

Examensarbete i fördjupningsämnet Svenska och lärande

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Novellpraliner, tunga klassiker eller ungdomsromaner – didaktiska val av texter i skolans senare år

*Short Stories, Classic Novels or Young Adult Fiction –
Didactic Choices of Texts in High School*

Stina Johansson
Rita Oda

Förord

Vi vill börja med att tacka alla våra informanter för att ni var villiga att ställa upp på våra intervjuer, utan er hade arbetet med uppsatsen inte kunnat genomföras. Ett särskilt tack ska också riktas till en av våra informanter som myntade begreppet *Novellpralin* som vi omedelbart blev förtjusta i och som dessutom fick en plats i vår titel. Vi vill även passa på att rikta ett tack till vår handledare Anna-Clara Törnqvist som har väglett och stöttat oss genom arbetet.

Vi som har skrivit uppsatsen är Stina Johansson, ämneslärarstudent i svenska och religion, inriktning gymnasiet och Rita Oda, ämneslärarstudent i svenska och svenska som andraspråk, inriktning gymnasiet. Vi har under arbetets gång genomfört alla moment tillsammans, detta inkluderar allt från intervjuer till litteraturläsning och det faktiska skrivandet av arbetet.

Vi hoppas kunna bidra med nya infallsvinklar i forskning kring didaktiska resonemang kopplat till litteraturundervisning och i lärares syn på en kanon.

Sammandrag

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur lärare i grundskolans senare år och gymnasiet ser på litteratur och vilka didaktiska resonemang lärare för när det kommer till skönlitteratur i undervisningen. Vi har även ämnat undersöka hur lärare förhåller sig till en litterär kanon. I vår undersökning har vi valt att genomföra kvalitativa semistrukturerade intervjuer med sex lärare på såväl högstadie- som gymnasieskolor. Till vår hjälp i arbetet har vi använt oss av forskning såsom bland annat Malmgrens tre ämneskonceptioner. Resultatet visar att lärare förhåller sig olika och har varierande synsätt på litteratur och frågor som rör ämnesdidaktik. Lärarna i vår undersökning har till största del ett negativt förhållningssätt till en eventuell kanon, med reservation för att den skulle kunna vara av godo om fler aspekter togs i beaktande. Resultatet visar även att de flesta lärarna i vår undersökning medvetet eller omedvetet rör sig i svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne, men vi har även kunnat se att de lutar sig åt svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne. Vår slutsats är att alla våra intervjuade lärare anser att litteratur är av största vikt och att det kan gynna elever i deras lärande. Vi har även kommit fram till att lärarna inte explicit nämner de didaktiska frågorna när det kommer till litteraturundervisning, utan att de implicit för en didaktisk diskussion kring detta.

Nyckelord: Skönlitteratur, Litteraturredidaktik, Ämneskonceptioner, Kanon, Svenskämnet, 7-9, Gymnasiet

Innehåll

1 Inledning	7
2 Syfte och frågeställning	9
2.1 Syfte	9
2.2 Frågeställningar	9
3 Tidigare forskning	10
3.1 Vad är didaktik?	10
3.2 Lärares litteraturval	11
3.3 En litterär kanon	14
4 Teori	16
4.1 Tre ämneskonceptioner	16
4.2 Litteraturredidaktik och en fjärde ämneskonception	19
5 Metod och genomförande	21
5.1 Metoddiskussion	23
5.1.1 Avgränsning	23
6 Resultat och analys	25
6.1 Syn på litteratur	25
6.1.1 Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne	27
6.1.2 Svenska som erfarenhetspedagogiskt demokratiämne	29
6.1.3 Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne	30
6.2 Syn på didaktiska val	31
6.3 Syn på litterär kanon	32
7 Diskussion	37
7.1 Slutsats	37
7.2 Resultatdiskussion	38
7.3 Metoddiskussion	41
7.4 Forskningsdiskussion	41
8 Referenser	42
9 Bilagor	44
9.1 Bilaga 1 samtyckesblankett	44
9.2 Bilaga 2 intervjufrågor	45

1 Inledning

Utifrån vår beprövade erfarenhet och under våra studieår har vi stött på motstånd hos våra elever så fort skönlitteratur nämns i ett klassrum. I diskussioner med kollegor och kursare framgår det att elever generellt sett är motvilliga och avigt inställda till just skönlitteratur. Detta leder oss till frågan: hur går lärare tillväga vid val av skönlitterära texter i undervisningen? Den frågan har förmodligen väldigt många olika svar. Litteratur har en förmåga att roa, oroa, att trösta, uppmuntra, att ses som ren och skär underhållning eller ge kunskap. Litteraturen kan även ge oss en välbehövlig paus från verkligheten eller lära oss att se på verkligheten genom andra glasögon. Läsning av skönlitteratur ses ofta som något som är självklart nyttigt för individer, men frågan vilka val vi ska göra gällande skönlitteratur, är kanske inte alltid lika självklar.

Litteraturen är ständigt i en förändringsprocess då den medievärld vi lever i kontinuerligt ger oss nya möjligheter och information har aldrig varit så lättillgängligt som nu. Texter idag finns i olika former, allt från ljudböcker till filmer och serier. Men hur ska den klassiska läsningen av skönlitteratur i skolans värld kunna konkurrera med all multimodalitet som finns tillgängligt just nu? Magnus Persson skriver i boken *Varför läsa litteratur?* (2007) att litteraturläsning inte längre är lika självklar och frågorna om hur, vad och varför vi ska läsa är inte helt enkla att besvara. Mot slutet av 1800-talet talade vi i Sverige om "ett folk, ett språk, en litteratur" och frågan om läsningens hur, vad och varför var betydligt enklare att svara på. I skolan skulle man läsa den största svenska litteraturen och syftet med detta var att skapa goda svenska medborgare som genomsyrades av fosterlandskärlek, det handlade om en nationell fostran. Den underliggande ideologin var konservativ och idealistisk. Syftet var alltså att eleverna skulle fostras till goda medborgare. Idag har lärare ett större ansvar, de ska introducera litteratur för elever som är författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer (Skolverket 2011).

Med vår undersökning hoppas vi kunna belysa frågor som rör litteratur, didaktik och kanon då vi anser att dessa frågor är högst relevanta för vår kommande yrkesprofession som svensklärare. Detta då det, precis som ovan nämnts, ligger i vårt uppdrag att

undervisa eleverna i ämnet litteratur. I skolans värld är ingen dag den andra lik och som lärare träffar du flertalet elever varje dag och du måste bland annat förhålla dig till elevgruppen och elevernas förutsättningar, dagsform och olika intressen. Vi som blivande ämneslärare i svenska har alltså i uppdrag att reflektera och fundera över hur vi ska förmedla bland annat litteraturkunskaper till elever och av den anledningen är ämnet didaktik något som är av stor vikt och som intresserar oss. Vi vill även lyfta frågan om en litterär kanon och hur lärare förhåller sig till detta, då det ligger i vårt intresse att se hur svensklärare väljer litteratur i undervisningen och om de styrs eller påverkas av eventuell kanon. Vår förhoppning är att få nya infallsvinklar som vi kan ta med oss i vårt kommande uppdrag. Dessa frågor är något som vi diskuterat under utbildningens gång på Malmö Universitet och som även diskuterats under vår VFU på olika skolor i Malmö med omnejd.

2 Syfte och frågeställning

2.1 Syfte

I vår uppsats vill vi undersöka hur lärare i grundskolans senare år och gymnasiet förhåller sig till skönlitteratur samt hur de går tillväga när de väljer skönlitterära texter i sina klassrum. Med detta menar vi att vi vill undersöka vilka didaktiska resonemang lärare för vid val av litteratur i undervisningen. Vi ämnar också undersöka hur lärare ser på en litterär kanon. Våra frågeställningar är alltså följande:

2.2 Frågeställningar

Vilket förhållningssätt har svensklärare till skönlitteratur i undervisningen?

Vilka didaktiska resonemang för svensklärare vid val av texter?

Hur förhåller sig svensklärare till en litterär kanon?

3 Tidigare forskning

I vår uppsats har vi som tidigare nämnts för avsikt att undersöka hur lärares didaktiska val ser ut gällande skönlitterära texter och hur lärare förhåller sig till en litterär kanon. Som utgångspunkt som lärare måste vi alla utgå från skolans styrdokument där det i svenskämnet står att: “Kärnan i ämnet svenska är språk och *litteratur* (vår kursivering) /.../ Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av *skönlitteratur* (vår kursivering), texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv.” (Skolverket 2011). Med detta i åtanke vill presentera tidigare forskning och teori som rör vår undersökning.

3.1 Vad är didaktik?

Agneta Bronäs & Niclas Runebou skriver i boken *Ämnesdidaktik - en undervisningskonst* (2016) att didaktiska principer i första hand formuleras på praktiskt grund och växer fram ur en reflektion kring undervisning. Men de didaktiska principerna behöver också prövas mot såväl tidigare erfarenheter som på vetenskaplig grund. Hur känner man igen en skicklig lärare och vad gör en lärare till en duktig didaktiker? Bronäs & Runebou skriver att vad som är bra undervisning beror på olika omständigheter, en skicklig lärare är den som är bäst på att hantera olika omständigheter. Det är inte så att en skicklig lärare nödvändigtvis handlar på ett visst specifikt sätt. Det är istället den som bäst ser hur olika principer kan och bör tillämpas under de omständigheterna som råder, som gör en till en skicklig lärare. Den lärare som ser detta kan ständigt förbättra och utveckla sin undervisning. Den skickliga läraren och duktiga didaktikern är medveten om skälen som kan eller bör ligga bakom en viss undervisningshandling. Beroende på vilken elevgrupp en undervisar i, så ser omständigheterna olika ut och vilka didaktiska principer en följer är avhängigt omständigheten. Med andra ord är det både principer och omständigheter som påverkar lärarens val av handling, exempelvis att vända ogynnsamma omständigheter till gynnsamma. Omständigheter skiftar hela tiden och lärare kan hantera dessa mer eller mindre skickligt, en bra didaktiker upptäcker de möjligheter som finns till god undervisning i ett specifikt ämne. Vidare skriver de att didaktik och ämne är två ouplösliga delar som är helt beroende av varandra.

Även Gunilla Molloy har forskat inom detta område och skriver i *Skolämnet svenska: en kritisk ämnesdidaktik* (2007) att hon menar att ingen praktik är traditionsfri eller teorifri. Hon skriver att lärare som påstår att de inte utgår från litteraturdidaktiska teorier i sin undervisning ändå har utgått från en teori vars existens de ej känt till. De tyska didaktikerna Werner Jank och Hilbert Meyer (citerad i Molloy 2007) skriver om liknande uttalande från en lärare som menar att hon inte nödvändigtvis behöver kunskaper inom didaktisk teori eftersom hon påbörjar litteraturundervisningen där eleverna för tillfället står. Didaktikerna menar att detta uttalande inte är teorifritt, utan att det beskriver en vetenskaplig teori om didaktiska överväganden.

3.2 Lärares litteraturval

Eva Bringéus (2011) skriver i sin licentiatuppsats *När känslorna får styra: om litteraturläsning i en mångkulturell gymnasieklass* att syftet bland annat är att analysera och beskriva lärarens förhållningssätt till litteratur och litteraturundervisningen. Hennes undersökning gick alltså ut på att undersöka hur lärare väljer litterära texter och vad som styr deras val. Bringéus skriver att svensklärare förhåller sig till det mångkulturella klassrummet då litteraturen ska skapa ett samspel mellan läsaren och texten. Vidare skriver Bringéus att lärarnas litteraturval lutar sig mot den västerländska kanon och att de utgår från den svenska skolans kursplan. Lärarnas litteraturundervisning bygger på en kronologisk epokläsning av klassiker. Bringéus skriver även att undervisningen är öppen för annan typ av litteratur där eleverna själva får välja texter som anknyter till deras intressen, vilket betyder att grunderna för valet av litteratur skiftar. Denna typ av personlig läsning är dock inte lika högt prioriterad av lärare som den klassiska bildningsläsningen. Bringéus menar att detta kan ses som ett uttryck för lärarens uppfattning att de flerspråkiga eleverna har ett större behov av den klassiska bildningsläsningen för att ta sig igenom och klara av skolans undervisning samt för kommande utbildningar.

Bringéus (2011) skriver att de olika grunderna för litteraturval kan ses som en effekt av konkurrerande ämnessyner. Med andra ord kan en lärare alltså ha olika syn på ämnet och detta kan visa sig i valet av litteratur och/eller i hur litteraturen läses i en undervisningssituation. Litteraturval kan ses som ett "högre" bildningsämne respektive ett färdighetsämne, där färdighetsämnet inte får samma värde. Malmgren och Bergman (citerad i Bringéus 2011) skriver att litteraturläsning kan få en underordnad betydelse på

yrkesinriktade program där den kan kännetecknas som ett färdighetsämne jämfört med teoretiska program där litteraturläsningen kan kännetecknas som ett ”högre” bildningsämne. Bringéus skriver att litteraturundervisningen är komplex, då det ställer krav på lärarnas didaktiska förhållningssätt och hur undervisningen ska utgå ifrån elevernas föreställningar om, kunskaper om, känslor för och erfarenheter av litteraturen. Bringéus menar att kursplanens öppenhet inte ger läraren det didaktiska stöd som önskas i litteraturundervisningen.

I boken *Läsa bör man...?* skriver Margareta Petersson (2009) att skönlitteraturens betydelse och inte minst plats i skolan, har varit ett hett ämne för debatt och där åsikterna ofta går isär. Hon skriver om en studie där syftet har varit att undersöka lärares läsarkarriärer, med andra ord hur lärare förvärvat sina professionsinriktade litterära preferenser. Lärarnas läsarkarriär och eventuella anpassningar ses som en del av det som de valt att kalla för lärarsocialisationen, allt man går igenom, alla processer som börjar långt innan man själv vet med sig att man vill bli en lärare och som följer en genom hela yrkeslivet.

I en studie om lärarsocialisationen skriver Lars Brink att Staffan Stukát (citerad i Brink 2009) skiljer på tidigare erfarenheter, lärarutbildningen och yrkeserfarenheter. Han menar att lärarens tidigare erfarenheter betyder mer än till exempel lärarutbildningen. Stukát menar att socialisationen främst sker genom internalisering av lärarmodeller som blivit förvärvade genom tidigare erfarenheter som elev. Enligt Stukát aktiveras detta perspektiv under lärarutbildningen, men han menar också att det inte sker några radikala förändringar i fråga om lärarperspektiv eller lärarroll. Han säger dock att den ”avgörande socialisationen in i läraryrket sker i en bestämd skola under de villkor som gäller just där” (Brink. s.40 2009).

Lars Brink skriver att Monica Ågren (citerad i Brink 2009) belyser svenskämnet innehållsfrågor i en studie, där hon visar att de grundskolelärare som hon intervjuat oftast saknar en medveten inställning till vilken litteratur som ska läsas. Hon menar att hon kan urskilja ett ”utvecklingsparadigm” där lärare vägrar utgå från en redan förutbestämd norm och istället enbart ser sin uppgift som att ”möta varje elev på den nivå där han eller hon befinner sig” (Brink, s.41 2009). I hennes undersökning fick lärarna besvara en enkät om egna textminnen och de 51 lärarnas svar sammanfattades i tre kategorier: texter som

lärarna har starka minnen av men som inte längre förekommer i undervisning, texter som lärarna har starka minnen av och som även idag är aktuella i skolan och slutligen texter som lärarna inte mött som barn, men som nu används i skolan. Vidare skriver Brink att Ågren menar att vi därigenom kan se dels en barndomskanon, en aktuell skolkanon, samt en kanonbildningsprocess där lärarna kan ses både som mottagare och aktörer. När lärarna besvarar frågan varifrån de har de starkaste textminnena nämns hemmet och skolan oftast i lika stor utsträckning. Lärarens läsarkarriär är en komplex process som skiljer sig åt för de olika lärarna. Såväl skola, hem och bibliotek har lyfts som viktiga, men har inte haft samma betydelse för alla, och det blir därför svårt att uttala sig generellt om en genomsnittlig lärares läsarkarriär. För de flesta i studien har skolan haft en positiv påverkan på läsutvecklingen, men vissa lärare menade att skolans läsundervisning istället väckt en stark känsla av utanförskap.

Vidare skriver Lars Brink (2009) att lärarutbildningen anmärkningsvärt nog inte tycks ha påverkat eller haft betydelse för lärarnas eget textval i undervisningen. I undersökningen svarar bara en handfull lärare att lärarutbildningen har varit viktig för valet av litteratur. Det är dessutom främst lärare som kallar sig 1–7 lärare eller 4–9 lärare som understryker idéer från lärarutbildningen som viktiga. Däremot så menar fler lärare att kompetensutveckling på arbetsplatsen eller de fall där man tagit emot lärarstudenter under deras verksamhetsförlagda utbildning som något som påverkat valet av litteratur. Vidare är det många lärare som betonar betydelsen av till exempel författarbesök som viktiga när det gäller att få nya uppslag till sitt val av text. Andra menar att de främst får inspiration av det förlagens bokutställningar visar, eller när man tittar på hur andra lärare och skolor gör. Vissa menar även att det är den egna skolans bokbestånd som blir avgörande för vilka val av texter som läraren kan göra. Många lärare framhäver att skolbibliotekarien är en otroligt viktig resurs och att skolbibliotekariens bokprat som både kan vara riktat till lärare och elever är av stor vikt. En annan sak som påverkar lärarens val av texter är tips från nära bekanta, släkt och vänner och att de får inspiration av teater, dramatisering- eller filmatiseringar av böcker.

Avslutningsvis skriver Lars Brink (2009) att i undersökningen om lärares läsarkarriärer har det som ovan nämnts visat att de tidiga läsoplevelsena som lärarna själva bär med sig får stor betydelse. Undersökningen visar att litteraturläsning i högre grad än man

tidigare trott handlar om en tradering, det vill säga där lärarens litterära socialisation ligger till grund för kommande generationers möten med texter i skolvärlden.

3.3 En litterär kanon

Vi vill vidare lyfta forskning som rör diskussioner kring litteraturkanon i skolan och vi vill börja med att ge en bild av hur den svenska skolan har förhållit sig till detta.

Jan Thavenius skriver i *Svenskämnets historia* (1999) att litteraturens villkor förändrades under 1800-talet och därmed även läsningen. Litteraturen blev ett bildningsmedel som förmedlade erfarenheter och värderingar till en bredare publik än tidigare. Folkskolan försökte styra och påverka folkets läsning. Fostran och färdighet i nära förening var det traditionella målet. Det var främst de folkuppfostrande normerna lydnad, flit och förnöjsamhet som spreds med hjälp av läsundervisningen. Man var rädd för en okontrollerad läsning och en önskan om att kunna leda läsningen in i rätta banor skapade en kanon (Thavenius 1999). I diskussionen kring om vi ska ha en litteraturkanon i skolan eller ej så kvarstår dock frågorna kring vad syftet med denna kanon är. Vad är det den ska förmedla? Är det ett gemensamt kulturarv eller en spridd allmänbildning den eftersträvar? Vilka texter och författare ska finnas med i kanon? Är det hela romaner eller bara utdrag i antologier som ska läsas och vem väljer vad? Magnus Persson (2007) skriver även han om kanon och han menar att frågan om "representativitet" alltid uppkommer. Var finns till exempel kvinnorna, invandrarna och/eller de sexuella minoriteterna i kanon?

Lars Brink (2009) skriver att relativt få lärare har en deciderad uppfattning för eller emot en centralt utfärdad kanon. Flera lärare menar att det måste finnas en viss del frivillighet i förhållande till kanon och trycker extra mycket på rätten till ett lokalt inflytande över litteraturvalet. Är det däremot så att kanoniseringen skulle mynna ut i en lista med rekommendationer och eller tips till lärarna så är inställningen mer generell positiv. Lärarna menar dock att en eventuell lista inte får bli för lång och höjer ett varnande finger kring då all tid kommer ägnas åt att "läsa listan". Lärare menar att det är viktigare att väcka en allmän läslust än att bevara kulturarvet, och även att för att en lärare ska kunna väcka läslust hos eleverna så måste de vara en bok som läraren själv tycker om för att det ska kunna vara genomförbart. Med en kanon eller lista kan det bli så att texterna inte är

texter som läraren själv tycker om, och det blir då svårt att skapa läsintresse och läslust hos elever.

Brink (2009) skriver att en skoltexkanon är den litteratur som lärare arbetar med i sin egen undervisning. Han menar att en nyare inriktning på mångfald och mångkulturalitet har gjort att textrepertoaren har breddats och många lärare väljer nya texter som då implementeras i deras egen skoltexkanon. När det gäller att implementera genusfrågor i undervisningen, blir det istället så att lärarna problematiserar och organiserar genusfrågor än att göra aktiva genusmedvetna textval.

4 Teori

I vårt teorikapitel kommer vi lyfta fyra olika ämneskonceptioner som vi har för avsikt att använda oss av i vår analys. Dessa fyra ämneskonceptioner kommer att utgöra grunden för vår analys av våra informanternas intervjuvar. Anledningen till att vi har valt dessa fyra ämneskonceptioner är för att de kan ses som teoretiska konstruktioner och som lärare kan man sträva efter att följa antingen den ena eller den andra riktningen beroende på lärarens egen ställningstaganden. Då dessa fyra ämneskonceptioner rör ämnet litteratur så tänker vi att detta kan hjälpa oss i vår analys av vårt resultat.

4.1 Tre ämneskonceptioner

Lars-Göran Malmgren skriver i *Svenskundervisning i grundskolan* (1996) att man kan tala om att det i svenskundervisningen finns tre olika svenskämnen inom ämnet. Han menar att man kan tala om att svenskämnet har olika identiteter med varierat utseende. Med detta menar Malmgren att en analys av undervisningens innehåll (vad) och form (hur) är en beskrivning av ämnets yttre utseende. Frågor som rör den ämnesdidaktiska analysen vidare kan vara: varför dominerar ett visst ämne vid en viss tid, eller vilka orsaker och bevekelsegrunder finns för svenskundervisningen. Malmgren skriver att frågorna vad, hur och varför är huvudfrågor i en ämnesdidaktisk analys och med hjälp av dessa frågor kan man komma fram till vilket innehåll som är viktigt, hur undervisningsmetoder ser ut och vilka antaganden och förutsättningar som svenskundervisningen vilar på. Man kan med andra ord komma fram till kärnan och identiteten i svenskundervisningen. I den internationella forskningen kring modersmålsdidaktik skriver Malmgren att man talar om olika paradig, detta förklarar han som förebild, böjningsmönster eller schema. Ett paradigm är något som bildar en enhet och som hör ihop och ett modersmålsdidaktiskt paradigm står för en sammanhängande uppfattning kring ämnets form och innehåll.

Vidare skriver Malmgren (1996) att det går att tala om tre olika ämnen och ämneskonceptioner i Sverige vilka konkurrerar om dominans i såväl grundskolans som gymnasiet svenskundervisning. Detta är något som Malmgren menar syns i praktiken, i kursplaner, i läromedel och i debatter om ämnet. De tre ämneskonceptioner som han menar finns är: *svenska som ett färdighetsämne*, *svenska som ett litteraturhistoriskt*

bildningsämne och svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne. Undervisningen som sker i svenska som ett färdighetsämne menar Malmgren bygger på formalisering av färdighetsträning, att eleverna ska lära sig att behärska den formella teknik som är knuten till olika språkliga delfärdigheter. I undervisningen sker träning genom att olika moment upprepas och träningen sker främst med hjälp av formaliserade och programmerade övningar. Tanken är att eleverna lär sig en språklig teknik som sedan ska kunna användas i tillämpade språksituationer och i denna ämneskonception blir svenskämnet först och främst ett språkämne som ska kunna vara till praktisk nytta för elever i deras vardag. Litteraturläsningens andel är liten och skild från ovan nämnda färdighetsövningar och då svenska som ett färdighetsämne betonar teknik så blir innehållet i träningen sekundärt. Malmgren menar att detta resulterar i att svenskämnet töms på omvärldsorienterat innehåll, som kan leda till att undervisningen tappar humanistiska grundfrågor och värderingar både när det kommer till “stora” globala frågor, exempelvis om krig och “små” frågor som exempelvis rör mobbning. Svenskämnet som färdighetsämnets grundläggande antagande är att språkutveckling hos elever gynnas av abstrakta övningar av färdighetsmoment och denna ämneskonception bygger på en månghundraårig tradition som hållits vid liv.

Svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne menar Malmgren (1996) innebär att ämnet ges ett bestämt innehåll. Förmedling av ett kulturarv står i centrum för denna ämneskonception och ses som oundgängligt. Malmgren menar att kulturarvet omfattar ett visst urval av litterära verk som författare och eller litteraturhistoriker menar är de mest värdefulla. Vidare skriver han om en kanon av litterära verk som alla människor i en kulturell gemenskap bör känna till där syftet med denna är att elever ska få en kulturell referensram som är lika för alla och detta gör man genom att läsa klassiker, vilket han definierar som texter som står sig genom tiderna. Rötterna i denna ämneskonception syns i 1800-talets nationalism och den svenska skoltradition som funnits där författare som Tegnér och Runeberg blivit lästa, men klassikerbegreppet har vidgats efterhand och det snäva nationella kulturarvet har ersatts av en något friare och ett mer allmänt västerländskt kulturarv. Vidare skriver Malmgren ett antagande som står bakom svenskämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne och det är att den klassiska litteraturen har en personlighetsutvecklande effekt på elever. Vidare skriver han om ett annat antagande som ibland konkurrerar med den första, och det är att skolan bär på ansvaret för att elever ska få en gemensam kulturell orientering genom att undervisa om de viktigaste författarna i

Sverige såsom Strindberg och Fröding. I denna ämneskonception står dock inte litteraturen ensam utan bredvid litteraturen finns även språkläran, vilket innefattar grammatik och språkhistoria, som ett självständigt område. Malmgren skriver att svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne motsvarar den gamla akademiska uppdelningen av litteraturhistoria och nordiska språk på två olika institutioner och traditionellt sett består svenskan av just dessa två delar; språket och litteraturen.

Den tredje ämneskonceptionen är svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne och Malmgren (1996) menar att denna skiljer sig från de båda andra genom att utgå från den aktuella elevgruppens förutsättningar och erfarenheter istället för att utgå från fasta studiegångar. Till skillnad från svenska som färdighetsämne försöker svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne att funktionalisera färdighetsträningen i ett sammanhängande och kunskapssökande arbete. Innehållet är viktigast och bestäms utifrån vad som är realistiskt från gång till gång. Undervisningen strävar efter att ta upp teman som rör mänskliga erfarenheter såväl aktuella som historiska och målet är att utveckla elevers sociala och historiska förståelse och kunskap när det kommer till centrala humanistiska problem. I detta blir litteraturläsningen betydande då litteraturen i en mängd olika former gestaltar mänskliga erfarenheter. Den språkliga produktion som eleverna gör önskas ske i ett äkta och ett kommunikativt sammanhang. Elevernas intresse för och nyfikenhet på omvärlden gör att undervisningen blir mindre läromedelsstyrd och är en förutsättning för elevernas språk- och kunskapsutveckling. Malmgren skriver även att erfarenhetspedagogiken kan ses som en kamp mot likgiltigheten för mänskliga erfarenheter och historien och han menar att ämnet kan ses som ett historiskt humanistiskt bildningsämne.

De ovan nämnda ämneskonceptionerna kan enligt Malmgren (1996) ses som teoretiska konstruktioner och att det i praktisk undervisning kan vara svårt att finna dem i renodlad form. Han menar att lärare antagligen gör lite av varje men att det i konkreta undervisningsfall kan förekomma mer tydligt i olika grad. Till sist skriver även Malmgren att man som lärare kan sträva mot den ena eller andra ämneskonceptionen beroende på ens personliga övertygelse och ställningstagande.

4.2 Litteraturredidaktik och en fjärde ämneskonception

I *Skolämnet svenska - en kritisk ämnesdidaktik* skriver Gunilla Molloy (2007) att de didaktiska frågorna vad, hur och varför är en smal definition av vad didaktik egentligen är. Vidare skriver hon att didaktik även omfattar andra frågor såsom vem (som ska läsa litteraturen), när (den ska läsas) var (den ska läsas), och med vem (man ska läsa skönlitteratur). Molloy's uppfattning av den didaktiska frågan vem kan även appliceras på läraren, alltså vem är jag som lärare (som gör dessa val för mina elever). Molloy menar att en lärare som inte reflekterar över de didaktiska frågorna, inte kan se vilka elever det är som behöver lära sig.

Vidare skriver Molloy (2007) att uppfattningen om vad svenskämnet "är" i en läromedelsbok kanske inte stämmer överens med kursplanen i svenska, eller kanske inte relaterar till skolans demokratiuppdrag. Här lyfter hon upp en integrativ ämnessyn som innebär att läroplanens demokrati- och värdegrundsdelen sammanlänkas med kursplanen och dess ämnesinnehåll. Molloy skriver att denna sammanlänkning kan innebära en ny syn att ta ställning till gällande ämnesdidaktik och som i sin tur skulle innebära ett nytt innehåll i svenskämnet.

Molloy (2007) skriver att det är lockande att fastställa en ny ämneskonception, men att den kan vilseleda svensklärare. Denna nya ämneskonception som Molloy benämner som svenska som erfarenhetspedagogiskt demokratiämne, skulle kunna få svensklärare att tro att de ska undervisa om statsskick och demokratisyn. Molloy skriver att i den dåvarande kursplanen i svenska står det inget om demokratiska arbetsformer, utan att under rubriken mål står det att eleven ska utveckla sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker. Här poängterar hon att det inte står något om *hur* detta ska gå till.

Vidare skriver hon att Skolverket formulerat en definition av demokratisk kompetens som är följande "Att utveckla förmågan att själv ta ställning i olika frågor liksom att delta i samtal och förstå skälen för sina egna och andra ställningstaganden är viktiga delar av en individs demokratiska kompetens" (Molloy 2007, s.185). Hon menar att denna formulering leder oss tillbaka till den ämneskonception som Malmgren (1996) skriver om - svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Fortsättningsvis skriver hon att ett mål

för denna ämneskonception är att elevernas sociala och historiska förståelse gällande humanistiska problem ska utvecklas. Molloy menar alltså att om kunskaps- och demokratiuppdraget förenas, kan det dubbla uppdraget i skolan betonas som svenska som erfarenhetspedagogiskt demokratiämne.

Molloy (2007) skriver att alla lärare i alla skolämnen har ett gemensamt ansvar för elevernas demokratiska fostran, precis såsom för språkutvecklingen. Vidare skriver hon att svenskämnet har visat på en demokratisk potential gällande val av arbetsformer då svenskämnet skiljer sig från andra skolämnen. I svenskundervisningen får eleverna möjlighet och utrymme att utveckla såväl det muntliga som det skriftliga språket. Molloy menar att den muntliga och skriftliga språkutvecklingen kan utvecklas vid läsning och samtal om olika texter, som i sin tur utvecklar elevernas förmåga att självständigt ta ställning i olika frågor. Vidare skriver hon att elevernas möte med texten utvecklar deras föreställningsvärldar då deras uppfattningar kan ändras och de utbyter erfarenhet.

Utöver mötet med andras tankar och uppfattningar skriver Molloy (2007) att i ett erfarenhetspedagogiskt demokratiämne får eleverna möjlighet att möta nya demokratiska arbetsformer än skolans traditionella såsom deliberativa samtal. Som tidigare nämnts skriver hon att den integrativa ämnessynen måste förhålla sig till de didaktiska frågorna *varför* vi ska undervisa, *vad* vi ska undervisa och detta diskuteras i relation till *hur* det skall ske. Molloy betonar att denna relation måste bli tydlig så att lärare kan förhålla sig till denna relation gällande reflektioner över svenskundervisningens form och innehåll.

Molloy (2007) skriver att deliberativa samtal i undervisningen har visat på goda möjligheter som har ställt ökade krav på en fördjupad kommunikation i klassrumsundervisningen. Vidare skriver hon att få lärare har ställt frågorna *vad* samtalen ska handla om och *hur* det ska gå till för att skolan ska lyckas med sitt dubbla uppdrag, som är demokrati- och kunskapsuppdraget. Här menar Molloy att genom en integrativ ämnessyn förenas värdegrundsfrågorna med de didaktiska frågorna *hur* och *varför* som i sin tur skapar en fjärde ämneskonception, svenska som erfarenhetspedagogiskt demokratiämne.

5 Metod och genomförande

I vårt arbete har vi valt att använda oss av en kvalitativ semistrukturerad intervju som Ann Kristin Larsen skriver om i boken *Metod helt enkelt* (2009). Larsen skriver att en kvalitativ semistrukturerad intervju bygger på förberedda huvudfrågor som bildar en utgångspunkt för intervjun. Denna typ av intervju ger möjlighet till uttänkta och utvecklade svar samt att vi får möjligheten till att ställa följdfrågor, något som i sin tur kan skapa en autentisk och dynamisk diskussion. Ytterligare en fördel med semistrukturerad intervju är att vi får chansen att möta informanterna fysiskt och om missförstånd uppstår kan detta redas ut naturligt. Anledningen till att vi har valt kvalitativ semistrukturerad intervju är för att våra frågeställningar kan vara svåra att besvara genom endast observation, då vi är ute efter lärarnas förhållningssätt till litteratur, didaktiska resonemang och syn på kanon. Vi menar alltså att om vi endbart hade genomfört observation så hade resultatet blivit en tolkning av våra observationer och vi hade inte fått explicita svar från berörda lärare. Vi är dock medvetna om att svaren vi får från våra informanter endast belyser hur de tänker och resonerar, alltså ger det oss inga svar på hur det egentligen ser ut i praktiken. I den bästa av världar hade både intervjuer och observationer gynnat vår studie mest, men på grund av tidsbrist avgränsade vi oss endast till intervjuer. Utöver dessa fördelar är vi även medvetna om de nackdelar som medföljer en intervju. Baksidan med intervju som metod kan vara att informanterna inte är uppriktiga eller ärliga i sina svar. Detta kan bero på att informanten ger de svar som hen tror är allmänt accepterade eller som hen tror att vi är ute efter. Vi vill alltså påpeka att vi är medvetna om att detta kan påverka vår undersökning.

I boken *Forskningsmetoder för lärarstudenter* (2015) skriver Christoffersen och Johannessen att en intervju vanligtvis är en relation mellan två deltagare, forskaren och informanten. Då vi är två forskare kan det resultera i att samtalet blir hämmande och något överväldigande för informanten. Vi som forskare är beroende av informantens tillit och kvaliteten på den information som vi får vid intervjutillfället. Vi valde därför att en av oss antecknade vad informanten sa och en av oss ställde frågorna. Detta gjorde vi delvis för att underlätta för oss själva, då det räckte med att en av oss hade fokus på frågorna och en annan på att anteckna vad informanterna sa. En annan anledning är för informantens trygghet, då vi tror att det är lättare för informanten att endast behöva förhålla sig till en

intervjuare och kan även genom detta undvika att eventuellt känna att det blir två mot en vid intervjutillfället.

Vi som forskare har gjort en avvägning gällande negativa konsekvenser för vår undersökning och kommit fram till att inte spela in intervjun av säkerhetsskäl. Vi vill som intervjuare lova våra informanter full anonymitet och av den anledningen har vi valt att endast nedteckna svaren i ett dokument med fingerat namn. Vi vill även betona att vi är medvetna om de nackdelar som medföljer en ej inspelad intervju. Nackdelar såsom att svaren inte hinner nedtecknas i tid under intervjun och på så sätt finns det en risk att vissa svar går förlorade. För att kunna lova våra informanter full anonymitet har vi förhållit oss till de forskningsetiska principerna som kan konkretiseras i fyra huvudkrav på forskningen. Det första kravet är informations-kravet som innebär att vi som forskare ska informera informanterna om deras uppgift i vårt projekt samt vilka villkor som gäller för deras deltagande. Deltagandet är alltså frivilligt och kan avbrytas när som helst. Det andra kravet är samtyckeskravet som går ut på att få samtycke av våra informanter. Det tredje är konfidentialitetskravet som innebär att information och uppgifter vi får av informanterna ska vara sekretessbelagda. Av denna anledning och som tidigare nämnts har intervjuerna nedtecknats så att rösten ej kan identifieras och för att uppgifterna ska bli omöjliga att komma åt. Det sista kravet är nyttjandekravet som innebär att vårt insamlade data inte får användas i något annat syfte än vårt forskningsändamål (Vetenskapsrådet u.å.). Vi har alltså utgått från de forskningsetiska principerna och informerat våra informanter om detta i form av en samtyckesblankett (se bilaga 9.1).

Vi har intervjuat sex lärare på olika skolor i södra Sverige, varav tre är högstadielärare och resterande är gymnasielärare. Valet av skolor föll sig naturligt då vi tog kontakt med våra VFU-skolor och av den anledningen vill vi vara transparanta och öppna med att vi har någon form av relation med alla våra informanter. I förväg bestämde vi att Stina skulle intervju läraryrket som Rita hade en relation med och vice versa. Anledningen till detta var för att vi ville undvika att informanterna eventuellt skulle bli påverkade av en tidigare relation med någon av oss. Vi var dock medvetna om att det trots allt finns en risk att informanterna blir påverkade av vår närvaro under intervjun. Informanterna har varit både män och kvinnor, de har haft olika ämneskombinationer och varit yrkesverksamma olika lång tid. Vi har i resultatdelen valt att skriva om informanternas muntliga svar till mer

skriftlig standardsvenska. En viss del talspråk, informanternas egna påhittade ord, dialektala ord och direktcitrat kan förekomma.

5.1 Metoddiskussion

Runa Patel och Bo Davidsson skriver i *Forskningsmetodikens grunder* (2011) att det finns en fråga om generaliserbarhet som man bör ha i åtanke vid forskning. De menar att varje gång vi inte kan undersöka precis alla individer inom valt fält så måste vi ta ställning till hur vi väljer ut de individer som ska ingå i undersökningen. Då vi inte har kunnat genomföra intervjuer med alla svensklärare i Sverige, med andra ord hela populationen, så har vi fått göra ett slumpmässigt urval så att vi fick en grupp som i alla väsentliga avseenden har varit en miniatyr av populationen. Vi har alltså gjort ett så kallat stickprov eller sampel, och vi vill vara tydliga med att vi inte kan generalisera och dra några slutsatser utifrån endast ett stickprov.

Vidare skriver Patel och Davidsson (2011) att en god reliabilitet innebär att vi gör vår undersökning på ett tillförlitligt sätt. Vi måste alltså, precis som vi delvis redan har gjort och kommer fortsätta att göra, visa på hur de som omfattas av studien har valts ut. Vi måste visa hur informationen samlats in och hur den transkriberats, vi bör även visa hur analysen har genomförts och hur resultatet har redovisats. När den kvalitativa undersökningen, som vi gjort, författas med detta i åtanke, så kan det innebära att reliabiliteten stärks i ett kvalitativt forskningssammanhang. Utöver detta skriver även Patel och Davidsson om god validitet som innebär att vi måste veta att vi faktiskt undersöker det vi avser att undersöka. Under arbetets gång har vi haft detta i åtanke, då vi anser att det är av stor vikt att vi har en god validitet i vår studie.

5.1.1 Avgränsning

I vår undersökning har vi intervjuat både grundskollärare i årskurs 7-9 och gymnasielärare. Anledningen till att vi har valt att både intervjua högstadie- och gymnasielärare är på grund av att vi blir behöriga att undervisa i båda dessa stadier. Det låg därför i vårt intresse att undersöka hur såväl högstadie- som gymnasielärare tänker kring vårt valda ämne. Vår initiala tanke var att få till intervjuer med lika många nyexaminerade lärare som lärare som jobbat längre, men på grund av tidsbrist och att vi inte fick tag i tillräckligt många nyexaminerade lärare blev det inte en exakt uppdelning

mellan informanterna. Vi har valt att uteslutande använda oss av svensk forskning, då vårt valda ämnesområde är väl forskat på i en svensk kontext. Vi är medvetna om att det även finns väldigt mycket internationell forskning som hade kunnat hjälpa oss i vår studie, men då vårt ämnesområde rör svenskämnet och den svenska skolan så anser vi att svensk forskning och teori lämpar sig väl. Vi är medvetna om att detta kan medföra eventuella luckor och brister i vår undersökning, men som vi precis nämnt ville vi att den svenska forskningen och teorier skulle få en central roll i vårt arbete.

6 Resultat och analys

I resultat och analys har vi valt att disponera texten utifrån våra tre frågeställningar vilket resulterar i följande rubriker: Syn på litteratur, syn på didaktiska val och syn på litterär kanon. Vi har under huvudrubriken Syn på litteratur valt att tematisera arbetet utifrån de fyra tidigare nämnda ämneskonceptionerna. Men då den ena ämneskonceptionen, svenska som färdigshetsämne, inte blev aktuell i vårt resultat finns den inte heller som en underrubrik. Detta kommer att problematiseras i vårt diskussionskapitel.

Innan vi går in på att analysera resultatet tänkte vi kort presentera våra informanter. Vi har valt att ge informanterna fingerade namn och vi kommer att använda oss av följande namn: Alex, Moa, Selma, Karin, Tove och Mary. Tre av informanterna är aktiva på högstadiet och dessa är följande: Alex som är ämneslärare på gymnasiet och har arbetat som lärare i 27 år, Selma som är ämneslärare på högstadiet och har arbetat som lärare i 1 år och slutligen Karin som är lärare i årskurs 1–9 och har arbetat som lärare i cirka 10 år. Våra tre resterande informanter är aktiva på gymnasiet och dessa är följande: Moa är lärare i årskurs 4–9 och har arbetat som lärare i 24 år, Tove som är ämneslärare på gymnasiet och har arbetat som lärare i 10–12 år och slutligen Mary som är ämneslärare på gymnasiet och har arbetat som lärare i 23 år. Alla lärare undervisar i svenskämnet men har olika ämneskombinationer som kan framgå i deras svar. Vi ämnar analysera vårt resultat med hjälp av tidigare nämnda teorier och forskning.

6.1 Syn på litteratur

Lärarna har olika syn gällande läsning av skönlitterära verk och när det gäller inspiration till litteraturval och vilka föreställningar och/eller normer som styr lärarnas val, fick vi olika svar på vår frågeställning. Brink (2009) skriver att lärares läsarkarriärer har visat att de tidiga läsoplevelsena som lärarna själva bär med sig får stor betydelse för undervisningen. Det handlar alltså om en tradering, det vill säga där lärarens litterära socialisation ligger till grund för kommande generationers möten med texter i skolvärlden. Denna tidigare forskning kan vi knyta an till Toves svar då hon betonade att skönlitteratur är det bästa hon vet och att hon önskar att hon hade haft mer tid till det. Hon tillade även att hon läser många böcker och vissa av dessa blir inkluderade i hennes undervisning. Hon betonade att *Medea* (Euripides 1995) är en av hennes favoriter och är

en text som hon ofta använder sig av. I detta fall blir Toves litterära socialisation något som påverkar hennes elevers möten med text.

I intervjun sa Moa följande ”Jag får inspiration av tidigare erfarenhet och bibliotekarier, jag tror generellt att vi använder oss av bibliotekarier för lite, de sitter på en otrolig kunskap vad det gäller texter.” Brink (2009) skriver att många lärare likt våra informanter anser att skolbibliotekarier är en viktig resurs och att skolbibliotekariens bokprat som både kan vara riktat till lärare och elever är av stor vikt. En annan sak som påverkar lärarens val av texter är tips från nära bekanta, släkt och vänner och att de får inspiration av teater, dramatisering eller filmatiseringar av böcker. Precis som Moa, sa även Selma att hon tagit hjälp av bibliotekarier, men även andra lärare på skolan och att hon googlar väldigt mycket för inspiration. Selma är även med i en bokklubb och får tips från bekanta, vilket är helt i linje med resultatet Brink skriver om. Brink (2009) skriver som tidigare nämnts, att lärarutbildningen inte påverkat eller haft betydelse vid lärarnas litteraturval i undervisningen vilket motsäger Selmas svar då hon ser ett värde i den litteratur hon fått ta del av under lärarutbildningen. Selma menar att när hon ser en bok som hon själv läst som lärarstudent så kan hon se ett värde i den som kan påverka henne i vaav text, som med klassikern *Svindlande höjder* (Brontë 1981). Vidare sa Selma att det är en tidlös historia som ändå kan fungera idag, och hon hade nog inte tänkt på att använda den om det inte vore för att hon tidigare har läst den på lärarprogrammet.

Brink (2009) skriver att flera lärare menar att skolans bokbestånd avgör vilka texter som väljs i undervisningen och Tove menar att det är ett problem som hon också möter då hon säger att hon känner sig bunden till klassuppsättningar. Hon brukar ha stora grupper och då räcker inte böckerna till och på så vis blir hennes urval begränsat på grund av bokbeståndet på skolan. Hon menar att man kan ha bra idéer om vad man vill läsa, men rent konkret så får man läsa det som finns i lärarförrådet. I den bästa av världar skulle man vilja välja nytgåvor av klassiker som är anpassade till ett mer uppdaterat språk.

Moa menar att vad det gäller vilka normer som styr så vill hon vara normkritisk men hon tror att hon liksom säkerligen många andra faller på eget grepp ibland och inte ser att lärare kanske inte alltid är så normkritiska som lärare själva tror. Tove säger att texterna inte får vara för konservativa eller ha förutsägbara prototyper av kvinnor och män. Hon menar att det finns tillräckligt av det på Netflix och HBO och annat eleverna tittar på.

Tove säger att det gäller att hitta starka kvinnor och starka män, att visa att det går bra att vara individualist och gärna normbrytande. Detta är intressant då det idag, enligt våra informanter, är önskvärt att litteraturundervisningen är normbrytande och kritisk till rådande ideal, men att det finns en risk att vi som lärare inte alltid är det. Detta till skillnad från 1800-talet när litteraturens uppgift främst var att uppfostra befolkningen i normerna lydnad, flit och förnöjsamhet (Thavenius 1999).

6.1.1 Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne

Lärarna har olika syn gällande läsning av skönlitterära verk men den gemensamma inställningen är att alla betonar att läsning är viktigt. Alex säger:

Jag tycker att det är oerhört viktigt för elevernas olika synpunkter, något av det viktigaste är att en film aldrig kan ersätta en bok, för om man ska förstå en person i en annan kontext så kan man genom boken komma in i karaktärens huvud, skapa bilder osv, som man ej kan göra i andra konstformer. Så boken är ett unikt redskap. /.../ De två viktigaste orsakerna gällande läsning är för att utvecklas, såsom mentalt, för att få förståelse för andra kulturer och människor men även läsa för sin egen skull och utvecklas som student.

Våra andra informanter säger bland annat att det är ett måste, att läsning vidgar vyerna så att man kan sätta sig in i andra människors känslor, tankar och idéer, att man kan spegla sig själv mot boken. De menar också att det är kul, spännande och en viktig del i lärandet. Det ovan nämnda går i linje med Malmgrens (1996) ämneskonception svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Detta då våra informanter har svarat att de vill att eleverna ska få möjlighet att bland annat sätta sig in i andra människors känslor och tankar. Malmgren (1996) skriver just detta, att undervisningen ska sträva efter att ta upp teman som rör mänskliga erfarenheter och centrala humanistiska problem, vilket blir naturligt i litteraturen då den speglar mänskliga erfarenheter.

När vi ställde frågor som rörde lärarnas didaktiska val av litteratur fick vi skiftande svar. Alex och Moa var de lärare som låg närmast varandra i sina svar. Alex menar att det finns olika sätt att tänka på. Det vanligaste sättet är att välja en bok som talar till eleverna, som de relaterar till och blir berörda av. Han tillägger även att man ska välja en bok på en nivå där det kommer att funka, en svår bok kan bara några få förstå. Moa är inne i samma tankebanor och säger att man får se till att det passar området man tänker undervisa i.

Vidare sa Moa att det är viktigt att boken eller texten är relevant, att den kan läsas av åldersgrupper och att den tillför en dimension till ämnet/området, alltså en ny eller annan dimension. Hon säger även att texten ska vara snäppet svårare än vad eleverna egentligen kan själv och hon menar att man måste också titta på språket i böckerna. "Alltså det går inte att sätta *Doktor Glas* (Söderberg 1905) i tassen på någon som har bott i Sverige i fyra år. Fyra år är gränsen för vad som räknas som nyanländ. Språket har förändrats så mycket så det är frågan om den går att sätta i händerna på någon alls, generellt sett". Med tanke på svaren menar vi att både Alex och Moa utgår från elevgruppens förutsättningar, vilket Malmgren (1996) menar är typiskt för svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Alex och Moa vill lägga sig på en nivå som blir utmanande för eleverna men inte för svårt och Moa lyfter att det även finns en språklig aspekt att ta hänsyn till när det kommer till val av litteratur. Hon säger att det antagligen inte går att använda sig av *Doktor Glas* (Söderberg 1905) i undervisningssammanhang och innehållet bestäms då precis som Malmgren (1996) skriver att läraren utgår från vad som är realistiskt från gång till gång.

Tove och Mary ligger också nära varandra i svar då både informanterna lyfter att det är väsentligt med litteratur som rör värdegrundsfrågor och vad som är aktuellt idag. Tove vill gärna arbeta med litteratur som innefattar innan- och utanförskap och konststillhörigheter, ämnen som hon anser vara extra viktiga att arbeta med i dagens mångkulturella samhälle. Mary berättar att hon på senare år har börjat värna att lyfta kvinnliga författare och kvinnliga perspektiv i litteraturundervisningen. Utöver genusperspektivet betonar hon även att hon arbetar med texter som rör aktuella frågor i samhället. Malmgren (1996) skriver att undervisningen i svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne strävar efter att ta upp teman som rör mänskliga erfarenheter, såväl aktuella som historiska, och målet är att utveckla elevers sociala och historiska förståelse och kunskap när det kommer till centrala humanistiska frågor. I Tove och Marys svar kan vi se att de är tydliga med att de vill förmedla en förståelse och kunskap kring humanistiska frågor. Vi kan se att deras svar även hade kunnat tolkas som att de arbetar i enlighet med konceptionen svenska som erfarenhetspedagogiskt demokratiämne. Vi förstår att dessa ämneskonceptioner ligger nära varandra, men vi menar att deras svar rör sig mer mot svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne då de inte explicit nämner demokrati som begrepp. Malmgren (1996) menar att litteraturläsningen blir betydande då litteraturen i en mängd olika former gestaltar mänskliga erfarenheter. De skiftande svaren vi fått av våra fyra ovan nämnda informanter går enligt vår

uppfattning in under samma ämneskonception, alltså svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne. Svaren vi fick skiljde sig åt men det är inte alltid lätt att se i praktisk undervisning, eller i våra informanternas svar vilken ämneskonception de strävar efter att jobba med. Malmgren (1996) menar att lärare antagligen gör lite av varje och att lärare kan sträva mot den ena eller andra ämneskonceptionen beroende på ens personliga övertygelse och ställningstagande. Vi tror alltså att våra informanter strävar efter att arbeta med svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne, då vi i deras svar kan se att de har personliga övertygelser och ställningstaganden kring frågor som rör bland annat elevernas egna erfarenheter, genus, mänskliga erfarenheter och värdegrundsfrågor.

6.1.2 Svenska som erfarenhetspedagogiskt demokratiämne

Moa uttryckte under sin intervju att ”Jag tror och vill tro att texterna jag väljer kan engagera eleverna men också att man pratar om eller att texterna lyfter områden som jämlikhet och demokrati för att ge två exempel”. Utöver detta trycker även vår informant Tove på vikten av läsning och sa i ett slutcitrat under vår intervju att ”Det går inte att bli en demokratisk medborgare om man inte kan läsa och skriva”. De ovan nämnda citaten gällande demokrati var extra intressanta eftersom de stack ut från svaren, då det endast var två informanter som nämnde just demokrati. Molloy (2007) skriver om en fjärde ämneskonception, svenska som erfarenhetspedagogiskt demokratiämne. Hon menar att styrdokumentet i svenskämnet kanske inte relaterar till skolans demokratiuppdrag, då det inte står något om demokratiska arbetsformer i kursplanen. Hon menar att en integrativ ämnessyn gynnar eleverna då läroplanens demokrati- och värdegrundsdelen sammanlänkas med kursplanen och dess ämnesinnehåll. Utifrån våra informanternas svar kan vi se att Moa och Tove arbetar med att utveckla elevernas kompetenser gällande demokrati samtidigt som de arbetar med läsning av texter. Molloy (2007) skriver att alla lärare i alla skolämnen har ett gemensamt ansvar för elevernas demokratiska fostran, precis såsom språkutvecklingen. Vidare skriver hon att svenskämnet har visat på en demokratisk potential gällande val av arbetsformer då svenskämnet skiljer sig från andra skolämnen, vilket vi anser överensstämmer med både Moas och Toves svar då de pratar om att arbetet med litteratur även ska innehålla demokratiska aspekter. Att det inte var fler som nämnde demokrati i sina svar, skulle kunna bero på att det som Molloy (2007) skriver om att det inte står i kursplanen för svenska att lärare bör arbeta med demokrati. Vi tror dock att alla våra informanter i mer eller mindre stor utsträckning ändå gör det, då alla svarar att de vill arbeta med litteratur på ett sådant sätt att elevernas tankar omvärderas och prövas

vilket skulle kunna fostra eleverna till demokratiska medborgare. Att ordet demokrati inte nämns betyder inte nödvändigtvis att lärarna de facto inte arbetar utifrån ett demokratiskt förhållningssätt även när det kommer till text.

6.1.3 Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne

När vi ställde frågor som rörde lärarnas didaktiska resonemang vid val av litteratur så fick vi skiftande svar och lärarna utgick från olika faktorer. Selma och Karins svar ligger nära varandra, då båda arbetar med såväl teman som författarbesök. Karin sa under intervjun att på hennes skola har de en så kallad bokdag där de bjuder in författare och väljer böcker utifrån det, de går igenom vem författaren är och vilken bok det är som ska läsas. Selma har i sin undervisning bland annat utgått från en viss författare och hon berättade om en undervisningssituation där hon arbetade med en lokal författare. Anledningen till att hon valt en lokal författare är för att historien utspelar sig i elevernas närområde, vilket hon tror att eleverna kan relatera till. Selma har exempelvis arbetat med temat "ung möter gammal" som har varit ett ämnesöverskridande arbete mellan svenska och historia, och Karin har även arbetat med olika teman i ett ämnesöverskridande arbete även det kopplat till so-ämnen. Brink (2009) skriver att det är ett flertal lärare som markerar att författarbesök är av stor vikt när det gäller nya idéer till val av text, vilket vi kan se i svaren att våra informanter också gör. Framför allt är det Karin som betonar att författarbesök är väldigt viktiga för hennes undervisning då det hjälper henne vid litteraturval. Vi tror att om det finns tydliga ramar och ett inarbetat projekt, som exempelvis ovan nämnda bokdagar på en skola så blir det också lättare för de lärarna att utgå från en specifik författare. De skolor som inte har bokdagar och författarbesök ser kanske inte heller värdet i det.

På vår fråga kring val av litteratur och resonemang kring detta, svarade alla informanter utom Selma och Karin att de arbetat med litteraturhistoria och klassiker. Alex betonade att han alltid arbetar med litteraturhistoria i nionde klass och då låter eleverna själva välja ut en klassiker. Han tillade även "Att när de läst en tung roman så kan det vara fint med novellpraliner". Med tung roman menar inte Alex nödvändigtvis en klassiker, utan en tung roman kan vara vilken typ av litteratur som helst. Moa arbetar även mycket med litteraturhistoria men det behöver inte nödvändigtvis vara kopplat till en epok utan det handlar om en generell syn på "Detta bör man ha läst". Tove svarar att när hon arbetar med litteraturhistoria så utgår hon från de litterära epokerna och då brukar hon gå

baklänges, alltså att hon börjar med realism och modernism för att sedan röra sig bakåt. Detta gör hon då hon tror att det kan vara svårt för eleverna att börja med en antik text. Vidare tillägger hon ”Allt är inte trist, tråkigt och betydelselöst bara för att det skrevs på 1500-talet”. Detta var ett citat som vi fastnade extra för då vi har sett tendenser hos elever som menar att äldre litteratur är just tråkig och betydelselös. Malmgren (1996) skriver att i ämneskonceptionen svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne är förmedling av ett kulturarv i centrum. Han menar att kulturarvet omfattar litterära verk av författare som anses vara de mest värdefulla. Detta ser vi tydligt i våra intervjusvar, då samtliga informanter uttryckte att det är viktigt att förmedla ett litteraturhistoriskt kulturarv och de betonade också att det är en central del i svenskundervisningen. Ett intressant svar är när Moa sa att det finns en viss typ av litteratur som man “Bör ha läst” och vi menar att svaret tydligt visar att Moa anser att alla människor i en kulturell gemenskap bör känna till vissa verk för att få en gemensam kulturell referensram. Våra informanter har sagt, precis som Malmgren (1996) skriver, att det går att skapa en gemensam kulturell referensram genom att läsa klassiker.

6.2 Syn på didaktiska val

Vi har utifrån vårt resultat fått svar på vår andra frågeställning som rör vilka didaktiska resonemang svensklärare för vid val av texter. Svaren vi fått har varit skiftande men det vi kan konstatera är att alla lärare resonerar kring sina litteraturval, men alla tänker inte explicit på de didaktiska frågorna varför, vad, hur, vem och när. Såsom vi har tolkat informanternas svar är det ingen som medvetet och uttryckligt nämnt att de aktivt utgått från de didaktiska frågorna vid val av litteratur. Men vår tolkning likt Molloy's (2007) är att lärarna trots allt tänker didaktiskt och teoretiskt då ingen undervisning är teorifri.

Det vi kan se i lärarnas svar gällande litteraturval är att de svarar på de didaktiska frågorna implicit, trots att de inte nämner dem. Alex besvarade frågan *hur förhåller du dig till läsning av litteratur?* genom att inte explicit svara på den didaktiska frågan *varför* man bör läsa, även om vi i hans svar tolkade att han trots allt besvarade frågan *varför*. I intervjun nämner Alex att läsning är viktigt för att få ny förståelse, skapa nya bilder och tankar samt för att utvecklas mentalt. När det gäller den didaktiska frågan *vad* som ska läsas, gör inte heller Moa någon explicit koppling till den didaktiska frågan men besvarar den ändå genom att förklara att litteraturen ska vara relevant och lämplig för

åldersgruppen, den ska tillföra en ny eller annan dimension till ämnet och att den ska vara snäppet svårare för att eleverna ska utmanas. I intervjun sållar hon exempelvis bort *Doktor glas* (Söderberg 1905) och gör då ett didaktiskt val kring *vad* som bör och inte bör läsas i hennes litteraturundervisning. Den didaktiska frågan *hur*, besvarade Karin och Selma på liknande sätt. Även här besvarade de den didaktiska frågan *hur* omedvetet, då båda nämnde att de arbetar med de skönlitterära verken i olika teman, i ämnesöverskridande arbeten samt i samband med författarbesök på skolorna. Slutligen besvarade även lärarna de didaktiska frågorna *vem* och *när* genom att förklara att de utgick från årskurs, omständighet och vilka behov som finns i elevgruppen. På frågan *när* svarade alla mer eller mindre samma, att de försökte få in litteraturen i olika sammanhang så ofta som det bara gick. Det var inte någon av våra informanter som svarade att de utgick från något specifikt *när*, utan att litteraturläsningen mer var något som skedde i samband eller parallellt med andra arbetsområden. Vår slutsats är alltså att lärarna resonerar kring de didaktiska valen mer eller mindre omedvetet, och med detta i åtanke kan vi konstatera att allas undervisning trots allt är baserad på teoretiska val även om det inte framgår explicit.

6.3 Syn på litterär kanon

Vi har i vårt resultat även fått svar på vår tredje och sista fråga som är: Hur förhåller sig svensklärare till en litterär kanon? När vi ställde frågor om hur lärarna såg på det fria valet av litteratur i skola och hur de förhöll sig till en eventuell kanon fick vi väldigt varierande svar. Hälften av våra informanter kunde inte entydigt ställa sig vare sig positivt eller negativt till kanon, medan den andra halvan var tydligt avståndstagande.

Karin gav ett kort koncist svar där hon uttryckte att hon är för ett fritt val av litteratur och att hon anser att det är viktigt att förlita sig på pedagogerna, då det är de som är experter på sina elever. Mary, som även hon ställde sig negativ, sa följande:

Jag tycker att det är fantastiskt att jag kan få välja precis vad jag vill. Det gynnar undervisningsklimatet. Nackdelar med en kanon är ju det kanon står för, vita män, gärna avlidna och i västvärlden. Då breddar du inte perspektivet och följer inte läroplanen. Jag tror att det kan bli svårt att införa en kanon för att många kvinnliga författare inte ingår i den, ska kanon införas så måste den matcha skolans kriterier och då blir det nog inte en

kanon på det sättet som män med makt vill ha. Skulle jag få det, så hade det nog blivit rätt tråkig undervisning, men i Danmark finns en kanon i allt och då förhåller du ju dig till det också, vi är fogliga, men det är inte alltid man tycker det är kul.

Thavenius (1999) skriver att under 1800-talet blev litteraturen ett bildningsmedel och att folkskolan försökte styra och påverka folkets läsning. Som tidigare nämnts var det normerna lydnad, flit och förnöjsamhet som spreds med hjälp av läsundervisningen och av den anledningen var man rädd för en okontrollerad läsning och önskade en litterär kanon. De svar vi fått av Mary visar motsatsen, då hon inte anser att fritt val av litteratur bidrar till en okontrollerad läsning. Hon ställer sig tveksam till en litterär kanon och ställer frågor kring vad som ska ingå i en kanon, precis som Persson (2007) gör. Mary frågar vilka texter och författare som bör finnas med i en litterär kanon och hon frågar även om kvinnor, invandrare och/eller de sexuella minoriteterna kommer att få plats i en eventuell kanon. Detta är intressant då det är liknande frågor som Persson (2007) skriver om i sin bok *Varför läsa litteratur?*.

Också Tove ställde sig tydligt negativ till en litterär kanon, där hon sa följande:

Äh, jag ser inga fördelar med en litterär kanon. Det är en befängd idé. För det första så blir det ett politiskt verktyg som styrs av ideologiska val. Man kan tänka sig att ett vänsterstyre eller högerstyre skulle ta bort författare och verk som inte passar in i deras ideologiska världsbild. Men framförallt så är det så att man inte kan läsa vad som helst med varje klass, skulle jag just nu ta in *Röda rummet* (Strindberg 1880) så skulle mina elever inte klara det rent språkligt, det är för avancerat.

Brink (2009) skriver att en skoltexkanons (se kapitel 3.3) dominans inte bör överdrivas då det är fler faktorer som påverkar hur svenskämnet slutligen konstrueras i ett klassrum. En nyare inriktning på mångfald och mångkulturalitet har gjort att textrepertoaren breddats och att lärare i större utsträckning väljer nya texter. Tove säger att hon just nu inte kan läsa vad som helst med vilken klass som helst och Mary tycker att man som lärare frångår läroplanen om man endast väljer litteratur ur en kanon. Med andra ord har såväl Mary som Tove tagit in nya texter i sina klassrum och har ett mer inkluderande synsätt när det kommer till mångfald och mångkulturalitet i litteraturval.

Alex, Moa och Selma var de som var mer ambivalenta i sin syn på en litterär kanon. Alex sa att han inte kan se en fördel med litterär kanon på grundskolenivå, men att han kanske kan se en fördel med det på gymnasiet för att eleverna ska få en allmän kunskap när det kommer till litteratur. Han tycker att det känns bra att han som lärare har ett ansvar över att välja böcker och vägleda eleverna till god litteratur. Alex betonar att eleverna ibland får välja böcker själv, men då måste eleverna visa valet av böcker för honom. Alex avslutar frågan med svaret ”jag tror på det fria valet inom vissa ramar”. Selma ansåg inte att hon kunde ställa sig på varken den ena eller andra sidan. Hon uttryckte att en kanon nog hade begränsat hennes undervisning då hon eventuellt inte skulle kunna förmedla en läsglädje och få eleverna intresserade och exalterade över böcker som hon i vissa fall kanske inte själv tycker om. Selma nämner även fördelar med en litterär kanon och det är att det skulle bli rättvist samt att alla skulle ha samma referensramar när man lämnar grundskolan. Svaren som vi fått av informanterna överensstämmer med det Brink (2009) skriver, att det är precis så att få lärare har en deciderad uppfattning om skolkanon vilket gör att de varken är för eller emot. Brink skriver att lärare anser att det är viktigare att väcka en allmän läslust än att bevara kulturarvet. För att en lärare ska kunna göra just detta så krävs det att det är en bok som läraren själv tycker om, vilket är exakt det Selma lyfter. Att hon skulle ha svårt för att väcka läslust hos elever om det är en bok som hon själv inte tycker om. Detta kan vi ifrågasätta då vi tror att alla skönlitterära verk kan ha en potential i en undervisningssituation. Som lärare bör man ifrågasätta varför man, om det skulle vara aktuellt, inte gillar ett visst verk. Är det författaren, språket, innehållet eller något annat som gör att texten blir ointressant? Vi tror att även om en som lärare inte gillar ett specifikt verk, så bör man kanske i vissa fall åsidosätta sina egna personliga tankar och värderingar för att se till sin elevgrupp.

Vidare berättade Moa att hon tycker att det är av godo att läraren själv får välja texter, då alla texter inte passar i alla klasser. Hon betonar att det fria valet kräver att läraren själv har ett brinnande intresse för litteratur då hon menar att det annars kan bli väldigt fel när läraren väljer texter. Precis som Selma svarade, sa Moa att en kanon kan vara positiv då man kan skapa en gemensam referensram redan under grundskoletiden. Men hon tror också att detta blir svårt då vi har en migration och får nya elever under hela skoltiden, i alla åldrar. En annan problematik hon lyfter upp om kanonfråga, är vem som ska välja vilka verk som ska läsas och om det då bara är klassiska eller modernare typer av litteratur. Hon menar att om en kanon ska finnas, måste den vara tillåtande för all typ av

litteratur och samtidigt måste den vara så pass anpassad att alla elever kan ta sig igenom den. Moa avslutar med att säga, att om man ska ha en kanon så kan utfallet bli att det inte passar någon, varken vana eller ovana läsare av skönlitterära texter. Då tror hon nog att det är bättre att vi har en svenskundervisning där läraren bestämmer vilka texter som läses, men det kräver som sagt att läraren själv är läsare.

Malmgren (1996) skriver att svenskämnet som litteraturhistoriskt bildningsämne har två teorier, den ena är att den klassiska litteraturen har en personlighetsutvecklande effekt på elever medan den andra är att skolan bär ansvaret för att ge eleverna en gemensam kulturell referensram. Vidare menar Malmgren att lärare bör undervisa om de viktigaste författarna i Sverige, såsom Strindberg och Fröding. Genom vår analys har vi kommit fram till att lärarna inte arbetar för ett svenskämne som litteraturhistoriskt bildningsämne. Några av våra informanter påpekar att det kan vara positivt att eleverna har en gemensam kulturell referensram men upp till en viss nivå. Med detta menar de att det kan vara av godo att eleverna är bekanta med vissa verk och/eller författare för att skapa den gemensamma kulturella referensramen, därmed inte sagt att elever och lärare stundvis ska få välja litteratur fritt. Lärarna uttrycker att de inte skulle kunna tillgodose elevernas läsbehov och skulle känna sig låsta om det fanns en litterär kanon som styr dem i deras litteraturval. Lärarna menar att om litteraturen är alldeles för utmanande kan det hämma elevernas läsutveckling, och på så sätt menar de att deras undervisning inte gynnas av en litterär kanon.

När vi ställde frågor som rör vår tredje frågeställning, hur lärare förhåller sig till en litterär kanon, såg vi att svaren var tydligare och besvarades snabbare än vid frågan om de didaktiska resonemangen. Alltså drar vi slutsatsen att lärarna hade en tydligare och starkare åsikt i den frågan. Det vi kan se utifrån svaren är att ingen av informanterna vill att en litterär kanon ska införas trots att deras svar är skiftande gällande för- och nackdelar med kanon. Inte en enda av våra informanter var enbart positivt inställda till en kanon och vi funderade mycket på anledningen till detta. Brink (2009) skriver att relativt få lärare har en deciderad uppfattning för eller mot en kanon. Han menar att flera lärare säger att det måste finnas en viss del frivillighet i förhållande till kanon och att lärare vill ha ett lokalt inflytande över litteraturen. Med en kanon kan valet av litteratur dessutom bli sådant att det inte förhåller sig till lärarens personliga preferenser och kan då bli svår att undervisa om. Liknande svar gav Selma som uttryckligen sa att hon trodde att det skulle

bli svårt att undervisa om litteratur som hon själv inte gillar. Med andra ord menar vi att lärarna i likhet med tidigare forskning ställer sig kritiska mot en kanon, med visst förbehåll för att det även kan finnas vissa positiva aspekter. Utifrån vårt resultat kan vi tolka att lärarna kan ha en positiv inställning gällande en litterär kanon om den omfattar all typ av litteratur och inte endast den västerländska, vita och manliga litteraturen. Med detta tror vi att lärarna menar att litteraturen ska skildra olika perspektiv och vara inkluderande för alla. Vi tror också att det är viktigt att en eventuell kanon inte blir för styrande, att lärarna trots en eventuell kanon får någorlunda fritt spelrum och kan som Brink (2009) skriver, ge lärarna ett lokalt inflytande.

7 Diskussion

I vårt diskussionskapitel kommer vi att dra en slutsats utifrån resultatet, diskutera resultatet i förhållande till tidigare forskning och teori samt se hur resultatet påverkar oss i vår kommande yrkesprofession. Vi kommer även föra en metoddiskussion och öppna upp för eventuell vidare forskning.

7.1 Slutsats

Syftet med vår studie var att undersöka hur lärare i grundskolans senare år och gymnasiet förhåller sig till litteratur samt hur de går tillväga när de väljer skönlitterära texter i sina klassrum. Vi ville alltså undersöka de didaktiska resonemang som svensklärare för vid val av litteratur i sin undervisning. Vi ämnade också undersöka hur lärare ser på en litterär kanon. I vår studie upplever vi att vi har uppnått vårt syfte och fått svar på våra frågeställningar. Vår slutsats är att svensklärarnas förhållningssätt till litteratur i undervisningen var skiftande. Vi kan också dra slutsatsen att den gemensamma inställningen var att alla lärare förhåller sig positiva till litteratur i undervisningen, då alla betonade att litteratur är av största vikt för att eleverna ska kunna utveckla sina tankar, perspektiv och idéer. När de gäller de didaktiska resonemangen svensklärare gör vid val av texter tolkar vi det som att lärarna förhåller sig till de didaktiska frågorna vad, hur, när, vem och varför. Det var ingen lärare som explicit nämnde de didaktiska frågorna, men det vi kunde tolka utifrån svaren var att lärarna tänkte på dessa frågor undermedvetet när det gäller litteraturval. Vår tolkning är, precis som Molloy (2007) skriver, att ingen undervisning är teorifri då lärarna alltid rör sig mellan olika teorier vid val av litteratur och andra moment i svenskundervisningen. Vi tror alltså, som blivande svensklärare, att dessa didaktiska resonemang kan falla sig naturligt i en lärarroll och att de stundvis sker per automatik. Vi vill betona att vi inte kan generalisera hur alla lärare tänker kring detta då våra slutsatser som dras enbart gäller våra intervjuade informanter. Meningen är inte att vi underskattar de didaktiska frågornas betydelse, tvärtom tror vi att de utgör en stor del av lärarnas tankeprocess när det gäller undervisning överlag. Vi tror att det kan vara så att de erfarna lärarna har fört resonemang kring didaktik avigt och rätt genom åren, och att det kan vara så att resonemangen stundvis sker per automatik för dessa lärare.

Vidare till frågan om litterär kanon som vi upplevde gav starkast reaktioner. Här var det väldigt tydligt att lärarna var emot en litterär kanon då de betonade att det skulle styra deras undervisning. Trots detta nämnde några av informanterna fördelar med en litterär kanon. Vår tolkning är att informanternas förhållningssätt gentemot en litterär kanon hade kunnat förändras om den hade omfattat annan typ av litteratur än endast den västerländska. Här ställde sig många lärare frågande till vilka verk som skulle varit med i en eventuell litterär kanon, men främst vilka texter och vilka författare som skulle finnas med i en litterär kanon (Jfr. Persson, 2007). Vår tolkning utifrån vår studie är att lärarna hade sett på en litterär kanon mer positivt, om den hade kunnat svara mot det centrala innehållet och kunskapskraven, som är litteratur författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer (Skolverket 2011) samt litteratur som lyfter upp viktiga, aktuella och demokratiska perspektiv.

7.2 Resultatdiskussion

En aspekt i vårt resultat som vi kanske inte riktigt hade förväntat oss, då alla ämneskonceptioner har behandlats, var att svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne skulle bli den ämneskonception som fick en central del i vårt resultat och som framträdde mest i lärarnas förhållningssätt. Vi hade en förutfattad mening om att svaren skulle ligga mer 50/50 mellan svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne och svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne. Detta då vi under lärarutbildningen har fått väldigt mycket undervisning som rör svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne och vikten av klassiska verk och epoker har varit något som vi upplever har dominerat kurserna i svenska på lärarutbildningen. Vi har förvisso haft en kurs som rör ungdomars textvärldar, där vi lättare kan se att svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne kan appliceras. Men att just svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne fick en så pass stor plats i resultatet ser vi som något positivt, då vi upplever att lärarna har ett förhållningssätt till litteraturen som påverkas av vårt nutida samhälle där modern teknologi tar över mer och mer och humanistiska frågor är otroligt viktiga att diskutera. Vi ser alltså att vår studie har varit gynnsam för vår framtida yrkesroll då den har gett oss nya insikter och infallsvinklar gällande didaktik och kanondiskussion. Vi hoppas kunna ta med oss resultatet ut i yrkeslivet och kunna fortsätta diskussionen på kommande skolor. Vi ser också positivt på att svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne, med humanistiska frågor som har en central roll, tar så stor plats hos våra informanter. Detta då vi tror att elever

idag med sin motvillighet till skönlitteratur behöver se på litteraturen som något som kan roa, oro, uppmuntra och underhålla och dessutom lyfter centrala humanistiska frågor. Kanonfrågan har även gett oss nya infallsvinklar som vi tar med oss i vårt kommande yrke. Efter denna studie ser vi fler positiva fördelar med en kanon än vad vi gjorde innan. Dock ställer vi oss frågande till vilken litteratur en litterär kanon ska innefatta, precis som våra informanter gör.

Vårt resultat visade även att det inte fanns någon märkbar diskrepans i svaren hos våra informanter beroende på om de undervisade på högstadiet eller gymnasiet. Detta är intressant då vi förväntade oss att svaren eventuellt skulle skilja sig åt beroende på undervisningsstadiet. Kursplanerna för högstadiet och gymnasiet skiljer sig åt i ämnets syfte. I ämnets syfte för högstadiet står det ”att undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva”. I ämnets syfte för gymnasiet står det däremot ”att eleverna ska ges möjlighet att i litteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum” (Skolverket 2011). Då detta endast är två exempel på hur läroplanerna skiljer sig åt, finner vi det intressant att våra informanters svar var så lika.

Ytterligare en aspekt i vårt resultat som kanske inte var lika förvånande var att Malmgrens (1996) ämneskonception svenska som färdighetsämne inte syntes i någon av informanternas svar. Tanken med svenska som färdighetsämne är som tidigare nämnts avsett att ge elever språklig teknik som kan användas och tillämpas i språksituationer och i denna ämneskonception blir svenskämnet främst ett språkämne. Litteraturläsningens andel är mindre och skild från färdighetsövningar. Resultatet blir att svenskämnet töms på vad Malmgren skriver är ett omvärldsorienterat innehåll vilket kan göra att undervisningen tappar humanistiska grundfrågor och värderingar. Då alla våra informanter lyft fram vikten av att diskutera och ge eleverna möjlighet att omvärdera sina åsikter i förhållande till och med hjälp av litteraturen så faller det sig också naturligt att svenska som färdighetsämne i diskussion om texter faller bort. Hade vi ämnat undersöka en annan aspekt av svenskämnet så tror vi att svenska som färdighetsämne fått en större plats i analysen av resultatet. Detta går även i linje med Bringéus (2011) tidigare forskning då hon skriver att litteraturval kan ses som ett ”högre” bildningsämne respektive färdighetsämne, där färdighetsämnet inte får samma värde. Hon skriver även att svenskämnet på gymnasieskolans yrkesinriktade program präglas av ett färdighetsämne medan de teoretiska programmens svenskämne utformas mer som ett ”högre”

bildningsämne. Att litteraturen blir någon form av färdighetsträning ser vi inte i våra informanternas svar. Vi upplever att våra informanter tar starkt avstånd från att reducera litteraturens betydelse och arbetar istället för att få in den på ett mer naturligt sätt i alla möjliga arbetsområden. Våra informanter gör detta genom att exempelvis arbeta ämnesöverskridande, genom att ta hjälp av bibliotekarier eller att arbeta med teman som jämställdhet, rasism eller mobbning. Med andra ord upplever vi att lärarna i vår studie arbetar för att litteraturen ska bli just ett högre bildningsämne, vilket är det som Bringéus skriver om.

I Bringéus (2011) resultat skriver hon att svensklärare prioriterar den klassiska bildningsläsningen för att bland annat flerspråkiga elever ska kunna ta sig igenom och klara av skolans undervisning. Dock lägger hon även till att lärarnas undervisning är öppen för annan typ av litteratur som anknyter till deras intressen. Vi ställer oss något kritiska till detta då de i vårt resultat visar på motsatsen då bland annat Moa säger att man inte kan ge en nyanländ elev en klassiker såsom exempelvis *Doktor Glas* (Söderberg 1905), men vi vill vara tydliga med att Moa problematiserar detta ytterligare och ställer sig frågande till om man kan göra det med någon elev i dagens skola. De likheter vi ser i våra resultat är att våra informanter också ser vikten av att läsa klassiker men det är ingenting som vi har tolkat att lärarna prioriterar över annan typ av läsning. Bringéus skriver även i sitt resultat att lärarnas litteraturundervisning bygger på en kronologisk epokläsning av klassiker, detta går i linje med Toves svar när hon säger att hon arbetar kronologiskt med klassiker.

I jämförelse med vår tidigare forskning så kan vi se att vårt resultat skiljer sig åt på vissa aspekter såsom i ovan nämnd syn på klassisk bildningsläsning och går i linje med andra aspekter såsom att våra informanter inte har en deciderad uppfattning till en litterär kanon, precis som Brinks (2009) resultat också pekar på. Med det vår resultatdiskussion vill vi visa på frågor som rör vårt ämne kan märkbart skilja sig åt, beroende på vilken forskning du tittar på, men det kan också finnas likheter. Vi menar att det är viktigt att forskningen ständigt förs framåt och fler aspekter utforskas.

7.3 Metoddiskussion

Vi upplever att vår metod har varit välfungerande för att få fram vårt resultat. Vi menar att intervjufrågorna vi ställde fungerade väl och vi kände att alla informanter kunde och vågade ge de svaren de ville. Vi upplevde även att det var en fördel att en av oss intervjuade och att en av oss antecknade under intervjun, då vi upplevde att informanterna var bekväma under intervjun. Vi vill även poängtera att det inte fanns några svårigheter gällande anteckning istället för inspelning under intervjuerna och inga av informanternas svar gick förlorade. Våra informanter tog hänsyn till att en av oss antecknade och talade därför, enligt vår uppfattning, något långsammare än vad de vanligtvis hade gjort.

Det hade däremot varit önskvärt att få en större spridning av manliga och kvinnliga informanter, men då det är en övervägande majoritet av kvinnor som är svensklärare så föll det sig ganska naturligt att majoriteten var kvinnor. Vi har som tidigare nämnts även önskat att få till intervjuer med lika många nyexaminerade lärare som lärare som jobbat längre, men på grund av tidsbrist och att vi inte fick tag i tillräckligt många nyexaminerade lärare blev det inte en jämn fördelning mellan informanterna. Vi tror alltså att vår undersökning hade sett annorlunda ut om vi hade fått en mer jämnare fördelning mellan informanterna samt om vi hade haft möjligheten att intervjua fler svensklärare. Vi hade förmodligen fått ett bredare perspektiv på hur lärare arbetar och resonerar kring de didaktiska frågorna gällande litteraturval som i sin tur hade påverkat vårt resultat.

7.4 Forskningsdiskussion

Till vidare forskning hade det varit väldigt intressant att undersöka hur nyexaminerade förhåller sig till litteratur och resonerar kring didaktiska val i förhållande till lärare som arbetat en längre period. Detta då vi upplevde att svaren vi fick skiljde sig åt något, vilket vi menar skulle kunna bero på erfarenhet och hur lärarutbildningen ser ut idag jämfört med förr. Vi tror att det kan finnas en diskrepans mellan nyexaminerade lärares resonemang kring didaktiska val och mer erfarna lärares. Därför hade en fortsatt forskning gärna fått undersöka just detta, speciellt då det var tanken med vår forskning initialt. Vi hoppas med andra ord, som nämnts i förordet, kunna bidra med nya infallsvinklar i forskning kring didaktiska resonemang kopplat till litteraturundervisning och i lärares syn på en kanon.

8 Referenser

Bringéus, E. (2011). *När känslorna får styra [Elektronisk resurs] : om litteraturläsning i en mångkulturell gymnasieklass*. Licentiatavhandling Malmö : Malmö högskola, 2011.

Brink, L. (2009). *Skönlitteraturens väg till klassrummet – om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning*. Kåreland (red.) *Läsa bör man...?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Brontë, E. (1981). *Svindlande höjder*. ([Ny utg., ny uppl.]). Höganäs: Bra böcker.

Bronäs, A. & Runebou, N. (2016). *Ämnesdidaktik: en undervisningskonst*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Edvardsson, J., Godhe, A. & Magnusson, P. (2018). *Digitalisering, literacy och multimodalitet*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Euripides, (1995). *Medea*. Lund: Ellerström.

Kåreland, L. (red.) (2009). *Läsa bör man-?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Larsen, Ann Kristin (2009). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 1. uppl. Malmö: Gleerup

Malmgren, L. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. (2., [aktualiserade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Molloy, G. (2007). *Skolämnet svenska: en kritisk ämnesdidaktik*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Petersson, M. (2011). ”Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur?” – om blivande svensklärare som läsare. Kåreland (red.) *Läsa bör man...?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*.

Strindberg, A. (1880). *Röda rummet: skildringar ur artist- och författarlifvet*. (3. uppl.) Stockholm: Seligmann.

Söderberg, H. (1905). *Doktor Glas: roman*. Stockholm: Bonnier.

Thavenius, J. (red.) (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (u.å.). Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning. *Vetenskapsrådet*. Tillgänglig: 2019-05-09 <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

9 Bilagor

9.1 Bilaga 1 samtyckesblankett



Fakulteten för lärande och samhälle

Samtyckesblankett

Vi heter Rita Oda & Stina Johansson och vi läser vår sista termin på Malmö Universitet där vi examineras som ämneslärare med behörighet i svenska som förstaämne. Vi har påbörjat vårt examensarbete där vi vill undersöka hur lärare går tillväga gällande litteraturval i svenskundervisningen. Vi vill alltså undersöka de didaktiska överväganden läraren gör vid val av skönlitterära texter. Sex intervjuer kommer att genomföras med lärare från grundskolans senare år (7-9) samt med gymnasielärare. Anledningen till att vi har valt att både intervjua högstadie- och gymnasielärare är på grund av att vi blir behöriga att undervisa i båda dessa stadier. Det ligger därför i vårt intresse att undersöka hur såväl högstadie- som gymnasielärare tänker kring vårt valda ämne.

Vi som studenter har gjort en avvägning gällande negativa konsekvenser för vår undersökning och kommit fram till att inte spela in intervjuerna av säkerhetsskäl. Vi vill som intervjuare lova våra informanter full anonymitet och av den anledningen kommer vi endast att nedteckna svaren i ett dokument med fingerat namn. Vi har förhållit oss till de forskningsetiska principerna vilket innebär att deltagandet är frivilligt och ni har rätt till att avbryta er medverkan när som helst. Vårt insamlade data kommer inte att användas i något annat syfte än vårt forskningsändamål, materialet kommer alltså att förstöras när vi blir examinerade.

Studentens underskrift: _____

Studentens underskrift: _____

Informantens Underskrift: _____

Ort och datum: _____

Studenter

Rita Oda

Rita.Oda@outlook.com

Stina Johansson

Stina_Lovisa@hotmail.com

9.2 Bilaga 2 intervjufrågor

Intervjufrågor

Vårt mål med denna intervju är att försöka sammanställa och få svar på hur svensklärare väljer skönlitterära texter i undervisning och vilka didaktiska överväganden läraren gör vid val av dessa texter. Ni får när som helst själva välja att avsluta intervjun.

Kort info om dig

Kön:

Ålder:

Utbildning:

I vilket stadium undervisar du i:

Aktiva år som lärare:

Vad är din allmänna inställning till att läsa skönlitterära verk? Hur och varför påverkar detta din undervisning? eller inte?

Hur förhåller du dig till läsning av skönlitterära texter i svenskundervisningen överlag?

Vilka didaktiska överväganden gör du när ni väljer ut en ny skönlitterär text till en klass/elevgrupp? (Hur, vem, vad, när, varför)

Har ni utgått från en epok, ett tema, en författare, en diskussion, kopplat till programmet eleverna läser osv?

Vilka skönlitterära texter har du använt i din undervisning? Och hur många skönlitterära texter brukar eller planerar du att arbeta med under ett läsår?

Har ni läst hela verk eller utdrag av verk? Varför hela eller varför delar?

När du väljer skönlitterära texter finns det någon du tar hjälp av/får inspiration av? (några exempel skulle kunna vara: tidigare erfarenheter, kollegor, bibliotekarier, radio- och tv-program etc)?

Vilka föreställningar och/eller normer tror du styr ditt val av skönlitterära texter?

Hur ser du på det fria valet av litteratur i svensk skola och hur förhåller du dig till en eventuell kanon, vilka för- och nackdelar ser du med detta?

Skulle du påstå att det finns en "skolkanon" där du arbetar? Om ja: Hur påverkas ditt arbete med skönlitterära texter av detta? Om nej: Hade du önskat att det fanns och isåfall varför?

Vad du själv kan minnas, bidrog din utbildning till ökad kunskap kring didaktiska val kopplat till val av skönlitterära texter? (Om ja: på vilket sätt? Om nej: Hade du önskat mer av detta och isåfall varför?)

Övrigt: