

EXAMENSARBETE

Våren 2007

Läroarbete

”Man blir vis av böcker”

En jämförelsestudie om elevers uppfattning av
skönlitteraturundervisning i svenskämnet på högskolan
och gymnasiet

Författare

Marie Hansson

Ann-Sofie Turesson

Handledare

Lennart Leopold

www.hkr.se

”Man blir vis av böcker”

En jämförelsestudie om elevers uppfattning av skönlitteraturundervisning i svenskämnet på högstadiet och gymnasiet

Författare: Marie Hansson och Ann-Sofie Turesson

Abstract

Syftet med undersökningen är att se vilka likheter och skillnader som finns i svenskundervisningens arbete med skönlitteratur på högstadiet och på gymnasiet. Uppsatsen bygger på en såväl kvantitativ som kvalitativ undersökning av elever samt en kvalitativ undersökning av lärare. Deltagarna i undersökningen består av fyra lärare, två högstadie- och två gymnasielärare, och 85 av deras elever. Undersökningen visar att elever och lärare växelvis väljer vilken litteratur som ska användas i undervisningen. Det finns en gemensam uppfattning bland alla lärarna att eleverna visar ett motstånd mot den klassiska litteraturen. Det råder däremot i vissa klasser en oenighet mellan lärarna och eleverna i frågan om vilken litteratur som används mest. Gymnasieeleverna har en gemensam syn på att gruppdiskussioner är det bästa arbetssättet för att främja inläringen i arbetet med skönlitteratur. Högstadieeleverna däremot anser att den fria läsningen fungerar bäst för dem. Lärarnas avsikt med skönlitteraturen är att den ska utveckla individen. Högstadielärarna betonar även den språkliga utvecklingen. Högstadieelevernas svar stämmer överens med sina lärares avsikter medan gymnasieeleverna mer betonar den språkliga färdigheten i sina svar. Våra reflektioner kring resultaten är att det är oerhört viktigt att utgå från elevernas liv, intressen och tillvaro i största allmänhet, för att få eleverna motiverade och engagerade i skönlitteraturen. I vår yrkesroll måste vi inspirera eleverna till att se vad litteraturen kan tillföra deras liv.

Ämnesord: Skönlitteratur, klassisk litteratur, modern litteratur, litteraturundervisning, gymnasiet, högstadiet,

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1. Bakgrund.....	5
1.2. Relevans.....	5
1.3. Syfte.....	6
1.4. Disposition.....	6
2. Forskningsbakgrund.....	7
2.1. Teoretiska utgångspunkter	7
2.2. Definition av relevanta begrepp.....	8
2.3. Den litterära repertoaren.....	9
2.4. Klassisk litteratur	10
2.5. Elevers förmåga till läsning.....	12
2.6. Didaktiska metoder som en väg till lärande.....	12
2.7. Elevers attityd till läsning	12
2.8. Vad säger styrdokumentet?	13
2.8.1. Kursplan för de obligatoriska skolformerna.....	14
2.8.2. Kursplan för de frivilliga skolformerna	14
2.8.3. Läroplaner för de obligatoriska och frivilliga skolformerna.....	15
2.9. Historik över elevers attityder till läsning och litteratur ..	15
2.10. Historik över kulturarvsdebatten under 1980-talet.....	16
2.11. Värdering av elevers motivation till läsning	17
3. Problemprecisering.....	18
3.1. Problemformulering	18
3.2. Avgränsningar	18
4. Metod och material.....	19
4.1. Kvantitativa och kvalitativa elevundersökningar	19
4.2. Kvalitativa lärarintervjuer	19
4.3. Urval	20

4.4. Lärare A-D	20
Tabell 1. Presentation av antalet elever i enkätundersökningen.....	21
4.5. Gymnasieklass A-B.....	21
4.6. Högstadieklass C-D.....	21
4.7. Reliabilitet och validitet	22
5. Resultat och analys.....	23
5.1. Lärarnas intervjusvar	23
5.2. Klass A och klass B	32
5.3. Klass C och klass D	37
6. Diskussion	43
6.1. Läsvanor och läsintresse	43
6.2. Elevinflytande	44
6.3. Modern eller klassisk litteratur i undervisningen.....	46
6.4. Inläring	48
6.5. Bidrag till elevers utveckling.....	50
6.6. Resultatens konsekvenser för yrkesrollen	52
6.7. Metoddiskussion	52
6.8. Förslag till fortsatt forskning.....	52
7. Sammanfattning	53
Referenslitteratur	55
Bilaga 1 - Intervjufrågor till lärarna	58
Bilaga 2 - Enkätundersökning till eleverna	59

1 Inledning

Läsning av skönlitteratur i skolan diskuteras ständigt. Ofta får vi larmrapporter via medierna om elevers brister i läsförmåga när de slutar grundskolan. Andra rapporter menar att elever läser mindre och mindre och att de som läser endast läser modern ungdomslitteratur. I denna diskussion är det intressant att undersöka vad elever i skolan läser och om de upplever att de lär sig något från det. Får eleverna läsa klassisk skönlitteratur eller modern ungdomslitteratur? Just nu pågår en debatt om vi bör ha en litterär kanon i våra skolor. Är det möjligen så att en litterär kanon ökar läsintresset hos våra elever eller motverkar den istället intresset?

I vår egen lärarutbildning läggs stor fokus på den klassiska litteraturen, och den moderna ungdomslitteraturen får en mer undanskymd plats. Det känns därför spännande och intressant att se om lärarutbildningens uppdelning mellan klassisk litteratur och modern ungdomslitteratur stämmer överens med hur uppdelningen ser ut i den skola vi kommer att arbeta inom. Eftersom vi utbildas för arbete både inom grundskolans senare år och på gymnasieskolan känns det relevant att undersöka om det förekommer någon skillnad i valet av läsningen dem emellan. Vår uppgift inom vår framtida profession är att stimulera elever till att läsa inte bara faktatexter utan dessutom litterära texter från olika tider. Det känns därför extra angeläget att se hur det fungerar i dagens skola och om elever och lärare anser att läsning av skönlitterär text ger elever något utöver en upplevelse.

1.1 Bakgrund

Enligt läroplanerna i svenska ska skönlitteraturen ha en central roll i svenskämnet. Den har också den största tyngdpunkten i lärarutbildningen, där stor fokus läggs på litteraturhistoria. Under vår utbildning har vi ute på olika skolor, främst grundskolor, sett en tendens att detta inte alltid stämmer överens med verkligheten. Lärare tycks ofta visa en uppgivenhet när den klassiska litteraturen kommer på tal. Detta har gjort oss nyfikna på hur litteraturundervisningen bedrivs i skolorna och varför undervisningen bedrivs som den gör.

1.2 Relevans

Många studier har genom åren gjorts om litteraturundervisning i skolan. Enligt Gerd B. Arfwedsons kartläggning av forskning om litteraturläsning i skolan är nästan all forskning inriktad på gymnasieskolan. Detta anser hon märkligt eftersom forskning

visar att fundamentet till elevernas kunskap och attityd till läsning läggs i grundskolan (Arfwedson 2006:144). Att göra en jämförelsestudie mellan högstadiet och gymnasiet känns därför relevant.

1.3 Syfte

Vårt syfte med undersökningen är att se om och hur skönlitteratur används i svenskundervisningen, i grundskolans senare år och i gymnasieskolan. Vi vill se vilka likheter och skillnader som finns i undervisningen om skönlitteratur. En av de punkter vi vill inrikta oss på är om och hur klassisk och modern litteratur används i undervisningen. Dessutom vill vi se vem som bestämmer vilken skönlitteratur som ska användas i undervisningen. Vi vill också se vilka metodiska arbetssätt eleverna anser gynnar deras inläring och vad lärare och elever upplever att skönlitteraturen bidrar till i elevers utveckling.

1.4 Disposition

Först kommer forskning som är relevant för vårt syfte och våra frågeställningar att tas upp. Därefter beskriver vi våra frågeställningar och avgränsningar i arbetet. Metod och material redovisar de kvantitativa och kvalitativa elevundersökningarna och de kvalitativa lärarintervjuerna. Det stratifierade urvalet beskrivs och lärare och elever presenteras. I resultat- och analysdelen presenteras först lärarnas intervjusvar och därefter gymnasieklassernas enkätsvar som följs av högstadielklassernas enkätsvar. Diskussionen utgår från syftet och diskuterar frågeställningarna utifrån resultaten och forskningen som presenterats.

2 Forskningsbakgrund

Forskningsbakgrunden kommer att presentera de teoretiska utgångspunkterna och definitioner av relevanta begrepp. Den litterära repertoaren så väl som klassisk litteratur tas upp. Vidare kommer elevers förmåga och attityd till läsning så väl som didaktiska metoder att presenteras. Styrdokumentens anvisningar samt en viss historik läggs fram. Slutligen presenteras en värdering av elevers motivation till läsning.

2.1 Teoretisk utgångspunkt

Språkvetaren Olga Dysthe diskuterar i *Det flerstämmiga klassrummet* (1996) kunskapssyn och inläringssyn. Hon menar att en konstruktivistisk syn på kunskap innebär att den "konstrueras eller skapas på nytt av varje enskild individ; eftersom den vävs samman med det som individen vet och kan sedan tidigare" (1996:46) och därför kommer den också att skilja sig åt mellan individerna. Den sociala konstruktivismen "betraktar kunskap som något som skapas av *en social grupp* [...] genom språket" (a.a:46). I Dysthes slutsats att skrivandet är viktigt för inläringen "så ökar inläringspotentialen då skrivandet används i samspel med samtalande och då läraren på ett medvetet sätt planerar och stöder en interaktion som utgår från skriftliga texter i ett socialt rum" (a.a:220). Vi delar denna syn att inläring sker genom språket i ett socialt samspel mellan elever och elever och lärare.

I professor Roger Säljös bok *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv* (2000) diskuteras hur man i skolans värld använder sig av vissa institutionella, språkliga sammanhang i sitt sätt för att förmedla ett budskap och vilken påverkan det har för elever.

För den som är förtrogen med och förberedd för dessa genrer, framstår det som sägs som begripligt och relevant. För den som inte har denna förberedelse, uppstår olika slags problem som inte sällan i våra dagar tolkas som uttryck för diverse handikapp eller brister av medicinsk natur, men som man också kan välja att förstå som kommunikativa problem. (s. 224)

Problem kan uppstå om inte det egna sättet att tänka i ett sammanhang, stämmer överens med den väg samtalen tar eftersom de språkliga sammanhangen skiljer sig åt. Elever känner då att de inte behärskar det förväntade och stänger sig inför framtida försök och eleven skapar heller ingen förståelse för vad som förväntas av den (a.a:227).

2.2 Definition av relevanta begrepp

För att förtydliga en del begrepp som används i studien följer här en förklaring till dessa. Begreppet skönlitteratur förekommer ofta i undersökningen. Enligt *Bra Böckers lexikon* betyder skönlitteratur "den del av litteraturen som i motsats till facklitteratur betonar den konstnärliga sidan" (1996:123 Band 21). *Nationalencyklopedin* anger i sin beskrivning att det gäller "benämning på poesi, dramatik, fiktionsprosan, essäistik m.m. – motsats facklitteratur" (1995:607 Band 16). Enligt pedagogen Boel Englund i Henrik Románs doktorsavhandling *Skönheten och nyttan* (2006) förefaller begreppet litteratur "alltid ha stått för något värderat [---] Inför litteraturen fanns en vördnad som sedan kom skönlitteraturen till del" (Román 2006:58). Boel Englund gör en uppdelning av hur fakta och fiktion, i förhållande till om den har ett konstnärligt värde eller inte, kan uppfattas. I denna uppdelning anses skönlitteraturen vara fiktion med konstnärligt värde medan lågstatusfiktion och triviallitteratur inte anses ha ett konstnärligt värde. Englund avser med lågstatusfiktion barn- och ungdomslitteratur. Vi diskuterar inte barnlitteraturen utan förhåller oss endast till ungdomslitteraturen, eftersom den är den som behandlas i undersökningen.

Dock menar Román (2006) att även ungdomslitteraturen kan delas upp i två delar, en med ett konstnärligt värde och en utan ett sådant. Han menar att ungdomslitteratur med konstnärligt värde redan har kommit in i skolan. Även ungdomslitteratur som inte har ett konstnärligt värde, triviallitteraturen, finns nu i skolan för att locka elever till läsning och för att så småningom locka över dem till den egentliga skönlitteraturen. Román ser uppdelningen mellan vuxen- och ungdomslitteratur "som del i en anpassning av skolans litteratur till ålder, kön och studieinriktning" (a.a:59). Vi anser att alla litteratur har ett värde och att det är upp till respektive läsare att ta till sig litteraturen. Det betyder inte att alla läsare ser ett värde i all litteratur utan att friheten att välja ska finnas.

Eftersom en uppdelning mellan *modern* och *klassisk* skönlitteratur finns i vår enkätundersökning är det relevant att definiera också dessa begrepp. Vår definition av begreppet modern innebär inte att vi syftar på modernismens tidsepok utan att skönlitteraturen är nutida. Begreppet klassisk har många innebörder och tolkningar är beroende av vem som definierar. Redaktör Britt Dahlström (2002) beskriver i

Berömda Böcker – en litterär uppslagsbok litteraturforskaren Robert Escarpits undersökning om hur verk och författare uppnår klassikerstatus. Klassiska verk "förs inte automatiskt vidare. De är inga heliga texter som inte tål att ifrågasättas. Deras hållfasthet prövas av varje ny generation" (a.a:10). Det är förmodligen orsaken till att en skriftlig förklaring av vad klassisk litteratur är, är så svår att finna. Olika litteraturvetare har olika åsikter om vad klassisk litteratur innebär. Dock har vi funnit några beskrivningar. Redaktör Rosemary Goring har i *Vem är vem i Världslitteraturen* beskrivit klassisk som ett verk "av yppersta klass med bestående värde" och som "tidlöst" (1994:354). En snarlik definition finner vi i *Svenska 1900-talsklassiker - Från Lars Ahlin till Eyvind Johnson* (2001) där frågan om vad som är en klassiker diskuteras. Svårigheten med att besvara frågan poängteras eftersom inga entydiga svar finns. Ett svar som framhålls som möjligt är "att det är en bok som skrevs igår [1900-talet], men som läses med lika stor behållning av läsare idag" (2001:5). I vårt begrepp klassisk skönlitteratur har vi inte lagt in något tidsperspektiv eftersom vi anser att litteratur från alla tidsepoker har möjlighet att vara klassisk.

2.3 Den litterära repertoaren

Pedagogen och författaren Per Olov Svedner (1999) pekar i *Svenskämnet & svenskundervisningen – närbilder och helhetsperspektiv* på lärarens praktiska och teoretiska kunskaper, karaktärsdrag och självbild, som faktorer som påverkar hur undervisningen utformas. Eftersom dessa kan se väldigt olika ut blir också förutsättningarna olika (a.a:22ff). Detta gör att vi tror att det går att urskilja en skillnad i undervisningen mellan de olika lärarna vi undersöker. Även litteraturforskaren Gunilla Molloy konstaterar en möjlighet att lärare ibland utgår ifrån sin egen litterära repertoar i undervisningen. De väljer litteratur utifrån eget tycke och smak (2003:56) Eftersom en läsares litterära repertoar bildas av läsares tidigare läserfarenheter, kunskaper och inställning till litteratur är det lätt att lärarens intentioner ibland går förlorade eftersom lärarens och elevens litterära repertoarer ser så olika ut (a.a:55). Även Christina Olin-Schellers doktorsavhandling *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar* visar vikten av att knyta an till elevernas litterära repertoar för att få en meningsfull undervisning. Hon har i sin avhandling om gymnasieelevers textvärldar under tre års tid studerat fyra gymnasieklasser. Arbetet har behandlat det utvidgade textbegreppet, ett ämne som känns väldigt aktuellt och intressant för oss blivande svensklärare. I arbetet har hon funnit att det ofta finns en

skillnad mellan elevers och lärares litterära repertoar i litteraturundervisningen på gymnasiet. (2006:214). Olin-Scheller ser hur elever tar ett tydligt avstånd från skönlitterära texter och då särskilt de klassiska verken. Tydligast syns denna tendens bland pojkar (a.a). Hon menar också att för många elever fyller datorspel, såpor och film samma funktion i en social gemenskap som litteratur gör för andra (a.a:231).

2.4 Klassisk litteratur

Pedagogerna Bengt Brodow och Kristina Rininsland (2005) har i *Att arbeta med skönlitteratur – praktik och teori* intervjuat 26 lärare från grundskolans senare år och gymnasieskolan för att få en bild av nuläget när det gäller litteraturläsning i skolan. Studien är inte tänkt att ge en heltäckande bild utan att istället se tendenser på litteraturläsning och att fokusera på enskilda uttalanden och kommentera dessa ur ett didaktiskt-pedagogiskt perspektiv. Studien har också utgått från styrdokument och debatt om litteraturläsning. De undersöker bl.a. hur textval går till och detta känns relevant för vår undersökning eftersom vi också är intresserade av det. Brodow och Rininsland diskuterar hur många av de klassiska texter som betraktas "förmedla ett kulturarv" (a.a:74) inte når fram till våra elever på samma sätt som moderna texter. De för fram svåra ord och meningskonstruktioner samt ett gammaldags språk som argument. De menar också att elever kan ha svårt att relatera till de miljöer och den tid som speglas (a.a:74). Detta anser vi vara viktigt att ha i beaktande när man väljer vilken litteratur man ska arbeta med. De beskriver vidare hur elever speciellt på de yrkesinriktade programmen har svårt att klara av klassiska texter av t.ex. Homeros och Shakespeare. Brodow och Rininsland (a.a:77) belyser vidare hur oklar kursplanen i svenska är gällande hur kulturarvstexter ska behandlas vilket gör det svårare för lärarna att motivera eleverna att läsa den typen av litteratur. Detta ser vi som intressant och det gör att vi tror att det kan se väldigt olika ut på de skolor vi undersöker. Alla intervjuade lärare i undersökningen är ense om att man inte får ge upp kravet på att eleverna ska läsa skönlitteratur. Detta måste alla göra efter sin förmåga, men helst så mycket som möjligt (a.a:103). Brodows och Rininslands slutsatser av lärarintervjuerna är att allt mer populärlitteratur kommer in i skolans litteraturläsning. Populärlitteraturen har numera mycket inslag av psykologi och existentiella frågeställningar vilket gör att gränserna mellan seriös litteratur och populärlitteratur suddas ut. Lärarna menar att det går att diskutera om personer,

handlingar, relationer och etiska frågor även med populärlitteraturen som material. Därför ska denna inte förkastas (a.a:140ff).

Svedner talar om det han kallar "ambitioner och ambitionskollisioner" (1999:42) i litteraturundervisningen. Han pekar på svårigheten i att skapa en meningsfull undervisningssituation med den äldre klassiska litteraturen, då främst i grundskolan. Den språkliga nivån på texterna är ofta svår, och under de förutsättningar som råder i många skolor idag med bristande resurser, mindre tid och elever med olika typer av inlärnings svårigheter, har många lärare inte möjlighet att jobba med den sortens litteratur på ett tillfredställande sätt. Lärarens ambitioner och de förutsättningar som råder i skolan kommer i konflikt med varandra (a.a:42)

Birgitta Bommarco (2006) har i sin avhandling om mötet mellan skönlitterära texter och elever på gymnasiet utgått från ett didaktiskt perspektiv. Studien är gjord under en treårsperiod på gymnasieskolans samhällsvetenskapliga program, och är tänkt att spegla den litterära förståelsen hos eleverna. Bommarco har i studien arbetat med bland annat *Främlingen* av Albert Camus. Resultatet av studien kallar hon "det utvidgade klassrummet" (a.a: 226) där litteraturundervisningen ska få eleverna att relatera sin läsning till sig själva och sin egen tillvaro. Hon menar att eleverna får en djupare förståelse och insikt i litteraturen genom att de relaterar och jämför med den värld de själva känner. Hon utgår bland annat från Richard Beachs och Jamie Meyers studie om litteraturundervisning där arbetet utgår från olika sociala världar. Med sociala världar syftar de på miljöer, värderingar, relationer, normer och traditioner som förekommer både i litteraturen och i elevernas egen värld. Bommarco poängterar att det sociala samspelet bland människor gör att dessa sociala världar hela tiden förändras och inte kan standardiseras (a.a: 46ff). Hon anser att:

En litteraturundervisning som arbetar med sociala världar inbjuder eleverna till att göra jämförelser mellan erfarenheter från texternas världar och erfarenheter från egna sociala världar för att få ökad förståelse för olika världar, i skilda tider och kulturer. (a.a: 224-225).

Detta är en tanke som vi tror mycket på. Det är också ett perspektiv på läsning som vi anser vara intressant och viktigt och som vi tror vi kan knyta till lärares syn på elevers lärande av skönlitteratur.

2.5 Elevers förmåga till läsning

Litteraturvetaren Ulla Lundqvist (1995:9) beskriver i *Läsa Tolka Förstå – Litteraturpedagogiska modeller* fyra olika stadier i läsningen som barn går igenom och de är; Den mekaniske läsaren som just har börjat klara av att sätta samman ord till meningar, Den automatiska läsaren som klarar av att läsa en mening från början till slut dock utan att begrunda vad där står, den begrundande läsaren som har börjat förstå att läsning handlar om livet och kan läsa mellan raderna och sist den skapande läsaren, dvs. läsaren är ett subjekt, en medskapare av mening, som inser att litteratur är konst med dess stildrag för att få fram sina intentioner och för att fånga läsaren.

2.6 Didaktiska metoder som en väg till lärande

För att hjälpa elever att bli den skapande läsaren som Lundqvist (1995) beskriver krävs olika metoder. En metod Lundqvist (1995:16) tar upp är närläsningen där elever och lärare tittar på vad som står i texten, vad begreppen betyder och hur de kan tolkas. Man sätter texten i centrum och utestänger allt annat. Denna metod bidrar till att elever ser hur texten är uppbyggd och hur den kan tolkas och förstås. Elever behöver även verktyg, dvs. termer och begrepp för att kunna tolka en text. Men att börja med vad elever tycker om en text kan vara ett enkelt sätt att intressera elever. Författaren och litteraturpedagogen Aidan Chambers har i sin bok *Böcker inom oss* (2005) gjort en frågemodell som får eleverna att reflektera över olika aspekter vilket hjälper när man vill tränga in i en text. Han diskuterar hur boksamtal kan vara en hjälp för elever att uttrycka och lyfta fram de tankar och känslor som en bok ger (a.a:18ff). Chambers menar att vi genom att uttala våra tankar högt klagör för oss själva vad vi tänker (a.a:23ff). Denna diskussion kommer vi att knyta till lärarnas uppfattningar om vad elever lär sig av arbetet med skönlitteratur.

2.7 Elevers attityd till läsning

Gerd Arfwedson (2006) har i sin rapport, *Litteraturredaktik från gymnasium till förskola, om forskning kring litteraturundervisning i skolan* sett tydliga tecken på hur svårt det är att få elever som är svaga eller motvilliga läsare att se sig själva som läsande personer och att de heller inte förstår syftet med eller vikten av att läsa böcker, framför allt i skolan (a.a:39). Detta är tecken som vi lärarkandidater vid flera tillfällen stött på ute på skolorna. Hon beskriver hur många elever ser "en provsituation i läsningen" (a.a:39) eftersom uppgifterna runt läsningen ofta får större fokus än själva upplevelsen av texten. Arfwedson (2006) baserar sin rapport rörande

skolåren 7-12 på bland annat forskning gjord av Gun Malmgren och Gunilla Molloy (a.a:18). Samma forskningsrapport visar hur viktigt föräldrarnas stöd är i elevernas utveckling mot en läsaridentitet. Forskningen visar att stöd från hemmet gör elever mer motiverade att våga reflektera och jämföra med sitt eget liv. Dessa elever är enligt Arfwedson de som bäst klarar att förflytta sig mellan texten och sina egna liv (a.a:40). Detta är en iakttagelse som vi anser bör belysas.

Skolverket (2005) gör i artikeln *Ett vidgat textbegrepp* en jämförelse mellan våra kursplaner och den litteraturundervisning som bedrivs i skolorna. Man lyfter bland annat fram forskning som ifrågasätter våra framtida läsare och hur texter i framtiden kommer att se ut, eftersom många idag föredrar chatrum och dataspel framför litteraturen. Det framgår tydligt att man menar att lärarna måste ha en öppnare attityd mot elevernas textvärldar och kanske släppa lite på det gamla. I artikeln framgår att det finns lärare som anser att vi måste "rata"(a.a:2) delar av den gamla litteraturen till förmån för den nya media som ska ingå i undervisningen. Även Brodow & Rinsland (2005:74) anser att man ibland får ta till andra medel som film och musik för att väcka elevers intresse för litteraturen. De ger bland annat exempel på Bellman och Shakespeare. Utifrån deras verk finns det många nyproduktioner inom både film och musik. Detta gör oss intresserade av att se hur det ser ut ute i skolorna, om de gamla klassiska verken har fått ge vika för det nya textbegreppet.

2.8 Vad säger styrdokumentet?

Läraren bör utgå från läroplaner, kursplaner och kursmål i sin undervisning. Därför känns det viktigt att presentera huvuddragen i dem beträffande skönlitteraturens del. Nedan följer utdrag och citat ur kursplaner, läroplaner och kursmål för både de obligatoriska skolformerna och de frivilliga skolformerna (skolverket.se). Först presenteras kursplaner från Lpo 94, därefter följer jämförbara utdrag ur kursplanen från Lpf 94. Utdragen består av beskrivningar av ämnets syfte och roll och ämnets karaktär och uppbyggnad i undervisningen samt vad som är tänkt med skönlitteratur och svenska B. Därefter presenteras rättigheter och skyldigheter som eleverna har enligt Lpo 94 och Lpf 94. Sist presenteras kunskapsmål för de båda skolformerna. Genom att utgå från läroplaner och kursmål för de obligatoriska skolformerna och för de frivilliga skolformerna kan skillnader och likheter i undervisningen beträffande skönlitteratur ses mellan högstadiet och gymnasiet.

2.8.1 Kursplan för de obligatoriska skolformerna

Ämnets syfte och roll i utbildningen är att genom språket utveckla eleven som individ men också att den får "uppleva och lära av skönlitteraturen". Skönlitteraturen ska även bidra till en ökad förståelse av vårt kulturarv bl. a. genom utbyte av erfarenheter kring läsningen och att utveckla ett kritiskt tänkande. "Svenskämnet syftar till att stärka elevernas identitet och förståelse för människor med olika kulturell bakgrund".

Under ämnets karaktär och uppbyggnad står att "i ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet". Språkutvecklingen ska ge eleven "ökad förmåga att förstå, uppleva och tillgodogöra sig litteratur". Vidare ska "arbetet med språket och litteraturen skapar [skapa] möjligheter att tillgodose elevernas behov av att uttrycka vad de känner och tänker".

Under skönlitteraturen anges att den dels ska hjälpa eleven att forma sin identitet, dels hjälpa eleven "att förstå sig själv och världen". Skönlitteraturen ska också hjälpa eleven att utveckla "empati och förståelse för andra" och att skaffa bra värderingar och attityder. Dessutom innebär den möjligheter för eleven "att tillägna sig litterära mönster och förebilder". Dessa kan användas i läsningen när eleven får möjlighet att tillägna sig kunskaper om människors "livsvillkor under olika tider och i olika länder".

2.8.2 Kursplan för de frivilliga skolformerna

Under ämnets syfte anges att ämnet syftar till att "stärka den personliga och kulturella identiteten, att utveckla tänkandet, kreativiteten och förmågan till analys och ställningstagande" hos eleven. "Mötet med språk, litteratur och bildmedier kan bidra till mognad och personlig utveckling." Detta möte ska även syfta till att ge eleverna "möjligheter att ta del av och ta ställning till kulturarvet och att få uppleva och diskutera texter som väcker lust och utmanar åsikter."

I ämnets karaktär och uppbyggnad är tanken densamma som i Lpo 94 att språk och litteratur ska behandlas "som en helhet". Vidare menar de att samspelet mellan "litterära, språksociologiska och språkvetenskapliga aspekter" bidrar till "en större förståelse av litteraturen och en djupare kunskap om den". Ett vidgat textbegrepp poängteras.

Kursplanen i svenska för de frivilliga skolformerna delar inte upp ämnet i språk och skönlitteratur på samma sätt som för de obligatoriska skolformerna. Det delas i stället upp i svenska A och B, där vår fokus ligger på svenska B eftersom det är av intresse för oss. Kursen i svenska fokuserar på att utgå från "litterära och andra texter" som "kunskapskällor". Kursen har dessutom "en mer analytisk inriktning och ger eleverna möjligheter att utveckla en förståelse av både skrift- och bildbaserade texters djupare innebörd."

2.8.3 Läroplaner för de obligatoriska och de frivilliga skolformerna

I läroplaner för grundskolan och gymnasiet förekommer en del liknande riktlinjer där dock kraven höjs på gymnasieskolans nivå. Inom rättigheter och skyldigheter i skolans värdegrund och uppdrag anger Lpo 94 att "undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar". I Lpf 94 står att "undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevers förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet". Här har "vilja" lagts till för att öka på kraven.

Under kunskapsmål att uppnå i grundskolan anger Lpo 94 att eleverna ska: "ha en förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska och nordiska och västerländska kulturarv ---ha utvecklat förståelse för andra kulturer". I Lpf 94 finns liknande mål formulerade för gymnasiet men då endast som strävansmål och i dem ska de inte bara ha en "förtrogenhet" utan även "ha god insikt i centrala delar av det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet". I mål att uppnå i nionde skolåret står även att de ska kunna reflektera över litteraturen och se sammanhang mellan verk och författare och kunna se hur det har påverkat människors sätt att leva och tänka. I mål för svenska B står liknande krav på att eleverna ska se samband mellan texter och tider och kulturer.

2.9 Historik över elevers attityder till läsning och litteratur

Eftersom en förändring skedde under 1960-talet beträffande litteraturundervisningen i skolan och studien delvis undersöker elevers uppfattning om litteraturläsning känns det relevant att se hur detta ser ut från 1960-talet och framåt. Carina Spenkes (1982) doktorsavhandling *Läsa Lära Förstå – en studie om läsning och litteratur i gymnasieskolan* om läsning och litteratur i gymnasieskolan under 1970-talet visar att gymnasisterna var kritiska till skolämnet svenska. Den negativa inställningen till

ämnet svenska kom redan på högstadiet. De mest uppskattade momenten i ämnet var läsning av moderna svensk och utländsk litteratur. Många av eleverna hade inte läsning som en naturlig fritidssyssla. (Spence a.a:20,22). Birgitta Qvarsell, författare till rapporter om svenska på yrkeslinjerna på 1970-talet, nämns av Spence och hon drar slutsatsen att elever på yrkeslinjerna var mest omotiverade till svenska, där många anser det vara onödigt. Ingemar Emanuelssons avhandling visar att elevers sociala bakgrund påverkar deras skolprestation (Spence 1982:21,23.)

Bengt Linnér (1984) beskriver i *Litteratur och undervisning – Om litteraturläsningens institutionella villkor* hur den fria upplevelseläsningens intåg i skolan under 1960-talet gjorde litteraturläsningen i skolan mer personlig, utan någon egentlig påverkan från läraren. Vad eleven fick ut av läsningen ansågs vara det viktiga. Linnér beskriver läsningen som en "fritidsaktivitet i skolan".(Linnér 1984:20) Han diskuterar vidare problematiken runt denna undervisningsform. Genom att läsningen blev privat kom aldrig texten fram i ljuset och elevens upplevelser runt den fortsatte att vara privat. Man lyfte istället fram fördelen med att eleven faktiskt läste. (Linnér 1984:21) Frågan är hur långt ifrån detta synsätt skolorna befinner sig idag. Under 1970-talet fick ungdomslitteraturen sitt genomslag i skolan genom att den bland annat togs med i Lgr 69. Bommarco (2006) ser i sin doktorsavhandling tillbaka på mer än trettiofem års erfarenhet som svensklärare. Hon konstaterar att trots att ungdomslitteraturen enligt Lgr 69 skulle ingå i undervisningen fanns ett motstånd mot den bland många lärare, något som vi som var elever på den tiden bara kan hålla med om. Tanken var att böckerna bl.a. skulle ta upp ämnen som sex och relationer, (a.a:14ff) vilket var och troligen fortfarande för många är jobbigt att diskutera i klasser. Vi som var unga under denna tid kommer ihåg Hans-Eric Hellbergs böcker *Kram och Puss* från 1973 respektive 1975 som böcker vi aldrig skulle drömma om att diskutera med våra lärare. Det var alltför personligt. Bommarco konstaterar att 1970-talets "fria läsning" i skolan gjorde att många lärare lyckades komma undan det som kunde kännas jobbigt både för läraren och säkert också för många elever. Läsningen var och förblev privat. (a.a:14ff)

2.10 Historik över kulturarvsdebatten under 1980-talet

I diskussionerna från 1980-talet och fram till vår tid löper kulturarvsdebatten som en röd tråd . I Henrik Románs doktorsavhandling presenteras kulturarvsförespråkares argument för att texten ska stå i centrum och deras argument för en litterär kanon.

Motståndare eller skeptikerna till kulturarvet är inte emot klassisk litteratur som sådan utan anser inte att skolan bör ha en litterär kanon. Litteraturpedagogen Gunnar Hansson, som i denna fråga tillhör skeptikerna, ansåg att "ambitionen att upprätta ett gemensamt arv [---] som svår [svårt] att genomföra" (Román 2006:280). Hansson ansåg istället att man bör lägga resurserna på att utveckla läsfärdighetsträningen eftersom svaga läsare inte har någon möjlighet att tillgodogöra sig någon litteratur annars.

2.11 Värdering av elevers motivation till läsning

Eftersom läsning av litteratur kräver elevers motivation, känns det intressant att ta del av en undersökning gjord om hur elever värderar läsning och hur vi som lärare kan motivera dem. Den vetenskapliga artikeln *Assessing adolescents' motivation to read* av Lettie. K. Pitcher m.fl. (2007) beskriver hur ett team av elva forskare från olika universitet i USA och Trinidad, har gjort en undersökning på åtta olika skolor om hur elever värderar sig själva som läsare och hur de värderar läsning i skolan och på fritiden. Undersökningen består av 384 elevenkäter och 100 elevintervjuer.

Undersökningen visar att flickor värderar läsning högre än pojkar. Pojkars läsintresse avtar med stigande ålder, medan flickors läsintresse ökar. Dock uppvisade intervjuerna intressanta resultat beträffande elevers uppfattning av sig själv som läsare. De visade att elever som läser mycket utanför skolarbetet som tidningar, Internetsidor och mejl ändå värderar sig själv som icke-läsare. De uppfattar inte läsning utanför skolan som betydelsefull. Undersökningen visar också att lärares entusiasm påverkar elevers läsintresse och att lärare ofta är den person som rekommenderar eller väcker intresse för olika böcker. När läsningen i skolan var ointressant eller för svår dödade den allt läsintresse. Däremot inspirerade eget val av läsning till läsning.

Forskarnas slutsatser var därför att skolan behöver ta in vardagsläsning som tidningar, instruktionsböcker och Internetläsning i undervisningen och visa eleverna att denna sorts läsning är acceptabel läsning. Vidare bör lärare i större utsträckning låta elever själv välja litteratur. Allt detta sammantaget ger positiva attityder till läsning och ökar elevers motivation och kunskaper till läsning.

3 Problemprecisering

3.1 Problemformulering

Huvudfrågan: Vilka likheter och skillnader finns i undervisningen kring skönlitteratur på högstadiet och på gymnasiet?

Våra frågeställningar är:

- Vem bestämmer vilken skönlitteratur som ska användas i undervisningen?
- Hur används klassisk och modern litteratur?
- Vilka metodiska arbetssätt gynnar elevernas inläring, enligt eleverna?
- Vad upplever lärare och elever att skönlitteraturen bidrar till i elevers utveckling?

3.2 Avgränsningar

Undersökningen kommer inte att visa svaren från enkätundersökningen och lärarintervjuerna ur ett genusperspektiv. Lärarnas bakgrund kommer heller inte att tas i beaktande vid analys och diskussion. Endast resultat från elevernas enkätundersökning och lärarnas intervjuer som är relevanta till syftet diskuteras.

4 Metod och material

Vi har använt oss av både en kvantitativ och en kvalitativ metod i undersökningen. Anledningen till det är att vi vill ha med både ett elevperspektiv och ett lärarperspektiv. Enkätundersökningarna har gjorts på två gymnasieskolor och två högstadieskolor. Totalt ingår fyra klasser i undersökningen och urvalskriterierna har varit stratifierade (Trost 2001:34). Lärarna till respektive klass har intervjuats. Endast resultat som är intressanta och relevanta för syftet diskuteras. Jämförelser mellan stadier, klasser och lärare görs utifrån relevans för diskussionen. Alla resultat från enkät- och intervjufrågor behandlas inte med hänsyn till materialets omfång.

4.1 Kvantitativa och kvalitativa elevundersökningar

Enkätformuläret består av strukturerade frågor, en kvantitativ del med bundna svarsalternativ och en kvalitativ del med öppna frågor (Ejvegård 2003:49). Syftet med den kvantitativa undersökningen i elevenkäten är, att få ett brett material för att kunna urskilja mönster. Denscombe (2000:207ff) förklarar att ett förutbestämt material med ett exakt fastställt urval gör att resultatet inte kan påverkas, vilket ökar trovärdigheten av tolkningen. Den kvalitativa delen av elevenkäten, med öppna frågor, syftar till att få reda på elevernas egna uppfattningar på ett mer beskrivande sätt. Här finns möjlighet för en mer öppen tolkning eftersom tyngdpunkten ligger på det man upptäcker, och inte på att bevisa något (a.a:207). På sex av frågorna finns möjlighet att markera flera svarsalternativ. Undersökningarna har utförts i klassrummet med författarna närvarande för att ge eleverna en möjlighet till att ställa frågor angående enkäten. En annan orsak till författarnas närvaro är att ge eleverna en bakgrund till varför undersökningen genomförs. Eleverna har informerats om undersökningens syfte, genomförande, urval, frivillighet och anonymitet samt att materialet kommer att behandlas konfidentiellt, för att uppfylla de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet 2002).

4.2 Kvalitativa lärarintervjuer

Syftet med de kvalitativa lärarintervjuerna är, att med lärarnas egna ord få reda på deras uppfattningar om arbetet med skönlitteratur i skolan (Patel & Davidson 2003:78). De kvalitativa intervjuerna har utförts av båda författarna tillsammans. Intervjuerna har skett i respektive lärares klassrum, dels för att underlätta för läraren och dels för att denne ska känna sig bekväm i situationen. Den ene författaren har varit intervjuare och den andra har antecknat svaren och kommentarerna. Därefter

har svaren tillsammans med läraren kontrollerats. Intervjufrågorna har varit strukturerade men formulerats som öppna frågor för att läraren ska kunna utveckla svaren. Följdfrågor har varit dels strukturerade dvs. formulerats i förväg, dels ostrukturerade dvs. utvecklats utifrån lärarens svar (Ejvegård 2003:49). Även lärarna har informerats om undersökningens syfte, genomförande, urval, frivillighet och anonymitet samt att materialet kommer att behandlas konfidentiellt, för att möta de forskningsetiska principerna (a.a).

4.3 Urval

Ett stratifierat urval av skolor har genomförts (Trost 2001:34). I undersökningen ingår fyra skolor, två högstadieskolor och två gymnasieskolor där gymnasieskolorna ses som strata 1 och högstadieskolorna som strata 2. Gymnasieskolorna ligger i jämstora mindre städer för att få ett jämförbart material. Likaledes ligger högstadieskolorna i jämstora mindre samhällen för att även här få ett jämförbart material. Fyra lärare ingår i undersökningen, två gymnasielärare och två högstadielärare. Även dessa har valts utifrån ett stratifierat urval. De är lärare i respektive klass som ingår i enkätundersökningen, och det är också anledningen till att klasserna valdes. Kontakt har skapats vid VFU-perioder i vår utbildning. Dessutom har urvalet gjorts för att kunna jämföra lärarnas intervjusvar med elevernas svar i enkätundersökningen. På högstadiet görs undersökningen i årskurs nio eftersom eleverna i slutet av sin utbildning kan ge en heltäckande bild av undervisningen på högstadiet. Inom gymnasiet har ett stratifierat urval gjorts mellan en klass med praktisk yrkesinriktning och en klass med ren teoretisk inriktning för att eventuellt kunna urskilja olikheter i undervisningen såväl som uppfattningen om undervisningen. Även här görs undersökningen i slutet av elevernas utbildning, årskurs tre, för att få en så heltäckande bild som möjligt.

4.4 Lärare A-D

Lärare till klass A – den yrkesförberedande klassen - kommer att benämnas LA i studien. Lärare till klass B – den teoretiska klassen – kommer att benämnas LB i studien. Lärare till klass C – en nionde klass - kommer att benämnas LC i studien och slutligen kommer lärare till klass D – en annan nionde klass – att benämnas LD i studien.

Tabell 1. Presentation av antalet elever i enkätundersökningen.

	Klass A	Klass B	Klass C	Klass D	Totalt antal
Antal elever i klass	16	31	27	20	94
Bortfall	3	5	1	-	9
Flickor	13	17	14	10	54
Pojkar	-	9	12	10	31
Antal elevenkäter	13	26	26	20	85

Tabellen visar antalet elever, bortfall, flickor, pojkar och antalet elevenkäter i varje klass såväl som det totala antalet.

I kommande stycken presenteras gymnasieskolorna för sig och högstadieskolorna för sig.

4.5 Gymnasieklass A-B

Den ena gymnasieskolan i vår studie är en yrkesförberedande skola med ca 500 elever. Den undersökta klassen går Barn- och Fritidsprogrammet och består av 16 flickor i åldern 18 år som läser Svenska B. Enkätundersökningen består av 13 elevsvar eftersom tre elever var frånvarande vid undersökningstillfället. Denna klass kommer att benämnas klass A i studien.

Den andra gymnasieskolan i vår studie är en skola med 800 elever som har både teoretiska och yrkesförberedande program. Den undersökta klassen består av 31 elever i åldern 18 år, från både Samhällsprogrammet och Ekonomiprogrammet. Enkätundersökningen består av 26 elevsvar, 17 flickor och 9 pojkar, eftersom fyra elever var frånvarande vid undersökningstillfället och ett svar har ansetts omöjligt att använda pga. att eleven inte har svarat på frågorna utan skrivit dit trams om annat istället. Eleverna i denna klass läser Svenska B. Klassen kommer härefter att benämnas klass B.

4.6 Högstadielklass C-D

Den tredje skolan i studien har ca 500 elever uppdelat på nio årskurser och sexårsverksamhet. Klassen vi undersökt är en niondeklass. Den kommer härefter att benämnas klass C och består av 27 elever. Enkätundersökningen består av 26 elevsvar, 12 pojkar och 14 flickor, då en elev var frånvarande vid undersökningstillfället.

Den fjärde skolan i studien har ca 450 elever uppdelat på nio årskurser och sexårsverksamhet. Klassen vi undersökt är en niondeklass som härafter kommer att benämnas klass D. Klassen består av 20 elever. Enkätundersökningen består av 20 elevsvar, 10 pojkar och 10 flickor.

4.7 Reliabilitet och validitet

Undersökningen ämnar inte ge en allmän bild över likheter och skillnader mellan gymnasiet och högstadiet beträffande skönlitteratur. Studien kan endast anses vara representativ för de undersökta klasserna och lärarna. Undersökningen mäter endast det som syftet avser mäta.

5 Resultat och analys

Först kommer lärarnas intervjusvar att presenteras. Varje fråga i lärarintervjun redovisas var för sig i löpande ordning. På varje enskild fråga redovisas gymnasielärarnas resultat för sig och högstadielärarnas resultat för sig. Svaren kan här skilja sig åt beroende på hur intervjun har utvecklats. Därefter kommer elevsvaren på enkätfrågorna att presenteras i två grupper. Först redovisas gymnasieelevernas svar och därefter högstadieelevernas svar. Enkätfrågorna innehåller flera svarsalternativ på sex av frågorna, därför kommer svarsantalet som presenteras inte att vara i förhållande till antalet deltagande elever utan i förhållande till antalet svar. I den kvalitativa redovisningen presenteras ett selektivt urval. Fråga ett är en bakgrundsfråga och kommer inte att bearbetas ur ett genusperspektiv.

5.1 Lärarnas intervjusvar

Inom lärarnas svar följer ibland en följdfråga. Denna följdfråga har uppkommit i intervjun med just denne lärare och finns därför inte med i alla lärares svar. För intervjufrågor se bilaga 1.

Fråga 1a. Vilken typ av skönlitteratur används i undervisningen?

LA beskriver att både ungdomskultorgenren och klassiker används i undervisningen. Av litteraturen finns både inhemsk och utländsk litteratur representerad. I den här variationen finns både mindre kända och välkända verk och författare representerade. LA beskriver att de använder tema lådor där de t ex. i fjol fick i uppdrag av regeringen att arbeta med det mångkulturella. I denna temalåda fanns då både välkända och mindre kända författare och verk representerade. Den bestod till stor del av vuxenlitteratur. *Följdfråga: Upplever eleverna att den klassiska litteraturen är svår?* Läraren anser inte att all klassisk litteratur är svår. H C Andersen ges som ett exempel på klassisk litteratur som är känd och lättläst. I vår har de arbetat med Nobelpristagarna och där har funnits en del klassiker med, men även mindre kända verk och författare. LB bekräftar att all slags litteratur används i undervisningen, både klassisk som Dostojevskij och modern litteratur som C. Wahldén.

LC menar att de använder lite av varje i undervisningen. Dels använder de lite klassisk ungdomslitteratur, dels har de vissa uppsättningar modern

ungdomslitteratur. Här anges Per Nilsson som ett exempel som används en hel del. Det beror på att de har ganska många uppsättningar av hans böcker och att han även kommer på författarbesök. Eleverna är motståndare till den klassiska vuxenlitteraturen eftersom de anser att den är gammalmodig och har ett svårt språk med många svåra ord. Slutligen anser LD att de använder en blandning av ungdoms- och vuxenlitteratur och att det är beroende av vad man ska göra. Som exempel nämns att eleverna i åttan läser några ungdomsklassiker som Swift och Dickens. I nian bör eleverna kunna läsa svensk klassisk vuxenlitteratur om de satsar på ett högre betyg än G. *Följdfråga: Klarar eleverna av att läsa den vuxna klassiska litteraturen?* Läraren svarar att hon märker att få elever förstår den vuxna klassiska litteraturen eftersom den ligger utanför deras värld och har djupare funderingar än elevernas mognad i vissa fall tillåter. Dock har Moa Martinsson fungerat bra och eleverna har tyckt att den har varit bra trots att de var motståndare till den först.

Det upplevs som att lärarna på högstadiet väljer ungdomsklassiker istället för vuxenklassiker eftersom eleverna har svårigheter med de senare.

Fråga 1b och 1c. Hur stor del av litteraturen ni använder, är klassisk respektive modern? Varför ser fördelningen ut som den gör?

LA menar att den klassiska litteraturen används mindre än den moderna ungdomslitteraturen och att det beror på eleverna. När eleverna börjar gymnasiet görs en undersökning beträffande deras läsvana och intresse i skönlitteratur. Utifrån denna undersökning och kurskriterierna lägger läraren därefter upp sin undervisning. Under kursens gång undersöker läraren elevers inställning till skönlitteratur. Läraren har mött ett motstånd mot den klassiska litteraturen och fått en mer positiv respons beträffande den moderna ungdomslitteraturen. LB anger att undervisningen består av en större del modern litteratur än klassisk litteratur och det beror på att det finns ett motstånd bland eleverna mot klassisk litteratur. Motståndet anser han beror på att elevernas läsförmåga inte är så bra, eftersom de inte är tränade att läsa. Det finns istället så många andra lockelser som Internet, film och spel som eleverna hellre ägnar sig åt. För eleverna är skolan nedprioriterad, de arbetar hellre eller gör annat. Läraren anser att eleverna hänger upp sig på detaljer i läsning och instruktioner, de har svårighet att se helheter. Vid instruktioner efterlyser de t ex. numrerade uppgifter för att vara säkra på att få med allt. De har helt enkelt problem att greppa längre

instruktioner i löptext. När svår text används är han ytterst noggrann med att gå igenom alla svåra ord och förklara dem, för att underlätta förståelsen för eleverna.

LC menar att de mest använder modern ungdomslitteratur och mindre klassisk litteratur eftersom svensklärarna tillsammans har inriktat sig på vissa böcker som alla ska läsa. LD anger att det blir mer tid för den moderna litteraturen och då främst ungdomslitteraturen. Det beror på att man måste börja på en nivå som eleverna klarar av. Eleverna får inte ut något av vuxenklassiker eftersom de är för svåra. De vill istället läsa om sådant som de kan relatera till sig själva.

Gemensamt för alla lärare är åsikten att eleverna protesterar mot den klassiska litteraturen och då främst vuxenlitteraturen. Högstadielärarna utgår till större del än gymnasielärarna från den moderna ungdomslitteraturen eftersom deras elever inte upplevs vara mogna för vuxenlitteratur.

Fråga 1d. Läser eleverna hela verk, en förkortad version eller utdrag ur verk?

LA anser att litteraturläsning till 25-30 % består av hela verk. LB menar att det varierar, men att han föredrar hela verk. Ibland läser de ett helt verk, men ibland läser de några kapitel och så berättar läraren om några kapitel och så går de vidare. Läraren gillar inte förkortade versioner. Läraren trycker på att med hans hjälp och entusiasm kan man få de flesta intresserade av skönlitteratur. Det är lärarens positiva attityd och engagemang som styr hur bra arbetet med litteraturen ska bli i klassen.

LC anger att eleverna läser både hela verk och utdrag ur verk. LD förklarar att eleverna läser mycket utdrag och att det främst beror på tidsbrist. Skulle de läsa fler hela verk skulle det bli ganska få verk. Hennes ambition är att de ska få en allmänbildning och känna till författare och känna igen verk och texter när de dyker upp i olika sammanhang.

Det upplevs förekomma en skillnad i hur många hela verk eleverna läser mellan gymnasiet och högstadiet. Gymnasiet läser fler hela verk medan högstadiet och då främst klass D läser mera utdrag ur dem.

Fråga 2. Hur stor del av svenskundervisningen består av litteraturläsning?

LA anser att svenskundervisningen till 85 % består av arbete med litteraturläsning. När de arbetar med andra uppgifter som olika sorters skrivning och argumentation utgår de från skönlitterära texter. LB anger att 70 % av svenskundervisningen består av arbete med litteraturundervisningen.

LC berättar att ungefär 25 % utgörs av litteraturarbete eftersom det är så mycket annat att hinna med. Litteraturarbetet sker ofta i perioder i samband med temaarbete. LD anser att en stor del av svenskundervisningen utgörs av litteraturarbete och anger 30-40 % som en rimlig uppskattning.

Det finns en stor skillnad mellan stadierna beträffande andelen litteraturläsning.

Fråga 3. Hur jobbar ni med skönlitteratur?

LA beskriver att de ibland arbetar med ett tema där läraren bestämmer fyra böcker de ska läsa och sedan diskutera i tvärgrupper. Ibland vid temaläsning får eleverna själv välja böcker som passar in i temat och kanske redovisa dessa eller på annat sätt använda sig av dem. Det händer också att de ibland får läsa samma bok om det är något speciellt i den som alla behöver läsa för att kunna arbeta med. Läraren berättar att de nyligen har läst om Nobelpristagarna där eleverna själv har fått välja en författare och ett verk att presentera, dels muntligt framför klassen, dels skriftligt i form av en utredande uppsats där frågor/punkter fanns att följa om vad som skulle ingå. Läraren presenterad vid detta tillfälle ett urval av Nobelpristagare som eleverna själv fick välja från. Ibland utgår läraren från en aktuell artikel i tidningen som hon bygger upp en läsning kring som t ex dödsskjutningen på universitetet i USA. Klassen har ett projekt med yrkesinriktningen, där de dels har fått läsa dikter och skapa utifrån dem, dels fått skriva egna dikter. Inför teaterbesök läser klassen och fördjupar sig i verket.

LB beskriver hur han ibland presenterar en odysse av författare för att sedan låta eleverna själva välja bland dem. De arbetar även ämnesövergripande med t ex samhällskunskapen. Läraren berättar att de även har temaarbeten. Ibland består arbetet av genomgångar, skrivuppgifter eller muntliga presentationer och ibland av grupparbete. Dock fungerar inte grupparbete så bra eftersom det fattas grupprum

och klassen består av 31 elever. Just utrymmet hämmar kreativiteten. Vidare beskriver läraren hur han ibland berättar några kapitel ur ett verk och sedan låter eleverna läsa lite själv, allt för att göra lektionen bra. Ibland läser han början på ett verk högt för att de ska komma in i texten och bli intresserade. Han har läst ett verk högt för en verkstadsklass och det fungerade bra och var mycket uppskattat. Eleverna har ett krav på sig att läsa 3 böcker per läsår och då får de välja själv. Läraren uppfattar, efter diskussioner med andra kolleger, att föreläsningssmodellen vid katedern till viss del är på väg tillbaka.

LC berättar att de ofta arbetar i teman och ofta ämnesövergripande. När sjuorna arbetar med lag och rätt i SO arbetar de med deckare i svenskan. Åttorna arbetar också ämnesövergripande när de läser sex- och samlevnad. Då samarbetar man i svenska, SO, NO och hemkunskap. Eleverna läser bland annat Per Nilssons *Hjärtans fröjd* och skriver kärlekshandbok i svenskan. Även niorna arbetar ämnesövergripande i temat rasism då de läser *Rasisterna* i svenskan. De har också böcker på temat droger t.ex. *Sanne Gatubarn* som alla elever läser och arbetar med. Skolan har ett litet klassikerbibliotek att välja böcker från men inte direkt några klassuppsättningar. Ibland använder läraren också så kallade lättlästa böcker eftersom eleverna tycker att de är för svåra att läsa annars.

LD beskriver att de arbetar mycket med processkrivning och diskussioner i litteraturarbetet. Stig Dagermans novell "Att döda ett barn" är ett exempel där eleverna får diskutera texten och själva försöka skriva på ett liknande sätt. Ibland ser de på film som kopplas till litteraturen. Läraren berättar att de framför allt arbetar med tema i sjuan. Då arbetar eleverna bland annat med sagor och grekisk mytologi. De arbetar även ämnesövergripande vid vissa tillfällen, även om det inte är speciellt ofta, men ett exempel är när de arbetar med temat sex och droger. Då får eleverna läsa *Den där Jenny* och de tittar även på film "Hipp hipp hora". Ett annat exempel är när eleverna i nian åker till ett koncentrationsläger och sedan får skriva om det i svenskan. Läraren berättar att i åttan läser eleverna några ungdomsklassiker som Swift och Dickens.

Fråga 4a och b. Hur väljer ni ut litteratur när ni jobbar på de olika sätten? Får eleverna vara med och bestämma vid val av litteratur?

LA berättar att ibland väljer hon och ibland väljer eleverna och ibland gör de det tillsammans. LB svarar att litteraturläsningen styr litteraturvalet och att det på den skolan är ont om stora klassuppsättningar av verk. Dock får eleverna vara med och bestämma och det ska de enligt styrdokumentet.

LC beskriver hur de har en del befintlig litteratur i klassuppsättning som de arbetar med varje år. De har ganska mycket Per Nilsson-böcker. De har även ett fint bibliotek som används flitigt. Eleverna har bokcirklar då de får välja ur boklådor och även när de läser bänkbok får de göra ett eget val. LD svarar att vilka böcker de väljer beror på vad de ska arbeta med men att de alltid utgår från ämnet. Utdragen bestämmer läraren. Läraren beskriver att eftersom de inte har några klassuppsättningar får eleverna en viss valfrihet men att hon ändå vill att de ska försöka att inte välja för lätt litteratur. Eftersom hon är ansvarig för biblioteket är det ganska naturligt för henne att tipsa och hjälpa eleverna att välja böcker.

Det fria valet upplevs som större i samband med bänkboksvalet. Tillgången till klassuppsättningar upplevs styra litteraturläsningen i viss mån.

Fråga 4c. Hur mycket av litteraturvalet är styrt från lokala och statliga kursmål?

LA utgår alltid från kursmål. I de lokala kursmålen och de statliga finns ingen kanon om vad som ska läsas utan det är lärarens tolkning av kursmålen som utgör grunden till valet som görs. I Svenska A står att man ska känna till myter och de finns bl a. i den antika litteraturen och då får man ta in den i undervisningen. Svenska B säger att eleverna ska känna till några författarskap och idéströmningar. Läraren måste planera sina litteraturval så att hon kan möta dessa mål. LB anser att litteraturvalet som sådant inte är styrt från kursmålen men att man måste ta in olika typer av litteratur för att möta dem.

LC menar att det finns kursplaner lokalt men att hon ändå känner att hon kan styra mycket själv. LD svarar att de inte lokalt har några krav på vilken litteratur som ska läsas.

Fråga 5a. Varifrån hämtar du material till skönlitteraturundervisningen?

LA svarar att hon hämtar den från svenskinstitutionen, dagstidningar, nätet, lärarhandledningar och givetvis från sin egen utbildning. Inom kollegiet delar de också med sig av uppgifter och material. LB berättar att han läser mycket själv. Han håller sig uppdaterad om nya böcker som han läser. Nytt läromedel slukar han för att finna bra material. Läraren använder material från flera böcker och gör lite eget och får tips från nya metodiklärböcker.

LC menar att det är olika och att hon har samlat på sig genom åren och lärt sig vad som fungerar och inte fungerar. LD svarar att de jobbar mycket med antologier och med biblioteket. Hon hämtar även böcker på kommunbiblioteket ibland eftersom skolans urval är så begränsat. Inom kollegiet delar de med sig av tips och material och ett visst samarbete finns med en kollega.

Fråga 5b. Hur svarar läroböckerna mot den skönlitteraturundervisning du bedriver?

LA svarar att läroböckerna stämmer ganska bra. Ibland utgår hon från boken, som det faktiskt det ligger mycket tankejobb bakom i innehåll. Hon menar att hon mer och mer återgår till att använda boken nu än hon gjort innan, eftersom arbetsbördan annars blir för stor. LB anser att en del nya läroböcker är bra, men att de överlag är för komprimerade. De äldre läroböckerna var bättre eftersom de var mer utförliga och utvecklande. Han har diskuterat detta med andra kolleger och de delar samma uppfattningen, men sedan finns andra lärare med andra uppfattningar.

LC menar att de ofta är bra. Om man kan plocka lite ur de olika är de bra att använda. När man konstruerar eget material får man många bra tips från dem. LD arbetar väldigt lite med läroböcker eftersom de inte tilltalar henne. Läraren har vissa böcker som hon hämtar bitar från eftersom de är sammanfattande och på så vis lätta för eleverna att förstå. Antologierna använder hon och till grammatiken används arbetsböckerna.

Fråga 6a och b. Redovisar du mål och syfte med litteraturundervisningen? När eleverna upp till målen för skönlitteraturen?

LA redovisar mål och syfte och hon anser att eleverna når upp till målen. Ibland måste hon dock hjälpa dem med extrauppgifter och annan extrahjälp. LB redovisar mål och syfte men anser att eleverna endast till 65 % når upp till målen. *Följdfråga:*

Vad beror det på? Det beror på att resten tycker att det är för jobbigt och har valt att nedprioritera skolan.

LC anser att hon redovisar mål och syfte och att eleverna når upptill målen. LD redovisar också mål och syfte men endast i samband med ett nytt arbetsområde. Hon menar att det varierar från klass till klass om de ska nå upp till målen och att det oftast beror på hur elevernas attityd till skolan är. I vissa klasser är det pinsamt att komma till lektionen utan att ha gjort läxan, i andra klasser är det tvärt om. Där bryr sig eleverna inte eller är frånvarande större delen av tiden. Då är det svårt att nå upp till målen. Sen finns det ju elever som inte har förutsättningar att nå ända fram. Läraren uppskattar att det är ca. 2 elever per klass som inte når upp till målen.

En gymnasielärare och en högstadielärare anser att inte alla eleverna når upp till målen. Det beror till viss del på elevens attityd till skolan.

Fråga 7. Vilka teoretiska ståndpunkter utgår du från när du planerar läsområden/arbeten?

LA svarar att det inte är några hon tänker aktivt på utan de sitter i ryggmärgen. De finns i bakhuvudet med hon plockar inte fram dem inför varje uppgift. LB svarar att han utgår från att alla måste klara av uppgifterna – individanpassat. Svåra ord måste diskuteras för att de ska förstå. Han utgår från att varje text måste ge eleven något.

LC menar att det beror på vilken klass det handlar om. Man måste utgå från hur eleverna är, vad de kan, deras nivå. Klasserna ser ju ofta olika ut och därför måste hon kunna vara flexibel när hon planerar. LD anser att hon har med sig det från utbildningen men hon går inte direkt och tänker på det. Hon vill att eleverna ska få ut något av det de läser, kunna dra slutsatser. Hon tycker också att läsning och skrivning hör ihop och det försöker hon jobba efter.

Det verkar finnas en samsyn mellan lärarna att de inte tänker i teoretiska ståndpunkter. Trots det har lärarna kunskapen med sig och tänker på hur elever lär sig bäst.

Fråga 8a. Är den klassiska litteraturen som du läste under din utbildning möjlig att använda i undervisningen i form av läsning?

LA anser att det ofta är den hon utgår från och då tittar hon på hur hennes lärare la upp diskussioner och tankeställningar. Hon menar att nu har hon mer tid att se hur de tänkte sig arbetets progression. LB anser att den var mycket bra och använder sig av den.

LC menar att den är användbar men inte populär bland eleverna. LD menar att endast den klassiska ungdomslitteraturen fungerar att använda i hennes klasser.

Den finns en gemensam uppfattning mellan gymnasielärarna att litteraturen fungerar i deras klasser. Uppfattningen skiljer sig åt mellan högstadielärarna där LC menar att den går att använda och LD endast anser att ungdomsklassikern fungerar.

Fråga 8b. Hur har du gått vidare för att bredda din läsning och utveckling?

LA svarar att hon har fortsatt att läsa själv. Hon går även tillbaka till 'sitt' material från utbildningen och så läser hon didaktiskt material som finns på skolan och lärarhandledningar. Hon kompetensutvecklar sig genom att läsa ny litteratur om pedagogik och didaktik och går på mycket föreläsningar. LB berättar att han läser väldigt mycket och fortbildar sig mycket. Han är nyfiken på allt nytt och är mycket intresserad av litteratur.

LC menar att hon läser i den mån hon hinner men kanske inte alltid så mycket som hon skulle behöva. LD läser mycket hemma. Det blir väldigt mycket ungdomslitteratur men även lite vuxenlitteratur.

Fråga 9. Vad känner du att eleverna lär sig genom sin läsning?

LA anser att de lär sig att göra egna tolkningar, genom att läsa mellan raderna. De lär sig att deras tolkningar duger och att de inte är fel. De behöver bli kritiska och utvecklas som människor och individer. För henne är det sekundärt att de får ett ökat ordförråd och får upp hastigheten på läsningen även om detta givetvis också är positivt. LB anser att de lär sig mycket om sig själv, genom att fundera över var de själv befinner sig i allt som de upplever och läser om.

LC jobbar mycket med att arbetet med litteraturen ska skapa en röd tråd för eleverna. Hon vill att de ska få med sig något till skriftspråket genom det de jobbar med. LD menar att hon vill att de ska lära sig att tycka om att läsa och lära sig andra saker genom det. Vidare menar hon att de ska lära sig att tänka och läsa mellan raderna och att vara kritiska.

Gymnasielärarna uttrycker att de vill och ser att eleverna utvecklas som individer och kommer underfund med sig själv. LD menar att de ska lära sig att tycka om att läsa medan LC vill att de ska få med sig något av läsningen till skriftspråket. Likheter finns mellan lärarna LA och LD om att eleverna ska bli kritiska läsare.

5.2 Klass A och klass B

För enkätfrågor se bilaga 2.

Fråga 2. Läser du mycket på fritiden?

Fråga 3. Om ja, vem tipsar dig om böcker?

I klass A är det endast 4 av 13 elever som läser mycket på fritiden. Reklam, bibliotek, kompisar och mamma är markerade alternativ om vem som tipsar om böcker. Det förekommer 1 elev som inte läser mycket på fritiden. Denna elev har markerat alternativet läraren som den som föreslår böcker.

I klass B är det endast 7 av 26 elever som läser mycket på fritiden och av dessa har en elev svarat att den inte läser skönlitteratur. Kompisar, Internet och bloggar, bibliotek och reklam är personer eller platser som tipsar om skönlitteratur.

Andelen läsande elever är ungefär lika stor i båda klasser.

Fråga 4. När ni läser skönlitteratur i klassen, vem bestämmer vilken litteratur ni ska läsa?

I klass A visar resultatet en tydlig bild att 10 av 13 elever anser att det växlar mellan läraren och eleverna vem som bestämmer skönlitteratur som ska läsas i klassen och ytterligare 5 elever anser att läraren och eleverna väljer tillsammans. En elev anser att endast läraren bestämmer.

I klass B visar resultatet en tydlig bild att 17 av 26 elever menar att det växlar mellan läraren och eleverna vem som bestämmer vilken skönlitteratur som ska läsas i klassen och ytterligare 4 anser att eleverna och läraren tillsammans väljer litteratur. 3 elever anser att endast läraren bestämmer.

Klassernas resultat överensstämmer, med en övervägande del som anser att det växlar mellan läraren och eleverna om vem som bestämmer vilken skönlitteratur som ska användas.

Fråga 5. Vad läser ni för skönlitteratur i klassen?

Resultatet från klass A visar att 10 av 13 elever anser att de läser både modern ungdomslitteratur och klassisk skönlitteratur. 6 av dessa anser att de även läser modern vuxenlitteratur. 2 elever anser att de endast läser klassisk skönlitteratur och 1 elev anser att de endast läser modern ungdomslitteratur.

Resultatet från klass B visar att 19 av 26 elever anser att de endast läser klassisk skönlitteratur medan ytterligare 3 elever upplever att de läser klassisk skönlitteratur men i kombination med modern ungdomslitteratur. 1 elev anser att de läser den klassiska skönlitteraturen i kombination med modern vuxenlitteratur medan 2 elever menar att de endast läser modern ungdoms- och vuxenlitteratur. 1 elev har inte svarat på frågan.

Resultaten mellan de båda klasserna skiljer såg åt markant. Resultatet från klass A stämmer väl överens med lärare A:s svar om vilken litteratur som används i undervisningen. Resultatet från klass B stämmer dock inte överens med lärare B:s svar om att de använder både modern och klassisk litteratur i undervisningen, men med en betoning på den moderna litteraturen.

Fråga 6. Hur läser ni skönlitteratur i klassen?

Resultatet från klass A visar en variation av kombinationer. 9 eleverna svarar att de läser skönlitteraturen tematiskt medan 9 elever menar att de läser den i ett historiskt sammanhang. 9 elever har svarat att de läser den ämnesövergripande medan 5 har svarat att de har fri läsning.

Resultatet från klass B visar att 2 eleverna anser att de läser skönlitteraturen tematiskt medan 9 menar att de läser den i ett historiskt sammanhang. 3 elever anser att de läser den endast ämnesövergripande. 9 anser att det förkommer fri läsning medan 3 menar att det sker helt olika. Även i denna klass förkommer en rad olika variationer mellan svarsalternativen. Två elever svarade inte på frågan.

Fråga 7. Hur jobbar ni med skönlitteratur ni läst i klassen?

I klass A anger 12 elever skrivuppgifter som arbetssätt när de jobbar med den lästa skönlitteraturen. 12 elever anser att de har gruppdiskussioner och 13 menar att de har muntliga presentationer. 7 av eleverna svarar att de har boksamtal om skönlitteratur.

I klass B anger 22 av eleverna att de jobbar med skrivuppgifter när de läst skönlitteratur. 9 elever svarar att de har muntliga presentationer medan 8 elever anser att de har gruppdiskussioner. 5 elever anger annat som t ex. prov, att de bara läser eller inte något av alternativen. 1 elev anser att de inte jobbar med den lästa skönlitteraturen utan bara läser.

Skillnader syns mellan klasserna där endast ca 30 % av klass B har svarat att de har gruppdiskussioner medan nästan alla i klass A givit det som svar. Skillnader finns även i uppfattningen om muntliga presentationer där alla i klass A anser att de använder detta arbetssätt men endast ca 35 % av klass B. Resultatet från klass A överensstämmer med lärare A:s beskrivning av arbetssätt. Resultatet från klass B stämmer också överensstämmer med lärare B:s svar om arbetssätt. Han betonar att grupparbeten får stå till sidan eftersom grupprum saknas och klassen är stor och detta kan ses i resultatet där endast 30 % av eleverna svarat gruppdiskussioner.

Fråga 8. Hur känner du att du lär dig bäst i arbetet med skönlitteratur?

I klass A svarar 10 elever att de lär sig bäst genom diskussioner om boken. 8 elever svarar genom egen läsning och 6 elever svarar att de lär sig bäst genom skrivuppgifter, medan 3 genom lärarens genomgångar. 2 elever svarar genom redovisningar och ingen elev svarar genom grupparbeten.

I klass B anser 9 elever att de lär sig bäst genom diskussioner om boken medan 9 anser genom lärarens genomgångar och lika många genom egen läsning. Att de lär sig bäst genom skrivuppgifter har 5 elever svarat och genom grupparbeten och genom redovisningar har fått ett svar vardera.

Båda klasserna anser att de lär sig bäst i diskussioner om skönlitteratur.

Fråga 9. Beskriv fördelar och nackdelar med de valda arbetssätten.

Resultatet i klass A visar att de som valt att de lär sig bäst genom diskussioner om boken anser att fördelar kan vara att man kan höra vad andra tycker och upplever med boken och får då fler infallsvinklar till läsningen. Man kan också reflektera och diskutera med andra om boken och då lär man sig mer. Arbetssättet är roligt för det känns mer praktiskt. En elev som har dyslexi har svårt att komma ihåg boken men gör det lättare i diskussioner med andra. Nackdelar som framkommit är att många har samma tankar om boken och att man kanske blir oense eftersom man tycker olika. Det finns en risk att elever som inte läst boken bara hänger med och en risk att man struntar i att läsa boken. Det känns också som en nackdel att man kanske får jobba i en grupp som inte fungerar.

Fördelar som framkommit i valet av egen läsning är att man kan läsa i sin egen takt, har inga krav på sig och får en chans att bilda sig en egen uppfattning. Nackdelar som framkommit till samma val är att man inte tänker så mycket på vad man läser och det är lätt att man inte läser ut hela boken. Det kan vara svårt att bilda sig en egen uppfattning om man valt en svår bok. Fördelar med skrivuppgifter är att man kan analysera mera och att en del upplever att de uttrycker sig bättre när de skriver. Inga nackdelar med valet har nämnts.

Bland fördelar framkommer i klass B uppfattningar som att det underlättar att få andras synpunkter på boken i gruppdiskussioner där också många vågar och får komma till tals, genom ett varierat arbetssätt ökar inläring, genom lärarens genomgång får man reda på vad som är rätt, skrivande ökar inläring, egen läsning innebär frihet och att man kan läsa i egen takt.

Bland nackdelar skildras att även om gruppdiskussioner förekommer finns alltid några tysta elever, det finns elever som inte läst den tänkta litteraturen, den fria läsningen innebär att man snabbare glömmet innehållet och ibland inte förstår det. Den fria läsningen kan också lättare försummas. Redovisningar upplevs som tråkiga att lyssna till, de ger inget och eleven är ointresserad. En del elever upplever böckerna som svåra och andra upplever dem som trista och ointressanta.

Fråga 10. Vilket innehåll föredrar du i den lästa litteraturen?

I klass A föredrar eleverna att läsa om kärlek, spänning, drama, skräck, sociala problem i samband med mobbing och missbruk och verklighetsbaserade böcker.

I klass B är variationen bland svaren stor och sträcker sig från läsare som uppskattar det surrealistiska och vardagsfrånvända, kärlek, spänning, humor, vänskap, fantasy, drama, komedi och feel-good i allt från berättelser från förr till moderna ungdomsberättelser.

Fråga 11. Hur mycket läser ni i skolan?

Resultatet i klass A visar att alla elever upplever att de läser lagom mycket i skolan.

Resultatet i klass B visar att 9 elever uppfattar att de läser för lite. 14 elever upplever läsningen som lagom och 2 elever som att de läser för mycket.

Här finns en skillnad i uppfattningen om hur mycket eleverna läser i klassen. Alla elever i klass A anser att de läser lagom mycket medan lite fler än hälften av eleverna i klass B har samma uppfattning.

Fråga 12. Hur upplever du att skönlitteraturläsning bidrar till din utveckling och din utbildning?

Resultatet i klass A visar att elever upplever att språket utvecklas och att de får ett större ordförråd. Det upplevs också som att fantasin stärks och att allmänbildningen tilltar. Elever upplever det också som utvecklande.

Resultaten i klass B visar också att språket utvecklas och att de får ett bättre ordförråd. Allmänbildningen ökar och en elev anser att den känner sig mogen när den läser. 9 elever har dock svarat att de inte tycker att läsning bidrar till något.

Överlag har eleverna samma uppfattning men intressant är att 9 elever i klass B upplever att läsning inte bidrar med något för deras utveckling.

Fråga 13. Redovisar läraren syftet och målen med läsundervisningen?

Resultatet i klass A visar att 10 elever anser att läraren redovisar syftet och målen med undervisningen medan 3 elever svarar att det görs ibland.

Resultatet i klass B visar att 15 elever anser att läraren redovisar syftet och målen med undervisningen medan 4 anser att han inte gör det och 5 elever svara ibland. 2 elever har inte svarat på frågan.

5.3 Klass C och klass D

Fråga 2. Läser du mycket på fritiden?

Fråga 3. Om ja, vem tipsar dig om böcker?

I klass C var det endast 10 av 26 elever som svarade att de läser mycket på fritiden. På frågan om vem som tipsar om böcker var svaren varierande. Kompisar dominerade bland svaren men även biblioteket, reklam, läraren, mamma och syskon fanns med.

I klass D var det 9 av 20 elever som ansåg att de läser mycket på fritiden. Även här varierade svaren. Biblioteket dominerar bland dessa svar och därefter kommer i fallande ordning kompisar, läraren, reklam och Internet.

Antalet läsande elever är alltså ungefär lika stort i båda klasserna.

Fråga 4. När ni läser skönlitteratur i klassen, vem bestämmer vilken litteratur ni ska läsa?

I klass C anser de flesta eleverna att det växlar mellan läraren och eleverna. Fyra av eleverna anser att det är eleverna och läraren tillsammans som bestämmer vilken

litteratur som ska läsas i klassen, men fyra elever tycker att det endast är läraren som bestämmer och två elever tycker att det är eleverna som bestämmer.

I klass D var svaren jämnt fördelade mellan åsikten att det är eleverna själva som bestämmer och att det växlar mellan elever och lärare.

Fråga 5. Vad läser ni för skönlitteratur i klassen?

Klass C är fullständigt enhällig. Alla 26 elever anser att det är modern ungdomslitteratur man läser i klassen. En elev har även markerat modern vuxenlitteratur som alternativ. Här syns en tydlig motsättning mellan elevernas och lärarens svar eftersom läraren anser att både klassisk- och modern ungdomslitteratur används.

I klass D har eleverna uppfattningen om ett bredare spektrum av litteratur även om de flesta markeringarna satts på modern ungdomslitteratur. Tjugo elever anser att man läser modern ungdomslitteratur, tolv elever anser att man läser klassisk litteratur och åtta elever menar att man läser modern vuxenlitteratur.

I klass C syns en tydlig motsättning mellan vad läraren säger och vad eleverna anser, medan klass D: s svar motsvarar lärarens beskrivning.

Fråga 6. Hur läser ni skönlitteratur i klassen?

I klass C svarar 20 av eleverna att man endast har fri läsning. Fem elever svarar att man jobbar tematiskt och en elev svarar att man får uppgifter efteråt. Ingen har markerat svarsalternativen historiskt eller ämnesövergripande. Här kan elevernas svar bero på att de inte är riktigt bekanta med de termer som angetts i svarsalternativen, t.ex. ämnesövergripande. Detta baseras på en viss förtrogenhet med klassens arbete. Detta ger svaren en lägre reliabilitet.

Även i Klass D anser majoriteten av eleverna, 19 stycken, att de har fri läsning. Nio av dessa anser att man endast har fri läsning, medan de andra har markerat fler alternativ. Sex elever anser att man jobbar historiskt, fem elever anser att man jobbar ämnesövergripande och två elever tycker att man även jobbar tematiskt. Här ser man också att lärarens och elevernas svar inte riktigt stämmer överens då nio elever

anser att man endast har fri läsning. Även här kan frågans utformning haft viss betydelse för svaren.

Fråga 7. Hur jobbar ni med skönlitteraturen ni läst i klassen?

I klass C har 18 elever svarat att man arbetar med skrivuppgifter. Sju elever anser att man gör både muntliga presentationer och skrivuppgifter och en elev tycker att man endast har muntliga presentationer. Svarsalternativen boksamtal och gruppdiskussioner finns inte representerade bland svaren.

I klass D är svaren jämt fördelade mellan gruppdiskussioner, muntliga presentationer och skrivuppgifter. 17 av 20 elever har markerat alla tre alternativen som svar. Två elever har även markerat boksamtal.

Fråga 8. Hur känner du att du lär dig bäst i arbetet med skönlitteratur?

I klass C är svaren väldigt varierande. Det svar som de flesta elever angav var egen läsning i kombination med något annat. Därefter kommer diskussioner, skrivuppgifter, redovisningar och lärarens genomgångar. Ingen av eleverna ser grupparbete som ett bra arbetssätt i arbetet med skönlitteratur. (tabell)

Klass D har även de en variation bland svaren. 16 elever tycker att egen läsning är bra för inläringen. Elva elever tycker att det är bra att diskutera om boken. Fyra elever tycker att redovisningar är bra och lärarens genomgång och skrivuppgifter har angetts av vardera tre elever. Inte heller i denna klass anser eleverna att grupparbeten är bra i arbetet med skönlitteratur.

Båda klasserna anser att de lär sig bäst genom egen läsning och de tycker dessutom att diskussioner är bra.

Fråga 9. Beskriv fördelar och nackdelar med de valda arbetssätten.

I klass C är det svarsalternativ som flest elever valt var egen läsning. Några av de synpunkter som angavs som fördelar var: att man lär sig bättre om man läser själv, när man läser en bok själv får man en egen uppfattning om hur boken är, genom att läsa boken får man bättre koll på handlingen och bokens budskap och när jag läser själv så förstår jag bättre.

Bland nackdelar till egen läsning uppgavs bland annat att det är svårt för läraren att bedöma. Någon tyckte att om boken ej tilltalar en så är det svårt att läsa ut den. Man vet heller inte vad de andra tycker om boken. En elev skrev att nackdelen är att jag inte kommer ihåg det jag läser. Är boken bra så går det, men är den dålig och jag inte fattar något så kommer jag inte ihåg.

Som fördelar med diskussioner angavs bland annat att man lär sig bättre om man diskuterar med andra och det kommer fram många åsikter från olika personer. Som nackdel med diskussioner uppgav en elev att många har olika åsikter och man har kanske läst boken och upplevt den olika. Då kan det vara svårt att dra en slutsats.

En annan elev beskrev fördelarna och nackdelarna med skrivuppgifter på följande sätt: Man får tänka igenom mer när man läser och förstår då mera men man får inte alltid korrekta svar.

De andra svaren har eleverna valt att inte kommentera.

I Klass D skriver man bland annat som fördel till egen läsning att man får chans att utveckla sig och tänka själv. En elev tyckte också att det var en fördel att man kan läsa när man själv har tid. Man kan också stanna till i läsningen och tänka hur det kan se ut.

Som nackdel uppgavs bland annat att om man bara läser själv missar man kanske mycket. En elev skrev att kanske inte alla klarar av att ha ett så stort eget ansvar utan behöver vägledning av läraren.

Man ser som positivt att man genom diskussioner får höra andras tankar och lära sig se på samma sak på olika sätt. Man får också en bredare uppfattning om boken och saker man missat eller inte förstått kan man få förklarat för sig.

Grupparbeten anses mindre bra eftersom alla inte brukar allvar när man jobbar på detta sätt.

Fråga 10. Vilket innehåll föredrar du i den lästa litteraturen?

I klass C är svaren är ganska spridda men det finns två kategorier som dominerar. kärlek/romantik och spänning tycks vara det innehåll eleverna helst vill ha. Även verklighetsbaserade böcker ses som intressanta. Humor och historiska böcker finns med bland svaren men bara i enstaka fall. En elev skrev att den ville ha modern litteratur med komplicerat innehåll och långsökt poäng, gärna skräck eller känslor. Åtta elever valde här att inte svara eller skrev att de inte visste.

I klass D finns en stor variation bland elevernas svar. En liten dominans syns bland ungdomsböcker som handlar om tonåringar och tonårsproblem. Även fantasyböcker tycks vara populära. En elev har skrivit att den föredrar biografier av starka personer och karaktärer. En annan har skrivit att den gillar självbiografier som beskriver samhällets situation och det psykiska och självdestruktiva, något som berör privatpersonen och kan vara användbart i framtiden. En elev gillar "seriösa vuxenböcker" som *Odjuret* och *Kärlekens historia*. En annan elev föredrar böcker som *Harry Potter*. Verklighetsbaserade böcker, kriminalromaner, historiska romaner och romantik är också nämnda.

Fråga 11. Hur mycket läser ni i skolan?

I klass C är det 21 elever som tycker att de läser lagom mycket litteratur medan fem elever tycker att man läser för lite. Ingen av eleverna har svarat att de tycker att man läser för mycket litteratur.

I klass D har 16 elever svarat att de tycker att man läser lagom mycket litteratur medan fyra elever tycker att man läser för lite. Inte heller i denna klass är det någon som tycker att man läser för mycket.

Intressant är att 9 elever uppfattar att man har för lite läsning i skolan.

Fråga 12. Hur upplever du att skönlitteraturläsning bidrar till din utveckling och utbildning?

I klass C har några elever skrivit att de inte vet eller att de inte tycker att den bidrar med så mycket. Andra är mer positiva och skriver bland annat att man får en vidgad syn på världen, man lär sig om livet och att man lär sig att förstå saker bättre. Andra

tar upp mer gripbara saker som att man lär sig stavning, att bilda meningar och ökar sitt ordförråd. En elev anser att "man blir vis av böcker".

I klass D skriver man bland annat att det ger en allmänbildning och stimulerar fantasin. Man lär sig om samhället och livet och man lär sig också att uttrycka sig bättre. En elev menar att ju mer man läser ju lättare blir det att ta in en text. En annan elev tillägger att man lär sig mycket men man har ingen nytta av det senare i livet. Man menar också att texter och böcker ger inspiration till att själv vilja skriva, uppleva saker och läsa mer. Även här anser eleverna att man ökar sitt ordförråd och man får bättre stavning och grammatik.

I båda klasserna anser man att skönlitteraturläsning bidrar till bättre stavning och ett ökat ordförråd. I båda klasserna har man också tagit upp att man lär sig om livet och samhället /världsbilden.

Fråga 13. Redovisar läraren syfte/mål med läsning?

I klass C svarar 21 elever ja, en elev ibland, och en elev vet ej. Tre elever har inte svarat på frågan.

I klass D svarar åtta elever ja, två elever ibland, och två elever nej. Någon elev vet inte och någon menar att det kunde ske lite oftare. En elev tycker att läraren gör det hyfsat bra medan en annan tycker att hon kunde göra det bättre. Två elever väljer att inte svara på frågan. I klass D: s svar ser man att eleverna är långt ifrån samstämmiga.

6 Diskussion

Här upprepar vi vår problemformulering för att belysa vårt syfte inför diskussionen. Vilka likheter och skillnader finns i svenskundervisningen av skönlitteratur på högstadiet och på gymnasiet?

Våra frågeställningar är:

- Vem bestämmer vilken skönlitteratur som ska användas i undervisningen?
- Hur används klassisk och modern litteratur?
- Vilka metodiska arbetssätt gynnar elevernas inläring, enligt eleverna?
- Vad upplever lärare och elever att skönlitteraturen bidrar till i elevers utveckling?

6.1 *Läsvanor och läsintresse*

För att få en förståelse för elevernas svar är det viktigt att se vilket intresse för läsning och vilka läsvanor de har. Vi anser att vi har fått en god bild över eleverna och kan genom den dra vissa slutsatser i vår diskussion. Gymnasieklasserna visar ett lågt antal elever som läser mycket på fritiden. Högstadiet däremot har nästan dubbelt så många läsare i varje klass. Skillnaden är intressant och väcker en undran varför bilden ser ut så. Först undrar vi varför så få gymnasieelever läser på fritiden? Det kan bero på att eleverna fokuserar på andra medier eller har mycket läxor. En annan möjlig förklaring kan vara att de inte ser sig själva som läsare eller att deras läsning inte består av skönlitteratur? Paralleller kan dras med den vetenskapliga studien från USA och Trinidad om elevers värdering dels av sig själva som läsare, dels av läsning i skolan och på fritiden. Många elever i studien svarade att de inte var läsare eftersom de läste annat än skolarbete på fritiden och inte uppfattade detta som läsning som dög åt lärarna (Pitcher m.fl. 2007). Även Arfwedson (2006:39) har sett tydliga tecken på att det är svårt att få elever som är lässvaga eller motvilliga läsare att se sig själva som läsande personer och att de heller inte förstår syftet med eller vikten av att läsa böcker. Endast en elev av dem som uppger att de läser mycket på fritiden, anger att den inte läser skönlitteratur. Eleven har en insikt om att även annat läsande är viktigt och duger. Möjligt är att resultatet över hur många som läser mycket på fritiden hade sett annorlunda ut om de haft samma insikt om annan läsnings värde.

Trots att knappt en fjärdedel av eleverna på gymnasiet inte läser mycket på fritiden upplever ändå majoriteten av eleverna att de läser lagom mycket skönlitteratur i skolan. Intressant är också att 4 av de 9 eleverna i klass B som upplever att de läser för lite i undervisningen, inte läser mycket på fritiden. En möjlig förklaring kan vara att eleverna upplever att litteraturläsning ska ske i skolan och inte på fritiden. Kan det vara så att skolan har "lagt beslag på" litteraturen så att eleverna inte ser litteraturläsningen som något lustfyllt utan istället endast ser den som en provsituation? Detta är en skrämmande tanke som även Arfvedson (2006:39) diskuterar. En koppling kan göras till läraren till Klass B, som anger att endast 65 % av eleverna uppnår målen i skönlitteratur. Han upplever att de inte prioriterar skolarbetet efter skoltid, utan hellre arbetar och ägnar sig åt andra intressen som spel, Internet och film. Detta är en problematik som även skolverket (2005) tar upp i *Ett utvidgat textbegrepp* där forskning har visat att elever idag föredrar chatrum och dataspel framför litteraturen.

Högstadiets högre frekvens av fritidsläsare kan ha en möjlig förklaring i att högstadiet jobbar mera inriktat mot ungdomslitteraturen och att detta intresserar eleverna och motiverar dem till att läsa på fritiden. En annan orsak kan vara att eleverna genom grundskolan har läst mycket och att det därför har gett upphov till en vana. Vid jämförelser med elevernas uppfattning om hur mycket de läser, upplever 9 av 46 att de läser för lite i undervisningen. Majoriteten av dessa uppger att de läser mycket på fritiden. En trolig förklaring är att de har ett stort läsintresse och därför inte upplever skolans litteraturläsning som tillräcklig. Möjligtvis finns även i dessa klasser elever som inte ser sig själv som läsare eftersom de läser annat än skönlitteratur på fritiden.

6.2 Elevinflytande

För att kunna se vilka likheter och skillnader som finns i undervisningen på gymnasiet och på högstadiet, behöver vi få en bild över vem som bestämmer vilken litteratur som ska användas. Denna bild anser vi att vi fått. Det finns en gemensam bild i alla klasser om att det i huvudsak varierar mellan lärare och elever vem som bestämmer vilken skönlitteratur som ska läsas i klassen. Detta stämmer överens med den bild både högstadie- och gymnasielärarna ger där gymnasielärare B anger att eleverna ska vara med och bestämma enligt styrdokumentet. Det stämmer även överens med

Lpo 94 och Lpf 94: s riktlinjer för rättigheter och skyldigheter som anger att: "Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer."

Dock finns vissa undantag som bör poängteras. Fyra av eleverna på respektive stadier anser att endast läraren bestämmer vilken litteratur som ska läsas. Här kan en intressant koppling göras till Arfwedssons (2006:39) diskussion om att svaga elever ofta ser en kontrollsituation i läsning och därför får en negativ attityd till all form av aktivitet runt litteratur. Här vore det intressant att se om det kan finnas ett samband mellan svaren och elevernas läsförmåga. Dock kan inte detta samband utläsas av studien men alla dessa elever har uppgett att de inte läser på fritiden. Möjligt är att dessa elevers attityd till läsning gör att deras uppfattning i frågan är så olik klasskamraternas. Det kan också vara så att dessa elever endast läser den litteratur de känner sig tvingade att läsa, den litteratur man läser gemensamt, och därför får uppfattningen att läraren styr fullt ut. Även svaren från de elever som ansåg att endast eleverna valde litteraturen är intressant. Möjligtvis är det så att dessa elever har en positiv attityd till skönlitteratur och läsning och därför inte känner sig påtvingade att läsa.

I intervju svaren från lärarna om vem som bestämmer vilken skönlitteratur som ska läsas, upplever vi att eleverna har större inflytande på valet av litteratur beträffande den fria läsningen, alltså bänkboksvalet. Skolorna har i varierande grad ett visst antal böcker som ska läsas per termin eller per kurs och det är här det fria valet är som störst. Fördelen med elevernas fria val av läsning innebär att de kan utgå från sin litterära repertoar vilken ofta skiljer sig från lärarens (Molloy 2003:55). Vi har förståelse för att inom vissa ämnesområden bör läraren göra valet eftersom de har riktlinjer och mål från styrdokumentet att följa. I Lpo 94 står att eleverna ska: "ha en förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska och nordiska och västerländska kulturarv" och i Lpf 94 ska de inte bara ha en "förtrogenhet" med detta utan även "ha god insikt i centrala delar av det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet". För att kunna uppnå dessa mål bör läraren välja litteratur som möjliggör en uppfyllelse av målen. Skulle eleverna välja all litteratur finns en stor möjlighet till att den hade blivit ensidig. Lärarna menar också att tillgången till litteratur på skolorna till stor del styr valet. Detta är givetvis en ekonomisk fråga och beror på vilken kommun man arbetar i.

6.3 Modern eller klassisk litteratur i undervisningen

Vi är intresserade av vilken litteratur som används i undervisningen och vi ser att det i klass B finns en kollision mellan elevernas och lärarens syn på vilken litteratur som förekommer i undervisningen. En övervägande del av eleverna anser att de endast läser klassisk skönlitteratur, medan läraren anser att eleverna läser en större andel modern litteratur. Enligt läraren är orsaken till att de läser en större andel modern litteratur att eleverna visar ett kraftigt motstånd mot den äldre klassiska skönlitteraturen och många upplever att den har ett svårt språk. De skilda åsikterna mellan elever och lärare är intressanta och en nyfikenhet kring orsaken finns. En möjlig förklaring kan vara att eleverna överlag inte uppskattar klassisk skönlitteratur och därför uppfattar den som övervägande. Läraren däremot uppskattar den klassiska skönlitteraturen och upplever att den inte får en tillräckligt stor plats i undervisningen. Här kan en jämförelse göras med Svedners (1999:42) diskussion om ambitionskollisioner, där läraren känner att han inte kan arbeta tillfredsställande med den klassiska litteraturen eftersom den har ett svårt språk och möter stort motstånd från elevernas sida. En annan möjlig förklaring till resultatet kan vara att definitionen om vad som är klassisk skönlitteratur skiljer sig åt mellan lärare och elever.

Även i klass C finns en motsättning mellan elevernas och lärarens svar. Eleverna uppger att man endast läser modern ungdomslitteratur. Läraren däremot uppger att man läser en del klassisk ungdomslitteratur blandat med modern ungdomslitteratur. Hon säger också att man läser en del klassisk vuxenlitteratur även om det finns ett motstånd mot den bland eleverna. Argument som gammaldags och svåra ord uppges som orsaker till detta motstånd. Här kan paralleller dras till Brodows och Rininslands (2005:74) diskussion om kanon och kulturarv där samma argument lyfts fram som hinder för lärandet. Deras slutsatser av intervjuerna är att alltmer populärlitteratur dras in i skolans litteraturläsning. De menar vidare att det snart är omöjligt att dra några absoluta gränser mellan populärkulturen och den s.k. seriösa litteraturen utifrån genre och motiv. Genom tiderna har texter gått från att vara populärlitteratur till finlitteratur. Oavsett om litteraturen tillhör den seriösa litteraturen eller populärlitteraturen finns ändå en användning för litteraturen. Det går att diskutera om personer, handling, psykologi och andra frågor även med denna litteratur som material. Alla intervjuade lärare är ense om att man inte får ge upp

kravet på att eleverna ska läsa skönlitteratur. Detta måste ske efter deras egen förmåga men ska helst ske så mycket som möjligt. Román (2006:59) menar att även ungdomslitteratur som inte har ett konstnärligt värde, som populärlitteraturen, kan locka till svårare läsning. Resultatet svarar på vår fråga om de läser klassisk eller modern litteratur.

Det finns en gemensam bild hos alla lärare att elever inte tycker om klassisk litteratur. De flesta lärarna anger att eleverna finner att den är för svår. Dock ska poängteras att det är den klassiska vuxenlitteraturen som upplevs för svår. Eftersom elevernas val av litteratur tros spänna mer över bänkboksvalet eller den litteratur som de ska läsa i varierande antal per termin eller kurs, innebär det att de i större utsträckning väljer modern litteratur. Denna litteratur tilltalar dem mer och innebär på sin höjd en bokrecension och upplevs därför som mindre arbetsam för eleverna. När de läser klassisk litteratur i helklass och för ett bestämt syfte, innebär läsning till större del mer bearbetning av texten. Denna bearbetning kan ske gemensamt i klassen eller i grupper, men den leder till en uppgift. Detta anses möjligtvis som mindre intressant och mer arbetsamt för eleverna. Lärare B upplever dessa tendenser i sin klass där en del inte prioriterar skolan eftersom det anses som för arbetsamt. Detta kan vara en möjlig förklaring till att de upplever den klassiska litteraturen som ointressant.

Elevers uppfattning att litteraturen är för svår kan ha flera orsaker. En orsak kan vara kopplad till mediernas larmrapporter om ungdomars större oförmåga till läsning. Är det så att ungdomar generellt har blivit sämre läsare? Vår studie ger inte svar på detta men lärare B upplever att hans elevers läsförmåga inte är så bra eftersom de inte är tränade i att läsa. Eleverna ägnar sig hellre åt annat. Han upplever att de har svårt att se helheter i läsningen och även att förstå instruktioner. Finns dessa problem hos elever är det inte anmärkningsvärt att de tycker att den klassiska litteraturen är för svår. Andra förklaringar till elevernas uppfattning kan vara att eleverna inte upplever att de kan diskutera den på sitt sätt. Säljö (2000:224) tar upp denna problematik med att eleverna känner sig bortkomna när de inte förstår de språkliga sammanhang i vilken litteraturen diskuteras. Läraren är den kunniga parten och det är lätt att använda termer som eleverna inte riktigt förstår och känner sig hemma i. Resultatet blir att ett motstånd mot litteraturen som sådan uppstår. När eleverna har svårt att knyta an till äldre litteratur fördrar de den modern litteraturen

istället. Lärare D betonar särskilt att eleverna har svårt att ta den klassiska vuxenlitteraturen till sig eftersom den ligger så långt utanför deras värld att ett fruktbart möte blir svårt.

Hur har det nya textbegreppet påverkat läsning av klassisk litteratur? I "Ett vidgat textbegrepp" (2005), lyfter skolverket fram forskning som visar att lärare måste ha en öppnare attityd mot elevernas textvärldar. Möjligtvis måste de då istället släppa lite på det gamla. Vissa lärare i artikeln menar att man helt enkelt måste ta bort delar av den gamla litteraturen och ersätta denna med de nya media som ska ingå i undervisningen. Elevers fritid består till stor del av film och musik och detta måste in i undervisningen om den ska bli meningsfull för eleven. Brodow och Rininsland (2005:74) anser att dessa delar måste ingå i undervisningen för att väcka elevers intresse för litteraturen. Vi upplever att de intervjuade lärarna tar tillvara elevernas intressen och försöker tillmötesgå dem så långt som möjligt. Därför anser vi att de gamla klassiska verken till viss del har fått ge vika för det nya textbegreppet. Dock kräver styrdokumentet att eleverna ska känna till författarskap och texter från olika tider och detta måste lärarna möta.

Lärarna tycker att de har användning för den klassiska litteratur de fick använda i sin utbildning. Flera av dem menar att de utgår från den i många fall när de planerar läsning av klassisk litteratur. Dock upplever vi att uppdelningen mellan klassisk och modern litteratur inte överensstämmer med den uppdelning som vi har i vår utbildning.

6.4 Inläring

Vår undersökning visar att gymnasieeleverna uppfattar att de lär sig bäst genom att diskutera boken. Högstadiet rankar diskussioner på andra plats. Jämförelser kan göras med Dysthes definition av den sociala konstruktivismen som "betraktar kunskap som något som skapas av *en social grupp* [---] genom språket" (1996:46). Detta är en syn som vi delar. Fördelarna med diskussioner enligt både högstadie- och gymnasieeleverna är att man kan få andras åsikter och få nya infallsvinklar till läsningen vilket bidrar till en ökad inläring. En elev som har dyslexi uppger att i diskussionen har hon lättare att komma ihåg boken och lär sig lättare på så vis. Diskussionen underlättar här för eleven eftersom hon inte behöver använda sig av de

arbetssätt som i hennes fall blir ett handikapp i inläringen. I diskussioner om litteratur menar Chambers (1993:18ff) att man kan utbyta entusiasm, svårigheter och upptäcka mönster. Han anser också att man genom att sätta ord på sina tankar klargör dem för sig själv. Elevernas åsikter finner stöd i Chambers teori.

Gymnasieelevernas svar om hur de arbetar med skönlitteratur kan ge oss en uppfattning om deras val av arbetssätt för bästa inläring. I klass A anser majoriteten att de arbetar med gruppdiskussioner vilket också eleverna anser vara ett bra inläringssätt. I klass B däremot svarade endast åtta elever att de hade gruppdiskussioner, men trots det tyckte flest att de lärde sig bäst genom diskussioner. Istället ansåg flest i klassen att de hade skrivuppgifter i arbetet med skönlitteratur. Vi upplever att det är märkligt att eleverna uppfattade gruppdiskussioner som bästa inläringssätt med tanke på att de inte verkar ha så mycket gruppdiskussioner. Anledningen till att de flesta eleverna anger skrivuppgifter som vanligaste arbetssätt, kan knytas till lärarens svar att det på grund av den stora klassen och att inga grupper finns, inte förekommer så mycket arbete i grupp. Vi anser dock att diskussioner kan föras i klassrummet i grupper eller i helklass. Lärarens stora önskan enligt intervjun, hade varit att arbeta mycket i grupper, eftersom han anser att fler elever kommer till tals och att bättre och roligare arbetsmoment hade varit möjliga.

Majoriteten av högstadiееleverna tycker att egen läsning ger mest i inläringen. På gymnasiet hamnar det på andra plats. Eleverna upplever att egen läsning ger mer frihet eftersom man kan läsa i sin egen takt och får en chans att bilda sig en egen uppfattning. Enligt styrdokumentet ska undervisningen utgå från individen, och genom egen läsning får elever möjlighet att läsa i sin egen takt. Dock måste den egna läsningen kombineras med annan bearbetning av litteraturen för att ge eleverna något. Risken är enligt Linnér (1984:21) annars att texten förblir privat och inte lyfts fram till diskussion. Detta var just vad som skedde med den fria läsningens intåg i skolan på 1960-talet. Genom bearbetning kan elever uppnå en högre läsarnivå, även kallad den begründande läsarnivån, som Lundqvist (1995:9) beskriver som en nivå där läsaren har börjat förstå att läsning handlar om livet och kan läsa mellan raderna. Slutligen kan eleven komma till den skapande läsarnivån med den skapande läsaren

som inser att litteratur är konst med dess stildrag för att få fram sina intentioner och för att fånga läsaren.

Som nackdelar med den egna läsningen upplever eleverna att det är svårare att komma ihåg vad boken handlar om och att förstå den. Den egna disciplinen sviktar också då en bok är tråkig eller svår vilket leder till att den inte blir utläst. Åsikten att en bok är svårare att förstå vid egen läsning, bekräftar våra tankar och Dysthes (1996:46) teori om att inläring och förståelse ökar i samspel med andra. En annan tanke om förståelsen av litteratur diskuterar Bommarco (2006:224-225). Hon menar att genom att relatera läsningen till sin egen tillvaro får man en djupare förståelse av den lästa litteraturen. Ytterligare en aspekt på förståelsen diskuterar Säljö (2000:224) som menar att problem kan uppstå om inte det egna sättet att tänka stämmer överens med det språkliga sammanhanget. Problemet kan också vara att eleverna ligger på så olika nivåer i sin litterära förståelse att de svaga eleverna genom egen läsning förlorar en möjlighet att se litteraturen med andras ögon och därmed vidga sin förståelse.

Vår känsla av högstadielevernas uppfattning om den egna läsningen är att många ser det som bänkboksläsning eller fri läsning där mycket av bearbetningen går förlorad. Vi frågar oss om det kan bero på elevernas mognad att gymnasieelevernas uppfattar att diskussioner ger mest vid inläring medan högstadielevernas uppfattar att den egna läsningen ger mest. Även genom de arbetssätt som redovisas i elevernas svar kan en koppling göras till deras val i frågan om hur de lär sig bäst. Klass C svarar att varken boksamtal eller gruppdiskussioner förekommer och det är då inte så konstigt att de inte rankar detta som det bästa sättet för inläringen.

Intressant är att ingen elev på högstadiet och endast en elev på gymnasiet, i kombination med andra arbetssätt, anser att de lär sig något genom grupparbete. En kommentar som angavs av eleverna var att alla inte brukar allvar vid detta arbetssätt.

6.5 Bidrag till elevers utveckling

I vår undersökning är vi intresserade av om elever och lärare anser att elever utvecklas av att läsa skönlitteratur. Elevernas resultat visar att alla klasser har svarat

att de får ett större ordförråd och ett mera utvecklat språk. Högstadielklasserna anger även att grammatik och stavning förbättras. Beror detta på att grammatik och stavning poängteras som viktiga kunskaper på högstadiet, möjligtvis med färdighetsövningar som resultat? Dock är det endast lärare C som anger att hon hoppas att litteraturen ska bidra till en förbättring av deras skriftspråk. Lärare D har en förhoppning om att eleverna ska lära annat genom sin läsning och det kan möjligen vara utveckling av skriftspråket hon åsyftar.

Gemensamt för alla klasser är deras uppfattning att litteraturläsning bidrar till större allmänbildning. En elev anser att "man blir vis av böcker". Andra positiva effekter som nämns är att fantasin utvecklas. Högstadielklasserna menar att det ger en vidgad syn på världen och att man lär sig om livet. Just detta synsätt poängterar Bommarco som ett bra sätt att förhålla sig till litteraturen (2006:224ff). Detta är en bild som även lärarna delar. Gymnasielärarna vill att eleverna ska utvecklas som individer och att lära sig om sig själva. Gymnasieeleverna däremot har inte angett att skönlitteraturen bidrar till deras egen personliga utveckling utan ser det endast som en utveckling av sina färdigheter.

Vad som är uppseendeväckande är att 9 elever i klass B inte upplever att läsning bidrar till deras utveckling. Möjligtvis kan detta bero på en negativ inställning till ämnet eller litteratur. Detta kan bero på att de inte upplever att de får en meningsfull undervisning eftersom de anser att läraren inte knyter an till deras litterära repertoar, något som Olin-Scheller (2006:214) visar vikten av i sin studie. De 9 eleverna i klass B kan även vara svaga och därför ha problem med sin utveckling. Arfwedson visar i sin rapport att svaga elever inte förstår syftet med eller vikten av att läsa böcker (2006:39). Även sociala skillnader kan påverka elevernas syn på läsning. 8 av eleverna läser inte mycket på fritiden och det bidrar förmodligen till deras åsikt om läsning. En del av dessa elever har svarat att de inte tycker om att läsa och en elev anger att den aldrig hittar en bra bok. En möjlig förklaring kan vara att dessa elever inte har något stöd från hemmet, och då inte utvecklas till att få en läsaridentitet, vilket Arfwedson tar upp i sin diskussion av Malmgrens och Molloys forskning (2006:40).

En annan av dessa elever som inte upplever skönlitteraturen som stimulerande för utvecklingen, har svarat att den läser mycket på fritiden. Eleven menar också att den lär sig bäst genom egen läsning och genom redovisningar. Tydligt lär sig inte eleven genom egen läsning eftersom den har svarat att det inte bidrar till utveckling. Vår uppfattning är att eleven inte är mogen att diskutera litteratur och inte reflekterar över texter den läser vilket i sin tur inte för läsningen framåt.

6.6 Resultatens konsekvenser för yrkesrollen

Vår uppfattning av resultaten är att det är oerhört viktigt att utgå från elevernas liv, intressen och tillvaro i största allmänhet, för att få eleverna motiverade och engagerade i skönlitteraturen. I vår yrkesroll måste vi inspirera eleverna till att se vad litteraturen kan tillföra deras liv.

6.7 Metoddiskussion

Fråga 6 i enkätundersökningen som gäller hur skönlitteratur läses i klassen upplevs att ha varit oklar vilket märks i elevernas svar. Detta påverkar validiteten i svaren på frågan och därför kan inte för stor vikt läggas vid dessa svar. Frågan mötte inte klart vad som avsågs.

6.8 Förslag till fortsatt forskning

Eftersom vår studie endast har undersökt elevernas läsvanor hade det varit intressant att mer ingående se varför de ser ut som de gör och vad som skulle kunna påverka dem.

7 Sammanfattning

Huvuddragen i vår forskningsbakgrund består till största del av forskning med inriktning mot litteraturundervisning på högstadiet och gymnasiet. Didaktiska perspektiv och viss historik samt en teoretisk utgångspunkt utifrån social konstruktivism. Forskningen sträcker sig från 1960-talet fram till år 2007.

Materialet består av 85 enkätundersökningar och 4 lärarintervjuer, utförda i två högstadielklasser och i två gymnasieklasser. Resultatet från enkätundersökningarna och lärarintervjuer har diskuterats för att ge svar på frågeställningar som utgår från vårt syfte. Syftet är att se om skillnader och likheter finns i svenskundervisningen av skönlitteratur på högstadiet och på gymnasiet. Våra frågeställningar är:

- Vem bestämmer vilken skönlitteratur som ska användas i undervisningen?
- Hur används klassisk och modern litteratur?
- Vilka metodiska arbetssätt gynnar elevernas inläring, enligt eleverna?
- Vad upplever lärare och elever att skönlitteraturen bidrar till i elevers utveckling?

Våra slutsatser är att få elever läser mycket på fritiden. Gymnasieeleverna i de undersökta klasserna läser endast hälften så mycket som högstadieeleverna i undersökningen. En orsak kan vara att de inte ser sig själv som läsare. Vi tror att detta delvis beror på en förändrad syn på litteratur som underhållning, där istället film och dator har tagit dess plats. Det finns en gemensam bild om att det växlar mellan lärare och elever vem som bestämmer vilken skönlitteratur som ska användas i skolan. Dock finns vissa undantag. Vår uppfattning är att det fria valet främst förekommer i det så kallade bänkboksvalet. I två av klasserna finns en splittrad bild mellan lärare och elever i frågan om de läser mest klassik eller mest modern litteratur i svenskundervisningen. Dock finns en gemensam uppfattning bland alla lärarna att eleverna har ett motstånd mot den klassiska litteraturen.

Gymnasieeleverna har en gemensam syn på att gruppdiskussioner är det bästa arbetssättet för att främja inläringen i arbetet med skönlitteratur. Högstadieeleverna däremot anser att den fria läsningen fungerar bäst för dem. Lärarnas avsikt med skönlitteraturen är att den ska utveckla individen. Högstadielärarna betonar även

den språkliga utvecklingen. Högstadiееlevernans svar stämmer överens med sina lärares avsikter medan gymnasieeleverna mer betonar den språkliga färdigheten i sina svar.

Fråga sex i enkätundersökningen upplevs ha varit oklar och därför kan inga direkta slutsatser dras från dessa svar. Här hade det behövts en omformulering av frågan och ett förtydligande av svarsalternativen.

Referenslitteratur

- Arfwedson, Gerd. B. (2006), *Litteraturredaktik från gymnasium till förskola : en analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt från svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Bommarco, Birgitta. (2006), *Texter i dialog: En studie i Gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö studies in educational sciences, no.25. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola: Holmbergs i Malmö
- Bra Böckers Lexikon. Band 21(1996), Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker AB
- Brodow, B & K. Rininsland (2005), *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur
- Chambers, A. (2005), *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Dahlström, Britt (red). (2002), *Berömda Böcker – en litterär uppslagsbok*. (2:a uppl. omarb. uppl.) Stockholm: Bokförlaget DN
- Denscombe, Martyn. (2000), *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga. (1996), *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Ejvegård, Rolf. (2003), *Vetenskaplig metod*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur
- Goring, Rosemary (red), (1994), *Vem är vem i Världslitteraturen - författarlexikon från A till Ö* Stockholm: Bokförlaget Rabén Prisma
- Linnér, Bengt. (1984), *Litteratur och undervisning. Om litteraturläsningens institutionella villkor*. Malmö: Liber Förlag
- Lundqvist, Ulla. (1995), *Läsa Tolka Förstå – Litteraturpedagogiska modeller*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Molloy, Gunilla. (2003), *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur
- Nationalencyklopedin*. Band 16. (1995), Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker AB
- Patel, Runa & Bo Davidson. (2003), *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Román, Henrik. (2006), *Skönheten och nyttan. Om gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947-1985*. Uppsala: Uppsala Universitet

- Starrin, Bengt & Per-Gunnar Svensson (red.). (1994), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Svedner, Per Olov (1999), *Svenskämnet & svenskundervisningen – närbilder och helhetsperspektiv*. Uppsala: Kunskapsföretaget
- Svenska 1900-talsklassiker 1 – Fån Lars Ahlin till Eyvind Johnson*. (2001), Lund: Bibliotekstjänst
- Spence, Carina. (1982), *Läsa Lära Förstå. En studie av läsning och litteratur i gymnasieskolan*. Lund: Liber Förlag
- Säljö, Roger. (2000), *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Scandbook AB
- Trost, Jan. (2001), *Enkätboken*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur

Artiklar:

- Pitcher m. fl. (2007), Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of adolescent and adult literacy*. Vol. 50, No. 5, P. 378-96. Newark: International Reading Association.

Elektroniska källor:

- Olin-Scheller, Christina (2006), *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: University Studies 2006:67
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-474> Hämtad 2007-04-10, 19:41
- Skolverket. (mars 2005), Enheten för styrdokument. *Ett vidgat textbegrepp*
<http://www.skolverket.se/sb/d/561/a/1917> Hämtad 2007-04-17, 10:44
- Skolverket. Kursinformation grundskolan.
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&skolform=11&infotyp=2&id=11> Hämtad 2007-04-11, 13:16
- Skolverket. Kursinformation gymnasieskolan.
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&skolform=21&infotyp=2&id=21> Hämtad 2007-04-11, 13:20

Skolverket. Läroplaner för den obligatoriska och den frivilliga skolformen -94.
<http://www.skolverket.se/sb/d/468> Hämtad 2007-04-11, 13:46

Vetenskapsrådet. (2002), *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig Forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf> Hämtad 2007-04-14, 11:42

Bilaga 1.

Intervjufrågor till lärarna

1a) Vilken typ av skönlitteratur används i undervisningen?

1b, c) Hur stor del av litteraturen ni använder, är klassisk respektive modern? Varför ser fördelningen ut som den gör?

1d) Läser eleverna hela verk, en förkortad version eller utdrag ur verk?

2) Hur stor del av svenskundervisningen består av litteraturläsning?

3) Hur jobbar ni med skönlitteratur?

4a, b) Hur väljer ni ut litteratur när ni jobbar på de olika sätten? Får eleverna vara med och bestämma vid val av litteratur?

4c) Hur mycket av litteraturvalet är styrt från lokala och statliga kursmål?

5a) Varifrån hämtar du material till skönlitteraturundervisningen?

5b) Hur svarar läroböckerna mot den skönlitteraturundervisning du bedriver?

6a, b) Redovisar du mål och syfte med litteraturundervisningen? När eleverna upp till målen för skönlitteraturen?

7) Vilka teoretiska ståndpunkter utgår du från när du planerar läsområden/arbeten?

8a) Är den klassiska litteraturen som du läste under din utbildning möjlig att använda i undervisningen i form av läsning?

8b) Hur har du gått vidare för att bredda din läsning och utveckling?

9) Vad känner du att eleverna lär sig genom sin läsning?

Bilaga 2.

Enkätundersökning till eleverna

Flera svarsalternativ är möjliga.

1. Högstadiet Gymnasiet

 Tjej Kille

2. Läser du mycket på fritiden?

Ja

Nej

3. Om ja, vem tipsar dig om böcker?

reklam

biblioteket

läraren

kompisar

annat sätt.....

4. När ni läser skönlitteratur i klassen, vem bestämmer vilken litteratur ni ska läsa?

eleverna

läraren

eleverna och läraren tillsammans

det växlar

5. Vad läser ni för skönlitteratur i klassen?

modern ungdomslitteratur (t ex. Hjärtans fröjd, Kort kjol)

klassisk skönlitteratur (t ex. Shakespeare, Strindberg)

modern vuxenlitteratur

6. Hur läser ni skönlitteratur i klassen?

tematiskt (dvs. som ett tema om t ex. sagor, skräck)

historiskt (dvs. ser på de historiska sammanhangen, t ex att texten skrevs på 1700-talet)

ämnesövergripande (dvs. använder litteraturen i fler ämnen än i svenskan)

fri läsning

övrigt.....

7. Hur jobbar ni med skönlitteraturen ni läst i klassen?

boksamtal

gruppdiskussioner

muntliga presentationer

skrivuppgifter

annat, ge exempel.....

8. Hur känner du att du lär dig bäst i arbetet med skönlitteratur? (flera alternativ är ok)

genom lärarens genomgångar av boken

genom egen läsning

genom diskussioner om boken

genom skrivuppgifter

genom grupparbeten ge exempel.....

genom redovisningar

9. Beskriv fördelar och nackdelar med de valda arbetsätten.

Fördelar.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nackdelar.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. Vilket innehåll föredrar du i den lästa litteraturen?

.....

.....

.....

.....

11. Hur mycket läser ni i skolan?

för lite

lagom

för mycket

12. Hur upplever du att skönlitteraturläsning bidrar till din utveckling och din utbildning?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

13. Redovisar läraren syftet/målet med läsningen? (Exempelvis vad kursplaner och läroplaner säger, liksom uppnåendemålen i betygskriterierna.)

.....

.....

Tack för hjälpen!