



MALMÖ HÖGSKOLA
Lärarytildningen

Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Vad lär man sig av skönlitteratur?

What do you learn by fiction?

Jenny Johannesson

Lärarexamen 300 hp

Lärarytildning 90 hp

Seminarium 2010-11-03

Examinator: Elisabeth Söderqvist

Handledare: Anna Henningsson-
Yousif

Sammandrag

Syftet med följande studie är att få en bild av hur svensklärare på gymnasiet ser på skönlitteraturens betydelse i undervisningen och att försöka visa på de bakomliggande traditioner som formar lärarnas undervisning. Genom en kvalitativ metod granskas bilden av skönlitteraturens värde utifrån ett material som består av halvstrukturerade djupintervjuer med två lärare. Resultatet uppvisar fyra olika skäl till varför man ska använda skönlitteratur i svenskundervisningen: kunskap om kulturarvet, språkutveckling och eleverna som samhällsmedborgare, identitetskapande och personlig utveckling, meningsfullhet och personliga upplevelser. Den litteratursyn som lärarna i studien har och som impliceras i deras undervisning kan placeras in i ämneskonstruktionen *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt demokratiämne*.

Nyckelord: Skönlitteratur, gymnasieskola, erfarenhetspedagogik, svenska.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
1.1. Bakgrund.....	5
1.2. Syfte och frågeställning	6
1.3. Forskningsöversikt.....	6
2. Litteraturgenomgång.....	9
2.1. Syftet med skönlitteratur i dagens kursplan och Lpf 94.....	9
2.2. Syftet med skönlitteratur i Gy 11.....	10
2.3. Samspelet mellan text och läsare.....	11
2.4. Tre eller fyra svenskämnen.....	12
3. Metod.....	14
3.1. Kvalitativ metod.....	14
3.2. Urval och genomförande.....	15
3.3. Etiska överväganden.....	16
3.4. De två lärarna ”Malin” och ”Anna”.....	17
3.5. Intervjuerna.....	17
4. Resultat.....	19
4.1. Lärarna som skönlitterära läsare.....	19
4.2. Litteraturhistoria.....	19
4.3. Språkutveckling, grammatik och ordkunskap.....	21
4.4. Identifiering med elevernas erfarenhetsvärld.....	22
4.5. Elevernas personliga utveckling.....	24
4.6. Film, teater, bild och musik.....	24
4.7. Resultatsammanfattning.....	25
5. Analys och slutsats.....	27
5.1. Lärarnas litteratursyn.....	27
5.2. Form och funktion.....	28
5.3. Värdet av skönlitteraturläsning	29
5.4. Det vidgade textbegreppet.....	31
5.5. Slutsats.....	31
6. Käll- och litteraturförteckning.....	32
Bilaga 1	
Bilaga 2	

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Kan man lära sig något av skönlitteratur? Enligt den amerikanske litteraturkritikern Harold Bloom så finns det framför allt ett skäl till varför vi bör läsa skönlitteratur: ”Informationen har vi tillgång till i all oändlighet; men var finner vi visdom? Har man tur kommer man i kontakt med en lärare som kan hjälpa en, men till sist står man där ensam och måste fortsätta utan mer hjälp av någon mellanhand”.¹ På vilket sätt ger då skönlitteraturen oss kunskap om verkligheten? Vad lär vi oss, och kan litteraturen få oss att ändra vad vi tror på? Erik Bjerck Hagen, professor i Litteraturvetenskap i Bergen, säger att det är endast i undantagsfall som våra uppfattningar om till exempel terrorism, dödshjälp eller Mona Sahlin direkt påverkas av skönlitteratur.² Han menar att givetvis kan vi ”lära oss mycket om valfångst på 1800-talet av *Moby Dick*, men det är inte därför vi läser boken”.³ Värdet av att läsa skönlitterära verk ligger snarare i att de för det mesta arbetar på en högre nivå av allmängiltighet, de vänder sig till ”våra uppfattningar om Människan, Gud, Historien och liknande stora kategorier. Men i särskild hög grad skjuter de in sig på våra känslor, förnimmelser och attityder, eller den zon i vårt tänkande och vår existens där attityder, känslor och idéer växer i varandra.”⁴

De svensklärare som jag har kommit i kontakt med under min vft är alla samstämmiga om att skönlitteraturläsning är något positivt och bra. Litteraturens goda verkan på eleverna tycks vara odiskutabel. Jag uppfattar det som att de anser att det primära värdet av skönlitteratur är att det främjar goda läsvanor och ger personliga läsoplevelser. Enligt min mening motiverar inte lärarna skönlitteraturläsningen varken för sig själva eller för eleverna i tillräckligt hög grad. Vari det värdefulla av att läsa skönlitteratur består av formuleras inte. Därför blev jag intresserad av att undersöka lärares syn på vad de anser att eleverna lär sig av skönlitteratur. Vilket jag menar måste vara själva behållningen av att använda skönlitteratur i undervisningen och därmed också dess legitimeringsgrund. Personligen är jag övertygad om att skönlitteraturläsning på skolorna kan betyda mycket för elevernas utveckling och kunskaper. Dels för att

¹ Harold Bloom, *Hur du ska läsa och varför*, Norhaven, 2002, s. 15.

² Erik Bjerck Hagen, *Vad är litteraturvetenskap?*, Stockholm, 2005.

³ Hagen, s. 128.

⁴ Ibid.

eleverna kan identifiera sig med den fiktiva världen och därigenom kan hitta nya perspektiv på sin egen tillvaro och dels för att de får möjlighet att diskutera böckerna i dialog med andra och därmed får chansen att se saker ur andras synvinkel. När jag under didaktik kursen i Lärarutbildningen kom i kontakt med Gunilla Molloy's idéer kring hur man kan låta vägen till kunskap om människan och hennes omvärld gå via skönlitteraturen blev jag än mer nyfiken på vilka skäl lärarna anger för att man ska använda skönlitteratur i undervisningen. I studien kommer termerna skönlitteratur och litteratur att användas växelvis och i synonym betydelse.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att få en bild av hur svensklärare på gymnasiet ser på skönlitteraturens betydelse i svenskundervisningen och att försöka synliggöra de bakomliggande traditioner som formar deras undervisning. Utifrån det söker jag i studien svar på dessa frågor.

- Varför ska man använda skönlitteratur i undervisningen? Vad lär man sig?
- Vilket värde har skönlitteraturen?
- Vilken litteratursyn impliceras i undervisningen?

1.3 Forskningsöversikt

Gun Malmgrens avhandling *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*, som lades fram 1992, behandlar dels vilka uppfattningar om svenskundervisning som lärare och elever på gymnasiet har.⁵ Dels handlar undersökningen om elevers uppfattningar om olika former av kultur som de möter i svenskundervisningen och på sin fritid. Tyngdpunkten ligger på elevernas litterära socialisation, då hon studerar hur elevernas kultur på fritiden förhåller sig till svenskundervisningens innehåll. Hon intervjuar fem lärare och tjugosju elever ur en verkstads-, en konsumtions-, en naturvetar- och en humanistklass i det tidigare linjegymnasiet. Urvalet av gymnasieklasser har hon gjort utifrån ett tydligt klass- och könssegregerat motiv med avsikt att undersöka hög- och lågkultur i elevernas kulturella och litterära socialisation. Hon använder socialisationsteorier för analysen av elevporträtten och i porträtten av lärarna olika modeller såsom Wolfgang Herlitz och Stephen Balls fyrfältsmodeller. Herlitz modell visar de mål som en lärare kan ha för sin undervisning. Kulturarv ställs

⁵ Gun Malmgren, *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*, Lund, 1992.

mot social utveckling på den vertikala axeln och den akademiska disciplinen mot den personliga erfarenheten på den horisontella axeln. Hon sätter på så sätt in lärarna i de olika fälten. Syftet med Balls modell är att visa modersmålets politiska roll i den sociala reproduktionen. Ball utmönstrar fyra modersmålsämnen; *English as great literature*, *English as skills*, *Progressive English* och *Radical English*. Hon antyder att gymnasielärarna på teoretiska linjer i ganska stor utsträckning verkar hålla fast vid svenska som ett bildningsämne och att man på yrkesinriktade linjer mer relaterar undervisningen till elevernas erfarenheter, intressen och kommande arbete. Hennes forskning pekar därför på att skolan reproducerar sociokulturella skillnader i och med att ämnet svenska gestaltar sig på så vitt skilda sätt för olika gymnasieklasser.

I Birgitta Bommarcos avhandling *Texter i dialog – en studie i gymnasieelevers litteraturläsning*, från 2006, undersöker hon vilka reflektioner, tolkningar och kunskaper som förs fram när elever på Samhällsvetenskapliga programmet arbetar med de tre romanerna *Räddaren i nöden*, *Musselstranden* och *Främlingen*.⁶ Hon beskriver hur eleverna läser, skriver och samtalar om romanerna, därefter analyserar hon några elevers uppfattningar och tankar om litteraturundervisningen. Intressant i hennes studie är hur eleverna drar in sina egna liv i fiktionens värld och relaterar läsningen till dem själva.

I avhandlingen *Gymnasieskolans svenskämne – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*, från 2007, undersöker Lotta Bergman hur svenskundervisningen ser ut på Industri-, Naturvetenskaps-, Estetiska- och Barn- och fritidsprogrammet.⁷ Bergman tar upp några problemområden som finns i gestaltandet av ämnet svenska; motsägelsefulla styrdokument, en nedärvd syn på ämnet som ett bildningsämne, en redan fastslagen tanke om vad eleverna behöver ha med sig inför högskola och yrkesliv och verksamhetens ramar såsom skolans organisation och schemaläggning. Resultatet visar att formell färdighetsträning och kunskaper om litteraturhistoria värderas högt i undervisningen, vilket gör att undervisningens innehåll, kunskapsammanhanget, blir oväsentligt. Studien visar även hur traditioner och värderingar har ett starkt grepp om svenskämnet och att ny forskning har svårt att få fotfäste. I avhandlingen diskuteras olika alternativ för att undvika den reproduktion av sociala och kulturella skillnader som

⁶ Birgitta Bommarco, *Texter i dialog – en studie i gymnasieelevers litteraturläsning*, Malmö, 2006.

⁷ Lotta Bergman, *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*, Malmö, 2007.

Gun Malmgrens studie pekar mot. Bergman menar att om svenskämnet ska ”kunna bli ”elevernas arena” [...] måste deras roll som passiva mottagare av given kunskap bytas ut mot rollen som aktiva deltagare i kommunikativa processer där både kunskaper, identiteter och kulturer istället kan byggas”.⁸

⁸ Bergman, s. 338.

2. Litteraturgenomgång

I detta avsnitt belyses skönlitteraturens syfte utifrån den idag gällande kursplanen för svenskämnet och Lpf 94 (Läroplan för de frivilliga skolformerna) och remissversionen av kommande kursplan, Lpf 11, som kommer att gälla från hösten 2011. Därefter lyfts relevanta teoretiska utgångspunkter för denna studie fram.

2.1 Syftet med skönlitteratur i dagens kursplan och Lpf 94

Enligt Lpf 94 ”kan eleven söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje”.⁹ I ämnesbeskrivningen återfinns detta mål under rubriken ”Mål att sträva mot” med följande formulering: ”Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven [...] utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att tillägna sig skönlitteratur i skilda former [...] och stimuleras till att söka sig till litteratur och bildmedier som en källa till kunskap och glädje”.¹⁰ Styrdokumenten beskriver skönlitteraturen som både en kunskaps- och glädjekälla och målet för undervisningen är att stimulera och uppmuntra elever att söka sig till skönlitteratur. Vidare syftar ämnet till att ”stärka den personliga och kulturella identiteten, att utveckla tänkandet, kreativiteten och förmågan till analys och ställningstaganden”. Därefter konstateras det att ”[d]en kulturella identiteten uttrycks bl. a. i språket och litteraturen. Mötet med språk, litteratur och bildmedier kan bidra till mognad och personlig utveckling”. Eleverna ska också ges möjligheter att ”ta del av och ta ställning till kulturarvet och att få uppleva och diskutera texter som både väcker lust och utmanar åsikter”. I beskrivningen av svenskämnet görs därmed en tydlig koppling mellan texter och identitetsutveckling. Men vilka de här kulturarvstexterna är nämns inte. I målen att sträva mot förstärks bilden av ämnet som identitetsskapande. Det är ”genom olika texter och medier” som eleven blir ”förtrogen med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden”. Nyckeln till att ”förstå sig själv och andra i ett kulturellt och historiskt sammanhang” är dock språket. ”Skönlitteratur i skilda former från olika tider och kulturer” anges utveckla fantasin och lusten att lära, men tycks inte ha samma identitetsskapandebetydelse som språket. Språket är av grundläggande betydelse eftersom det är genom det som kommunikationen med andra sker, ”och genom läsning [...] tillägnar sig eleverna nya begrepp och lär sig att se sammanhang, tänka logiskt,

⁹ *Lärarens Handbok*, Lpf 94, s. 67.

¹⁰ SKOLFS: 2000:2, <http://www.skolverket> (2010-09-18).

granska kritiskt och värdera”. Eleverna ska också ”utveckla en beläsenhet i centrala svenska, nordiska och internationella verk”, men återigen klargörs inte vilka de är. Enligt Magnus Perssons forskning finns det fortfarande spår av ett kanoniskt tänkande i kursplanerna, även om det i jämförelse med äldre styrdokument framstår som ”ett slags *kanon light*”.¹¹ Han ser en kulturalisering i svenskämnets kursplaner som är paradoxal i det att den ”fungerar avkanoniserande samtidigt som den återinskriver delar av det kanoniska tänkandet”.¹²

I målen för A-kursen skriver man att ”[e]leven skall kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text som är relevant för eleven själv och för den valda studieinriktningen samt för eleven som samhällsmedborgare”. Här kan man skönja att det är eleven själv som är urvalskriteriet för texterna, men vilka dessa relevanta texter är dunkelt. Eleven ska också kunna ”formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer”. Det visar på att litteraturläsning inte bara innefattar läsning och undervisning utan även skriftlig behandling och vitala samtal. Det enda som står om något konkret innehåll är att eleven ska ”känna till några vanliga myter och motiv i litteraturen, vilka speglar frågor som har sysselsatt människor under olika tider”. När det i betygskriterier för godkänd i A-kursen står att ”[e]leven läser både i utdrag och i sin helhet saklitterära och skönlitterära texter” uppstår frågan vad ett helt skönlitterärt verk är? Tydligt uppfylls betygskravet oavsett om man väljer att läsa hela Dostojevskis *Brott och straff* eller en kort ungdomsroman. I betygskriteriet för Godkänd i B-kursen hittar man det vidgade textbegreppet då det är genom ”böcker, teater och film” som ”[e]leven tillägnar sig litterära texter”.

2.2 Syftet med skönlitteratur i Gy 11

I remissversionen av ämnesbeskrivningen i svenska, Gy 11, står det att ämnet ”ska syfta till att eleverna utvecklar sin förmåga att kommunicera i tal och skrift samt att läsa och arbeta med olika typer av text, såväl sakprosa som skönlitteratur”.¹³ I litteraturen ska eleverna ges möjlighet att ”se såväl det kulturellt särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum”. Litteraturen ska användas som en ”källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar”. I den kommande läroplanen talar man om olika förmågor och kunskaper som eleven ska

¹¹ Magnus Persson, *Varför läsa litteratur?*, s. 86.

¹² Persson, s. 101.

¹³ <http://www.skolverket.se/sb/d/3445>, 2010-09-18.

utveckla. Svenskundervisningen ska inte bara ”utmana eleverna till nya tankesätt och öppna nya perspektiv” utan också stimulera elevernas ”förmåga att reflektera över olika typer av språklig variation”. Elevernas ”lust att tala, lyssna, läsa och skriva” ska stimuleras och därmed ”stödja deras personliga utveckling”. Även i kommande ämnesbeskrivning kopplas texter samman med identitetsutveckling. Eleverna ska dessutom ges möjlighet att utveckla sådana kunskaper om texter och skrivande som ”krävs för både vardags- och samhällsliv”. Precis som i Lpf 94 poängterar man att texter ska ha relevans för vald studieinriktning, oavsett om man läser på ett yrkesinriktat- eller studieförberedandeprogram. Här sätts elevernas egen produktion i centrum, eleverna ska värdera andras produktion och bearbeta sin egen produktion efter ”egen värdering och andras råd”. Eleverna ska ”möta olika typer av skönlitteratur [...] samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen”. Av de nio punkter som undervisningen i svenskämnet ska ge eleverna förutsättningar att utveckla rör tre punkter (5-7) specifikt skönlitteratur. För det första ska eleverna ges förutsättningar att utveckla ”[k]unskaper om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang”. Fortfarande anser man att det finns centrala verk och författare utan att överhuvudtaget specificera vilka de är. Eleverna ska även ges förutsättningar att utveckla ”[k]unskaper om genrer, berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i medier”. Slutligen ska eleverna få de rätta förutsättningarna för att lyckas utveckla sin ”förmåga att läsa och arbeta med skönlitteratur från olika tider och kulturer samt reflektera över litteraturen utifrån olika perspektiv”.

2.3 Samspelet mellan text och läsare

Den amerikanska professorn of English Education Louise M. Rosenblatt behandlar i *Literature as Exploration* vikten av hur man i litteraturundervisningen uppnår ett givande samspel (transaktion) mellan text och läsare.¹⁴ Denna transaktion innebär att läsaren möter texten utifrån sina tidigare erfarenheter och att det är först i själva mötet mellan text och läsare som en mening skapas. Tolkningen och förståelsen av skönlitteraturläsningen påverkas och är beroende av var läsaren befinner sig i livet, vilka behov denne har och hur dennes livssituation ser ut. Rosenblatt inför två begrepp,

¹⁴ Louise M. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, London, 1970.

efferent och *estetisk* läsning, vilka hon menar inte behöver stå i kontrast till varandra.¹⁵ Det är snarare så att vi alltid läser texter, dramer, film och konst i ett efferent-estetiskt sammanhang men med mer eller mindre stark betoning på antingen det ena eller det andra förhållningssättet. I den mer praktiskt inriktade efferenta läsningen handlar det om att välja ut och analytiskt abstrahera och föra bort information ur texten. Det kan t ex röra sig om en sammanfattning, omformulering eller omskrivning av en text. Men det kan också vara vad man ska titta efter i texten såsom språk och berättarteknik. Transaktionen med en text berör både referentiella och affektiva aspekter av läsaren. I en estetisk läsning riktas uppmärksamheten mer mot affektiva aspekter. Det är i denna kombination av förnimmelser, känslor, föreställningar och idéer som upplevelsen av själva berättelsen, dikten eller dramat skapas. I den estetiska läsningen är läsarens reaktioner under och efter läsningen i centrum. Läsoplevelsen beror inte enbart på det skönlitterära verket i sig utan även på läsarens förmåga och erfarenhets bank. Rosenblatt skriver att man aldrig kan lära ut en säker litterär insikt och ett välgrundat estetiskt omdöme genom att uppifrån driva igenom föreställningar om vad litterära verk ska betyda. Om läraren är medveten om några av de saker som faktiskt påverkar studenternas reaktioner så kan läraren hjälpa eleverna att hantera sin reaktion och uppnå alltmer stabila litterära upplevelser.

Receptionsteoretikern Wolfgang Iser betonar i *The act of reading: a theory of aesthetic response* vissa drag i den litterära texten som tvingar läsaren att tänka till. Enligt honom möter läsaren tomrum, något outtalat eller underförstått, i litterära texter.¹⁶ Läsaren måste därför interagera med texten och fylla i dessa tomrum för att på så sätt skapa mening och sammanhang. Vilket betyder att läsaren måste vara aktiv. Om läsaren inte anstränger sig eller om texten är för lätt eller svår upphör interaktionen och kommunikationen mellan läsare och text.

2.4 Tre eller fyra svenskämnen

I *Svenskundervisning i grundskolan* urskiljer, litteraturvetaren Lars-Göran Malmgren tre olika ämneskonstruktioner inom skolans svenskämne.¹⁷ Den första benämner han *svenska som ett färdighetsämne* där han uppfattar svenskämnet som ett språkämne som ska ge eleverna praktisk nytta av språkliga färdigheter. Det bygger på en formalisering

¹⁵ Rosenblatt, s. 33 f.

¹⁶ Wolfgang Iser, *The act of reading: a theory of aesthetic response*, 1991, s. 62.

¹⁷ Lars-Göran Malmgren, *Svenskundervisning i grundskolan*, Lund, 1996.

av färdigheter som ska tränas och upprepas i isolerade moment. Litteraturläsningens del i denna konstruktion är relativt liten och kan mer ses som en övning i läsfärdighet. Den andra ämneskonstruktionen kallar han *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* och menar att litteraturen får en central roll i förståelsen av kulturarvet samt en viktig personlighetsutvecklande betydelse. Där fastställandet av kanon har högsta företräde. Den tredje konstruktionen benämner han *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* där han menar att man utifrån elevers förutsättningar och erfarenheter söker ny språkkunskap genom att ta vara på deras nyfikenhet och intresse av världen. Genom skönlitteratur tar man upp viktiga mänskliga frågor som utvecklar elevernas historiska, humanistiska och samhällseliga förståelse. Här betonas helheter och sammanhang i större utsträckning. Till viss del liknar den sista ämneskonstruktionen bildningsämnet, men utmärks av att det har ett större omfång av texter än bildningsämnet.¹⁸ Dessa tre ”svenskämnen” kan ses som en grund för lärares val av en viss litteraturpedagogik.¹⁹ Lars-Göran Malmgren tar även upp två starka traditioner i svenskämnets historia, *formalisering* och *funktionalisering*.²⁰ Formalisering är en tradition med fokusering på olika färdigheter som ska övas. Olika delar övas under olika moment, där innehållet (vad man läser eller skriver om) är underordnat den övning som man gör, t ex att öva styckeindelning eller skiljetecken. Denna tradition förutsätter synen på svenska som ett färdighetsämne. Traditionen av funktionalisering menar att förutsättningarna för lärande är större om ett sammanhängande innehåll betonas ur ett helhetsperspektiv. Det viktiga är vad man talar, skriver och läser om.

I *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik* skriver Gunilla Molloy om en möjlig fjärde ämneskonstruktion; *svenska som ett socio-konstruktivistiskt ämne* eller *svenska som erfarenhetspedagogiskt demokratiämne*.²¹ Molloy fördjupar L-G Malmgrens erfarenhetspedagogiska svenskämne då hon anser att det har en stark demokratisk grund i sin strävan efter att eleverna ska kunna arbeta med egna erfarenheter och få möjlighet att tolka, förstå och värdera dem i samspel med andras erfarenheter. På så sätt skulle skolans dubbla uppdrag, kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget, kunna integreras menar hon.

¹⁸ L-G Malmgren, s. 69-91.

¹⁹ Denna tredelning korrelerar med Stephen Balls tre första engelskämnen; *English as great literature*, *English as skills* och *Progressiv English*. Gun Malmgren, *Gymnasiekulturer*.

²⁰ L-G Malmgren, s. 65.

²¹ Gunilla Molloy, *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*, Lund, 2007.

3. Metod

I detta kapitel presenteras och diskuteras val av metod, urval, genomförande och etik.

3.1 Kvalitativ metod

Utifrån Jarl Backmans bok *Rapporter och uppsatser*, där förtjänsterna med det kvalitativa perspektivet tas upp, har jag valt att göra halvstrukturerade kvalitativa djupintervjuer med lärarna.²² Emedan jag är intresserad av språkliga innebörder och vill se verkligheten ur andra människors ögon, det är lärarnas syn jag är ute efter, passar den kvalitativa intervjun ypperligt eftersom den intresserar sig för individer: ”Istället för att fråga hur en objektiv verklighet ser ut ställer man frågan hur individen tolkar och formar en (sin) verklighet”.²³ Backman skriver att man i det kvalitativa synsättet ”intresserar sig för hur individer upplever, tolkar och strukturerar en omgivande verklighet i relation till sina tidigare kunskaper och erfarenheter – hur livet och omvärlden får (har) mening”.²⁴ Han åskådliggör dock att den kvalitativa metoden kan ”inkorporera stereotyper, fördomar eller förutfattade meningar [...] om han/hon läser på vad andra forskare och lekmän tidigare sagt och gjort i ett område”.²⁵ Under litteraturgranskningen har jag varit medveten om fallgroparna men jag anser ändå att det är av vikt att var påläst och insatt i ämnet för att överhuvudtaget kunna genomföra studien. Även om jag som intervjuare utgör en del av instrumentet och finns nära det studerade subjektet tror jag att det är svårt att gå helt neutral in i uppsatsens frågeställningar. Ytterligare en faktor som bidrar till valet av metod ligger i dess låga grad av standardisering.²⁶ Den kvalitativa metoden tillåter att man ställer frågor i den ordning som passar bäst för just den intervjun. Det finns en frihet i att man kan anpassa sitt eget språk efter den intervjuades och att följdfrågor formuleras utifrån tidigare svar.²⁷ Denna metod ger även relevanta kunskaper som är direkt användbara i yrket och som därmed lämpar sig väl inom lärarutbildningens examensarbete.²⁸ Som framgår av bilaga två har jag utgått från

²² Jarl Backman, *Rapporter och uppsatser*, Lund, 1998.

²³ Backman, s. 48.

²⁴ Ibid.

²⁵ Backman, s. 51.

²⁶ Steinar Kvale, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund, 1997.

²⁷ Bo Johansson & Per-Olof Svedner, *Examensarbetet i lärarutbildningen*, Uppsala, 2001.

²⁸ Ibid.

en frågeguide, vilka sedan har lett till olika följdfrågor beroende på informanternas svar.²⁹

3.2 Urval och genomförande

Min första uppsatsidé var att undersöka vilken syn svensklärare på gymnasiet har på innehållet i den litterära delen av svenskämnet, för att se om det skiljer sig åt mellan olika program. Frågan var då om en och samma lärare lade upp sin undervisning på olika sätt beroende på vilket program denne undervisade på, med syftet att undersöka om man anpassar innehållet utifrån elevernas kommande arbete/studier. Denna ursprungstanke reviderades så småningom eftersom informanterna visade sig arbeta på i stort sett enbart yrkesförberedande program. Då jag inte hade kännedom om det förrän jag fått kontakt med informanterna, började jag med att ringa upp rektorer på olika skolor för att ta reda på om svensklärarna på deras skola arbetar programöverskridande eller om de är fast inom ett program. Utifrån min vft har jag erfarenhet av att svensklärare oftast arbetar inom endast ett program. Jag talade således med åtta rektorer och i samtliga fall, tvärt emot min egen erfarenhet, visade det sig att lärarna arbetar över programgränserna. De flesta rektorer jag talade med hänvisade mig vidare till samordnare för svenskämnet, ämnesföreståndare, utvecklingsledare, samordnare för Malmö Högskolas vft- elever eller bad mig skicka ett mail till dem så skulle de vidarebefordra mailet till berörda svensklärare. Efter att ha fått en hint om att svensklärare på flera skolor faktiskt arbetar programöverskridande lade jag telefonen åt sidan och gick in på olika gymnasieskolors hemsidor för att se om det där framgår vilka svensklärare som arbetar inom olika program. I de fall det framgick mailade jag svensklärarna direkt. I andra fall via samordnare i svenska eller rektorer som vidarebefordrade mitt mail till lämpliga lärare. Sammanlagt tog jag kontakt med fjorton gymnasieskolor runt om i Skåne för att hitta informanter. I bilaga ett framgår hur jag presenterade mig själv och studien.³⁰ Jag fick svar av två lärare som kände sig manade till att delta. Ett första urval gjordes innan jag tog kontakt med skolorna i och med mitt krav på att informanterna skulle arbeta på flera olika program. Urvalet därefter är helt enkelt baserat på tillgång, vilket inte kan ses som ett problem då intervjuerna är kvalitativa och inte kan sägas ge resultat som är generella för alla lärare.

²⁹ Bilaga 2.

³⁰ Bilaga 1.

Inför intervjuerna utformade jag en intervjuguide där jag ställde upp de områden som jag ville undersöka. Mitt beslut att ställa ”öppna frågor” grundar sig på att jag ville att informanterna skulle svara precis så som de ville på mina frågor. Med ”slutna frågor” hade informanterna varit tvungna att välja svar utifrån några alternativ som jag redan uppställt. Även om Alan Bryman i *Social Research Methods* menar att ”the problems associated with the processing of answers to open questions tend to mean that closed questions are more likely to be used”, menar jag att det finns flera fördelar med att ställa öppna frågor.³¹ För det första kan informanten besvara frågorna med sina egna ord, för det andra tillåts ovanliga svar utanför några svarsalternativ och för det tredje är denna typ av frågor användbara eftersom jag som lärarstudent har begränsad erfarenhet av området. Nackdelen med öppna frågor är framför allt att de är tidskrävande att hantera i efterarbetet.

Intervjuerna inleddes med att jag förtydligade att det var informanternas syn på litteraturundervisningen som jag var intresserad av att undersöka. I stort sett lät jag lärarnas tankar och associationer styra intervjuerna, även om jag ibland tvingades föra samtalet tillbaka till min intressesfär. Jag valde att inte skicka några frågor i förväg till informanterna eftersom det skulle kunnat ha begränsat möjligheterna till fri association. Som tidigare nämnts var de införstådda i ämnet och syftet.³² Innan intervjuerna genomfördes klargjordes att jag fick använda inspelningarna av intervjuerna. Intervjuerna transkriberades, kategoriserades och citerades därefter. Relevanta svar utanför intervjuguiden, i enlighet med definitionen för kvalitativ intervju, används också i studien.

3.3 Etiska övervägande

I enlighet med forskningsrådets principer, formulerade i *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*, har informanterna, deras elever och skolorna de arbetar på anonymiserats för att skydda deras integritet och därmed identitet.³³ Endast väsentlig information kommer att ges om de intervjuade och de skolor de är verksamma på för att läsaren skall förstå situationen. Informanterna har tagit del av syftet med uppsatsen och de har frivilligt medverkat. Inspelning på diktafon

³¹ Alan Bryman, *Social Research Methods*, Oxford University Press, 2008, s. 231 f.

³² Se Bilaga 1.

³³ *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, (2010-10-04).

har skett i samtycke med lärarna och de har informerats om att de när som helst kan avbryta intervjun. Nyttjandekravet uppfylls genom att jag skickar den färdiga uppsatsen till informanterna så att de kan ta del av resultatet.

3.4 De två lärarna ”Malin” och ”Anna”

Eftersom jag anser det viktigt att behålla lärarnas anonymitet har jag i studien använt mig av fingerade namn och avhållit mig från att använda uppgifter som skulle kunna identifiera dem, deras elever eller gymnasieskolan de arbetar på. Vissa uppgifter om skolor och lärare kan dock vara relevanta för läsaren att få veta då detta kanske väger in i resultatet. Det slumpade sig så att båda lärarna är kvinnor i fyrtioårsåldern och att de har undervisat under ungefär lika lång tid. Det visade sig också att de program lärarna undervisar på är i stort sett yrkesförberedande program, ett undantag är Teknikprogrammet. I och med att det inte var större spridning på andelen yrkes- och studieförberedande program såg jag mig nödgad till att ändra syftet. Även om undersökningen är gjord inom ett relativt litet geografiskt område, Skåne, finns det givetvis socioekonomiska och kulturella skillnader i elevunderlaget som kan påverka lärarnas synsätt, åsikter och uppfattningar.

”Malin” arbetar på ett kommunalt gymnasium som koncentrerar sig på yrkesinriktade program. Hon undervisar både i Svenska A och B på Textil-, Bygg- och Fordonsprogrammet. Hon har varit verksam på skolan i cirka sex år och är även samordnare för svenskämnet på skolan. Hennes andra ämne är engelska.

”Anna” arbetar på ett friskolegymnasium som i huvudsak inriktar sig på yrkesförberedande program, det enda studieförberedande programmet på skolan är Teknikprogrammet. Undervisningen här ser lite annorlunda ut än i den traditionella skolan eftersom de arbetar utifrån entreprenöriellt lärande, vilket är ett förhållningssätt gentemot eleverna som bygger på elevernas olika kompetenser. Hon undervisar elever på Frisör-, Teknik-, Entreprenörs- och IT-programmet i både Svenska A och B. Hennes andra ämne är psykologi. Hon har arbetat på skolan i cirka sex år och har även hand om social kompetens på skolan.

3.5 Intervjuerna

Intervjun med Malin gjordes i lärarnas lunch/fikarum och varade i en timme och en kvart. Under intervjun satt vi mestadels ostört, med undantag för en kortare stund i mitten av intervjun då några lärare kom in för att fika. Vi hade avtalat tid och plats elva dagar i förväg. Hon tyckte att det var spännande att jag hörde av mig eftersom de precis genomfört ett läsprogram på skolan. Malin var avslappnad och hade mycket att säga om allt jag frågade om, få följdfrågor krävdes.

Intervjun med Anna höll på i en och en halv timme och hon hade förberett så att vi kunde sitta ostörda i ett grupprum. Intervjun var bokad redan tretton dagar innan. Hon var väldigt tillmötesgående och intresserad. Det behövdes inte många frågor för att få henne att berätta väsentliga saker. Efter intervjun fick jag en visning av skolan och dess bibliotek som är under uppbyggnad.

4. Resultat

Resultatdelen består av två lärarintervjuer. Kapitlet är indelat i teman som har urskiljts genom de områden lärarna har berört i intervjuerna.

4.1 Lärarna som skönlitterära läsare

Som skönlitterär läsare ser Malin sig som ”en allätare, som tycker om att läsa”. Hon läser mest på semestern eftersom det är då hon har tid att läsa och då läser hon mest för sitt ”eget nöjes skull”. Under terminstid försöker hon läsa ”det som eleverna läser”. Även Anna läser mer på sommaren eftersom det är då ”jag har tid att läsa och då kan jag läsa precis vad som helst”. Under arbetsperioden läser hon endast böcker som hon vet att hon ”själv får ut något av”. Eftersom hennes andra ämne är psykologi så är det ”mer den typen av böcker jag läser då, faktainriktat och lite mer verklighetsbaserade”. Hon läser ”inte ungdomsböcker längre.” Däremot har hon en kollega och en dotter som läser mycket ungdomsböcker, vilka hon förlitar sig på och genom dem har hon ”sett till att få information om ungdomsböcker genom andras läsning”.

4.2 Litteraturhistoria

Malin anser att det är viktigare att eleverna ”får ta del av många olika texttyper och att de får prova på flera olika genrer” än att läsa litteraturhistoria för dess egen skull. Samtidigt vill hon att eleverna skall ta del av den utifrån ett allmänbildande perspektiv, eftersom många av de uttryck som finns i äldre litteratur fortfarande finns i vårt samhälle idag. I dagstidningar och mediareporter används olika uttryck ”som kommer från äldre litteratur och därför är det viktigt att eleverna blir medvetna om hur mycket det påverkar oss”. Hennes elever får ”läsa många textutdrag ur äldre litteratur” och hon satsar istället på att de ska läsa någon hel 1900-tals roman, t ex en nobelpristagare eftersom ”de oftast är lite mer att bita i”. Hon lägger aldrig upp undervisningen epokvis, utan går igenom litteraturhistorien och sen får eleverna välja vad de vill fördjupa sig i. Malins syn på litteraturhistorien är att den genomsyrar samhället och därför bör man ha en viss insikt i den. Hon vill att eleverna ska vara medvetna om att det finns mycket litteratur, att den påverkar oss och att den har gjort det länge. Som exempel tar hon juristlinjen där man ska ha läst vissa av de klassiska verken eftersom de till så stor del har varit med och format vårt samhälle. Hon ser gärna att eleverna läser något verk ur den så kallade kanon och då behöver det inte vara hon som bestämmer att det ska vara

klassuppsättningen av *Don Quijote*. Det är snarare elevernas läsupplevelse hon är ute efter, genom att de läser ett klassiskt verk vill hon få dem att upptäcka något mer som de i sin tur tycker är spännande och intressant. Malin anser inte att man ska börja i Sv A med kanontexter och att man inte behöver läsa hela verk utan textutdrag räcker. Hon arbetar mycket med teman, med några klasser har hon arbetat med temat ”Kärlek” och tagit avstamp i en text från antiken och så hoppat vidare genom århundradena med några nedslag i olika texter och genrer. De har bland annat undersökt hur kärlekstemat ser ut i *Doktor Glas*. Vid ett annat tillfälle använde en kollega till henne läromedlet *Brus*. Eleverna skulle läsa en novell som handlade om framtiden, då det blev helt tyst bland fordonskillarna och de verkade totalt uppslukade av texten gick läraren runt bland eleverna och upptäckte att de inte alls läste den text som det var tänkt. I *Brus* finns ett samlag beskrivet som ”verkligen fångade alla killars intresse”. Utifrån det gjorde de ett tema, ”Sexigt”, där de undersökte hur man skildrat sex under olika tider. Hur skildrade man samlag på 1700-talet, under antiken, vad står det i *Bibeln* och i *Höga Visan*? Om man tar bort titlarna och diskuterar ”får eleverna verkliga aha-upplevelser”. Malin menar att då får eleverna de här texttyperna i alla fall, eleverna får ”ta del av någon form av kanon som syns i samhället”. Litteraturhistoria för henne är inte att man ska ”kunna rabbla upp en massa gubbar som levde då och då utan förstå det vi läser”.

Även Anna ser fördelarna med en litterär kanon ur ett allmänbildade syfte men menar att hon samtidigt inför varje nytt läsår diskuterar både med sig själv och arbetslaget angående vem eleverna ska lära sig något för. Hon ifrågasätter för vem hon väljer verk ur kanon, är det för eleverna eller för kunskapens skull i sig: ”är det för den litterära kanonen, att det här ska vi lära?”. Hon anser att det är bra för elevernas allmänbildning att de vet vem Strindberg är men utvecklar det inte vidare. Anna säger att hon låter eleverna läsa litteraturhistorien epokvis i kronologisk ordning för enkelhetens skull, men samtidigt under samtalets gång avviker hon lite från den tanken när hon berättar om ett temaarbete de gjort. Under temat ”Ondska” valde eleverna olika författare och olika verk som berör begreppet ondska, vilket innebar att ”de läste texterna och sen fick de gå någon annanstans och läsa om författaren, annars förstod de inte riktigt texten”. Hennes bild av att läsa tematiskt med klasserna är att ”eleverna inte riktigt greppar det”. Nu ska de istället göra en utställning om antiken, där eleverna ska guida sina besökare runt. Anna ser ett stort värde i kulturarvstexternas allmängiltighet. Hon menar att ”oavsett kulturella skillnader så, hämnd är hämnd oavsett var, när och hos vem”.

Hennes elever brukar ”läsa *Medea* och sen jämföra med en artikel ur *Aftonbladet*, som bara är några år gammal, där det var en kvinna som tog livet av sig själv och sina två små barn i hämnd mot mannen”. Därefter diskuterar de ”vad är det som gör att *Medea* är förlegad tycker vi, har vi ändrat oss på 2000 år? Världen har ju förändrat sig, det här med tekniska prylar t ex. Men det mänskliga beteendet, det brukar jag ha som en röd tråd, det är nåt man alltid kan diskutera när man har litteraturhistoria”.

4.3 Språkutveckling, grammatik och ordkunskap

Båda lärarna berättar att eleverna ofta tar upp svåra ord i samband med läsning och att det inte bara är en källa till att diskutera ords betydelser utan också kan vara ett sätt att få dem att använda NE (Nationalencyklopedin). Båda har integrerat grammatik och ordkunskap i litteraturundervisningen. Anna menar att de även hittar svåra ord i filmer, som de sen diskuterar. Malin har en stark tro på att bara man läser skönlitteratur så får eleverna mycket på köpet: ordkunskap, grammatik, förmågan att kunna ta till sig större textmassor, lära sig skriva och läsa. Hon har sällan enskilda moment utan förlitar sig här på litteraturen. Hon säger att eftersom hon arbetar på ett yrkesförberedande gymnasium så är de ”flesta eleverna väldigt studieomotiverade”, på den skolan hon arbetar på har dessutom ”30 % läs- och skrivsvårigheter och därmed behöver stöd av olika slag”. Hon stödjer sig på ”all forskning” när hon säger att ”får eleverna läsa och kan tillgodogöra sig språket, och det gör dom genom att läsa skönlitterära verk, [...] då kan dom bli bättre i alla ämnen. Det gynnar alla ämnen och det gynnar dom som människa i framtiden”. På hennes gymnasium genomfördes ett läsprojekt: då två programs samtliga elever i åk 1 och 2 skulle läsa en halvtimme varje morgon oavsett ämne. Bortsett från om de hade ”matte eller svenska eller fordonsmekanik eller skulle bygga hus, det spelade ingen roll, de skulle läsa”. Först var de andra lärarna skeptiska, eftersom det tog tid från deras lektioner för att läsa en roman. Malin uppfattade dem som ”nedlåtande i den bemärkelsen att man tog tid från deras lektioner för att läsa en bok, hur viktigt kan det va?” Men det visade sig att de har ändrat uppfattning, så i år genomförde de det i ännu större omfattning: ”alla årskurs 1 elever på hela skolan läste under tre veckors tid och vi har elever som kommit fram och säger att fattar du, det här var min första bok jag har läst, och då har de gått nio år i grundskolan”. För Malin är det en stor vinst om hon lyckas vinna en ny skönlitterär läsare eftersom hon ser att litteraturen ”genererar i så mycket annat”. Just vad gäller Svenska A, när eleverna precis kommit från grundskolan, är ”detta en bra start för att få in läsningen ända från början” menar hon. Framför allt

om det är första gången eleven läser en bok: ”de kanske fuskläste på grundskolan, jag har haft elever som har bläddrat sida efter sida och sen har de fått gå hem och skriva en recension och de har inte diskuterat den eller ingenting. Aldrig någon som kunnat kontrollera om de faktiskt har läst boken”. Tack vare läsprojektet på skolan har många elever läst sin första bok och Malins förhoppning är att ”de läser en andra bok och en tredje bok”. Malin hänvisar till kursmålen då hon säger att eleverna på gymnasiet ska läsa hela skönlitterära verk och hon understryker att det är ”all personal på skolan som är skyldiga att se till att det blir så”. I *Lpf 94* står det klart och tydligt att ”vi ska hjälpa eleverna att utveckla ett språk” och det menar hon att man kan göra ”genom skönlitteraturen”. Hon menar att om alla lärarna går in för detta gemensamt så kommer alla ämnen också att gynnas: ”yrkeslärarna kan ju se en annan bit än vad jag ser, att eleverna blir bättre på att läsa och skriva och att kunna ta till sig textmassa. För elever med läs- och skrivsvårigheter använder hon sig av ljudböcker eftersom ”där får de in lika mycket grammatik, ordförråd, handling, intrig och disposition”.

Även Anna ser skönlitteraturläsning som ett ”sätt att få eleverna till att tillgodogöra sig grammatik och ordförståelse”. Lättast tycker hon att det är om man integrerar det i ett tematiskt arbete där eleverna också skall skriva för då ”får grammatiken en större funktion”. Anna menar att det inte är självklart att skönlitterär läsning är språkutvecklande, då det beror på vad man läser. Det är avhängt på vilken nivå det är skrivet på, ”för det kan dels vara på för låg nivå och alldeles för hög nivå, så att det blir helt obegripligt”. Läger man sig på rätt nivå kan ”meningsbyggnad, kommatering och hur man formulerar sig fås” genom läsning menar hon. Malin tar även in ”svenska språkets utveckling om de läser äldre texter och föråldrade uttryck eller ord dyker upp”.

4.4 Identifiering med elevernas erfarenhetsvärld.

Både Malin och Anna försöker variera sig i valet av litteratur, men båda är överrens om att en viktig del av utbudet utgörs av ungdomsböcker som ofta ligger närmare elevernas egen erfarenhet. Anna skulle trots det hellre se ”att eleverna läste mer vuxenböcker”. Eftersom båda har elever som de bedömer som ”svaga läsare” så tror Malin att det är genom ungdomsböcker man måste gå och Anna ser det därför som sin uppgift att göra läsningen spännande för att fånga dem via böcker som tar upp ungdomsfrågor. Båda tycker det är viktigt att man vågar ”ta upp böcker som behandlar svåra ämnen som mobbning, kulturella skillnader och våldtäkter”. Det finns ju många sorters erfarenheter

i en klass menar Malin och säger att man inte ska undvika ämnen, men att man kan ”tänka sig för om man vet om att något har drabbat en elev”, det är dock inte ”alla gånger man får kännedom om det”. Som exempel berättar hon om en elev som förra året blev våldtagen, vilket hon fick reda på, och att hon där kände att hon ”inte skulle välja en bok som *Kort kjol* av Christina Vallen i just det läget, eftersom det var så pass upprörande i hela klassen”. Hon menar att ”man måste vara lyhörd som lärare och ta sig en tankeställare om den boken är lämpligt just nu” eller bättre i framtiden. Det finns ju även elever vars föräldrar gått bort eller vars kompis tagit livet av sig och skulle det komma upp till diskussion så menar hon att man ”måste lyssna, för det kan finnas ett behov att prata om det”. Anna menar att eftersom man inte alla gånger får reda på vad någon elev varit med om så brukar hon säga till sina elever, inför bokdiskussioner, att ”de ska tänka sig för eftersom de inte vet vilka erfarenheter som finns i klassrummet”. Hon poängterar för dem att de ”är på en högre nivå och att de visar hänsyn, att de kan tycka något men tänka på hur de säger det”. Hon menar att man inte behöver veta vad någon i klassen råkat ut för utan det räcker med att man vet att ”även om jag har levt ett harmoniskt liv så har inte alla haft den turen”. Alla har varit utsatta för någon ”form av utanförskap genom åk 1-9, bara inom skolans värld” menar hon. Malin ser ungdomsböcker som användbara vid klassdiskussioner, dels för att de är lättlästa och dels för att de tar upp ”fantastiska ämnen som ligger eleverna varmt om hjärtat”. På följdfrågan om hon brukar använda LL (Lätt Lästa böcker) svarar hon att hon inte riktigt tycker om dem eftersom de ”tar bort alla omskrivningar, naturskildringar, och miljöbeskrivningar och komprimerar böckerna för att göra de mer lättlästa och det är synd för det är ju den upplevelsen som man någonstans vill att de ska få ta del av”. Just nu är hennes elever ”mycket inne på att gråta, det ska handla om trafficking eller annat hemskt. Det ligger tydligen i tiden, vår bibliotekarie har varit på bokmässan och diskuterat med andra som har samma uppfattning”. Att det ska vara så mycket hemskheter som möjligt tror hon kan ”handla om en känsla om att så bra jag har det som inte behöver vara med om detta”. Hon talar även om att det är förvånansvärt ofta som elever känner igen sig i ungdomsböcker, de kommer fram och säger saker i stil med: ”du den här boken det är precis som mellan mig och min pojkvän”. Om eleverna kan ”identifiera sig och samtidigt känna förståelse för att det är fiktivt alltihop då har skönlitteraturen en stödjande funktion i personlighetsutvecklingen” menar hon

4.5 Elevernas personliga utveckling

När jag frågar Anna om hur hon tror att skönlitteraturen kan hjälpa till med elevernas personliga utveckling svarar hon: ”gigantiskt mycket, dels att eleverna känner att de inte är ensamma med att vara ungdom med ungdomsproblematik”. Hon menar att ” kan man bara läsa en bok och upptäcka att jag är inte ensam så kan det öppna upp så mycket dörrar, har man sen ett samtal i klassrummet om boken så kan det vara andra som säger att så här har jag med känt, när jag var med om det så reagerade jag faktiskt så här”. Enligt henne kan litteraturen göra att eleverna får distans till saker och kan diskutera händelser och känslor på ett parallellt plan till verkligheten. Den kan vara ett sätt att bearbeta sina inre känslor likväl som yttre omständigheter som kanske är svåra att förstå som ung människa. Hon säger att även vuxenböcker med mer vuxenproblematik bidrar till elevernas personliga utveckling då de kan ”tjuvkika” in i den världen och få en större förståelse för sina egna föräldrar. Hon formulerar det så här: ”det finns mycket vi kan diskutera objektivt när vi tittar in i böckerna, vi kan dölja oss i det objektiva med det egna subjektet”. Malin säger att det är viktigt att se varje elev för att kunna nå målen och ”då är ju skönlitteratur” ett bra sätt om man vill få eleverna att utveckla sig. För henne är skönlitteraturens positiva inverkan på elevernas individuella utveckling så självklar, i det väger hon också in ett samhällsfostrande perspektiv och demokratiuppdraget.

4.6 Film, teater, bild och musik

Båda lärarna använder sig av framför allt film i undervisningen, men även teater. Anna poängterar dessutom värdet av bild- och låttextranalyser. Hon anser det viktigt att man låter eleverna ”motivera sin syn på ett foto eller en bild och ge sin tolkning av en låttextr inom ramen för det man tittar på”. Användningen av det vidgade textbegreppet sker inte hos någon av dem frekvent utan verkar mer sporadiskt och utan någon direkt planering. Malin menar att vad gäller teater så har de oftast läst boken först och sen sett teateruppsättningen av den och tittat på hur personerna blir gestaltade på scen. Vad gäller film så ser hon inte det som en belöning utan de jobbar med filmen på olika sätt, både språkligt och berättartekniskt. Malin menar att eftersom eleverna ser mycket på film, de laddar ner i sina datorer och telefoner, så får ”väl vi försöka hänga med. Samtidigt som vi har boken bredvid. Det ena behöver inte utesluta det andra”. *Percy Jackson* är en film hon använt som komplement till arbetet med antiken. I filmen tas

bland annat de grekiska myterna och åskviggen upp. I klasserna har de diskuterat om filmen stämde överrens med det de hade läst om myterna. De tog upp frågor som ”hur hade filmen gestaltat det och hade de modifierat det?” och eleverna blev väldigt engagerade när de upptäckte diskrepanser mellan filmens skildringar och texterna de läst.

4.7 Resultatsammanfattning

Följande fyra teman har utifrån intervjuerna ringats in som skäl till varför man ska använda skönlitteratur i svenskundervisningen.

Kunskap om kulturarvet: I samtalen har det vid flera tillfällen kommit fram att informanterna lägger stor vikt vid litteraturläsningens betydelse som kulturarv. Båda lärarna anser att eleverna bör ha kännedom om kulturarvet eftersom värdet av kulturarvstexter ligger i dess allmänbildande, dess allmängiltighet och i att de tar upp existentiella frågor.

Språkutveckling och eleverna som samhällsmedborgare: Under intervjuerna har båda lärarna på olika sätt lagt stor vikt vid att skönlitteratur är språk. Genom läsning berikas språkförmågan, vilket stimulerar elevernas tänkande i stort och utvecklar förmågan till interaktion med omvärlden. Båda understryker att om eleverna läser litterära verk så får de kunskap om grammatik, ordförståelse, svenska språkets utveckling och färdigheter i att ta till sig större textmassor. På olika sätt påtalas att eleverna inte enbart lär sig läsa och skriva genom läsning, utan att de kan bli bättre i alla ämnen om de läser och kan tillgodogöra sig språket vilket i sin tur gynnar dem som människor i framtiden. Här kopplas språket till människans funktion som samhällsmedborgare, huruvida hon har förmågan att vara delaktig och engagerad som samhällsmedborgare.

Identitetsskapande och personlig utveckling: I intervjuerna framträder en syn på skönlitteraturen som starkt personlighetsutvecklande och identitetsskapande genom dess förhållande till existentiella frågor. Genom läsning av skönlitterära verk skapas en bredare erfarenhet som innefattar självkännedom, kunskap om och förståelse för andra människor och kulturer samt demokratiska värden. Informanterna återkommer till att litteraturen inte automatiskt genererar medkänsla och god fostran utan är beroende av reflektion, diskussion, dialog och tankebearbetning och måste därför ses i ett vidare

perspektiv. Just att elever kan identifiera sig med litteraturen gör att de får distans till sina egna liv och kan bearbeta känslor och händelser på ett parallellt fiktivt plan. Ungdomsböcker är i detta syfte värdefulla för att diskutera problem som ligger nära elevernas vardag, som t ex mobbning, kulturella skillnader och våldtäkter.

Meningsfullhet och personlig upplevelse: Ett fjärde tema är den personliga upplevelsen. Litteraturen kan ge djup meningsfullhet och tillfredsställelse hos enskilda individer genom att den både kan skänka tröst och ingjuta hopp. Ofta ger vi människor litteraturen en meningsbyggande roll som gör den väldigt betydelsefull för oss personligen. I detta ligger även att eleverna hittar sin läsglädje och insikt om böckers värde.

5. Analys och slutsats

Nedan diskuteras och analyseras undersökningens resultat med bakgrund till teoretiska utgångspunkter och styrdokument, med återkoppling till syftet.

5.1 Lärarnas litteratursyn

Två av L-G Malmgrens ämneskonstruktioner, *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* och *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* återfinns i denna studie. Man kan dock skymta den tredje konstruktionen, *svenska som ett färdighetsämne*, genom att läsfärdigheten tränas. Samtliga ämneskonstruktioner kan kopplas samman med Lpf 94s och Gy 11s riktlinjer, där litterära, språksociala och språkteoretiska aspekter samverkar så att språk och litteratur ses som en helhet. Intressant i undersökningen är att dessa tre ämneskonstruktioner kan ses inom en och samma lärare, fast i mer eller mindre grad. Ingen av lärarna omfattar enbart ett synsätt utan de tycks samverka. Lärarna uppfattar *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* då de menar att litteraturen har en betydande roll när det kommer till att förstå sin kultur, sig själv och sin omgivning, men också genom att de poängterar att det är viktigt att eleverna får en gemensam kulturell referensram. Lärarna uppfattar även *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* i det att de utgår från elevernas individuella förutsättningar och erfarenheter för att utveckla deras historiska, humanistiska och sociala förståelse. I och med det sätter de sammanhang i centrum för kunskapssökande och arbetar frekvent med temaarbeten.

Den ämneskonstruktion som framträder starkast hos lärarna i undersökningen är Molloys ”nya svenskämne”, *svenska som ett socio-konstruktivistiskt ämne* eller *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt demokratiämne*. Då lärarna uppfattar att ämnet syftar till att låta eleverna arbeta med egna erfarenheter och få möjlighet att tolka, förstå och värdera dem i samspel med andras erfarenheter. På så sätt integrerar lärarna demokratiperspektivet i elevernas identitets- och kunskapsbyggande. Trots att ingen av lärarna använde ordet värdegrund finns det hos båda en tydlig grundtanke om att man genom litteraturen kan ta upp och diskutera värdegrundsfrågor. Lärarna arbetar aktivt med att skapa medvetenhet, förståelse och kommunikation i klassrummet. Varken Malin eller Anna känner att det finns något ämne som är för jobbigt eller för svårt att beröra. De tar istället in frågor och problem med värdegrundsanknytning som en

naturlig del av litteraturundervisningen på ett sätt som liknar Molloy's idéer då hon hävdar att "svenskämnet's demokratiska potential ligger i denna yttrandefrihet som kan skapas genom läsning och samtal kring frågor och ämnen som finns i olika texter. [...] 'Demokratifrågor' eller 'värdegrundsfrågor' behöver inte lyftas in i klassrummet. Dessa frågor finns redan i elevernas liv och i olika texter.³⁴

Lärarnas eget förhållande till litteraturläsning skiljer sig i viss mån åt. Malin ser skönlitteratur som ren upplevelsekälla och betonar att det ska vara lustfyllt att läsa. För henne är den kunskapsmässiga aspekten sekundär. Hon ser litteraturens funktion som mer njutningsfull, avkopplande och underhållande än Anna. För Anna är litteraturläsning ett sätt att förkovra sig. Hon läser inte fiktion i samma utsträckning som verklighetsbaserade och faktainriktade böcker. Lärarnas olika förhållningssätt till litteraturläsning kan ses hänga samman med deras andra ämnen; engelska och psykologi. Anna vill gärna få ut något av böckerna hon läser och säger själv att eftersom hennes andra ämne är psykologi, så är det mest den typen av böcker hon läser. Då hon har hand om den sociala kompetensen på skolan ser man tydligt att det är hennes eget intresse och erfarenhet hon utgår från i valet av litteratur, vilket speglar hennes syn på litteratur. I Malins syn på litteraturen speglas hennes erfarenhet och intresse i det att båda hennes ämnen innefattar skönlitteraturläsning och att hon är samordnare i svenska på skolan.

5.2 Form och funktion

Lärarna i studien har framför allt en funktionaliserad syn på litteraturundervisningen då de menar att förutsättningarna för lärande är större om ett sammanhängande innehåll betonas ur ett helhetsperspektiv. Även om en av lärarna, Anna, ibland formaliserar undervisningen genom att låta eleverna titta efter stilistik, retoriska grepp, läsa litteraturhistorien epokvis och träna isolerade färdigheter. Molloy varnar för att formalisera litteraturundervisningen eftersom värdet av skönlitteraturen försvinner.³⁵ Även Rosenblatt menar att det finns risker med det formaliserade förhållningssättet eftersom litteraturläsningen kan bli mer *effe*rent än *estetisk*.³⁶ Elever kan få det svårare att relatera till sitt eget liv och sin omvärld om de tilldelas information och instruktioner om en text, så att transaktionen med texten bara berör referentiella aspekter av läsaren. I

³⁴ Molloy, s. 133.

³⁵ Molloy, s. 229.

³⁶ Rosenblatt, s. 34.

en estetisk och funktionaliserad läsning riktas uppmärksamheten istället mer mot affektiva aspekter. Kunskapssammanhanget är trots allt det primära i informanternas litteraturundervisning. De formella färdigheterna i att tala, läsa och skriva blir sekundära. Lärarnas syn sammanfaller i stort, trots att Anna ibland avviker, med de övergripande delarna i kursplanerna, Lpf 94 och Gy 11, som betonar helheter och funktionella sammanhang liksom att syftet med litteraturundervisning är att utveckla kunskap om världen omkring oss. I kursplanerna framhålls en innehållsstyrd språkanvändning där språket görs till redskap för att reflektera, förstå, värdera och ta ställning till företeelser i omvärlden. Vad man rent konkret lär sig av skönlitteratur är givetvis en alltför komplex fråga för att få ett enkelt svar på, om det överhuvudtaget går att få *ett* svar. Svårigheterna ligger i att litteraturen inte arbetar med synliga fakta utan arbetar på ett högre och diffusare plan, i det område i vårt tänkande och vår existens där ”attityder, känslor och idéer växer samman i varandra”.³⁷ I en monologisk undervisning, som går ut på att förmedla ett givet innehåll och där elevernas roll reduceras till att lära in och återge vad andra har sagt, är det kanske möjligt. För att kunna ta till sig skönlitterära texter krävs det något mer av läsaren, eftersom det är i växelverkan mellan läsare och text som kunskap uppstår. Enligt Iser bär båda parter med sig betydelse som är nödvändiga för förståelsen av texten, därmed är också själva lärdomen svårgripbar.³⁸ Annas resonemang kring att litteraturen inte alla gånger är språkutvecklande eftersom det beror på vad man läser har starka beröringspunkter med Isers interaktionsteori. Då hon menar att om texten är för svår eller för lätt så blir den helt obegriplig för eleven. Ligger texten däremot på rätt nivå för eleven uppstår kunskap. I *Den konstiga konsten* ställer sig L-G Malmgren frågande till om litteraturvetenskapliga begrepp överhuvudtaget är nödvändiga för att hjälpa läsaren att skapa mening i läsningen.³⁹ I en personlig läsning som utgår från läsarens personliga associationer, inlevelse och reflektioner har textanalysen, enligt honom, ingen funktion.

5.3 Värdet av skönlitteraturläsning

Informanternas skäl till varför man ska använda skönlitteratur i undervisningen hänger samman med vilket värde de tillskriver litteraturen. Båda lärarna i studien värderar skönlitteraturens roll i skolan som viktig och stor. Malin hävdar bestämt att litteraturen

³⁷ Hagen, s. 128.

³⁸ Iser, s. 57.

³⁹ Lars-Göran Malmgren, *Den konstiga konsten*, Lund, 1986, s. 178 ff.

förtjänar att ha en ännu större betydelse i alla ämnen, eftersom den inte enbart gynnar svenskämnet. Lärarna har lyft fram och identifierat fyra teman som skäl till varför man ska använda skönlitteratur i svenskundervisningen: 1) kunskap om kulturarvet, 2) språkutveckling och eleverna som samhällsmedborgare, 3) identitetsskapande och personlig utveckling och 4) meningsfullhet och personlig upplevelse. Värdet i kulturarvstexter ligger i att de ger en möjlighet till att förhålla sig till en historisk kontinuitet som det moderna samhället i regel saknar. Litteraturens stora betydelse i undervisningen ligger även i dess tanke- och språkutvecklande sammanhang. Vidare ser lärarna litteraturens värde i samband med elevers personliga och kulturella identitetsutveckling. Genom skönlitteraturens förhållande till frågor om livet och varandets förutsättningar kan läsning och arbete med skönlitteratur vara av existentiell art. Här finns flera beröringspunkter med Molloy's tankar om svenskämnet som ett livs- och demokratiämne. Ytterligare en värdefull aspekt på litteraturen som lyfts fram är dess höga meningsfullhet för oss människor på ett personligt plan.

Lärarnas skäl för att använda skönlitteratur i undervisningen stämmer väl med kursplanernas syfte. Återknytningen av kulturarvsbegreppet i remissversionen av ämnesbeskrivningen i svenska, Gy 11, ges stöd i intervjuerna och framställs som ett viktigt skäl till att använda skönlitteratur i undervisningen. Ingen av lärarna tycks se det som ett problem att det varken i dagens beskrivning av svenskämnet, Lpf 94, eller i kommande, Gy 11, specificeras vilka dessa kulturarvstexter är, vilket visar på att de inte ser den litterära kanonen i sig som betydelsefull (bildningsämnet) utan att de har en mer erfarenhetspedagogisk syn på kulturtexterna. Malmgrens bildningskonstruktion ger uttryck för ett mer fast och slutet innehåll, vilket dagens och kommande kursplan tycks ha lämnat bakom sig. Av kursplanernas syften med skönlitteratur förekommer samtliga i någon mån i intervjumaterialet. Det som visar sig svagast är fantasi och kreativitetsbegreppet, då ingen av lärarna konkret tar upp den funktionen. Vilket kan bero på att de anser att den kreativa kunskapsformen är underförstådd och därför inte behöver påtalas. Läsning som ren kunskapsinhämtning är inte heller något som värderas högt av informanterna. Demokratiaspekten visas i intervjumaterialet dels genom att lärarna kopplar den språkliga färdigheten till att fungera som samhällsmedlem och dels genom de demokratiska formerna för litteratursamtalen. Som en del i värdegrunden utgör demokratiaspekten en del av det som beskrivs som identitetsskapande och personlig utveckling.

5.4 Det vidgade textbegreppet

Skönlitteraturen ses hos informanterna ha ett högre värde än andra jämförbara medier genom att vara mer utförlig till innehållet och mer tids- och koncentrationskrävande. I *Att läsa och skriva* visar författarna på vikten av att ta in nya medier i undervisningen då bruket av olika medier spelar en stor roll för elevernas identitetsutveckling: ”Rollförebilder, ideal och värderingar förmedlas i en strid ström och genom en mångfald av olika medier”.⁴⁰ Vidare skriver de att ”[e]n utgångspunkt för skolans hantering av de nya medierna måste vara att ta populärkulturen på allvar”.⁴¹ Båda informanterna verkar relativt öppna för elevernas mediebruk, ingen beskriver det som ett hot utan menar snarare att de måste försöka hänga med. I Bergmans studie framkommer det att lärarna ser elevernas fritidskultur som ett hot mot den bildning som de vill förmedla.⁴² Under intervjusamtalen tas i första hand filmmediet upp, men även teater, bilder och låttexter. Det vidgade textbegreppet tycks dock inte riktigt ha fått genomslag hos lärarna. Båda lärarna beskriver att film främst kommer in i undervisningen som jämförelse, komplement eller illustration till litteraturen. Ingen av lärarna tar upp andra medier på dess egna villkor och studerar dess form och innehåll.

5.5 Slutsats

Tack vare undersökningens kvalitativa art har flera olika skäl till varför man ska använda skönlitteratur i svenskundervisningen blottlagts. Genom djupintervjuerna har värdet av att läsa skönlitteratur formulerats och därmed framstår inte litteraturens goda verkan på eleverna som odiskutabel och otvivelaktigt fastställd. Lärarna i studien har på många olika sätt motiverat, diskuterat och visat att skönlitteraturens identitetsskapande, bildningsskapande, språkutvecklande och existentiella värden utgör en stark grund till varför man ska arbeta med skönlitteratur i undervisningen. Den litteratursyn som lärarna i studien har och som impliceras i deras undervisning uppvisar stora likheter med den ämneskonstruktion som Molloy betecknar *svenska som erfarenhetspedagogiskt demokratiämne* eller *svenska som ett socio-konstruktivistiskt ämne*. Ingen av lärarna omfattar enbart ett synsätt utan även L-G Malmgrens ämneskonstruktioner kan ses.

⁴⁰ *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*, s.20, <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1887> (2010-10-21).

⁴¹ Ibid.

⁴² Bergman, s. 13, 297.

Käll- och litteraturförteckning

- Backman, Jarl, *Rapporter och uppsatser*, Studentlitteratur, Lund, 1998.
- Bergman, Lotta, *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*, Holmbergs, Malmö, 2007.
- Bloom, Harold, *Hur du ska läsa och varför*, Wahlström & Widstrand, Stockholm, 2000.
- Bommarco, Birgitta, *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*, Holmbergs, Malmö, 2006.
- Bryman, Alan, *Social Research Methods*, Oxford University Press, 2008.
- Hagen, Erik, Bjerck, *Vad är litteraturvetenskap?*, Natur och Kultur, Stockholm, 2005.
- Iser, Wolfgang, *The act of reading: a theory of aesthetic response*, 1991, [1976].
- Johansson, Bo, & Svedner, Per-Olof, *Examensarbetet i lärarutbildningen*, Uppsala, 2001.
- Kvale, Steinar, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Studentlitteratur, Lund, 1997.
- Lärarens handbok – Läroplaner, Skollag, Yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention*, Studentlitteratur, 2008.
- Malmgren, Gun, *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*, Lund, 1992.
- Malmgren, Lars-Göran, *Svenskundervisning i grundskolan*, Lund, 1996.
- Malmgren, Lars-Göran, *Den konstiga konsten*, Lund, 1986.
- Molloy, Gunilla, *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*, Lund, 2007.
- Persson, Magnus, *Varför läsa litteratur?*, Lund, 2007.
- Rosenblatt, Louise M., *Literature as Exploration*, New York, 1995, [1938].

Internet

Remissversion Gy 11, Ämnesbeskrivning, Svenska
<http://www.skolverket.se/sb/d/3445> (2010-09-18)

Forskningsetiska principer
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (2010-10-04)

Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet,
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1887> (2010-10-21)

SKOLFS: 2000:2
<http://www.skolverket> (2010-09-18)

Bilaga 1

Hej,

mitt namn är Jenny Johannesson och jag skriver just nu mitt examensarbete på Malmö Högskolas Lärarutbildning. Uppsatsen handlar om skönlitteraturläsning på gymnasiet och i samband med den skulle jag vilja intervju lärare som undervisar i svenska på olika program, dvs som inte enbart undervisar på ett program. Frågor som intresserar mig är hur svensklärare på gymnasiet resonerar om innehållet i deras litteraturundervisning och om det skiljer sig åt mellan olika program. Syftet är dels att undersöka om man anpassar innehållet utifrån elevernas kommande arbete/studier och dels att undersöka hur lärarna väljer skönlitteratur utifrån bakomliggande traditioner/sin litteratursyn.

Den kvalitativa intervjun tar cirka en timme och kommer att spelas in. Den intervjuade är anonym, i den mån jag använder intervjumaterialet skriver jag om eventuella personavslöjande formuleringar så att man inte kan sammankoppla dem med person. Intervjun är inte frågecentrerad utan det handlar snarare om ett samtal där jag är ute efter att höra den verksamma lärarens syn på sin litteraturundervisning.

Skulle därför vara oerhört tacksam om någon tycker detta låter spännande och vill bli informant. Vidarebefordra gärna detta mail till lämpliga lärare. Senast den 29/9 behöver jag veta om någon är intresserad.

Tack på förhand!

Hälsningar

Jenny Johannesson

(0705-191870)

Intervjuguide

- Personligt förhållande till skönlitteraturen
- Innehållet och arbetet med litteraturundervisningen
- Erfarenheter av litteraturundervisning
- Litteraturens funktion och dess betydelse
- Värdet av skönlitterär läsning på gymnasiet