier

Rosenblatts (2002) grundläggande idé är att skönlitteratur är ett viktigt inslag i den ständigt pågående demokratisk process i vilken skolan har en viktig del och ett stort ansvar. Genom att läsa och *leva sig in i* böcker kan individen tillägna sig nya perspektiv på frågor som annars kanske inte skulle lyfts upp till reflektion och ifrågasatts, och genom en diskussion i klassrummet där läraren aktivt lyfter fram olika uppfattningar kan olika perspektiv göras tydliga för eleverna. Det är upplevelsen av boken, vilket intryck den gjorde under läsningen, som står i centrum för undervisningen. Eleverna bör dock tränas i att kritiskt granska sin upplevelse, och se hur den färgas dels av egna uppfattningar och av vad som faktiskt står i den lästa texten. Detta innebär inte att man antar ett strikt efferent perspektiv, utan snarare att man försöker medvetandegöra de processer som påverkar den estetiska upplevelsen.

4.3 Läsning ur ett sociokulturellt perspektiv

För att kunna förstå varför Rosenblatts (2002) teorier om litteraturläsning skulle kunna fungera i praktiken måste vi titta på teorier om lärande i allmänhet. Evenshaug och Hallen (*Barn- och ungdomspsykologi*, 2001) hänvisar till Vygotskijs teorier om hur lärande går till. Här beskrivs Vygotskijs syn som att "[...] mänsklig kognition ytterst sett är sociokulturellt betingad [...]" (2001, s. 135). Enligt denna kunskapsyn bygger lärande och utveckling på "ett *dialogiskt samarbete* mellan barnen och en annan människa" (Evenshaug & Hallen, 2001, s. 136). En konsekvens av detta är något som Vygotskij kallat för den *proximala utvecklingszonen*, vilket kortfattat innebär att barnet klarar vissa uppgifter på egen hand, men behöver uppmuntring och handledning av en mer erfaren person för att annat. Evenshaug och Hallen anger det som "[...] en viktig pedagogisk uppgift att agera inom denna utvecklingszon [...]" (2001, s. 136) eftersom det är där man kan vänta sig att barnets kognitiva och sociala utveckling sker. Vi ska nu undersöka om och i så fall hur Rosenblatts teorier om litteraturläsning kan knyta an till Vygotskijs syn på lärande.

Rosenblatt (2002) understryker de sociala aspekterna av läsningen, både på så sätt att diskussionen kring läsningen sker i ett socialt sammanhang och att själva läsningen kan vara en slags abstrakt social träning eller rättare sagt färdighetsträning för framtida sociala situationer. På så vis kan man se en bok som ett socialt sammanhang, trots att läsaren som

regel är helt ensam eller i varje fall inte interagerar med någon annan fysisk människa under själva läsningen. Ett syfte med läsning är således att pröva sig fram för att vidga sin egna sociala beredskap och kulturella förståelse.

Läsning som undervisningsform innebär alltså en social kontext på två plan vilket enligt sociokulturell teori (Säljö, 2005) borde vara en bra utgångspunkt till lärande. Säljö skriver att

Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter. Det är genom att höra vad andra talar om och hur de föreställer sig världen, som barnet blir medvetet om vad som är intressant och värdefullt att urskilja ur den mängd iakttagelser som man skulle kunna göra i varje situation. (2005, s. 37).

Detta kan appliceras inte bara på boksamtal och diskussioner om läsoplevelser och utan också på själva läsningen som sådan, om man ser på den enligt Rosenblatts teorier. Detta gör skönlitteraturen unik som pedagogiskt verktyg enligt ett sociokulturellt perspektiv på lärande.

Texter av fiktivt slag kan sägas utgöra en social kontext som inte begränsas till ”ett lokalt här och nu” (Säljö, 2005, s. 188). Säljö delar Rosenblatts uppfattning om att böcker som beskriver samhällsförhållanden och attityder som skiljer sig från de egna bidrar till en förändring mot en mer nyanserad världsuppfattning hos läsaren, och grundar detta på tanken att allt lärande sker i ett socialt sammanhang samt har en social funktion.

Även Vygotskij själv har resonerat kring hur böcker kan fungera på detta sätt. I *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1995) beskriver han hur en individ med fantasins hjälp kan skaffa sig nya sociala insikter. Han menar att man genom att ta del av andras berättelser kan gå utanför ”[...] sina egna erfarenheters trånga sfär och snäva gränser [...] och med fantasins hjälp tillägna sig en annan historisk eller social erfarenhet” (Vygotskij, 1995, s. 22). Fantasi är enligt Vygotskij (1995) en mänsklig psykologisk process där något nytt skapas, dock inte ur tomma intet utan genom att tidigare erfarenheter jämförs och kombineras. Dessa erfarenheter kan komma ur verkliga livet, såväl som från fiktiva händelser i en roman.

Just skönlitteraturen kan vara en god källa de erfarenheter som beskrivs ovan. Rosenblatt (2002) hänvisar ofta till berättelsen eller fiktionens emotionella kraft, alltså dess speciella förmåga att påverka på ett känslomässigt plan som till exempel facktexter saknar. Även Vygotskij (1995) uppmärksammar detta fenomen, och skriver att ”Sagan hjälpte till att klargöra ett komplicerat verklighetsförhållande; dess bilder belyste på sitt vis ett livsproblem, och vad inte en kylig, prosaisk utläggning hade kunnat åstadkomma, det förmådde sagan med sitt bildliga och emotionella språk” (1995, s. 28).

För att återknyta till Vygotskijs (1995) proximala utvecklingszon kan vi se hur den kan finnas närvarande på två sätt i arbetet med skönlitteratur. Dels kan läraren i boksamtal fungera som den mer erfarna handledare och hjälpa eleven till insikter som kanske bara ligger precis utanför dennes nuvarande kapacitet, både genom att bidra med egna idéer samt genom att göra eleverna uppmärksamma på varandras uppfattningar. Dessutom kan boken i sig verka inom elevens proximala utvecklingszon genom att behandla ämnen och idéer som ligger nära det stadium där eleven just då befinner sig, eller ge nya perspektiv på ämnen som han eller hon är intresserad av just då. Detta stämmer överens med Rosenblatts (2002) beskrivning av läsningen som en transaktion eller dialog mellan läsare och verk, där varje läsning är en unik händelse i tid och rum och där utgången eller läsoplevelsen bestäms av de faktorer som läsare och verk för med sig till detta möte. Man kommer alltså att läsa en text på olika sätt vid två olika tillfällen och beroende på om verket faller inom utvecklingszonen eller inte. En bok

som förefaller helt meningslös eller obegriplig vid en tidpunkt i livet kan göra ett stort intryck i ett senare skede. Och tvärtom – en bok man läst som gjort stort intryck i barndomen kanske framstår som platt och innehållslös om man läser den igen som vuxen.

4.4 Sammanfattning

Den syn på lärande i allmänhet och läsning i synnerhet som redogjorts för ovan kan sägas ligga till grund för det problemområde som motiverat tillkomsten av denna studie. Rosenblatts (2002) teorier faller inom ramen för vad kursplanerna i svenska anger att en svensklärare skall syssla med; dock ger dessa dokument tillräckligt med frihet för att kunna placera ett värdegrundsarbete utifrån skönlitteratur ganska långt ner på lärarens prioritetslista, om denna så skulle önska. Han eller hon kan mycket väl fokusera på litteraturens formaspekter, genrer, symbolik, stilistik eller författarkunskap. Rosenblatts modell har cirkulerat i pedagogiska sammanhang i sjuttio år och har en tydlig förankring i de sociokulturella teorier som vårt nuvarande utbildningssystem bygger på, men det betyder inte att den faktiskt realiseras i klassrummet. Denna undersökning kommer därför att utifrån ovanstående teoretiska ramverk analysera hur några lärare idag arbetar med skönlitteratur.

5 Metod

Nedan kommer vi presentera och motivera vårt val av metod och redskap. Andra avsnitt som kommer redovisas är urval, genomförande, etiska överväganden, analys, tillförlitlighet samt giltighet.

5.1 Kvalitativ metod

Före val av metod krävs att forskaren beslutar sig för vilket övergripande angreppssätt som lämpar sig bäst för den aktuella undersökningen. Gällande detta val skriver Lantz (1993) att ”De skilda angreppssätten har olika mål och *värdet av angreppssätt måste diskuteras utifrån dess mål.*” (1993, s. 32). Därför måste vi gå tillbaka till vårt syfte och se vad det egentligen är vi vill ta reda på. Eftersom fokus i den här rapporten ligger på de didaktiska frågorna *hur* och *varför* innebär det att vi är ute efter förståelse av ett fenomen snarare än att mäta någonting. Vårt resultat kommer därmed uttryckas i ord och inte i siffror vilket betyder att vi väljer en metod som är kvalitativ till sin natur. En kvantitativ metod hade kunnat användas om vi till exempel hade varit intresserade av att kunna generalisera och säga någonting om svensklärare i allmänhet, om vi hade varit ute efter att mäta förekomsten av något fenomen eller om syftet hade varit att undersöka relationen mellan två variabler, till exempel exempelvis läsning av skönlitteratur och skrivutveckling.

Kvalitativ forskning är sällan generaliserbar på samma sätt som den kvantitativa, men kan ge en annan sorts kunskap som mer är inriktad på förståelse av individen. (Lantz, 1993) Medan statistik kan ge svar på hur exempelvis läsvanor varierar i relation till social bakgrund, kan kvalitativ forskning utröna varför sådana variationer kan finnas – bakomliggande orsaker och

mönster i individens egen verklighet. Vilken av dessa utgångspunkter man väljer beror helt enkelt på vilken fråga man vill ha svar på. Med våra valda frågeställningar i åtanke har vi därför valt att använda oss av en kvalitativ metod i den här undersökningen.

5.2 Intervju som redskap

Intervjuer kan vara både av kvalitativt och kvantitativt slag (Kihlström, 2006a, s. 38). Den sistnämnda typen bygger på förutbestämda frågor som ställs i en viss ordning och skulle kunna liknas vid en muntlig enkät. En kvalitativ intervju å andra sidan är mer eller mindre lös till sin struktur och kan innehålla öppna frågor med tillhörande följdfrågor. Intervjuaren är här fri att lägga upp intervjun på det sätt som faller sig naturligt.

I den öppna intervjun beskriver den som svarar, enligt Lantz (1993), sin bild av verkligheten och intervjun ger data som kan ge förståelse för människors subjektiva erfarenheter. Man är alltså ute efter vilken innebörd och mening en individ ger åt ett fenomen och försöker sätta sig in i dennes sätt att tänka. Det handlar om att göra sitt bästa för att förstå ur vilket perspektiv respondentens sociala verklighet är konstruerad. Om den som intervjuar ber intervjudpersonen att beskriva ett för undersökningen intressant fenomen får man information om den personens inre definition och karaktärisering av fenomenet.

Vidare menar Lantz (1993) att det via den öppna intervjun är möjligt att fånga en persons uppfattning och upplevelse av för denne betydelsefulla kvaliteter. Det är därmed den som svarar som både avgränsar och definierar fenomenet. Följaktligen kan olika respondenter ge olika definitioner vilket i sin tur betyder att intervjuer med olika personer kommer se olika ut.

Ovanstående beskrivning av redskapet intervju stämmer väl överens med vad det är vi vill undersöka. Eftersom vårt syfte går ut på att bland annat ta reda på lärarnas uppfattning av skönlitteraturens funktion skulle den öppna intervjun passa bra. Enligt Lantz (1993) inleds ofta en öppen intervju med en vid fråga som fördjupas mer och mer under intervjuns lopp. Vid den här typen av intervju används inga på förhand formulerade följdfrågor eftersom de är mycket svåra att förutbestämma. Istället kan intervjuaren ha med sig några aspekter i punktform för att inte missa någonting som man vill täcka in. För att påminna sig själv om att det är det kvalitativa som söks kan det också vara bra om forskaren har ledorden *hur* och *varför* nedskrivna på denna lista.

Sammanfattningsvis har vi följaktligen inte formulerat några förutbestämda intervjufrågor utan har istället använt oss av en *intervjuguide* (se *Bilaga 1*) bestående av en bred och öppen fråga per frågeställning samt några viktiga punkter som avgränsar ämnet och anger när den insamlade datan är tillräcklig. Punkterna fungerade även som ett riktmärke för att inte glida iväg och skifta fokus under intervjuns gång.

5.3 Urval

I den här studien är vi intresserade av skönlitteraturens roll och funktion i ett undervisningssammanhang. Självklart kan den ha en plats i praktiskt taget samtliga skolämnen men vi har valt att enbart intervju svenska lärare. Anledningen till detta är att svenskämnet är det enda skolämne där skönlitteratur enligt kursplanerna har en bestämd plats, engelskämnet undantaget. Vi kunde alltså vara relativt säkra på användandet av detta medium

inom ämnet svenska. Att i undersökningen inkludera skönlitteratur inom undervisningen av främmande språk hade inneburit att vi tvingats ta hänsyn till fler aspekter av läsningens funktion än vad som är relevant för studien. Då vi i första hand är intresserade av skönlitteraturens möjligheter när det gäller identitetsskapande, träning av sociala förmågor samt värdegrundsarbete är det en fördel om den språkliga tröskeln utgör en så liten fråga som möjligt. Naturligtvis kan och bör läsning av skönlitteratur på ett främmande språk också fylla en funktion som överensstämmer med Rosenblatts (2002) teorier om demokratiutveckling, men i ämnen som till exempel engelska och tyska kommer ofta den språkliga nivån i första rummet och måste i någon mån underordnas eller åtminstone ställas mot läsarens mottaglighet för det lästas innehåll.

Naturligtvis måste även modersmålläraren ta hänsyn till språkliga faktorer, men här finns inte samma spännvidd mellan språklig förmåga och var läsaren befinner sig i sin sociala och intellektuella utveckling. Kort sagt kan det vara svårt för en lärare i främmande språk att hitta böcker som är tillräckligt lättlästa men som samtidigt behandlar ämnen som känns relevanta för läsaren. Innehåll och språk följs som regel åt och böcker med ”barnsligt” språk tenderar att behandla ”barnsliga” ämnen.

För att kunna föra en diskussion mer inriktad på läsningen som socialt och i förlängningen demokratiskt verktyg har vi därför valt att fokusera på svensklärare, som av ovanstående skäl har större möjligheter att finna böcker som kan fungera på ett sådant sätt.

När vi bestämt oss för en urvalsgrupp – svensklärare – blev nästa steg att ta ställning till hur många skolor vi skulle ta kontakt med. Vi insåg ganska snart fördelarna med att fokusera på en enda skola eftersom vi har en begränsad tid till vårt förfogande. Hade intervjuerna varit utspridda mellan olika skolor skulle värdefull tid gått åt till att åka runt mellan dessa för att ta kontakt, presentera vår studie samt genomföra intervjuerna. Genom att istället välja en närliggande skola där kontakten redan sedan tidigare var etablerad fick vi mer tid över till intervjuerna och analysarbetet. Kanske hade datan blivit mer varierad om fler skolor än en hade ingått men vi tror att skillnaderna enbart hade varit marginella och inte tillräckligt värdefulla för att motivera den extra arbetsbördan. Vi vill dock poängtera att det på den valda skolan finns en god spridning vad gäller ålder och arbetslivserfarenhet bland svensklärarna vilket vi tror har gagnat en önskvärd variation i svaren. Vi har intervjuat fyra kvinnor och två män. Fyra av dem är i trettioårsåldern och två är runt sextio. Spridningen vad gäller erfarenhet inom läraryrket är mellan ett och trettiofem år.

Då vårt syfte anger att vi vill undersöka vilka tendenser gällande skönlitteratur som kan finnas på en viss skola såg vi det som en fördel om så stor andel som möjligt av svensklärarna på den valda skolan deltog i vår undersökning. Ambitionen var därför att samtliga svensklärare på skolan skulle bidra till vår studie för att ge en så allsidig bild som möjligt av hur arbetet med skönlitteratur kan se ut på en skola i grundskolans senare del. Denna strävan förverkligades och vi behöver därför inte diskutera något bortfall.

5.4 Genomförande

Intervjuerna inplanerades till två dagar under en vecka, och genomfördes på arbetstid där det fanns luckor i de inblandade lärarnas scheman. Vi bokade dessa möten någon vecka i förväg, redogjorde kort för vad vår studie gick ut på och vilka frågor vi var intresserade av att diskutera (se *Syfte och frågeställningar* ovan). Då ämnet berör lärarens dagliga verksamhet

såg vi ingen anledning att mer ingående be dem förbereda sina svar eller ta fram material. Vi uppgav vidare att intervjun kunde beräknas ta cirka en halvtimme, att den skulle komma att bandas samt att vi båda två ämnade närvara vid intervjutillfället. I efterhand kan vi konstatera att tidsåtgången per intervju hamnade mellan femton och trettio minuter.

Samtliga intervjuer genomfördes i ett ostört rum där vi kunde sitta ner med respondenterna och samtala i lugn och ro. Endast vid ett tillfälle blev intervjun avbruten, då respondenten hastigt kallades in som vikarie, men intervjun kunde återupptas vid ett senare tillfälle och vi har ingen anledning att tro att incidenten i någon betydande utsträckning påverkade lärarens intervju svar.

5.5 Etiska överväganden

Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002) innehåller etiska riktlinjer som berör forskning inom ramen för lärarutbildningen. Tillkomsten av denna skrift grundar sig i kravet på att all forskning som utövas skall vara till nytta för samhället och dess medborgare. Den skall alltså först och främst vara relevant men också beröra områden av betydelse för samhällsutvecklingen. För att en forskare skall kunna genomföra sin studie måste han eller hon uppfylla de fyra huvudkraven som är till för att skydda individen: *informations-*, *samtycke-*, *konfidentialitets-* och *nyttjandekravet*. Kraven är dock inte absoluta utan får hela tiden vägas mot varandra. Som forskare är det vårt ansvar att fundera över hur vår tänkta studie kan komma att påverka individen. De fyra principerna kan här ses som en vägledning.

Gällande *informationskravet* (Vetenskapsrådet, 2002) har vi naturligtvis varit tvungna att upplysa våra respondenter om vad det är vi tänker göra. Det har känts viktigt att grundligt förklara vårt syfte med studien eftersom det inte finns någon anledning att dölja någonting. Vi har dock försökt undvika är att lägga någon värdering i vad vi själva tycker om användandet av skönlitteratur i skolan eftersom det skulle kunna ha påverkat respondentens svar. Dock inser vi givetvis att bara det faktum att vi frågat efter skönlitteraturens roll gjort att vi sänt ut signalen att vi tycker det är en aspekt av svenskundervisningen som är viktig att diskutera. Hade vi till exempel inkluderat delar av det vidgade textbegreppet såsom film och teater i vårt syfte och därmed likställt de medierna med skönlitteratur hade nog svaren blivit annorlunda.

Angående *samtyckekravet* (Vetenskapsrådet, 2002) så har vi givetvis inte kunnat tvinga någon att delta i undersökningen, även om vi helst såg att samtliga svensklärare på den valda skolan ställde upp. Det kan ha varit så att den redan etablerade kontakten med skolans svensklärare påverkade deras beslut att delta men det enda vi kunde göra var att klargöra att intervjuerna var helt frivilliga.

Konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002) behandlar individens rätt till anonymitet. Det har därför varit viktigt att poängtera för lärarna att vi kommer att göra det praktiskt taget omöjligt för utomstående att kunna känna igen kommunen, skolan eller dem själva i texten. Vi har använt fingerade namn i resultatet och enbart angett ungefärlig ålder. Detta har kanske underlättat för respondenterna att vara ärliga och förhoppningsvis gjort dem mer avslappnade i intervjusituationen.

I enlighet med *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002) skall materialet inte användas i något syfte utöver den aktuella studiens ram. Det kommer således inte att användas eller utlånas för

annat bruk eftersom vår insamlade data endast får användas för forskningsändamål. Den insamlade datan (våra anteckningar och ljudupptagningarna) har förstörts efter studiens avslutande och ingen utomstående har haft tillgång till dem under analysarbetets gång.

5.6 Analys

Som ett första steg i vårt analysarbete försökte vi bygga upp en helhetsbild av de empiriska uppgifter vi samlat in. Därefter kategoriserades datan in i olika teman som framträdde. ”Teman kan beskrivas som att du som forskare utifrån insamlade data upptäcker återkommande uppgifter som du kan inordna under något övergripande begrepp som beskriver temat.” (Malmqvist, 2006, s. 98) Detta arbete påbörjades redan innan samtliga intervjuer var genomförda, och påverkade i någon mån vilka följdfrågor som kom att ställas under efterföljande intervjuer. Vi förstod gradvis vilka frågor vi kunde ställa för att ringa in just de områden vi var intresserade av och få tydliga svar, utan att för den sakens skull styra intervjun mot en viss speciella svar. Vi lärde oss alltså inte hur vi skulle få ”rätt svar”, utan snarare hur vi skulle få ”svar på rätt frågor”.

I diskussionskapitlet analyseras slutligen resultatet utifrån syfte och frågeställningar mot bakgrund av våra teoretiska utgångspunkter samt tidigare forskning. Denna diskussion påbörjades informellt redan under datainsamlingsfasen, men vi avvaktade med att försöka dra några övergripande slutsatser till efter att allt material hade samlats in och bearbetats.

5.7 Tillförlitlighet

Tillförlitlighet handlar om trovärdighet. Kihlström (2006b, s. 179) hävdar att det är viktigt att man kan tro på resultatet och att det känns tillförlitligt. Eftersom vi nu befinner oss i slutet av vår lärarutbildning har vi fått många möjligheter att öva oss på att till exempel observera och intervjua; vi är alltså tämligen tränade för uppgiften vilket är viktigt för en hög tillförlitlighet. Att vi är två som skriver är också, i enlighet med Kihlström (2006b, s. 179), en fördel när det gäller trovärdigheten eftersom den insamlade datan blir tolkad ur två synvinklar. Det faktum att vi är två har vi också dragit nytta av vid intervjutillfällena på två sätt. Dels ur en praktisk synvinkel då en av oss har ställt frågorna medan den andre har observerat respondenten. Dels har vi personligen helt olika relationer till de lärare som blivit intervjuade. En av oss känner några av lärarna förhållandevis väl medan den andra aldrig tidigare haft någon som helst kontakt med dem. Av denna anledning har vi ibland uppfattat och tolkat deras utsagor på olika vis. Självklart har en förutsättning för detta arbetssätt varit att intervjupersonen känt sig avslappnad och inte upplevt det som besvärande att ha två personer närvarande.

För att öka tillförlitligheten har vi valt att spela in intervjuerna på diktafon. Vi har sålunda kunnat se till att så lite information som möjligt har gått förlorad. Det kan annars vara svårt för den som intervjuar att skriva ner allt respondenten säger och samtidigt fokusera på det som faktiskt sägs och ställa relevanta följdfrågor. Hade vi valt att inte spela in intervjuerna så hade vi heller aldrig fått höra oss själva och hade missat möjligheten att upptäcka om vi ställt ledande frågor. Ytterligare en risk med att bara anteckna är också att vi kanske direkt hade tolkat svaren vi fått och antecknat dessa istället för att lyssna till det som verkligen sägs. (Kihlström, 2006b).

5.8 Giltighet

Giltighet handlar om att man skall undersöka det man hade för avsikt att undersöka och att de redskap som används skall vara passande för undersökningen. Detta har motiverats tidigare i detta metodkapitel. *Hur* rapporten skrivs är också av stor vikt. Kihlström (2006b) framhåller detta när hon skriver att inom "[...] kvalitativa studier anses kommunikerbarheten vara ett mått på [giltigheten]. Det handlar om att de som läser rapporten ska förstå vad som beskrivs, förstå resultaten" (2006b, s. 179). Det betyder helt enkelt att i princip vem som helst skall kunna läsa vår rapport och förstå vad vi menar. För att öka giltigheten lät vi även en vetenskapligt skolad person kritiskt granska våra redskap för datainsamling innan denna skedde. Vi har här haft hjälp av vår handledare Christer Wede, universitetsadjunkt på institutionen för pedagogik vid Högskolan i Borås.

6 Resultat

I detta kapitel redovisas resultatet av vår datainsamling. Det grundar sig i de sex intervjuer som genomfördes med svensklärarna på en skola belägen i ett litet samhälle två mil från en större stad. Lärarna refereras till med fingerade namn: Peder, Maria och Anne är mellan 30-35 år och har arbetat mellan 6 och tio år. Christoffer har varit verksam ett år och sällar sig till samma åldersgrupp som ovanstående. Margit och Ingegerd är båda runt sextio och har jobbat som lärare i cirka trettiofem år.

För att strukturera empirin har vi utgått från studiens två inledande didaktiska frågeställningar i analysarbetet: vilka *mål* lärarna har i arbetet med skönlitteratur och vilka *metoder* lärarna använder för att uppfylla dessa mål. I strävan att ytterligare ordna datan sorterades sedan både mål och metoder in som underrubriker till tre teman. Dessa teman blev tydliga när det insamlade materialet sorterades och vissa mönster framträdde som förde tankarna till Malmgrens (1996) tre ämneskonstruktioner (se avsnittet *Teoretisk utgångspunkt* ovan). Detta valde vi att ta fasta på, och har därför delat upp lärarnas mål och metoder under tre rubriker hänvisar till läsningens roll i dessa ämneskonstruktioner.

6.1 Läsning som grund för praktisk färdighetsträning

Enligt den uppdelning som gjorts för att förstå resultatet ser vi den här rubriken som hörande till Malmgrens (1996) första ämneskonstruktion: *svenska som färdighetsämne*. Malmgren definierar målet med denna ämneskonstruktion med att eleven skall utveckla färdigheter som har en *praktisk nytta*. När vi granskade vår data upptäckte vi att många lärare ser språkförmåga på detta sätt. Deras mål, som vi kunde se det, är att eleven utvecklar läshastighet, läsförmåga, läsförståelse och en förmåga att kunna läsa mellan raderna. Den praktiska nyttan kan vara mer eller mindre tydlig men handlar ofta om vidare studier, antingen i andra ämnen eller inom svenskan med hänvisning till exempelvis nationella prov. De metoder som används för måluppfyllelse är tolkning och analys av läst material samt moment som att lära sig skriva en formell bokrecension. Nedan följer exempel från intervjuerna.

6.1.1 Lärarnas mål

På frågan om vilka lärandemål som kan uppnås med hjälp av skönlitteraturen nämner flera av lärarna i första hand läsförståelse men få av dem preciserar närmare vad de menade. Det är ofta detta som de spontant kommer att tänka på. Anne säger att *"Jag känner så här, att läsa stärker ju dem i alla ämnen. Ju mer läsförståelse och läshastighet man har desto mer gynnas man ju av det även i de andra ämnena."* Hon efterfrågar en ökad samsyn mellan ämnena och tycker att det är *"[...] allas ansvar att få alla elever att läsa och att ha en läsförståelse."* Vidare menar Anne att ibland framställs skönlitteraturen som en *"unik medicin"* för de svårigheter med läsförståelse som en elev kan ha: *"Gör läsningen i sig att de här sakerna faller på plats? Det kan jag ifrågasätta ibland. Men samtidigt också ju mer man läser desto mer van blir man ju, att läsa på och mellan raderna."*

Anne förklarar också vilken nytta skönlitteraturen kan ha vid moment som språkträning:

Jag läser böcker för att jag tycker att [eleverna] får grammatiska konstruktioner, alltså de får en känsla för språket. De utvidgar sitt ordförråd. Och man får någonting att tala om, alltså om man läser gemensamma böcker kan man referera till det när man liksom kommer till några kanske lite tråkigare moment i svenskundervisningen som grammatik.

Peder nämner till en början inte uttryckligen läsförmåga som ett mål för läsningen men resonerar kring hur skönlitteraturen kan användas som ett redskap för att få eleverna att lära sig läsa på ett lustfyllt sätt: *"[...] Hade det bara handlat om att eleverna ska lära sig att läsa så hade man ju kunnat använda vilken text som helst. Men genom att använda skönlitteratur får de ju ett innehåll i det de läser. Och förhoppningsvis är de intresserade av det och tycker det är roligt."* När vi sedan frågar Peder vilka mål han har med sin läsning i relation till kursplanerna nämner han emellertid direkt läsförmågan vilket tyder på att han, precis som Anne, ser det som en viktig aspekt av läsningen.

När det gäller vinster med att använda skönlitteraturen nämner Maria först och främst *"[...] läsförståelse och läshastighet, givetvis."* Dock går hon inte närmare in på vad detta innebär. Senare i intervjun poängterar hon återigen att läsförståelsen är ett viktigt mål med läsningen.

Även Margit poängterar att *"[...] syftet är naturligtvis läsförståelsen, läshastigheten, läsa är ju grunden till allt lärande."* Troligtvis menar hon lärandet i skolan när hon hävdar att läsning är grunden till allt lärande och det visar på en syn på läsning som en mycket viktig färdighet.

På frågan varför hon använder skönlitteratur i svenskundervisningen svarar Ingegerd att *"Målet för hela undervisningen är ju liksom att utveckla den språkliga förmågan, både i tal och skrift, liksom, och att också öka deras läsförmåga och läsförståelse, och också att nå en abstraktionsnivå i det språkliga. Vilket är oerhört viktigt."* När vi ber henne att beskriva lite mer exakt vad hon menar med sitt resonemang kring läsförståelse förklarar hon att det handlar om att

[...] man tränar läsförståelse och undertext. Det är att man förstår texten, inte att man avkodar den utan man förstår den [...], vad man läser och hur man kan uttrycka saker och ting. [...] Man kan säga, inte det som står skrivet utan det som finns med i texten i alla fall. Det är de inte så bra på i sjuan för det har de inte tränat så mycket i mellanstadiet.

Sammanfattningsvis är det intressant att notera att en majoritet av lärarna är snabba med att ta upp läsförståelse som ett mål men ingen av dem förklarar spontant vilken betydelse de lägger in i begreppet. Att Ingegerd redogjorde för sin syn på begreppet berodde enbart på att hon svarade på en direkt fråga från oss. Kanske ser lärarna detta som någonting så självklart att det inte behöver redogöras för? Värt att nämna är att Christoffer var den enda som inte tog upp läsförståelse som ett specifikt mål överhuvudtaget.

6.1.2 Lärarnas metoder

Som framgår ovan tolkar vi lärarnas svar som att de ser språkförmåga som en praktisk färdighet. Vi skall nu gå igenom de metoder som de använder för att träna denna färdighet. Ett tydligt metodinslag som går att utläsa hos samtliga lärare är den *traditionella bokrecensionen*. Anne till exempel börjar med det i sjuan och viktiga delar är: *"[...] titel, författare, utgivningsår, handlingsreferat, personbeskrivning, miljöbeskrivning, språk och omdöme."* I nästa andetag pratar hon om att försöka variera redovisningsformerna för att och komma bort från *"[...] de tråkiga bokrecensionerna [...]"* Hon verkar se det här med bokrecensioner som ett nödvändigt ont och mer som en förberedelse för kommande analysarbete.

Ingegerd arbetar även hon med mer traditionella bokredovisningar, där det mycket handlar om att eleven skall lära sig skriva referat, korta ner handlingen och lära sig tekniken att *"[...] skriva kring en text."* Ingegerd menar att det kan vara mycket svårt att bedöma läsförmåga. Ofta blir det lätt så att man bedömer elevens skiftliga förmåga istället. En fara med traditionella bokrecensioner, menar hon, är att skrivandet gärna tar över.

En del av Ingegerds undervisning kretsar kring textanalyser som förberedelse för nationella proven i nian, bland annat vid läsning av noveller, både enskilt och i grupp. Hon förklarar att analysarbetet mycket handlar om *"[...] undertext. Alltså man ska ju se vad texten egentligen handlar om, det är mycket tematik, budskap och sådana saker."*

Margit är inne på samma linje som Ingegerd och brukar också ge eleverna texter som de skall läsa och analysera. Bland annat används noveller i detta syfte. Analysen handlar mycket om att till exempel fundera över frågor som *"[...] varför betedde sig mannen som han gjorde, vid vilken tid utspelar sig detta, varför hände detta? Den typen av frågor där man ska läsa som vi brukar säga mellan raderna."*

Att lära sig att tolka en text är en aspekt av analysarbetet som de flesta nämner under intervjuerna. Peder arbetar ofta med instuderingsfrågor till de skönlitterära texterna. Frågorna är av två slag: vissa är konkreta innehållsfrågor, för att kontrollera om de förstår vad de läser och för att stötta i läsförståelsen. Andra frågor är mer fria och öppna, till exempel *"varför tror du...?"* Tanken är att *"[...] stimulera en djupare tolkning av själva texten och för att de skall ha någonting att faktiskt diskutera i läsgruppen."* Christoffers elever får på samma sätt som Peders svara på läsförståelsefrågor. Dessa innehåller både rena faktafrågor och frågor som är mer öppna för tolkning.

Även Anne vill stimulera till tolkning av texterna och försöker främja en progression från sammanfattande och konstaterande frågor till ett mer tolkningsinriktat analysarbete. *"Vi pratar mycket om [...] undertoner, för det är ju en väldigt viktig del av läsförståelsen, och det märker man ju också sen i nationella proven. Det är ju väldigt få frågor som är bara faktafrågor, utan det är ju alltid tolkningsmöjligheter."* Detta försöker hon även få in i de

bokrecensioner eleverna skriver, ju mer desto duktigare de blir. Också Maria inkluderar ofta olika bokfrågor där eleven får ”[...] läsa mellan raderna.”

För att sammanfatta det hela verkar det som om lärarnas ambitioner i sitt arbete med att utveckla elevernas språkliga färdigheter går från ett arbete inriktat på kontroll och refererande mot ett mer djupgående och tolkande analytiskt arbetssätt. Intressant att notera är också att Christoffer här påvisar metoder för att främja läsförståelse trots att han tidigare inte angett det som mål.

6.2 Läsning som källa till litterär bildning

Enligt den uppdelning som gjorts för att förstå resultatet ser vi den här rubriken som en del av Malmgrens (1996) andra ämneskonstruktion: *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne*. Det här temat var det enklaste att avgränsa från resultatets övriga teman eftersom de flesta lärare uppger att de har som mål att förmedla ett litterärt kulturarv. Klassikerna utgör här ett bestämt innehåll för undervisningen och lärarna försöker sedan anpassa sina metoder för att eleverna skall kunna ta till sig detta innehåll. I det följande återfinns exempel från intervjuerna.

6.2.1 Lärarnas mål

Maria vill att eleverna breddar sin läsning genom att till exempel läsa böcker som de inte är vana vid. När det gäller exempelvis klassiker hänvisar hon till betygskriterierna och motiverar det även för eleverna med att ”[...] det hör till allmänbildningen lite grann att man åtminstone har testat att läsa en lite äldre bok.” På liknande sätt väljer Peder ofta klassiker till eleverna med syftet att ”[...] det här borde de läsa”.

Anne pratar också om en litterär allmänbildning och tar även upp betygskriterierna: ”*Det står ju faktiskt i betygskriterierna att vi måste ju [läsa klassiker]*”. Hon säger att vissa böcker hör till ett kulturarv och att hon som lärare är ålagd att arbeta med dessa. Som exempel ger hon Selma Lagerlöf och August Strindberg och hon säger att ”*Jag ser det som att min roll är att vidga deras vyer. Alltså läser man bara fantasy ska jag se till att de läser någonting annat med lite tyngd också.*” Hon vill heller inte att eleverna läser Bert-böcker.

Även Margit har som mål att eleverna skall få möta olika slags litteratur som de kan lära sig någonting av. Hon har därför försökt välja ut verk som inte är exakt desamma som eleverna själva väljer. Hon förklarar att:

Vi försöker ha dem snäppet högre rent litterärt sett. Inte att de ska vara svårare, det är inte absolut nödvändigt, men att de kommer lite ifrån Systrar i Jeans, de där serieböckerna. [En lite högre nivå] språkligt och litterärt helt enkelt, författaren och så.

Senare under intervjun förklarar hon att hon försöker motivera läsningen av klassiker för eleverna med att ”[...] det tillhör vår kulturskatt, att man måste föra detta vidare.”

När det gäller läsning av klassiker anger Ingegerd två anledningar till att de får en plats i hennes undervisning: ”*Den djupare anledningen är ju liksom att det står så i läroplanen. [...] Och så finns det ju en del som är väldigt bra. [...] Som fortfarande står sig oerhört bra. [...]*”

Det är ju kulturarvet och det är ju en litterär kanon som vi faktiskt har.” Hon jämför med till exempel Bert-böcker som hon helt enkelt tycker är ”för dåliga”, att de överhuvudtaget inte går att jobba med.

Avslutningsvis tycks det som att lärarna känner sig pliktskyldiga att inkludera ungdomsklassiker och andra klassiker i undervisningen. Bara några av dem tar upp sin egen syn på vikten av att förmedla ett kulturarv och en kanon. Christoffer är den ende som inte uppger läsning av klassiker som ett viktigt mål med undervisningen.

6.2.2 Lärarnas metoder

Anne refererar till betygskriterierna när det gäller klassiker som ett inslag i undervisningen och ser det som en självklar men lite problematisk del: *”Det är ofta böcker som de inte tycker är så jätteroliga alltid då.”* De klassiker hon läser med eleverna är främst Lagerlöf (till exempel *Herr Arnes Penningar*) samt utdrag ur verk av Strindberg. Ett problem som hon ser är att *”Man får ju inte döda läslusten genom att dunka det i huvudet på dem, de är ju ganska unga fortfarande. Men det står ju faktiskt i betygskriterierna att vi måste ju [läsa klassiker], och då tycker jag att då får man hitta bra former för det.”*

När Peder undervisar om svenska författare faller det sig naturligt att läsa utdrag ur klassiker som *Hemsöborna* och *Röda Rummet*, för verken i helhet anser han vara för tunga för eleverna att ta sig igenom. Här försöker han även aktualisera ett kulturarv genom att inkludera en eventuell *”framtida klassiker”* som *Ett Öga Rött*, en bok som möjligtvis är lättare för eleverna att ta till sig.

Ingegerd ser, precis som Anne, läsningen av klassiker som någonting självklart och anstränger sig för att hitta bra sätt att arbeta med till exempel ungdomsklassiker. Hon försöker som regel vinkla undervisningen mot ett specifikt fokus, till exempel ett genusperspektiv. Vid ett tillfälle fick exempelvis flickorna läsa typiska flickböcker och pojkarna läsa typiska pojkböcker. Sedan tittade man på hur pojkar respektive flickor beskrevs i denna typ av litteratur.

Christoffer säger att han använder vissa ungdomsklassiker i sin undervisning men, precis som tidigare understruktits, förklarar han inte varför de är viktiga att inkludera. Han upplever dock att en del klassiker, beroende på innehållet, är betydligt mer lästlästa än andra:

De som läst de här äventyrs- och upplevelseböckerna som Jack Londons böcker till exempel och Oliver Twist, de fick en väldigt positiv upplevelse av det, de allra flesta, både tjejer och killar. Medan de som läste Frankenstein och även Robinson Crusoe upplevde det på ett negativt sätt. [...] De eleverna sa att det var innehållet som inte var tilltalande helt enkelt. Jag kommer nog inte använda [Robinson Crusoe] igen.

Christoffer verkar här lägga större vikt vid huruvida eleven upplever boken som meningsfull, snarare än att motivera dess plats i undervisningen med att den är en klassiker. Av allt att döma väljer han bort vissa böcker eftersom eleverna inte uppskattar dem.

Margit använder, precis övriga lärare, klassiker i sin undervisning. Favoriten är Strindberg och vissa år arbetar hon tematiskt med densamme. Hon läser även ungdomsklassiker med eleverna, oftast då omskrivna versioner av böckerna, eftersom hon anser att originaltexterna är för svåra för eleverna. I årskurs nio läser hon svenska klassiker med eleverna. Detta arbete

mynnar ut i redovisningar av i olika slag så som bokredovisningar, gruppredovisningar och dramatiseringar. Margit försöker alltid få med momenten tala, läsa och skriva i det hon gör.

Som en avslutning kan vi konstatera att lärarna inte tycks ifrågasätta klassikernas plats i undervisningen – tvärtom verkar några av dem tycka att just klassiska böcker har vissa fördelar och kan hålla en högre kvalitet. Flera av dem tycker vidare att de på olika sätt måste anpassa sina metoder för att uppnå det övergripande målet att förmedla ett kulturarv. Bland annat läses ofta utdrag ur eller förenklade versioner av klassiska böcker, detta för att inte riskera att döda läslusten. Maria är den enda som inte anger några specifika metoder för just läsningen av klassiker.

6.3 Läsning som utgångspunkt för att förstå sig själv och andra

Enligt den uppdelning som gjorts för att förstå resultatet ser vi den här rubriken som en del av Malmgrens (1996) tredje ämneskonstruktion: *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*. Ett mål med denna ämnessyn, menar Malmgren, är att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse gällande diverse humanistiska frågor. Här har vi därför valt att ta med de intervjusvar som grundar sig i lärarnas vilja att arbeta värdegrundsinriktat med målet att vidga elevernas medvetenhet om sig själva och andra. Då det verkade finnas en vilja hos några av lärarna att eleverna, i mötet med skönlitteraturen, skall få med sig kunskaper om omvärlden, till exempel historia, valde vi att ta med även den aspekten under den här rubriken.

6.3.1 Lärarnas mål

Peder är den av lärarna som lägger störst vikt vid demokratiutveckling som ett mål med skönlitteraturen. Efter att han först angivit läsförmågan som ett viktigt mål för läsningen säger han följande:

Och sen tycker jag att demokratispekten i Lpo [...], att fostra goda medborgare, definitivt är något man lär sig genom att läsa skönlitteratur. Sätta sig in i andra människors tankar och vardag, både vad gäller de som bor på andra ställen men också andra tider.

När vi frågar Peder om vilka fördelar det finns med att använda skönlitteratur jämfört med andra metoder inom svenskämnet beskriver han dess möjlighet och allsidighet:

Man slår flera flugor i en smäll så att säga, vad gäller uppnåendemål och strävansmål, man får både litteraturdelen och språkdelen på ett bräde. [...] Och sen får man ju i allmänhet en massa bredvidkunskap hela tiden. [Eleverna] lär sig en massa grejer på köpet, om geografi, historia, allt möjligt. [...] En massa kultursaker som man lär sig.

Maria har en liknande syn och beskriver skönlitteraturen som en språngbräda för "[...] en djupare kunskap om världen, och historian i vissa fall." Vidare framhåller hon att eleverna kan lära sig "[...] ganska mycket om hur det var förr. Visst, de läser historia men läser man det skönlitterärt får man det på ett annat sätt. [...] Man lär sig fruktansvärt mycket om världen."

Maria uttrycker inte lika tydligt som Peder ett demokratisyfte med läsningen av skönlitteratur men tycker ändå att "Det här med att också få kunskap om andra människors kulturer, andra

människors levnadssituation, är också ett mål. Det är egentligen ganska mycket som kan täckas in.” När vi senare under intervjun vidare diskuterar målen med hennes undervisning fortsätter hon resonemanget och säger att eleverna *”Lär sig att tänka lite utanför de egna erfarenheterna, att kunna dra lite paralleller mellan det man läser och det man vet redan.”* Sammanfattningsvis kan vi konstatera att endast två av respondenterna mer eller mindre bokstavligt nämnde värdegrundsarbete som ett mål för undervisningen kring skönlitteratur, och Peder var den enda som överhuvudtaget nämnde ordet demokrati. De andra fyra, Margit, Ingegerd, Christoffer och Anne har kanske värdegrundsarbetet i bakhuvudet när de undervisar men uttryckte inte det som mål under intervjuerna. Margit och Christoffer beskriver dock metoder kring detta arbete vilket kommer redovisas för nedan.

6.3.2 Lärarnas metoder

Den som tydligast tar upp skönlitteratur som en del i ett värdegrundsarbete är Peder. Han anger en ganska tydlig metodik för hur detta kan gå till. Till exempel arbetar han med gruppläsningar där två eller fler elever läser samma bok under en period. Detta upptar då alla svensktimmar under några veckor och eleverna diskuterar kring instuderingsfrågor av både ytlig och djupare karaktär. De läser individuellt och diskuterar tillsammans. *”De hjälper varandra, i något slags sociokulturellt perspektiv”*, menar han. En svårighet, som Peder ser det, kan vara att eleverna ibland har svårt för att våga uttrycka sina egna åsikter; ofta blir en elev i gruppen dominerande. Dock verkar han inte nämnvärt bekymrad över detta faktum.

Även vid andra arbetsformer, till exempel bokrecensioner, använder Peder frågor som skall få eleverna att relatera vad de läst till någonting annat: *”Det övar ju förhoppningsvis deras abstrakta tänkande och förmåga att relatera det lästa till eget upplevt. Men också så får det förhoppningsvis eleverna att sätta sig in i andras situationer.”*

Maria blandar metoder under de olika årskurserna och introducerar moment som bokfrågor redan i sjuan och har muntliga redovisningar kontinuerligt. I nian har hon en ganska *”krävande”* skrivuppgift som är mer fri, där eleverna efter att de läst *”[...] fått skriva en text, ganska personlig, om hur de upplevde boken och vad de tyckte var intressant, vad de skulle vilja fokusera mer på. Och en del har tyckt det var bra, och en del har tyckt det var svårt.”* Hon beskriver uppgiften vidare genom att poängtera att det skulle finnas mycket utrymme för egna tankar, reflektioner och eget tyckande i texten, och att eleverna fick ta upp saker som de kunde knyta an till sitt eget liv. Det skulle alltså inte bara vara ett vanligt referat utan en mer djupgående och självreflekterande text.

Margit arbetar för tillfället med gruppläsning i sjuan. Fyra elever läser samma bok och svarar sedan på bokfrågor som är till för att bland annat stödja läsförståelsen. När de svarat jämför de svaren med varandra. *”De ska alltså diskutera svaren: varför har du svarat så? Så har inte jag svarat. Jag vill att de ska få igång det här 'jaha, du har uppfattat det här på ett annat sätt'.”* Frågorna verkar alltså vara även av reflekterande karaktär och syfta till att eleverna skall få ta del av varandras tankar. Detta är dock ingenting som Margit uttrycker explicit.

Tendensen att Margit beskriver metoder som skulle kunna ingå i ett värdegrundsarbete, utan att gå in på målen med dem, fortsätter då hon påstår att hon alltid försöker inkludera litteratur som speglar andra kulturer. Hon påpekar att detta ofta kan utgöra ett hinder för eleverna: *”Det är väldigt svårt att läsa böcker från andra kulturer. [...] Det är lättare för dem att läsa böcker om de tänker sig invandrare då som har kommit hit, en bok som handlar om någon*

som bor här.” Även Christoffers elever får läsa böcker som skildrar andra kulturer. De har bland annat läst *Det finns inga skridskor i öknen*, en bok som behandlar teman som kulturkrockar och där får eleverna fundera över vad de själva skulle gjort i en liknande situation.

Christoffer redogör också för andra metoder som skulle kunna bidra till att vidga elevernas medvetenhet om sig själva och andra. Men han, precis som Margit, beskriver sitt arbetssätt utan att ange några specifika mål. Ett exempel är några reflekterande frågor som han inkluderar i sin mall för bokrecensioner: ”*Kan du känna igen dig i någon av personerna? Utvecklas de under romanens gång? Vad har de för inre egenskaper?*” Christoffer förklarar också att han ibland frångår denna mall helt och hållet på elevernas begäran:

Vissa elever känner sig lite hämmade, [...] de gillar inte strukturen utan vill gärna läsa en bok och sedan så kanske bara flödesskriva fyra-fem-sex A4-sidor då om boken. [...] Oftast tjejer. [...] De tycker det är väldigt tråkigt det här med titel, författare och sådär och de vill bara skriva av sig, det kanske har vart någonting som har handlat om någonting som berör dem och då vill man ju oftast bara få ur sig det, genom poesi eller berättelse eller bara flödesskriva som sagt. Så då får de det.

För att sammanfatta kan vi konstatera att några av lärarna arbetar med att låta eleverna reflektera över det lästa individuellt och i grupp, och även låter eleverna diskutera dessa reflektioner med varandra. Endast en lärare formulerar dock tanken att detta skall leda till någon sorts demokratisk medvetenhet. Att Margit och Christoffer beskriver metoder utan att ange vilka mål de utgick från behöver inte betyda att de inte har några. Kanske tycker de att värdegrundsmålen är så självklara att de inte ens behöver nämnas? Ingegerd och Anne tar inte upp vare sig mål eller metoder som vi tycker passar in under rubriken *Läsning som utgångspunkt för att förstå sig själv och andra*. Viktigt att understryka här är att detta endast är vår tolkning av deras intervjuvar.

7 Diskussion

I diskussionskapitlet kopplar vi ihop resultatet av vår undersökning med teoretisk ram, styrdokument samt den forskning som vi har gått igenom tidigare i uppsatsen. Vi kommer också föra fram egna synpunkter baserade på ovanstående. Avsnitt som kommer behandlas i detta kapitel är resultatdiskussion, didaktiska konsekvenser, metoddiskussion och förslag på fortsatt forskning.

7.1 Resultatdiskussion

För att göra resultatdiskussionen mer överskådlig och för att på ett tydligt sätt koppla den till resultatet har vi valt att dela in den i tre avsnitt. Vi har utgått från den uppdelning som gjordes i resultatet men formulerat nya rubriker: *Färdighetsträning*, *Klassikerläsning* och *Värdegrundsarbete*.

7.1.1 Färdighetsträning

Nästan alla lärare i undersökningen uppger *läsförståelse* som det främsta målet i arbetet med skönlitteratur. Vi ser detta som en del av utvecklingen av den språkliga förmåga som kursplanen för svenska beskriver att eleverna kan erhålla när de läser "[...] i meningsfulla sammanhang." (Skolverket, 2008, s. 99) De intervjuade lärarna konkretiserar därmed kursplanens riktlinjer genom att fokusera undervisningen på läsförståelse. De metoder som lärarna använder för att uppfylla sina mål är olika former av praktiskt färdighetsträning som att analysera texter och att skriva bokrecensioner. Vi kan därför anta att lärarna betraktar läsförståelse som någonting som kan *tränas* med hjälp av skönlitteraturen. En utav dem, Ingegerd, påpekar till exempel att "[...] *Det är [eleverna] inte så bra på i sjuan för det har de inte tränat så mycket i mellanstadiet.*"

Läsning med praktiskt nytta klassas av Rosenblatt (2002) som *effe rent*, då läsaren fokuserar på att utvinna och tolka information ur texten som behövs i ett visst syfte. Ett exempel på detta är vad Anne vill att hennes elever skall ta med i sina bokrecensioner: "[...] *titel, författare, utgivningsår, handlingsreferat, personbeskrivning, miljöbeskrivning, språk och omdöme.*" Ett annat exempel är också hämtat från intervjun med Anne. Här pratar hon om att hon försöker stimulera till tolkning av texterna och på så vis främja en progression från sammanfattande och konstaterande frågor till ett mer tolkningsinriktat analysarbete: "*Vi pratar mycket om [...] undertoner, för det är ju en väldigt viktig del av läsförståelsen, och det märker man ju också sen i nationella proven. Det är ju väldigt få frågor som är bara faktafrågor, utan det är ju alltid tolkningsmöjligheter.*" Också här kan man prata om ett *effe rent* förhållningssätt eftersom tolkningsfrågor och textanalys handlar om att hitta svar i texten.

Molloy (2003) har upptäckt att en *effe rent* läsning står i direkt konflikt med hur dagens tonåringar egentligen *vill* läsa skönlitteratur. Hon hävdar att de *vill* "[...] lära sig om livet, om det samhälle de lever i och om framtiden [...]" (Molloy, 2003, s. 51) vilket innebär att läsningen i sådana fall skulle fokuseras mer på upplevelsen av det lästa och på reflekterande diskussioner kring detta. Detta är vad Rosenblatt (2002) beskriver som *estetisk* läsning och hon menar att ett övervägande *effe rent* förhållningssätt oundvikligen kommer i vägen för att en litterär upplevelse skall kunna äga rum. Så länge det handlar om att finna *sva r* i texten kan läsningen således aldrig bli helt *estetisk*.

Under intervjuerna framträdde ett tydligt exempel på hur ovanstående fenomen kan förekomma i en undervisningssituation i dagens skola. Christoffers elever ifrågasätter ibland hans *effe rent*a metoder, i detta fall att skriva en bokrecension. Han påpekar att vissa elever blir hämmade av den strikta strukturen och föredrar att flödesskriva om boken:

De tycker det är väldigt tråkigt det här med titel, författare och sådär och de vill bara skriva av sig, det kanske har vart någonting som har handlat om någonting som berör dem och då vill man ju oftast bara få ur sig det [...] Så då får de det.

Ovanstående får ses som ett metodiskt undantag. Christoffer frångår här sitt *effe rent*a förhållningssätt till förmån för ett mer *estetisk*t. Värt att nämna är att Christoffer är den enda av lärarna i undersökningen som inte anger läsförståelse som någonting som behöver tränas. Ändå använder han sig av *effe rent*a metoder, bokrecension i det här fallet. Att han frångår dem är kanske ett tecken på att han inte riktigt ser syftet med dem i alla lägen.

Generellt kan vi se att lärarna strävar efter att *kombinera* efferenta metoder med estetiska inslag. Framför allt i de senare årskurserna då traditionella bokfrågor kompletteras med moment av mer reflekterande karaktär, exempelvis individuellt skrivande och gruppdiskussioner. Det verkar alltså som att lärarna lägger en sorts efferent och analysinriktad grund i sjuan och åttan och introducerar estetiska och reflekterande komponenter först i nian då de anser att eleverna är mogna för det. Enligt Rosenblatt (2002) kan dock de två perspektiven inte samexistera på detta vis eftersom de på något sätt tar ut varandra. Till följd av detta får ofta personliga upplevelser och reflektioner stå tillbaka till förmån för faktakontroll och analys. Respondenterna har i flera fall förhoppningar om att läsningen skall uppfattas som lustfylld, men sett till Rosenblatts modell är detta svårt att uppnå så länge eleverna i sin läsning uppmanas att fokusera på olika former av färdighetsträning.

Vi kan alltså konstatera att lärarna som deltog i intervjuerna lägger upp delar av sin undervisning efter ett ganska tydligt mönster då de prioriterar vissa moment på bekostnad av andra. Eftersom det finns styrande dokument som skolans undervisning skall utgå från känns det relevant att se om lärarnas prioriteringar får stöd i dessa. Kursplanen för svenska (Skolverket, 2008) anger emellertid inte exakt *hur* undervisningen skall genomföras så det är upp till varje enskild lärare att omsätta den i praktiken. Det är dock så att vissa ord och betydelser får avsevärt mycket mer utrymme än andra, och vid en närmare granskning blir det påtagligt att det finns en motsättning mellan vad styrdokumentet lägger tyngd vid och hur lärarna i denna studie arbetar. Som tydligt exempel kan vi återknyta till avsnittet *Bakgrund*, där vi konstaterar att begreppet *reflektion* återkommer vid elva olika tillfällen i kursplanen för svenska och då nästan alltid i samband med litteratur. Reflekterande inslag kan därmed sägas karaktärisera läsningen av skönlitteratur. Begreppet *analys* å andra sidan förekommer endast en gång och då som mål att uppnå för att få betyget Väl Godkänt i slutet av det nionde skolåret. Ett estetiskt reflekterande arbetssätt skall alltså genomsyra litteraturundervisningen både under grundskolans tidigare och senare år medan ett efferent analysarbetet främst verkar vara till för dem som siktar på ett högre betyg i år nio. Det är intresseväckande att flera av lärarna i den här studien nästan tycks arbeta tvärtom. Analys i olika former är ett återkommande tema i intervjuerna medan reflektion endast nämns ett par gånger.

Varför är då den efferenta metodiken dominerande bland de lärare vi intervjuat när kursplanen så tydligt anger att tyngdpunkten borde ligga på inslag av mer estetisk karaktär? Visserligen inkluderas estetisk läsning i vissa moment, exempelvis Christoffers reflekterande frågor som han inkluderar i sin mall för bokrecensioner: "*Kan du känna igen dig i någon av personerna? [...] Vad har de för inre egenskaper?*" och Margits bokfrågor som även de har reflekterande karaktär och syftar till att eleverna genom samtal skall få ta del av varandras tankar. Några av lärarna verkar alltså se behovet och nyttan med att även läsa estetiskt, men de tycks samtidigt inte beredda att släppa på sina mer traditionella undervisningsformer. Varför skulle lärarna helt enkelt inte bara kunna lämna sina efferenta tillvägagångssätt därhän och anamma en mer estetisk attityd gällande skönlitteratur om nu detta är det optimala, som Rosenblatt (2002) framhåller, och som dessutom stämmer bäst överens med kursplanen?

Vi tror att ovanstående dels kan bero på de *krav* svensklärare idag jobbar under och dels på de *traditioner* som svenskämnet vilar på. Först skall vi titta på vilka krav vi menar kan påverka lärarnas arbetssätt och därefter vilka traditioner som kan spela in.

Lärarna känner rimligen krav på sig att bedöma och kontrollera eleverna i sin strävan att ge dem ett godkänt betyg. Att exempelvis de nationella proven präglar litteraturundervisningen i

ganska stor utsträckning är någonting som framkom under flera av våra intervjuer. Vi tror att det kort och gott handlar om *mätbarhet*. Eftersom lärarna idag måste kunna bedöma elevers prestationer och kunskapsutveckling utefter målbaserade betygskriterier tenderar nog undervisningen att fokusera på moment där resultaten blir mätbara och kan jämföras. Här ter det sig som att de efferenta metoderna passar väl in då de kan ge lärarna ett mer konkret bedömningsunderlag som visar huruvida eleven uppnått målen eller inte. Det borde till exempel vara enklare att sätta betyg på en textanalys än att dokumentera och bedöma ett mer estetiskt inslag av litteraturläsningen som till exempel en gruppdiskussion där eleverna skall ta del av varandras upplevelser.

Molloy (2003) bekräftar ovanstående resonemang och menar att det i skolan finns ett underliggande krav på faktainsamling och kontroll. Hennes upplevelse är att lärare rutinmässigt fokuserar undervisningen på sådant som blir synligt och kan testas istället för att ta tillvara på elevers upplevelser. Men varför är det egentligen så viktigt att läraren skall kunna visa upp svart på vitt vad eleven har åstadkommit? Vi tror att även detta handlar om krav. Krav från föräldrar som vill förstå varför deras barn får ett visst betyg, krav från ledningen och i förlängningen kommunen som vill att så många som möjligt skall få godkänt i kärnämnen dit svenskämnet hör. Även eleverna ställer givetvis krav på att få en förklaring till varför han eller hon fått ett bättre eller sämre betyg än kompiserna. Detta kan vara en anledning till att efferenta metoder dominerar över estetiska för våra respondenter.

Som tidigare nämnts tror vi även att det finns underliggande traditioner som i olika grad påverkar lärarnas arbetssätt när det gäller skönlitteratur. Malmgren (1996) menar att man än idag kan se spår av gamla läroplaner och att en av hans ämneskonstruktioner, svenska som färdighetsämne, är ett exempel på detta. Inom denna konstruktion är ämnet svenska först och främst ett språkämne. Att en sådan tendens lever kvar synliggjordes under intervjuerna bland annat genom att de flesta av lärarna nämnde språkförmågan som det främsta syftet med undervisningen och att samtliga lärare hade metoder för att träna och utveckla den. Enligt Malmgren består färdighetsträningen av olika moment som tränas separat och som syftar till ökad språklig förmåga vilket vi också kan se tydliga spår av i våra lärares metodik: att kunna tolka, analysera och att lära sig skriva en bokrecension. Dessa kan ses som tydligt efferenta inslag eftersom de har en praktiskt nytta för eleven. Vi tror att detta fenomen är någonting som "sitter i skolans väggar" och som lärarna eventuellt gör av gammal vana eller för att de kanske tar efter äldre kollegor. Ett exempel är hur den minst erfarne läraren, Christoffer, använder efferenta metoder som liknar de äldre lärarnas, utan att ange några mål för dessa. Vi anser att det tyder på att han socialiserats in i den rådande undervisningskulturen på skolan. Troligtvis har han både påverkats och fått hjälp av de mer erfarna lärarna och i någon mån tagit efter deras metoder och material. Dock ser vi en vilja från hans sida att anpassa metoderna efter egna idéer.

För att sammanfatta vår diskussion kring krav och traditioner kan vi konstatera att påverkan mot en efferent snarare än estetisk pedagogik eventuellt skulle kunna komma både inifrån och utifrån. Med inifrån syftar vi främst på ovanstående resonemang där lärarna influeras av en traditionell syn på hur en svensklärare *skall* arbeta. Utifrån kommer samtidigt krav på dokumenterad måluppfyllelse som påverkar i en likartad riktning.

Vi har nu resonerat kring lärarnas val av metodik i de delar av svenskundervisningen då de läser skönlitteratur för att främja läsförståelse och språklig förmåga hos eleverna. Vi har också diskuterat bakomliggande orsaker till att dessa moment får så stort utrymme i undervisningen. Längre fram i detta kapitel, under rubriken *Didaktiska konsekvenser*, finns ett resonemang

där vi ur didaktisk synvinkel frågar oss vad man kan dra för slutsatser angående denna del av svenskundervisningen. Först skall vi dock titta mer ingående på ett annat inslag i lärarnas metodik, nämligen läsningen av klassiker.

7.1.2 Klassikerläsning

Samtliga svensklärare som deltagit i denna undersökning använder sig i någon utsträckning av svenska klassiker och/eller ungdomsklassiker i sin undervisning. Denna litteratur utgör ett mer eller mindre bestämt innehåll i undervisningen och läraren själv väljer vilka böcker som skall ingå. Eftersom innehållet blir givet tvingas lärarna anpassa sina metoder utifrån den förutsättningen. Hur metodiken ser ut rent konkret fick vi inte riktigt fram under intervjuerna, men det som framgick var bland annat att de flesta läser utdrag ur eller omskrivna versioner av de kända verken, många använder ungdomsklassiker som *Oliver Twist* och ibland riktas undervisningen mot ett specifikt fokus, till exempel ett genusperspektiv då till exempel flickorna läser flickböcker och pojkarna läser pojkböcker. Vad lärarna däremot uttryckte sig mer tydligt om berörde vilka mål de har med läsningen av klassiker. De flesta hänvisar direkt till kursplanen och konkretiserar sedan sina mål på två olika sätt: att presentera böcker med hög litterär kvalitet för eleverna samt att förmedla ett kulturarv. Dessa olika attityder förekommer i olika grad och i kombinationer hos de olika lärarna, vilket kommer att redas ut nedan.

Låt oss först granska kursplanen i svenska. Ordet ”klassiker” förekommer överhuvudtaget inte i texten. Vid en genomläsning är det bara en mening som vi kan se mer eller mindre direkt åsyftar läsning av äldre och välkända verk: eleven skall kunna ”[...] läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka”. (Skolverket, 2008, s. 104). Det är dock fortfarande helt upp till den enskilde läraren att tolka denna formulering och bestämma vilka böcker och författarskap som skall ingå, samt hur mycket utrymme det skall få i undervisningen. Kursplanen anger också att ”skönlitteratur [...] bär en del av kulturarvet” (Skolverket, 2008, s.97) men även här är det lärarens uppgift att avgöra hur viktigt detta är, vilken litteratur det i så fall rör sig om och vilka eventuella konsekvenser detta skall få för dennes metoder. Att eleven skall tillgodogöra sig detta kulturarv är inget som anges vare sig som mål att uppnå eller mål att sträva mot.

Vi kan alltså konstatera att läsning av klassiker inte uttrycks som något specifikt mål i kursplanen för ämnet svenska, men att man kan tolka den på ett sådant sätt att klassisk litteratur bör ingå i undervisningen i någon grad. Flera av lärarna i denna studie hänvisar direkt till kursplanen när vi frågar dem om vilka mål de har med läsningen av klassiker, dock utan att peka på någon särskild del av detta dokument som de utgår från eller har tolkat på detta sätt. Bland annat säger Anne att ”*det står ju faktiskt i betygskriterierna att vi måste ju [läsa klassiker]*” Även Ingegerd och Margit uttrycker sig på liknande sätt. Vi tror att lärarna i någon grad känner sig ålagda att använda sig av klassiker, men formulerar samtidigt egna motiveringar baserade på kursplanen.

En sådan motivering är att böcker som räknas som klassiker har speciella *litterära kvalitéer* som gör dem användbara. Ingegerd säger bland annat att: ”*Den djupare anledningen är ju liksom att det står så i läroplanen. [...] Och så finns det ju en del som är väldigt bra. [...] Som fortfarande står sig oerhört bra. [...]*” Även Margit talar om en högre litterär nivå. Poängen är inte att klassikerna skall vara svårare utan helt enkelt bättre; hon jämför med

populära böcker som *Systrar i jeans* medan både Anne och Margit tar upp Bert-böcker som exempel på ”sämre” litteratur i jämförelse med de klassiker som de använder. Vi har här tre tydliga exempel på lärare som dels anspelar på kursplanens direktiv, samtidigt som de har en mer subjektiv inställning till klassiker som *bra litteratur*.

En annan motivering som också förs fram av lärarna i samband med kursplanens anvisningar är att läsning av klassiker syftar till att *förmedla ett kulturarv*. Exempelvis Margit uttrycker att dessa verk ”[...] tillhör vår kulturskatt, att man måste föra detta vidare.” Ingegerd säger att ”Det är ju kulturarvet och det är ju en litterär kanon som vi faktiskt har”. Vi reagerar på att dessa lärare uttrycker sig som om de utgår från en bestämd uppfattning om vad som ingår i en kulturskatt eller ett kulturarv. Man kan fråga sig var denna uppfattning kommer ifrån: deras utbildning, lärarkollegor eller deras egna erfarenheter av litteratur? Vilken är egentligen den kanon som Ingegerd syftar på? Kanske kan vi här återigen se spår av en av Malmgrens (1996) tre ämneskonstruktioner, i detta fall *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne*. Det fanns enligt Malmgren en tid då tanken om en kanon var långt mer uttalad och dess innehåll tydligare definierat än idag. Det skulle kunna vara en förklaring till att sådana idéer fortfarande lever kvar.

Värt att nämna i sammanhanget är att de två lärare som tydligast nämner ett kulturarv och/eller en kanon är äldst (cirka 60 år) av våra respondenter och de som längst varit aktiva i yrket. Om detta faktum spelar in eller inte är svårt att säga, men om det är så att traditionen har försvagats med tiden är det inte så konstigt att den inte har påverkat de yngre lärarna i lika stor utsträckning som de äldre. Fast självklart kan de yngre lärarna ändå bli föremål för en indirekt påverkan: de kanske tar efter äldre kollegor eller använder skönlitterära böcker som finns att tillgå på skolan, såsom gamla klassuppsättningar med tillhörande arbetsmaterial. Det är dock så att de lärare i den här undersökningen som befinner sig i trettioårsåldern inte nämner någonting om ett kulturarv. Maria formulerar sig om det i lite mer generella termer: ”[...] det hör till allmänbildningen lite grann att man åtminstone har testat att läsa en lite äldre bok.” Här kan vi tolka det som att hon tycker äldre böcker hör till ett kulturarv som är en del av allmänbildningen. Peder är ännu mer vag i sin åsikt om varför eleverna skall läsa och uttrycker det kort och gott som att ”[...] det här borde de läsa.” Tendensen på den här skolan blir ganska tydlig: ju äldre lärarna är desto starkare personlig övertygelse har de angående värdet med att läsa klassiker.

För att ytterligare förstärka ovanstående tes kan vi exemplifiera med vår yngste lärare, Christoffer. Han är den ende som inte anger läsning av klassiker som ett mål men använder sig ändå av de verk som finns att tillgå på skolan. Han är tämligen ny i yrket och uttrycker inte någon subjektiv syn på förmedlandet av ett kulturarv, men eftersom han ändå inkluderar momentet kanske man kan se det som ett exempel på hur skolans litteraturhistoriska bildningstradition kan fortplanta sig. Intressant här är att Christoffer ifrågasätter innehållet i klassikerna då han märker att hans elever inte alltid uppskattar det. Han pratar om att de flesta föredrar de klassiska äventyrsböckerna som till exempel *Oliver Twist* ”Medan de som läste *Frankenstein* och även *Robinson Crusoe* upplevde det på ett negativt sätt. [...] De eleverna sa att det var innehållet som inte var tilltalande helt enkelt. Jag kommer nog inte använda [*Robinson Crusoe*] igen.” Han verkar se innehållet och upplevelsen, eller transaktionen, som ett viktigare kriterium än huruvida boken betraktas som en klassiker eller inte. Att förmedla upplevelser med läsandet ter sig här viktigare än förmedlandet av ett kulturarv och då får vissa böcker, som till exempel *Robinson Crusoe*, stryka på foten. Detta skiljer sig från många av de andra lärarna som exempelvis Anne, som efter tio år i yrket ser bokvalet som givet och istället försöker anpassa undervisningsformen för att göra det intressant för eleverna. Vi kan inte

annat än undra om Christoffer kommer att klara av att stå på sig och välja böcker efter egna preferenser eller om han automatiskt kommer anamma det material och rutiner som redan är etablerade på skolan.

Vi har nu tittat på lärarnas olika motiveringar till att inkludera klassiker i undervisningen och hur de har konkretiserat kursplanens mål. Sett till kursplanen finns det helt klart stort utrymme för tolkning från lärarnas sida, då det endast i en enda mening anges att betydelsefulla verk skall läsas. Därför tror vi att lärarna i sina beslut att använda klassiska böcker inte bara utgår från de styrande dokumenten när de formulerar personliga mål utan även påverkas mycket dels av egna värderingar och dels av varandra. Gällande det förstnämnda verkar det som om det ofta handlar om en vilja att förmedla ”bra” litteratur.

Hur kan man då definiera ”bra” litteratur i det här sammanhanget? Rosenblatt (2002) menar att litteraturen bör bedömas efter den positiva inverkan den kan ha på individen. Hon ser den litterära kvalitén som dels vilken upplevelse man kan få av boken och dels vad man kan lära sig av den för att bli en bättre människa. Rosenblatt säger också att ”bra” böcker skall spegla en mängd olika mänskliga erfarenheter och perspektiv och att de skall visa på olika sätt att se på saker. Kan det vara dessa kriterier de intervjuade lärarna går efter när de väljer klassiker? Vi tror att klassikerna har blivit klassiker eftersom många människor säkert har känt igen sig i dem, lärt sig mycket av dem och tyckt om att läsa dem. Kort sagt, böcker med klassisk status har rimligen genomgått många lyckade transaktioner med olika läsare. Man kan i många fall anta att de blivit klassiska just för att de är riktigt bra, vilket i sådana fall skulle kunna göra dem till lämpliga val i ett undervisningssammanhang.

Dock understryker Rosenblatt (2002) att om en lyckad transaktion skall äga rum måste eleven ges möjlighet till en estetisk upplevelse. Om läraren samtidigt har andra mål med läsningen, till exempel att titta på ett genusperspektiv eller att läsa ett utdrag ur *Röda rummet* för att få en uppfattning om Strindbergs sätt att skildra Stockholm, så kommer det oundvikligen inkräkta på läsoplevelsen. Detta uppmärksammades redan i föregående avsnitt om färdighetsträning då vi lyfte fram Rosenblatts teori om att ett fokus på att finna svar i texten står i vägen för en upplevelseinriktad estetisk läsning. Även när det gäller läsning av klassiker skulle vi alltså kunna tala om ett efferent perspektiv som står i konflikt med det estetiska.

Vi tror även att lärarna i stor utsträckning påverkas av varandra när det gäller val av litteratur. På just den här skolan verkar de äldre lärarnas tankar och värderingar smitta av sig på de yngre. Även när det gäller undervisningsstoff påverkas lärarnas val säkert av de böcker och material som redan finns att tillgå på skolan och av rekommendationer från kollegor. Sammantaget kan detta sägas utgöra en *skolkultur* som läraren är en del av på sin arbetsplats. Denna kan av allt att döma utöva ett större tryck på lärarna än vad kursplanen för svenska eventuellt gör. Vi menar att skolans kultur säkerligen påverkar till exempel Christoffer när han använder metoder utan att ange mål för dem, exempelvis läsning av klassiker och, som nämns i föregående avsnitt, träning av språkförmåga och läsförståelse.

Vi har nu resonerat kring varför lärarna i undersökningen väljer att använda skönlitterära klassiker i sin undervisning och vad dessa val kan bero på. Längre fram i detta kapitel, under rubriken *Didaktiska konsekvenser*, diskuterar vi vad man kan dra för didaktiska slutsatser angående denna del av svenskundervisningen. Först skall vi dock titta mer ingående på ett annat inslag i lärarnas metodik, nämligen läsning som en bas för värdegrundsarbete.

7.1.3 Värdegrundsarbete

När det gäller demokratispekten i samband med läsning av skönlitteratur är det endast en av lärarna, Peder, som konkretiserar kursplanens direktiv och beskriver personliga mål. Eftersom de andra lärarna inte uppgav några mål och således inte heller några metoder för att uppfylla dessa fick vi tolka deras svar så gott vi kunde. Med Rosenblatts (2002) teorier i bakhuvudet, angående hur lyckade transaktioner, reflektioner och diskussioner kan leda till ökad demokratisk medvetenhet, har vi trots allt funnit att nästan alla lärare i vår studie ändå arbetar värdegrundsriktat på olika sätt. Eftersom lärarna i allmänhet inte uttrycker några personliga mål och metoder kring detta tema är det svårt att hitta kopplingar till kursplanen för svenska. Vårt resonemang kommer istället baseras på Rosenblatts idéer.

Vad vi fann var tre mönster bland de metoder som vi anser skulle kunna höra till ett värdegrundsarbete. Det första innefattar diskussioner i grupp där eleverna får ta del av varandras reflektioner. Det andra handlar om att den enskilde eleven skall få ge uttryck för sina egna upplevelser och tankar kring skönlitterära verk samt reflektera kring dessa. Det tredje gäller de moment då eleverna får möta andra kulturer i böckernas värld och ges tillfälle att sätta sig in i fiktiva personers levnadssituationer. Nedan kommer vi resonera kring lärarnas metoder, men först en kort genomgång av de mål som Peder anger.

Peder är som sagt den ende av lärarna som nämner demokratiutveckling som ett mål med läsning av skönlitteratur. Han hänvisar till Lpo-94 på följande vis: ”*Och sen tycker jag att demokratispekten i Lpo [...], att fostra goda medborgare, definitivt är något man lär sig genom att läsa skönlitteratur.*” Han förklarar vidare att det är viktigt för eleverna att kunna sätta sig in i andra människors tankar och vardag. Att skönlitteraturen även kan bidra till att eleverna får kunskap om andra kulturer är också någonting som Peder framhåller som ett mål; detta benämner han ”*brevidkunskap*”.

Denna inställning ligger helt i linje med vad Rosenblatt (2002) anser att skönlitteraturen kan fylla för funktion. Hon påstår att läsning kan leda till en social känslighet och förmåga till inlevelse som i förlängningen ligger till grund för hela vår demokrati. Av Peders utsaga ovan att döma är han införstådd med sitt demokratiuppdrag. Förhoppningsvis kan han, i enlighet med Rosenblatts syn på lärarrollen, motverka fördomar genom sitt medvetna tänkande. Frågan är om denna medvetenhet leder till att han även gör medvetna metodiska val?

Peders elever arbetar en hel del i grupp när de läser skönlitteratur, vilket var det första mönster vi kunde urskilja bland lärarnas metoder. De läser individuellt och diskuterar sedan tillsammans kring frågor av ganska djup karaktär. ”*De hjälper varandra, i något slags sociokulturellt perspektiv*” säger Peder när han förklarar varför han tycker samtal är viktigt. Han verkar se samtalet som en bra utgångspunkt till lärande vilket stämmer överens med vad Säljö (2005) skriver om kommunikationens betydelse för hur barn uppfattar världen. Langer (2005) poängterar också vikten av dialog och samtal i samband med läsningen och menar att en diskussion bidrar till att eleverna tillsammans vidgar sina perspektiv på det lästa.

Margit brukar också låta eleverna läsa i grupp och sedan diskutera för att de skall få ta del av varandras tankar och perspektiv. Hon vill att eleverna ”*[...] ska få igång det här 'jaha, du har uppfattat det här på ett annat sätt'.*” Vi drar här som tidigare påpekats den slutsatsen att denna arbetsform är någonting som i teorin skulle kunna leda till vidgade perspektiv och ett mer empatiskt och demokratiskt förhållningssätt hos eleven (Rosenblatt, 2002). Det beror

naturligtvis på vilka frågor som faktiskt diskuteras och vilken roll läraren har i denna diskussion, vilket vi i detta fall inte vet så mycket om.

Ett annat metodiskt mönster vi fann rör individuellt reflekterande skrivande. Peder låter sina elever arbeta reflekterande på egen hand vid till exempel bokrecensioner. Han använder då frågor som skall få dem att sätta sig in i de fiktiva personernas situationer och relatera vad de läst till egna upplevelser. Tanken är att öva elevernas abstrakta tänkande och förmåga till inlevelse. Detta skulle kunna gynna vad Rosenblatt (2002) kallar för ”social fantasi” (2002, s. 150) då läsaren får möjlighet att i fantasin ”pröva” olika handlingsmönster och olika sätt att samspela med andra människor.

Både Maria och Christoffer använder sig också av individuella skrivuppgifter i samband med läsningen av skönlitteratur, dock ganska löst strukturerade, där huvudtanken är att eleven skall få reflektera fritt kring det lästa. Det stämmer väl överens med Rosenblatts (2002) idé om att eleven skall ges tillfälle att uttrycka sin upplevelse och sina spontana reaktioner kring det lästa. Vad Maria och Christoffer sedan gör med elevernas reflekterande texter kan vi inte uttala oss om då detta aldrig kom upp under intervjuerna. Det optimala tillvägagångssättet enligt Rosenblatt är att dessa reflektioner granskas kritiskt och att eleverna och läraren tillsammans ifrågasätter och eventuellt reviderar dem med utgångspunkt både i texten och elevernas förståelse.

Det tredje och sista urskiljbara mönster vi hittade rör möten med andra kulturer via skönlitteraturen. Margit påstår att hon ofta försöker inkludera litteratur som speglar andra kulturer i sin undervisning. Hon påpekar dock att detta ofta kan utgöra ett hinder för eleverna: ”*Det är väldigt svårt att läsa böcker från andra kulturer. [...] Det är lättare för dem att läsa böcker om de tänker sig invandrare då som har kommit hit, en bok som handlar om någon som bor här.*” Frågan är om det verkligen är så svårt för eleverna som hon upplever eller om det kanske bara är hon själv som ser läsningen som problematisk. Hursomhelst skulle fenomenet kunna grunda sig i att böcker om främmande kulturer kanske inte alltid verkar inom elevernas proximala utvecklingszon. Detta talar Vygotsky (1995) om och menar att om till exempel en bok skall befinna sig inom denna zon bör den behandla ämnen och idéer som ligger nära den kunskapsnivå där eleven befinner sig just då. Kanske är det därför Margit upplever att eleverna har lättare att ta till sig böcker som handlar om invandrare. De har säkerligen fler erfarenheter av till exempel serber som bor i Sverige än av serber som bor i Serbien.

Detta har Christoffer tagit fasta på när hans elever får läsa böcker som skildrar andra kulturer. De har bland annat nyligen läst *Det finns inga skridskor i öknen*, en bok som behandlar temat kulturkrockar på hemmaplan och där får eleverna fundera över vad de själva skulle gjort i en liknande situation om de själva varit invandrare.

Vi har nu gått igenom vilka mönster vi kunde se i hur lärarna arbetar på ett sätt som kan anses vara värdegrundsinriktat. Värt att poängtera är att varken Ingegerd och Anne uppger någonting som kan tolkas som mål eller metoder för undervisning av detta slag. Vad kan detta bero på? Avsaknaden av mål och metoder i deras intervjusvar behöver inte betyda att de saknas överhuvudtaget, men det kan säga någonting om vilken vikt lärarna lägger vid moment som kan främja elevernas demokratiska medvetenhet. Självklart kan det vara så att de helt enkelt glömde nämna någonting om det eftersom ingen av lärarna hade möjlighet att ge en heltäckande bild av sin undervisning under en halvtimmes intervju. Dock kunde vi ju hos fyra av de andra lärarna trots allt se några metoder, vilka redogjorts för ovan. Självklart kunde vi

under intervjuerna ha frågat specifikt efter hur de arbetar med värdegrunden inom skönlitteraturen, men då hade vi uttryckt en alltför tydlig värdering och således kanske påverkat deras svar.

Vi kan inte annat än undra hur det kommer sig att skönlitteraturens potential som en bas för värdegrundsarbete inte utnyttjas i större utsträckning bland lärarna. Vad vi funnit att de intervjuade lärarna faktiskt gör kan ses som omedvetna demokratifrämjande moment snarare än målinriktade ansträngningar, i alla fall om man tolkar deras svar utifrån Rosenblatts (2002) idéer. Vi ser det som att svensklärare har ett gyllene läge att, med skönlitteraturens hjälp, förverkliga det som i Lpo-94 (Skolverket, 2009) anges som skolans viktigaste uppdrag, nämligen att fostra goda demokratiska medborgare. Denna möjlighet uttrycks även i kursplanen med att skönlitteraturen kan ge ökad empatisk förmåga samt motverka fördomar genom att erbjuda perspektivskiften.

Eftersom kopplingen mellan Lpo-94 och kursplanen för svenska är så klar kan man fråga sig varför lärarna är så otydliga i sina svar kring detta. Ser de värdegrundsarbetet som någonting så självklart att det inte ens behöver nämnas? Det kanske i sådana fall är förklaringen till varför det inte nämns i samband med mål, men varför nämns det då inte när de beskriver sina metoder? Om vi vänder på det och antar att lärarna inte ser värdegrundsarbetet som någonting självklart ter det sig ännu svårare att förklara förekomsten av de demokratifrämjande metoderna. Lärarna är säkert medvetna om sitt uppdrag, att ”Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse.” (Skolverket, 2009, s. 3), och jobbar kanske mycket med detta vid andra moment i svenskundervisningen. De verkar dock inte se kopplingen till skönlitteraturen, i alla fall inte sett till vår tolkning av deras intervjusvar.

Vi kan fråga oss om inte skolans uppgift, att förbereda eleverna på att leva i ett samhälle i ständig förändring (Skolverket, 2009, s. 5), är viktigare idag än någonsin tidigare. Rosenblatt (2002) formulerade tanken att skönlitteraturen här kan vara ett redskap redan för 70 år sedan och idag ser vi detta både i styrdokument, på lärarutbildningen och i aktuell forskning. Att enbart ta upp frågor om demokrati och samhällsutveckling inom ramen för till exempel samhällskunskap är att gå miste om en känslomässig förankring. Med andra ord kan eleverna genom läsningen – istället för att enbart diskutera – till exempel få *leva sig in i* hur det känns att vara förtryckt eller förtryckare (Brodow & Rininsland, 2005, s. 151). Problemet är inte att lärarna i den här undersökningen inte läser böcker med sina elever utan snarare att de prioriterar praktisk färdighetsträning i arbetet med dem (se *Läsförståelse och färdighetsträning* tidigare i resultatdiskussionen). Vad vi vill ha sagt här är att vi frågar oss varför lärarna låter värdegrundsarbetet underordna sig färdighetsträningen i en tid då det förstnämnda ter sig allt viktigare.

Vi har nu resonerat kring hur lärarna använder skönlitteratur för att arbeta värdegrundsriktat med olika grad av medvetenhet och målsättning, samt vilka konsekvenser ett sådant arbetssätt kan ha för elevernas utveckling mot demokratiskt medvetna deltagare i samhället. Denna koppling går också att hitta mellan kursplanen för svenska och Lpo-94. Om den uttrycktes ännu mer bokstavligt, om kursplanen till exempel explicit *nämnde* värdegrundsarbete eller demokratifrämjande som skönlitteraturens huvudsakliga syfte och mål, kanske det skulle få större konsekvenser för hur lärarna väljer att utforma sin undervisning.

7.1.4 Sammanfattande slutsatser

Den här rapporten syftar till att reda på vilka av kursplanens direktiv kring skönlitteratur som lärarna väljer att fokusera på, hur arbetet skall gå till, vilket utrymme det ges i undervisningen samt varför det är så. Det som har framträtt under studiens gång sammanfattas nedan.

Gällande vår första frågeställning kan vi överlag se en viss diskrepans mellan lärarnas personliga mål och vad kursplanerna för svenska lägger tyngdpunkt vid. Fenomenet löper som en röd tråd genom de tre delar av svensklärarnas undervisning som vi diskuterat kring. Vad vi ser är en stor skillnad i prioritering gällande de delar som kan ingå i arbetet med skönlitteratur. Vi upplever det som att lärarna framhåller färdighetsträningen i allmänhet och analytisk förmåga i synnerhet som det främsta syftet med skönlitteraturen. Detta står i direkt kontrast till kursplanerna, där språkförmåga i allmänhet och textanalys i synnerhet får väldigt lite utrymme i samband med skönlitteratur.

Den del av undervisningen kring skönlitteratur som vi uppfattar att lärarna lägger minst vikt vid är värdegrundsarbetet med dess tillhörande reflektioner. Kursplanen däremot tycker vi framhåller detta som det främsta syftet med läsningen av skönlitteratur. Här arbetar lärarna i sådana fall tvärtom mot vad de styrande dokumenten rekommenderar.

Till sist har vi funnit att läsning av klassiker hamnar mellan de två andra delarna om man ser denna uppdelning som en rangordning. Detta gäller både lärarnas undervisning och kursplanens målsättning. Viktigt att poängtera här är att detta bara är vår tolkning av vad dels de intervjuade lärarna och dels kursplanen för svenska säger. Det finns säkerligen andra sätt att se på saken, men vi har grundat vår syn på vad vi sett, hört och läst i den här studien, och baserat på detta framträder ovan beskrivna motsättning.

Gällande vår andra frågeställning har vi upptäckt att efferenta metoder generellt dominerar över estetiska inom de delar av svensklärarnas undervisning som vi diskuterat kring. Inom färdighetsträningen övas förmågor som eleven skall ha praktiskt nytta av, främst för framtida studier. Angående läsningen av klassiker fokuserar arbetet ofta på annat än hur boken upplevs. Affektiva aspekter åsidosätts och eleven skall istället få en slags allmän uppfattning om verket genom att till exempel läsa ett utdrag eller en förenklad version. Detta gör att läsningen kan klassificeras som efferent eftersom eleven läser med ett praktiskt syfte som utgångspunkt. Efferenta metoder dominerar alltså helt klart lärarnas undervisning. Vi har ändå sett en viss vilja att införa estetiska inslag. Dessa har vi med utgångspunkt i Rosenblatts (2002) teorier försökt att se som ett värdegrundsriktat arbete. Här ser vi dock två problem. Dels kombineras dessa allt som oftast med efferenta inslag, och dels uttrycker inte lärarna några tydliga mål med sina metoder.

Vår tredje frågeställning har vi delvis redan varit inne på ovan då vi diskuterat vad de olika lärarna lägger tyngd på i sin undervisning. Men vi frågar oss även vad denna prioritering kan bero på. Den grundläggande anledning till att lärarna väljer att arbeta på ett visst sätt tror vi beror på den kultur som kan finnas på skolan. I detta begrepp innefattas, som vi ser det, traditioner och arbetsätt samt material och ämnessyn. Denna skolkultur påverkar all personal på skolan och bidrar till vilka val läraren gör i klassrummet. Kontentan av det hela är att vi tror att lärarna i många fall påverkas mer av den rådande skolkulturen än av styrdokumentet.

7.2 Didaktiska konsekvenser

Av allt vi lärt oss av den här studien framträder vikten av att vara tydlig med läsningens syfte som den viktigaste lärdomen. Som vi nämnt flera gånger tidigare kan man inte få allt på en gång när man arbetar med skönlitteratur även om man vill. Molloy (2003) påstår till exempel att eftersom eleverna lätt uppfattar kunskapsaspekten av litteraturläsningen som den viktigaste delen av betyget är det av stor vikt att svensklärare är tydliga och konsekventa med sitt förhållningssätt och syfte gällande skönlitteratur. I enlighet med Rosenblatts (2002) teorier är det inte heller möjligt att både träna färdigheter och att läsa för upplevelsens skull samtidigt. Att lärarna i den här undersökningen genomgående blandar de olika perspektiven vid läsningen tyder på att de inte är medvetna om den konflikten. Detta måste vi alltså försöka ta fasta på i vår framtida yrkesroll.

Vad vi kan lära oss om detta är helt enkelt att tydligt formulera för eleverna vad målet med undervisningen är i samband med läsning av skönlitteratur. Är syftet av analytisk karaktär måste läraren förklara att ”nu läser vi den här novellen för att ni skall få lära er att analysera”. Om syftet å andra sidan är att arbeta mer estetiskt och fokusera på elevernas spontana upplevelser och reflektioner kring ett verk måste läraren vara lika tydlig även med det, annars finns risken att eleverna närmast automatiskt antar ett mer efferent förhållningssätt till läsningen (Molloy, 2003). För att kunna ta tillvara på elevernas upplevelser bör läraren släppa känslan av att han eller hon måste göra någonting konkret och ”vettigt” med läsningen som kan visas upp. Att våga lita på att eleverna uppfyller mål utan att visa upp det svart på vitt genom exempelvis prov, inlämningar eller läxförhör tror vi är jätteviktigt om Rosenblatts (2002) teorier om skönlitteraturens potential inom demokratiutvecklingen skall kunna realiseras. Behovet av dokumentation får nog stå tillbaka lite för att detta skall kunna vara möjligt eftersom det ter sig svårt att betygsätta gruppdiskussioner, spontana reaktioner på det lästa och insikter kring mänskliga relationer.

Detta arbetssätt kanske är svårt att genomföra i praktiken men vi anser att det kan ge desto större vinster, speciellt när det gäller att entusiasmera eleverna till att läsa. Här har läraren ett gyllene tillfälle att motivera eleverna med någonting annat än att bara lära sig för skolan. Vi tror nämligen att när studierna motiveras just för studerandets skull så faller många elever bort. Visst finns det säkert många i en klass som har ambitionen att läsa vidare på gymnasiet och högskolan och för de eleverna är argumentet att ”detta måste ni lära er för gymnasiet” giltigt. Men vad händer med de elever som inte strävar efter att utbilda sig vidare? Är skolan bara till för dem som skall fortsätta läsa? Alla är inte stöpta i samma form så därför är det en fördel om undervisningen syftar till någonting som alla kan relatera till.

Att lära för livet stämmer bättre överens med de mål som kan finnas med ett estetiskt förhållningssätt, till exempel demokratisk medvetenhet och empati. Självklart kanske vissa elever inte ser meningen med det heller men det ter sig ändå rimligare att de kan ta till sig undervisningen om den är till för deras liv snarare än deras studier. Samtidigt menar vi givetvis inte att allt som görs i skolan för att förbereda eleverna för vidare studier är dåligt, tvärtom. Vi tycker bara, baserat på hur vi tolkar undervisningen hos lärarna i den här undersökningen, att prioriteringen verkar ligga på praktiska färdigheter snarare än demokratiska förmågor. Dessa förmågor är garanterat svårare att bedöma än exempelvis hur väl eleverna analyserar en text. Det går ju så att säga inte att sätta betyg på medmänsklighet. Detta till trots så anger Lpo-94 (Skolverket, 2009, s. 3) förståelse för demokratiska värderingar som skolans främsta uppgift. Detta förhållningssätt skall genomsyra allt arbete i skolan, även svenskämnet. Svårigheten i att kontrollera måluppfyllelsen blir kanske ett

problem. Självklart ingår det i lärarens uppdrag att se till att eleven uppnår målen i ämnet. Det skall alltså inte betraktas som något negativt utan snarare som en förklaring till de tendenser vi sett.

Vi har på flera ställen nämnt att vi tror att varje pedagogisk arbetsplats har en skolkultur som ramar in hela verksamheten. När man som ny lärare kommer till en skola är det nog svårt att inte dras in i rådande arbetsklimatet. Du påverkas garanterat både av personalen och av materialet som finns att tillgå. Det är nog inte lätt att sätta näsan i vädret och deklarerat att man vill göra på ett helt nytt sätt om ens kollegor förklarar hur de brukar lägga upp arbetet och undervisningen. Ofta är säkerligen deras kunskap och erfarenhet en guldgruva för en ny lärare i yrket men man påverkas nog mer än vad man tror och ibland kanske på ett negativt sätt. Att helt gå sina egna vägar är givetvis inte den rätta vägen, men ur pedagogisk synvinkel tror vi att det är bra att vara medveten om hur snabbt lärare socialiseras in på nya arbetsplatser. En av de intervjuade lärarna, Christoffer, har bara varit verksam ungefär ett år och vi menar att det redan märks att han tagit efter skolans värderingar. Med det i bakhuvudet måste vi helt enkelt försöka ta efter det som är bra och försöka vara så pass medvetna att vi kan förbise det som verkar sämre. Det gäller alltså att inte glömma bort vad vi lärt oss på lärarutbildningen och inte låta skolkulturen vara den som styr undervisningen utan istället se till de styrande dokumenten.

7.3 Metoddiskussion

Resultatet av denna undersökning grundar sig i öppna, ostrukturerade intervjuer av kvalitativt slag. I efterhand bör en bedömning kunna göras angående hur väl avpassad denna metod var med tanke på vårt syfte och våra frågeställningar. Kunde syftet uppfyllas och frågeställningarna besvaras med hjälp av vald metod?

Studiens syfte har uppfyllts på så vis att samtliga svensklärare på en skola har intervjuats med avseende på hur och varför de använder sig av skönlitteratur i undervisningen. Några bortfall har ej förekommit och de två huvudfrågorna *hur* och *varför* har i olika utsträckning besvarats av samtliga respondenter. Vi har fått tillräckligt med data för att kunna finna olika mönster, samt analysera och diskutera dessa.

Angående studiens frågeställningar har vi varit tydliga med att återknyta till dem i resultatdiskussionen och anser oss där ha kunnat besvara dem på ett tillfredställande sätt. I vissa fall har vi med hjälp av teorier kring litteraturläsningen undersökt hur olika riktlinjer i kursplanen kan urskiljas i lärarnas beskrivningar av sin undervisning, detta i de fall då de angivit metodik utan tydliga mål. Man kan i dessa fall fråga sig om inte mer djupgående följdfrågor från vår sida som intervjuare hade kunnat förse oss med en tydligare bild av exakt vilka mål den enskilde läraren har med sina olika metoder. Dock var bristen på överensstämmelse i dessa fall något som uppenbarade sig först under vårt analysarbete, och inte något som vi uppmärksammade under intervjuens gång. Till viss del lärde vi oss under datainsamlingens gång hur vi skulle ställa frågor för att få svar som bättre kunde användas till att besvara våra frågeställningar, men syftet med analysarbetet är ju just att bearbeta sina data på ett sätt som omöjligt kan ske under själva insamlingen. Det är därför ofrånkomligt och till och med önskvärt att oväntade mönster och nya frågor framträder vid analysen.

Generellt har vi försökt undvika att ställa alltför djupgrävande följdfrågor eller efterfråga specifika moment i lärarnas undervisning. Vi tror att detta har bidragit till att våra

respondenter har uttryckt en mer allsidig och subjektiv bild av sina mål och metoder, utan att påverkas av våra värderingar eller ha känt sig tvungna att anpassa sina svar efter vad vill ville ha reda på. Om en lärare utelämnat ett speciellt moment som vi varit intresserade av, till exempel värdegrundsinriktat arbete, har vi tagit fasta på detta faktum när vi analyserat vårt resultat, snarare än att försöka få läraren att yttra sig på denna punkt.

Vad gäller den tredje frågeställningen ligger fokus på vilket utrymme olika former av skönlitterärt arbete får i svensklärarnas undervisning samt vad detta kan bero på. Givetvis hade ingen av våra respondenter möjlighet att ge en komplett bild av sin undervisning, men vi tror oss ändå kunna uttala oss om vilka moment som prioriteras. Lärarna förbisåg rimligen ett eller annat inslag i undervisningen, men utgick ju samtidigt förhoppningsvis från de moment som de tycker är allra viktigast. Vi fick alltså en uppfattning om hur de tycker sig prioritera. För att få en bild av undervisningen som så långt som möjligt överensstämmer med verkligheten hade vi varit tvungna att följa läraren i dennes vardag under en längre tidsperiod än vad som hade varit möjligt inom ramen för denna undersökning.

Gällande *varför* läraren prioriterar som han eller hon gör har vi resonerat kring olika förklaringar i avsnittet *Resultatdiskussion*. Lärarens motiveringar för att inkludera olika inslag kring läsningen av skönlitteratur har här använts för att försöka förklara varför prioriteringen ser ut som den gör, tillsammans med Malmgrens (1996) teorier om de olika ämneskonstruktioner som traditionellt ryms inom svenskämnet.

Angående det praktiska genomförandet uppfattade vi inte att någon lärare stördes av att vi var två som närvarade eller att vi spelade in intervjun på diktafon. Dock kan det faktum att intervjuerna genomfördes på arbetstid har spelat viss roll för utfallet. Vid ett par tillfällen upplevde vi att respondenten var något stressad, kanske beroende på att vår intervju inkräktade på arbetsuppgifter som denne kanske hellre hade tagit itu med. Att två lärare var något försenade till mötet och att en av dem verkade ha glömt att vi avtalat tid kan vara något som tyder på viss stress. Ingen av de intervjuade lärarna uttryckte dock vid något tillfälle någon önskat om att skynda på intervjun eller om att få avbryta innan vi kände oss nöjda. En intervju avbröts då läraren inkallades som vikarie, men detta var inte något vi hade kunnat förutse och får anses som en under omständigheterna oundviklig risk. Hade intervjuerna förlagts till lärarens lediga tid och genomförts i hemmet istället hade dessa problem kunnat undvikas, men av praktiska skäl och med tanke på den begränsade tid vi haft till vårt förfogande tyckte vi det var en stor fördel att kunna koncentrera datainsamlandet till ett par dagar på en bestämd plats där alla lärarna var samlade.

7.4 Förslag på fortsatt forskning

Vi kan tänka oss att en fortsatt forskning skulle kunna angripa skönlitteraturens problematik på flera fronter. Ett tänkbart uppslag utgår från våra slutsatser om efferent kontra estetisk läsning. Vi har dessvärre inte haft möjlighet att undersöka förhållandet mellan dessa typer av läsning i verkligheten utan bara granskat dem i teorin och sett utifrån lärarnas beskrivningar under intervjuerna. Av den anledningen vore det intressant att exempelvis följa en klass under en längre tid och försöka urskilja efferenta och estetiska inslag i undervisningen kring skönlitteratur. Skulle det gå att se tydliga konkreta exempel på en motsättning?

En annan utgångspunkt skulle kunna vara att genomföra en forskning inriktad på action research för att undersöka vilka direkta konsekvenser olika perspektiv på läsning kan få för saker som elevens läslust, språklig förmåga och identitetsutveckling.

Slutligen är vi intresserade av att granska kursplanen för svenska lite närmare. I skrivande stund håller nya kursplaner på att utformas så detta är helt klart ett aktuellt ämne. Vad vi skulle vilja undersöka är vilka konsekvenser en ny kursplan får på lärarnas syn på sitt ämne. Kommer det bli en stor förändring? Om vi intervjuat våra lärare efter den nya kursplanen trätt i kraft, hade deras svar blivit annorlunda? Hur lång tid tar det för lärare att anamma nya direktiv? Det vore också intressant att undersöka hur mycket lärare egentligen utgår från de styrande dokumenten i sin undervisning. Hur mycket används de rent konkret i vardagen?

8 Att tacka

Vi vill tacka all personal på den skola där vi genomfört vår undersökning, i synnerhet de lärare som tog sig tid att ställa upp och bli intervjuade under två stressiga veckor under slutet av vårterminen.

Även vår handledare, Christer Wede, som stöttat oss under skrivandets gång förtjänar ett stort tack för all hjälp och uppmuntran.

9 Referenser

- Brodow , Bengt & Rininsland, Kristina (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Evenshaug, Oddbjørn & Hallen, Dag (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Kihlström, Sonja (2006a). Att genomföra en intervju. I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare*. Borås: Högskolan (Skrifter från Institutionen för pedagogik nr 2:2006). S. 37-44.
- Kihlström, Sonja (2006b). Att undersöka. I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare*. Borås: Högskolan (Skrifter från Institutionen för pedagogik nr 2:2006). S. 175-187.
- Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar*. Göteborg: Daidalos.
- Lantz, Annika (1993). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmqvist, Johan (2006). Allmänt om analys. I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare*. Borås: Högskolan (Skrifter från Institutionen för pedagogik nr 2:2006). S. 96-103.
- Molloy, Gunilla (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise M (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Statistiska Centralbyrån (2005). *Tabell FT 15. Läsning av skönlitteratur varje vecka*. (Elektronisk.) Excel-fil. Tillgänglig: <<http://www.scb.se/statistik/LE/LE0101/2005I07A/FT1505.xls>> (2009-05-01).
- Säljö, Roger (2005). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm : Norstedts akademiska förlag.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, Lev S (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Bilaga 1

Intervjuguide

Varför?

Vilka mål har du med användandet av skönlitteratur inom svenskundervisningen?

- Fördelar respektive nackdelar med skönlitteratur som pedagogiskt verktyg?
- Koppling till kursplan/läroplan?

Hur?

Hur arbetar du rent konkret med skönlitteratur inom svenskundervisningen?

- De viktigaste momenten, vad görs för att uppfylla lärarens mål för undervisningen?
- Den egna lärarrollen?