



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

EXAMENSARBETE

Avancerad nivå

Våren 2011

Lärarutbildningen

”Måsteverk” och läsglädje

- en studie om hur svensklärare på gymnasiet väljer
skönlitteratur

Författare
Anna Eklund
Anna Persson

Handledare
Anna Clara Törnqvist

www.hkr.se

”Måsteverk” och läsglädje

- en studie om hur svensklärare på gymnasiet väljer skönlitteratur

Författare:
Anna Eklund
Anna Persson

Abstract

Syftet med undersökningen är att undersöka vilken skönlitteratur svensklärare på gymnasiet förespråkar samt studera om lärarna har speciella värderingar kring litteratur. Detta för att se vilken sorts inofficiell skolkanon det finns i den svenska skolan i dag. Fem intervjuer genomfördes med svensklärare på gymnasiet från tre olika geografiskt placerade skolor i norra Skåne. De frågor vi sökte svar på är: Vilken skönlitteratur väljer en svensklärare på gymnasiet att använda i undervisningen av sina elever? Vilka faktorer styr svensklärares val av skönlitteratur på gymnasiet? Resultatet visar på att det existerar en skolkanon, en skolkanon som styrs av lärarna och vad de själva läste under sin gymnasietid vilket till stora delar innebär klassisk litteratur. I resultatet går det att urskilja vilka faktorer som styr lärarens val av skönlitteratur och det är faktorer som kvalitet, tid, läsbarhet, och att litteraturen fångar eleven. Litteraturen måste även uppfylla kriterier som att den är analyserbar och kan utveckla läsaren.

Ämnesord: skolkanon, lärares val, skönlitteratur, gymnasiet, litteraturens syfte, läsning, litteraturpedagogik

INNEHÅLL

INNEHÅLL	3
1 INLEDNING	5
1.1 Syfte och problemformulering	5
2 LITTERATURGENOMGÅNG	7
2.1 Skolkanon	7
2.2 Skolkanonens innehåll	9
2.3 Skönlitteraturens syfte i svenskundervisningen	9
2.4 Lärarens egna referensramar	10
2.5 Lärarens litteraturval – en grannlaga uppgift	11
2.6 Styrdokumentet	14
2.7 Problemprecisering	15
3 METOD	16
3.1 Val av undersökningsmetod	16
3.2 Urval och bortfall	16
3.3 Undersökningsgrupp	16
3.4 Intervjufrågor	17
3.5 Genomförande	18
3.6 Etiska överväganden	18
3.7 Bearbetning av data	19
4 RESULTAT OCH ANALYS	20
4.1 Val av litteratur i svenskundervisningen	20
4.2 Genus	23
4.3 ”Måsteverk”	23
4.4 Lärarens syfte med skönlitteratur	25
4.5 Lärarens attityd och egna intresse gällande skönlitteratur	28
4.6 Fin eller ful litteratur, det är frågan	29
4.7 Lärarens tolkning av styrdokumentet	31
5 DISKUSSION	34
5.1 Resultatdiskussion	34
5.2 Metoddiskussion	40
6 SLUTSATS	42
7 SAMMANFATTNING	43
REFERENSER	44
BILAGOR	46
Bilaga 1	46
Bilaga 2	47
Bilaga 3	48

1 INLEDNING

Under 2008 föreslog Folkpartiet ett införande av en gemensam skolkanon i Sverige. Redan fyra år tidigare, 2004, infördes i Danmark en ”dansk litteraturs kanon”, en lista över vilka författare som den danska skolan skulle använda i undervisningen. Den innehåller både ”folkeviser” och mer specifika författare såsom H.C Andersen och Karen Blixen (Undervisningsministeriet, 2004). I Sverige utformades en motion av Folkpartiet där syftet med en kanon var:

... – ett urval av litterära verk som läses i skolan – bör införas i läroplanen. Det skulle tydliggöra elevernas rätt till stöd av skolan för att få läsa de främsta svenskspråkiga författarna och världslitteraturens stora verk. De elever som inte får stöd hemifrån i sin läsning gynnas mest av att en kanon införs. Det gäller barn som inte har föräldrar som läser särskilt mycket hemma och barn som inte har någon naturlig koppling till litteratur på svenska för att de eller deras föräldrar invandrat till Sverige. Betydande verk av utländska författare ska ingå, dels för att även dessa många gånger har haft stort inflytande på den svenska kulturutvecklingen, dels för att det har ett egenvärde att eleverna får en inblick i litteraturen i Europa och andra världsdelar (Wikström, 2008).

Sverige får hösten 2011 en ny läroplan, ämnesplan och skollag. I ämnesplanen för svenska står det att skönlitteratur ska läsas men ingen bestämd litteratur anges (Skolverket, 2006). Det är därför intressant att studera hur skönlitteraturen i skolan väljs och vad det är som styr valet av den skönlitteratur som används i skolan. För blivande lärare och utexaminerade lärare är detta intresseväckande då litteratur anses kunna forma elever. Vid valet av litteratur, har läraren makt över eleverna på så sätt att viss litteratur kan påverka elevernas utveckling (Molloy, 2002).

Inom litteraturvetenskapen betyder ordet kanon de verk som tillskrivs en viss författare eller det urval av litterära verk som vid en viss tid läses i skolor samt hålls aktuella genom nyutgåvor (<http://www.ne.se/kanon/1193413>). I uppsatsen kommer begreppet kanon innebära följande: en viss författare eller vissa litterära verk som prioriteras framför andra och läses under en viss tid i gymnasieskolan.

1.1 Syfte och problemformulering

Syftet med studien var att undersöka hur svensklärare väljer litteratur, vilken litteratur som väljs respektive väljs bort, varför viss litteratur väljs samt om det finns någon inofficiell skolkanon. Undersökningen riktas mot gymnasiet och dess svensklärare. Vi har i vår studie valt att utgå från dessa två huvudfrågor:

- Vilken skönlitteratur väljer en svensklärare på gymnasiet att använda i undervisningen av sina elever?
- Vilka faktorer styr svensklärares val av skönlitteratur på gymnasiet?

2 LITTERATURGENOMGÅNG

I kapitlet presenteras, för studien relevant tidigare forskning, litteratur som berör ämnet samt hur styrdokumentet kan tolkas i samband med undersökningen.

2.1 Skolkanon

En kanon är en samling verk som prioriteras framför andra. Den styrs av olika mekanismer såsom samhällssyn, aktuella samhällsfokus och nytillkommen litteratur. Fokus kan exempelvis skifta då det uppmärksammas att få kvinnliga författare är representerade inom kanon. Begreppet skolkanon, som är fokus för denna undersökning, är en subkanon som påverkas av den i samhället existerande kanonen. Dock kan skolan även skapa en egen kanon eller inte hålla sig ajour. Skolan kan då istället behålla litteratur inom skolan som i samhället har bytts ut mot ny litteratur. Skolkanon kan skilja sig från skola till skola och från lärare till lärare (Brink, 1992).

En skolkanon består av ett specifikt utbud av litteratur, ett utbud som någon eller några personer har definierat. Utbudet brukar bestå av, enligt grundarna av kanon, viktiga författare och viktiga böcker (Chambers, 1994). De viktiga böckerna kan skifta från person till person men baseras ofta på vad som finns tillgängligt och vad som flest personer har läst, *Flugornas herre* är ett exempel som Molloy (2002) tar upp. Lärare som hon intervjuat motiverar valet av den boken med att det är den enda litteraturen som finns i klassuppsättning på skolan och att den passar åldersgruppen. Främsta målet med att läsa *Flugornas herre* var att eleverna skulle få en läsoplevelse och det sekundära var att eleverna skulle diskutera ett speciellt område (Molloy, 2002). I svenska A på gymnasiet har Pär Lagerqvists *Dvärgen* och Gustave Flauberts *Madame Bovary* nästintill blivit obligatorium i undervisningen runt om i Sverige (Molloy, a.a).

Lärarna som intervjuas i Brodow och Rininslands (2005) undersökning kring litteraturläsning får frågan om hur de ser på en litterär kanon för skolan och hur de lyckas förmedla kulturarvet. Kontrasten mellan att ge eleven kunskap om sitt kulturarv och att få dem att läsa för den personliga utvecklingen tas upp. De flesta lärare i undersökningen menar att eftersom styrdokumentet inte förespråkar viss litteratur gäller det att möta eleverna där de är. En lärare menar att det inte går att tvinga på elever en text som är främmande för elevens preferenser då den varken utvecklar individen eller synen på kulturarvet. I undersökningen är det bara en lärare som trycker på att en gemensam kanon hade varit till fördel eftersom hon anser att

elevernas fria val av litteratur inte är utvecklande och att de bör ha läst vissa verk (Brodow & Rininsland, 2005).

Brodow och Rininsland (2005) menar att kanonbegreppet för många lärare är främmande då de insett att elevengagemanget är viktigt för undervisningen och att man genom att läsa svåra äldre texter mister många elevers motivation till att läsa. Förespråkare för en gemensam litteraturkanon trycker ofta på att eleverna mister sin förståelse för kulturarvet men även att de inte utvecklar sin förmåga att uttrycka sig språkligt på ett nyanserat sätt vid avsaknad av specifik litteratur. Förespråkare framhåller även barn och ungdomars behov av kulturella rötter och gemensamma kulturella erfarenheter. En relativt radikal åsikt, av den anledningen att samhället i Sverige inte utger sig för att ha några klasskillnader, är även att arbetarklassbarn måste utsättas för författare som levt och verkat i överklassen för att kunna utvecklas (Brodow, del 1, 1996).

I den deskriptiva kanonforskningen belyses vilken litteratur som faktiskt används i skolorna och det har visat sig att den deskriptiva kanonen från 1910-1945 till stora delar består av litteratur skriven av män. De författare som ligger i skolkanontoppen är Esaias Tegnér, Erik Gustaf Geijer, Carl Jonas Love Almqvist, Carl-Michael Bellman, August Strindberg och Viktor Rydberg (Brink, 1992). En skolkanon är dock inte bestående utan kan vara föränderlig. Brink (a.a) visar i sin avhandling hur Esaias Tegnér är den författare som främst tas upp i antologier från 1897 ända fram till och med 1956. 1966 kommer ett skifte och Esaias Tegnér hamnar på en nionde plats i de svenska antologierna där August Strindberg, Carl Jonas Love Almqvist, Gustav Fröding, Harry Martinsson och Vilhelm Moberg är några av dem som är de mest representerade och lästa (Brink, 1992).

Det existerar en normativ kanon, det vill säga den kanon som teoretiskt existerar. Denna kanon är den som lärarna diskuterar och vill leva upp till men någonstans fallerar den och resultatet blir att deskriptiv kanon är en annan än normativ kanon (Brink, 1992). Normativ kanon är en inofficiell kanon där man menar att viss litteratur är mer intressant eller värdefull än annan. En normativ kanon kan precis som en deskriptiv kanon ändras ofta. Dock är det lättare att ändra den normativa då denna oftast bygger på egna värderingar och ny litteratur kan värderas och tas in, medan en deskriptiv kanon ofta lever kvar på grund av traditioner eller genom de resurser som finns att åtgå (Brink, 1991).

Inom litteraturen finns även en del så kallade klassiker. Med klassiker menas tidlös litteratur som bedöms ha ett bestående värde eller en upphovsman till ett sådant verk (Nationalencyklopedin). *På västfronten intet nytt* bedöms vara en klassiker då detta verk anses fylla ett oförändrat behov hos läsaren och därför läses detta skönlitterära verk i de svenska skolorna (Brink, 1991).

2.2 Skolkanonens innehåll

En skolkanon kan ofta fastställas genom en undersökning av vilka författare och vilka verk som presenteras i de antologier som skolorna använder sig av i sin undervisning (Brink, 1991). I skolan är det omöjligt att konstruera en litteraturkanon då skolan måste ta hänsyn till styrdokument som säger att skolan ska utvecklas i takt med samhället samt att skolan ska ta hänsyn till varje enskild elevs utveckling då en kanon ska vara bestående medans skolan ska vara föränderlig och undervisningen och materialet individanpassas (Brink, a.a.).

En nationell skolkanon kräver att alla svensklärare har som uppdrag att rätta sig efter den. Nordlund (1998) genomförde en undersökning som tydde på att många svensklärare på gymnasiet hade samma grund att utgå ifrån. Det vill säga att de alla valde ut samma gemensamma litteratur som en viktig del i svenskundervisningen, både författare och olika verk. Många av de författare och verk som lärare anser vara en väsentlig del i svenskundervisningen har producerats innan 1950-talet. Exempel på författare är: Sapfo, Carl von Linné, Emily Brontë, Mark Twain, James Joyce, Verner von Heidenstam, Franz Kafka och Ernest Hemingway (Nordlund, a.a.). Även nyare litteratur såsom Jan Guillous *Ondskan* har blivit obligatorium i många skolor (Brodow & Rininsland, 2005).

2.3 Skönlitteraturens syfte i svenskundervisningen

Det väsentliga vid val av skönlitteratur är att läraren vågar ställa sig de didaktiska frågorna kring valet av litteratur: Varför ska jag använda denna litteratur? Hur ska jag använda mig av denna litteratur och för vems skull har jag valt denna litteratur (Arkhammar, 2006)? En lärare måste alltid kunna förklara litteraturens värde för eleven och framför allt litteraturens syfte för elevens framtida utveckling, utan detta kan litteraturen upplevas död (Martinsson, 1989). Svedner (1999) menar vidare att det viktiga i valet av litteratur är att litteraturen har en funktion. Utifrån funktion eller syfte kan sedan lämplig litteratur väljas. Litteraturundervisningen som ska vara anpassad efter elevernas förutsättningar och intresse kräver att ett stort utbud av skönlitteratur presenteras för eleverna (Nordlund, 1998; Lpf 94). Skönlitteratur får inte endast ses som en möjlighet till avkoppling det vill säga en stund där

man kan släppa allt och inget fokus på lärande existerar utan även ses som en påkoppling som Svedner (1999) valt att kalla det. En påkoppling där eleverna får möjlighet till både personlig och språklig utveckling. Eleverna får möjlighet att utveckla sin reflekterande förmåga samt sin kreativitet och en möjlighet till utveckling av sitt skrift- och talspråk. Skönlitteratur bör därför ses som en kunskapskälla och vara grunden för svenskämnet (Svedner, a.a).

Eleverna behöver litteratur som de själva kan relatera till och känner ett personligt intresse för, något som berör eleven. På detta sätt kan eleven reflektera över den egna livssituationen och finna ett värde i att läsa skönlitteratur (Arkhammar, 2006). För en svensklärare är det nödvändigt att fundera på vems litteraturföreställningar som presenteras och vems litteraturarv det är som förs vidare (Martinsson, 1989). Arkhammar (2006) menar att skolan i dag låter elever välja böcker helt fritt genomgående under sig skoltid vilket betyder att i en klass kan det finnas 30 olika böcker och 30 olika läsoplevelser. Arkhammar (a.a) rekommenderar att läraren ska utgå ifrån olika lästeman, det skulle exempelvis innebära att samtliga elever kan välja fritt inom området kärlek. Genom ett tema kan sedan hela klassen diskutera vilka olika aspekter som kommer fram ur de olika böckerna.

2.4 Lärarens egna referensramar

I valet av skönlitteratur kan lärarens inre och yttre förutsättningar vara en bakomliggande faktor. Lärarens egen attityd till en författare eller en viss genre kan göra att viss skönlitteratur går förlorad (Chambers, 1995). Molloy (2002) beskriver i sin observation att skönlitteratur valdes på grund av att läraren själv hade en positiv inställning och då kände att böckerna kunde presenteras på ett likartat sätt utan att lägga in negativa attityder till den valda skönlitteraturen. Brodow och Rininslands (2005) och Molloy (2002) undersökning tyder på att den egna läsningen och erfarenheten av litteraturen påverkade lärarens val av litteratur. Brinks (1992) undersökning visar även att en lärare valt skönlitteratur till sin undervisning ur något som hon uppfattar som skolkanon, en skolkanon som bygger på vad läraren själv läst för skönlitteratur under sin skoltid och som läraren sedan väljer att föra vidare till sina elever. Det beskrivs också att den skönlitteratur lärarna läser under sin utbildning är den skönlitteratur en färdig lärare i första hand använder sig av när det är dags för litteraturläsning i undervisningen. Undersökningen visar även på att lärare väljer litteratur efter det egna intresset för böckerna (Brink, a.a).

I Olin-Schellers (2006) undersökning visar det sig att undervisningens texter styrs av vad läraren har för värderingar och uppfattningar och dessa är förankrade i lärarens ideologiska och historiska syn. De lärare som blev intervjuade ansåg att epokstudier var centrala för svenskämnet och att det bästa sättet att studera dem var kronologiskt, inte som tema. Det vill säga från antiken och fram till nutidslitteratur.

2.5 Lärarens litteraturval – en grannlaga uppgift

En av svensklärares viktigaste och mest krävande didaktiska uppgifter är valet av litteratur. Uppgiften kräver att läraren känner klassen och enskilda elever väl. Enligt Brodow (1996, del 2) bör ingen utanför klassen styra över den uppgiften. Läraren måste känna till vad eleverna läser utanför skolan och vad de uppskattar för att kunna motivera till vidare läsning. Elevpåverkan minskas beklagligen av att valet till viss del styrs av vad skolan har att tillgå, exempelvis klassuppsättningar och antologier (Brodow, a.a, del 2). Det är läraren som har ansvar för vad eleven lär sig och läraren har ett val att göra. Antingen kan skolans inköpta klassuppsättningar av skönlitteratur användas eller kopieras uppsättningar till varje elev eller så får ansvaret av valet av skönlitteratur lämnas över på eleven (Arkhammar, 2006; Chambers, 1995). Klassuppsättningarna blir gärna ett obligatoriskt moment som ger lärarna en trygghet att återgå till varje år (Molloy, 2003). Chambers (1995) menar att det måste finnas en närhet och ett bokbestånd att välja ur för att ett rättvist beslut kring vilken skönlitteratur som ska tas in i klassrummet görs. Utan tillgång till ett varierat bokbestånd görs oftast valet utifrån trygghet och bekvämlighet (Chambers, 1995). Genom att göra ett aktivt val har läraren tagit ställning till vilken litteratur eleverna ska ta del av. Bloom (2000) menar att världen borde erkänna att litteratur och författare väljs beroende på kvalitets- och artskillnad. Litteratur jämförs, författare jämförs och ett urval görs (Bloom a.a).

Brodow (1996, del 2) har då han besökt skolor funnit en avsaknad av gemensamma mål för litteraturläsningen. Varje lärare har sin egen strategi. Brodow (a.a.) hävdar att den enskilda lärarens frihet vid val av skönlitteratur inte behöver inskränkas av gemensamma mål. Hans förslag är att skolan bör ha en gemensam lista över olika genrer och när dessa ska tas upp under skolgången. I grundskolan ska exempelvis folksagor, ungdomsklassiker, fantasy och science fiction tas upp. På gymnasiet ska sedan en mer djupgående analys av arketyper i litteratur göras samt att exempelvis en diktkanon finnas. Brodow (a.a.) menar att genom att ha en diskussion om vad som ska tas upp vidgar läraren sin litteraturvy. Han anser även att läraren ska undersöka vilka kriterier som den valda litteraturen uppfyller. Exempel på kriterier

som Brodow (1996, del 2) tar upp kan sammanfattas som är texten lämplig för den klass och elever läraren har? Kommer klassen att hitta ämnen i boken att diskutera? Berör texten både pojkar och flickor? Och väcker texten känslor hos läraren själv? Brodow (a.a., del 2).

Chambers (1994) menar att det finns andra faktorer än yttre och inre som påverkar lärarens val av skönlitteratur nämligen tid, sammanhang och ett förhållningssätt till barnens smak. Alla elever tar olika lång tid på sig att läsa och reflektera kring litteraturen och detta måste läraren ta hänsyn till. I valet av skönlitteratur ska läraren även ta hänsyn till i vilket sammanhang boken kommer att presenteras, läsas och diskuteras. Den sista punkten som läraren bör ta hänsyn till är barnens smak när det kommer till litteratur. Alla intresserar sig inte för samma litteratur men det kan finnas gemensamma områden som är intressanta. Chambers menar även att all läsning är beroende av tidigare erfarenheter och detta är något en lärare måste ta i beaktning vid val av skönlitteratur (Chambers, 1994). En annan orsak som ligger bakom valet av litteratur, enligt Brodow och Rininsland (2005) är att läraren tror att alla eleverna kommer att vilja läsa någon av böckerna. Brinks (1992) undersökning visar på att lärare väljer skönlitteratur beroende på den mognadsnivå som läraren uppfattar att eleverna har. Lärarna implementerar böcker till de olika mognadsnivåerna genom genrerna äventyr, science fiction och romantik (Brink, 1992). Molloy (2002) undersökning tyder på att lärare även baserar sina val av skönlitteratur beroende på om de tror att texten kan utveckla läsaren. Lärarna i undersökningen menar nämligen att en text ska vara något mer än en text - den ska utveckla läsaren och eleverna ska finna sig själva och sina frågor i texterna (Molloy, 2002).

I Brodow & Rininsland (2005) undersökning kom tre faktorer vid val av litteratur fram som viktigast:

- Lärarens didaktiska mål.
- Lärarens kunskap om elevers mognad och förmåga att ta till sig litterära texter.
- Elevers tips och önskemål.

En faktor som många lärare framhåller som viktig är tid, och då tyvärr bristen på tid. Det tar tid att läsa en bok och sedan ska det helst vara ett samtal kring boken för att ge den större mening. Antalet elever i en klass är också ett problem, i alla fall om samtal kring boken prioriteras (Brodow & Rininsland, 2005).

En annan faktor är generationsfaktorn. Äldre lärare använder samma litteratur som de alltid gjort och när en nytexaminerad lärare kommer har denna inget annat val än att falla in i

samma mönster. Molloy (2002) talar om att alla som går i skolan får en viss litteraturerfarenhet med sig från sin skolgång och menar att det är denna litteratur som nyutexaminerade lärare sedan väljer att använda i sin undervisning då detta är litteratur de är bekant med (Molloy, 2002).

I många fall väljer läraren bort viss litteratur. Ofta är det så kallad tendenslitteratur eller opassande litteratur som kan väcka starka känslor (Brink, 1992). Lärare som väljer bort litteratur är rädda för vilken reaktion det blir i klassrummet. Lärare är rädda för att använda litteratur som berör eleverna på ett djupare plan och ser problem i att eleverna inte kan hålla en distans till texterna. Ofta vet inte läraren hur hon eller han ska ta upp ämnen som självmord, mobbing och sexualitet och därför väljs litteratur som innefattar detta bort (Molloy, 2002). Denna tendens kan kallas för ”strykningarnas kanon” (Brink, 2002). Till denna strykningsskanon kan även lyrikgenren klassas då den nästintill är helt försummad i dagens skola. Populärlitteraturen är inte heller något lärarna aktivt arbetar för att få in i undervisningen, trots att det är konstaterat att elever läser mycket populärlitteratur som inte är kopplat till skolan (Brink, 2006).

Lärarna i Olin-Schellers (2006) undersökning oroar sig kring om de tar upp rätt eller fel sorts litteratur, om de är för ytliga och helt enkelt inte tagit upp tillräckligt många verk. Oron och stressen många av lärarna känner handlar om att de inte hunnit ta upp det som de anser de ska ta upp. Det som ska tas upp styrs av den aktuella skolans dolda läroplan i större grad än av vad som står i de egentliga styrdokumenterna. Lärarna i Olin-Schellers (2006) studie påverkas inte enbart av elevernas förväntningar utan även av skolans ledning och från lärarkollegor. De väljer den litteratur som de själva läste när de gick på lärarutbildningen. De läromedelsantologier som finns på skolorna uppfattas som det läraren ska förhålla sig till i undervisningen. All annan litteratur ses som komplicerad att få in i undervisningen. Vad som är rätt och riktig litteratur verkar på skolorna vara en långlivad tradition som är svår att bryta. Den rätta litteraturen kan enligt författaren även vara den litteratur som de har i klassuppsättning. Lärarna har gemensamma listor med enligt dem bra böcker som eleverna får välja ur. Lärarna tar hjälp av skolbibliotekarien vilket ger en garanti enligt läraren. En lärare i undersökningen väljer litteratur ur läromedel för att kvalitetssäkra, och på så sätt anser läraren att hon genom detta garanterar att eleverna blir presenterade för god litteratur (Olin-Scheller, 2006).

Brodow (1996, del 2) anser att tänkbara aktörer vid val av litteratur är:

1. Elevernas speciella behov av vissa texter för att nå en allsidig utveckling.
2. Klassens intresse och önskemål. (Många har kanske sett en filmatisering av en roman eller ett drama och vill gå till originaltexten).
3. Lärarens uppfattning av klassens förmåga att ta till sig en viss text eller texttyp.
4. Lärarens personliga litteraturintresse. Om läraren har ett starkt personligt förhållande till en viss författare eller en viss bok, vill han naturligtvis gärna ta upp den med klassen. Ett nog så legitimt behov, för lärarens kunskap och engagemang smittar gärna av sig.
5. Åsikten (eller insikten, var god välj!) att ett visst verk hör till det omistliga kulturarvet.
6. Möjligheten att koppla läsningen till vad som behandlas i ett annat ämne, t ex historia eller religionskunskap.
7. Möjligheten att belysa tolkning och diskussion med ett utdrag ur en filmatisering.
8. Lokala traditioner ("På den här skolan läser vi alltid Dvärgen i årskurs 3").
9. Texternas tillgänglighet, t ex förrådet av klassuppsättningar och antologier och skolbibliotekets urval av skönlitteratur (Brodow, 1996, del 2, s. 202-203).

Den svenska läroplanen har inte föreskrivit någon speciell litteratur eller litteratursort. Anledningen till att viss litteratur väljs beror enligt Brodow (a.a) istället på att den sortens litteratur ska utveckla tanken, känsla och vilja.

2.6 Styrdokumentet

Fram till hösten 2011 har den svenska skolan rättat sig efter styrdokument som regeringen beslutade om 1994. I styrdokumentet står det att svenskämnet syftar till att:

Den kulturella identiteten uttrycks bl.a. i språket och litteraturen. Mötet med språk, litteratur och bildmedier kan bidra till mognad och personlig utveckling. Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att ta del av och ta ställning till kulturarvet och att få uppleva och diskutera texter som både väcker lust och utmanar åsikter (Skolverket, 2006).

I och med detta syftningsunderlag ska därför undervisningen sträva efter mål som utvecklar eleverna utifrån den skönlitteratur skolan involverar i studierna. Strävansmålen uttrycks så här.

Eleven utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd, breddar sin stilistiska förmåga och får pröva olika texttyper och konstnärliga uttrycksmedel... fortsätter att utveckla den egna läskunnigheten, så att förmågan att tolka, kritiskt granska och analysera olika slag av texter, såväl skrift- som bildbaserade, svarar mot de krav som ställs i ett komplicerat och informationsrikt samhälle... utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att tillägna sig skönlitteratur i skilda former från olika tider och kulturer och stimuleras till att söka sig till litteratur och bildmedier som en får möjlighet att utveckla en beläsenhet i centrala svenska, nordiska och internationella verk och att tillägna sig kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer från olika tider (Skolverket, 2006).

I styrdokumentet från 1994 står ingen specifik litteratur som svensk läraren ska använda i sin undervisning. Det står dock att litteraturen ska vara utvecklande för eleven samt att litteraturen ska vara varierad från olika tidsepoker samt genrer. Det menar även Molloy (2002), Chambers (1995) samt Brink (1992). Kursplanerna belyser tydligt att

litteraturundervisningen ska anpassas till elevernas intresse och någon gemensam kanon existerar inte (Nordlund, 1998).

2.7 Problemprecisering

Syftet med studien är att undersöka hur svensklärare väljer litteratur, vilken litteratur väljs respektive väljs bort, varför väljs viss litteratur samt om det finns någon skolkanon. Undersökningen riktas mot gymnasiet och dess svensklärare.

- Hur väljer svensklärare litteratur? Vilka didaktiska frågor ställer sig läraren inför ett nytt litteraturområde?
- Varför väljs viss litteratur och varför väljs viss litteratur bort? Vilka är faktorerna som styr detta val?
- Vilken litteratur är det som används? Finns det en skolkanon som påverkar svensklärarens val?

3 METOD

I detta kapitel kommer valet av metod samt dess relevans för uppsatsen att presenteras. Kapitlet kommer även att behandla urval, bortfall, deltagande respondenter, intervjufrågor, genomförande samt etiska övervägande. Även bearbetning av det insamlade materialet beskrivs i metoddelen.

3.1 Val av undersökningsmetod

Då undersökningen syftade till att studera vilken skönlitteratur svensklärare på gymnasiet använder sig av i sin undervisning samt vilka faktorer som ligger bakom deras val. Valet av metod blev därför att genomföra en semistrukturerad intervju. En semistrukturerad intervju är att föredra till detta syfte då respondenten har en möjlighet att tala fritt kring ämnet. Vid en semistrukturerad intervju har även vi som intervjuare en större möjlighet att få ett djup i frågorna genom att ställa följdfrågor kring det som respondenten talar om (Denscombe, 2009). Med semistrukturerade intervjuformer menas att intervjuaren har en färdig mall med öppna frågor, där det finns utrymme för respondenten att utveckla sina tankar. Under en semistrukturerad intervju behöver inte heller intervjuaren ställa frågorna i rätt ordningsföljd så som de är skrivna i frågeformuläret (Denscombe, 2009).

3.2 Urval och bortfall

Urvalet på skolor och respondenter föll, då vi hade begränsad tid, på skolor vi redan hade en etablerad kontakt med. Denscombe (2009) beskriver detta som ett bekvämlighetsurval. Vi hade dock endast träffat respondenterna som hastigast tidigare. Respondenterna var i stort sätt helt okända för oss. Urvalet önskades bestå utav en spridning både avseende åldrar, kön och arbetslivserfarenhet. Då valet av respondenter var beroende av vilks svensklärare som kunde tänka sig att ställa upp på de valda skolorna kunde vi inte styra spridningen på ålder, kön och arbetslivserfarenhet själva. Trots detta blev det en bra spridning efter de nämnda önskemålen. Urvalet av respondenter skedde genom att tre skolor kontaktades (Bilaga 1) och rektorn på varje skola kontaktade svensklärarna och lämnade vårt missiv (Bilaga 2) med information till samtliga svensklärare. Svensklärarna meddelade sedan rektorn om de var intresserade av att delta i undersökningen eller ej och då de var intresserade mejlade rektorn oss och vi tog över kontakten med de blivande respondenterna för att bestämma tid och dag för intervju.

3.3 Undersökningsgrupp

Den valda undersökningsgruppen bestod utav fem gymnasielärare i svenska på tre olika skolor i Skåne. Skola A är en liten friskola med 190 elever som är belägen mitt inne i en

större stad och har en specifik inriktning på kommunikation. Skolan har ett upptagningsområde som sträcker sig över hela nordvästra Skåne. Den intervjuade läraren på skola A var kvinna och hade jobbat som lärare sedan 2004 och var född 1969. Läraren hade arbetat på två olika skolor inklusive den aktuella skolan. Vi har valt att kalla denna lärare vid det fingerade namnet Susanne.

Skola B som deltog i undersökningen är belägen i en mindre kommun i Skåne och även denna skola är centralt belägen. Skolan har många olika program som är både yrkesförberedande och studieförberedande och består utav cirka 800 elever. På denna skola intervjuades tre lärare, två kvinnor och en man. Den ena kvinnan, som vi valt att kalla Annika, var född 1971 och hade arbetat på skolan under alla sina 15 år som lärare. Den andra kvinnan, som vi valt att ge det fingerade namnet Helena, var född 1966 och hade jobbat som svensklärare på samma skola under hela sin lärarkarriär vilket var 13 år. Mannen, som vi valt att kalla Niklas, var född 1975 och hade arbetat som lärare i sex år. Under de sex åren hade han bytt arbetsplats en gång inom samma kommun.

På skola C intervjuades en kvinna född 1972, som vi valt att ge det fingerade namnet Pernilla. Hon har arbetat som lärare på samma skola sedan hon tog sin lärarexamen 2004. Skolan är centralt belägen i en mellanstor stad i Skåne och har ett upptagningsområde från kommunerna intill samt den stad den ligger belägen i. Det går cirka 400 elever på skolan som består utav studieförberedande program.

3.4 Intervjufrågor

Intervjufrågorna bestod utav sammanlagt 15 semistrukturerade frågor var av tre av dem var bakgrundsfrågor som ligger till grund för att öppna samtalet och få en kontakt med respondenten (Denscombe, 2009) resterande 12 var så kallade huvudfrågor. Intervjufrågorna var öppna och kunde ställas i vilken ordning som helst och det kallas därför för en semistrukturerad intervju. Frågorna var även konstruerade på ett sådant sätt att intervjuarna hade möjlighet att ställa följdfrågor om situationer kring ett ämne uppstod.

Intervjufrågorna utformades med hjälp av Brodow och Rininsland (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan - praktik och teori*, skribenterna samt handledaren. Frågorna provades sedan genom en pilotstudie på en individ ur samma målgrupp som de tänkta intervjuerna skulle genomföras i. Vid pilotstudien visade det sig att några frågor bestod av samma bas och

därför upplevdes som en upprepning av varandra. Likaså blev därför intervjun onödigt lång och valet föll naturligt på att konstruera om intervjufrågorna till dem som användes i undersökningen (Bilaga 3).

3.5 Genomförande

Då vår pilotstudie gav olika aspekter på våra frågor korrigerades frågorna innan de huvudsakliga intervjuerna skulle äga rum. Korrigeringen bestod därför i att frågor ströks samt en del frågor omformulerades, för att passa vårt syfte och vår frågeställning bättre.

Samtliga intervjuer genomfördes i grupprum på de olika skolorna. Vid intervjutillfället försågs samtliga respondenter med ett missiv (Bilaga 2). Efter godkännande till missivet av respondenten användes två ljudupptagningsstationer, en iPhone 3Gs och en iPhone 4. Ljudupptagningarna från intervjuerna transkriberades med hjälp av Microsoft Word för att sedan kunna skönja ett resultat samt analyseras.

3.6 Etiska överväganden

Inom den humanistisk samhällsvetenskapliga forskningen finns ett antal etiska förhållningssätt som måste iakttas och följas vid ett genomförande av en undersökning. De förhållningssätt som anges har uppmärksamats vid genomförandet av undersökningen.

Informationskravet innebär att forskaren skall informera respondenterna om undersökningens aktuella syfte (Vetenskapsrådet, 2002). Före intervjuerna informerades respondenterna muntligt och via missivet vad syftet med undersökningen var. I slutet på missivet angavs ett val för samtycke vilket gav respondenten en möjlighet att ta ett eget beslut huruvida de önskade delta i undersökningen. Detta beskriver Vetenskapsrådet som samtyckeskravet och det går ut på att varje individ själv har rätt att bestämma över sin medverkan i den aktuella undersökningen (Vetenskapsrådet, 2002).

Konfidentialitetskravet innebär att samtliga respondenter som medverkar i undersökningen ska ges största möjliga anonymitet (Vetenskapsrådet, 2002). Under de genomförda intervjuerna informerades respondenterna om att de inte kommer att nämnas vid namn i uppsatsens resultat och diskussion. Informationen stod även tydligt i missivet som respondenterna fick ta del av och svara på innan intervjun.

3.7 Bearbetning av data

Denscombe (2009) menar att man vid en transkribering av en intervju får en ny kontakt med innehållet vilket leder till att data och samtalet får nytt liv. Det är även lättare att analysera ljudupptagningen i skriven form än att endast analysera ljudupptagningen auditivt (Denscombe, a. a).

Bearbetningen av data har skett i olika moment som Patel och Davidsson (2003) beskriver i fem steg. Den genomförda bearbetningen kallas av Patel och Davidsson (2003) för en empirinära kvalitativ bearbetning. Utifrån de fem stegen inleds bearbetningen i steg ett som är redan vid intervjutillfället. Steg två är att dokumentera alla noteringar direkt efter intervjun som uppkommit i tankeform hos intervjuarna under intervjun. Steg tre består utav funderingar och reflektioner som uppstår vid transkriberingar och steg fyra består utav att notera och anteckna de reflektioner som uppstått vid transkriberingen. Sista momentet, steg fem, är att analysera den transkriberade texten i olika kategorier eller efter en tematik. För att hitta tematiken i vår analys utgick vi från de intervjufrågor vi använt oss av. Samtliga respondenters svar samlades därför under respektive fråga för att sedan sorteras in i två huvudteman bestående utav våra problemformuleringar:

- Vilken skönlitteratur väljer en svensklärare på gymnasiet att använda i undervisningen av sina elever?
- Vilka faktorer styr svensklärares val av skönlitteratur på gymnasiet?

4 RESULTAT OCH ANALYS

Undersökningens resultat presenteras och analyseras i följande avsnitt. Undersökningen baseras på intervjuer med fem gymnasielärare i svenskämnet. Resultatet och analysen kommer att presenteras med hjälp av citat då det ger läsaren en möjlighet att själv analysera de genomförda tolkningarna. Genom hela resultatet har vi valt att kalla lärarna vid fingerade namn.

4.1 Val av litteratur i svenskundervisningen

Vid de genomförda undersökningarna fick vi åsikter av respondenterna kring vilken litteratur de ansåg var lämplig respektive olämplig att använda i undervisningen. Samtliga respondenter uttryckte även att det fanns specifik skönlitteratur som de använde sig av i undervisningen. Ett exempel är en av våra fem respondenter som uttrycker att klassisk litteratur är en viktig del i undervisningen av den orsak att den innehåller bestående ämnen samt ger läsaren en bildning. Susanne beskriver själv följande:

Ja, jag tänker lite grann att som lärare i svenska så är det det enda ämnet de kan läsa svenska klassiker i. Det finns inget annat ämne som engelska eller samhälle eller vad det är så vill man ge dem någon slags bildning eller åtminstone en kunskap om vad som finns. För du måste få alternativ att välja på annars kan du ju inte förstå vad som är bra och inte bra va. När jag säger kanon så är det klart att vi är strikta här då så vi börjar lite grann med antiken och kikar framåt men där kan man göra lite nedslag då i de tidigare fram till ungefär 17-och 1800 talet där det är viss kanoniserad litteratur som jag tycker faktiskt hör, man måste känna till Voltaire och Rousseau sen om man går vidare och man då pratar om det svenska så ska man ha läst någonting av Selma Lagerlöf, säger jag då som är gammeldags, men vi har henne och vi ser henne varje dag på våra tjugor och nog är det väl ändå en slags skön kunskap att veta att ja det är ju Selma. Henne har jag läst någonting av. På något sätt tycker jag att de flesta elever växer utav kunskap så att jag tycker nog ändå att i kanon ligger tillexempel om vi nu ska gå på personer då så är det ju Selma Lagerlöf, Strindberg, eeee vad har vi fler för stora kanonader, ja om man tittar på det svenska så även Hjalmar Söderberg.

Samtliga lärare nämner att de vill försöka erbjuda sina elever ett brett sortiment av skönlitteratur och Susanne vill, enligt vår tolkning, ge eleverna en möjlighet att uppleva olika slags litteratur och samtidigt få dem att ta del av vårt kulturarv. Detta menar läraren att hon gör genom att förmedla en kunskap om våra historiska författare som i detta fall exemplifieras med bland annat Selma Lagerlöf och Strindberg. Vi ser det som att läraren vill använda den nämnda litteraturen som ett utbud av litteratur som elever alltid bör ta del av. Detta kan tolkas som en slags kanonisering då läraren hänvisar till att detta är litteratur som är bestående och som denna anser att alla elever ska få ta del av. En bestående litteratur är en litteratur som alltid är populär eller relaterbar. Susanne väljer att ta upp de så kallade klassikerna, så som *Doktor Glas* och författaren Dostojevskij, och anser att klassikerna har något som alltid berör läsaren oavsett tid och att det är därför det kallas en klassiker.

Ja men det är nog lite som jag, att försöka vara relativt mångfacetterad och också det att det måste finnas en aktualitet i det som fortfarande gör det intressant och det är ju därför som de är klassiker. För det handlar om det som är det, som vi människor, känslor, kärlek, otillräcklighet, ångest, rädsla för framtiden och lycka. Det är ju det de här klassikerna faktiskt handlar om när man skrapar lite och det är ju det som är de frågorna som vi alltid berör.

Detta hävdar även samtliga av de andra lärarna. De har uttryckt att den klassiska litteraturen kan och bör användas i undervisningen av den orsak att det står i kursplanen samt för att de anser som läraren ovan att en klassisk litteratur är alltid aktuell på något vis. Annika beskriver att olika motiv och budskap kan belysas i en klassiker för att göra den relevant för den nutida människan vilket citatet nedan visar på.

... Medea skrevs ju för jättelängesen men varför läser man den fortfarande idag, varför sätter man upp Medea på teatern och vad är det i *En dag i Ivan Denisovitjs liv*, ja det handlar om Gulag men egentligen kanske det handlar om någonting annat, vad är det att vara människa, överge hoppet, det finns många sådana där dolda budskap då. Jag har gjort klassikeruppgifter för att då kunna uppfylla det målet. Det är inte alltid om eleverna får välja valfritt så tänker de inte på det kanske.

Annika menar att det alltid ligger ett dolt budskap i texten bara läsaren har de rätta synsätten för att upptäcka dem och det är först när läsaren besitter redskap som han eller hon kan finna den klassiska litteraturen intressant för den nutida människan.

...den blir lika intressant i dag men man måste vara vaken för kopplingarna för då blir det ju intressant för dem om de liksom kan se någonting i sin egen tid handlar om klassikerna.

Mycket av den skönlitteratur som används i skolan är därför skönlitteratur som är skriven före tvåtusentalet. Eftersom denna skönlitteratur används menar Susanne att litteratur kan framställas som gammalmodig och tråkig men den kan också framställas som modern oberoende av när den är skriven. Genom följande citat vill vi visa på hur läraren menar att elevens upplevelse av litteraturen till stor del beror på läraren. Eleverna själva har inte alltid den kunskap och de verktyg för att själva se kopplingarna till dagens samhälle och deras egna vardagar och kan då komma att uppleva klassikerna som något uråldrigt och förlegat.

Jag menar pratar man om Voltaire och Rousseau och visar dem en bild så ser dem den här gamla trista gubben och så försöker man förklara att detta var rebeller. De var tjugo år gamla och de stod på barrikaderna och skrek, de är våra hipp hoppare som liksom protesterade mot allt, de är inga gamla dammiga gubbar. Man måste göra det levande på något sätt.

Bakom ett litteraturval finns ett beslut som det har visat sig att läraren oftast tar. På skola B har Helena tre kriterier som hon anser styr hennes textval.

Läsbarhet, inte avskräcka och man ska kunna diskutera det. Inte avskräcka utan locka till vidare läsning.

Helena nämner även att det finns andra faktorer som styr hennes val så som styrdokumentet. Helena menar att det finns olika riktlinjer för vad eleverna ska läsa i Svenska A och i Svenska B och säger därför att mycket av litteraturen i Svenska B är klassiker eftersom det står att eleverna ska få ta del av detta i den nämnda kursen.

Sen så naturligtvis så står det ju i svenska B att eleverna ska läsa texter från olika tider och epoker och sånt och då måste man ju anpassa sig till det. Men inom de här styrdokumentens ramar så gör jag de här urvalen.

På samma skola, B, arbetar lärare Annika som beskriver att hon ibland gör hänsynstagande kring vad som är producerat på film samt vad hon och hennes kolleger har läst.

Så att vi har försökt satsa, dels på att hitta fler klassiker som vi tror kan fungera dels att hitta litteratur som är ganska ny som man inte har hunnit göra film av ännu, ... Sen har vi en bokcirkel här också med inom kollegiet att vi försöker hitta så att vi läser olika böcker eller samma bok, så försöker vi hitta, är det här något vi kan använda, nja kanske för årskurs tre mycket duktiga elever eller åh den här hade slagit bra och så.

Annika ser det som en fördel att arbeta med en bokcirkel i kollegiet då hon anser att lärare på så sätt kan stötta upp och hjälpa varandra med tips och idéer. Vi uppfattar det som att Niklas på samma skola (B) framhäver att det som svensklärare kan vara svårt att själv få tid till att läsa ny litteratur och vi tolkar det som att det är vad Annika även menar kan vara positivt med en bokcirkel i kollegiet, att någon annan har snappat upp något nytt när alla inte har tid och möjlighet att läsa hela tiden. Niklas beskriver tidsbristen på följande sätt:

I vissa fall på grund av tidsbrist kan man få använda litteratur som man själv redan är inläst på om vi talar om hela verk, och då blir det så att man kan det själv men samtidigt kanske det inte passar helt perfekt in på den elevgrupp man har, men för att man inte har tid blir det så. Det är ju tyvärr den verklighet som råder för lärare idag.

Lärarna uppfattar det som mer krävande för dem själva att låta eleverna välja ur ett större bokbestånd oavsett om det är böcker som läraren själv presenterar eller om det är litteratur eleverna själva fritt fått välja. Problemet i fråga är att läraren inte hinner med att läsa in sig på ny litteratur och därför blir det ofta klassiker som de känner till som kommer fram som material.

När vi frågar vem som ska styra skönlitteraturvalet får vi olika svar, men alla med en gemensam åsikt om att eleverna borde få styra valet som Niklas beskriver nedan:

Det är en jättekänslig fråga tror jag, för att alla lärare vill nog att det ska vara fritt val men man vill samtidigt att eleverna ska välja lite som läraren valt. Vilket innebär att man kan få, hur ska man säga, risken finns att om eleverna själva får välja så väljer de hela tiden samma svårighetsgrad på böckerna, samma typ av böcker och då utvecklas de inte, till exempel, man kan tala om de olika

utvecklingstrapporna men det är alltid bra om eleverna väljer svårare böcker, risken är ju att de väljer böcker som blir för enkla för dem. Därför vill jag ha lite insyn och kontroll.

Samtliga respondenter menar att de gärna vill överlämna valet av litteratur till eleverna men är då rädda för att litteraturen inte ska vara utvecklande nog för eleven. De andra lärarna säger att vem som har ansvaret för val av skönlitteratur varierar beroende på situation till situation men menar att det ändå oftast är de själva som bestämmer. Precis som Niklas ovan beskriver att det beror på att de vill ha kontroll över att eleven utvecklas och har förstått.

4.2 Genus

En av de fem lärarna som intervjuades var Susanne på skola A som lyfte genusperspektivet inom valet av skönlitteratur inom svenskämnet. Hon ansåg att mycket av den skönlitteratur som används idag i skolan är skriven av manliga författare och framförallt är mycket av den litteratur och de författare som nämns i antologier manliga. Hon berättar även att det endast finns två romaner i klassuppsättningar på skolan.

Det är nämligen alldeles utmärkta böcker, fantastiska på alla sätt men det är två manliga författare. ... *Dvärgen* Per Lagerqvist och sen har vi Ernest Hemingway *Den gamle och havet*, fantastiska båda två men som sagt så ska vi utöka då så att det blir två kvinnliga med.

För Susanne verkar det vara mycket viktigt att det finnas en jämn fördelning mellan manliga och kvinnliga författare när hon ska presentera litteratur för sina elever.

Susanne beskriver sin syn på att använda Guillous *Ondskan* i sin undervisning med följande ord:

Dessutom är ju huvudpersonen kille och det tycker jag, jag är oerhört, emmm, försöker hela tiden se till att det är en mix så att alla kan få sitt och det är viktigt att vi har ett slags genustänk när det gäller litteraturen med.

4.3 "Måsteverk"

Många av de intervjuade lärarna nämner, utan en ställd fråga från vår sida, litteratur som är skriven av Voltaire, Rousseau och Strindberg som allmän litteratur som bör användas i undervisningen. Susanne kallar det även för "måsteverk".

Men man tar det naturligtvis i små doser men och sen så kör vi vidare och då är det några klassiker som man uppfattar då som det här med kanon då. Det är liksom måsteverk...

Samtidigt motsäger Susanne sig själv genom att svara på frågan om det finns viss litteratur som hon anser att alla elever ska läsa.

Men det här med måsteliteratur det är för att gagna undervisningssituationen och diskussionen i så fall men annars så finns det inga sådana krav.

Svaret kan i detta fall bero på att Susanne inte reflekterat över vad hon tidigare svarat men även över att det kan vara en inofficiell kanon denna lärare besitter och som vid konkret konfrontation inte framkommer då läraren inte räknar denna egna värdering som en värdering eller kanon som gäller hela skolan.

Det är ingen lärare i undersökningen som nämner att det finns någon specifik populärlitteratur skriven före eller efter 1950 som elever i den svenska skolan bör ta del av. Däremot nämner en utav lärarna att det finns en bok som tillhör populärlitteratur genren som idag har blivit en del av den outtalade kanon inom den svenska skolan, nämligen Jan Guillous *Ondskan*:

...*Ondskan* är så uttjatad och den på något sätt har ju blivit en del av skolans kanon av något outgrundligt skäl...

Samtliga lärare nämner under intervjuerna att skönlitteraturen som väljs att bedriva undervisningen på måste ha en viss kvalitet. Nedan följer ett exempel på hur Susanne framställer detta.

Nä, utan det handlar om kvalitet och då menar jag egentligen språklig kvalitet det är den jag vill försöka fånga. Alltså när man själv läser, jag läser ju väldigt många olika genrer. När du läser, det kan vara en deckare som är av god kvalitet, så känner du någonting för karaktärerna. Det betyder någonting att de är utsatta för fara därför att författaren har lyckats med ett så nyanserat personporträtt så att det blir levande för dig.

Med andra ord menar lärarna att bara litteraturen är välskriven och engagerar eleverna så är det litteratur med god kvalitet.

Niklas på skola B beskriver att det i dag inte finns någon uttalad svensk litteraturkanon i skolan men han menar att en dold kanon trots allt existerar som skolan förmedlar vidare till sina elever, eftersom detta urval är det enda skolan har att väja på att köpa in som undervisningsmaterial.

..., det finns ju ingen kanon om man tittar i kursplanen men om man tittar i läroböcker finns det ju likt förbaskat en kanon, det finns ju en outtalad finkulturell samling där.

Med andra ord är det de som sammansätter de olika antologierna som sedan säljs till skolorna som till viss del ligger bakom den litterära kanon som idag finns i den svenska skolan.

På skola A beskriver Susanne en specifik roman som hon personligen upplever som en del av en kanonisering av litteratur i den svenska skolan.

... Jan Guillou ingår inte i min genre till exempel så behöver jag inte raljera över det men det är inga böcker som jag tar upp faktiskt... . Det är liksom sin och *Ondskan* är så uttjatad och den på något sätt har ju blivit en del av skolans kanon av något outgrundligt skäl men jag skulle inte ta upp den faktiskt.

Annika från skola B beskriver ett liknande fall där hon upplever att lärare eller främst elever har kanoniserat. *Pojken som kallades det* används av läraren som exempel på ett sådant verk men menar att den har inte blivit en del av hennes undervisning då hon inte föredrar boken och att det är en av de faktorer som styr vilken skönlitteratur hon använder sig av i svenskämnet.

Som jag sa innan för att spegla kursmålen, men det är litteratur som engagerar. Sen till syvende och sist så är det ju litteratur som jag gillar. Jag hade ju aldrig läst *Pojken som kallades det* som klassuppsättning för att jag tycker inte att den ger någonting, varken till mig eller till eleverna.

4.4 Lärarens syfte med skönlitteratur

”Det är inte bara att läsa för läsandets skull” menar Susanne. Susanne poängterar att litteratur ska fungera utvecklande för individen och det är därför viktigt att det finns tillgång till litteratur. Susanne beskriver även tillgängligheten på litteratur som begränsad inom skolområdet, men läraren menar att utbudet trots allt inte är begränsat då skolan är belägen nära ett stadsbibliotek som eleverna i stället kan ta sig till.

Vi har biblioteket och det är vår tillgänglighet kan man säga. Vi har ett litet bibliotek här på skolan men det är med betoning på litet. Vi är en pytteliten friskola med 190 elever Annars har vi stadsbiblioteket och det tar tio minuter att gå dit så där ligger vår filial liksom.

Problemet med att skolan inte har ett utvidgat eget bokbestånd kan vara att litteraturen inte finns där naturligt för eleverna. Samtidigt kan ett sådant upplägg leda till att eleverna tidigt lär sig att själva leta litteratur och på så sätt lära sig vad som är relevant litteratur för dem personligen. På andra skolor finns risken att eleverna får litteraturen serverad och vald utav lärare och bibliotekarier och därför aldrig får söka själv. Fyra av de fem intervjuade lärarna nämner att de ofta använder sig av bibliotekariens hjälp då bibliotekarien samlar ihop litteratur som eleverna sedan får välja ur.

På skola B nämner Helena att textvalet ibland överlämnas till eleverna, men oftast styrs av henne själv.

I svenska A brukar jag göra det till stor del. Där brukar jag inte låta eleverna välja. Men i Svenska B låter jag dem välja vissa texter själva och ibland så ger jag dem ett visst urval där de får fem sex böcker att välja bland och ibland så får de två olika att välja på och så kan de diskutera dem tillsammans. Men det beror lite på vilket förtroende jag har för eleverna också, huruvida jag låter dem välja helt själva.

För den här läraren är det viktigt att ha kontroll. Eleverna ska läsa viss litteratur och gärna den sorten som läraren valt. Det finns klara risker med att inte släppa in eleverna i valet av litteratur. Den läslust som alla lärare som vi intervjuat vurmar för kan då försvinna. De facto är det så att eleverna har andra ämnen att läsa i och svenskan är som Niklas talar om ett friare ämne, frågan är bara för vem. Niklas försätter:

Då vill jag ha koll på har dem läst och har de förstått och det får man bättre när alla läser samma.Så jag väljer ju oftast, de läser oftare samma text än inte.

Läraren både väljer litteraturen och att alla ska läsa den samtidigt. Läraren motiverar det med att han vill ha en överblick över vad de läser och hur det uppfattar det.

Samtliga lärare ser en vinning i att använda sig av klassuppsättningar i litteratur undervisningen. Pernilla motiverar vilka fördelar hon anser det finns i att elever läser samma text nedan.

Ja det finns stora poänger med det och särskilt med den äldre litteraturen då eleverna då kan ställa frågor om det som är komplicerat. Vad farao menar de här egentligen? Så kan de ställa den frågan tillsammans så kan vi diskutera det och de som inte alltid vågar ställa de där frågorna får också svar...Både i själva uppbyggnaden men också förloppet. Gärna samma litteratur så att man inte blir ensam med sin litteratur.

Helena menar att det finns många fördelar med att hela klassen läser samma bok

”Man kan diskutera samma sak, samma utgångspunkt, det har sin funktion att man kan hjälpas åt så att man kan tolka bättre, jag uppfattade det så, men jag uppfattade det så här.”

Niklas på samma skola drar resonemanget lite längre. Han menar att genom att läsa samma text kan man diskutera. För honom verkar det inte bero så mycket på att han vill ha kontrollen utan att eleverna genom texten kan möta sig själva och varandra.

För lärare Annika är ett av syftena med att läsa skönlitteratur i skolan att eleverna ska lära sig att knäcka koderna:

Jag såg en del som inte knäckt koden med att läsa mellan raderna, en del kan fortfarande inte se vad är budskapet i den här boken, hur driver hon oss fram mot slutet, alltså man har inte det där metaperspektivet utan man läser för att man ska läsa och så är man väldigt fast i orden och händelserna men man kan inte se utanför det. Så att det är lite grann var eleverna står, är det inte så bra läsare så får man lite vägleda dem och då är det kanske så att de får tio frågor i veckan, symboler, jag vet inte om ni läst *Hungerspelen*?

Annika har i en klass märkt att det finns elever som inte lyckats se bakom orden. I en klass med många elever som inte är vana läsare underlättar det om alla läser samma bok. Läraren kan genom frågor då leda eleverna in på rätt spår. Annika beskriver nedan med egna ord sin uppgift i litteraturläsningen.

Och där måste jag ju hjälpa eleverna, det är ju min roll. Ge dem nycklar för att kunna det skulle ju vara hemskt annars. Du kunde inte detta när du började, nu kan du inte detta när du slutar alltså kan du inte nå betygsmålen.

Fastän Annika tryckte på vikten av att läsa samma litteratur i klassen, behåller hon sin syn att det är individens utveckling som ska vara i fokus.

Annika på skola B fortsätter:

Ehh, alltså det måste ju vara skönlitteratur som innehåller två plan eller kanske tre plan till och med. Men ja det är olika har man en klass där det exempelvis inte fungerar där de inte är läsare när de börjar här kanske syftet med boken kanske bara ska vara wow jag ska få dem att läsa och då har ju *Hungerspelen* visat sig vara jättebra. Vi har en annan bok som heter *Bryta om* som också har funkat jättebra. Så att det kan ju vara bra att få igång läsandet. Det kan ju vara ett syfte och då uppfyller boken det så är det ju en bra bok. Sen om man ska utveckla eleverna så måste man ju ha böcker som man kan diskutera och samtala om och där de kan tolka på olika sätt tänker jag. Så att ja olika i olika klasser och läsning kan ha olika syften med tänker jag.

Läraren poängterar att boken kan ha olika syften beroende på hur klassen är. Annika menar att hon inte kan förklara syftet med vald litteratur för eleverna alltid, då hon ibland väljer enkel litteratur för att eleverna inte har knäckt koderna för att kunna förstå böcker på ett djupare plan:

Ehh, nej jag har svårt att gå in och säga ni är ju inga läsare här så nu måste vi hitta en bok som funkar för er, så nej det brukar jag inte göra.

Samma lärare är dock noga med att förklara för eleverna varför man läser och att man kan vara läsare på olika sätt. Hon säger till oss att hon privat kan vara en passiv läsare som använder läsningen som avkoppling, men att det är viktigt att eleverna förstår när de ska vara passiva eller aktiva läsare.

Så på det sättet kanske jag kan tala om för dem och jag talar nog om för elever att läsa gör man för att man kan vara läsare på olika sätt, man kan vara en passiv läsare, vilket jag är jätteofta, men man kan vara en väldigt aktiv läsare och då måste de lära sig att se skillnaden på det så på det sättet kan man indirekt motivera dem till att läsa.

Läraren menar här att genom att ge eleverna förklaring på hur man är en aktiv läsare så motiverar man dem till att läsa.

Niklas är den enda utav lärarna som vi intervjuat som tar upp problemet med att syftet med litteraturen även kan vara vitt skilt inom en klass då alla elever också är olika:

Jag har även svenska som andraspråk och där får man ännu mer tänka på att hitta litteratur, ingen klass är ju på något sätt homogen men här är det ännu mer heterogent när det kommer till hur långt de kommit i språkutvecklingen.

Han upplever att en bok kan ge en elev mycket medan en annan elev i samma klass behöver en större utmaning.

4.5 Lärarens attityd och egna intresse gällande skönlitteratur

I samtliga intervjuer nämner lärarna att de använder sig av litteratur som de själva läste när de gick i skolan. De nämner även att de använder viss litteratur som de tog del av under sin lärarutbildning men poängterar att de använder mer litteratur i sin undervisning som de själva läste under sin egen skoltid.

Susanne beskriver nedan sina egna reflektioner:

Jag ser nog mer paralleller med min egen gymnasietid om man ska titta på paralleller.

Hon fortsätter:

Jag försöker veva tillbaka, alltså hur och vad läste jag när jag var sexton? Vad läste jag när jag var sjutton och tyckte jag om det då? Jag sprang ju till exempel själv runt med Dostojevskij under armen och fattade ingenting när jag var sexton år medan när jag läste om den när jag var arton år så var det ju en ny värld. Så att man måste inse att man förändras och vid en viss ålder så kanske man inte ska tvinga eleverna till att läsa Strindberg till exempel, man ska vänta några år. Men jag använder nog en del av det jag läste men jag använder nog lika många som skräckexempel.

Susanne är medveten om vad hon själv läste som tonåring och kan på så sätt implementera det i sin undervisning. För henne är mognad viktigt att ta i beaktande när val av litteratur görs. Viss litteratur måste vänta till eleven blivit lite äldre. Litteratur används även som skräckexempel på vad läraren anser vara bra respektive dålig litteratur..

Annika nämner några böcker som hon själv läst och huruvida hon applicerar dem i sin undervisning.

Doktor Glas läste jag och det har visat sig att det är en bok som eleverna bara älskar, de tycker den är jättebra. När de kommer upp i årskurs tre. Så att det är lite olika det också. *Västfronten intet nytt* eller *En dag i Ivan Denisovitjs liv* läste jag själv när jag gick på gymnasiet, det är ju klassiker, de funkar ju än idag tänker jag.

Annika menar att många av de böcker som hon definierar som klassiker fungerar än idag, dock poängterar även hon att mognaden måste finnas där.

Niklas får tänka efter när han får frågan om vad han läste på gymnasiet, han menar även att eleverna nu är förändrade:

Man försöker ju anpassa det, det har ju gått ett tag sedan man själv gick i gymnasiet trots allt så elevunderlaget är ju lite annorlunda. Det är knappt man minns vad man läste på gymnasiet, jag var en riktig slashas där så att jag gick på Komvux efteråt. Men på Komvux läste jag sådant jag läser med eleverna nu.

Niklas menar att han inte alltid varit en sådan som läst. Han använder idag den sortens litteratur som han läste på komvux när han bestämt sig att det var studier han skulle satsa på.

Susannes intresse för litteratur är mer av det slag som många förutsätter att en svensklärares intresse för litteratur bör vara. Hon beskriver nedan att hon:

... är en läsare av stora mått och har alltid läst mycket.

Pernilla beskriver att hon läser mycket, cirka 20 romaner om året men menar på att hon inte hinner med att läsa allt hon vill ändå. Samtliga lärare poängterar att som svensklärare bör man ha ett intresse för läsning och själv läsa mycket. Anledningen till detta tror vi är för att de anser att svensklärare ska vara uppdaterade inom litteraturen samt ge eleverna boktips för en mer varierad undervisning.

4.6 Fin eller ful litteratur, det är frågan

Kvalitet är att man kan diskutera litteraturen. Alltså en Jackie Collins bok hur mycket kan man diskutera det? Han är ond och är ond från början och är ond på slutet. Hon är god och god från början och god i slutet. Alltså det händer inget. Man kan säga något om händelserna och handlingen men man kan inte problematisera utvecklingar och förändringar och sådana saker. Jag tycker litteraturen ska gå att diskutera.

Detta är hur Helena beskriver vad kvalitet är för henne. Hon nämner även att litteraturen måste ha kvalitet men beskriver kvalitet så här:

Nä, utan det handlar om kvalitet och då menar jag egentligen språklig kvalitet det är den jag vill försöka fånga. När du läser, det kan vara en deckare som är av god kvalitet, så känner du någonting för karaktärerna. Det betyder någonting att de är utsatta för fara därför att författaren har lyckats med ett så nyanserat personporträtt så att det blir levande för dig. Det är inte, ursäkt mig att jag använde Jan Guillou som exempel igen, men hans fiender de är mer svartmuskiga, luktar illa och är fula. Då vet du, ha fienden medan den goda är ljushyllt, vän och duktig på precis allting. Fullständigt onyanserat och det är ju så barnböcker ser ut för att man ska kunna skilja på det goda och det onda och det tycker jag är dålig litteratur. Det är liksom ickekvalitativt, för enkelt.

Även Pernilla beskriver detta som den viktigaste kriteriet för att kunna kalla en litteratur för god litteratur. Hon beskriver det själv som att litteraturen måste beröra och fånga eleverna.

Nedan följer ett exempel på vad Annika innefattar i begreppet kvalitet när det gäller skönlitteratur.

Men att eleverna, jag tycker "Pojken som kallades det" alltså det är ingen bok jag kan diskutera med eleverna. Säger jag ja det var förfärligt det han upplevde, ja vad är syftet, ja att visa att det är förfärligt, ja där är inget mer och då är det i den här världen, amen jag ligger på stranden och läser deckare sommaren igenom och kan tycka att jag har stor behållningen av det men här är ju inte läsa för att läsa utan här är ju läsa för att nå kursmålen. Det vill säga att eleverna ska kunna analysera och titta bakom texterna då.

Susanne menar att många klassiska verk inte lyckas fånga eleverna och därför måste man prioritera annan litteratur ibland.

... det är vårt jobb som lärare att inse att vi lever i en tid där ungdomar, alltså det är väldigt föränderligt och vi kan inte pådyvla dem tjugo sidor miljöbeskrivning som det är i många utav våra gamla klassiker för då tappar vi bort dem. Då försvinner de och säger fy fan vad tråkigt det är att läsa och då är de borta. Så att det är mitt ansvar då att försöka välja ut ifrån ett ganska brett spektra. Jag har mig själv som utgångspunkt men jag kör ganska mycket marknadsundersökningar eftersom jag har barn i den åldern. Jag är mitt i marknadsundersökningen, hur funkar detta? Är detta något? Vad kan vi gå vidare med och så vidare. Sen får de ju själva då försöka skaffa sig lite men jag försöker plocka fram lästlistor som ska passa den vane läsaren och den ovane läsaren. Jag försöker ha idrottskillen och tjejen framför mig och jag försöker att ha bloggtjejen och killen, alltså förstår ni jag försöker ändå hitta någonting som ska kunna passa. Så att någon ska, för att vinsten är ju när någon sitter och säger gud vad bra denna var särskilt om det är någon som inte läst speciellt mycket och det kan man gå i gång på alltså.

Läraren menar att det gäller att förnya och förbättra sin undervisning hela tiden. Hennes fokus måste ligga på många olika element för att kunna motivera de olika sorters elever som finns i en klass. Susanne är noga med att inte prata illa om böcker som hon inte anser passar, utan hon ser till att rekommendera annat istället:

Ja jag tänker mer det här på *Arn-böckerna* som många läser och det skulle jag aldrig säga ner på men alltså inget som jag skulle rekommendera till eleverna utan här vill jag ändå försöka komma med alternativen, det gör jag ju.

Annika kom fram till att hon höll på att tappa elevernas läslust i en klass för att de inte kunde relatera till litteraturen och beskriver nedan hur det gick till.

Men i en T2:a så bestämde jag att de skulle läsa en modern roman, vi hade tidigare läst om antikens litteratur, vilket de tyckte var lite segt så vi tittade lite på Coppolas, vet inte om ni sett dem, Iliaden och Odyssén eller Odyssees heter den ju den filmen.

Annika fick då anpassa undervisningen till klassen mer och visa film och välja litteratur som var skriven i modern tid.

Niklas menar att man måste skilja på litteraturen, dock är det i vissa fall är det positivt om eleverna enbart läser, sen vad spelar inte lika stor roll. Han menar att det finns litteratur som

är skriven på olika nivåer. Från den ovane läsaren till den vane och att all litteratur inte utvecklar alla individer. Han anser på ett personligt plan att det finns författare vars verk ger honom mer än andras.

Sen om man tittar på diskussionen om det finns bra och dålig litteratur kan man också svara ja och nej, det är bättre att vi läser böcker vi gillar istället för att inte läsa alls. Sen kan ju jag tycka Dostojevskij är en bättre författare än Jan Guillou. Det är ju subjektivt.

Helena vill inte introducera litteratur för eleverna som inte har en verklighetsförankring vilket leder till att viss litteratur väljs bort. Hon menar vidare att klassikerna har det gemensamt att de lyckas behålla drag som är ständigt aktuella.

Ja det är väl sådan skönlitteratur som känns väldigt förlegad. Som känns som att det inte är, säger en modern människa någonting om det inte är så tydligt att det blir absurt för då kan man ta det som ett exempel kanske. När avståndet mellan texten och människan blir för stort. Är det då en klassiker så ska ju inte det gapet finnas utan då ska den ju hålla i alla tider.

Niklas menar dock att en klassiker som Dantes *Den gudomliga komedin* inte skulle fungera så bra på skolan:

Att nämna och beröra är ju en sak men att läsa hela infernodelen i Dantes bok kan man ju bara glömma här. Strindberg likadant, i vissa grupper fungerar det nog.

Han menar dock precis som han har nämnt innan att i vissa grupper kanske det skulle fungera.

4.7 Lärarens tolkning av styrdokumentet

Styrdokumentet och kursplanen är handlingar som alla lärare måste ta hänsyn till när det gäller undervisningen. Susanne nämnde inte styrdokumentet alls, men på skola B upptog detta en stor del av samtals tiden. Samtliga tre lärare på skola B ansåg att de var styrda av styrdokumentet i sitt val av skönlitteratur i svenska. Helena säger:

Sen så naturligtvis så står det ju i svenska B att eleverna ska läsa texter från olika tider och epoker och sånt och då måste man ju anpassa sig till det. Men inom de här styrdokumentens ramar så gör jag de här urval.

Niklas ger oss ett annat resultat från övriga fyra lärare genom att formulera sig så här på frågan om i han ger eleverna en möjlighet till att välja skönlitteratur själva och i så fall när han ger eleverna utrymme till detta.

Ja det gör de och det är mer i svenska B...

I det specifika fallet har vi tolkat det som att Niklas anser att svenska B styrs av kursplanen inom den klassiska litteraturen, men att han uppfattar det som mycket friare för annan

skönlitteratur. Han uttrycker enligt oss att det finns en större möjlighet för fritt litteraturval från elevernas sida i Svenska B-kursen.

Även Annika menar, enligt oss, att framförallt kursplanen för Svenska B styr hennes litteraturval.

Ehh, dels det jag har sagt, elevernas förståelse eller förkunskap, dels är det ju kursmålen, framförallt svenska b, där är man mer styrd att där ska ju eleverna känna till litterära epoker, litterära strömningar ...

Helena menar precis som de övriga lärarna att målen är mer styrda i Svenska B än i Svenska A, men läraren menar att målen inte preciserar viss skönlitteratur utan att målen går att uppnå med vilken skönlitteratur som helst.

Så att där styr dom ju betydligt mer än i svenska A, där ska ju eleverna till exempel kunna motiv, det är ju ett sånt begrepp, kursmål, men då kan man ju läsa vad som helst, egentligen för att förstå begreppet litterärt motiv, vad det är, då behöver man ju inte läsa en högt stående liten klassiker för att göra det.

Pernilla poängterar att det finns hänsynstagande att göra i litteraturvalet oavsett om det är i kursen svenska A eller svenska B. Hon menar på att de skiljer sig åt och ger exempel från svenska A kursen:

Tar man svenska A till exempel så står det då att man ska ha skönlitteratur ifrån olika kulturer och ifrån olika tider och man ska kunna jämföra med sin egen tid och med andra tider och då får man rätta sig efter det och använda sig av litteratur som kommer kanske ifrån Europa men också från utom europeisklitteratur.

Vår uppfattning är att läraren menar att det finns en grund som lärarna i svenska måste ta hänsyn till, men att det sedan är väldigt fritt för läraren att välja skönlitteratur.

Målfokuseringen är tydlig hos lärarna på skola B. De vill att eleverna ska klara målen och undervisningen styrs av kursplanen. Niklas på skola B beskriver i citatet hur han agerar efter målen.

Man kan då försöka uppfylla målen man har med sin undervisning. Så där finns ju ett visst själviskt urval också, självklart.

Läraren menar att han gör ett urval utifrån egna preferenser när han väljer skönlitteratur till eleverna, skönlitteratur som eleverna ska läsa för att uppnå målen.

Samtliga respondenter har ett syfte med sitt val av skönlitteratur i undervisningen. Syftet är till övervägande del lika varandra. Samtliga respondenter har som syfte att få eleverna till en fortsatt läsning och inte avskräcka dem. Samtliga respondenter har även för avsikt, i sitt val av litteratur, att presentera ett varierat utbud för att tillgodose samtliga elever. Samtliga respondenter har även den klassiska litteraturen i undervisningen. Att valet hamnar på den klassiska litteraturen menar tre lärare beror på att det står i styrdokumentet medan en av lärarna menar att det är för att bilda eleverna och ge dem en god bas att stå på.

5 DISKUSSION

I kapitlet kommer inledningsvis en diskussion att föras. Den kommer att beröra undersökningens resultat i relation till syftet, tidigare forskning och litteratur. Kapitlet kommer att avslutas med en metoddiskussion.

5.1 Resultatdiskussion

Under vår undersökning framkom det att en skolkanon är både föränderlig och bestående. Föränderlig på det viset att den nyare populärlitteraturen är ett föränderligt moment i kanonen medan den klassiska är den bestående. Samtliga lärare nämnde att de använde sig av klassiker i sin undervisning samt att detta i vissa fall även var ett måste, medan den nya litteraturen kom i andra hand. Det som styrde valet av ny litteratur var kvalitet, kvalitet bestående av läsbarhet och ett djupare skikt. Bloom (2000) anser att en skolkanon bör införas i skolan vilket på många sätt kanske kunde underlätta valet av litteratur för lärarna.

Vi anser att en skolkanon över äldre litteratur eller de så kallade klassikerna skulle kunna införas, men att populärlitteraturen ska lämnas åt det föränderliga. Det skulle innebära att en föränderlig och bestående skolkanon skiljs åt. Populärlitteraturen kan därför kanske inte tillhöra någon kanon då en kanon som är föränderlig inte är någon kanon. Dock medför det problem som skulle kunna göra skolan rigid. Skulle en skolkanon införas måste den bli utvärderad ofta och av olika grupper, lärare, forskare och av barn/ungdomar/elever. Att bestämma ett antal böcker eller författare som ska läsas av alla som går in genom skolans dörrar kräver mycket och är kanske ett steg tillbaka i skolutvecklingen. Det är dock som vi skrev i stycket innan att om ett införande av kanon skulle ske skulle det underlätta för lärarna. Lärarna skulle då exempelvis slippa motivera för eleverna varför en bok ska läsas eller en dikt ska läras utantill, det är enbart att referera till kanon.

Den föränderliga kanonen kan enligt oss liknas vid den normativa kanon som Brink (1991) talar om. Den normativa kanonen är fortfarande bestående av skönlitteratur som prioriteras högre än annan och i vår undersökning kan vi se detta i den populärlitteratur som används i undervisningen. Lärarna styr vilken populärlitteratur som får användas då den måste ha en viss nivå, härav likheten vid högre prioriterad litteratur i den normativa kanonen. Beslutet om vilken populärlitteratur som får lov att användas tar läraren. Beslutet grundas oftast på lärarens egna värderingar precis som i den normativa kanonen.

De klassiska verken som används i undervisningen beskrivet av Brink (1991) har levt kvar länge i antologier. I den genomförda undersökningen visade det sig att den skönlitteratur som lärarna använde sig av många gånger var skönlitteratur som de själva läst under sin gymnasietid och i huvudsak bestod utav de så kallade klassikerna.

De historiska klassikerna har, som många av lärarna i undersökningen nämnt, ett bestående innehåll. Brodow & Rininslands (2005) menar att klassiker kan hindra elevers litteraturintresse då de texterna har stor distans till elevernas verklighet. Den skönlitteratur som används i undervisningen måste vara relaterbar för eleverna, menar Arkhammar (2006). Lärarna i vår undersökning menar att det existerar ett djup och ämnen som är aktuella i alla tider i klassikerna bara de belyses ur rätt perspektiv, medan den nya litteraturen kan behandla dagsaktuella infallsvinklar som berör eleverna där de är i livet. De två punkterna motsäger varandra, men vi kan dra en slutsats av att klassisk litteratur har en stor distans till eleverna om den endast läses för nöjes skull eller från pärm till pärm. Om eleverna istället får möjlighet att leta motiv och teman i texterna så tror vi att avståndet mellan elev och litteratur kan minska och då har den klassiska skönlitteraturen fått ett syfte. Där håller vi med lärarna i vår egen undersökning till viss del i deras val att inkludera klassiker i undervisningen.

Skönlitteraturen som används i undervisningen måste enligt Molloy (2002), Chambers (1995), Brink (1992) samt de intervjuade lärarna ha ett syfte. Vi håller med Svedner (1999) som menar att litteratur inte får läsas endast som underhållning. Syftet med skönlitteratur bör enligt de intervjuade lärarna syfta till att öka elevernas bildning och utveckling. Martinsson (1989) menar att detta endast kan ske genom att läraren informerar eleverna om syftet med den valda litteraturen. Vårt resultat tyder på att endast en av respondenterna tydligt informerar eleverna om syftet med skönlitteraturen vid varje uppgift. Det skulle enligt Martinsson (1989) betyda att resterande lärares elever inte utvecklades. Vi anser dock att skönlitteratur som används och som ska studeras på andra sätt än endast som underhållning bör ha ett tydligt syfte så att eleverna förstår hur och varför momentet ska genomföras. Den litteraturen som beskrivs som föränderlig ändras på så sätt att den kan vara inaktuell om fem år men då har redan en ny roman skrivits med en annan infallsvinkel som berör något mer dagsaktuellt och då menar vi att eleverna inte ska behöva läsa det som är inaktuellt bara för att det har framställts en skolkanon.

I vårt resultat framställdes att klassuppsättningar, kontroll och lärarens egen läshistorik var faktorer som styrde valet av den litteratur som skulle presenteras för eleverna. I denna företeelse som beskrivs anser vi att läraren väljer arbetssätt för sin egen skull och inte elevernas. Lärarna beskriver själva att det är för att de vill ha kontroll, men vad är det för kontroll? Jo, kontrollen av att eleverna lär sig något och utvecklar en analytisk förmåga enligt lärarens preferenser. Lärarna nämner specifikt att lärarkontrollen ökar i och med att klassuppsättningar används i undervisningen och de menar att det på så sätt är enklare att stämma av att alla elever har uppnått lärarens eller Skolverkets mål. Detta ser vi som ett problem då det i Lpf 94 står att läraren ska försöka möta eleverna och individanpassa undervisningen.

Klassuppsättningar av litteratur kräver att alla elever ska läsa samma text, en text som är vald av läraren och som ligger på en specifik nivå. Samtliga lärare i den genomförda undersökningen talar om att de vill möta alla elever, men i själva verket gör de tvärtom genom att använda sig av klassuppsättningar. Alla elever har inte samma förkunskap eller preferenser och därför kommer den gemensamma litteraturen att mottagas på olika sätt hos varje elev. Detta kan leda till att det finns elever i en klass som upplever litteraturen som lättläst, medan andra upplever den som svårläst. Brodow (1996, del 1) menar i sin undersökning att elever måste utsättas för litteratur som ligger över deras egen nuvarande kunskapsnivå för att utvecklas. I detta fall kan det då vara en fördel för de elever som ligger lite under den kunskapsnivå som klasslitteraturen de ska läsa ligger på. Det är dock ett problem för de elever som ligger mycket under och framför allt mycket över den kunskapsnivå som litteraturen innefattar. Enligt Brodow (1996, del 1) skulle elever som ligger långt under kunna öka sin kunskap lite grann medan de elever som ligger över kunskapsnivån skulle bli lidande och avstanna i utvecklingen. Detta är ett problem som svensklärarna måste handskas med vid varje val av skönlitteratur.

Arbetet med denna uppsats har varit tankeväckande för oss själva. Lärarna talade om att de var tvungna att kontrollera det eleverna läste, då det fanns verk som var betydelsefulla och därför ett måste. Nordlund (1998) menar att om eleverna ska kunna bli mötta där de är och i deras intresse för litteratur måste de presenteras för stora mängder av litteratur. Detta för att eleven ska kunna skapa sig en egen vilja kring läsandet. Detta går tyvärr inte ihop med det sätt som många lärare idag lägger upp svenskundervisning på. En lärare som vi intervjuade talade om att ingen klass är den andra lik och att alla individer i klassen även är olika, just för att de

är individer. Ändå låter lärare inte individen välja litteratur fritt eftersom det bör finnas en kontroll och en enhetlighet i ett klassrum. Vi kan förstå om det bygger på att undervisningen ska leda till att eleverna läser, diskuterar, argumenterar och analyserar ihop, men lärarna motiverade ofta valet av gemensam läsning gjordes för att kunna kontrollera. En annan aspekt som framträder i att låta eleverna läsa samma text är att det underlättar bedömning vilket är förståeligt då denna delen av läraruppgiften kan vara svårt. Alla elever kan få samma frågor att besvara och samma avslutande uppgift att göra.

All den studerade litteraturen och även de intervjuade lärarna har glömt bort tidsaspekten i den mån att läsning tar mycket lektionstid i anspråk. Vi kan både förstå och relatera till att det aldrig finns nog med tid i skolan. Självklart är detta ett komplext problem, men med många möjligheter. Arkhammar (2006) talar precis som Nordlund (1998) om att litteraturen måste ge eleven ett egenintresse för att få betydelse. Arkhammar (2006) ser dock ett problem med att låta eleverna välja helt fritt. Det hade säkert fungerat om klasser varit mindre men med trettio olika böcker leder det enbart till kaos. En vidare aspekt är att en gymnasielärare ofta har mer än en klass att bedriva litteraturläsning med samtidigt. Arkhammar (a.a) anser att man i undervisningen skulle kunna låta eleverna välja fritt inom ett område eller tema, det kan vara exempelvis kärlek. Arbetar en klass med teman så kan läraren dra nytta av alla de fördelar som finns med att eleverna kan diskutera, argumentera och analysera ihop, men de kan dessutom bidra med olika exempel och infallsvinklar. Detta tror vi kan få många elever att välja litteratur där eleverna själva tror att de kan hitta saker som kan vara intressanta så att de kan bidra till den gemensamma diskussionen. Under ett sådant tema kan läraren välja om klassen ska diskutera i grupper eller i helklass. Är det ett känsligt ämne kan en mindre grupp bidra till djupare analyser av problemet. Lärarna talade under våra intervjuer om att det var behändigt att eleverna läste samma litteratur, särskilt om de var läsovana. Detta för att läraren då tydligare kunde visa vad motivet var och vad symboler stod för i boken. Vi anser att eleverna kan uppfylla den sortens mål även när de läser olika böcker. Låt oss återkomma till att arbeta i tema. Vi tror att ett fungerande upplägg skulle kunna vara att eleverna delas in i par efter att de läst vars en bok. De får sedan uppgiften att gemensamt skriva om böckernas innehåll, motiv, gemensamma drag och vad som särskiljer böckerna. På så sätt får eleverna öva på att läsa mellan raderna för att hitta motiv, öva på att verbalisera för sin skrivpartner och hitta tidlösa litterära drag vilka alla är mål i Lpf 94.

Lpf 94 samt andra styrdokument styr lärarnas val av litteratur i den genomförda undersökningen till skillnad från vad litteraturen påstår. Brink (1992) menar att det inte finns någon specifik litteratur nämnd i kursplanen medan lärarna i undersökningen ser det som att kursplanen talar om att litteraturen i undervisningen ska bestå utav klassiker, internationell litteratur samt nationell litteratur. Molloy (2002), Chambers (1995) samt Brink (1992) menar alla att styrdokumentet talar för att den skönlitteratur som används i undervisningen ska vara varierad, från olika epoker och väljas efter elevernas intresse vilket lärarna i den genomförda undersökningen även säger. Styrdokumentet beskriver vad skönlitteraturen ska användas till och till viss del vad den ska syfta till men nämner ingen specifik litteratur som ska användas (Skolverket, 2006). Det går därför att urskilja en tolkningsskiljaktighet. Fyra av fem lärare i undersökningen upplever att styrdokumentet preciserar litteraturen mer än vad Molloy (2002), Chambers (1995) och Brink (1992) gör. De menar att det inte står några specifika verk eller författare angivna i styrdokumentet och anser därför att litteraturvalet inte är styrt av styrdokumentet. Styrdokumentet är därför oklara och kan tolkas på olika sätt och ger varje lärare en stor frihet i tolkningen av dem. Inom området internationell litteratur ryms många författare och verk, vilket ger varje lärare ett stort urval att välja av.

Vid valet av skönlitteratur måste läraren som vi tidigare tagit upp utsätta eleverna för mycket litteratur (Nordlund, 1998). Finns det en brist på skönlitteratur blir den valmöjligheten bristfällig. Detta är ett problem som vi anser specifikt kan uppstå på en av de skolor vi besökt under undersökningen då de endast hade ett mycket litet bibliotek med ett fåtal romaner. Här förmodar vi att läraren kan ha varit medveten om att ett begränsat litteraturutbud kan förhindra litteraturglädjen hos eleverna och att det var det som var orsaken till att hon själv alltid presenterade många olika böcker som fanns att tillgå på stadsbiblioteket.

Från den stund lärare väljer skönlitteratur till sin undervisning har de även gjort ett bortval. Bloom (2000) menar att de grunder valet görs på borde vara erkänt världen över, det är på kvalitet och artskillnad. Respondenterna i den genomförda undersökningen är öppna med att tala om att det finns viss litteratur och specifika författare som de anser inte är av den kvalitet som de vill ha i sin undervisning och därför väljer de bort den litteraturen. Brink (1996) menar att den skönlitteratur som väljs bort ofta väljs bort på grund av att den innefattar ämnen som lärarna har svårt för att hantera. I den genomförda undersökningen tyder snarare denna strykningsskanon, som Brink (1992) kallar det, på att de anser att litteraturen håller för dålig kvalitet eller för att tidsbristen har hindrat lärarna från att själva läsa skönlitteraturen. Många

av lärarna menar att den skönlitteratur som de anser håller sämre kvalitet än annan kan vara en orsak som gör att mycket populärlitteratur väljs bort och hamnar i strykningskanonen, så som en lärare beskriver att *Ondskan* gjort. Resultatet av detta blir att lärarna ser klassiker som kvalitet och därför använder dessa i undervisningen. Som tidigare nämnts har lärarna i undersökningen svårt för att anpassa populärlitteraturen till undervisningen vilket även Brink (2006) nämner.

Lärarna som vi intervjuade nämnde inte läroböcker som en viktig del av undervisningen. En lärare tog upp antologierna och dess kanonisering, dock la inte läraren värde i detta. Olin-Scheller (2006) intervjuade lärare som visade sig vara oroliga att de missat något, om de var för ytliga och kände krav från andra svensklärare. På de skolor vi besök och genomfört intervjuer har vi inte alls fått sådana indikationer. På den skola där vi intervjuade tre lärare fick vi snarare känslan av att de samarbetade väl och gav varandra tips. Detta kan bero på olika faktorer, som att medelåldern i lärarkåren var låg eller helt enkelt att någon styrde och alla följde. Nu tror vi inte att så var fallet, utan snarare att där fanns ett öppet klimat där lärarna hade som gemensamt mål att hitta god litteratur. En lärare uttryckte i intervjun att då hon började arbeta på skolan var inriktningen på skönlitteraturläsningen mot så kallade klassiker.

Olin-Scheller (a.a) menar att det på många skolor finns en tradition som kan ta år att bryta om någon vill göra det. Lärarna vi intervjuade använder säkert, utan att vara medvetna om det, skönlitteratur som alltid använts och därför fortsätter att användas. Dock har dagens lärare blivit tvungna att anpassa sig till elevunderlaget. En lärare som intervjuades fick frågan om han alltid presenterade syftet för eleverna. Han menade att det behövde han inte alltid för eleverna ifrågasatte alltid ändå. Det är i många fall en positiv utveckling eftersom det leder till att läraren måste ha en tanke med sin undervisning - varför läser vi Hemingway? Numera fungerar inte motiveringen att det är en klassiker, läraren måste sälja sin idé. Vi uppfattade de lärare vi intervjuade som väl införstådda med detta och de kunde därför i intervjuerna snabbt och direkt förklara varför de valde viss sorts skönlitteratur framför annan. De hade alla gemensamt att det var viktigt att det var böcker som sa något. Dock som några lärare sa och som många forskare också sagt, exempelvis Chambers (1995) och Molloy (2002), väljer lärare skönlitteratur som de själva gillar eftersom de då anser sig kunna göra ett bättre arbete. Detta är fullt förståeligt anser vi.

Brodows (1996, del 2) kriterier vid lärares val av litteratur: Är texten lämplig för den klass och elever läraren har? Kommer klassen att hitta ämnen i boken att diskutera? Berör texten både pojkar och flickor? Och väcker texten känslor hos läraren själv? Brodow (a.a., del 2). I undersökningen tyder det på att läraren använder sig av de kriterier, även om lärarna själva inte uttalat nämner det så kan vi se att det aspekter som lärarna medvetet eller omedvetet tar hänsyn till. Brodow och Rininsland (2005) hade tre punkter som de ansåg skulle styra litteraturvalet och de tre punkterna anser vi att lärarna i undersökningen strävar efter men inte riktigt uppnår. Punkt tre som handlar om att ta hänsyn till elevers tips och önskemål är något lärarna önskar att de gjorde mer. Kanske kan detta bero på att även andra faktorer styr så som tid, vilket framgår i undersökningen samt nämns av Chambers (1994).

5.2 Metoddiskussion

Vår prioritet var att få en inblick i hur gymnasielärare ser på valet av skönlitteratur, varför viss litteratur väljs framför annan, vilken litteratur det är och om det finns en skolkanon. Vi anser att vårt resultat inte blivit lika brett och intressant om vi valt att använda en kvantitativ metod, dock hade en kompletterande enkät gett vår studie mer validitet.

Det är dock intressant att diskutera om vårt material är tillräckligt och om vi lyckats få en bredd bland våra respondenter. Då vi upplevde det svårt att hitta lärare som kunde delta i intervjuer är vi till slut nöjda med att vi hittade fem stycken. Anledningen till att det var svårt att få lärare att medverka kan bero på att intervjuerna låg i slutet av vårterminen och det är nu som de ska introduceras till de nya styrdokumenterna inför hösten. Många lärare upplever en stress inför detta. Vi har på grund av detta fått använda oss av kontakter vi skapat under våra verksamhetsförlagda utbildningar samt under egen skoltid. Dock vill vi poängtera att vi aldrig haft någon utav respondenterna som lärare eller handledare under den verksamhetsförlagda utbildningen. Under de genomförda undersökningarna bestod urvalsgruppen av fyra kvinnliga lärare och en manlig. För resultatet visade det sig vara irrelevant med könen då resultatet var liknande varandra från samtliga respondenter. Då vi önskat en spridning av kön hos respondenterna i förväg är vi glada att en man ville medverka i undersökningen. Det visar även på hur få de manliga svensklärarna är. I efterhand kan vi se att könen hade varit en irrelevant faktor att ha som hänsynstagande.

Vi upplevde dock redan efter tre intervjuer att respondenterna belyste ungefär samma saker och tog upp liknande problem, men för att vara på den säkra sidan valde vi att göra två

intervjuer till. Vi upplever att vi lyckats få en bra geografisk spridning, dock har vi använt oss av tre lärare från samma skola men de bidrog med olika infallsvinklar. I urvalsgruppen finns både kommunala skolor och en friskola. För undersökningen visade det sig inte vara någon nämnvärd skillnad mellan åsikterna på en kommunalskola och på en friskola mer än att förutsättningarna skiljde sig åt.

Vi valde att inte presentera intervjufrågorna i förväg då vi ville minimera risken för planerade svar och tillrättaläggande. De fick dock i de mejl vi skickade ut för att undersöka intresset för att ställa upp på intervju en kort presentation kring vårt arbete, att det handlade om hur lärare behandlar skönlitteratur. Dock tror vi inte att sådan kort information kan ha påverkat resultatet.

Våra intervjufrågor anser vi var adekvata för att kunna få svar på vår problemformulering och för att kunna jämföra resultat med litteraturgenomgången. Genom samtliga intervjuer har båda skribenterna deltagit och vi anser att det har varit en fördel då det var bra att kunna komplettera varandra och båda hade olika följdfrågor som uppstod vid intervjutillfällena. Med andra ord gav det ett större djup i undersökningen att vara två. Att vara två kan dock upplevas som negativt för respondenten då den hamnar i ett numerärt underläge. Under de genomförda intervjuerna uppfattades inte respondenterna som obekväma med det faktum att det var två som intervjuade dem.

Vi anser att vår metod har fungerat väl men det finns självklart en möjlighet att om vi inte fått svar från alla fem försökt att genomföra intervjuerna via telefon eller mejl, dock tror vi att vi då gått miste om mimik och chans att tolka mellan raderna, något som är viktigt då man intervjuar kring de frågor vi berört.

6 SLUTSATS

Av undersökningens resultat dras slutsatsen att lärare väljer litteratur som de främst tror ska ge eleverna läsglädje, läslust och djupare förståelse. Lärare vill även genom läsningen att elever ska lära sig att förstå hur en bok är uppbyggd och då lära sig läsa mellan raderna. De mål som styrdokumentet tar upp kring skönlitteratur är centrala för lärarna. Det finns litteratur som används i undervisningen av tradition och den litteraturen ses av lärare som bättre, både när det gäller kvalitet och dess inverkan på eleven.

Resultatet tyder på att skolan har en kanon, en skolkanon som styrs av lärarna och vad de själva läste under sin gymnasietid, vilket till stora delar innebär klassisk litteratur. Respondenterna menar att klassisk litteratur är den litteratur som alltid består och som det alltid finns olika lager, ämnet, motiv att arbeta med till skillnad från exempelvis *Ondskan* som en av respondenterna har som exempel på litteratur med endast en dimension.

Vår undersökning visar därmed att lärare på gymnasiet i teorin väljer litteratur som ska passa alla elever och motivera samtliga elever men i praktiken väljer de klassisk litteratur som de själva läst samt populärlitteratur så som *Hungerspelen* för att eleverna ska få en lite lättare läsning. Samtliga litteraturval styrs av det faktum att litteraturen måste vara diskuterbar, analyserbar och utveckla läsaren. En annan faktor är att läraren ska kunna ha kontroll över klassen och därför väljer klassuppsättningar av viss litteratur för att enkelt kunna diskutera med alla och kontrollera om samtliga förstått och utvecklas enligt lärarens önskemål. Andra faktorer som styrde valet av litteratur var tid. En lärare nämnde att om han inte hade möjlighet att själv läsa litteraturen som var tänkt att användas så använde han den inte utan valde i stället en gammal som redan var läst och som han kunde. Litteraturvalet styrdes också av genusaspekten enligt en av de fem lärarna. Hon menade att det var viktigt att det fanns två verk av manliga författare och två verk av kvinnliga författare i klassuppsättning och detta var därför ett hänsynstagande som hon gjorde när hon valde böcker åt eleverna.

7 SAMMANFATTNING

I studien har vi undersökt hur lärare väljer skönlitteratur i undervisningen och om de väljer ur en skolkanon. Vi har besvarat följande frågor:

- Vilken skönlitteratur väljer en svensklärare på gymnasiet att använda i undervisningen av sina elever?
- Vilka faktorer styr svensklärares val av skönlitteratur på gymnasiet?

I vår litteraturgenomgång presenterade vi tidigare forskning som tydligt visade på att lärare påverkas av en existerande kanon och att de ofta använde sig av litteratur som de själva stött på under sin egen skolgång, både gymnasial och på högskola/universitet. Vi valde att utföra semistrukturerade intervjuer och dessa utfördes på tre olika skolor i Skåne. Lärarna intervjuades individuellt och fick svara på frågor kring sina skönlitteraturval. Intervjuerna spelades in och transkriberades.

Resultatet visar att lärarna använder litteratur som de tror stärker elevers läslust. Samtidigt anser alla lärare vi intervjuat att det finns verk och författare som måste beröras i undervisningen. Dessa verk och författare är ofta sådant som de själva stött på under sin egen skolgång och utbildning. Resultatet visar dock att lärarnas mål är att ge eleverna läsoplevelser så att de vill fortsätta att vara just läsare. Lärare väljer även ofta efter vad de personligen anser vara god litteratur av god kvalitet. Valet kan därför till viss del vara subjektivt.

Slutsatsen är att lärare när de väljer skönlitteratur tar beslut där de styrs av egen smak, vad de tror eleverna kommer att uppskatta och vad som alltid lästs och vad som därför uppfattas som ”måsteverk”.

REFERENSER

- Arkhammar, B-M. (2006). *Svenskläroeri- åsikter –avsikter -insikter samt penséer*. Solna, Gleerups.
- Brodow, B. (1996). *Perspektiv på svenska del 1 Helheten*. Solna, Ekelunds förlag AB
- Brodow, B. (1996). *Perspektiv på svenska del 2 Momenten*. Solna, Ekelunds förlag AB
- Brodow, B och Rininsland, K. (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan - praktik och teori*. Lund, Studentlitteratur.
- Bloom, H. (2000). *Den västerländska kanon*. Stockholm/Stehag, Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Brink, L. (1991). "Litterär kanon i det svenska gymnasiet 1905-45" i *Svenskämnets förvandling historiskt perspektiv- aktuella utmaningar*. Red. Malmgren, G. och Thavenius, J. Lund, Studentlitteratur.
- Brink, L. (1992). *Gymnasiets litterära kanon - urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. Uppsala. Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen Uppsala universitet.
- Brink, L. (2006) "Skönlitteraturens väg till klassrummet – om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning" i *Läsa bör man...?* (s. 38-59) Red. Kåreland, L. Stockholm, Liber AB.
- Chambers, A. (1994). *Böcker inom oss – om boksamtal*. Stockholm, Norstedts förlag AB
- Chambers, A. (1995). *Böcker om kring oss – om läsmiljö*. Stockholm, Norstedts förlag AB.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund, Studentlitteratur.
- Litteraturministeriet. (2004). *Dansk litteraturs kanon*.
- Skolverket. (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Ödeshög, AB Danagårds grafiska
- Martinsson, B-G. (1989). *Tradition och betydelse - om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*. ISSN 02829800, Universitetet i Linköping: Tema.
- Molloy, G. (2002). *Läraren litteraturen eleven – en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm, Doktorsavhandling, Lärarhögskolan Stockholm.
- Nordlund, A. (1998). *En skola utan kanon? Litteraturarv och litteratur undervisningen i förändring*. I *Tidskrift för litteraturvetenskap* 1998, 20:3-4, s 59- 76.

Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother – en studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad, Doktorsavhandling, Karlstads universitet.

Patel, R., och Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund, Studentlitteratur

Thavenius, J. (1999). *Gymnasiets litterära kanon i Svenskämnets historia (s. 119-133)*. Red. Thavenius, J. Lund, Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm, Vetenskapsrådet.

Elektroniska referenser

Nationalencyklopedin. <http://www.ne.se/kanon/1193413>
Hämtad 2011 04 12 kl 14:37

Nationalencyklopedin. <http://www.ne.se/klassiker/1193613>
Hämtad 2011 04 13 kl 09:38

Wikström, Cecilia. (2008)
<http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=410&typ=mot&rm=2008/09&bet=Ub236>
Hämtad 2011 04 12 kl 15:18

Skolverket. (2006)
<http://www.skolverket.se/sb/d/726/a/13845/func/amnesplan/id/SV/titleId/Svenska>
Hämtad 2011 04 13 kl 11:23

BILAGOR

Bilaga 1



Högskolan Kristianstad

Hej!

Vi heter Anna Eklund och Anna Persson och studerar till lärare vid Högskolan Kristianstad. För närvarande skriver vi vårt examensarbete i ämnet svenska. Arbetet inriktar sig på att undersöka hur svensklärare på gymnasiet väljer den skönlitteratur de använder i sin undervisning. Undersökningen kommer att genomföras med hjälp av semistrukturerade intervjuer, med det menas att frågorna har öppna svarsalternativ. Respondenterna svarar anonymt i intervjun och vi kommer att behandla svaren konfidentiellt, vilket innebär att ingen kan koppla enskild person till svaren. Intervjuerna kommer att pågå i ca 20 minuter på er skola och samtalet kommer att spelas in. Ingen förutom Anna och Anna kommer att ta del av ljudupptagningen.

Respondenternas deltagande är helt frivilligt och de kan närhelst se vill avbryta. Vi är väldigt tacksamma om de kan tänka sig att delta.

Tack på förhand.

Anna Eklund och Anna Persson

Bilaga 2



Högskolan Kristianstad

Hej!

Vi heter Anna Eklund och Anna Persson och vi studerar till lärare vid Högskolan Kristianstad. För närvarande skriver vi ett examensarbete inom ämnet svenska. Arbetet inriktar sig på att undersöka hur svensklärare på gymnasiet väljer den skönlitteratur de använder sig av i undervisningen. Undersökningen kommer att genomföras med hjälp av intervjuer. Du svarar anonymt i intervjun och vi kommer att behandla svaren konfidentiellt, vilket innebär att ingen kan koppla enskild person till svaren. Intervjuerna kommer att pågå i ca 20 minuter på er skola och samtalet kommer att spelas in. Ingen förutom Anna och Anna kommer att ta del av ljudupptagningen.

Ditt deltagande är helt frivilligt och du kan närhelst du vill avbryta. Vi är dock väldigt tacksamma om du kan tänka dig att delta.

Kan du tänka dig att delta i undersökningen? Var vänlig och markera nedan samt signera med din namnteckning.

Ja, jag deltar gärna i undersökningen.

Namn (var vänlig texta)

Namnteckning

Tack på förhand.

Anna Eklund och Anna Persson

Bilaga 3

Intervjufrågor

1. Vilket år är du född?
2. Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Hur många gånger har du bytt arbetsplats under din tid som lärare?

Huvudfrågor:

1. Beskriv hur det går till när du väljer skönlitteratur till din undervisning. Vilka hänsynstaganden görs exempelvis.
2. Vad är det som främst styr textvalet i din klass?
3. Hur mycket ska läraren styra textvalet i skolan?
4. Finns det någon skönlitteratur du anser är bättre än någon annan i undervisningssyfte?
5. Läste du någon av den nämnda skönlitteraturen när du själv gick i skolan?
6. Läste du någon av den nämnda skönlitteraturen under din utbildning till lärare?
7. Finns det någon skönlitteratur du medvetet väljer bort och i så fall varför?
8. Vilken tillgänglighet har ni på skolan för skönlitteratur?
9. Finns det en lokal kursplan som tar upp att en viss skönlitteratur ska användas i er undervisning?
10. Låter du eleverna ta del av ditt syfte med den valda litteraturen?
11. Låter du dina elever ofta läsa texter som problematiserar samhället på olika sätt?
12. Hur viktigt är det att eleverna i en klass läser samma text?