

# EXAMENSARBETE

*Våren 2009*

*Läroarbilden*

## **Varför vi läser? Varför läser vi? Därför läser vi!**

Gymnasieelevers tankar  
om skönlitteraturen  
i skolan

**Författare**  
Johanna Lidén

**Handledare**  
Anna Flyman-Mattsson



# Varför vi läser? – Varför läser vi? – Därför läser vi! Gymnasieelevers tankar om skönlitteraturen i skolan

## **Abstract**

Syftet med undersökningen var att rikta ljuset mot eventuella möjligheter att stärka gymnasieelevers motivation inför litteraturstudier, genom att föra ett samtal med eleverna om syftet med att läsa skönlitteratur inom skolans svenskundervisning. I undersökningen ställdes därför frågor till elever i gymnasieskolans årskurs 2 och 3 om deras uppfattningar om syftet/syftena med litteraturundervisningen i gymnasieskolan, och om vilka faktorer som spelar in för att litteraturstudierna ska bli meningsfulla och roliga.

Fem elever i årskurs 2 på det samhällsvetenskapliga programmet i gymnasieskolan samtalade i fokusgrupp, och fyrtiofyra elever deltog i en enkätundersökning. Undersökningsmetoden *intervju i fokusgrupp* valdes för att eleverna genom samtalet med varandra skulle ha möjlighet att komma en bit längre i sina tankegångar, än de skulle ha gjort var för sig. Enkätundersökningen genomfördes för att undersökningsmaterialet skulle få en viss bredd.

Eleverna såg en rad faktorer som spelar in för att litteraturläsningen i skolan ska upplevas som meningsfull och rolig. Bland annat efterfrågade de möjligheter att välja litteratur inom en viss genre eller ur ett visst författarskap, varierade arbetssätt samt intresseväckande presentationer av författarskap och verk. Undersökningen visade att eleverna hade insikter om flera av syftena med litteraturläsningen i skolan, som exempelvis bildning och språkutveckling.

Slutsats: Enligt sociokulturell teori beror elevernas motivation för och engagemang i studierna till stor del av deras förförståelse samt kunskaper om förutsättningarna och ramarna för undervisningen. Eftersom eleverna i undersökningen visade sig sakna insikter i en viktig aspekt av litteraturstudierna i skolan, den kritiska läsningen, måste slutsatsen bli att de inte är fullt medvetna om litteraturstudiernas syften. Det finns alltså ett utrymme för samtal om vad kursplanerna säger om litteraturstudierna i gymnasieskolan, i avsikt att göra läsning av skönlitteratur meningsfull för eleverna.

## **Ämnesord:**

elevers läsande, litteraturundervisningens syfte, skönlitteratur i gymnasieskolan

# INNEHÅLL

Innehåll.....	3
1. Inledning.....	5
1.1 Bakgrund.....	5
1.2 Syfte.....	6
1.3 Problemformulering.....	6
1.4 Uppsatsens disposition.....	7
2. Forskningsbakgrund.....	8
2.1 Teori.....	9
2.2 Definitioner av begrepp.....	9
2.3 Svenskämnet i styrdokumentet.....	11
2.4 Styrdokumentens formuleringar granskas.....	13
2.5 Elevers textvärldar.....	15
2.6 Svenskämnets enhet.....	17
2.7 Bildningsbegreppet .....	17
2.8 Språkutveckling genom läsning av skönlitteratur.....	19
2.9 Berättelsens betydelse för lärandet.....	20
2.10 Mötet med elevernas repertoarer.....	22
2.11 Den meningsfulla läsningen.....	23
3. Empiri.....	26
3.1 Urval.....	26
3.1.1 Skolan.....	26
3.1.2 Eleverna.....	27
3.1.3 Etiska överväganden.....	27
3.2 Genomförande.....	27
3.2.1 Intervju i fokusgrupp.....	28
3.2.2 Enkätundersökning.....	29
3.3 Resultat och analys.....	29
Varför ingår skönlitteratur i kursplanerna för svenskämnet?.....	30

3.3.1	Lärande genom litteraturläsning.....	31
3.3.2	I skolan läser vi för allmänbildningens skull.....	33
3.3.3	Språket utvecklas genom läsning.....	35
3.3.4	Läsning stimulerar fantasin och de inre bilderna.....	36
3.3.5	Någon har bestämt att vi ska läsa – kan inte föreställa mig varför.....	38
	Bästa förutsättningar för litteraturstudier i skolan.....	40
3.3.6	Lärarens betydelse som inspiratör och auktoritet.....	42
3.3.7	Att få välja bok helt fritt eller inom en given ram.....	43
3.3.8	Det ska vara en särskild sorts skönlitteratur.....	44
3.3.9	Arbeta tillsammans.....	45
3.3.10	Annat som eleverna bedömer som viktigt.....	46
3.3.11	Det lilla extra.....	47
3.4	Sammanfattning.....	47
4.	Diskussion.....	49
4.1	Teori.....	49
4.2	Resultat utifrån syfte och problemformulering.....	50
4.3	Material.....	54
4.4	Metod.....	54
4.5	Slutsats.....	55
4.6	Nya frågor och tankar.....	56
5.	Sammanfattning.....	57
	Referenser.....	58
	Bilaga 1. Förfrågan till föräldrar om omyndiga elevers deltagande .....	60
	Bilaga 2. Fokusgrupp.....	61
	Bilaga 3. Enkätundersökning.....	62

# 1. Inledning

None of us can ever retrieve that innocence before all that theory when art knew no need to justify itself, when one did not ask of a work of art what it said because one knew (or thought one knew) what it did (Susan Sontag i Appleyard, s. 121, 1991). [...] All experience of art is a matter of interpreting, however, as Sontag herself concedes, [...] (a.a.).

Genom skönlitteraturen får vi möjlighet att ta del av berättelser från alla tider och skilda kulturer. I bästa fall utvecklas vår egen reflekterande förmåga och vår förståelse för livet, samhället och andra människors upplevelser genom läsningen. Detta har kursplanerna för svenskundervisningen i skolan tagit fasta på, och i dessa betraktas skönlitteraturen som en möjlighet till förankring och fördjupning av elevernas lärande, liksom en hjälp för språkutvecklingen och en möjlighet att träna det kritiska tänkandet. Litteraturläsning, språkutveckling och kunskapande ska gå hand i hand är tanken, och läsning av skönlitteratur måste därför uppfattas som central inom svenskämnet i skolan.

## 1.1 Bakgrund

I de reviderade kursplanerna för Svenskämnet (2000) betonas kopplingen mellan litteratur, språk, det omgivande samhället och historien. Under ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” (Skolverket 2000) uttrycks detta så här:

I ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet. Kunskaper i och om språk och litteratur är ämnets huvudsakliga innehåll. Litterära, språksociologiska och språkteoretiska aspekter samspelar. Detta bidrar till ett fördjupat språkmedvetande och insikter i hur man använder språket i olika sammanhang samt till en större förståelse av litteraturen och en djupare kunskap om den. Att läsa, skriva, tala, se och lyssna blir meningsfullt när personliga, existentiella, etiska, historiska, framtidsinriktade eller andra frågor behandlas i undervisningen. Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan även avlyssning, film, video etc. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder. (Skolverket 2000, första stycket)

Till skolans litteraturundervisning kommer eleverna med olika kulturellt bagage. De allra flesta av dem befinner sig ”mitt i ett medielandskap” (Elmqvist och Erixon 2007), där de rör sig mellan ljud-, text- och bildmedier. Några har aldrig öppnat en skönlitterär bok utanför skolans undervisning, medan andra är inbitna läsare av litteratur av skilda slag. Läraren ska lyckas med att fånga upp alla elever där de befinner sig i olika utvecklingsfaser, och lotsa dem vidare på vägen mot att bli läsare av skilda slags texter. För eleverna gäller det kanske att våga ta steget från enbart upplevelseläsning och vidare mot ett vuxnare sätt att läsa, då de mer medvetet kan välja lässtrategi (Appleyard 1991, s. 164ff, McCormick

1994, s 87).

Av Olin-Schellers studie *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar* (2006) framgår, att det många gånger framförallt är en texts känslomässiga verkan som har betydelse för om en ung person är beredd att ta till sig en text. Genom filmupplevelser och dataspel har de unga vant sig vid att snabbt bli känslomässigt engagerade. Läsaren måste ha större tålamod för att få motsvarande upplevelser genom traditionell skönlitteratur (a.a.). Brist på uthållighet kan vara en orsak till att elever avvisar skönlitterära texter. Det är tänkbart att elevernas uthållighet kunde stärkas genom att läraren uppmärksammar dem på att läsning av skönlitteratur kan leda till något utöver omedelbara känslomässiga belöningar. Dysthe (1996, s. 244ff) kommer fram till att elevernas engagemang i studierna är beroende av deras kontroll över både målen för och genomförandet av de olika arbetsmomenten. Enligt Vygotskij är allt mänskligt arbete är målinriktat, och det är därför avgörande att eleverna förstår syftet med studierna och har inflytande över dessa. Av Olin-Schellers avhandling framgår det inte klart om eleverna är medvetna om syftet/syftena med litteraturläsningen i skolan. Inte heller är en sådan medvetenhet, något som författaren särskilt nämner som ett kriterium för elevernas motivation inför läsande och andra kulturella aktiviteter i skolan. Kanske går det att göra eleverna mer motiverade för läsning av skönlitteratur, om lärarna arbetar med elevernas medvetenhet om att lärandet kan ges en större mening genom skönlitteraturen, och att denna kan skapa möjligheter att betrakta livet och samhället ur olika perspektiv.

## **1.2 Syfte**

Syftet med uppsatsen är att undersöka faktorer, som kan spela in för att elevernas litteraturläsning i skolans svenskundervisning ska innebära läsutveckling på det sätt som uttrycks i kursplanerna för svenskämnet. Studien riktar uppmärksamheten mot hur elevernas uppfattningar om skönlitteratur och deras medvetenhet om syftet med läsning av skönlitteratur i skolan påverkar deras motivation inför studierna.

## **1.3 Problemformulering**

Är eleverna medvetna om syftet med litteraturstudierna i gymnasieskolan?

Vilka faktorer spelar in, för att eleverna ska tycka att det är meningsfullt och roligt att läsa skönlitteratur i skolan?

## **1.4 Uppsatsens disposition**

### **Uppsatsen är indelad i följande fem avsnitt:**

I det första avsnittet återfinns inledning med bakgrund, syfte och problemformulering. Här motiveras varför det är intressant att närmare undersöka hur elever kan ta till sig litteraturundervisningen i gymnasieskolan.

Det andra avsnittet syftar till att ge en bakgrund till studien. Styrdokumentens formuleringar om litteraturen i skolan tas upp och resoneras kring med hjälp av en aktuell studie. Därefter definieras viktiga begrepp som används i uppsatsen. Vidare presenteras några forskningsresultat om gymnasieelevers litteraturläsning och medieanvändning som kan relateras till syftet med litteraturläsningen i skolan. Här speglas något av den livaktighet som finns inom forskningen på området.

Det tredje avsnittet redogör för empirin, det vill säga urvalet och metoden samt en analys av resultatet av den gruppintervju och den enkätundersökning som genomförts bland gymnasieelever.

Det fjärde avsnittet utgörs av en diskussion runt resultatet ställt mot syfte, problemformulering och metod. I detta avsnitt redogörs också för de slutsatser som dragits med hjälp av undersökningens resultat.

I det femte avsnittet avslutas uppsatsen med en sammanfattning av studien.



## 2. Forskningsbakgrund

Forskningsbakgrunden tar upp litteratur och forskning som utgör bakgrund för studien. Här redogörs för uppsatsens teoretiska utgångspunkter, det vill säga hur forskare inom sociokulturell teori ser på mötet mellan skolans undervisning och elevernas förförståelse när det gäller ämneskunskaper och förståelse för syftet med studierna. Begrepp som är nödvändiga för resonemangen i uppsatsen definieras.

Vidare återges kursplanernas formuleringar om svenskämnets syfte, och vad de säger om litteraturläsning inom svenskämnet i gymnasieskolan. Magnus Persson (2007) problematiserar i studien *Varför läsa litteratur – Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* styrdokumentens formuleringar om litteraturläsningen i skolan, och ger en bakgrund till de skrivningar som kan uppfattas som vaga och motsägelsefulla. Kursplanerna för svenskämnet är mycket allmänt hållna och kan säkert vara svårtolkade för många lärare, vilket i sin tur kan bidra till att göra ett samtal om dessa tillsammans med eleverna problematiska att genomföra. I studien undersöker författaren hur kursplanerna motiverar litteraturstudierna inom svenskämnet, och skisserar hur litteraturläsning i det mångkulturella samhällets skola skulle kunna se ut.

Vidare presenteras ett antal studier och forskningsresultat som har betydelse för uppsatsen och som kan kopplas till litteraturläsningens syfte i gymnasieskolan. Ett par av studierna undersöker elevernas textvärldar i mediasamhället: Cristina Olin-Schellers doktorsavhandling *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar* (2007) samt Johan Elmfeldts och Per-Olof Erixons studie *Genrer i rörelser – estetiserande texthandlingar i gymnasieskolan* (2007). Olika tolkningar av bildningsbegreppet lyfts och resoneras kring med hjälp av Thavenius (1995), Olin-Scheller (2006) och Bommarco (2006). Elevers lärande genom skönlitterär läsning inom ett annat ämnesområde exemplifieras genom en aktuell studie: *Skönlitterär läsning och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna* (Ingemansson 2007). Teorier om litterär repertoar och läsroller synliggör det viktiga mötet mellan eleverna och de texter som används i svenskundervisningen. Slutligen behandlas faktorer som kan spela in för att studierna ska upplevas som meningsfulla för eleverna.

## 2.1 Teori

### Den sociokulturella skolan

*Den sociokulturella teorin* poängterar betydelsen av att ta fasta på elevernas förförståelse, när läraren utformar uppgifter, som sätter igång nya processer som leder dem vidare i utvecklingen (Vygotskij 1999, 1934). Denna förförståelse handlar om ämneskunskaper, men också om elevernas uppfattningar om meningen med att ett arbetsområde ska studeras i skolan. Dysthe (1996, s. 244f) framhåller i *Det flerstämmiga klassrummet* vikten av att eleverna har inflytande över både arbetsredskapen, metoden och syftet med studierna. Dysthes undersökning tyder på att ett sådant inflytande leder till större ansvarstagande och engagemang, och därmed till ett bättre lärande. Roger Säljö (2000, s. 141ff) visar på att lärande beror av förståelse för vilken sorts kunskap som eftersträvas i ett visst sammanhang. Människor handlar med utgångspunkt från den särskilda verksamheten i vilken de ingår, och utifrån de inbyggda kraven. I och genom samspel med omgivningen kan individen själv styra sitt lärande. För att lärande ska bli till i dessa interaktiva sammanhang krävs dock att aktiviteten både beskrivs och analyseras genom samtal (a.a.).

Den sociokulturella skolan, som Vygotskij, Dysthe och Säljö kan sägas representera, betonar alltså kunskap om mål, ramar och förväntningar, som viktiga förutsättningar för lärandet. Med en sådan insikt blir det nödvändigt att kursplanens mål tas upp under samtal och diskussioner i klassrummet, tillsammans med frågor som rör både lärares och elevers uppfattningar om och förväntningar på litteraturundervisningen i skolan.

## 2.2 Definitioner av begrepp

### Allmän repertoar

Allmän repertoar är textens och läsarens, inte alltid medvetna, ideologiska grundsyner, alltså den underförstådda ideologin, eller de värderingar som tas för givna, i ett visst samhälle och som speglas i det litterära verket (McCormick 1994, s. 76f).

### Litterär repertoar

De uppfattningar om hur texter ska vara och hur läsning ska ske, som både text och läsare bär på. Den litterära repertoaren (McCormick 1994, s. 81f) utgår från privata erfarenheter av liv och litteratur, från litterära överenskommelser om till exempel texttyper eller berättelsestruktur och från idéer om hur litteraturstudier i skolan ska gå till (a.a.).

I läsningen möts textens och läsarens allmänna och litterära repertoarer, alltså människosyn, samhällssyn och värderingar när det gäller konstens funktion etcetera. Till textens litterära repertoar hör också uppfattningar om "textens tomrum" (Iser i Ollin-Scheller 2006, s.31), som har betydelse för den individuella läsningen av en text genom att läsaren inbjuds att bli medskapare av denna.

### **Läsarroller**

Appleyard (1991, s. 14) har konstruerat en modell i fem steg som speglar individens läsutveckling när det gäller förståelsen av olika former av berättande. Varje steg, eller läsarroll, representerar vissa attityder, reaktionsmönster etcetera som är typiska för läsutvecklingen under denna fas.

Den första läsarrollen, som oftast gäller för förskolebarnet, är läsarrollen "den lekande läsaren" (Appleyard 1991, s.21), då berättelser ingår i barnet fantasivärld. Nästa steg är läsarrollen "läsaren som hjälte/hjältinna" (a.a., s. 57), som i de flesta fall blir aktuell under skolåren. I denna fas lockar texter som speglar livet som helt och sammanhängande, och där det finns tydliga gestalter som representerar ont eller gott, rätt eller fel etcetera. Läsningen av denna litteratur innebär en slags flykt in i berättelsevärlden för barnet, där det identifierar sig med en karaktär som övervinner alla svårigheter. Under fasen "läsaren som tänkare" (a.a., s. 94), letar den unga personen efter förebilder och svar på livsfrågor i berättelserna. Gestalterna i berättelserna ska vara sammansatta personligheter, som läsaren kan känna igen sig i, och den unga läsaren bedömer texterna efter hur sanna textens ideal och idéer förefaller vara. Ur läsarrollen "läsaren som tänkare" kan läsarrollen "läsaren som tolkare" (a.a., s. 121) utvecklas, vilket innebär att läsaren ser en text som något för sig självt, och har skaffat sig de verktyg som behövs för en analytisk läsning. I det här skedet kan skolans undervisning spela stor roll för läsarens mognad enligt Ollin-Scheller (2006). "Den pragmatiska läsaren" (Appleyard 1991, s 155) slutligen är den vuxne läsaren som kan välja lässtrategi.

Uppdelningen i dessa faser är en grovt generaliserad bild av läsutvecklingen, vilken bortser från starka individuella läsupplevelser, liksom från aspekter som kön, social bakgrund etcetera. Appleyard (1991, s. 15f ) ser sin modell som en karta att orientera sig efter. I uppsatsen används mönstret för att göra det lättare att förstå var eleverna befinner sig i förhållande till vad som förväntas i skolans litteraturundervisning.

### **Läsarens transaktion**

Rosenblatt (2002, 1938) talar om läsarens transaktion med en text för att åskådliggöra läsarens arbete vid läsningen, eller hur läsare och text ingår i ett komplicerat "givande och tagande" (a.a., s. 36), då läsaren gör sin egen läsning och tolkning av texten.

### **Kanon**

Kanon betyder rättesnöre, och utgjorde från början den riktlinje som gällde för de böcker som ansågs tillräckligt renläriga för att ingå bland bibelns texter. För litteraturens del innebär kanon ett urval litterära verk, vilka över tid ansetts vara av sådan kvalitet att de förtjänar att läsas av generation efter generation (Bergsten och Ellerström 2004, s. 31). Kanonbegreppet har diskuterats flitigt under senare år. I läroplanen (Lpf 94) talas om det västerländska kulturarvet. Under Mål och riktlinjer, "Mål att sträva mot" finns formuleringen: "Skolan ska sträva mot att varje elev [...] har god insikt i centrala delar av det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet, har kunskaper om de nationella minoriteternas kultur, språk, religion och historia, [...]"(Skolverket 1994). I kursplanen för svenskämnet på gymnasiet nämns endast att eleverna ska ha stiftat bekantskap med litterära verk från olika litteraturhistoriska epoker. "Eleven skall [...] ha tillägnat sig och ha kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker [...]" (Skolverket 2000).

### **Kritisk läsning**

Både den som producerar en text och den som läser den tolkar verkligheten och ger uttryck för sina värderingar genom sin tolkning (Persson 2000, s. 77) Av den anledningen innebär verklig läskunnighet också att kunna se vilka uppfattningar och ideologier som finns i en text, det vill säga med vilka förtecken texten tolkar verkligheten.

## **2.3 Svenskämnet i styrdokumentet**

Svenska är ett kärnämne, och i kursplanen för gymnasieskolan (Skolverket 2000) speglas svenskämnets vidd och omfattning. Ämnet svenska syftar till att "stärka den personliga och kulturella identiteten" hos alla elever, enligt det inledande stycket. Ämnet betraktas som en enhet av språk- och litteraturstudier, vilket antyder att språkutvecklingen bör ske genom bland annat läsning av skönlitteratur. Det vidgade textbegreppet innebär att svenskämnet omfattar olika slags text- och bildmedier, som eleverna ska lära sig att läsa på ett kritiskt

och reflekterande vis. Eleverna förväntas också få kunskaper om verk och författare från skilda litteraturhistoriska epoker. Kursplanen för svenska i gymnasieskolan säger under ”Mål att sträva mot” (Skolverket 2000):

Skolan ska i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven  
[...] 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 källa till kunskap och glädje. [...] (Skolverket 2000)

Svenska B-kursen i gymnasieskolan innebär en breddning och fördjupning av svenska A-kursen. Under *Ämnets karaktär och uppbyggnad* (Skolverket 2000) återfinns formuleringarna:

[...] litterära och andra texter fokuseras tydligare som kunskapskällor. [...] I kursen accentueras starkare hur språket och de texter som läses speglar sin tid och rådande samhällsförhållanden.

Svenska B har jämfört med svenska A en mer analytisk inriktning och ger eleverna möjligheter att utveckla en förståelse av både skrift- och bildbaserade texters djupare innebörd. [...] Källkritik och sovring av information ingår i kursen. [...] (Skolverket 2000)

Under Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs står bland annat:

Eleven skall  
[...] ha tillägnat sig och ha kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker [...] (Skolverket 2000)

Att svenskämnet syftar till att göra eleverna till kritiska läsare nämns i kursplanen för svenskämnet framförallt under ”Ämnets syfte”:

Genom språket sker kommunikation med andra och genom läsning och eget skrivande tillägnar sig eleverna nya begrepp och lär sig se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera. (Skolverket 2000)

och under ”Mål att sträva mot”:

”Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven  
[...] fortsätter att utveckla den egna läskunnigheten, så 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 förmåga att söka, sovrä och bearbeta information från såväl muntliga som tryckta och digitala källor. (Skolverket 2000)

I Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) nämns den kritiska analysen under ”Mål att sträva mot” (2.1): ”Skolan ska sträva mot att varje elev [...] ökar sin förmåga att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl empirisk kunskap som kritisk analys.” (Skolverket 1994, 2003).

## 2.4 Styrdokumentens formuleringar granskas

Styrdokumenten motiverar alltså litteraturläsningen i skolan genom en rad skäl. Läsningen förutsätts stärka identiteten, vara allmänbildande, inverka positivt på språkutvecklingen och öka läsförmågan etcetera (Persson 2007). Författaren har i en studie närmare granskat styrdokumentens argument för litteraturläsningen i skolan, och gör detta utifrån de samhällsförändringar som äger rum genom medieutvecklingen och mångkulturen.

Persson (2007) undersöker förhållandet mellan skolans, svenskläroverutbildningens och litteraturvetenskapens motiveringar för studier i litteratur. Författaren sätter in litteraturläsningen i ett sammanhang, och diskuterar det som tas för givet, samtidigt som författarens egna antaganden problematiseras och prövas. Persson (s. 218 ff) menar att styrdokumentet förenklar grunderna för litteraturläsningen i skolan. Det står exempelvis att läsning av litteratur "är språkutvecklande" i stället för "kan vara språkutvecklande". Vidare saknar kursplanen de nödvändiga definitionerna av begrepp som kulturarv, identitet etcetera, eller förekommer begreppen på motsägende vis. Kursplanen är genom sin otydlighet möjlig att läsa, så att den överensstämmer med lärarens personliga uppfattning om ämnet svenska (a.a., s. 142). Svenskämnet i skolan har anpassats till samhällsförändringarna genom skrivningar om det vidgade textbegreppet, och att litteraturstudierna relateras till samhället. Författaren anser dock att litteraturläsningen och skälen till litterär bildning i vår tid måste motiveras tydligare i styrdokumentet.

Kulturbegreppet, med dess skiftande innebörder, nämns i kursplanerna för alla ämnen. Detta är följden av "den kulturella vändningen" (Persson 2007, s.29ff), som inleddes i början av sjuttioailet. Kulturbegreppet har med åren fått en bred innebörd, och villkoren för litteraturstudierna har förändrats genom att skönlitteratur och texter från andra ämnesområden har närmat sig varandra. I styrdokumentet underförstås att kultur alltid är något gott, och att allt kan innefattas i kulturen (a.a., s. 41ff). Kulturen leder till samstämmighet och är bra för demokratin. Men ordets positiva laddning är långtifrån självklar. Författaren pekar här på en genomgående motsättning i hur läroplanerna och kursplanerna betonar kulturarvets respektive mångkulturens betydelse för elevernas identitet, samt på en rad vaga formuleringar som syftar till att tona ned dessa motsättningar. Den underliggande uppfattningen i styrdokumentet är den nationella och västerländska kulturens centrala betydelse, och författaren menar att en nedtoning av motsättningarna,

inte nödvändigtvis är det rätta sättet att handskas med de konflikter som uppstår med de kulturella förändringarna. I stället skulle det vara möjligt att lyfta fram de motstridiga intressen, som trots allt förekommer, till en sansad diskussion och dialog. Det finns också en risk, enligt författaren, att kulturell identitet innebär instängdhet och förtryck, och att denna därför borde definieras som något flexibelt, som kan formuleras fritt av grupper och individer (a.a.).

I kursplanerna finns alltså skrivningar som kan tolkas på olika vis, när det gäller vilken litteratur som ska läsas. Persson (2007) menar att en skolkanon som avser att integrera eleverna i en gemensam kultur finns inskriven i kursplanen, och att det i skolorna förekommer ett par olika kanon. Dels uppträder en traditionell sådan som bygger på svenska och västerländska litterära klassiker, och dels en modernare som omfattar vissa kända och återkommande titlar. Persson spårar hur den estetiska dimensionen av litteraturläsningen har fått ge vika för den integrerande funktionen. Författaren anser att kanon inte hör ihop med ett samhälle som genomsyras av medier och mångkultur, och menar att det överhuvudtaget inte längre är möjligt att utan vidare anta litteraturens värde. Litteraturläsningen bör ses som ett kulturellt uttryck bland andra, och det finns orsak att undersöka hur denna motiveras i skolan, inom lärarutbildningen och inom litteraturvetenskapen i förhållande till de kulturella förändringarna (a.a.).

En legitimering av skönlitterär läsning i skolan ser Persson (2007, s. 247ff) framförallt i att sådan kan bidra till att stärka och utveckla demokratin. Flera teoretiker har lyft fram kombinationen av naiv och analytisk läsning som betydelsefull för litteraturläsningen. I Louise M. Rosenblatts efterföljd pekar den amerikanska filosofen Martha C Nussbaum (i Persson 2007, s. 256) på litteraturens viktiga roll för demokratin och utvecklande av världsmedborgare i det mångkulturella samhället. Persson (2007) ser behovet av flera slags texttyper i klassrummet, och att textvalen i undervisningen måste utgå från flerstämmighet, för att komma närmare en ”demokratisk estetik” (a.a., s. 263). Därmed inte sagt att flerstämmiga samtal med nödvändighet uppstår. Krittiskt tänkande och empatisk förmåga kan utvecklas genom litteraturläsning, men det finns ingen självklar koppling mellan litteraturläsning och utvecklandet av god moral (a.a.).

Persson (2007, s.263ff) summerar att det är genom den kreativa läsningen, det vill säga en läsning som förenar naiv och analytisk läsning av en skönlitterär text, som läsaren bearbetar

sina tankar om texten i en dialog med andra, och får möjlighet att upptäcka vilken betydelse textens form har för att bära fram dess innehåll. Genom en sådan läsning fördjupas förståelsen för texten med utgångspunkt från den unike läsaren. Det finns inga riktiga tolkningar, men genom samtalet med andra läsare breddar läsaren sin förståelse. Insikter i texters formella egenskaper kan i förlängningen ge förståelse för hur verkligheten presenteras för oss genom form. Medan massmediernas skribenter använder standardiserade former, som har kommit att te sig normala och genomskinliga för allmänheten, har konsten ett skapande och fritt förhållande till form, vilket kan kasta ljus över att verkligheten alltid tolkas. Författaren framhåller just närläsning med tonvikt på form, som ofrånkomlig för att den kreativa läsningen ska bli möjlig. Genom denna kan läsaren nå bortom sin dittillsvarande textförståelse, och utveckla förståelse för varje konstverks särskilda värde och dess nya synsätt. Denna läsning är nödvändig för att läsaren ska göra verket rättvisa i sin tolkning, och dessutom viktig för insikten om att det alltid är en aspekt av verkligheten som blir tolkad och skildrad antingen av andra eller av oss själva. Insikter om det i förlängningen kan leda till en diskussion om vad kunskap är (a.a.).

Det är alltså möjligt att läsa Persson (2007) så att skönlitterära studier, som innebär respekt för både läsaren och texten, har en viktig funktion att fylla i skolundervisningen. Genom litteraturen kan eleverna bli uppmärksamma på andra sätt att tänka och andra livsbetingelser än de egna. Därigenom kan deras empati och inlevelseförmåga öka, liksom deras förutsättningar att skifta perspektiv. Därutöver kan litteraturundervisningen öppna elevernas ögon för tolkningens betydelse för våra verklighetsuppfattningar.

## **2.5 Elevers textvärldar**

För att ytterligare få grepp om kursplanens formuleringar om det vidgade textbegreppet och för att förstå något av elevernas utgångspunkter, är det idé att studera det mediasammanhang de unga befinner sig i.

Två studier, som kom 2006 respektive 2007, har undersökt gymnasieelevers så kallade "textvärldar": Christina Olin-Schellers doktorsavhandling: *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar* (2007) samt Johan Elmfeldts och Per-Olof Erixons studie *Genrer i rörelser – estetiserande texthandlingar i gymnasieskolan* (2007). Dessa studier omfattar flera forskningsperspektiv och bygger i sin tur vidare på en rad



forskningsresultat från tidigare undersökningar. Olin-Schellers utgår framförallt från sociokulturell teori, cultural studies och receptionsforskning.

Olin-Scheller (2006) lyfter fram att ordet *litteratur* används sparsamt i kursplanen för svenskämnet i gymnasieskolan, medan *text* förekommer desto oftare. Under "Ämnets karaktär och uppbyggnad" uttrycks att "kunskaper i och om språk och litteratur är ämnets huvudsakliga innehåll" (Skolverket 2000). Olin-Scheller (2006) visar på vad de motsägelser och vagheter som finns i kursplanens formuleringar kan antas betyda, och kommer fram till att en väsentligt inslag i svenskämnet är läsning av fiktionstext, förstådd i dess breda innebörd. Skönlitteraturen är alltså en av flera sorters texter som "kan bidra till personlig mognad och utveckling" (Skolverket 2000) hos eleverna.

Olin-Scheller (2006) har undersökt vilka texter unga människor kommer i kontakt med och förhållandet mellan gymnasieelevers fritidsläsning och läsningen i skolan. Av undersökningen framgår att elevernas "litterära repertoarer" (McKormick 1994, s. 81f) långt ifrån alltid har några beröringspunkter med de texter som de läser i gymnasieskolans svenska B. Elever som ser film eller deltar i rollspel på nätet, där de kan vara medskapare av händelseförloppet, blir på ett kraftfullare sätt känslomässigt indragna i "texten", än när de läser traditionell skönlitteratur. Författaren menar att dessa elever kan uppleva tryckt skönlitteratur som ointressant, eftersom de inte får en liknande känslomässig stimulans på ett tidigt stadium i läsningen. Läraren känner ofta inte till elevernas läserfarenhet och kan därför inte möta eleverna på bästa sätt, för att göra dem till kritiska läsare med större kompetens att tolka skönlitteratur, film och andra medieprodukter. Lärare saknar ofta kunskaper om massmedier, vilket också bidrar till att *det vidgade textbegreppet* inte förverkligas i någon större utsträckning. Förutom kompetensutveckling inom medieområdet och större medvetenhet om elevernas läsutveckling fordras genomtänkta stödstrukturer i undervisningen, menar Olin-Scheller (2006).

Johan Elmfeldt och Per-Olof Erixon (2007) har genomfört en studie som undersöker "estetiserande texthandlingar i gymnasieskolan" (a.a.). De unga tolkar världen mot bakgrund av sina erfarenheter av medieteknologier, vilket bör få följder för undervisningen i skolan. I projektrapporten redogör forskarna för hur det är att vara ung i ett medietätt samhälle, och hur medieutvecklingen hänger ihop med läs- och skrivförmågan. Författarna ser på medierna som ett landskap i vilket ungdomarna vistas. De texter som skapas digitalt

kommer ofta till i en process och genom en kombination text, ljud, stillbilder och rörliga bilder. Till skolan tar eleverna med sig kunskaper om populärkulturella textgenrer, vilka inte stämmer överens med traditionella genrer, som tryckt skönlitteratur representerar.

## 2.6 Svenskämnets enhet

De reviderade kursplanerna från 2000 talar under ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” om ett svenskämne, där språk- och litteraturstudier betraktas som en enhet. I Persson (2007) konstateras att formuleringarna om svenskämnet som en helhet inte motsvaras av en enhet av språk- och litteraturstudier i de konkreta målen. Uppdelningen mellan det höga och det låga svenskämnet vilar på en stark tradition i den svenska skolan menar författaren (a.a.), vilket tillsammans med läroböckernas utformning säkert också spelar en stor roll för uppdelningen mellan språk och litteratur, liksom mellan högt och lågt inom ämnet.

Olin-Scheller (2006) visar konkret på att uppdelningen mellan det höga och låga svenskämnet ofta finns kvar ute i skolorna, vilket betyder att svenskundervisningen på de yrkesförberedande programmen lutar åt att koncentreras kring skrivövningar, fri läsning och muntliga redovisningar av skönlitteratur, medan undervisningen på de studieinriktade programmen inriktas på studier av litteraturhistoriska epoker och kanontexter. Om litteraturläsning i skolan enbart ses som en stimulans av elevernas läsintresse, innebär det att ett samtal runt etiska frågor i samband med litteraturläsning uteblir enligt Malmgren (1997, s. 199). Malmgren anser också att det finns en risk att litteraturhistoriska epokstudier och läsning av kanontexter medverkar till att andra kulturella traditioner och uttryck utestängs. Ett svenskämne som tillvaratar elevernas intressen för omvärlden, som arbetar med att utveckla elevernas insikter om samhällsliga och historiska sammanhang och för en diskussion om grundläggande mänskliga frågeställningar är att föredra enligt Malmgren.

## 2.7 Bildningsbegreppet

Bildning är något, som ofta förknippas med läsning av skönlitteratur. Också detta begrepp måste definieras, för att det ska bli möjligt att diskutera syftet med skönlitterär läsning inom svenskundervisningen i skolan. Läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* (1992) ser på bildning på följande sätt:

I dagens språkbruk används många gånger ordet bildning i betydelsen bildningsgods, en fast uppsättning kunskaper och förhållningssätt. Det klassiska tyska bildningsbegreppet uttryckte motsatsen, nämligen föreställningen att människan är – eller borde vara – en varelse som

bildar sig, skapar sig, gör sig till något som inte fanns innan./---/Bildning i denna mening är att åstadkomma något inte på förhand givet. Bildning är något människor gör med sig, ett aktivt företag, utbildandet av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig. (Skolverket 1992, s. 13)

Bildning innebär alltså enligt Skolverkets betänkande att införliva nya erfarenheter med dem som gjorts tidigare, så att det leder till växt och utveckling.

Thavenius (1995) menar att synen på att det finns något allmänmänniskt, för alla lika viktigt att utveckla, var en av folkbildningens hörnstenar, men att detta inte längre är en hållbar definition av bildning. Bildning har alltid definierats utifrån en historisk situation och måste utgå från ett pågående och öppet samtal om vad som är ett bra liv att leva. Bildning, slår Thavenius fast, är att ha tillgång till, kunna tyda och använda en mängd olika slags koder. Detta måste innebära att flera kanon och flera olika kunskapstraditioner ingår i bildningsbegreppet. Denna slags bildning leder fram till förmågan att på ett självständigt sätt kunna ta ställning i olika frågor och därmed lättare kunna styra sitt liv i samhället (a.a.).

Olin-Schellers (2006) visar i sin undersökning på att svensklärare många gånger är bundna vid tänkesättet att svenska B först och främst innebär kronologiska litteraturstudier, och att de tolkar bildningsbegreppet, så att det inskränker sig till vetenskap om litterära epoker, vissa ansedda författare och deras verk. Detta får konsekvenser för hur lärarna når sina elever. Lärare kan till exempel tycka att det inte fungerar med litteraturstudier i klasser på de yrkesinriktade programmen, och att eleverna där borde läsa en annan kurs än eleverna på de studieinriktade programmen. Olin-Scheller anser att det finns anledning till att svenska B är en kärnämneskurs, och ser det som en rättighet för alla elever att få insikter om berättandet och dess betydelse för människorna, inte minst för att sådana kunskaper har betydelse i formandet av identitet. Det är också viktigt att alla elever får delta i litteratursamtal runt bland annat livsfrågor, och att de får träning i att läsa texter kritiskt (a.a.).

En annan forskare, Bommarco (2006), har i en avhandling *Texter i Dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning* närmare studerat elevers litteraturläsning i skolan utifrån ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv. Trots detta perspektiv, menar författaren i studiens avslutande diskussion, att det konventionella bildningsbegreppet fortfarande är aktuellt för eleverna och ännu har sitt värde. För vissa elever är det viktigt att läsa ”de stora författarna”, eftersom de upplever att de därigenom får kunskaper och bildning. Författaren resonerar också runt elevernas fria val av litteratur för läsning i skolan och menar att det

självlärt ska finnas inslag av denna slags läsning, men att det då är viktigt att den får en pedagogisk ram. Det är heller inte givet att ett fritt val av skönlitteratur leder till större engagemang hos eleverna eller till ett fördjupat lärande (a.a., s. 220f). Det är tydligt att inte alla ungdomar eftersträvar ett fritt val av litteratur, eller att de enbart vill se på film eller läsa ungdomsromaner. I klasser där smakerna och behoven drar åt olika håll kan det säkert vara svårt att åstadkomma litteratursamtal i hel- eller halvklass.

Persson (2007) ser i kursplanerna för svenskämnet en motsättning mellan kanon och det vidgade textbegreppet, mellan kulturarv och mångkultur. Frågan ställs, om vad som är kulturarv i ett mångkulturellt samhälle. Finns det längre en monokulturell och nationell kultur, undrar författaren (a.a.).

Bildningsbegreppet är alltså inte helt okontroversiellt, och med tanke på det omfång som både ett vidgat textbegrepp och många olika slags kanon skulle innebära för undervisningen, är det lätt att förstå varför gymnasielärare håller fast vid en inarbetad västerländsk kanon i tryckt form. Samtidigt är det med tanke på de förändringar som äger rum i samhället, både när det gäller nya teknologier och folkomflyttningar, svårt att försvara att svenskämnets litteraturundervisning skulle inskränka sig till en västerländsk bildningstradition, och desto viktigare blir det att föra en diskussion runt svenskämnets karaktär och ramar.

## **2.8 Språkutveckling genom läsning av skönlitteratur**

Läroplanen för gymnasieskolan och kursplanen för svenskundervisningen sätter fokus på elevernas språkutveckling. I den sociokulturella teorin är samtalet centralt. I samtalet används språket som medierande redskap, men samtalet i sig är också språkutvecklande i den meningen att det bidrar till begreppsutvecklingen hos deltagarna (Säljö 2000).

Josephson, Melin och Oliv (1990, s. 180) ser i litteratursamtalet en möjlighet att göra elever uppmärksamma på en texts språkliga grepp och textens olika funktioner i ett sammanhang som talar till elevernas känsla. De kan på så vis bygga upp en ”story grammar” (a.a.). Om läsning, samtal och skrivande samverkar kan elevernas språkutveckling radikalt påverkas menar författarna (a.a.).

Persson (2007, s.141) finner inte att formuleringarna under "Ämnets karaktär och uppbyggnad" i kursplanen, om att språk och litteratur ska behandlas som en helhet, motsvaras av denna tanke i de konkreta kursmålen (a.a.). Detta stämmer, men det är möjligt att tolka de övergripande riktlinjerna under "Ämnets karaktär och uppbyggnad", så att exempelvis de betydande litterära verk som nämns i målen för Svenska B, bör läsas så att de språkliga infallsvinklarna relateras till de litterära och kontextuella.

## 2.9 Berättelsens betydelse för lärandet

Enligt styrdokumentet är det historiska perspektivet ett övergripande mål, och läsning av skönlitteratur avser bland annat att förankra elevernas språkutveckling och ge eleverna kunskaper om litteraturhistoriska samband. I kursplanen för svenskämnet på gymnasiet (Skolverket 2000) uttrycks detta under ämnets karaktär och uppbyggnad:

[...] Att läsa, skriva, tala, se och lyssna blir meningsfullt när personliga, existentiella, etiska, historiska, framtidsinriktade eller andra frågor behandlas i undervisningen. [...] (Skolverket 2000)

I historieundervisningen kan skönlitterär läsning bidra till att förankra kunskaperna och vidga elevernas historiemedvetande. Kursplanen för historieämnet på gymnasiet (Skolverket 2000) betonar, under *Ämnets karaktär och uppbyggnad*, ämnets bredd och lämplighet för tematiska studier:

[...] Ämnet möjliggör inlevelse i gångna tider varigenom ett historiskt sinne kan utvecklas, dvs. förmågan att bedöma gångna tiders människor utifrån deras förutsättningar och villkor. Detta ger samtidigt perspektiv på dagens samhälle. Historia kan vara en brygga mellan olika studieinriktningar och ämnen och kan därigenom skapa synteser och djupare insikter. Temastudier och fördjupningar kan ge samma resultat. (Skolverket 2000)

Historia är ett ämne med stor bredd både till sitt innehåll och sin karaktär. Källkritiken är ämnets grund och ger särskilda möjligheter att befrämja en problematiserande och kritisk hållning inför texter, bilder och andra medier också i vår egen tid. Ämnet historia lämpar sig särskilt för var och en att med olika slags presentationsteknik levandegöra och fördjupa förståelsen för människor och samhällen i vår tid och i gångna tider. [...] (Skolverket 2000)

Av styrdokumentens formuleringar går det att se kopplingar mellan svenskämnet och historieämnet. En aktuell studie av Ingemansson (2007) visar på att elevernas lärande inom historieämnet kan förankras och fördjupas, om det finns inslag av skönlitterär läsning med anknytning till det arbetsområde som studeras i historieundervisningen (s.98ff). Invändningen att det inte går att betrakta skönlitteratur som tillförlitliga historiska källor kan bemötas på olika vis. Inte heller historieskrivningen är objektiv eller fri från

värderingar. Författaren menar att det är lika viktigt att granska vilken historiesyn som visar sig i texten, oavsett om det gäller läroboksförfattarens eller den skönlitterära författarens.

I en artikel i *Pedagogiska magasinet* pekar Ingemansson (2007) på att läroböckerna i historia under 1900-talets senare hälft har blivit alltmer av faktasamlingar, och att inslaget av berättande textavsnitt i allt större utsträckning har tagits bort, med följderna att dessa böcker blir svår genomträngliga för elever i mellanåldrarna. Denna brist på berättelser kompenseras en del lärare genom att låta eleverna läsa historiska skildringar i skönlitterär form. Ingemansson (2007 s. 95f) kommer i sin forskning fram till att sådan läsning medför historisk fördjupning och förståelse på skilda sätt för elever med skilda slags förkunskaper. Många elever i mellanåldrarna identifierar sig med en karaktär i den skönlitterära skildringen, och kommer på så sätt närmare den tid som berättas om. Också företrädare för Pedagogiska gruppen i Lund, som var verksam ett drygt decennium från slutet av sjuttio-talet och framåt, ansåg att litteraturen ska användas som en kunskapskälla i undervisningen, och att litteraturläsningen bör syfta till en breddning av elevernas perspektiv på egna och andras erfarenheter samt till historisk förståelse (Persson 2007, s.242).

Identifikationen med en karaktär i berättelsen hör till läsrollen "läsaren som hjälte" enligt Appleyard (1991, s. 14, s. 57). Det är alltså ett känslomässigt band som skapas mellan eleverna och texten, vilket Olin-Scheller (2006) visar på är betydelsefullt för att en text ska bli intressant för ungdomar under denna fas. Någon elev läser, enligt Ingemansson (2007), med utgångspunkt från ett specialintresse och får på så vis en annan typ av personlig koppling till tiden som gestaltas. Författaren menar också att en parallell bearbetning av lärobok och skönlitterär text under lärarens ledning, då eleverna alternerar mellan läsning, skrivande och samtal, kan leda fram till att de långsamt förändrar rotade föreställningar om vissa historiska tider och dess människor. Utan denna process är det svårt att utveckla elevernas historiemedvetande, ge dem en nyanserad bild av historiska förhållanden och förståelse för att historien kan tolkas ur olika perspektiv (a.a.). Dessa forskningsresultat stämmer väl överens med Olin-Schellers (2006) slutsatser om lärarens och undervisningens betydelse för elevernas utveckling av läsroller. Den skönlitterära läsningen blir en utgångspunkt för elevens motivation och vidare intresse för ett kunskapsområde och ett avstamp mot ett utvecklat läsande.

## 2.10 Mötet med elevernas repertoarer

Olin-Scheller (2006) visar på att det särskilt är de läsovana pojkarnas läsarrepertoar, som dåligt överensstämmer med texterna som används i skolans Svenska B. Denna grupp ägnar fritiden åt framförallt dataspel och film, där genrerna fantasy och action dominerar (a.a., s. 226, s. 229). I mötet med skönlitteraturen i skolan upplever de frustration. De dras inte med i handlingen. Texterna tycks inte angå dem, och avvisas därför i många fall. Pojkarnas medieanvändning ingår också i deras självbilder. De ser sig som "filmmänniskor" eller som "datanördar", beteckningar förknippade med manlig identitet (a.a., s.222).

När en elev befinner sig i läsarrollen "läsaren som tänkare" (Appleyard 1991, s.94) blir berättelser som bygger på verklighetsbakgrund intressanta. I gymnasieskolan har särskilt flickor med läsvana kommit till detta stadium i sin läsutveckling, då de reflekterar över sig själva i förhållande till världen och är på väg mot att bli "läsaren som tolkare" (a.a., s. 121), då de kan urskilja texten som en konstruktion, och har skaffat sig verktyg för analys och medveten tolkning av texter. De läser då både "efferent" och "estetiskt", det vill säga både för att förstå och för att uppleva (Rosenblatt 2002, s.235). Olin-Scheller (2006, s.228f) menar att skolans texter ofta passar bäst för den utvecklingsfas dessa flickor befinner sig i. Samtidigt finns det en risk att flickor efter ett tag väljer bort skoltexterna, med övervägande manliga huvudpersoner, till förmån för "fritidstexterna", som många gånger handlar om starka kvinnor. För alla de texter som eleverna företrädesvis väljer att läsa på fritiden, dataspel, såpor och "verklighetsbaserad" litteratur, gäller att de behandlar maktförhållanden, och ofta ger eleverna en känslomässig upplevelse (a.a.).

Det är tydligt att det finns en rad svårigheter, när det gäller att utmana eleverna att läsa texter de inte är vana vid. Olin-Scheller (2006) anser att texter som innebär både igenkännande och ett visst motstånd för eleven är de bästa ur ett lärande- och bildningsperspektiv. Texterna bör stimulera till en växelverkan mellan "efferent" och "estetisk" läsning. Elevernas läsutveckling kan påskyndas genom att eleverna lär sig arbete med teman, intertextualitet etcetera (Olin Schellers 2006; Rosenblatt 2002). Också Persson (2007) ser en möjlighet att hjälpa eleverna över det motstånd som de kan uppleva inför analytisk läsning, genom att tillämpa så kallad kreativ läsning, där den personliga läsningen är en utgångspunkt för en successiv breddning av elevens perspektiv genom alltmer fördjupade tolkningar av litteraturen på dess egna premisser.

## 2.11 Den meningsfulla läsningen

### Skolan som kontext för meningskapande

Enligt sociokulturell teori inverkar själva situationen och sammanhanget på hur vi förhåller oss till ett visst kunskapsinnehåll. Säljö (2000) visar på skolans tradition av språklig kultur, som bygger på framförallt läsande, talande och skrivande. "[...] med en förenkling kan man påstå att man i stor utsträckning talar *om* världen snarare än *agerar i* den." (a.a., s. 207). Enligt Carlgren (1999, s. 24) är det viktigt att betrakta skolans verksamhet som lika autentisk som verkligheten utanför, med särskilda förutsättningar för lärande och samverkan. Skolan ger eleverna vissa redskap för att de ska förstå och använda sig av kunskapsinnehållet på ett visst sätt. För att lärandet i skolan ska bli meningsfullt för eleverna fordras att de får träning i att använda dessa redskap, som ingår i den särskilda skolkulturen, och på så vis blir en del av denna kultur (Carlgren 1999, s. 40). Förmågan att se vad som är viktigt i en viss kontext gör att vi kan använda våra resurser på ett framgångsrikt sätt, menar Säljö (2000). Det egentliga lärandet innebär "appropriering", det vill säga ett gradvist tillägnande av vissa redskap som kan användas för ett visst syfte (a.a.). Detta måste innebära, att eleverna är beredda på att ingå i skolkulturen och att de går med på att det är vissa ramar och vissa redskap som gäller i skolan. I det sammanhanget förefaller det viktigt att eleverna är medvetna om vad kursplaner och läroplaner säger om syftet med studierna, liksom om de särskilda redskap som de förväntas tillägna sig inom varje ämnesområde.

### Texterna

"Berättelsens historia är lika gammal som människans. Genom olika slags berättelser skapar vi mening i våra liv och förståelse av oss själva och vår omvärld" (Olin-Scheller 2006, s. 11) Läsning av berättelser är alltså en meningskapande aktivitet i sig, och skolan kan i bästa fall göra läsning av skönlitteratur än mer meningsfull för eleverna.

Läsningen och tolkningen av ett verk är beroende av en rad olika faktorer för att bli framgångsrik. Elevens erfarenheter, självbild, sociala situation och skolkontexten spelar in för hur eleven tolkar ett litterärt verk (McCormick 1994). I texter där eleverna inte alls känner igen sig, blir "transaktionen" (Rosenblatt 2002, 1938) med texten problematisk. Eleverna har inget att fylla ut textens tomrum med, och texterna förefaller tråkiga och svårgenomträngliga för dem. Textens och elevernas repertoarer överensstämmer eller



matchar inte (McCormick 1994). Olin-Scheller (2006) menar att läsning blir meningsfull för eleverna om texterna förmår väcka deras känslomässiga engagemang. Texterna i skolans antologier klarar ofta inte göra detta, och eleverna svarar med en avvisande attityd, eller med att läsa skolans texter på ett mekaniskt vis. Kanske ögnar de hastigt igenom texten, eller låter helt enkelt bli att läsa den. Läsningen har också större utsikter att bli meningsfull för elever som befinner sig i läsarrollen "läsaren som tänkare" (Appleyard 1991, s.94), om texten har något att bidra med till elevernas skapande av identiteter och om texten innebär ny kunskap för eleverna.

### **Flerstämmighet**

En nationell granskning, som Skolverket genomförde 1998 i svenska skolor, kom fram till, att de flerstämmiga klassrummen inte är så vanliga. Olin-Scheller (2006) menar att detta förmodligen beror på de svårigheter det innebär att skapa fungerande dialogiska miljöer. Författaren anser att en dialogisk miljö är nödvändig för att läraren ska få kunskaper om elevernas utgångspunkter och förförståelse, så att det blir möjligt att skapa goda lärandesituationer (a.a.). Denna dialogiska miljö är också en förutsättning för att lärare och elever ska kunna diskutera orsakerna till att vi läser skönlitteratur i skolan.

### **Litteratursamtalet**

En av de faktorer som kan spela in för att göra läsandet av skönlitteratur meningsfull för eleverna är att den individuella läsoplevelsen tillförs något genom en gemensam bearbetning av den skönlitterära texten. Aidan Chambers (1993, s. 30) lyfter fram att i samtalet om tolkningen av en boks innehåll händer något oförutsett. Det är inte bara så att deltagarna i samtalet tillför varandra sina respektive tolkningar av det lästa, utan också att samtalet i sig skapar nya insikter och nya tolkningar. Olin-Scheller (2006) pekar på att de elever som har kommit fram till läsarrollen "läsaren som tolkare" (Appleyard 1991) ofta inser att litteratursamtal kan ge en extra dimension till den individuella läsningen (a.a.). Skolans undervisning framstår i det här sammanhanget som en given arena för sådana samtal.

Chambers (1993) anser att till och med små barn kan uppleva hur deras läsoplevelse växer av samtal kring litteratur. Det gäller att en gång få vara med om att detta händer, för att förstå vilken stimulans det är att tala om läst litteratur med andra (a.a.). Det finns alltså egentligen ingenting som hindrar, att också de mer läsovana eleverna kan få vara med om

att deras läsande stimuleras, när upplevelsen av en bok bryts mot andras läsoplevelser. Chambers anser att individens läsande kan förändras genom samtalet, från att antingen vara bruksläsning eller läsning som avkoppling, till att bli ett redskap för tänkande (a.a.). Detta är också ett av målen för kursplanen i svenska i skolan. Olin-Scheller (2006) visar på att elever som inte har kommit så långt i sin läsutveckling i skolan ofta uppfattar boksamtal som ett slags förhör (a.a.). Slutsatsen måste vara att det är viktigt att avdramatisera boksamtalen i skolan. I skolsammanhang har säkert elevernas medvetenhet om bedömning och betygsättning en viss betydelse för denna försvarsattityd, och desto mer angeläget tycks samtalet om skälen för olika aktiviteter i skolan vara.

Rosenblatt (2002, 1938) talar om hur ett skönlitterärt verk återskapas genom varje individs läsning, och hur dess innebörd växer i samtalet mellan individerna. Vi tolkar texten mot bakgrund av våra särskilda livserfarenheter. Rosenblatt kallar detta läsarens transaktion med texten för att uppnå en personlig förståelse. Denna fas i läsningen är nödvändig för att läsaren ska kunna gå vidare till att upptäcka andra värden i texten, enligt Rosenblatt. Litteratursamtalet kan vara ett sätt att komma vidare till att förstå vad verket har att erbjuda, det vill säga vilka slags synsätt, teman och språkliga grepp som finns i och förmedlas genom texten (a.a.).

### **Ett fritt samtal runt livsfrågor**

Langer (i Bommarco 2006) visar på det mer informella samtalet om böcker som något värdefullt för eleverna, genom vilket de kan dela sina tankar om livsfrågor av skilda slag. Bommarco (a.a.) ser särskilt betydelsen av sådana samtal i klasser som präglas av en kulturell mångfald. Klassrummet kan fungera som en trygg inramning för samtal i sådana klasser. Författaren betonar också, att osynliga sociala mönster i klasserna kan göra att denna typ av samtal inte fungerar i vissa fall. Elevernas personliga engagemang i en social aktivitet skapar mening i lärandet enligt Säljö (2000). En friare aktivitet runt litteraturläsning kan säkert också tillföra något till läsningen med fokus på analys och tolkning av en skönlitterär text.

## **3. Empiri**

I empiriavsnittet redogörs först för urval, material och metod utifrån syfte och frågeställningar. Därefter presenteras resultat och analys.

### **3.1 Urval**

Urvalet berodde dels av vilka elever som kunde tänkas ha tillräcklig mognad och överblick, för att alls ha en uppfattning om syftet med litteraturläsningen i skolan, och dels av vilka elever som hade tid och möjlighet att delta i studien. Detta innebär att undersökningsgruppen medvetet valdes utifrån uppfattningen att just den här gruppen elever kunde förväntas ge tillräckligt intressanta data utifrån studiens syfte och problemformuleringar. Det rör sig då om ett så kallat subjektivt urval enligt Denscombe (2000). Undersökningen genomfördes under den del av läsåret, då eleverna i andra och tredje årskursen är upptagna med skolresor, nationella prov etcetera. Med de förutsättningarna gällde det att finna en så representativ grupp av elever som möjligt. Undersökningen genomfördes därför i två klasser på det samhällsvetenskapliga programmet, som genom sin bredd och olika profiler har en någorlunda heterogen sammansättning av elever. Undersökningsgruppens representativitet förstärktes något genom att en klass på hotell- och restaurangprogrammet också deltog i studien. Tvåorna läser svenska B-kursen, medan treorna avslutar sina gymnasiestudier med C-kursen.

Eftersom antalet elever som ingick i undersökningen trots allt var så litet, kan undersökningen endast ge en antydning om elevernas medvetenhet om syftet med litteraturläsningen i skolan, liksom om vilka faktorer som spelar in för att göra litteraturläsningen meningsfull. Av samma skäl är det inte möjligt att, med hjälp av undersökningens resultat, göra några jämförelser mellan elevgrupperna.

#### **3.1.1 Skolan**

Alla elever som ingick i undersökningen går på en mellanstor gymnasieskola i en mindre stad i Skåne. Skolan har 400 elever och sammanlagt femtio lärare. En del av eleverna är bosatta på centralorten, och ett ganska stort antal är tillresta från ännu mindre orter eller från landsbygden runt omkring.

### **3.1.2 Eleverna**

I enkätundersökningen deltog fyrtiofyra elever från tre olika klasser i gymnasiet andra och tredje årskurs. I fokusgruppen ingick fem flickor som studerar på samhällsprogrammet. Flickornas anonymitet garanteras genom fingerade namn. Eleverna är: Astrid – sjuttonårig elev på samhällsprogrammet med Europaprofil. Astrid kommer från en mindre ort en halvmil utanför staden. Lise är nyligen fyllda arton år och bor på centralorten. Beata är sjutton år och kommer från en mindre ort som ligger cirka två mil utanför staden. Crista är arton år gammal och bor på centralorten. Doris är sjutton år och pendlar en dryg mil till skolan från en mindre ort utanför staden.

### **3.1.3 Etiska överväganden**

Informanterna var gymnasieungdomar i andra och tredje årskursen. Vetenskapsrådets (2002) grundläggande krav på individskydd har uppfyllts i undersökningen. Eleverna som deltog i samtalet informerades om syftet med undersökningen, upplystes om att de skulle vara anonyma, och att vad de sa under intervjun skulle aidentifieras i den fortsatta bearbetningen av materialet. Vidare fick de veta att deltagandet var frivilligt och att de kunde avbryta samtalet, om de så önskade (bilaga 1). Också eleverna som deltog i enkätstudien informerades om syftet med denna och om att deltagandet var frivilligt och anonymt (a.a.).

## **3.2 Genomförande**

Undersökningen gjordes genom en intervju med fem elever i fokusgrupp, med utgångspunkt från sex frågor om deras syn på litteraturstudier i skolan, och genom att ställa två öppna enkätfrågor till fyrtiofyra elever i de nämnda klasserna på gymnasiet. Samtalet i fokusgruppen pågick under en dryg timme, medan de elever som deltog i enkätundersökningen fick skriva tills de var klara, vilket innebar ungefär en kvarts skrivande. Intervjun i fokusgruppen bandades och transkriberades i efterhand. Både fokusgruppens samtal och elevsvaren från enkätundersökningen sammanställdes i kategorier och analyserades utifrån uppsatsens frågeställningar. (bilaga 2 och 3)

### 3.2.1 Intervju i fokusgrupp

Enligt Kvale (1997) väljs kvalitativ eller kvantitativ metod beroende på vilka frågor som ställs. Genom någon form av intervju skulle det bli möjligt att ställa sådana frågor som kunde leda till mer djuplodande svar. Frågorna i undersökningen utgick från problemformuleringarna och var av öppen karaktär. Informanterna skulle få möjlighet att tänka efter och under samtalets gång kanske bli mer medvetna om hur de tänker om skönlitterär läsning i skolan. Enligt Denscombe (2000) är intervjuer lämpliga att välja, om undersökningen syftar till att ta reda på något som bygger på informanternas erfarenheter och känslor. I dessa fall krävs en mer utforskande metod än exempelvis en enkätundersökning som ger en mer ytlig information (a.a.).

Samtal i fokusgrupp föreföll lämpligt, eftersom en avslappnad situation skulle vara en bra utgångspunkt för ett samtal med unga människor och leda till intressantare svar än om eleverna intervjuades var för sig, och därför ge större förståelse både för intervjupersonerna och för resultaten (Kvale 1997, Denscombe 2000). Eleverna visade sig under samtalet vara fullständigt obesvärade av att de bandades, och pratade på utan att, som det verkade, censurera sig själva. Samtal i fokusgrupp räknas som en slags intervju och är ett styrt samtal i grupp utifrån vissa frågeställningar (Denscombe 2000). Svaren som ges blir då gruppens och inte de enskilda informanternas (a.a.). I fokusgruppen skulle informanterna få möjlighet att tänka efter och reagera på de andras tankar. Enligt Patel och Davidsson (2003) tillåter intervjutekniken en öppen och samtidigt styrd diskussion. Den kvalitativa undersökningsmetoden i form av intervjuer innebär också möjligheter att förtydliga frågor om så behövs och att ställa följdfrågor (a.a.).

I fokusgruppen var följande frågor ett nav i samtalet mellan eleverna:

- Vad innebär skönlitteratur för Dig?
- Under skolåren läser elever skönlitteratur i svenskan. Hur ser Du på detta inslag i undervisningen?
- Varför ingår litteraturstudier i svenskämnets kursplaner på gymnasiet? Vad tror Du är syftet med sådan läsning i skolan?
- Fyller litteraturläsning samma funktioner på olika stadier i skolan?
- Kan Du ge exempel på bra och dålig litteratur, som Du har kommit i kontakt med i skolan.
- Vad vill Du få ut av läsningen av fiktionstexter?

### 3.2.2 Enkätundersökning

Eftersom fokusgruppen bestående av fem relativt studiemotiverade och litteraturintresserade flickor på samhällsprogrammet, inte var representativ för en större grupp gymnasister, kompletterades gruppsamtalet med en enkätundersökning i två klasser i gymnasiet årskurs två och tre på samhällsprogrammet och i en klass i årskurs två på hotell- och restaurangprogrammet. Enkätundersökningen gjordes för att få ett något bredare material att utgå ifrån. Antalet pojkar, liksom elever på det yrkesinriktade programmet, var för få för att det skulle bli meningsfullt att göra jämförelser mellan olika grupper av elever. I enkätundersökningen ställdes två centrala frågor – så kallade nyckelfrågor (Denscombe 2000) – av öppen karaktär till informanterna. Avsikten med dessa frågor var, liksom med de frågor som ställdes till fokusgruppen, att de skulle leda till så nyanserade tankar och svar som möjligt om läsning av skönlitteratur i skolan. Nackdelen med öppna frågor i en enkät är, å andra sidan, att det inte blir möjligt att följa upp informanternas svar, och på så vis påminna om saker som de kanske inte spontant kommer att tänka på.

Enkäten omfattade två centrala frågor:

- Varför ingår litteraturstudier i svenskämnets kursplaner på gymnasiet? Vad tror Du är syftet med sådan läsning i skolan?
- Hur ser Du på läsning av skönlitteratur i svenskundervisningen? Vilka faktorer har betydelse för att Du ska tycka att det är intressant och roligt att läsa litteratur i skolan?

### 3.3 Resultat och analys

Det resultat som redovisas svarar mot syfte och problemformulering (Patel och Davidsson, 2003). Studien avser alltså att lyfta fram elevernas medvetenhet eller brist på medvetenhet om syftet med litteraturstudier i gymnasieskolans svenskundervisning. Den ställer också frågan om vilken uppfattning eleverna har om litteraturläsningens värde överhuvudtaget. Vidare frågas vad som är gynnsamma förhållanden och goda förutsättningar för elevernas litteraturläsning i skolan.

Eleverna berörde under samtalet flera av kursplanens mål för undervisningen i skönlitteratur inom svenskämnet i gymnasieskolan. De talade om *litteraturens roll för lärande* inom andra ämnesområden. Vidare talade de om att *språket och ordförrådet utvecklas* genom läsning av skönlitteratur. Eleverna nämnde också *det allmänbildande syftet* med läsningen. Några av eleverna talade om film i förhållande till läsning, men

verkade betrakta filmupplevelser som något som hör fritiden till. En av eleverna uttryckte att det finns en motsättning mellan den fördjupande läsningen av skönlitteratur i förhållande till hur det är att ”bara sitta framför en dator” (Beata). Samma elev visade sig senare också vara kritisk till ljudböcker. Den kritiska läsningen som nämns på flera ställen i kursplanerna kom aldrig på tal, vilket måste betyda att eleverna i fokusgruppen inte till fullo är medvetna om kursplanens skrivningar när det gäller syftet med litteraturstudierna i skolan.

Persson (2007) menar att en förutsättning för att eleverna ska kunna gå vidare som läsare och få möjlighet till fördjupade tolkningar av texter är att de får lära sig att reflektera över och ompröva sin egen läsning, samt att de får tillgång till analytiska redskap som kan blottlägga en texts särskilda egenskaper. Kunskaper om litterär form är en viktig förutsättning för att eleven ska få förståelse för att vi alltid erfar världen genom andras eller egna tolkningar av en aspekt av denna, utifrån ett visst perspektiv (a.a.).

## **Varför ingår skönlitteratur i kursplanerna för svenskämnet?**

På ett tidigt stadium under samtalet nämnde eleverna viktiga orsaker till att läsa skönlitteratur överhuvudtaget, och föregrep den direkta frågan om varför läsning av skönlitteratur ingår i svenskundervisningen i skolan. Är det så att skönlitteraturen bidrar till både lärande och språkutveckling måste den anses höra hemma i skolans undervisning. I det följande samtalet visade eleverna ytterligare insikter om skälen till att skönlitteraturen betonas i svenskämnets kursplaner. Bland annat kommer en elev, Doris, in på det faktum att genom svenskan i skolan får alla elever, också de på byggprogrammet, tillgång till skönlitteratur, något som de annars kanske inte skulle ha fått. Här är hon inne på samma spår som Olin-Scheller (2006) som anser att alla skolans elever ska få möjlighet att komma i kontakt med något så centralt för människan som hennes berättande. En annan av eleverna, Beata, resonerade vidare om att det inte är självklart vilka böcker som ska tas upp, och att många goda författarskap blir förbigångna i undervisningen. Eleven visar här att hon har tagit ställning mot en given kanon. Detta är samma elev som sa att hon hade läst alla verk av Shakespeare, och som ställde stora krav på att alla elever ska läsa omfattande litteratur i skolan, eftersom detta innebär stora fördelar för den enskilde eleven.

Eleverna i fokusgruppen tycks ha relativt goda erfarenheter av litteraturläsning, eftersom de utan vidare ser kopplingar mellan skönlitterär läsning och språk- och kunskapsutveckling.

Troligen befinner de sig i någon av de faser i läsutvecklingen, då skolans texturval och lärarnas metoder fungerar för dessa syften. De verkar se på kamraternas ovilja att läsa litteratur som en fråga om lättja eller bekvämlighet. Det är möjligt att se några av de andra elevernas avståndstagande från läsning som en brist på matchning mellan elevernas och skolans repertoarer (Olin-Scheller 2007). Det blir också aktuellt att reflektera över styrdokumentens formuleringar om läsning av skönlitteratur som självklart språkutvecklande. Det kan alltså vara språkutvecklande att läsa skönlitteratur, men då under vissa förutsättningar och inom vissa ramar (Persson 2007).

**J** – [...] **Varför ingår litteraturstudier i svenskämnets kursplaner på gymnasiet? Vad har ni för tankar om det? Vad tror ni är syftet?**

[...]  
**Beata** – Den främsta anledningen är ju faktiskt att det e ju, vad ska man säga, det e ju. Ja, alltså författare har ju faktiskt alltid funnits, nästintill. Alltså så länge man har kunnat skriva, och så länge fantasin har funnits, va. Och som till exempel då Shakespeare, bara för att ta ett lätt exempel. Det är ju en sån, de e ju en sån, som egentligen alla måste känna till på nåt vis, därför de e en sån som har varit karaktäristisk för just den generationen. Och det speglar ju också hur han, alltså hans synsätt på livet, i det han skriver. Så på det viset tycker jag, att det är lite allmänbildning, alltså ha kunskap om vissa då författare och genrer överhuvudtaget. Sen är det ju så, att i skolan väljer man oftast fel författare också, för det finns så många som ligger..., som inte får så mycket credit, som dom egentligen förtjänar. Och sen är det ju väldigt viktigt, alltså att man har det i skolan, därför att som sagt, det är många som inte hinner göra nånting på sin fritid. Och läsa en bok är väldigt, alltså dels är det ju rogivande, det är stimulerande, du ökar ordförrådet, du... alltså, du tjänar så mycket på att läsa en bok, men du hinner inte göra det hemma. På de viset e de ju bra att du kan göra det här.

**Doris** – Du sa inte mycket va?  
 Skratt

[...]  
**Doris** – De e, det e rätt viktigt faktiskt, för alla behöver det. Alltså oavsett om du går till exempel byggprogrammet. Dom har ju ändå svenska, och dom måste alltså så... Det behöver ju inte bara vara svenska. Det kan ju vara engelska också och franska eller spanska eller nåt sånt. Det finns ändå där.

### 3.3.1 Lärande genom litteraturläsning

Av elevernas resonemang framgick att de uppskattar att lära sig saker genom att läsa litteratur, eftersom detta innebär att kunskaperna sätts i in ett sammanhang och därför leder till ett förbättrat lärande. Flera av eleverna trodde inte på att plugga in fakta. Eleverna exemplifierade med hur bra de hade lyckats med en redovisning om trettioåriga kriget. Det framgick inte helt klart vilken typ av litteratur eleverna hade läst. Det kan ha varit någon typ att faktaböcker med målade skildringar. Genom läsningen av dessa böcker ansåg eleverna i alla fall att deras förståelse för händelseförloppen hade ökat.

**Beata** – Mm... Ja, ja, Det gör jag. Och sen är det att, om du läser. Till exempel om du har ett skolarbete och du, du väljer att antingen läsa nåt eller så måste du leta upp faktna. Alltså, du blir ju mer engagerad genom att läsa, för du kommer in i det så mycket lättare.



- Astrid – Så är det.
- Astrid – (Ohörbart). Som då... om trettioåriga kriget. Vi hade så här tjocka böcker, faktaböcker, som vi läste.
- J** – Okej.
- Astrid – Sen var vi jättepålästa.
- Beata – Det gick väldigt bra, den redovisningen.
- J** – **Så det, ni tycker att även fakta, att ni tycker om att ta till er det genom läsning.**
- Ja.
- Beata – Det är lättare att relatera till det på nåt vis och komma ihåg. För jag menar, och sitta och plugga, alltså nöta in årtal för årtal, det funkar inte.
- [...]
- Astrid – Om man läser i ett sammanhang, så känns det lättare att komma ihåg. Den personen, den gjorde det och sen gjorde den det. Och sen så dog den där, och den gifte sig ju.

Redan tidigt under samtalet var alltså eleverna inne på delar av kursplanens mål, nämligen att lärandet stimuleras och blir meningsfullt, när fakta sätts in i ett sammanhang och får en kontext av mänskliga relationer och handlingar. Eleverna bekräftar genom denna insikt och uppfattning den forskning, som säger att eleverna behöver gestaltande skildringar för att historiekunskaperna ska få en mening för dem (Ingemansson 2007). En av eleverna, Astrid, gav senare under samtalet definitionen: ”– Alltså, skönlitteratur det är, ja de är typ alla böcker som inte är faktaböcker, alltså fakta staplat på varandra, typ [...]”

Eleverna i fokusgruppen verkade eniga om att de lärde sig bäst om historien representerades av människor i böckerna och att rena fakta var svåra att ta in. Ingemansson (2007) forskning visar på att elever i mellanåldrarna får fördjupade kunskaper om historiska förhållanden och utvecklar ett *historiemedvetande* när de läser skönlitterära skildringar av historiska förhållanden. Denna fördjupning kan se olika ut beroende på elevernas förkunskaper, utvecklingsfas och intresseområden. Med *historiemedvetande* avser Ingemansson (2007) kunskapen om att det för alla människor finns ett förflutet, ett nu och en framtid, och att ingenting är statiskt utan hela tiden förändras. De något yngre eleverna behöver känslomässig stimulans för att utveckla ett sådant historiemedvetande, och därför fungerar läsning av skönlitteratur där en identifikation med fiktiva historiska gestalter blir möjlig bäst. De något äldre eleverna i gymnasiets andra årskurs hade inte läst skönlitterära skildringar av trettioåriga kriget, men tycktes ändå behöva berättelser om människor för att föreställningar om historiska förlopp och förståelse för historiska förhållanden skulle bli möjliga.

Läroplanen (Skolverket 1994) talar om att utveckla ett alltmer kritiskt läsande under skoltiden, det vill säga att eleverna, både inom historieämnet och svenskämnet, ska lära sig

att se de övergripande perspektiven på olika tiders värderingar och maktförhållanden. Här kan finnas en motsättning mellan elevernas behov av skildringar av levande människor och de mål som läroplan och kursplan för gymnasiet ställer upp. Olin-Scheller (2006) visar i sin avhandling på problemet att ungdomar på gymnasiet i många fall är kvar i en enbart identifikatorisk läsning, och att skolan här har en viktig funktion då det gäller att lotsa dem vidare som läsare. Också Persson (2007) betonar vikten av att skolan medverkar till att den analytisktkritiska läsningen stimuleras, och att den kombineras med den naiva inlevelseläsningen för att eleverna inte ska förlora lusten att läsa. Elevernas ökade förståelse för texters form har betydelse för en mer utvecklad verklighetsuppfattning. Olika mediers mer eller mindre normaliserade former, kan komma att framträda tydligare och leda till insikter om att verkligheten alltid tolkas. Insikter om det senare kan i förlängningen leda till en problematisering av kunskapsbegreppet (s. 274). Eleverna i fokusgruppen verkade obekymrade om att verkligheten presenteras för dem filtrerad genom andra människors ord och värderingar.

I enkätundersökningen ansåg sju av de sammanlagt fyrtiofyra eleverna att läsning av skönlitteratur kan kopplas till lärande om fakta eller förhållanden utanför litteraturens eget område. Ett mindre antal elever visar alltså att de har en uppfattning om att det kan finnas en tanke i skolans undervisning, om att skönlitteraturen kan levandegöra exempelvis historiska förlopp. Eleverna som svarade på enkätfrågorna var inte odelat intresserade av att läsa äldre texter, eller texter som handlar om gamla tider. Här följer uppfattningar av både positiv och negativ karaktär:

För att det är viktigt att elever får insikt om litteratur från olika tider. Då lär man sig om hur det var att leva i Sverige men även i andra länder vid olika tidpunkter i historien. Att lära sig och kunna lite om vår tids största författare hör till allmänbildningen.

Jag tror att syftet med litteraturstudier i skolan är att vi ska lära oss det svenska språket, och utveckla sitt språk muntligt och skriftligt. Jag tror att vi kan lära oss mycket genom litteratur studier. Det är inte bara språket vi lär oss, utan även fakta inom olika område.

Själv har jag inte en aning varför vi har det. Jag gillar inte läsa, men det är väl att man ska minnas den gamla goda tiden. Goda tiden är det ett skämt och sen finns det säkert nån i någon styrelse som vill att vi ska läsa sånt skit xxx inte kanske, finns alltid något bra med det kanske men vi har ingen nytta av gamla saker, jo om du ska jobba på ett museum eller något annat xxxxx xx museum.

### **3.3.2 I skolan läser vi för allmänbildningens skull**

En stark uppfattning bland eleverna i enkätundersökningen är att det är allmänbildande att lära sig om vissa författare och deras verk, och att detta är ett skäl till att skönlitteraturen

anses vara viktig i svenskundervisningen. Tjugofyra av de tillfrågade eleverna, alltså över hälften, ansåg att det finns ett allmänbildande syfte med skönlitterär läsning i skolan. Fem av dessa elever skriver uttryckligen att det är viktigt för *alla* att ha kunskap om skönlitteratur. Också detta syfte talades det om i fokusgruppen, och en av de intervjuade eleverna nämnde att undervisningen om skönlitteratur i svenskan var viktig för *alla elever* i skolan.

För att det är viktigt att elever får insikt om litteratur från olika tider. Då lär man sig om hur det var att leva i Sverige men även i andra länder vid olika tidpunkter i historien. Att lära sig och kunna lite om vår tids största författare hör till allmänbildningen.

Jag tror att litteraturstudier finns ingår i svenskämnets kursplaner eftersom läsning är något som många intresserade av och något som man har nytta av. Det kan vara bra att känna till lite om litteraturhistoria och jag tror detta kan väcka många intresse för läsning.

För att eleverna ska lära sig om vår litteratur, och vad litteratur innebär.

Jag tror att det ingår därför att det är viktigt att veta hur litteraturen utvecklats genom århundraden. Syftet tror jag är att det ska vara intressant att veta hur språket förändras.

För att vi ska lära oss mer om olika författare i tiden och de olika sätten att skriva böcker, de olika "språken" förr och nu och desto mer man läser desto bättre ordförråd och kunskap får man.

Att få elever att läsa sådant de annars troligen inte skulle läsa.

Det finns stora författare som bör kännas till och även deras verk. Genom att läsa kan man också utveckla ett eget sätt att skriva.

Jag tror alla borde ha ngn aning om vad skönlitteratur är för ngt. Alla borde känna till såna klassiker som Romeo & Julia eller andra stora verk.

Jag tror att det ingår för att läsning bör vara något alla gör. Det känns som om man borde läsa vissa specifika böcker till exempel Romeo & Julia. Jag tror att det är viktigt att inte bara titta på filmer i stället för att läsa eftersom då ser man allt, svart på vitt. Om man läser en bok i stället måste man ha fantasi både för karaktärerna men också för omgivningen.

I kursplanen för svenska B blir det allmänbildande inslaget tydligast. Eleverna ska "ha tillägnat sig och ha kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker" (Skolverket 2000). Svenska A-kursen tar upp kunskaper om sådana myter och motiv i litteraturen, som har följt människan genom historien (a.a.). Styrdokumentet säger alltså inget om vilka verk som ska tas upp i litteraturundervisningen. Olin-Scheller (2006) menar att kursplanen för framförallt svenska B ofta tolkas bland lärare på gymnasiet som en allmänbildande litteraturkurs där vissa särskilda verk ingår. En föreställning om en sådan skolkanon finns också hos många elever i den här undersökningen. Bommarco (2007) menar att det är viktigt att ta hänsyn till den grupp av elever som upplever att de blir bildade och att de lär sig något viktigt när de

läser de klassiker. Valet av litteratur som ska läsas anser författaren vara något som elever och lärare gemensamt kommer fram till. Liksom Olin-Scheller (2006) med flera visar hon på att de texter som tillåter både igenkännande och analys är de som fungerar mest utvecklande för eleverna (Bommarco 2007).

Persson (2007) ser att läsning av kanonlitteratur i skolan, genom vilken eleverna integreras i en gemensam kultur som problematisk, och frågar sig om en västerländsk kanon alls kan motiveras i ett mångkulturellt samhälle. Författaren kommer fram till att skönlitterär läsning i skolan kan legitimeras först och främst om denna stärker demokratin och utvecklar eleverna till världsmedborgare. En sådan måste vara beredd att ompröva synsätt och konventioner, skaffa sig kunskap om minoritetskulturer och träna förmågan till inlevelse i andra människors förutsättningar (a.a.).

I kursplanerna finns alltså skrivningar som kan tolkas på olika vis, när det gäller vilken litteratur som ska läsas. Olin-Scheller (2006), Bommarco (2007) och Persson (2007 a.a., s. 263) ser alla tre behovet av flera slag av texttyper i klassrummet, och att läraren bör välja texter tillsammans med eleverna. Detta kan underlätta men inte garantera att flerstämmiga samtal uppstår i klassrummet. Genom sådana samtal kan eleverna utveckla förståelse för andras synsätt och perspektiv.

### **3.3.3 Språket utvecklas genom läsning**

Vidare menade eleverna i fokusgruppen att de får bättre språk genom läsning, att ordförrådet utökas och att meningsbyggnaden förbättras. Detta återkom de också till senare när de talade om varför skönlitteraturen är ett viktigt inslag i svenskundervisningen. En dryg tredjedel av eleverna i enkätundersökningen såg språkutveckling som ett syfte för litteraturstudierna i skolan.

Beata                   - Just det här, dels det funkar ju på jättemånga skäl. Det ökar ordförrådet. Det, alltså du tränar, du tränar så fruktansvärt mycket genom att läsa.

Eleverna var alltså mycket medvetna om att läsning av skönlitteratur är kopplat till språkutveckling i olika avseenden. Flera av eleverna hade på låg- och mellanstadiet haft fri läsning på schemat dagligen, och de menade att denna fria läsning hade haft språkutveckling som främsta mål. Eleverna ansåg att kompisar som slutar att läsa, när de kommer till gymnasiet, förlorar mycket på detta. Läsning leder till ett ökat ordförråd, bättre

meningsbyggnad och större språklig säkerhet, både i tal och i skrift. Eleverna tyckte att de kan höra på sina kamraters sätt att uttrycka sig om de har läst mycket eller lite. Enkätsvaren bekräftar fokusgruppens uppfattning om att läsning av skönlitteratur i skolans svenskundervisning syftar till elevernas språkutveckling och till kunskaper om språk. Sjutton av de fyrtiofyra eleverna anser att detta är ett av målen för undervisningen:

Genom litteratur lär man känna språket, och det kan då utvecklas. Genom litteraturstudier ökar chansen att ens svenska ska bli bättre, men man kan också lära sig hur språket såg ut för t.ex. hundra år sen.

Syftet är nog bland annat att få ett större ordförråd, därför ingår det i kursplanen. Det är viktigt att läsa.

Jag tror att syftet med litteraturstudier i skolan är att vi ska lära oss det svenska språket, och utveckla sitt språk muntligt och skriftligt. Jag tror att vi kan lära oss mycket genom litteraturstudier. Det är inte bara språket vi lär oss, utan även fakta inom olika område.

Jag tror att syftet med litteraturstudier i gymnasiet är att vi ska lära oss det svenska språket på en annan nivå. Genom litteratur lär man sig mycket om hur svenskan och andra språk är uppbyggda. Vi lär oss även hur språket har förändrats genom tiderna osv.

För vi ska lära oss om litteratur vi ska lära oss om hur man läser och hur man gör för att skriva korrekt.

Svenskämnet betraktas som en helhet av språk- och litteraturstudier i kursplanen för gymnasieskolan (Skolverket 2000) och elevernas språkutveckling måste därför bland annat ses som en följd av litteraturstudierna. Kursplanerna betonar att språkutvecklingen liksom lärandet bäst sker i ett sammanhang. I sociokulturell teori är språket i framförallt samtalet centralt för begreppsbyggnaden. Josephson (1990) menar att den bästa språkutvecklingen sker när samtal och skrivande sker med utgångspunkt från berättelser som engagerar elever på ett känslomässigt plan. Författarna skriver om elever i grundskolan, men motsvarande tankegångar återfinns som nämnts i kursplanerna för gymnasiet. Persson (2007) invänder mot att kursplanernas formuleringar är för vaga, när de inte mer utförligt utvecklar vad det innebär att läsning av litteratur utvecklar läsarens språk.

### **3.3.4 Läsning stimulerar fantasin och de inre bilderna**

Eleverna i fokusgruppen såg ytterligare värden i att läsa skönlitteratur. Ett sådant som nämntes var att läsning är en flykt från verkligheten, att fantasin stimuleras och att inre bilder produceras under läsningen. Också betydelsen av skönlitteraturens inverkan på elevernas fantasi och föreställningsförmåga är något som nämns i kursplanerna för svenskämnet: Kursplanen för svenska i gymnasieskolan säger under *Mål att sträva mot*

(Skolverket 2000): ”Skolan ska i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven [...] 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 källa till kunskap och glädje.”

Eleverna resonerade kring vilken typ av skönlitterär gestaltning som bäst stimulerar fantasin. En av eleverna ansåg att om böckerna innehåller för mycket detaljer, går denna effekt om intet. Litteratur med för mycket tomrum, å andra sidan, gör det svårt att orientera sig, och det är då lätt att förlora greppet om personer och händelseutveckling. Det gäller att en balans mellan detaljer och tomrum finns i texten, för att de inre bilderna skulle utvecklas, ansåg eleven:

- J** – **Christa, vill du säga något?**
- Crista – Nej, men alltså för mig är litteratur... det är att man kan fly verkligheten, fly till nåt ställe, där man aldrig har varit, men vill vara, kanske. Lite sånt... Rätt som det är kan man vara kommissarien i en deckare. Nä, men alltså, alltså man kan vara själv olika personer.
- Beata – Man lever sig in väldigt lätt i texter.
- Crista – Ja, precis. Man ser sig själv som huvudpersonen. Vad hände nu och allt sånt.
- Astrid – Jag tycker att det beror mycket på författaren, hur den beskriver. En del böcker är överdetaljerade, tycker jag. För då får man inte skapa sig nån uppfattning alls. Och en del ger inga vinkar alls, så därför får man typ... jaha hur...
- Beata – Det måste vara en balans.
- Astrid – Ja! Lagom med detaljer är bättre. Då har man ändå fått lite hur författaren ser på personen, hur den har skapat bilden.
- Beata – Precis...
- Astrid – Och sen så kan man ändå måla resten själv liksom. Man har fått grunden.  
[...]
- Astrid – Ibland kan man alltså känna sig som nån i boken, men sen så kan det mä va att man bara är nån som stryker runt och iakttar liksom.
- Beata – Men, jag tycker ju inte liksom som du sa att man liksom ena gången kan man vara då till exempel en kommissarie i en deckare eller nånting.  
[...]
- Beata – Jag känner mer att man läser och sen kan man relatera till den personen. Alltså, man känner liksom ett band mellan alltså den här personen och sig själv, även om ...
- Christa – Jaja.
- Beata – På det viset lever man i boken, men samtidigt så är man ju närvarande...
- Christa – Det är ju liksom du känner ju.  
[...]
- J** – **Kan man säga så att ni har olika distans till det ni läser. Det beror lite grand på...**
- Astrid – Sen är det väldigt mycket från bok till bok, tycker jag mä. Ibland kan jag sitta och läsa, och sen så står de och knackar: ”Astrid, det är mat!” Och jag bara: ”Oj då”. Och ibland så hör jag när dom står i köket och pratar. ”Gå upp och säg till om att nu är det mat.”

Eleverna var inte helt eniga om vilken grad av inlevelse de har, eller vill ha, när de läser. Någon identifierade sig helt med en av personerna i skildringen. En annan av eleverna talade om att hon som läsare skapar ett band till någon av karaktärerna, och en tredje anpassade sin inlevelse till den litteratur hon läste. Utan att någon av mina frågor än så länge hade berört syftet med läsning av skönlitteratur i skolan, hade eleverna varit inne på

två av litteraturläsningens kvaliteter som återfinns i kursplanens mål, och de hade resonerat om skönlitteraturens effekter på fantasin, och med vilken distans de läser. Genom detta visade eleverna att de närmar sig läsarrollen ”den pragmatiska läsaren” (Appleyard 1991, s. 155), då de kan se sitt eget förhållningssätt till den litteratur de läser och kan växla mellan olika läsarstrategier (a.a.).

En av eleverna, Lise, sa sig tycka bättre om faktaböcker än skönlitterära sådana. Av det fortsatta samtalet framgick att det var verklighetsbaserade böcker som hon avsåg. Två av de andra eleverna verkade ha klart för sig att denna typ av litteratur var ett slags skönlitteratur och kallade dessa böcker *skönlitterära faktaböcker*. Här visar Doris och Astrid att de har kunskaper om genrer och om den glidande skalan mellan fakta och fiktion, medan Lise förmodligen ser böcker baserade på någons livsöde som speglingar av faktiska förhållanden. Lise har intagit läsarrollen ”läsaren som tänkare” (Appleyard 1991, s.121). I denna fas i utvecklingen som läsare reflekterar läsaren över karaktärernas handlande och motiv och gör jämförelser med sitt eget liv (a.a.). Genom att få tillgång till analysverktyg kunde Lise utmanas till fördjupade läsningar av faktionlitteraturen, men frågan är om detta skulle innebära ett intrång i den läsning som är en grund för hennes identitetsskapande.

- Lise – Jag är inte så mycket för skönlitteratur faktiskt.  
J – **Är du inte?**  
Lise – Eh, jag tycker mer om faktaböcker. Det gör jag. [...]  
Lise – Ja, precis. Alltså jag tycker inte... Jag tycker inte att det är tråkigt med skönlitterära böcker, men, men jag tycker samtidigt, att ja, jag gillar mer faktaböcker, alltså nåt som är, nåt som är verklighetsbaserat, nåt som liksom... ja... [...]  
Lise – Nej, men jag tycker att det är kul, jag tycker det är kul att läsa om – vad heter det – verklighetsbaserade böcker, som, som en person har varit med om.  
Crista – Typ då ”Gömda” å...  
Lise – Ja, ja, såna..., tycker jag e...  
Astrid – Men det är ju ändå, som vi säger, skönlitterära faktaböcker.

### 3.3.5 Någon har bestämt att vi ska läsa – kan inte föreställa mig varför

Sex av eleverna i enkätundersökningen var frågande, kritiska eller direkt negativa till läsning av skönlitteratur i skolan. En elev nämnde att han är intresserad av film, medan en tredje ansåg att skriven och tryckt skönlitteratur är ett föråldrat konstnärligt uttryck:

Självklart kan man se det viktiga i att tvinga elever att läsa. Men faktum är att i dagens samhälle är det en föråldrad konst. (litteratur alltså)

Någon tycker att det är viktigt och syftet kan jag inte ens föreställa mig.

Själv har jag inte en aning varför vi har det. Jag gillar inte läsa, men det är väl att man ska minnas den gamla goda tiden. Goda tiden är det ett skämt och sen finns det säkert nån i någon styrelse som vill att vi ska läsa sånt skit xxx inte kanske, finns alltid något bra med det kanske men vi har ingen nytta av gamla saker, jo om du ska jobba på ett museum eller något annat xxxxx xx museum.

Fem elever var av olika anledningar negativa till att läsa skönlitteratur i skolan. En av dessa tyckte att skolan förstör skönlitterär läsning. Ytterligare en elev tyckte att det är ett nödvändigt ont. En tredje kunde inte finna något intressant eller bra med att läsa skönlitteratur överhuvudtaget. En fjärde tyckte visserligen om att läsa, men att det var svårt att finna koncentration i skolmiljön, och att bristen på variation var problematisk. Ett par elever ansåg att det är tråkigt att de ofta läser gammal litteratur i skolan. En av dessa såg mycket hellre på film, eftersom han då kan följa allt som händer och tyckte att han lärde sig mer genom att se film än genom att läsa böcker. Här följer ett par av elevernas formuleringar om sina problem med att läsa skönlitteratur i skolan:

[...] Jag tycker att det är tråkigt och vet inte varför vi läser det. Man får inte ut någonting av det. Inget med skönlitteratur är roligt.

som sagt gillar inte att läsa, hellre vill jag att vi ser på film, för får vi en bok att läsa gör ingen det, man ser hellre en film. Jag är mer intresserad av en film än en bok så slipper man läsa allt de förklara och xxx det skrivs ser man en film slipper man det. Jag lär mig mer på film än en tråkig bok.

Olin-Scheller (2006) liksom Elmfeldt (2007) ser i sina studier det nödvändiga i att skolan arbetar med de nya bildbaserade medierna i svenskundervisningen eftersom de unga både konsumerar denna typ av medieprodukter och själva deltar i tillkomsten av dessa. Av enkätundersökningen att döma är de elever som ser en koppling mellan svenskämnet och de bildbaserade medierna en minoritet, men detta kan bero på att frågorna som ställdes handlade om litteraturstudier. Enligt Olin-Scheller (2006) medför filmmediet och interaktiva medier som dataspel ofta att elevernas känslomässiga engagemang starkt stimuleras. Eleverna har därför många gånger höga förväntningar på att genast bli indragna i berättelsen, och på att denna genom både handling och karaktärsskildring ska möjliggöra ett igenkännande och identifikation med någon av personerna. Här blir lärarens kunskaper om elevernas förförståelse och deras utvecklingsfaser väsentlig för att i undervisningen lyckas med att fånga elevernas intresse. Men det räcker inte med att arbeta rent erfarenhetspedagogiskt, för om inte eleverna får kunskaper om berättartekniska grepp och verktyg för analys och tolkning av filmerna, kan deras läsutveckling stanna av, och det finns det risk för att eleverna kommer att fortsätta med att enbart spegla sig själva och det egna livet i verket (a.a.).



## Bästa förutsättningar för litteraturstudier i skolan

Eleverna fick frågan om det är någon skillnad på när de läser litteratur i skolan, och när de läser på eget initiativ på fritiden. Frågan tockades bokstavligt av några elever, som då närmare gick in på hur miljön i skolan påverkar koncentrationen. Samtalet om läsning av skönlitteratur i skolan böljade fram och tillbaka. En av eleverna inledde med att säga, att det inte är så roligt att läraren bestämmer vilken bok de ska läsa, eller att de är tvingade att läsa. Eleven övergick till att prata om hur svårt det kan vara att koncentrera sig i klassrumsmiljön på en text som inte intresserar:

- Christa - Ja, alltså man tvingas att läsa i skolan. Det är inget man vä..., det är ingen bok man väljer själv, utan du, du är tvingad att läsa den, du ska läsa den.
- Astrid - Precis.
- Christa - Och sen så, har man tur så är liksom, så fastnar man för boken, har man otur... äää...så okej, ”jag har läst, jag har läst samma mening fem gånger nu under tio minuter. Eh, de e mycke roligare att sitta och snacka.

En annan elev flikade in att det hade varit bättre om eleverna hade fått välja böcker ur till exempel en författares produktion, eftersom detta hade lett till intressantare diskussioner i klassen. Eleverna illustrerade därefter diskussionen med erfarenheter av bra och dåliga läsprojekt i skolan. De verkade föredra ett friare val av böcker inom en given ram, ett tema eller en genre. En av eleverna menade att det emellanåt kan vara bra att alla elever läser samma bok, eftersom detta innebär att de kan diskutera tolkningen av boken tillsammans, och på så sätt närmare kunna ta del av varandras tankar. De andra instämde i att det är bäst med en variation. Valet får inte vara helt fritt, för då finns en risk att vissa elever tar en bok som de redan har läst. Fördelen med det fria valet, å andra sidan, är att eleverna kan anpassa läsningen till individuella intressen och läsförmåga. Många av eleverna i enkätundersökningen föredrog läsning av fritt valda böcker.

Bommarco (2006) anser att eleverna ska kunna läsa efter fritt val i skolan, men att detta ofta inte leder till några diskussioner i klassrummet, och därför inte alltid blir meningsfullt för eleverna. Författaren tänker sig att det skulle vara bättre för ett meningsskapande lärande om eleverna läste böckerna parvis eller i mindre grupper, i de fall de fick välja skönlitterär text själva, och utan lärarens inblandning därefter följer upp läsningen med samtal (a.a., s. 220f).

- Astrid - Det är väl det som är problemet, när man läser böcker i skolan, att läraren bestämmer, ja nu ska vi läsa de här böckerna, för att vi ska kunna diskutera dem. Det hade varit bättre till

exempel om det skulle vara några liknande böcker, att man till exempel fick nån författare. Och så säger dom: Ja, ni ska läsa en bok som den här författaren har skrivit. Då hade det kunnat bli en annan diskussion om det.

[...]

Lise - Eller hade man ju kunnat liksom, om läraren då säger, ja ni ska läsa en skönlitterär bok och den, ja en bok och sen ska ni redovisa om den här skönlitterära boken. Eh, då liksom, då får man ju, då får liksom alla nåt å prata om. Jag menar, jag vet ju att när vi, när vi har läst böcker då i ettan med "lärarens namn", så har vi ju läst, och sen så har man liksom haft samma åsikter och samma tankar om en bok, liksom. Det har blivit långtråkigt. På så sätt är det ju kanske bättre om man...

Crista - Det gjorde vi ju i ettan med. Jag hade ju "lärarens namn". Så, vi hade tema "äventyr" eller nåt sånt där. Så fick vi en lista på olika författare och böcker som vi kunde välja mellan.

[...]

Astrid - Det är bättre å ha en lista med några olika, än å säga att man får välja helt fritt. För risken, tror jag då, är ju då att många tar en bok som dom har läst innan. Och sen så bara liksom, ja den har jag läst, och sen så skriver man liksom en recension på det man kommer ihåg.

### Röster från enkätundersökningen:

Välja bok själv med större frihet är bättre än att vara begränsad till ett litet område i litteraturen.

Stor variation av litteratur och fria valmöjligheter.

Läsning är bra men då ska boken vara bra och intressant. Bäst är att få välja böcker själv. Annars blir det tråkigt och känns meningslöst

Jag tycker att det är kul att läsa böcker så det är positivt enligt mig. För att det ska vara intressant tycker jag det är viktigt att man själv får välja bok.

En av eleverna i fokusgruppen tyckte inte att eleverna ska få välja omfång på böckerna de läser, eftersom det alltid finns de elever som bestämmer sig för den kortast tänkbara texten. Eleverna menade att många slutar läsa skönlitteratur, när de kommer till gymnasieskolan och får mer eget ansvar. Kamrater som inte läser skönlitteratur förlorar mycket på detta ansåg en av eleverna, och menade att det vore bra om skolan kunde göra något för att dessa elever skulle fortsätta med att läsa.

Astrid - Men fördelen med, med att ha, att man får välja ... från nån författare eller en genre, är ju att man kan välja liksom svårighetsgrad och antal sidor själva. Anpassa det mer efter sin egen förmåga.

Beata - Men, då är det ju också väldigt lätt, att det faktiskt är dom, som maskar och väljer alltså en bok som är...

Crista - trettio sidor.

Beata - Precis.

Astrid - Jaja, men man kan ju ha nåt...

Beata - Det är då det blir fel. A men jag menar, det är ju samma sak som om ni säger: men ni måste ta en bok som är på minst femhundra sidor. Det finns ju ändå folk där, som sitter och väljer då precis femhundra sidor, fast de alltså är kapabla till å läsa mer, och dom kan. Det är bara det, att dom inte orkar. Och det tycker jag är e, det är fel på det viset.

Olin-Scheller (2006) skriver om att elever, som har kommit fram till "läsarrollen som tolkare", i gruppsamtalen ser en möjlighet att omvärdera sina tolkningar av ett litterärt verk,

medan de läsovana eleverna uppfattar gruppsamtalen som ett slags förhör (a.a.). Flickorna i fokusgruppen tycks i det här avseendet ha kommit fram till stadiet, då de är redo att se en diskussion om en skönlitterär text, som något som kan berika den egna tolkningen och upplevelsen.

En annan fördel med att läsa skönlitteratur i skolan är möjligheten att komma i kontakt med sådan litteratur, som eleverna inte själva i första hand skulle ha valt att läsa och få möjlighet att upptäcka, att det kanske inte är så svårt att till exempel läsa något av Shakespeare, ansåg en elev. Här är eleven inne på ett av målen i kursplanen för svenskämnet, nämligen att eleverna ska få kunskap om olika författare och skönlitterära verk från olika tidsepoker.

- Crista – Man får ju, som man säger, kontakt med, med alltså... författare som man inte känner, att näe jag.. som till exempel av Shakespeare. Jag skulle egentligen aldrig få för mig att läsa typ Hamlet eller nåt sånt där som man har hört, "Oh, det är ju så jättejobbigt att läsa" och en massa sånt.
- Lise – Jag tyckte inte alls den var jobbig att ...
- Crista – Näe, men alltså... jag menar typ Hamlet. Många säger att den är jättemycke, och jättejobbig, den är jättedjup.

Eleverna i fokusgruppen är alltså beredda att överskrida sina tidigare läsvanor. En sådan beredskap skulle kunna tas tillvara för att genom samtal motivera eleverna att läsa också annan litteratur än den som ingår i en västerländsk kanon.

### 3.3.7 Lärarens betydelse som inspiratör och auktoritet

En elev i fokusgruppen pekade på hur betydelsefull läraren är för läsningen i skolan, både när det gäller att väcka elevernas intresse och för att se till så att eleverna faktiskt läser.

- Beata – Jag tror att det här med att läsa i skolan, att det beror väldigt mycket på vilken lärare man har. Vilken respekt man har för läraren. För jag menar, alltså jag kan sitta på en lektion och få en bok och läsa och jag gör absolut ingenting. Jag sitter och pratar med alla andra, jag bryr mig inte om, och sen när jag kommer till en annan lektion, då sitter jag verkligen och koncentrerar mig, därför att jag vet att gör jag minsta lilla fel, alltså så att jag inte gör det, då är det direkt: "Du, gör så här."
- J** – **Så det är liksom så att på grund av att du känner att läraren har en auktoritet, som gör, det är det som gör att du koncentrerar dig. Bara för det eller?**
- Beata – Alltså, det är ju inte bara för det. Mycket beror på, om man vill läsa eller inte, det beror mycket på läraren. Det känner jag, därför att... det.  
[...]
- Beata – Ja, ja, men jag tycker liksom ändå att läraren har ändå ett mer huvudansvar, därför att det är på nåt vis som att den här respekten som alltså läraren inger, det påverkar väldigt mycket på hur din, alltså, hur din inställning till boken kommer att va från början.
- Astrid – Alltså hur läraren inleder det hela.  
– Precis.
- J** – **Beror det också då på hur läraren introducerar boken.**  
– Mm... ja alltså.
- Lise – Om den från början låter spännande, så blir det spännande och läsa den, oftast.  
[...]
- Astrid – "Den här boken ska ni läsa och sen får ni säga vad ni tycker" (Astrid)

Crista – Och så bara typ, men alltså sen det beror på, man kan säga att det är ungefär som en filmtrailer, alltså nä men, det kan man säga egentligen. Är trailern bra, så vill du ju se filmen. Och likadant, som om jag berättar om en bok för A, ”oh den här är spännande”. Det är ju mer...  
– motiverande. (?)

Sju av de fyrtiofyra eleverna som besvarade enkätfrågorna nämner lärarens eller undervisningens betydelse för att läsningen i skolan ska bli intressant och meningsfull för dem.

Det är bra att vi läser skönlitterära verk. Beror på hur man lägger upp undervisningen. Man får göra det på ett intressant vis så att man blir intresserad.

Läraren ska vara lite rolig och inte alltför allvarlig. Och att man får jobba på olika sätt hela tiden. Oftast är det roligare att jobba med någon annan och inte själv.

I sociokulturell teori är en av hörnstenarna lärarens förmåga att möta eleverna där de befinner sig i utvecklingen och att utmana dem att ta ett steg vidare (Vygotskij 1999, 1934; Dysthe 1997; Säljö 2000). Eleverna i fokusgruppen ger uttryck för att både lärarens förmåga att intressera dem för en skönlitterär text och den respekt läraren inger har betydelse för göra dem motiverade att läsa skönlitteratur och att göra detta i klassrumsmiljö. En av eleverna i enkätundersökningen skriver inkännande, att det inte kan vara så lätt att få läsovana elever att bli intresserade av läsning.

Läraren har alltså, inte helt oväntat, stor betydelse för att eleverna ska bli intresserade av att läsa skönlitteratur i skolan. En sådan särställning i klassrummet innebär stora möjligheter för läraren att skapa en god grund för att litteraturstudierna.

### **3.3.8 Att välja bok helt fritt eller inom en given ram**

Genom diskussionen i fokusgruppen kom eleverna tillsammans fram till att det bästa är ett visst mått av frihet, när det gäller att välja en bok för läsning i skolan. De visade på vilka risker det är med att eleverna får välja helt fritt, eftersom några elever alltid kommer att försöka komma undan med att läsa så lite som möjligt, eller välja en bok som de redan har läst. Intressanta diskussioner om litteratur kan uppstå, tycktes de mena, om läraren bestämmer genre eller författarskap, och att eleverna någon gång också läser samma bok för att få möjlighet till att bryta sina tolkningar mot varandras. I enkätundersökningen verkade många elever föredra stor variation av skönlitteratur och att själv få välja bok. Tjugo elever ansåg att variation, och att få välja bok efter eget intresse var avgörande för att de skulle

tycka att läsningen blev intressant och meningsfull. Variationen som efterfrågades gällde stil, genre och böcker från olika tider.

Bommarco (2006), som utgår från ett erfarenhetspedagogiskt tänkesätt anser att eleverna måste få läsa böcker efter eget val i skolan, men att det viktiga då är hur denna läsning bearbetas. Persson (2007 s. 263) ser ett behov av flera texttyper i undervisningen, och menar att elever och lärare gemensamt bör välja de texter som ska läsas i skolan. Flerstämmiga samtal i klassrummet uppstår inte av sig självt, men är viktiga för att eleverna ska utveckla kritiskt tänkande och empatisk förmåga (a.a.). Flertalet elever i undersökningen uttryckte inte något behov av den analytiska läsningen. Elevernas lust till läsning är betydelsefull för att de överhuvudtaget vill läsa, men den kritiska läsningen måste komma till för att det ska ske en läsutveckling hos eleverna. Här gäller för läraren att i samtal med eleverna visa på att ansträngningen att tillägna analytiska verktyg är meningsfull och värd mödan. Detta kan säkert göras på olika sätt i olika klasser, men ett första steg kan vara att börja tala om styrdokumentens skrivningar om den kritiska läsningen på ett för eleverna begripligt språk och med tydliga exempel.

### **3.3.9 Det ska vara en särskild sorts skönlitteratur**

Flera av eleverna i enkätundersökningen uttryckte att de föredrog en särskild sorts litteratur, eller att det vore bra om vissa kriterier tillämpades vid val av skönlitteratur i skolan:

Det ska vara en bok som varken är för barnslig eller för tung. Det är alltid trevligt med en handling som kan kopplas till verkligheten.

Bra böcker ska det vara, när man läser något som är bra flyter man med

Det bör vara en bok av en känd författare.

Det är lite lättare och roligare när man läser ngn bok som man redan vet lite om. Tex alla vet att Romeo & Julia var två ungar som var kära i varandra och dog, men det är inte så många som vet hur det gick till och varför det hände egentligen.

Det ska vara spännande böcker

Jag tycker att det ska vara böcker som det är lite fart i och som är skrivna på ett modernt sätt.

Boken skall vara frispråkig och ge en fritänkande känsla, Gärna filosofisk

Koppling till verkligheten, okända författare, kända författare, handling som går att relatera till, spänning, händelserikedom, lättsamhet, känt tema, action, fritänkande litteratur är några prioriteringar för eleverna i enkätundersökningen, när det gäller val av litteratur. Lise i

fokusgruppen var mest intresserad av verklighetsbaserade böcker, medan Beata hade läst Shakespeares samlade, och i övrigt läste mycket fantasy, medan Astrid och Doris verkade tycka om att läsa olika slags litteratur. Det går att se att eleverna i stort sett befinner sig i spannet mellan "läsaren som hjälte" och "läsaren som tolkare" (Appleyard 1991). Återigen gäller det för läraren att kunna göra en bedömning i vilken fas i läsutvecklingen eleverna befinner sig. De elever som har stora krav på överensstämmelse mellan fiktion och verklighet kan behöva lärarens hjälp med att se boken som ett litterärt verk för att kunna utvecklas till "läsaren som tolkare", medan elever som fordrar läsning av skildringar om kampen mellan ont och gott, i vilka de kan läsa in en idealbild av sina egna liv behöver lärarens hjälp att se flera dimensioner, motsättningar och nyanser i litteraturen (Olin-Scheller 2006).

### **3.3.10 Arbeta tillsammans**

I fokusgruppen talade eleverna om vilka de bästa förutsättningarna var för klassdiskussioner av olika karaktär. Några av eleverna i enkätundersökningen skriver att en gemensam diskussion eller bearbetning av litteraturen kan tillföra den egna läsningen något.

Att man läser böcker, som man sen kan analysera och diskutera.

Att alla läser samma bok kan vara bra ibland, ur diskussionssynvinkel, men det brukar vara någon som redan har läst boken. Och några som aldrig läser ut boken eftersom de tycker att den är tråkig.

Och kanske ibland kanske en grupp ska läsa en bok och sedan diskutera den.

Den sociokulturella teorin ser språket och samtalet som centrala i lärandet. Många gånger kan samtal med och respons från kamrater vara viktiga för att eleverna utvecklas inom den närmaste utvecklingszonen (Vygoskij 1999, 1934). Bommarco (2007) ser i det informella samtalet en möjlighet för eleverna att samtala om livsfrågor, utan några underförstådda krav på att de ska prestera något för skolans räkning. Också en friare typ av samtal bör kunna föra med sig att nya tolkningar eller en ny slags förståelse för texten kan utvecklas.

Eleverna i fokusgruppen föreslog att skolan skulle uppmuntra till litteraturläsning utanför själva undervisningen, och en läscirkel av det slag som flickorna skisserade borde kunna utgöra ett forum för informella samtal om det som eleverna upplever som viktigt i sina liv. Visserligen blir de lämnade utan en vuxen persons stöd och direkta uppmuntran, men får i

gengäld en större kontroll över verksamhetens ramar. Enligt Dysthe (1997) medför en sådan kontroll att lärandet blir meningsfullt för eleverna. Eleverna kan välja om de ska läsa för att uppleva något tillsammans, eller om de ska läsa olika böcker på ett särskilt tema och föra ett samtal med utgångspunkt från varje deltagares individuella bokval etcetera.

### **3.3.11 Annat som eleverna bedömer som viktigt**

Eleverna i enkätundersökningen skriver om individualisering i undervisningen, både när det gäller att välja efter intresse och när det gäller att få läsa i det tempo som passar bäst. Flera elever har svårt för att intressera sig för äldre texter.

[...] att det är en bra bok som handlar om något man själv kan relatera till och att boken ej är för djup och flummig

[...] att man får den tid man behöver för att läsa skönlitteratur, därför att vi alla läser olika snabbt.

det viktiga är att ge stor frihet och dessutom ge eleverna en längre period, så att man kan ta sin tid att njuta av boken.

Tråkigt om det handlar om äldre texter. Det är roligare att prata om hur det utvecklas nu.

Läsa ungdomsböcker som man tycker är bra. Inte gamla böcker som man inte förstår och inte hänger med i.

Jag tycker att det är ganska tråkigt att läsa gamla böcker, vilket vi ofta gör när vi läser böcker. Bra böcker ska det vara, när man läser något som är bra flyter man med.

Detta är ett tecken på att skoltexternas allmänna och litterära repertoarer inte överensstämmer med elevernas (McCormick 1994), vilket leder till att eleverna avvisar de texter som läses i samband med undervisning om litteraturhistoriska epoker. När en elev inte finner några referenspunkter eller förstår textens språk i en bok eller i en text, blir den av naturliga skäl svårläst. Enligt Olin-Scheller (2006) är det avgörande att undervisningen dels möter elevernas repertoarer, och dels diskuterar olika sätt att läsa och möjligheter att tolka en text. Utan kunskap om läsarter och träning i att utforska teman eller berättartekniska grepp, kommer de unga läsarna inte att kunna utvidga sina litterära repertoarer. Här ser författaren att läraren har behov av kunskaper om receptionsforskning för att rätt kunna stödja eleverna på väg mot nya läsroller (a.a.).

Ungdomarna ser filmer, spelar dataspel, deltar i olika slags forum på nätet, tittar på såpor på teve etcetera. Därför är det viktigt att eleverna får redskap att analysera också dessa texter i undervisningen. Både skolverkets betänkande, *Skola för bildning* – SOU (1992:94), och *Skolfrågor – om skola i ny tid* SOU 1997:121, läroplanen (Lpf 94) och kursplanen i

svenska för gymnasiet innehåller skrivningar om att skolan bör se elevernas användning av medierna som en tillgång för studierna, inkludera flera mediala uttryck i elevernas läs- och skrivkompetenser och samtidigt hjälpa dem utveckla medvetna förhållningssätt. Olin-Scheller (2006) visar på att detta inte är okomplicerat att göra. Eleverna är inte vana vid att betrakta film som något att lära sig av, och för dem är film i skolan detsamma som på fritiden. Men det finns också en möjlighet att genom filmmediet fånga upp elever med, ofta omedvetna, kunskaper om filmmediets berättelsestrukturer och formella grepp. De kan med lärarens hjälp bli medvetna om sina kunskaper (a.a.).

### 3.3.11 Det lilla extra

Mot slutet av samtalet i fokusgruppen, när eleverna hade ringat in vad som är viktigt för att läsning av skönlitteratur i skolan ska bli meningsfull för dem, och berättat om sina uppfattningar om varför sådan läsning finns med i kursplanerna för svenskämnet, undrade jag om de hade något att tillägga som inte redan hade sagts under samtalet. Beata hade ytterligare en sak som hon ville prata om. Hon ansåg att skolan borde ge extra uppmuntran till läsning av skönlitteratur utanför den ordinarie undervisningen:

- Beata – Jag tycker faktiskt dom borde, alltså. Det är ju egentligen för mycket begärt av skolan, och det finns. Jag fattar ju själv att det inte finns resurser, men egentligen borde dom ju på något vis, kanske starta en bokgrupp eller på nåt vis få ihop en lektion, där man bara går dit och så läser man. För det borde faktiskt finnas på schemat att man läser, därför det är ju så många som... alltså jag menar [...]
- Beata – Precis. Och jag tycker, som sagt, faktiskt att även om vi går på gymnasiet. Det är ju mer eget ansvar, men samtidigt är det så många som faktiskt lägger av, och dom förlorar så mycket på det. [...]
- Astrid – Det skulle ju. Det skulle ju räcka med att nån öppnade ett klassrum och sa att här kan ni sitta och läsa.
- Beata – Precis, och det hade lockat fler.

Eleverna blir mot slutet av intervjun väldigt kreativa, och prövar tanken att driva ett läsprojekt. De har inte särskilt stora krav på skolan, men funderar på om tävlingar med vinstchanser skulle göra det lockande för andra elever att delta i läsecirkelarna.

### Sammanfattning

Resultatet av undersökningen visar att eleverna är medvetna om vissa av syftena med litteraturläsningen inom svenskämnet i gymnasieskolan, men saknar insikter om den kritiska läsningen. Detta är anmärkningsvärt med tanke på att denna betonas i kursplanerna, och eftersom kunskaper om textanalys är nödvändiga för att eleverna ska bli medvetna om



hur texter speglar författarens och tidens värderingar, och hur detta sker genom kombination av innehåll och form. Insikter om teman och berättartekniska grepp gör det möjligt för eleverna att upptäcka möjliga sätt att tolka en text. Utan träning i textanalys riskerar eleverna att stanna kvar i läsarrollen "läsaren som hjälte" eller läsarrollen "läsaren som tänkare" (Appleyard 1991) även i vuxen ålder.

Det är tydligt att det finns utrymme för ett samtal om varför vi läser skönlitteratur i gymnasieskolan. Olin-Scheller (2007) och Persson (2007), liksom tidigare Rosenblatt och Nussbaum, talar om att både ta tillvara elevernas läslust och uppmuntra till successivt fördjupande läsningar av skönlitterära texter. Ett samtal om de förmågor den kritiska läsningen kan utveckla, skulle kunna innebära att det också blir viktigt för eleverna att tillgodogöra sig textanalytiska verktyg. Många av eleverna som ingick i undersökningen ville välja böcker fritt eller inom vissa ramar, och eleverna i fokusgruppen var beredda att starta en läsecirkel. Utgår vi från sociokulturell teori skulle eleverna bli mer engagerade i sina studier om de fick större kontroll över ramarna och målen för aktiviteterna (Dysthe 1996, Säljö 2006). Här finns ytterligare en öppning för att göra litteraturläsningen intressant för eleverna.

## 4. Diskussion

I den här delen av uppsatsen diskuteras undersökningens genomförande och resultat kopplat till syfte, problemformulering och tidigare forskning. Kapitlet är indelat i sex delar, vilka i tur och ordning tar upp teorin, resultat ställt mot syfte och problemformulering, material, metod, slutsats och slutligen nya frågor och tankar.

Utgångspunkten för uppsatsen och undersökningen var att det många gånger brister i överensstämmelse mellan skolans litteraturundervisning och elevernas beredskap att läsa de skönlitterära texter som de förväntas läsa i skolan. Forskare som Olin-Scheller (2006) med flera har pekat på att det är viktigt med någon form av igenkännande och framförallt ett känslomässigt engagemang för att eleverna under vissa faser i läsutvecklingen ska intressera sig för en text. Å andra sidan finns det risker med en rent erfarenhetspedagogisk undervisning i litteratur. Eleverna tenderar att fortsätta med att enbart läsa in sina egna liv och erfarenheter i texterna, och stannar därför lätt upp i sin läsutveckling. Detta kan läraren bemöta genom att erbjuda tolkningsverktyg och texter som innebär både igenkännande och ett visst motstånd (a.a.).

För läraren finns det alltså anledning att fundera över hur eleverna kan stimuleras och motiveras att göra vissa ansträngningar för att övervinna sina inre motstånd mot att läsa texter som vid en första bekantskap inte tilltalar dem. Detta kan verka extra motiverat då några elever, i både den här undersökningen och i Christina Olin-Schellers (2006) betydligt mer omfattande undersökning, tycktes inta försvarspositioner inför litteraturläsning i skolan, genom att avfärda de texter som skolan erbjuder eller skönlitteratur överhuvudtaget.

### 4.1 Teori

Sociokulturell teori gör det möjligt att sätta fokus på elevernas allmänna och litterära repertoar i mötet med skolans undervisning och lärarens repertoarer. Syfte, frågeställning och metod är valda utifrån sociokulturellt perspektiv på lärande. Dessa bygger på viktiga aspekter av denna teori, nämligen lärarens kunskaper om elevernas förförståelse, elevernas kunskaper om syftet med den verksamhet de är en del av och deras inflytande över ramarna för denna verksamhet samt lärarens uppgift att utifrån elevernas förförståelse och utveckling skapa lärandesituationer som blir utmanande och meningsfulla för eleverna. I ett avseende anknyter undersökningen till ett stadieinriktat sätt att betrakta elevernas

utveckling som inte överensstämmer med den sociokulturella tanken att utbildning föregår utveckling och inte tvärtom, och att elevernas sociala och kulturella omgivning i stort bestämmer hennes begreppsutveckling och förutsättningar att ta till sig ett visst kunskapsinnehåll. Det gäller Appleyards (1991) modell för de läsarroller, det vill säga de utvecklingsstadier, som ger en generaliserad men användbar bild för var eleverna befinner sig i sin läsutveckling. Här kunde det kanske ha räckt med att arbeta med matchning eller bristande matchning mellan elevernas och skoltexternas litterära repertoarer. Fördelen med Appleyards modell är att bilderna av de olika läsarrollerna är lätta att minnas, och därför fungerar som en hjälp att förstå var en elev på ett ungefär kan befinna sig i läsutvecklingen.

## **4.2 Resultat utifrån syfte och problemformulering**

Uppsatsens syfte var att undersöka vilka möjligheter som finns att stärka elevernas motivation inför litteraturstudierna, genom att föra en diskussion om varför vi läser skönlitteratur i skolan.

Av undersökningens resultat framgår att flertalet elever ser positivt på läsning av skönlitteratur i skolan. Resultatet visar också att eleverna hade vissa föreställningar om syftet med litteraturstudierna som stämmer med kursplanens mål, men det bestående intrycket är att deras uppfattningar inte kommer av en genomgripande diskussion runt styrdokumentens formuleringar. Detta visar sig bland annat genom att många elever uttrycker den estetiska upplevelsen som den främsta motiveringen för att läsa i skolan, och genom att endast två elever förknippar analytisk läsning med litteraturstudierna. Av resultatet framgår att de flesta av eleverna som ingick i undersökningen har ganska klart för sig att allmänbildning, språkutveckling och lärande är några av syftena med läsning av skönlitteratur i skolan. Den kritiska läsningen nämns överhuvudtaget inte bland eleverna, och endast två elever talar om att de tycker om att analysera texter.

Eleverna i undersökningen är alltså medvetna, om än inte fullständigt medvetna, om syftet med litteraturstudierna. Varken under intervjun eller i enkätundersökningen nämner någon av eleverna *den kritiskt analytiska läsningen* som ett syfte för litteraturläsningen. Några elever uttalar att de inte ser någon mening med, eller i ett fall ens kan ana vad syftet kan vara med de skönlitterära studierna. Elevernas uppfattningar om litteraturstudiernas syfte, som språkutveckling, det allmänbildande syftet etcetera kan vara slutsatser de drar av

lärarnas prioriteringar av lektionsinnehåll, liksom av lärarnas bedömning av deras arbeten. Denna information är intressant, eftersom frågeställningen om eleverna är medvetna om syftet med läsning av skönlitteratur i undervisningen, växte fram ur frågan om det går att ytterligare motivera elever att utvecklas i sina läsroller mot studiet då de kan växla strategi för läsningen och då de har redskap för kritisk läsning av texter av skilda slag.

Den teoretiska utgångspunkten för uppsatsen är den sociokulturella tanken att det viktigt för elevernas engagemang och skolframgångar att de är medvetna om varför de förväntas genomföra vissa aktiviteter i skolan (Dysthe 1996). Undersökningens resultat visar att det finns utrymme för samtal med eleverna om styrdokumentens skrivningar om varför vi läser skönlitteratur i skolan. Om eleverna ges möjlighet att utveckla förståelse för syftena med litteraturläsningen i skolan, och i det här fallet särskilt bli uppmärksammade på den textkritiska läsningen, får de möjlighet att utveckla insikter om att litteraturläsningen i skolan kan berika deras texttolkningar, och leda till en större förståelse för omvärlden.

Det skulle vara intressant att ta reda på i vilken utsträckning eleverna har arbetat med textanalys i litteraturundervisningen, och i så fall med vilka verktyg. Med ett större material, som byggde på svar från elever på olika gymnasieprogram, skulle det vara möjligt att jämföra olika elevgruppers insikter om syftena med litteraturstudierna. Det är fullt möjligt att resultatet skulle visa på stora skillnader mellan de teoretiska och de praktiska programmen. Olin-Sheller (2007) pekar på att svenskundervisningen tenderar att anpassas efter elevgruppen, på så vis att eleverna på de praktiska programmen i stor utsträckning ägnar sig åt fri läsning av skönlitteratur. Detta inverkar sannolikt på elevernas uppfattningar om syftet med läsningen.

Många av eleverna i studien efterfrågade större frihet att välja texter och vid själva läsningen. Persson (2007) menar att det är viktigt att ta vara på elevernas läslust och koppla den till den analytiska närläsningen, som nödvändig för att eleverna ska få möjlighet att utveckla den narrativa fantasin, som har betydelse för deras inlevelseförmåga, och få kunskaper om nya sidor av samhället. Också Olin-Scheller (2007) menar att det är avgörande att undervisningen både tar hänsyn till elevernas repertoarer, och visar på olika sätt att läsa och möjligheter att tolka en text. Läraren behöver kunskaper om receptionsforskning för att rätt kunna möta eleverna och utmana dem att ta steg mot nya läsroller (a.a.).

De oklara formuleringarna i kursplanen kan utan tvivel vara orsak till den osäkerhet på tolkningen av kursplanerna, som Olin-Scheller (2006) finner bland lärarna i sin undersökning. Enligt Persson (2007) är kursplanerna inte enbart svårtolkade utan också motsägelsefulla när det gäller exempelvis kanon och mångkultur, och att vissa begrepp saknar de nödvändiga definitionerna för att de ska bli möjliga att tolka och omsättas i undervisningen. Lärarna kan därför projicera sin egen bild av svenskämnet på kursmålen (a.a.). Om lärarna är osäkra på hur kursplanen ska tolkas, är steget säkert långt till att diskutera tolkningarna med eleverna. För detta skulle det fordras stora insikter bland lärarna om kopplingarna mellan ämnesstudierna och demokratin i skolan. Det samtal som skulle ligga till grund för att göra eleverna motiverade kanske förutsätter ett kollegialt samtal om kursplanernas mål. Samtidigt är inslaget av kritisk läsning inom svenskämnet tydligt formulerat i kursplanerna. Så alldeles oavsett lärarnas osäkerhet vad det gäller litteraturval, är det fullt möjligt att samtala om fördelarna med att eleverna utvecklar sin läsning med hjälp av textkritiska analysverktyg.

### **Källkritik**

Inte någon elev i undersökningen nämnde heller den källkritiska aspekten i samband med läsning av historiska skildringar eller skönlitteratur. Ingemansson (2007) menar att också historieboken bär på värderingar genom texturvalet och framställningssättet, och att både den litterära texten och faktatexten måste granskas på ett kritiskt vis. Här kunde det ha varit intressant att följa upp elevernas samtal genom att ställa frågor om hur sanna de anser olika slags texter vara. Svaren hade dels gett en uppfattning om var eleverna befann sig läsutvecklingen, och dels gett ett tydligt svar på om eleverna alls intar ett kritiskt förhållningssätt när de läser skönlitteratur och andra texter.

### **Allmänbildning och bildning**

Ganska många av eleverna i studien ansåg att allmänbildning är viktigt. Bommarco (2007) menar att det är viktigt att ha respekt för att elever kan vilja läsa traditionell kanonlitteratur. Enligt Olin-Scheller (2006) tolkar också de flesta lärare kursmålen för framförallt svenska B, så att de handlar om att ge eleverna en allmänbildande litteraturkurs som tar upp vissa västerländska klassiker. Den västerländska kanonlitteraturen som brukar tas för given är inte ett självklart val. Olin-Scheller (a.a.), Bommarco (2007) eller Persson (2007) ser alla

tre behovet av flera slags texttyper i klassrummet, och av att lärarna väljer texter tillsammans med eleverna.

Bland eleverna fanns också uppfattningen att det är tråkigt att läsa äldre texter, dels för att de är svåra att förstå, och dels därför att det är intressantare att tala om nuet. Inte minst för de mindre studiemotiverade elevernas skulle ett samtal om vad som avses med bildning kunna vara givande. Om eleverna såg studierna som ett sätt att bilda sig i bemärkelsen att skapa sig, skulle det kunna leda till större meningsfullhet i skolarbetet och bidra till elevernas motivation och självständighet. Både traditionell kanonlitteratur och annan skönlitteratur kunde bli intressantare för dem. Säkert skulle ett resonemang runt bildningsbegreppet också kunna leda till elevers ifrågasättande och kritik av undervisningen.

### **Språkutvecklingen – orsaker till att eleverna är medvetna om detta syfte**

I läroplanen förutsätts läsning leda till språkutveckling. För eleverna i undersökningen verkade kopplingen mellan läsning av skönlitteratur och språkutveckling i olika avseenden vara självklar. Persson (2007) vänder sig mot att styrdokumentet inte tillräckligt tydligt talar om att läsning *kan* leda till att språket utvecklas. Eleverna däremot uttrycker tydligt att litteraturläsningen leder till utökat ordförråd, större kunskaper om språkets uppbyggnad och bättre förmåga till korrekt språkbehandling. Det skulle vara intressant att närmare undersöka om de har kommit fram till dessa uppfattningar genom egna erfarenheter av språkutveckling, eller om lärare och andra vuxna har talat med dem om att läsning av skönlitteratur utvecklar språket.

### **Lärande inom andra ämnesområden – fokusgruppens insikter**

Något mindre självklart kan lärandet inom andra ämnesområden tyckas vara som ett syfte med skönlitterär läsning i skolan. Skönlitteratur har sällan uppfattats som en kunskapskälla likvärdig med facklitteratur. Eleverna i fokusgruppen lyfte på ett tidigt stadium lärandet som ett syfte för skönlitterär läsning. De var skeptiska till lärobokens staplade fakta, som de inte tyckte att de kunde ta till sig på ett bra sätt. Elevernas erfarenheter stämmer bra överens med Ingemanssons (2007) forskningsresultat, som visar på att elever i mellanåldrarna lär sig bäst genom att läsa texter som gör det möjligt att leva sig in i skildringen. Det intressanta var att också eleverna på gymnasiet upplever att de har behov av mer

skönlitterära skildringar i samband med studierna i historia. Det är möjligt att fråga sig om elevernas läsutveckling inte är i fas med läroböckerna i historia på gymnasiet.

### **4.3 Material**

Eftersom undersökningen bland annat syftade till att ta reda på om eleverna var medvetna om syftet med litteraturstudierna i skolan måste frågan ställas till eleverna. I andra och tredje årskursen på gymnasiet har eleverna tillräcklig skolerfarenhet för att kunna resonera runt skolans undervisning på ett någorlunda övergripande och medvetet sätt. Svaren jag har fått måste ses som representativa för just det här urvalet av gymnasieelever på just den här gymnasieskolan, eftersom det rörde sig om ett begränsat antal elever som deltog i undersökningen.

Det går att urskilja vissa skillnader mellan fokusgruppens och enkätgruppens svar, men det är svårt att dra några slutsatser utifrån dessa. Särskilt ett par av flickorna i fokusgruppen hade stor läsvana, och kunde resonera på ett medvetet sätt om texter. Av samtalet framgick att den ena av eleverna framförallt hade läst på egen hand, medan den andra eleven också hade varit med om att driva läsecirklar i grundskolan. Den senare, Astrid, verkade också ha kommit dithän att hon valde på vilket sätt hon läste ett litterärt verk. Detta pekar på att Astrid hade tagit steget från "läsaren som tänkare och tolkare" (Appleyard 1991) till läsarrollen "den pragmatiska läsaren" (a.a.), det vill säga att hon hade nått ett utvecklat och vuxet sätt att förhålla sig till litteratur. Med tanke på de litteratursamtal Astrid hade deltagit i, kan det vara rimligt att tro att dessa samtal inverkat på hennes läsutveckling. I enkätundersökningen fanns flera elever som ville välja litteratur helt fritt, och där återfanns också de elever som inte hade en aning om vad syftet kunde vara med litteraturläsningen i skolan. Här blir skillnaden mellan elever som går i samma årskurs tydlig. Undersökningen avser inte att jämföra elever med olika bakgrund med varandra, och det är naturligt att de som är extra litteraturintresserade deltar i ett frivilligt samtal om litteraturläsning i skolan och visar en större förståelse för nyttan av att läsa, liksom att de kan se fördelar med att ha en gemensam ram för läsandet.

### **4.4 Metod**

Samtal i grupp, som var en av undersökningens metoder, knyter an till en av sociokulturell teoris grundpelare, det utvecklande samtalet mellan individer. I både enkätundersökning

och i samtalet i fokusgrupp ställdes öppna frågor till eleverna, detta för att eleverna skulle kunna tänka så fritt som möjligt om hur de ser på skönlitteraturen i skolan. Fokusgruppen motiverades med att eleverna tillsammans kunde tänkas komma en bit längre i sina funderingar än de hade gjort var för sig. Enskilda intervjuer hade medfört att eleverna inte hade anpassat sina svar till kamraternas, och kanske hade sådana inneburit ärligare svar från någon elev, men eleverna i fokusgruppen verkade våga ha olika uppfattningar om läsning av skönlitteratur. Intrycket är att eleverna kom att tänka på andra intressanta faktorer än de hade gjort, om de hade intervjuats var för sig.

Frågorna som ställdes till eleverna i undersökningen var av öppen karaktär. Detta för att i så stor utsträckning som möjligt stimulera elevernas eget tänkande. Hade jag ställt en direkt fråga om eleverna hade deltagit i samtal runt läroplanens mål, hade risken funnits att samtalet om de förmodade syftena för litteraturundervisningen i skolan kommit av sig.

Frågorna som ställdes hade fokus på läsning av skönlitteratur, och därför är det inte konstigt att eleverna i det närmaste inte alls uppmärksammar *det vidgade textbegreppet*. Här kunde frågorna ha formulerats så att också dessa delar av målen kursplanen aktualiserades. Detta skulle kunna ha gett en tydligare bild av förhållandet mellan skrivna texter och andra medieuttryck i elevernas liv, och på så vis kastat ljus över på vilket sätt deras motivation inför litteraturstudierna ytterligare kunde förstärkas.

#### **4.5 Slutsats**

Eleverna är överlag positiva till litteraturundervisningen i skolan. Deras kriterier för en meningsfull undervisning handlar om variation när det gäller genrer och arbetssätt, ett visst mått av frihet när det gäller val av litteratur, tid att läsa i eget tempo och att läraren gör introduktionerna av författarskap och litteratur intressanta och fängslande.

De flesta av eleverna förefaller inte vara tillräckligt medvetna om syftet med litteraturstudierna i svenskundervisningen, för att detta ska fungera motiverande för läsning av texter som bjuder ett visst motstånd, men som ändå ligger inom deras närmaste utvecklingszoner (Vygotskij 1934, 1999; Dysthe 1997). Eleverna verkar inte tillräckligt mogna att utan yttre stimulans tillgodogöra sig vissa tolkningsredskap för att läsa en viss text kritiskt. De är alltför angelägna om att göra egna val av texter att läsa och



koncentrerade på den egna läsupplevelsen. Här finns alltså utrymme för att samtala runt syftet med litteraturstudierna för att motivera eleverna att läsa skönlitteratur i skolan.

#### **4.6 Nya frågor och tankar**

Undersökningen har väckt ett intresse för hur ett organiserat samtal runt syftet med litteraturläsningen i skolan och en diskussion runt frågor om litteraturval, arbetssätt och anknytning till andra fiktionstexter än tryckt skönlitteratur skulle inverka på elevernas motivation och upplevelse av mening med litteraturstudierna i skolan. Vad som också vore intressant att ta reda på är om elevernas förverkligande av ett fritidsprojekt, liknande litteratursirkeln som fokusgruppen diskuterade, kunde medföra att fler elever fann en väg till litteraturen, och om detta eventuellt återverkade på lärandet i klassrummet.

Det skulle vara motiverat och intressant att närmare studera lärarnas tolkningar av kursplanen i svenska på gymnasiet genom en brett upplagd studie. Detta har gjorts, men en fördjupning skulle kunna ske genom att lärarna samtalade i exempelvis fokusgrupp med utgångspunkt i kursplanens formuleringar. Det skulle också vara intressant att genomföra en större studie om elevernas medvetenhet om syftet med litteraturstudierna inom svenskämnet, för att eventuellt kunna visa på ett mer generellt behov av diskussioner om mål och ramar i skolan.

Resultatet från de två undersökningarna kunde ställas mot varandra och göra det möjligt att se om lärarnas osäkerhet i tolkningen av kursplanen kan vara en del av orsaken till att eleverna inte är fullständigt medvetna om syftet med litteraturstudierna.

## 5. Sammanfattning

Det inträffar att elever känner att skolans texter inte berör dem eller är tillräckligt intressanta för att de ska vilja läsa dem. Forskare som Olin-Scheller (2006) har studerat vad som händer när unga personer, som mest ser på film eller spelar dataspel på sin fritid, möter skolans texter. Författaren har kommit fram till att det framförallt är textens känslomässiga inverkan som har betydelse för om en ung person ska bli intresserad av att ta den till sig.

Syftet med studien är att rikta ljuset mot möjligheter att stärka elevernas motivation för litteraturstudier inom svenskämnet i gymnasieskolan. Undersökningen tar fasta på sociokulturell teorier idéer, om att eftersom allt mänskligt arbete är målinriktat, och vi agerar utifrån en verksamhets särskilda krav, är det viktigt att eleverna i skolan är medvetna om syftet med undervisningen för att studierna ska bli meningsfulla för dem. I undersökningen ställdes frågor till gymnasieelever, om vad de tror är syftet med litteraturstudierna i skolan, och om vilka faktorer som spelar in för att läsning av skönlitteratur inom svenskämnet ska upplevas som meningsfull och rolig. Fem elever diskuterade i fokusgrupp kring läsning av skönlitteratur, och fyrtiofyra elever svarade i en enkätundersökning på två frågor utifrån uppsatsens problemformuleringar.

Faktorer som spelar in för elevernas positiva upplevelse av skönlitteraturen i skolan var inslag av fritt vald litteratur, intressanta presentationer av författarskap och verk, läsning utan stress etcetera. Fokusgruppens elever hade insikter om litteratursamtals värde, och att en diskussion runt tolkningen av en text kan tillföra den egna tolkningen något. Eleverna skisserade upp tänkbara modeller för hur litteratursamtal skulle kunna gå till.

Undersökningen visar att eleverna är medvetna om flera av de syften kursplanen tar upp, men att deras kunskaper sannolikt kommer av att de har dragit vissa slutsatser av undervisningsinnehållet och av lärarnas bedömning av deras arbeten. En elev säger sig inte kunna föreställa sig vad syftet är, medan en annan elev bidrar med en längre utläggning om detta. Många av eleverna i undersökningen är medvetna om att ett av syftena är språkutveckling, och att skolans litteraturundervisning också syftar till allmänbildning. Inte någon nämner att den kritiskt analytiska läsningen, vilket är anmärkningsvärt. Resultatet visar att ett samtal om syftet med litteraturstudierna skulle kunna innebära att eleverna blir mer motiverade inför läsning av skönlitteratur i gymnasieskolan.

## Referenser

- Appleyard, J.A (1991). *Becoming a reader – The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press ISBN 0-521-38364-1
- Bergsten, Staffan & Ellerström, Lars (2004). *Litteraturhistoriens grundbegrepp*. Lund: Studentlitteratur ISBN 91-44-04255-8
- Bommarco, Birgitta (2006) *Texter i dialog – En studie i gymnasielevs litteraturläsning*. Malmö: Birgitta Bomarco ISBN/ISSN 91-85042-21-8/1651-4513
- Carlgren, Ingrid (red) (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur ISBN: 91-44-01119-9
- Chambers, Aidan (1993). *Böcker inom oss – Om boksamtal*. Stockholm: Rabén och Sjögren ISBN 978-91-29-64542-2
- Denscombe, Martyn (2000) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund; Studentlitteratur. ISBN: 978 91-44-01280-2
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 978-91-44-61631-5
- Elmfeldt, Johan & Erixon, Per-Olof (2007). *Skrift i rörelse – Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm/Stehag: Symposion ISBN: 978-91-7139-803-1
- Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning* (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet. [hämtad 2008-05-29]  
<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>
- Ingemansson, Mary (2007). *Skönlitterär läsning och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. Växjö: Växjö universitet
- Josephson, Olle & Melin, Lars & Oliv, Tomas (1990). *Elevtext – Analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur ISBN 978-91-44-30261-4
- Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 9144-00185-1
- Malmgren, Lars-Göran (1997). *Åtta lärare på mellanstadiet: Litteraturläsning i ett Utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur ISBN 91-44-00251-3
- McCormick, Kathleen (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester and New York: Manchester University Press ISBN 0-7190-3245-8

- Skolverket (2000). Gymnasiet Kursplaner för ämnet Svenska.  
<http://www.skolverket.se> [hämtad 2009-02-05]
- Skolverket (2000). Gymnasiet Kursplaner för ämnet Historia.  
<http://www.skolverket.se> [hämtad 2009-05-10]
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Huvudbetänkandet av läroplanskommittén*  
Statens offentliga utredningar 1992:94, Utbildningsdepartementet.  
Stockholm: Allmänna förlaget.
- Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother – En studie om gymnasieelever textvärldar*. Doktorsavhandling, Karlstad University Studies
- Patel, Runa & Bo Davidsson, B (2003). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur ISBN 91-44-02288-3
- Persson, Magnus (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur  
ISBN 978-91- 014135
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur – Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur ISBN 978-91-44-04844-4
- Rosenblatt, Louise. M (2002). *Litteraturläsning – som utforskning och upptäcktsresa*.  
Lund: Studentlitteratur ISBN: 91-44-01547-X
- Säljö, Roger(2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*.  
Stockholm: Norstedts ISBN 978-91-7227-436-5
- Thavenius, Jan (1995). *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm/Stehag: Symposion  
ISBN: 91-7139-271-8
- Vygotskij, Lev. övers. Öberg Lindsten K. (1934, 1999). *Tänkande och språk*.  
Göteborg: Daidalos ISBN 91 7173 143 1

Bilaga 1.

Till förälder/målsman för

Ungdom: \_\_\_\_\_

Jag är student på Lärarprogrammet på Högskolan i Kristianstad, där jag för tillfället skriver en C-uppsats om litteraturundervisningen inom svenskämnet. Litteraturstudier i skolan syftar till flera saker, bland annat att ge eleverna redskap för att kritiskt granska och värdera tryckta texter av olika slag, men också film och andra bildbaserade medier.

I min uppsats intresserar jag mig för elevernas motivation att läsa skönlitteratur i skolan. För att ta reda på mer om detta, behöver jag göra en undersökning och ställa frågor till elever i gymnasieskolan. Detta sker bäst genom att genomföra intervjuer med ungdomar som är samlade i en grupp. Dessa intervjuer och samtal spelas in och används som grund för det fortsatta uppsatsskrivandet.

Intervjuerna och bearbetningen av materialet följer Vetenskapsrådets etiska regler:

- Intervjupersonerna är informerade om syftet med intervjun.
- Deltagandet är frivilligt och kan när som helst avbrytas.
- Deltagandet är anonymt och personuppgifter behandlas konfidentiellt. Det intervjupersonerna säger under bandinspelningen kommer att avidentifieras i den fortsatta bearbetningen av materialet.
- Materialet kommer bara att användas i forskningssyfte.

Banden är mitt personliga ansvar och kommer att förstöras när uppsatsen är färdig.

Vänliga hälsningar!

\_\_\_\_\_

Tillåter Ni att \_\_\_\_\_ intervjuas tillsammans med några andra elever och att dessa intervjuer spelas in på band?

Datum \_\_\_\_\_ Namn \_\_\_\_\_

## Bilaga 2.

### Intervjufrågor till elever i gymnasiets åk2

- Vad innebär skönlitteratur för Dig?
- Under skolåren läser elever skönlitteratur i svenskan. Hur ser Du på detta inslag i undervisningen?
- Varför ingår litteraturstudier i svenskämnets kursplaner på gymnasiet? Vad tror Du är syftet med sådan läsning i skolan?
- Fyller litteraturläsning samma funktioner på olika stadier i skolan?
- Kan Du ge exempel på bra och dålig litteratur, som Du har kommit i kontakt med i skolan.
- Vad vill Du få ut av läsningen av fiktionstexter?

