

# EXAMENSARBETE

*Våren 2007*

*Lärarytbildningen*

## Förhållningssätt till skönlitteratur i gymnasieskolan –

En undersökning byggd på lärarperspektivet gentemot  
elevperspektivet

**Författare**

Jennie Hansson  
Johnny Sundström

**Handledare**

Sigurd Rothstein

[www.hkr.se](http://www.hkr.se)



# Förhållningssätt till skönlitteratur i gymnasieskolan – En undersökning byggd på lärarperspektivet gentemot elevperspektivet.

## **Abstract**

Syftet med undersökningen är att belysa gymnasielärares och gymnasieelevers förhållningssätt till användningen av skönlitteratur i ämnet svenska för att sedan jämföra resultaten utifrån lärarperspektivet och elevperspektivet. Uppsatsen bygger på en kombination av kvantitativ och kvalitativ undersökning av lärares och elevers förhållningssätt till användning av skönlitteratur i gymnasieskolan. Deltagarna i undersökningen är fyra gymnasielärare i ämnet svenska och 103 av deras elever.

Studien visar att lärarna utgår från rådande kursplaner, och de försöker att beakta elevernas intressen vid urvalet av skönlitteratur. Deras avsikter med skönlitteraturen är bland annat att eleverna ska få läsa om existentiella frågor, men även att eleverna ska få en djupare kunskap om litteratur och dess roll i samhället. Elevernas enkätsvar pekar på att en stor del av eleverna menar att det är meningsfullt att läsa skönlitteratur i gymnasieskolan, men det finns också de elever som inte anser det. Sammanfattningsvis erbjuder uppsatsen en förståelse för hur lärare och elever tänker gällande skönlitteratur. De slutsatser som dras utifrån diskussionsavsnittet är att lärare och elever inte alltid möts i samförstånd, när det gäller användningen av skönlitteratur i gymnasieskolan.

**Ämnesord:** Skönlitteratur, gymnasieskolan, intentioner, elevperspektiv, lärarperspektiv, litteraturundervisning, didaktik, pedagogik.



# Innehållsförteckning

<b>Förord</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Inledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Bakgrund och syfte .....	8
<b>2 Forskningsbakgrund</b> .....	<b>10</b>
2.1 Teoretiska utgångspunkter.....	10
2.1.1 Definition av relevanta begrepp.....	11
2.2 Olika syn på skönlitteratur.....	12
2.3 Nyttan med skönlitteratur .....	14
2.4 Erfarenhetspedagogikens roll i litteraturstudier .....	17
2.5 Skönlitteraturen och styrdokumentet.....	18
2.5.1 Rådande förutsättningar i styrdokument.....	19
2.5.2 Bedömning och kriterier.....	20
<b>3 Problemprecisering</b> .....	<b>22</b>
3.1 Problemformulering.....	22
3.1.1 Avgränsningar .....	22
<b>4 Metoddefinition</b> .....	<b>23</b>
4.1 Förutsättningar.....	23
4.2 Etiska överväganden.....	23
4.3 Urval.....	24
4.4 Kvantitativ forskning .....	24
4.5 Kvalitativ forskning .....	25
4.6 Förfaringssätt med anonymt material.....	26
<b>5 Resultat</b> .....	<b>27</b>
5.1 Elevundersökningen.....	27
5.1.1 Elevernas åsikter .....	27
5.1.2 Elevernas övriga åsikter .....	30
5.2 Lärarundersökningen .....	31
5.2.1 Lärarprofiler .....	32
5.2.2 Urval av skönlitteratur.....	32
5.2.3 Avsikter.....	33
5.2.4 Undervisningsmetoder.....	34
5.2.5 Tolkningar av skönlitteratur .....	35

5.2.6 Bedömning av elevinsatsen.....	37
5.3 Sammanfattande jämförelse mellan elever och lärare .....	39
<b>6 Diskussion .....</b>	<b>42</b>
6.1 Faktorer som påverkar urvalet av skönlitteratur .....	42
6.2 Avsikter med skönlitterära val .....	45
6.3 Metodernas betydelse.....	48
6.4 Lärarstyrd elevtolkning .....	49
6.5 Kunskap genom skönlitteratur.....	53
6.6 Mötet mellan lärare och elever.....	55
6.7 Metoddiskussion .....	58
6.8 Slutsatser .....	58
6.9 Förslag till vidare forskning .....	59
<b>7 Sammanfattning .....</b>	<b>61</b>
<b>Litteraturförteckning .....</b>	<b>62</b>
<b>Bilaga 1 – Elevenkät .....</b>	<b>66</b>
<b>Bilaga 2 – Intervjufrågor.....</b>	<b>67</b>



## Förord

Vi har ett stort antal personer att tacka för den här uppsatsens färdigställande, och vi börjar med att tacka de närmast anhöriga, som har fått stå ut med oss under uppsatsens tidskrävande tillblivelse. De har visat oss hänsyn och tålamod trots oräkneliga sena vardagskvällar och arbetshelger.

Vi vill även tacka alla deltagare som ställt upp i vår undersökning, och vi är mycket tacksamma för den tid som har avsatts till intervjuer och enkätundersökningar.

Då grupphandledning är ett nytt arbetssätt gällande examensarbeten på Lärarhögskolan i Kristianstad har vi vår handledningsgrupp att tacka för ett flertal konkreta synpunkter. Sist men inte minst vill vi tacka vår personlige handledare Sigurd Rothstein för hans optimistiska stöd och engagemang.

*Jennie Hansson och Johnny Sundström*

*Karlshamn 2007-05-21*





# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund och syfte

Intresset och idén om skönlitteraturens roll i gymnasieskolan väcktes främst genom två artiklar i Lärarnas Riksförbunds tidning *Skolvärlden*. I den ena artikeln, "Elevers värderingar förskräcker" (Weyler 2006, [www]), konstaterades att elevers läsvanor är förfärande, och att det här på sikt hotar samhällets värdegrund. Artikeln grundas på en undersökning, "Yttrandefrihet i skolan - Elevernas attityder, värderingar och läsvanor", gjord av Lärarnas Riksförbund (2006). Resultatet från den här rapporten åskådliggör bland annat att:

[T]io procent (13 procent för pojkarna och 6 procent för flickorna) av eleverna anser att alla individer inte har lika stort människovärde och att upp till 18 procent anser att homosexualitet är en sjukdom. Undersökningen visar även att upp till 33 procent av eleverna anser att det talas allt för mycket om nazismen och utrotningen av judar. Detta måste tas på största allvar (Fjelkner 2006, s.1).

Resultaten från ovanstående undersökning visar även att elevers värderingar kan härledas till läsvanorna de har och troligen åskådliggör det att de elever som inte läser några böcker är mer intoleranta än den genomsnittliga befolkningen. Ovanstående pekar även på att de här eleverna kan ha problem med grundläggande existentiella värden såsom de mänskliga rättigheterna.

Även den andra artikeln, "Toleransen ökar med mer läsning" visar hur elevernas läsvanor hör ihop med deras värderingar, då artikeln konstaterar att "var femte elev som säger att han/hon inte läser något, också anser att alla människor inte är lika mycket värda" (Weyler 2006, [www]). Användningen av skönlitteratur i gymnasieskolan kan på ett eller annat sätt uppmuntra en attitydförändring hos de elever, som har värderingar som inte stämmer överens med den samhällliga värdegrunden; alla människors lika värde. I *Läroplanen för de frivilliga skolformerna* (2006) framgår det att:

Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället [---] förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver (*Lpf 94* 2006, s. 5).

Skönlitteratur och bearbetningen av den i gymnasieskolan kan understödja det övergripande uppdrag som presenterats ovan.

Statistiska centralbyrån har på uppdrag av Sveriges Riksdag genomfört undersökningar av levnadsförhållanden "ULF" sedan 1975. Nedan redovisas exempel från den del som tar upp läsning av litteratur. I "ULF" går det att utläsa att kvoten personer som aldrig läser litteratur har ökat påtagligt speciellt bland unga män och kvinnor 16-24 år, i en jämförelse mellan 1982 och 2005. Under de här tjugotre åren visar undersökningens resultat att en ökning av *icke-läsare* skett från tolv till tjugofyra procent (2007). Med tanke på ökningen av *icke-läsare* är SCB:s undersökning sett ur uppsatsens forskningsperspektiv mycket intressant.

Det valda forskningsområdets relevans och syfte är av utomordentlig vikt med tanke på litteraturens roll i samhället. Den här undersökningen är unik genom att den fokuserar på en jämförelse mellan lärare och elever på gymnasieskolan beträffande deras förhållningssätt till skönlitteraturundervisningen. Resultaten kan även ha en viss relevans för blivande svensklärare, eftersom undersökningen bygger på elevers och lärares uppfattningar om skönlitteraturens roll i gymnasieskolan. Professor Gunnar Hansson (1995) menar att forskare vet relativt lite om den skönlitterära urvalsprocessen (s. 136ff). Även om senare forskning än 1995 har genomförts av exempelvis litteraturforskaren Gunilla Molloy (2003) är den här studien likväl av relevans, eftersom fokus ligger på hur lärarnas åsikter om skönlitteratur i gymnasieskolan passar in på elevernas åsikter om samma ämne.

Syftet med undersökningen är att belysa gymnasielärares och gymnasieelevers förhållningssätt till användningen av skönlitteratur i ämnet svenska för att sedan jämföra resultaten utifrån lärarperspektivet och elevperspektivet.

## 2 Forskningsbakgrund

### 2.1 Teoretiska utgångspunkter

Den teoretiska bakgrunden kommer att användas i diskussionsdelen där de relevanta forskningsteorierna sätts in i ett sammanhang. Då *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna* (2006) och kursplanerna för svenska (2000) tillför studien relevans är det även nödvändigt att beröra Jean Piagets och Lev Vygotskijs lärandeteorier eftersom de delvis ligger som grund till ovanstående styrdokument. Utvalda delar av Jean Piagets och Lev Vygotskijs kunskapsperspektiv är utgångspunkterna för det fortsatta arbetet med undersökningen.

Piaget står för den konstruktivistiska kunskapsteorin som innebär att eleven konstruerar sin kunskap utifrån erfarenheter. Han menar också att kunskapen aldrig är färdig. Kunskapsbildandet är en fortgående process hos eleverna (Piaget i Stensmo 1994, s. 33ff). Resonemanget Piaget för om hur kunskapsbildning är en pågående process passar den här uppsatsens syfte eftersom undersökningen kommer att genomföras på gymnasiet där både elever och lärare kommer att få fundera kring kunskapsbildande med hjälp av skönlitteratur.

Utgångspunkten i Vygotskijs pedagogiska och psykologiska betraktelsesätt är att människan har naturliga reaktioner och funktioner, som förändras och utvecklas genom redskap som kulturen erbjuder. Den "kulturhistoriska skolan" innebär att människan föds in i en kultur, och att han/hon ärver ett sätt att tänka (Vygotskij i Stensmo 1994, s. 152). Vygotskij menade att den psykologiska utvecklingen utgår från ett samspel mellan människor där individen lär sig behärska olika handlingar för att själv kunna utföra dem senare. Meningen med undervisningen i skolan är att eleverna ska kunna utveckla "vardagsbegrepp" till "vetenskapliga begrepp" för att de ska vara användbara i framtiden (Vygotskij i Stensmo 1994, s. 161ff). Vygotskijs teori belyser studiens syfte på ett passande sätt då den kommer att åskådliggöra förhållningssättet till skönlitteratur hos elever och lärare. En avsikt som lärarna kan ha med läsning av skönlitteratur i gymnasieskolan kan vara att eleverna ska utvecklas för att söka kunskap, som kan visa sig vara användbar i framtiden.

Nedan presenteras utvalda delar av den forskning som redan existerar om den här undersökningens forskningsområden: Litteraturteori, receptionsforskning och erfarenhetsfilosofi. Birgitta Bommarco med flera, Bengt Brodow och Kristina

Rininsland, Gunnar Hansson, Gunilla Molloy, Lars-Göran Malmgren, Louise M. Rosenblatt och Lars Wolf, är alla teoretiker med användbara uppfattningar om uppsatsens forskningsområde.

Litteraturteori, receptionsforskning och erfarenhetsfilosofi uppfattas som relevanta för den här studien eftersom ovanstående begrepp kan sättas i relation till de skönlitterära urvalen, samt vilka förhållningssätt eleverna och lärarna har till skönlitteratur i gymnasieskolan. Utvalda delar av ovan nämnda forskares teorier kommer att finnas med och sättas i relation till resultatet i uppsatsens diskussionsavsnitt.

### **2.1.1 Definition av relevanta begrepp**

För att tydliggöra de olika begrepp som är viktiga för undersökningen följer en kortfattad allmän förklaring av begreppens innebörd. Litteraturteori innebär enligt de klassicistiska föreställningarna att litteratur ska vara ett estetiskt sätt att förmedla tankar och kunskaper, som är nyttiga för den enskilde läsande individen, men likaså för samhället. Det finns emellertid de som inte delar den uppfattningen utan menar att den litterära konsten har ett högre ändamål som ”står i förbund med idéernas eviga värld” (NE 2007, Ordbok). Litteraturteori är följaktligen ett samlingsbegrepp för olika litterära uppfattningar. Litteraturteorin hävdar att all litteratur är text som blir till i läsakten, av läsaren. ”Textbetydelsen kan inte läggas fast utan uppstår på nytt vid varje ny läsning, och därför borde litteraturhistorien också och främst vara läsarnas historia” (NE 2007, Ordbok). Det var även de här idéerna om textbetydelsen av Hans-Georg Gadamer, som lade grunden för receptionsforskningen, som utgår från att det sända budskapet omformas av mottagaren. Hur det omformas beror på mottagarens ”socialt och kulturellt bestämda förutsättningar” (NE 2007, Ordbok). All litteratur kan därför inte tydas på ett speciellt sätt hos alla läsare, utan läsaren är själv med och skapar texten vid läsningen.

Erfarenhetsfilosofi betonar erfarenheterna hos eleverna som grundläggande för att kunna utveckla sitt kunskapsbildande (NE 2007, Ordbok). Författarna till uppsatsen har uppfattningen om att då läraren väljer litteratur till sina elever kan deras erfarenheter vara avgörande för om eleverna tar till sig en viss text eller avvisar den. Med de ovan nämnda definitionerna som bakgrund kommer påföljande delar av studien att ge en inblick i forskningsområdena litteraturteori, receptionsforskning och erfarenhetsfilosofi kopplat till skönlitteraturens betydelse i skolan.

## 2.2 Olika syn på skönlitteratur

En kortfattad allmän definition av vad skönlitteratur är framgår i Nationalencyklopedin, "litteratur som är skriven med konstnärliga ambitioner och [...] inte enbart är avsedd att ge en faktabetonad verklighetsbeskrivning" (2007, Ordbok). Generellt sett ryms följaktligen både romaner, noveller, lyrik och dramatik i definitionen av skönlitteratur. Litteratur kan även ha högre eller lägre status beroende på vilken typ av litteratur som avses. Pedagogerna Boel Englund och Henrik Román (2006) delar upp litteraturbegreppet i två skilda områden; fakta och fiktion. Med hänsyn därtill delas litteraturen in i två ytterligare fack; texter med konstnärligt värde och texter utan konstnärligt värde. Eftersom fokus i undersökningen ligger på skönlitteratur kommer studien endast att förhålla sig till Englunds uppdelning av fiktion, inte av faktalitteratur. Triviallitteratur och lågstatusfiktion placeras in i ett fack som innehåller litterära texter utan konstnärligt värde. Skönlitteratur visar sig däremot ha det högsta estetiska värdet enligt Englunds resonemang.

Med "lågstatusfiktion" avser Englund framför allt barn - och ungdomslitteratur (Román s. 57ff). Reservationer infinner sig emellertid från den här studiens författare inför begreppet "lågstatusfiktion" eftersom de menar att även skönlitteratur för barn och ungdomar kan ha ett högt estetiskt värde. De anser att det estetiska värdet skapas i mötet mellan objektet och betraktarens ögon eller i det här fallet, mellan det skönlitterära verket och läsarens huvud. Benämningen på litteraturen kan förövrigt begränsa urvalet vid skönlitterära texter på gymnasiet om den klingar negativt.

Henrik Román är forskare vid den pedagogiska institutionen på Uppsala universitet. Han resonerar bland annat om triviallitteraturens inträde i gymnasieskolan i sin doktorsavhandling *Skönheten och nyttan - om synen på gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947 - 1985*. Enligt hans mening användes triviallitteraturen för att intressera eleverna för läsning, och för att skapa en övergång till den mer godtagna litteraturen. Det innebär att den så kallade triviallitteraturen aldrig blev riktigt accepterad då gymnasieskolan infördes på 1960-talet. Det finns en polemiserande uppfattning, två skilda ståndpunkter, bland lärare och litteraturvetare om hur acceptansen för populärlitteratur ska se ut. Dels finns det uppfattningar om att skolan ska "motverka upplösningen av litterära normer", vilket följderna blir när populärlitteraturen inte behandlas i skolan och dels en uppfattning om att skolan ska "uppmuntra [...] upplösningen av litterära normer" som bidrar till en större acceptans

för populärlitteratur (Román 2006, s. 59). Följaktligen har skolan svårigheter med att skapa tydliga definitioner av skönlitteratur och därmed styra vad som är en litterär text med konstnärligt värde och vad som inte är en text med konstnärligt värde.

Frågan är om en litterär kanon av bindande karaktär hade förenklat definitionen av texter med estetiskt värde och på så sätt underlättat urvalet av skönlitteratur i gymnasieskolan? Den här frågan har gett upphov till delade uppfattningar. En åsikt är att kanonbildning skulle lyfta fram texter med "särskilda litterära kvaliteter" och även ta hänsyn till texternas litteraturhistoriska värde (Román 2006, s. 59). Förespråkarna för den här åsikten har även hänvisat till texternas "betydelse för den idealistiska eller kritiska förståelsen av det egna kulturarvet, till deras humanistiska värden osv" (Román 2006, s. 59). Motståndare till kanonbildningar hävdar att kanon har framkommit på ett egensinnigt sätt, och att kanon bildas utifrån den aktuella historiska kontexten vilket innebär att andra signifikanta verk utesluts. Följande citat ger en förhållandevis tydlig och kortfattad förklaring till kanonbegreppet:

Kanon, text(er) eller dokument som anses normerande; inom litteraturvetenskapen, i anslutning till det teologiska bruket, de verk som av forskningen tillskrivs en viss författare. Under senantiken upprättades listor över mönstergilla författare eller verk, som borde studeras som rättesnöre eller kanon för litterärt skapande. Ur detta bruk har en andra modern litteraturvetenskaplig betydelse av ordet uppkommit, nämligen det urval av litterära verk som vid en viss tid läses i skolor, är föremål för forskning, hålls aktuella genom nytugåvor osv. Detta urval beror av tidens värderingar och antas präglade nya generationers normer och litterära uppfattning (NE 2007, Litterära termer).

Román (2006) resonerar vidare om hur motståndarna till kanonbildning kan "förespråka en fullständig postmodern upplösning av genre- och kvalitetsgränser" (s. 59).

Då lärare ska avgöra om de vill motverka upplösningen av litterära normer, eller om de vill ha en större acceptans för populärlitteratur är frågan hur urvalet gällande skönlitteraturen går till i gymnasieskolan. Den här aspekten på svenskämnet tar litteraturhistorikern och professorn Gunnar Hansson (1995) upp till diskussion. Han menar att en viss litteratursyn förmedlas inom det svenska utbildningsväsendet och den stora frågan är vem det är som har bestämt att skolan skall använda just den här litteraturen? Vad som förmedlas till eleverna är enligt Hansson oerhört viktigt med tanke på kommande generationers utveckling till läsare. Det troliga enligt Hansson är att vi ärver en viss litteratursyn och att det påverkar valet av litteratur och avsikterna med litteratur, i exempelvis framtida undervisningssammanhang (s. 136ff). Nedan följer en del av Hanssons definitioner:

Vilken litteratursyn och vilka analys- och värderingskategorier som förmedlas i litteraturundervisningen är med andra ord i högsta grad ett resultat av "förhandlingar" om vad som skall anses vara viktigt och värt att uppmärksamma. Man kan dessutom utgå från att det är bara några få människor som har ett reellt inflytande i dessa förhandlingar, medan de allra flesta står tysta vid sidan av (Hansson 1995, s. 137).

De här aspekterna är intressanta att belysa med tanke på undersökningens fokus på lärarperspektivet kontra elevperspektivet. Speciellt när det gäller vilka faktorer som påverkar litteraturvalet och elevbedömningen av arbetet med skönlitteratur i gymnasieskolan. Såvida Hanssons resonemang passar ihop med resultatet lämnas till vidare resonemang under diskussionsdelen i uppsatsen.

### **2.3 Nyttan med skönlitteratur**

Många läser för att det är roligt, avkopplande eller för att de är intresserade av att lära sig något speciellt. Enligt litteraturkritikern och professorn Harold Bloom (2000b), förbereder alla läsare sig på en förändring och förvandling, och han menar även den allra sista förvandlingen som alla människor går igenom; döden (s. 19). Genom att läsa om existentiella problem som är allmänmänskliga kan läsare lära sig mer om sig själva, livet och villkoren för livet. Bloom (2000b) reserverar sig dock mot "den traditionstyngda sociala hoppfullhet" som tror att det finns ett samband mellan "läsandets nöjen" och "det allmänna bästa" (s. 20ff). Det finns en föreställning anser Bloom (2000b) om att läsning för det egna nöjets skull befrämjar den empatiska förmågan och i längden skapar en bättre social tillvaro. Följaktligen är läsning en individuell aktivitet som förnöjer den ensamme läsaren och bidrar till kunskaps-sökande (s. 20ff). Den här studiens författare stödjer Blooms resonemang såtillvida, att enskild läsning för nöjes skull inte skapar ett bättre samhälle då de anser att skönlitterära böcker behöver bearbetas på ett djupare plan, för att kunna användas med avsikten att öka förståelse för demokratiska värden. Betoning ligger på att det är viktigt att skilja på effekterna av ensamläsning och läsning i skolan som kan innebära framlyftning av förutbestämda avsikter som läraren har valt. En litteraturforskare som undersöker hur skönlitteratur används i skolan är Gunilla Molloy (2003).

Molloy (2003) har en något annorlunda åsikt än vad Bloom har angående hur skönlitteratur kan påverka läsare. Skillnaden mellan Molloy och Blooms resonemang är att hon skriver om hur skönlitteratur kan användas i skolan, medan Bloom resonerar om läsning i allmänna termer. Hennes uppfattning är att läsare kan



få kunskap om grundläggande demokratiska värderingar i skönlitteratur och då också se sina egna upplevelser i den lästa texten. Då måste de även kunna se andra människors livssituationer och erfarenheter och lära sig något om sin omvärld (s. 42).

Samtidigt presenterar Molloy (2003) en erfarenhet hon har från sin forskning som visar på att elever som läste böcker med starka anknytningar till demokratiska värderingar, förtryck och trakasserier fortsatte att mobba varandra trots den uppenbara kopplingen mellan litteratur och verklighet (s. 41ff). Eleverna kunde inte uppfatta den intention undervisande lärare hade med läsningen av böckerna. Författarna till den här studien tolkar ovanstående lärares intention till att eleverna förmanades att uppmärksamma medmänsklighet och demokratiska värderingar. Det uppfattades följaktligen inte av eleverna självmant, vilket kan återkopplas till Blooms (2000b) resonemang att enbart ensam läsning av skönlitterära böcker, för nöjes skull, inte kan tjäna samhällets allmänna bästa (s. 21). Han drar till och med sitt resonemang så pass långt att han hävdar att "studera litteratur, hur man än går tillväga, kan inte innebära någon frälsning för individen, och ej heller kan det råda bot på samhällets brister" (Bloom 2000a, s. 45). Möjligen kan en aktiv bearbetning av lästa texter användas för att lyfta fram tankar om förtryck, trakasserier och mobbing.

I *The Journal of Secondary Gifted Education* (2004) publicerades en artikel "The Use of Fiction as a Didactic Tool to Examine Existential Problems" om hur litteratur kan verka som ett didaktiskt redskap för att utveckla kritiskt tänkande hos elever samt att de kan finna paralleller mellan skönlitteratur och existentiella problem som till exempel, varför människan existerar (Adrian och Sriraman, s. 98). De båda forskarna Adrian och Sriraman undersökte hur läsningen av en skönlitterär bok, John Grishams *Skipping Christmas*, kunde framkalla förståelse för det som i USA kallas "the traditional value system" som bland andra värden innehåller värden som kärlek till familj, samarbete med andra människor, respekt för olik tänkande, jämlikhet och frihet. Läsning av skönlitteratur kan följaktligen, enligt Adrian och Sriraman, frambringa kunskap om värden som är beständiga under en längre tid, dessutom kan läsningen utveckla en förståelse för andra människor hos den läsande individen. Vilka de här värdena är varierar säkerligen mellan individer och skolor, även om *Lpf 94* föreskriver gemensamma jämlika värden som ska gälla för alla gymnasieskolor (2006).

Per Olov Svedner (1999) anser att variation i undervisningen är avgörande när lärarens avsikt är att förändra attityder hos eleverna. Tillvägagångssättet kan aldrig

förbli oförändrat då "de yttre förutsättningarna aldrig är desamma. *Undervisning är därför till sin grundkaraktär situationsbetingad problemlösning*" (s. 11). Lärare måste alltid utgå från den aktuella klassen och situationen för att veta vilka attityder eller beteenden de ska försöka ändra på och även veta hur en analys av tillvägagångssättet bör ske. Den nytta eleverna kan få av skönlitteratur är enligt Svedner en förbättring "av en allmän språkförmåga och specifika språkfärdigheter [...] kunskaper om språk och litteratur [...] en positiv attityd till och intresse för innehållet i svenskämnet, speciellt litteratur och språk [...] allmän livskunskap [...] [i]deologisk och allmänt etisk påverkan" (s. 16ff). Svedners teorier om att det är viktigt att se undervisningen som en situationsbetingad problemlösning för att kunna påverka elevers attityder passar in på den här undersökningens syfte och fokus.

Louise M. Rosenblatt (2002) lyfter fram tankar om litteratur i undervisningen, och det gjorde hon redan i början av 1900-talet då hennes bok, *Literature as Exploration* trycktes för första gången. Hon menar att det optimala i en undervisningssituation om skönlitteratur bygger på att lärare försöker skapa ett möte mellan texten och eleven. Hon hävdar att det inte går att placera en texts fulla förståelse vare sig i boken eller i läsaren och därför måste en transaktion, överföring, ske mellan de två (s. 7ff).

Receptionsteorin som Rosenblatt (2002) behandlar är intressant för den här uppsatsens syfte, då resultatet kan visa på hur lärarna och eleverna resonerar huruvida ett möte mellan elev och text har skett. Drivkraften bakom Rosenblatts forskning har varit föreställningen om att litteraturen kan verka som hjälp i en "undervisning som präglas av demokratiska värderingar" (s. 7). Förståelse för receptionsteori kan hjälpa lärarna att förstå varför elever inte anser att en del böcker är läsvärda. Orsaken till deras uppfattningar kan vara att det inte skett något möte mellan elever och texten.

Molloy (2003) har gjort en undersökning om läsning av skönlitteratur i grundskolans senare år. Hon ställer följande frågor i sin undersökning: "Hur uppfattar eleverna lärarens intentioner med läsningen av skönlitteratur?" samt: "Vilka är egentligen lärarens intentioner?" (s. 15). Det Molloy bland annat kom fram till var att flera faktorer påverkade undervisningen med skönlitteratur, exempelvis stämningen i klassrummet, konflikter som bland annat berör genus, och hur lärarens sammansättning av svenskämnet påverkade elevernas reception, både direkt och indirekt. Vidare påpekar Molloy att hon i princip inte sett de här elev- och lärarkonflikterna bearbetas med skönlitteraturens hjälp. Hon anser också att det behövs en förändrad svenskämnessyn, där läraren måste lära sig mer om eleverna och deras frågor.

Eleven bör därför vara i centrum, inte läraren. Hon menar också att pedagogen måste bli en läsande lärare (s. 293ff).

## 2.4 Erfarenhetspedagogikens roll i litteraturstudier

Molloy (1996) anser att det är viktigt att utgå från elevernas egna erfarenheter när det gäller skönlitteratur. Det är elevernas erfarenhet som ger texten dess mening och innehåll, samt att de här erfarenheterna kan generera nya kunskaper om allmänmänskliga fenomen. Sin pedagogiska hållning karaktäriserar Molloy därför som erfarenhetspedagogisk (s. 9).

Litteraturvetaren Lars-Göran Malmgren (1986) refererar till forskaren Vagn Raböl Hansens åsikter om erfarenhetspedagogik i boken *Den konstiga konsten*, för att få fram ett ironiskt motsatsförhållande till sin egen ståndpunkt. För att förklara att erfarenhetspedagogik inte är den bästa lösningen i skolan tar Hansen ett exempel: "Jorden är som vi vet rund. För att komma till den insikten hjälper det inte att springa ett varv runt den. Insikten grundar sig på en eller annan teoretisk formel som kan förklaras" (s. 9). Han tycker inte att eleverna kan få teoretiska insikter genom att endast utgå från sina erfarenheter. Hansen ifrågasätter också om eleverna får några nya kunskaper då de utgår från sina erfarenheter i undervisningssammanhang. Författarna till den här studien är emellertid kritiska till Hansens ifrågasättande av erfarenhetspedagogiken, speciellt med tanke på att de själva har använt den här typen av pedagogik och funnit den vara mycket givande i undervisningssammanhang. Elevernas erfarenheter är med andra ord viktiga för undervisningen i skönlitteratur precis som Malmgren förespråkar.

Malmgren (1986) påpekar vidare att läsning av skönlitteratur kan vara en selektiv process där läsaren eller den som väljer ut en text är påverkad och har färdiga föreställningar om den. Det här kan göra att en viss text avvisas, exempelvis av den orsaken att ingen personlig bekräftelse ges på den givna förförståelsen. Det blir med andra ord ingen personlig anknytning till den valda texten. Den här påverkan skiljer sig naturligtvis mellan människor. Faktorer som delvis går att påvisa är exempelvis, ålder, genus och social tillhörighet (s. 178ff). Det här är följaktligen en intressant aspekt som finns med i undersökningen, lärarperspektivet kontra elevperspektivet. Malmgren har förmodligen rätt i att läsning av skönlitteratur är en selektiv process, och då speciellt för pedagoger, men även för eleverna.

Litteraturforskaren Birgitta Bommarco tillsammans med pedagogen Barbro Cronberg och litteraturvetaren Anna Maria Ursing (1988) introducerar sin syn på hur litteraturläsningen i skolan har gått till, och hur den bör gå till samt utvecklas och förändras. De tar även upp frågan om elevernas sociala tillhörighet och studiebakgrund. Bommarco med flera presenterar här olika begrepp inom pedagogisk metodik som belyses genom diskussion. De tar bland annat upp samhällets kulturbegrepp mot elevernas verklighet genom temaläsning kontra fri läsning. Hela deras resonemang syftar till att främja elevernas kunskapsutveckling genom läsning av skönlitteratur. Bommarco med flera vill bland annat att eleverna skall få upp sina ögon för andra kulturer och att de ska få en större förståelse för historiska skeenden. Målet med läsning av skönlitteratur är inte att eleverna endast ska få en upplevelse. Litteraturen skall med andra ord kopplas till samhället vi lever i och dess problem (s. 10ff). Här finns eventuellt en teoretisk koppling till de intervjuade lärarnas avsikter med skönlitteratur i undervisningen och om deras elever har uppfattat de här avsikterna. Den här synen på läsning av skönlitteratur i gymnasieskolan uppdelad i upplevelse och insiktsfull kunskap kan vara ändamålsenlig att följa vid undervisning.

Litteraturforskaren Lars Wolf (2002) ger ett flertal gymnasieungdomars syn på litteraturundervisningen samt vilken status svenskämnet har i skolan via sin undersökning. Följande beståndsdelar åskådliggjordes av de undersökta gymnasieeleverna, som viktiga för att klara av svenskämnets litteraturundervisning: Att förstå texten på ett djupare plan, litteraturläsning innebär mängdläsning, litteraturundervisning är brevidkunskaper och att arbeta med litteratur är att redovisa innehållet i texten. Det var de här faktorerna eleverna upplevde vara mest efterfrågade av svensklärarna, när det gällde litteraturundervisning (s. 132ff). Undersökningen kommer delvis att visa på om det här stämmer in på forskningsdeltagarna, genom att bland annat belysa elevernas åsikter gentemot lärarnas åsikter.

## **2.5 Skönlitteraturen och styrdokumentet**

Malmgren (1983) tar upp 1960-talets läroplaner och visar på hur de hänvisade till skönlitteraturen som något som var reserverat till subjektivitet och känslor. Litteraturläsningen i skolan var kopplat till en upplevelse och var helt skild från så kallad informationsläsning där fakta, objektivitet och förnuft var i fokus. Det fanns med andra ord en klar åtskillnad mellan tanke och känsla när eleverna läste i skolan. 1980-talets läroplaner tog stegen närmare eleven, när det gällde litteraturläsning i

skolan. Fokus låg nu mer på att koppla elevens egna sociala upplevelser och livserfarenheter till läsningen av skönlitteratur. Fortfarande fanns det en tydlig skillnad mellan upplevelse- och informationsläsning. Det var främst skillnaden mellan emotiv och kognitiv språkkompetens som diskuterades i skolpolitiken. Med andra ord vad som ansågs vara viktigast och mest produktivt för elevernas kommande samhällsdelaktighet (s. 7ff). Undersökningen kommer att belysa den här aspekten med tanke på vad som framkommer i resultatdelen.

### 2.5.1 Rådande förutsättningar i styrdokument

I dagens läroplan, *Lpf 94*, för gymnasieskolan anges bland annat följande om vad verksamheten går ut på: "Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på" (2006, s. 3). Vidare anges att följande aspekter skall strävas mot:

Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. Skolan skall förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. [---] Förtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt det svenska språket skall befästas genom undervisningen i många av skolans ämnen. En trygg identitet och medvetenhet om det egna kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. Skolan skall bidra till att människor får en identitet som kan relateras till och innefatta inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala (*Lpf 94* 2006, s. 5ff).

Ovanstående citat taget ur *Lpf 94* (2006) går lätt att sätta i förbindelse till rådande styrdokument för ämnet svenska (2000) för gymnasieskolan. I syftet för ämnet anges följande mål att sträva mot genom litteraturundervisningen:

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven:

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att tillägna sig skönlitteratur i skilda former från olika tider och kulturer och stimuleras att söka sig till litteratur och bildmedier som en källa till kunskap och glädje
- får möjlighet att utveckla beläsenhet i centrala svenska, nordiska och internationella verk och att tillägna sig kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer från olika tider
- i dialog med andra uttrycker tankar, känslor och åsikter och reflekterar över existentiella och etiska frågor och fördjupar sin förståelse för människor med andra levnadsförhållanden och från andra kulturer (Svenska, ämnets syfte 2000).

Undersökningen kommer att klarlägga om ovanstående syften är för handen, när det kommer till litteraturundervisningen i gymnasieskolan.

Den tydligaste skillnaden mellan 1960-1980-talens styrdokument och dagens styrdokument är att läsning av skönlitteratur ses som en brobyggare mellan olika tider och kulturer samt att det bör kopplas till elevernas egna sociala livsvillkor och

erfarenheter. Studien kommer därför till viss del illustrera om undervisningen med skönlitteratur upplevs som; traditionalistisk på så sätt att eleven läser för att möta det litterära kulturarvet, pragmatiskt på så sätt att eleven läser för nyttas skull eller emancipatoriskt på så sätt att eleven delvis läser för att förstå sig själv och samhället (Wolf 2002, s. 131ff).

## 2.5.2 Bedömning och kriterier

Studien kommer också att klargöra hur de olika bedömningskriterierna, som ligger till grund för elevens arbete med skönlitteratur används. Det här kommer att göras utifrån kursplanerna i skolämnet svenska, kurserna A och B (2000):

Kriterier för betygen Godkänt, Väl godkänt och Mycket väl godkänt:

- Eleven läser både i utdrag och i sin helhet saklitterära och skönlitterära texter från olika tider och kulturer, sammanfattar innehållet och formulerar egna tankar och iakttagelser kring läsningen.
- Eleven läser även mer avancerade texter av olika slag, relaterar det lästa till sina kunskaper och erfarenheter och reflekterar över innehåll och form.
- Eleven bearbetar självständigt och insiktsfullt sina texter utifrån sina teoretiska kunskaper om språk och litteratur.
- Eleven gör jämförelser mellan olika tiders sätt att skildra olika motiv i skilda kulturer och relaterar dem till sin egen tid och sin egen livssituation.
- Eleven tillägnar sig litterära texter från skilda epoker och kulturer via böcker, teater och film och påvisar samband och skillnader.
- Eleven diskuterar innehåll, gestalter och bärande tankar i texterna och redovisar sina intryck i tal och skrift.
- Eleven redogör för några betydelsefulla författarskap och idéströmningar.
- Eleven analyserar och tolkar självständigt litterära texter och använder sig av litterära begrepp.
- Eleven reflekterar vid läsningen av texter över de samhälleliga och kulturella faktorer som format texten och över textens giltighet för vår tid.
- Eleven läser texter av många olika slag och diskuterar och analyserar texterna i förhållande till den miljö, den tid och det samhälle där de har uppstått.
- Eleven tolkar bildspråk och uppfattar olika innebörder i lästa texter (Kursplan för Svenska A och B 2000).

Ovanstående bedömningskriterier är även intressanta med tanke på undersökningens fokus och syfte, exempelvis om de intervjuade lärarnas elever vet vad som gäller för de olika betygen, och om lärarna har gett eleverna den här informationen.

I rådande skollag 1985: 1100 (1997) finns följande paragraf med i kapitel fem; gymnasieskolans allmänna bestämmelser: "2 § Eleverna skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas" (Lag, 1991:1107). Tanken med att ta med den här lagtexten är att försöka belysa elevernas inflytande över vad som används i litteraturundervisningen. Frågan är om eleverna har det här inflytandet, när det kommer till utformning och bedömning av undervisning i skönlitteratur.

Didaktikerna Bengt Brodow och Kristina Rininsland (2005) anser att arbetet med skönlitteratur i skolan är otroligt mångfacetterat och delvis svårbedömt. De har studerat hur just svensklärare arbetar med skönlitteratur i skolan och vilka aspekter de tar hänsyn till. Brodow och Rininsland vill även visa på att skönlitteratur kan vara en källa till kunskap och hur svensklärare går tillväga med *kunskapskällan*. Den aspekt av deras undersökning den här studien har valt att belysa är avsnittet om styrdokumentens roll speciellt det som berör elevperspektivet kontra lärarperspektivet (s. 62ff). "En tydlig trend i materialet är att lärarna tycks vara angelägna att diskutera kursplaner och lokala arbetsplaner med eleverna, alltid i kursens eller terminens början och ofta däremellan" (s. 63). Den här trenden är intressant för den här undersökningens syften. I Brodows och Rininslands studie framkommer också följande resonemang angående bedömning och betygssättning: "Den tydliga trenden i materialet, att kursmål och betygskriterier (centrala och lokala) presenteras av lärarna för eleverna och diskuteras i klasserna" (2005, s. 64). Sett ur den här studiens mål och syfte att se om elever och lärare befinner sig på samma nivå är den här aspekten intressant att utreda.

## 3 Problemprecisering

### 3.1 Problemformulering

**Huvudfrågan:** I en jämförelse mellan lärare och elever: Vilka förhållningssätt har de till skönlitteratur i gymnasieskolan? **Komplettering till huvudfrågan:**

- Vilka faktorer inverkar på lärarens val av litteratur, och vilka avsikter har läraren med den valda skönlitteraturen?
- Uppfattar lärarna att deras avsikter med skönlitteraturen nått eleverna och i så fall hur och när?
- Har undervisningsmetoderna någon påverkan på vad eleverna får ut av läsningen/bearbetningen?
- Hur bedömer läraren elevens arbete med skönlitteratur?
- Vilka förhållningssätt har eleverna till skönlitteratur?
- Uppfattar eleverna lärarnas generella avsikter med skönlitteraturen?

#### 3.1.1 Avgränsningar

Uppsatsen är inte tänkt att ge en heltäckande bild av skönlitteraturens roll i gymnasieskolan, utan den är istället tänkt att peka på tendenser som framkommer via undersökningen relaterat till undervisningen. Vidare kommer studien inte att undersöka följande infallsvinklar närmare, till viss del av utrymmesskäl, men även beroende på att nedanstående punkter delvis inte tillför någon relevant substans till den här undersökningens syfte, trots att de kunde vara intressanta i sig. Således kommer följande aspekter inte att ingå:

- Eventuella skillnader mellan elever som studerar på olika gymnasieprogram.
- Eventuella skillnader grundade på elevernas ålder.
- Eventuella skillnader mellan de manliga och de kvinnliga lärarna, samt mellan manliga och kvinnliga elever; genusteori.
- Eventuell påverkan från lärarnas utbildning eller deras tidigare arbetslivserfarenheter.
- Eventuella skillnader mellan de två undersökta gymnasieskolorna.
- Eventuella skillnader i rumsmiljön, där lärarintervjuerna och elevenkäterna genomfördes.



## 4 Metoddefinition

### 4.1 Förutsättningar

Forskningsmetoderna som används i den här studien är en kombination av kvantitativ och kvalitativ metod. Anledningen till det valet är att den kvantitativa undersökningsdelen kan belysa resultatet av den kvalitativa delen på ett konkretiserat sätt. En kombination av kvantitativ och kvalitativ metod kan således vara fruktbar för att belysa undersökningar ur olika perspektiv. Enligt Starrin och Svensson (1994) finns det emellertid skilda åsikter om vilka forskningsmetoder som är att föredra, oftast bedöms den kvantitativa metoden vara överlägsen den kvalitativa (s. 20ff). De hävdar exempelvis att "den kvalitativa analysen [är] en viktig förutsättning för genomförandet av den kvantitativa analysen" (s. 21). Författarna till den här studien har kommit till insikt om att, kvalitativ forskning är passande till undersökningen eftersom den bidrar med "en djupare kunskap än den fragmentiserade kunskap som ofta erhålls när vi använder kvantitativa metoder" (Patel och Davidson 2003, s. 118). Det skall poängteras att kombinationen av två metoder är att föredra gällande den här undersökningens syfte och mål, allt eftersom studien kommer att belysa två olika perspektiv. Det ena perspektivet belyser hur eleverna uppfattar lärarnas intentioner med skönlitteratur, och likaså om de anser det vara meningsfullt att läsa i skolan. Det andra perspektivet belyser lärarnas resonemang om urvalet av skönlitteratur och vilka deras intentioner är. Undersökningen delas följaktligen upp i två olika delar; en kvantitativ del med enkätundersökning hos elever, och en kvalitativ del med intervjuer av lärare.

### 4.2 Etiska överväganden

Vid de olika undersökningstillfällena tillämpas de rekommenderade etiska principerna inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, utgivna av Vetenskapsrådet (2002). De forskningsetiska principerna uppfylls genom att hänsyn tas till informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet vid undersökningstillfällena. Det innebär att deltagarna får information om att medverkan är frivilligt. Deltagarna delges även undersökningens syfte, och att undersökningsmaterialet behandlas helt konfidentiellt. Författarna kommer även att ha ansvaret för

insamlat material så att det inte kommer i orätta händer samt att materialet endast används i forskningssyfte.

### **4.3 Urval**

Urvalet till studiens informanter baseras på de kontakter som uppstod under den verksamhetsförlagda utbildningsperioden våren 2007. Den utvalda undersökningsgruppen består av fyra svensklärare, två manliga respektive två kvinnliga. Till undersökningen valde lärarna ut 121 av sina elever, varav 103 deltog, vilket omfattar totalt fem skolklasser. Gymnasieklasserna består av en blandning av kvinnor och män. Eleverna har lärarna i ämnet svenska, kurs A och B på två olika gymnasieskolor som är storleksmässigt jämförbara. Undersökningens urvalskriterier är följaktligen stratifierat gällande elevundersökningen och ett subjektivt urval har använts till lärarundersökningen (Denscombe 2000, s. 18ff).

### **4.4 Kvantitativ forskning**

Den här delen av forskningen redovisas i sifferform, då det här tillvägagångssättet anses vara det korrekta förfaringssättet vid en kvantitativ attitydundersökning. Svaren på elevenkätens olika påståenden redovisas följaktligen i en procentuell ordning, där de skilda värdena utgör kategorierna under rubriken: *Elevernas åsikter* (Trost 2001, s. 17ff). Resultatdelen i studien innehåller endast de kvantitativa fakta som framkommer utifrån undersökningen, analys av data återfinns i diskussionsavsnittet.

Attitydformuleringarna och informationen på enkäten är på förhand bestämda och alla elever har följaktligen fått en enhetlig enkät att besvara (se Bilaga 1). Själva genomförandet av enkätundersökningen skedde på respektive skola. Genomförandet var även helt utan forskningsinsyn och det var elevernas lärare i svenska, som höll i händelseförloppet vid undersökningstillfällena. Lärarna fick i förväg material och relevant information om syftet med elevundersökningen vilket förmedlades till eleverna vid undersökningstillfällena. De ifyllda elevenkäterna skickades per post till författarna. (Denscombe 2000, s. 106ff). Undersökningstillfällena var följaktligen helt anonyma för att undvika faktorerna av "den inverkan som härstammar från interaktionen ansikte mot ansikte" (Denscombe 2000, s.107).

Svarsalternativen på elevenkäten är strukturerade och anpassade till den här undersökningens forskningssyfte, de är således förkodade. Det här är gjort för att få standardiserade svar som gör att avvikelserna är liten. Ovanstående tillvägagångssätt

leder bland annat till att bearbetningen av det insamlade materialet tar förhållandevis kort tid i anspråk vid analysprocessen (Denscombe 2000, s.126ff).

Eventuella utvalda skriftliga inlägg, gjorda av forskningsdeltagarna under rubriken *Övrigt* (se Bilaga 1), kommer att redovisas i ett separat avsnitt: *Elevernas övriga åsikter*.

## 4.5 Kvalitativ forskning

Presentationer av kvalitativ analys har inte någon fastställd norm enligt Starrin och Svensson, och det är därför upp till de ansvariga forskarna att göra ett upplägg som är logiskt för undersökningen (1994, s. 29ff). Resultatdelen i studien kommer att innehålla de kvalitativa fakta, som framkommit utifrån forskningen, samt en kortfattad analys.

Den kvalitativa forskningen går ut på att framställa beskaffenheten hos det undersökta objektet. Enligt Starrin och Svensson är kvalitativ metod "systematiserad kunskap om hur man går tillväga för att gestalta beskaffenheten hos något" (1994, s. 164). I studien handlar det om att undersöka och gestalta tankar hos lärare. Genom användningen av intervjuer har den kvalitativa forskningen varit möjlig att genomföra.

Frågorna som ingick i intervjuerna var på förhand nedskrivna och alla informanter fick samma frågor. Frågorna var formulerade på ett sätt så att informanterna fick maximalt svarsutrymme. Följaktligen har intervjuerna som genomförts haft en hög grad av standardisering, samt en låg grad av strukturering (Patel och Davidson 2003, s. 71ff). Med stöd av Denscombe (2000) kan sådana intervjuer även benämnas semistrukturerade intervjuer, då de var upplagda på följande sätt: Intervjuerna utgick från färdiga frågeställningar som skulle besvaras, samtidigt som informanten gavs utrymme att utveckla tankar och idéer (s. 135).

Tillvägagångssättet vid intervjuerna var bandinspelning och stödanteckningar för att säkerställa en exakt gestaltning av det material som samlades in och därefter transkriberades materialet. Efter åtskilliga genomläsningar har olika mönster kunnat urskiljas i svaren som lett till benämningarna på de olika svarsgrupper som följer under rubriken: *Lärarytersökningen*. Utifrån de utskrivna intervjuerna från bandinspelningarna presenteras informanternas svar i olika kategorier, som är logiska för de områden som presenteras. Under varje kategori presenteras en sammanfattning av informanternas svar samt belysande citat. Enligt Starrin och Svensson kan användningen av citat ha den effekten att "de berikar och

konkretiserar innebörden i kategorier som annars beskrivs i mer abstrakta termer” (1994, s. 128ff). Det här är anledningen till att citat använts för att belysa resultatet i den här studien.

#### **4.6 Förfaringssätt med anonymt material**

När det gäller elevernas övriga reflektioner är det inte möjligt att uttyda vilka elever som tillhör de olika lärarnas klasser, och därför kan exempelvis en åsikt från en av lärarnas elever kopplas till en annan lärares resonemang. Det här kan följaktligen uppfattas som en missvisande aspekt i diskussionen, men det är helheten i lärarnas resonemang och tendenserna i elevernas övriga reflektioner som är relevant i den här uppsatsen, inte om en särskild lärares elever har uppfattat pedagogens avsikter på *rätt* sätt.

## 5 Resultat

### 5.1 Elevundersökningen

Antalet elever som tillfrågades att delta i den kvantitativa delen av undersökningen var 121, vilket renderade i 103 svar. Det innebar att svarsfrekvensen var 85,1 %. En svarsfrekvens mellan femtio och sjuttio procent bedöms sedan 1970-talet vara statistiskt säkerhetsställd, när det gäller attityd- och enkätundersökningar. Av den orsaken behövs det inte någon bortfallsanalys som hade varit brukligt om svarsfrekvensen varit under femtio procent (Trost 2002, s. 118ff).

Samtliga medverkande elever läser skolämnet svenska i någon av kurserna A eller B med de intervjuade lärarna som svensklärare.

Studenterna hade fem svarsalternativ då de bedömde hur väl ett påstående passade in på deras egen syn på användningen av skönlitteratur i gymnasieskolan. Alternativen på elevenkäten var följande: 1 = Stämmer inte, 2 = Stämmer sällan, 3 = Stämmer ibland, 4 = Stämmer alltid och 5 = Vet inte (se Bilaga 1). Eleverna fick också fylla i sina reflektioner under kategorin: Övrigt, men de här adekvata kommentarerna redovisas inte i det följande avsnittet utan återfinns i ett eget avsnitt under rubriken: *Elevernas övriga kommentarer* (se Bilaga 1).

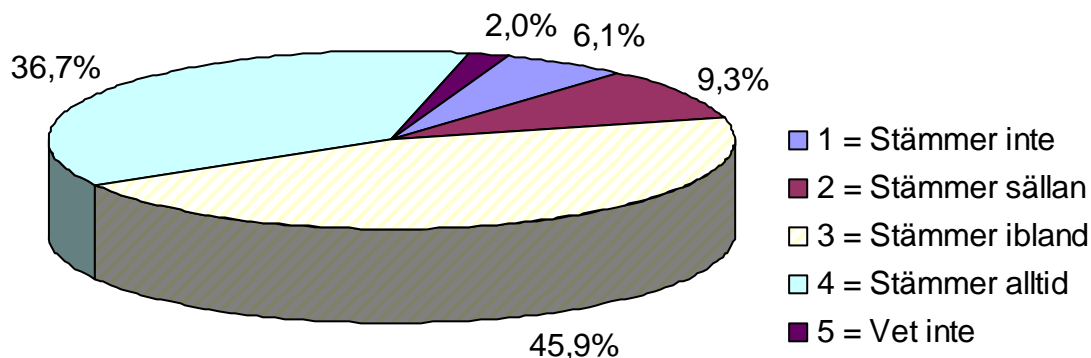
Först framförs samtliga elevers svar och sedan redovisas utvalda delar av elevernas skriftliga kommentarer beträffande skönlitteratur (se Bilaga 1). All numerisk data kommer att redovisas procentuellt uppdelat på de fem olika påståendena i diagram.

#### 5.1.1 Elevernas åsikter

I det följande avsnittet presenteras fördelningen av resultaten procentuellt, på elevenkätens fem olika påståenden om skönlitteratur i gymnasieskolan (se Bilaga 1). För att ge en god överskådlighet på svarsfördelningen används cirkeldiagram, som illustration (Denscombe 2000, s. 214ff).

Utvalda relevanta delar av resultaten nedan, kommer att användas i undersökningens diskussion och sammanfattning. Då resultaten i fortsättningen återges i studiens diskussionsdel anges följande som referens: *Figur X*.

Fördelningen på de 103 elevernas enkätsvar, uppdelat procentuellt på påstående 1: **Det är meningsfullt att läsa skönlitteratur i skolan** (se Bilaga 1).

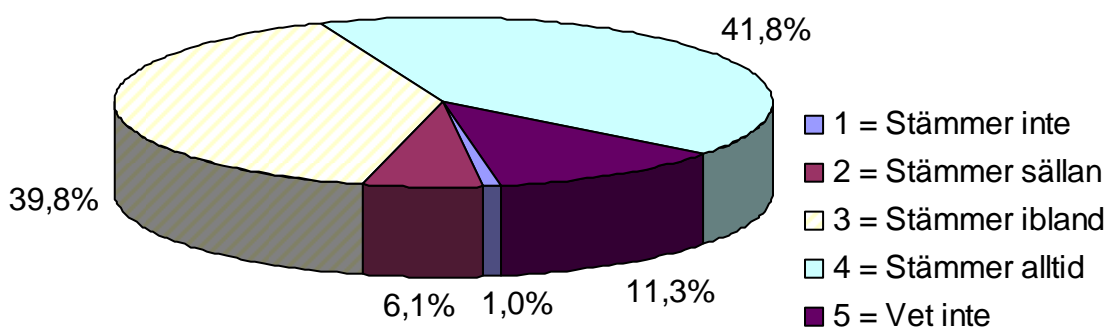


Källa: Två gymnasieskolor i Sydsverige.

Figur 1 Diagram på enkätpåstående 1.

Ur ovanstående figur går det att utläsa att 36,7 % av eleverna alltid tycker det är meningsfullt att läsa skönlitteratur i skolan och att 45,9 % procent menar att det är meningsfullt ibland. Värt att notera är att 9,3 % av eleverna anser att det är sällan det är meningsfullt att läsa skönlitteratur i skolan. Endast 2 % av eleverna vet inte om det är meningsfullt och 6,1 % av dem menar att det inte är meningsfullt.

Fördelningen på de 103 elevernas enkätsvar, uppdelat procentuellt på påstående 2: **Läraren har ”speciella” avsikter med vissa skönlitterära böcker** (se Bilaga 1).



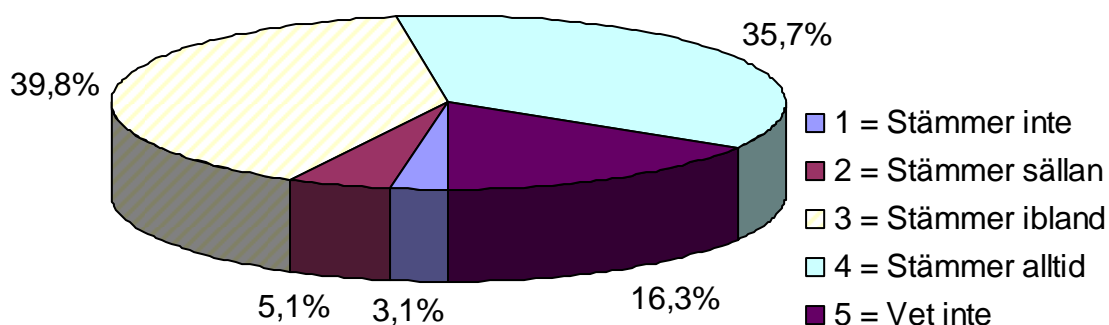
Källa: Två gymnasieskolor i Sydsverige.

Figur 2 Diagram på enkätpåstående 2.

Genom ovanstående figur går det att utläsa att 41,8 % av eleverna alltid tycker att läraren har speciella avsikter med vissa skönlitterära böcker och att 39,8 % procent menar att så är fallet ibland. Värt att notera är att endast 1 % av eleverna anser att läraren inte har speciella avsikter med vissa skönlitterära böcker. Vidare visar figuren

att 11, 3 % av eleverna inte vet om läraren har speciella avsikter och att 6, 1 % av eleverna hävdar att det stämmer sällan.

Fördelningen på de 103 elevernas enkätsvar, uppdelat procentuellt på påstående **3: Era tolkningar av skönlitteratur är inte sämre än någon annans tolkning** (se Bilaga 1).

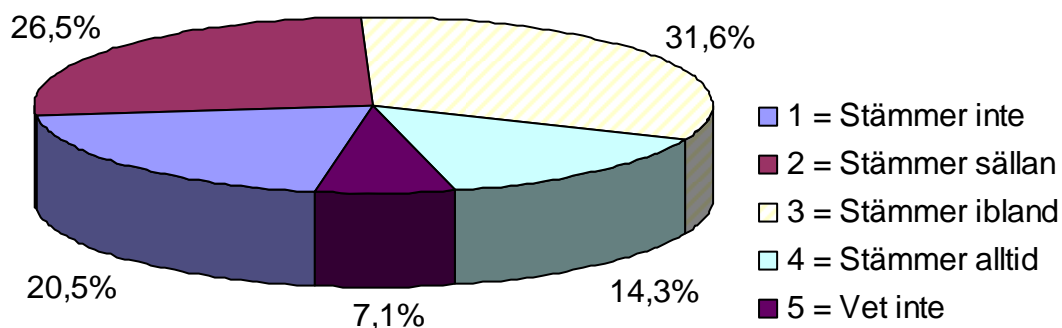


Källa: Två gymnasieskolor i Sydsverige.

Figur 3 Diagram på enkätpåstående 3.

Ur ovanstående figur går det att utläsa att 35, 7 % av eleverna alltid tycker att deras tolkningar inte är sämre än någon annans och att 39, 8 % procent menar att så är fallet ibland. Värt att notera är att 16, 3 % av eleverna inte vet om deras tolkningar är sämre än någon annans. Vidare visar figuren att 5, 1 % av eleverna menar att det här påståendet stämmer sällan och att 3, 1 % av dem anser att det inte stämmer.

Fördelningen på de 103 elevernas enkätsvar, uppdelat procentuellt på påstående **4: Läraren styr era tolkningar av litteraturen så att de blir mer "rätt" (till lärarens uppfattning)** (se Bilaga 1).

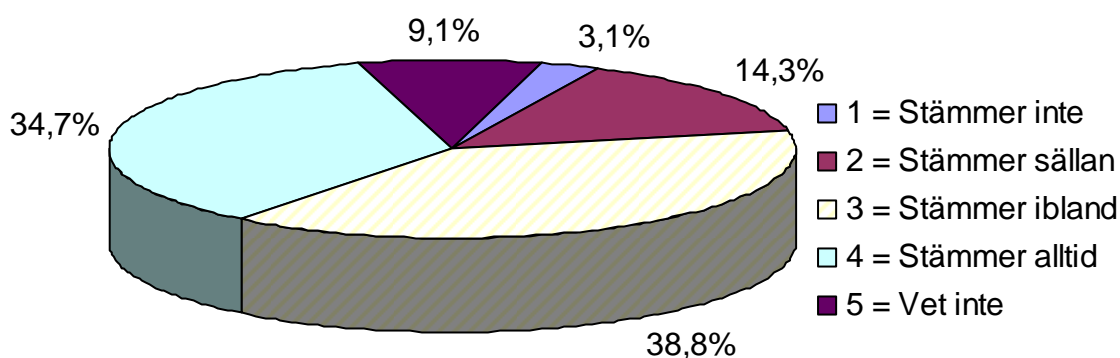


Källa: Två gymnasieskolor i Sydsverige.

Figur 4 Diagram på enkätpåstående 4.

Ur ovanstående figur går det att utläsa att 26,5 % av eleverna sällan tycker att tolkningen av skönlitteraturen är styrd av läraren och att 31,6 % procent menar att det är styrt ibland. Värt att notera är att 14,3 % av eleverna anser att det alltid är styrt av läraren. Vidare visar figuren att 7,1 % procent av eleverna inte vet om läraren styr deras tolkningar och att 20,5 % av dem anser att det här påståendet inte stämmer.

Fördelningen på de 103 elevernas enkätsvar, uppdelat procentuellt på påstående 5: **Du har nytta av lärdomar i skönlitteratur** (se Bilaga 1).



Källa: Två gymnasieskolor i Sydsverige.

Figur 5 Diagram på enkätpåstående 5.

Genom ovanstående figur går det att utläsa att 34,7 % av eleverna alltid tycker att de har nytta av lärdomar i skönlitteratur och att 38,8 % procent menar att så är fallet ibland. Värt att notera är att 14,3 % av eleverna anser att det är sällan de har nytta av de här lärdomarna. Vidare visar figuren att 9,1 % procent av eleverna inte vet om de har nytta av de här lärdomarna och att 3,1 % av dem menar att de inte alls har nytta av de här lärdomarna.

### 5.1.2 Elevernas övriga åsikter

Följande relevanta kommentarer har eleverna delgivit. Av utrymmesskäl presenteras endast ett urval på de reflektioner som belyser forskningsområdet på ett väsentligt vis (Denscombe 2000, s. 247ff). Då en del av elevkommentarerna inte var fullständiga meningar har författarna till uppsatsen tagit sig friheten att ändra i språket, för att skapa en läsvänlighet i texten. Ändringarna markeras med hjälp av hakparanteser. Nedan följer urvalet som kommer att refereras till i diskussionen: 5.1.2.

- "Man lär sig ganska mycket, i alla fall om man prövar dem på ett analysprov."
- "Det är skönt att kunna koppla av till en bok ibland."
- "[Det k]an vara lite stressigt om man inte har så lång tid på sig."



- "[Det är b]ra med information om viktiga författare och böcker."
- "Jag tycker inte om att läsa under tidspress. Man ska få ta det mer i sin egen takt."
- "Det är bra att läsa skönlitteratur i skolan men det får inte gå överstyr. Bara för att läraren läser mycket ska inte det betyda att eleverna ska läsa mycket."
- "Man borde läsa skönlitteratur i skolan oftare, men man borde få välja bland ett par böcker. Alla har inte samma intressen och det kan då bli extremt jobbigt."
- "Man lär sig oftast något av boken."
- "Böckerna är oftast tråkiga."
- "Bra om läraren hjälper en reda ut vissa saker i boken."
- "Man får lärdomar från andra liv och inte bara sitt eget."
- "[Det är b]ra att läsa skönlitteratur i [och] med att ordförrådet ökar och det blir lättare att uttrycka sig."
- "[Det k]an vara tråkigt om man inte får välja bok själv."
- "[Det är r]oligt att läsa och sedan diskutera."
- "Man kan lära sig något från dem. Lära sig att analysera det man har läst."
- "[Det är s]vårt att koncentrera sig när man läser."
- "Jag tycker inte om att bli 'tvingad' till att läsa i skolan, jag vill enbart läsa när jag själv känner för det."

Det är som synes variation i elevernas övriga kommentarer, både åt det positiva och negativa hållet. Någon elev verkar vara medveten om lärarens litterära påverkan av den orsaken att han/hon reflekterar över att lärarens läsvanor influerar eleverna, medan en annan elev verkar anse att det är tråkigt att läsa böcker i skolan, eftersom de inte alltid får välja själva.

## 5.2 Lärarundersökningen

En del ändringar i lärarnas svar har utförts, då texten i framställningen av uppsatsen ska bli mer förståelig och läsbar (Denscombe 2000 s. 153ff). När en ändring av ett ord eller ett tillägg skett har det satts inom hakparenteser. Intervjufrågorna lärarna fick besvara finns redovisade på: Bilaga 2.

### 5.2.1 Lärarprofiler

Lärare 1 är en 61-årig kvinna som har 34 års yrkeserfarenhet. Hon undervisar i svenska, spanska och journalistiskt skrivande på gymnasienivå. Intervjun sker i ett grupprum på den skola hon arbetar. Hennes fingerade namn är Bodil.

Lärare 2 är en 47-årig kvinna som har 20 års yrkeserfarenhet. Hon undervisar på gymnasienivå just nu, men har tidigare både jobbat på högstadiet och komvux. De ämnen hon undervisar i är svenska, religion och filosofi. Intervjun sker i ett grupprum på den skola hon arbetar. Hennes fingerade namn är Anna.

Lärare 3 är en 43-årig man som har 15 års yrkeserfarenhet. Han undervisar på gymnasienivå och de ämnen han undervisar i är svenska, engelska och astronomi. Han har tidigare arbetserfarenhet från hemtjänsten och av industriarbete. Intervjun sker i ett klassrum på skolan han arbetar. Hans fingerade namn är Björn.

Lärare 4 är en 51-årig man som har 8 års yrkeserfarenhet från gymnasieskolan. Han har även undervisat på grundskolan och komvux. Hans tidigare yrkeserfarenhet består av verkstadsarbete och som journalist/skribent. Ämnena han undervisar i är svenska, historia och samhällskunskap. Intervjun sker i ett grupprum på skolan han arbetar. Hans fingerade namn är Anders.

### 5.2.2 Urval av skönlitteratur

När de intervjuade lärarna resonerar om urvalet av litteratur påvisar de många olika aspekter att ta hänsyn till. Bodil nämner att hon varierar tillvägagångssättet vid urvalet av skönlitteratur. Ibland väljer hon böcker till eleverna, någon gång har bibliotekarien fått plocka ut böcker som passar det aktuella temat de läser om just då och ibland får eleverna själva välja litteratur.

Alla lärarna är ense om att litteratururvalet baseras på rådande kursplaner, elevgruppen som skall undervisas och deras intressen. Följande utdrag från intervjun visar på att Anna resonerar om hur viktigt elevernas intressen är vid valet av skönlitteratur:

– Jag utgår naturligtvis ifrån vad som skulle kunna vara intressant på ett plan, och framförallt om det är en 16-åring som kommer hit, så börjar jag där med att försöka fånga deras läsintresse, och kolla hur pass intresserade de är av läsning, och inte skrämna iväg dem med en bok som inte är tilltalande (Anna).

Anna nämner också att det är viktigt att eleverna får en utmaning när det gäller texter, som gör att de utvecklas som läsare. Björn och Anders anser även att det är

viktigt att ta hänsyn vilka läsvanor och vilken kapacitet eleverna har, då böcker ska väljas ut. Följande citat belyser hur tankegångarna se ut då litteratur väljs till eleverna:

– Ibland är det så att eleverna själva av eget intresse får välja litteratur och ibland för att variera läser vi gruppböcker, 4-5 elever läser samma bok och någon enstaka gång så kan jag välja en gemensam bok, men det är mer sällan. Då gäller det att hitta något verkligt bra som man tycker passar i sammanhanget. Annars tycker jag att det är bra att de kan välja mellan vissa titlar. (Björn).

Samtliga lärare har nämnt olika aspekter att ta hänsyn till, även om alla lärare är eniga om att det skönlitterära urvalet i grunden baseras på kursplaner och elevernas intressen. Anders anser att: "Litteraturen ska så att säga spänna över ett visst område, exempelvis ska det ge kunskaper om litteraturens roll i samhället och om olika genrer." Det pekar på att det inte endast är elevernas intressen som får råda vid urval, utan även vad eleverna ska kunna lära sig av att läsa skönlitteratur. Ovanstående resultat kommer att refereras till i diskussionen: 5.2.2.

### 5.2.3 Avsikter

Lärarna har olika avsikter med sina val av skönlitteratur beroende på vilken litteratur det handlar om. Björn berättar om en skolklass han undervisar om den romantiska epoken. Han vill att eleverna ska kunna urskilja typiska romantiska drag, som kan finnas i den valda litteraturen. Björn vill även att eleverna ska kunna koppla samman den äldre litteraturen till nutida texter, som han också tar med i undervisningen. Bodil ger ett exempel från sin undervisning som har ett framtidstema, där hon vill att eleverna ska kunna reflektera kring sin egen framtid med hjälp av några framtidsskildringar. Hon berättar även om ett litterärt val som inte gick hem hos eleverna; Erich Maria Remarques *På västfronten intet nytt*. Hon upplevde att eleverna inte uppskattade romanen och att hennes avsikt troligen inte uppfattades av dem. Hennes avsikter med det här skönlitterära valet var att eleverna skulle få läsa om vuxenblivande och kontraster mellan olika generationer, som tas upp i krigsskildringen.

Anna nämner att hon samtalar med eleverna om sina avsikter för att de ska förstå vad som krävs av dem. Nedanstående utdrag pekar på att hon tror att både lärare och elever har mycket att vinna genom att eleverna får utmaningar ibland:

– Jag vill att de ska uppleva något, att de ska lära sig något och uppleva glädjen i att få lära sig nya saker som i allra bästa fall leder vidare till att de fortsätter att läsa. Sen naturligtvis, i förlängningen

handlar det om hur de utvecklas som människor och hur de utvecklar sitt språk. Där tror jag att de valen som man gör som lärare kan vara nog så viktiga. Man har mera påverkan som lärare än vad man tror ibland. Vi har många elever som har sagt att de är glada över att läsa vissa böcker som har krävt mycket av dem. Efteråt har de insett att det gav väldigt mycket. De skulle inte ha lånat boken självmant om inte jag tipsat om att det skulle kunna ge någonting (Anna).

Hon tror också att eleverna uppfattar mer av hennes avsikter desto äldre de blir.

Björn använder sig av den aktuella kursplanen för att peka på vad som krävs av eleverna. Han tror att eleverna uppfattar hans avsikter, han märker det på lektionerna, då eleverna oftast frågar om det är något de inte har uppfattat på rätt sätt. Både Anna och Anders resonerar om hur de vill att eleverna ska få en djupare kunskap om skönlitteratur, som eleverna möjligen inte hade fått om inte lärarna hade arbetat aktivt med det. Följande citat pekar på vilka avsikter Anders har med skönlitterära val:

– Huvudavsikten är väl, dels på något sätt ge eleverna övergripande kunskaper om skönlitteratur. Att få dem att känna på skönlitteratur som de inte skulle ha gjort annars, men även att få eleverna att se djupet i skönlitteraturen, som man kanske inte tänker på. Jag använder nog mycket skönlitteratur för att diskutera författarens mål med sin litteratur, men också för att diskutera samhället och dess problematik. Sådant som är aktuellt kopplat till ett historiskt perspektiv, och till författarens röst i den här tiden. Förankra skönlitteraturen i dess samtid och jämföra med vår tid (Anders).

Lärarna påpekar olika avsikter med sina litterära val och det visar på att undervisningen med skönlitteratur baseras på genomtänkta planeringar och intentioner. Alla lärarna förutom Bodil menar att eleverna förr eller senare uppfattar intentionerna de har. Bodil tar upp ett specifikt exempel på hur hennes avsikter inte har gått fram till eleverna, och hon nämner också i intervjun att hennes intentioner med just Erich Maria Remarque *På västfronten intet nytt*, har fungerat utmärkt i andra klasser hon undervisar. Vi tolkar det som att hon blev förvånad när det inte fungerade i den nämnda klassen, och därför tog upp det som exempel vid intervjun. Ovanstående resultat kommer att refereras till i diskussionen: 5.2.3.

#### **5.2.4 Undervisningsmetoder**

Tematisk undervisning, loggböcker, skriftliga inlämningar, muntliga diskussioner och film är några av de metoder informanterna anger som användbara när de har undervisning om skönlitteratur med eleverna:

– Jag jobbar ganska ofta med läsloggar för jag tycker att det ger eleverna utrymme att reflektera på egen hand. För jag vill inte styra dem särskilt mycket. [---] Det handlar framförallt kanske om vilket

program man är på, och vilka elever man har framför sig. Jag styrs ganska mycket av det tror jag (Bodil).

Bodil menar att hon vill ge eleverna så stort utrymme som möjligt för att reflektera kring skönlitteratur och då är läsloggar en bra metod.

Anna nämner att i stort sett hela svenskämnet baseras på skönlitteratur, och Björn tycker att litteratur är en bra utgångspunkt för att träna tal och skrift med eleverna. Följande citat pekar dels på vilka undervisningsmetoder lärarna använder sig av och dels på hur deras metoder antas påverka eleverna:

– Jag tror att det kan påverka ganska mycket. Om det kommer uppifrån och blir pålagt dem blir de ganska negativa. Varför gör vi det här överhuvudtaget, till vilken nytta? Där gäller det att försöka möta dem, och det är ju min uppgift och min utmaning som lärare att möta dem, så vi kan nå så mycket som möjligt. Man får sporra dem på något sätt (Anna).

Björn använder sig av film i sin undervisning om skönlitteratur eftersom han tror att det kan påverka eleverna på ett positivt sätt. Anders använder sig av diskussionen som metod:

– För min del handlar det mer om resonemang kring litteraturens roll i samhället med diskussionens hjälp, än om vad litteraturen språkligt sett betyder, på något sätt. I vissa fall kan detta påverka elevernas uppfattning om litteraturen, på så sätt att man kan se litteraturen som ett fenomen som är mer intressant (Anders).

Informanterna tror att undervisningsmetoderna har en viss påverkan på elevernas uppfattning av skönlitteratur. De vill alla att eleverna ska få tid att reflektera kring de lästa texterna och producera sina tankar både skriftligt och muntligt. Ovanstående resultat kommer att refereras till i diskussionen: 5.2.4.

### **5.2.5 Tolkningar av skönlitteratur**

Beroende på vilken bok som avses och beroende på tolkningen eleven gör finns det skilda uppfattningar om hur en tolkning kan anses passa en bok bättre än någon annan tolkning. Lärarna får också resonera om de tycker att det finns fel eller rätt tolkningar. Bodil anser att det finns en del tolkningar som passar bättre än andra, men hon menar att bedömningen av det ligger på djupet i tolkningen:

– Det är något av ett ytperspektiv och djuperspektiv. Och det är lättare att bedöma när eleverna skriver i en läslogg. När man jobbat med en klass i några år hinner man ju pröva några olika arbetssätt. [---] Jag brukar försöka att lämna fältet fritt så mycket som möjligt men visst, det finns ju bättre eller sämre i alla fall, ytliga eller djupare. Man kan inte säga att tolkningar är fel eller rätt men man kan ju ändå styra in det på ett visst spår. [---] Det måste finnas tillfällen där man känner och att man vet att 90 procent av klassen har tolkat en bok på ett visst sätt och en elev har tolkat

annorlunda, något som innebär hets mot folkgrupp till exempel. Det måste ju ändå finnas sådana böcker. Ta [Per Nilssons] *Svenne* till exempel, den... man skulle kunna tolka den som att den där karismatiska mannen, vad heter han, att han står för något [lockande]. Den är inte lätt att genomskåda, tycker jag. Och där måste man ju naturligtvis försöka genom diskussion komma fram till andra tolkningar (Bodil).

Bodil anser att tolkningar aldrig kan vara rätt eller fel, men som lärare går det att styra tolkningar åt bestämda håll då underliggande motiveringar har upptäckts.

Björn tycker också att elevtolkningar ska vara fria, men om rasistiska värderingar förekommer behöver läraren påpeka det som tycks krocka med den värdegrund, som skolan förmedlar till eleverna.

– Det kan vara så att det beror på då om man har en bok, det kan ju tänkas att en bok passar bättre till att göra en speciell analys på. Det beror även på vilket syfte man har, det beror även på hur eleven skriver och hur eleven har tolkat boken. Om syftet är att påvisa rasism och dess konsekvenser, och en elev gör tvärtemot, då hade jag pratat med eleven och undrat/frågat lite grann varför han skrev på det viset (Björn).

Anders har en åsikt om att en del tolkningar passar bättre än andra tolkningar, allt beroende på vilken bok som avses. Han anger den historiska kontexten och bakgrunden till bokens tillkomst som skäl till sin åsikt. Följande utdrag belyser Anders resonemang när det gäller tolkningar av skönlitterär litteratur:

– Jag tror nog att det kan finnas fel tolkningar, och tolkningarna kan ge felaktiga signaler vill jag nog tycka. Om inte eleven ger rätt bakgrund till sin tolkning. Vissa skildringar är tidsbundna och knutna till den tiden de kom till. Har inte eleven detta lite klart för sig så kan det bli fel. [---] Men sen vet jag inte om man ska använda någon värdering på olika tolkningar, det tror jag att man ska undvika. Jag tror också att vi kan lära oss att en tolkning som baseras efter kunskaper om det historiska sammanhanget och författarens eventuella syfte behöver inte vara mer rätt än den tolkning som eleverna gör. Läsaren tolkar ju på sitt sätt vid läsningen.[---] Det går naturligtvis att ändra på elevens tolkning, men jag vill kalla det för att fördjupa elevens tolkning. Ge en synvinkel till, ett djupare perspektiv (Anders).

Anders resonerar om att det kan finnas fel tolkningar när det gäller skönlitteratur, men han anser inte att det är lyckat att lägga värderingar i tolkningar. Han menar också att en ändring av en elevs tolkning istället är en fördjupning. Lärarens uppgift är att ge eleven ett bredare perspektiv.

Anna anser att tolkningar alltid är subjektiva och blir till i läsarens huvud:

– Ett litterärt verk blir ju alltid till i huvudet på den som läser och därför tycker inte jag att någon av oss kan säga att jag har tolkningen på detta, det måste vi våga överlåta åt dem. [---] Jag tror inte att det kan finnas rätt eller fel när det gäller skönlitteratur, det är så med all konst. Den är subjektiv. Jag tror att man ska vara jätteförsiktigt att gå in och tala om vad som är fel, det ska man aldrig göra, det tycker jag inte. Men man kan diskutera det med dem, om varför jag tycker som jag gör men jag kan inte tala om för dem att jag har en rätt tolkning. För jag ser ju det från mitt generationsperspektiv och könsperspektiv och allt, min bakgrund och allt detta och de har sina

perspektiv, och det kan också vara rätt. Det kan också vara så att jag lär mig något av deras perspektiv vilket man ofta gör, man tänker, jaha, är det så du ser det, det hade inte jag någon aning om. Man måste vara lyhörd tycker jag när det gäller sånt, man kan inte ha något facit och säga hur de ska tolka boken (Anna).

Anna jämför skönlitteratur med övrig konst, och hon anser att konsten blir till i betraktarens ögon och därför kan det inte finnas en tolkning som är mer rätt än andra tolkningar. Alla tolkningar utgår ifrån olika perspektiv beroende på vilka människorna är och vilka erfarenheter de har med sig i sina betraktelsesätt.

Informanterna har olika uppfattningar om ifall elevtolkningar kan anses vara mer eller mindre passande på olika skönlitterära verk och om det kan finnas fel eller rätt elevtolkningar. De är trots sina olika uppfattningar eniga om att tolkningar kan fördjupas och att perspektiv kan breddas. Ovanstående resultat kommer att refereras till i diskussionen: 5.2.5.

### **5.2.6 Bedömning av elevinsatsen**

Lärarna resonerar om bedömningen av arbetet med skönlitteratur, och även om de tror att eleverna är medvetna om vad som krävs för ett visst betyg. Björn anser följande:

– Det är till exempel innehållsmässigt om de har kunnat se olika typiska drag i exempelvis litteraturen från 17-1800-talen. Är det en uppsats, tillkommer även hur eleven strukturerar uppsatsen, dispositionen. Det gäller även att se att eleverna kan dra vissa slutsatser om just den här epoken. Detta är bedömningsgrunderna som finns i kursplanen och styr detta för kursen. Det blir en blandning av olika faktorer som styr betygsättningen. [---] Det ju inte tolkningen i sig som bedöms utan det är förmågan att kanske kunna formulera sina tankar kring skönlitteraturen. Att reflektera över den, det är ju det som är målet. Att eleven har läst mellan raderna (Björn).

Björn tycker att det är viktigt att eleverna kan urskilja vad som är typiska drag i litterära epoker. Han påpekar också att det är elevens arbete med litteraturen som är viktigt, inte elevens tolkningar i sig. Det här är även något som Anders framhåller i intervjun då han även upplever att eleverna är medvetna om vilka kriterier som gäller vid betygsättning:

– Det är väl något som de vet, tror jag, speciellt efterhand som vi arbetar med litteraturen. Eftersom de får fortlöpande respons på det arbete de gör, och min bedömning efteråt på arbetet. Valet av litteratur spelar ingen roll för betyget, det är arbetets kvalitet och djup som spelar mest roll (Anders).

Anders anser vidare att ”man strikt kan utgå från betygskriterierna, där finns ju både det här att man ska känna till vissa typer av litteratur, och ha en logisk idé om när och var den skrevs. Sen finns ju hela spektrat i betygssystemet”. Han upplever således att betygskriterierna är förhållandevis tydliga eftersom han kan utgå ifrån dem på ett konsekvent sätt.

Anna resonerar på följande vis när det gäller betygsättning:

– Betygsättningen, det är ju lite grann det här med att de måste få veta naturligtvis så det inte blir en överraskning för dem. De har varit så duktiga och klarat sig så bra, och så får de bara ett G. Och varför fick de inte MVG då? Då är det ju min skyldighet att tala om för dem på ett tidigt stadium om jag ser att de strävar mot det hållet och vill att det krävs detta och detta. Då ska du kunna ta till dig en bok som kräver mycket av dig och här har du en riktig utmaning och så ger man dem en riktig utmaning. Det brukar bli väldigt positivt, för då, ojdå, hon tror att jag klarar av det här. Och då blir det oftast väldigt bra. När jag tänker på de första åren när jag kom till gymnasiet då var det väl en annan klass tycker jag på själva S-programmet, det var inte lika utbrett som nu då det är mera spretigt. Vi ska ta hand om de som är väldigt skoltrötta och inte motiverade och du ska ta hand om de som är väldigt motiverade och väldigt drivna och långt komna när det gäller litterär utveckling. Den spännvidden var inte lika stor innan. Det är svårare. Vissa av de böcker som var självklara tidigare är inte självklara längre, de ses som VG- eller MVG-böcker, det är en tråkig utveckling (Anna).

Anna framhåller att kontakten mellan henne och eleverna är viktig för att en överraskning inte ska komma när eleverna ska få sina betyg. Det är också viktigt enligt Anna att utmana eleverna så att de klarar av vissa hinder och därmed utvecklas som läsare.

Björn upplever att eleverna vet vad som gäller när det kommer till betygsättning:

– Ja, vi har vissa konkretiseringar som vi har tagit fram i lärargruppen. Där står det lite mer om vad som krävs för de olika betygen i en recension eller en analys, G, VG och MVG. Det bygger på kursplanen i svenska, då kan eleven i princip veta vad som gäller för de olika betygsgraderna och hur de ska förbättra sig för att få ett bättre betyg. De här dokumenten med konkretiseringar av betygen har vi som underlag. Dels får eleverna veta innan en kurs börjar och sedan när nya avsnitt i kursen startar upp. Om eleven frågar kan jag ge ett svar om vad som gäller för de olika stegen för vad som krävs. Det ska i princip vara så att detta går vi igenom innan, med eleven, om vad som krävs för de olika betygen. Sen jämför vi med detta när arbetet är klart och betygsatt. Valet av skönlitteratur har ingen betydelse för vilket betyg det blir, utan det är elevens arbetsinsats som styr mer (Björn).

Han påpekar att det inte är valet av skönlitteratur som är det viktiga i betygsättningen utan det är arbetet som eleven gör med skönlitteraturen som bedöms. Björn säger att eleverna får information om kursen när den börjar och sedan är det en fortgående dialog mellan honom och eleverna om vilka kriterier som gäller för olika moment.



Informanterna har skilda uppfattningar då det gäller bedömningen av arbetet med skönlitteratur. Anna sätter delvis betygen i relation till hur svår skönlitteraturen bedöms vara, medan både Anders och Björn inte relaterar svårighetsgraden på böcker till ett visst betyg, utan framhåller elevens arbetsinsats. Bodil nämner också att arbetet med skönlitteraturen är det som ligger till grund för betygsättningen. Lärarna uppfattar att eleverna vet vad som krävs av dem när det gäller visst betyg, men Bodil nämner också att det finns vissa problem när det gäller betygsättningen:

– Svenskan är svår när det gäller betygen, när de kommer och frågar om vad som krävs för att få ett VG eller MVG, det är väldigt svårt att svara på den frågan tycker jag. Man kan ju bara råda dem att läsa och se på andra tv-program än vad de brukar göra, mer kan man inte säga till dem, eller jag kan inte göra det (Bodil).

Utvalda relevanta delar av resultaten ovan kommer bland annat att användas i undersökningens diskussion och sammanfattning. Ovanstående resultat kommer att refereras till i diskussionen: 5.2.6.

### **5.3 Sammanfattande jämförelse mellan elever och lärare**

Då lärarna väljer ut böcker till eleverna varierar de tillvägagångssätten. Ibland väljer lärarna böcker till eleverna och någon gång hjälper bibliotekarien till vid urvalet. Även eleverna får välja böcker. Lärarna visar på likheter när det gäller urvalen av litteratur då det ofta baseras på rådande kursplaner, elevgruppen som undervisas och elevernas intressen. Det kan tydas som att det inte finns någon bestämd litteraturlista att utgå ifrån utan lärarna menar att litteratur väljs utifrån andra kriterier (se 5.2.2).

Eleverna har skiftande åsikter när det gäller urvalet av skönlitteratur. En elev anser att "[m]an oftast lär sig något av boken" vilket kan tyda på att det läraren väljer ut till eleverna passar deras intressen oftast. En annan elev anser däremot att det hade varit bra att välja böcker oftare då alla inte har samma intressen alltid. Lärarna har uppfattningen om att de faktiskt utgår ifrån elevernas intressen, men det verkar inte finnas samma uppfattning hos eleverna även om svaren är av blandad karaktär (se. 5.1.2).

Avsikterna som presenteras är att eleverna ska kunna urskilja tidstypiska drag i en del böcker som tillhör en viss epok. Någon av lärarna vill också att eleverna ska kunna reflektera över sin framtid som är ett allmänmänskligt existentiellt problem. En avsikt lärarna har med sina skönlitterära val är att de vill att eleverna ska kunna arbeta med litteratur och se det i ett djupare perspektiv än vad de annars hade gjort

om inte lärarna väglett dem. Det kan förklaras som att lärarna anser sig ha en stor påverkan på elevernas läsvanor. Lärarna menar att eleverna väljer annan litteratur när de blivit påverkade av dem än om de inte hade blivit påverkade (se 5.2.3).

Eleverna upplever också att lärarna har stor påverkan på deras läsvanor, men då i en negativ bemärkelse. "Det är bra att läsa skönlitteratur i skolan men det får inte gå överstyr. Bara för att läraren läser mycket ska inte det betyda att eleverna ska läsa mycket". Här kan uttydas att i alla fall en elev har reflekterat över lärarens påverkan. Det är också några elever som tänker på vad de lär sig av att läsa skönlitteratur. De funderar över hur deras ordförråd ökar och att de får lärdomar från andras liv, vilket även har varit lärarnas avsikter (se 5.1.2).

De metoder som lärarna arbetar med är tematisk undervisning, loggböcker, skriftliga inlämningar och muntliga diskussioner. En lärare nämner även att film kan vara viktigt att föra in i litteraturundervisningen för att få lite variation på undervisningen. De lägger stor vikt vid skönlitteratur eftersom den kan lägga grunden för väldigt många av de moment som ingår i hela svenskämnet (se 5.2.4).

Diskussion som metod verkar även vara något som eleverna uppskattar, eller i alla fall en elev som har kommenterat det då han/hon säger: "[Det är r]oligt att läsa och sedan diskutera". Det här är den enda metod som eleverna har kommenterat men de upplever att det är svårt att koncentrera sig i skolan när de ska läsa och att det alltid inte är passande att läsa eftersom de inte "känner för det" (se 5.1.2). Björns resonemang om användningen av film i undervisningen kan vara passande för de här eleverna som förmodligen uppskattar en variation av undervisningsmetoderna (5.2.4).

Lärarna för även resonemang om elevernas arbete med tolkning av skönlitteratur. Det framkommer att de i grunden har en förhållandevis likartad bild, av elevtolkningar på skönlitteratur. Alla lärarna poängterar exempelvis att elevens tolkning bör vara fri från lärarinflytande. Det finns trots det här en del skilda åsikter om när och hur det kan vara lämpligt att förändra en elevs tolkning. Exempelvis anges det att tolkningen inte får krocka med värdegrunden, skolan skall förmedla till elever. De tar även upp kvaliteten på elevens arbete, ytperspektiv gentemot djupperspektiv, och att det ibland beror på vilken sorts bok det är. Åsikter förs också fram att det är den historiska kontexten och bakgrunden till bokens tillkomst, som delvis gör att läraren måste förändra en elevs tolkning. Vidare påpekar en av lärarna att tolkning av skönlitteratur

är subjektivt till sin karaktär och att det inte är lämpligt att styra en elevs tolkning i en viss riktning (se 5.2.5).

Eleverna är av olika uppfattningar när det gäller lärarstyrda tolkningar. Som nämnts tidigare är det här påståendet lite vagt då det kan ha missuppfattats vid besvarandet av enkäten (se 5.1.1). Elevernas svar pekar dock mot att ett flertal av eleverna inte upplever att lärarna styr dem vid tolkningar. Det finns även en del elever som anser att de blir styrda.

Då det gäller bedömning av arbete med skönlitteratur har de intervjuade lärarna skilda åsikter. Någon lärare sätter betygen i relation till hur svår skönlitteraturen anses vara, medan andra lärare inte relaterar svårighetsgraden på böcker till ett visst betyg; arbetet med skönlitteraturen är det som ligger till grund för bedömning. De uppfattar alla att eleverna vet vad som krävs av dem när det gäller ett visst betyg. Anledningarna till att lärarna har olika uppfattningar om hur betyg ska sättas kan vara att de inte utgår från samma konkretiseringar av betygskriterier för ämnet svenska (se 5.2.6). Eftersom frågan angående betygssättning endast besvarades av lärarna går det inte att göra en jämförelse med elevsvaren.

## 6 Diskussion

Först följer en upprepning av uppsatsens problemformulering för tydlighetens skull:

**Huvudfrågan:** I en jämförelse mellan lärare och elever: Vilka förhållningssätt har de till skönlitteratur i gymnasieskolan? **Komplettering till huvudfrågan:**

- Vilka faktorer inverkar på lärarens val av litteratur, och vilka avsikter har läraren med den valda skönlitteraturen?
- Uppfattar lärarna att deras avsikter med skönlitteraturen nått eleverna och i så fall hur och när?
- Har undervisningsmetoderna någon påverkan på vad eleverna får ut av läsningen/bearbetningen?
- Hur bedömer läraren elevens arbete med skönlitteratur?
- Vilka förhållningssätt har eleverna till skönlitteratur?
- Uppfattar eleverna lärarnas generella avsikter med skönlitteraturen?

I diskussionen kommer lärarnas kvalitativa och elevernas anonyma kvantitativa svar att kopplas till forskningsbakgrunden.

### 6.1 Faktorer som påverkar urvalet av skönlitteratur

Enligt de intervjuade lärarna utgår de från elevernas intressen, och från rådande kursplaner vid urvalet av litteratur. De vill även att eleverna ska utvecklas som läsare och som människor. Malmgren (1986) påpekar att läsaren eller den som väljer ut en text är påverkad på ett eller annat sätt vid själva urvalsprocessen och har färdiga föreställningar om den. Den här påverkan skiljer sig naturligtvis mellan människor. Faktorer som går att påvisa är exempelvis: ålder och socialtillhörighet (s. 178ff). En av de intervjuade lärarna, Anna, resonerar om hur hon går tillväga när hon väljer skönlitteratur till eleverna. Hon tar elevens ålder, läsvanor och intresse i åtanke när hon gör litterära val (se 5.2.2).

Då Malmgren (1986) har en stridande åsikt gentemot Hansen gällande erfarenhetspedagogik, anser författarna till uppsatsen det vara intressant att diskutera det utifrån lärarnas svar. Elevernas erfarenheter är grundläggande för undervisning i skönlitteratur anser Malmgren, medan Hansen inte kan se hur eleverna får nya kunskaper om deras erfarenheter är utgångspunkten för det litterära valet (s. 9). Alla lärare har nämnt elevernas intressen då de ska välja litteratur till

eleverna, men erfarenheterna nämns inte direkt. Möjligen går det att tolka fram ett resonemang angående erfarenhetspedagogik från lärarnas svar, exempelvis då Anna säger att hon inte vill skrämman bort elever med böcker som inte är tilltalande, men samtidigt hävdar hon att eleverna måste få utmaningar ibland (se 5.2.2). Hennes resonemang passar ihop med Piagets kunskapsteori då den står för att eleven själv skapar sin kunskap utifrån erfarenheter, samt att kunskapen aldrig är beständig, utan den förändras hela tiden utifrån kunskapsbildandet hos eleverna (Piaget i Stensmo 1994, s. 33ff). Tolkningen av Annas svar är att hon utgår från att elevernas kunskapsbildande är en fortgående process precis som Piaget håller före. Hon tänker på elevernas erfarenheter när hon väljer böcker, men utgår även från att eleverna måste få nya perspektiv på litteratur utifrån olika utmaningar från hennes sida. Alla lärare har nämnt olika aspekter att ta hänsyn till, även om alla lärare är eniga om att det skönlitterära urvalet i grunden baseras på kursplaner och elevernas intressen (se 5.2.2).

Bland elevsvaren finns det en viss spridning som pekar på att eleverna inte följer uppfattningen om att det är meningsfullt att läsa skönlitteratur i skolan. Även om lärarna säger att de utgår från elevernas intressen då de väljer litteratur visar det sig att 6, 1 % anser att det inte är meningsfullt, 9, 3 % menar att det stämmer sällan och 2 % vet inte om det är meningsfullt. Däremot finns det en större procentsats bland de elever som anser att det alltid stämmer att det är meningsfullt med läsning i skolan, och att det stämmer ibland. Siffrorna är 36, 7 % mot 45, 9 %, som enligt författarna till uppsatsen ändå visar på att det finns ett stort engagemang för läsningen i skolan som lärarna har planerat (se *Figur 1*). Även eleverna berör det skönlitterära valet i sina svar från enkäten. Följande citat från en av de deltagande eleverna visar på att det lärarna tror är elevernas intressen, inte behöver vara det. "Man borde läsa skönlitteratur i skolan oftare, men man borde få välja bland ett par böcker. Alla har inte samma intressen och det kan då bli extremt jobbigt" (se 5.1.2). Elevens svar tyder på att en utvald bok inte passar alla elever. Han/hon anser att det är viktigt att kunna välja från ett par böcker så att alla elever kan få komma i närheten av att få sina intressen tillgodosedda.

En annan elev svarar att läsning av skönlitteratur i gymnasieskolan: "Kan vara tråkigt om man inte får välja bok själv". Det framgår emellertid inte hur ofta eleven bedömer att de får välja böcker själva, eller om läraren alltid väljer böcker till eleverna (se 5.1.2). Enligt en av lärarna, Björn, varierar urvalet av skönlitteratur mellan att

eleverna får välja själva, och att han väljer böcker till dem. Han hävdar att det alltid är bra om det finns titlar att välja bland. I hans svar om det skönlitterära urvalet framgår följande:

– Ibland är det så att eleverna själva av eget intresse får välja litteratur, och ibland för att variera läser vi gruppböcker, 4-5 elever läser samma bok och någon enstaka gång så kan jag välja en gemensam bok, men det är mer sällan. Då gäller det att hitta något verkligt bra som man tycker passar i sammanhanget. Annars tycker jag att det är bra att de kan välja mellan vissa titlar (se 5.2.2).

Björn förespråkar ett eget val från elevernas sida. Även om de inte alltid har valt själva har de ändå fått ett par olika titlar att välja bland.

Román (2006), lägger fram två olika ståndpunkter när det gäller acceptansen för populärlitteratur i gymnasieskolan. Det finns de som anser att skolan ska "motverka upplösningen av litterära normer" vilket resultatet blir, när populärlitteratur inte ska behandlas i skolan (s. 59). Det finns även de som förespråkar att skolan ska "uppmuntra [...] upplösningen av litterära normer" som bidrar till en större acceptans för populärlitteratur (s. 59). Enligt Björns resonemang får eleverna ofta själva välja böcker. Det kan förtydligas till att det finns en viss påverkan från Björns sida till att uppmuntra upplösningen av litterära normer, men det finns även hos de andra lärarna som säger att de utgår från elevernas intressen då de väljer skönlitteratur.

Då de intervjuade lärarna svarat att de utgår från vilka eleverna är, deras intressen och rådande kursplaner vid skönlitterära urval, kan det översättas till att lärarna är öppna för olika typer av skönlitteratur. Ingen av lärarna har nämnt ett antal, på förhand, bestämda böcker som de anser vara speciellt viktiga för alla elever, utan det pågår aktiva val beroende på vilka eleverna är. Det finns inte någon garanti för att valet lärarna gör innehåller böcker som håller sig inom ramen för de litterära normerna. Anna säger att hon vill utmana eleverna att läsa skönlitteratur som kräver lite mer arbete från elevernas sida, vilket kan tydas som att eleverna får en stor spridning på det skönlitterära valet som görs i klassrummet. De får läsa skönlitteratur som tilltalar deras intressen, men också böcker som utmanar dem.

Av lärarnas svar framgår inte att de endast arbetar för att motverka de litterära normerna, eller att de uppmuntrar den litterära upplösningen med hjälp av en större acceptans för populärlitteratur. De kan, beroende på vilka val de gör, vara öppna för populärlitteratur, men även motverka populärlitteraturen. Det är elevernas intressen som är i fokus vid urvalet. De nämner vare sig att det finns en uttalad eller dold

kanon. Anna säger att hon inte vill, "skrämma iväg dem med en bok som inte är tilltalande" (se 5.2.2). Hon anser även att läraren har väldigt stor påverkan på eleverna eftersom Anna upplever att:

– [M]ånga elever [...] har sagt att de är glada över att läsa vissa böcker som har krävt mycket av dem. Efteråt har de insett att det gav väldigt mycket. De skulle inte ha lånat boken självmant om inte jag tipsat om att det skulle kunna ge någonting (se 5.2.3).

Hennes tankegångar kan kopplas till att det möjligtvis finns en dold kanon i hennes undervisning, eftersom det finns en del böcker som hon menar kräver mer av eleverna. En kanonbildning kan tänkas lyfta fram texter med "särskilda litterära kvaliteter" och även ta hänsyn till texternas litteraturhistoriska värde (Román 2006, s. 59). Det är tänkbart att det är de här litterära kvaliteterna som Anna vill att eleverna ska få upptäcka i texterna de läser.

Lärarna nämner att urvalet av litteratur är varierande. En orsak till att Björn vill att eleverna oftast ska välja böcker själva, kan vara att han funderar i samma tankebanor som Rosenblatt (2002) gjorde. Hon anser att det måste ske en transaktion mellan läsaren och texten eftersom det inte finns en full förståelse vare sig i läsaren eller i texten (s. 7). Hon menar att läraren måste försöka skapa ett möte mellan texten och eleven, vilket Björn oftast har i åtanke (se 5.2.2). När eleverna själva får välja böcker uppstår det möjligen lättare ett möte mellan text och läsare.

## **6.2 Avsikter med skönlitterära val**

Lärarna anger olika avsikter med sina skönlitterära val. Exempelvis vill Bodil att eleverna i samband med ett framtidstema ska kunna diskutera sina egna perspektiv och förväntningar på framtiden. Hennes tankegångar går hand i hand med Blooms (2000b) resonemang om att läsare kan lära sig mer om sig själva och livet genom att läsa om allmänmänskliga existentiella problem (s. 19). Diskussion av framtiden berör alla människor och bringar förmodligen fram kunskap hos eleverna som är beständiga under en längre tid. Enligt Adrian och Sriraman (2004) kan läsning av skönlitteratur utveckla en förståelse för andra människor hos den läsande individen. Även samarbete med andra människor, respekt för olik tänkande, jämlikhet och frihet kan vara vinningen med läsning av skönlitteratur anser Adrian och Sriraman. En elev som deltagit i undersökningen tycker att: "Man får lärdomar från andra liv och inte bara sitt eget", (se 5.1.2) som kan kopplas till Adrians och Sriramans resonemang om hur

läsning exempelvis kan ge förståelse för andra människor. Bodil går inte så långt i diskussionen om vilka avsikter hon har med sina skönlitterära böcker, men hon kopplar läsning till elevernas förståelse för beständiga kunskaper som berörts ovan (se 5.2.3).

Anders vill att eleverna ska få en djupare kunskap om skönlitteratur vilket kan härledas till styrdokumentet. Där framgår att eleverna ska få, "möjlighet att utveckla beläsenhet i centrala svenska, nordiska och internationella verk och att tillägna sig kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer från olika tider" (Svenska, Ämnets syfte 2000). Anders använder skönlitteratur för att diskutera författares mål med sin litteratur och för att diskutera samhället med dess problematik, samt skönlitteraturen sett ur en historisk synvinkel (se 5.2.3). Anders upplägg kan hjälpa till att utveckla beläsenheten hos eleverna och hans uppfattning delas av Birgitta Bommarco med flera (1988). De hävdar att målet med läsning av skönlitteratur inte endast är att eleverna ska få en upplevelse, litteraturen ska även kopplas till samhället vi lever i och dess problem (s. 10ff).

Anders synsätt kan även kopplas ihop med Vygotskijs syn på undervisning. Han ansåg att undervisningen måste syfta till morgondagen, den måste ligga nära till hands för eleven och eleven ska kunna ha nytta av det han/hon lärt sig. Då undervisningen om skönlitteratur syftar till att elevernas synsätt på samhället kan vidgas, ligger Anders synsätt nära Vygotskijs pedagogiska tankar om behållningen eleverna får av det de lär sig och att undervisningen måste syfta till elevernas framtid (Vygotskij i Stensmo 1994, s. 161ff).

Annas avsikter med läsning av skönlitteratur är trots det att hon i första hand vill att eleverna ska få en läsoplevelse, och i förlängningen handlar det om hur de utvecklas som människor och hur de utvecklar sitt språk. Hennes resonemang går även att utläsa i syftet för ämnet Svenska, nämligen att litteratur kan användas "som en källa till kunskap och glädje" (2000). Anna nämner att hon vill att eleverna ska uppleva glädje i att lära sig nya saker (se 5.2.3).

Björn pekar på att det är viktigt att eleverna i svenska B-kursen kan urskilja tids- typiska drag i texter som tillhör en viss litterär epok, vilket kan härledas till kursplanen i svenska som säger att eleven ska läsa litteratur från olika kulturer och epoker (Kursplan 2000, Svenska B). Björn ger ett exempel från en skolklass han undervisar i den romantiska epoken. Han vill att eleverna ska kunna urskilja vilka typiska romantiska drag som kan finnas i den valda litteraturen. Björn vill även att eleverna



ska kunna anknyta den äldre litteraturen till nutida texter, som han också tar med i undervisningen, om romantiken. Även eleverna resonerar om avsikterna med viss litteratur. En elev anser att det är: "Bra med information om viktiga författare och böcker" (se 5.1.2), vilket kan uppfattas som att de tycker det är viktigt att få en allmän överblick över litteratur från olika tider, exempelvis romantiken som Björn undervisar om (se 5.2.3).

I den kvantitativa delen av uppsatsen redovisas följande siffror vilket pekar på att den övervägande delen av eleverna tycker att lärarna alltid har speciella avsikter med sina skönlitterära val; 41, 8 %. Endast 1 % av eleverna anser att lärarna inte har speciella avsikter och 6, 1 % menar att det stämmer sällan. Det visade sig också att 39, 8 % av eleverna tycker att lärarna har speciella avsikter ibland och att 11, 3 % av dem inte vet om lärarna har speciella avsikter (se *Figur 2*). En tolkning av deras svar är att många elever uppfattar att lärarna har bestämda mål med sin litteraturundervisning medan några inte kan bedöma om så är fallet. En del elever tycker inte att lärarna har speciella avsikter och frågan vi ställer oss är: Vad kan det bero på? Kan det bero på att läraren inte har informerat om det aktuella målet eller är eleverna inte tillräckligt läsintresserade för att se någon av de avsikter läraren har med läsningen av skönlitteratur?

De avsikter som lärarna har med sina skönlitterära val kan kopplas ihop med Svedners resonemang om nyttan med skönlitteratur. Av arbetet med skönlitteratur kan eleverna utveckla en allmän språkförmåga, kunskaper om språk och litteratur samt allmän livskunskap (s. 16ff). Det här anser vi att lärarna också har tänkt på i svaren de ger. Även eleverna reflekterar över språkförmågan i sina svar, ett exempel är följande åsikt: "Det är bra att läsa skönlitteratur i och med att ordförrådet ökar och det blir lättare att uttrycka sig" (se 5.1.2). Följaktligen har lärarnas avsikter gått fram då eleverna också tänker på vilka kunskaper skönlitteratur kan hjälpa till att utöka.

Lärarna har angett olika avsikter med sina litterära val, deras intentioner har en tydlig koppling till styrdokumentet samt till några av de teorier som uppsatsen stödjer undersökningen på. Lärarna har emellertid inte resonerat om att använda skönlitteratur i ett demokratiskt syfte, som exempelvis Molloy (2003) och Rosenblatt (2002) anser att intentionen kan vara med att läsa litteratur i skolan. Drivkraften bakom Rosenblatts forskning har varit föreställningen om att skönlitteraturen kan verka som hjälp i en "undervisning som präglas av demokratiska värderingar" (s. 7). De intervjuade lärarna har inte diskuterat skönlitteraturen som en demokratisk

förmedlare, vilket kan tyda på att det är en självklar avsikt som är grundläggande för dem eller att de inte anser att det är skönlitteraturens primära syfte. En demokratisk aspekt i lärarnas resonemang är att eleverna ibland får välja litteratur själva och att läsningen i förlängningen kan leda till elevernas utveckling som människor (se 5.2.2, 5.2.3).

### 6.3 Metodernas betydelse

Läsloggar, tematisk undervisning, skriftliga inlämningar, muntliga diskussioner och film nämns av de intervjuade lärarna då de diskuterar metoder. Anledningen till de olika valen av metoder kan kopplas ihop med Per Olov Svedners (1999) resonemang om variation i undervisning. Det är enligt honom grundläggande med variation i undervisningsätten eftersom de yttre förutsättningarna inte alltid är de samma. Han framför följande åsikt: *"Undervisning är därför till sin grundkaraktär situationsbetingad problemlösning"* (s. 11). Eleverna ändras hela tiden och så även deras attityder, vilket leder till att läraren måste kunna analysera hur undervisningsmetoden ska utformas för att passa olika elever samt hur elevernas utveckling ska främjas. Bodil diskuterar och framför liknande åsikter som Svedner har. Det framgår av följande kommentar om metodval: "Det handlar framförallt kanske om vilket program man är på, och vilka elever man har framför sig. Jag styrs ganska mycket av det tror jag". Det tyder på att Bodil är medveten om de yttre faktorerna vid inlärningsituationer, samt att de är situationsbetingade då hon utgår från vilka eleverna är (se 5.2.4).

Anna resonerar om hur hon går tillväga då hon väljer metod. Hon tycker att utmaningen i läraryrket ligger i att försöka möta eleverna där de är, och kunna anpassa undervisningssituationen efter det. Hennes resonemang går hand i hand med Svedners (1999, s. 11) mening om att undervisning är situationsbetingad problemlösning (se 5.2.4).

Eleverna menar att läraren har en viktig roll i undervisningen om skönlitteratur. En elev anser exempelvis att: "Det är bra om läraren hjälper en reda ut vissa saker i boken" (se 5.1.2). Det här kan kopplas till Annas diskussion om att hon tillsammans med eleverna vill "nä så mycket som möjligt" (se 5.2.4). Eleverna vill att läraren ska finnas som ett stöd vid läsningen av skönlitterära böcker för att kunna föra tankarna framåt och kunna bidra till elevernas utveckling som läsare.

Björn hävdar att film kan påverka elevernas inläring positivt. Han har stöd för filmundervisning i kursplanen för Svenska:

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven – utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att tillägna sig skönlitteratur i skilda former från olika tider och kulturer och stimuleras att söka sig till litteratur och bildmedier som en källa till kunskap och glädje (Syftet för ämnet Svenska 2000).

Björn använder film i sin undervisning kontinuerligt för att variera litteraturundervisningen. Han vill även försöka koppla äldre exempelvis romantiska texter till modernare romantiska texter för att eleverna ska kunna anknyta till något som existerar inom räckhåll (se 5.2.4).

Anders vill med diskussionsform belysa litteraturens roll i samhället, vilket kan kopplas till de resultat Adrian och Sriraman (2004) fick fram av sin undersökning om arbete med skönlitteratur i USA. De undersökte hur litteratur kan verka som ett didaktiskt redskap för att utveckla kritiskt tänkande hos elever samt att de kan finna paralleller mellan skönlitteratur och existentiella problem som exempelvis, varför människan existerar (s. 98). Enligt Anders är det viktigt att belysa litteraturen ur ett samhällsperspektiv (se 5.2.4). Hans resonemang stödjer sig på *Lpf 94* (2006) där följande framgår:

Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. Skolan skall förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. [...] Förtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt det svenska språket skall befästas genom undervisningen i många av skolans ämnen. En trygg identitet och medvetenhet om det egna kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. Skolan skall bidra till att människor får en identitet som kan relateras till och innefatta inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala (*Lpf 94* 2006, s. 5ff).

Även om inte Anders direkt uttalar de begrepp som står i *Lpf 94*, återfinns hans resonemang här. Skönlitteratur kan spegla hur samhället ser ut, som vid bearbetning och diskussion kan lyfta elevernas kunskaper och åsikter om det samhälle de lever i, och i vilket de ska verka. Lärarna anser att undervisningsmetoderna är betydelsefulla för kunskapen eleverna ska lyckas uppnå.

## 6.4 Lärarstyrd elevtolkning

Det går att utläsa ur den kvalitativa delen av undersökningen att lärarna delvis har skilda uppfattningar när det kommer till elevtolkning av skönlitteratur (se 5.2.5). Faktorerna det beror på är exempelvis vilken slags bok som avses och tolkningen

eleven gör på litteraturen. Det finns även skilda uppfattningar, bland lärarna, om hur en viss tolkning kan bedömas passa en bok bättre än någon annan tolkning.

Lärarna för även resonemang om hur de tycker att det finns fel eller rätt tolkningar. Deras skilda åsikter om hur elevernas tolkning av litteratur bedöms beror troligen på att de har en viss *ärvd* litteratursyn och det är den som till viss del styr deras beteende. Det här sker oftast helt omedvetet och det som exempelvis påverkar en persons litteratursyn är utbildning, ålder och livserfarenheter. Det här är alltså påverkansfaktorer som inverkar på litteratursynen lärarna har och i förlängningen hur viss skönlitteratur bör tolkas (Hansson 1995, s. 136ff).

Till exempel är Anna medveten om att hon har ett synsätt på litteratur och att eleverna ett annat:

– Jag ser ju det från mitt generationsperspektiv, min bakgrund och allt detta, och de har sina perspektiv, och det kan också vara rätt. Det kan också vara så att jag lär mig något av deras perspektiv vilket man ofta gör, man tänker, jaha, är det så du ser det, det hade inte jag någon aning om (se 5.2.5).

Liksom Malmgren (1986) resonerar Anna utifrån ett generationsperspektiv och allt annat som ingår i den sociala bakgrunden som påverkar hennes synsätt när det gäller skönlitteratur och tolkningen av den (s. 178ff). Hon menar i alla fall att elevtolkning av litteratur bör vara fritt och inte styrt av läraren. Bodil tycker till viss del att det finns en del tolkningar som passar bättre än andra, men hon anser exempelvis att bedömningen av elevens arbete ligger på djupet i tolkningen:

– Det är något av ett ytperspektiv och djuperspektiv. Och det är lättare att bedöma när eleverna skriver i en läslogg. När man jobbat med en klass i några år hinner man ju pröva några olika arbetssätt (se 5.2.5).

Hon menar förslagsvis att diskussion är lämpligt att använda som didaktisk metod, när en elevs tolkning inte riktigt passar in, ämnet kan exempelvis vara hets mot folkgrupp. Samtidigt vill hon försöka att lämna ett så fritt spelrum som möjligt för elevens tolkning. Björn menar att elevernas arbete med litteraturtolkningar är ganska fritt, men om rasistiska värderingar förekommer behöver läraren påpeka det för eleven. Det gäller speciellt de områden som anses krocka med den värdegrund som skolan skall förmedla till eleverna (se 5.2.5). Lärarnas resonemang stödjer sig i princip helt på *Lpf 94*, (2006) där följande framgår, avseende litteratur i skolan:

Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. Skolan skall förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. [...] En trygg identitet och medvetenhet om det egna kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. Skolan skall bidra till att människor får en identitet som kan relateras till och innefatta inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala (*Lpf 94* 2006, s. 5ff).

Ovanstående utdrag ur *Lpf 94* (2006) passar även in på vad Anders anser och det är att en del tolkningar passar bättre än andra tolkningar, allt exempelvis beroende på vilken bok det avses. Han menar att det kan finnas felaktiga tolkningar och att de här tolkningarna kan ge oriktiga signaler. Det här gäller framför allt om inte eleven ger rätt bakgrund till sin tolkning, till exempel om eleven sätter in tolkningen i fel tidsepok. Anders menar att eleven bör få arbeta fritt, så långt som möjligt. Trots det hävdar Anders att det går att ändra på en elevs tolkning genom att ge eleven fler infallsvinklar och ett djupare perspektiv: "Det går naturligtvis att ändra på elevens tolkning, men jag vill kalla det för att fördjupa elevens tolkning. Ge en synvinkel till, ett djupare perspektiv" (se 5.2.5).

Det finns i ovanstående lärarsvar tendenser som pekar på att det möjligtvis är på det sättet som Hansson (1995) menar, att vi alla går omkring med en personlig kanon inombords, som vi omedvetet förmedlar till vår omgivning, i det här fallet eleverna (s. 136ff).

Lärarnas syn på tolkning av litteratur visar sig till en viss del stämma med följande elevkommentarer: "Man kan lära sig något från dem. Lära sig att analysera det man har läst." "Det är roligt att läsa och sedan diskutera." "Man lär sig ganska mycket, i alla fall om man prövar dem på ett analysprov." "Man lär sig oftast något av boken" (se 5.1.2). Elevernas kommentarer stämmer till stora delar överens med det resonemang Wolf (2002) framför och beskriver i sin undersökning om undervisningsmetoder. Eleverna i Wolfs undersökning framhåller sin syn på litteraturundervisning, att det är viktigt att förstå texten på ett djupare plan (s. 132ff). Det här kan tolkas som att en del av eleverna i den här studien läser och tycker det är givande att diskutera och analysera. Läraren Anna vill att eleverna ska få "uppleva glädjen i att få lära sig nya saker" (se 5.2.3). Av ovanstående elevsvar kan det tolkas som att eleverna känner glädje i det de lär sig.

Förövrigt visar det sig i den kvantitativa delen av uppsatsen att 31, 6 % av eleverna menar att läraren styr deras tolkningar av skönlitteraturen ibland, 14, 3 % av dem hävdar att det alltid är styrt av läraren och 7, 1 % av eleverna vet inte om det är

styrt av läraren. Värt att notera är att 20, 5 % av eleverna inte tycker att läraren styr deras tolkningar och 26, 5 % anser att det är sällan det är styrt (se *Figur 4*). En stor del av eleverna verkar trots allt hävda att de blir styrda av läraren i sina tolkningar och frågan är: Vad kan det bero på? Kan det bero på att läraren inte har informerat om det aktuella målet eller är eleverna inte tillräckligt intresserade för att se någon av de avsikter läraren har med arbetet med tolkning av litteratur? Författarna till uppsatsen tolkar resultatet delvis som att lärarens instruktioner följs bokstavligen utan någon större eftertanke från majoriteten av eleverna. Precis som Molloy (2003, s. 15) och Rosenblatt (2002, s. 7ff) pekar på är inte elevernas egna erfarenheter alltid med i litteraturundervisningen och då har de inget att relatera till, som är väsentligt för dem själva.

I den kvantitativa delen redovisas även följande siffror som visar på att hela 39, 8 % av eleverna anser att deras tolkningar av skönlitteratur inte är sämre än någon annans stämmer ibland och 35, 7 % av eleverna tycker att det alltid stämmer, att deras tolkningar inte är sämre än någon annans. Endast 3, 1 % av eleverna menar att det här påstående inte stämmer, och 5, 1 % hävdar att det stämmer sällan och 16, 3 % av eleverna vet inte om det stämmer (se *Figur 3*).

Utfallet på det här enkätpåståendet visar på att eleverna är tämligen splittrade i sina åsikter om tolkning av skönlitteratur. En möjlig förklaring till elevernas skilda åsikter är att det beror på det som Hansson (1995) lyfter fram. Det vill säga att vi alla går omkring med en personlig kanon inombords, som vi omedvetet förmedlar till vår omgivning (s. 136ff). De som förmedlar i det här fallet är lärarna och de ger troligtvis eleverna en splittrad litteratursyn. Det kan även vara på det viset att de flesta elever ser på tolkning av litteratur som något nödvändigt ont som måste lösas, precis som Wolf (2002) har kommit fram till (s. 132ff). En tydlig slutsats går att dra och det är att lärarna vill att eleverna ska tolka skönlitteraturen fritt, bara det inte krockar med samhällets värdegrund. Samtidigt upplever en stor mängd av eleverna att de är styrda av lärarna och på så sätt blir tolkningen påverkad. Det är möjligtvis på det sättet som Hansson (1995) förespråkar "vilka analys- och värderingskategorier som förmedlas i litteraturundervisningen är med andra ord i högsta grad ett resultat av 'förhandlingar' om vad som skall anses vara viktigt och värt att uppmärksamma" (s. 137). I det här fallet är det eleverna som inte alltid lyckas med sina förhandlingar och därför väljer majoriteten av eleverna att göra exakt vad läraren vill. Det blir *läraravläsning* med andra ord.

## 6.5 Kunskap genom skönlitteratur

Det går att utläsa ur den kvalitativa delen av undersökningen att alla lärare är relativt ense om vad som är kunskap eller inte, när det gäller litteratur (se 5.2.6). Trots det här har lärarna delvis skilda uppfattningar då det gäller bedömningen och betyg-sättningen av arbetet med skönlitteratur. Anna sätter ofta betygen i relation till hur svår skönlitteraturen bedöms vara, hon menar att det handlar om en litterär utveckling och förståelse, på flera plan:

– Då ska du kunna ta till dig en bok som kräver mycket av dig och här har du en riktig utmaning och så ger man dem en riktig utmaning. Det brukar bli väldigt positivt, för då, ojdå, hon tror att jag klarar av det här. [...] Vissa av de böcker som var självklara tidigare är inte självklara längre, de ses som VG- eller MVG-böcker, det är en tråkig utveckling (se 5.2.6).

Anders och Björn relaterar inte till svårighetsgraden på böcker till ett visst betyg: ”Valet av skönlitteratur har ingen betydelse för vilket betyg det blir, utan det är elevens arbetsinsatts som styr mer” (se 5.2.6). Bodil nämner att arbetet med skönlitteraturen är det som ligger till grund för betygssättningen, att det är lättare att bedöma elevens arbetsinsats när de skriver något. Hon upplever även att det är svårt att bedöma elevinsatserna, precis som Anna menar. Hon och Bodil anser att det har blivit svårare att bedöma eleverna, exempelvis för att elevgrupperna är mer splittrade kunskapsmässigt nuförtiden. Björn menar att det är bedömningsgrunderna som finns i Kursplan för Svenska A och B (2000) som styr betygssättningen och att den baseras på en rad olika faktorer, exempelvis att eleven vet när litteraturen skrevs och hur det var i samhället vid den tiden. Han tycker också att det är viktigt att eleven kan formulera sina tankar kring litteraturen (se 5.2.6).

Anders hävdar att läraren strikt kan utgå från betygskriterierna, som finns i Kursplan för Svenska A och B (2000), där det exempelvis finns uttalat att eleven ska känna till olika sorters litteratur och ha en logisk idé om när och var den skrevs:

– Jag tycker nog egentligen att man strikt kan utgå från betygskriterierna, där finns ju både det här att man ska känna till vissa typer av litteratur, och ha en logisk idé om när och var den skrevs. Sen finns ju hela spektrat i betygssystemet (se 5.2.6).

Det är även kvaliteten och djupet på elevens arbete som har stor betydelse, enligt Anders (se 5.2.6). Lärarna resonerar som Bommarco med flera (1988) att målet med läsning av skönlitteratur inte är att eleverna enbart ska få en upplevelse, litteraturen

skall även kopplas till samhället vi lever i och dess problem (s. 10ff). De uppfattar trots skilda åsikter att eleverna vet vad som krävs av dem när det gäller ett visst betyg och sammantaget passar lärarnas resonemang väl ihop med de olika betygs-kriterierna i Kursplan för Svenska A och B (2000):

Kriterier för betygen Godkänt, Väl godkänt och Mycket väl godkänt:

- Eleven läser både i utdrag och i sin helhet saklitterära och skönlitterära texter från olika tider och kulturer, sammanfattar innehållet och formulerar egna tankar och iakttagelser kring läsningen.
- Eleven läser även mer avancerade texter av olika slag, relaterar det lästa till sina kunskaper och erfarenheter och reflekterar över innehåll och form.
- Eleven bearbetar självständigt och insiktsfullt sina texter utifrån sina teoretiska kunskaper om språk och litteratur.
- Eleven gör jämförelser mellan olika tiders sätt att skildra olika motiv i skilda kulturer och relaterar dem till sin egen tid och sin egen livssituation.
- Eleven diskuterar innehåll, gestalter och bärande tankar i texterna och redovisar sina intryck i tal och skrift.
- Eleven redogör för några betydelsefulla författarskap och idéströmningar.
- Eleven reflekterar vid läsningen av texter över de samhälleliga och kulturella faktorer som format texten och över textens giltighet för vår tid.
- Eleven läser texter av många olika slag och diskuterar och analyserar texterna i förhållande till den miljö, den tid och det samhälle där de har uppstått (Kursplan för Svenska A och B 2000).

Brodow och Rininslands (2005) resonemang om att lärarna vill ge en tydlig och klar bild av vad som förväntas av eleverna stämmer följaktligen väl in på den här undersökningens gymnasielärare, och möjligen även att det här området anses svår-löst då det sätter stor press på lärare och elever (s. 62ff). Det finns följaktligen tendenser i resultaten som pekar på att bedömningen med undervisningen av skön-litteratur upplevs synonymt med de tre olika aspekterna Wolf (2002) för fram. Lärar-svaren pekar på det traditionalistiska mötet med det litterära kulturarvet, det pragmatiska för nyttas skull och det emancipatoriska mötet för ökad förståelse av sig själv och samhället, men även mötet med läsoplevelsen. Det är de här aspekterna lärarna vill att eleverna ska ta till sig via skönlitteraturen. De här tendenserna i resultatet finns hos alla lärarna, på skilda nivåer (s. 131ff).

Följande elevkommentarer ger oss en negativ bild av hur eleverna ser på arbetet med skönlitteratur i gymnasieskolan: "Böckerna är oftast tråkiga." "Det kan vara lite stressigt om man inte har så lång tid på sig." "Det är svårt att koncentrera sig när man läser" (se 5.1.2). I den kvantitativa delen av uppsatsen redovisas följande siffror vilka visar att 38, 8 % av eleverna anser att de bara har nytta av lärdomar i skönlitteratur ibland och 14, 3 % menar att de sällan har nytta av de här lärdomarna. Samtidigt hävdar 34, 7 % av eleverna att de alltid har nytta av de här lärdomarna och endast 3, 1 % tycker att så är inte fallet, 9, 1 % vet inte om de har nytta av lärdomar i



skönlitteratur (se *Figur 5*). En hel del elever tycker följaktligen att de inte har nytta av lärdomar om skönlitteratur och frågan vi ställer oss är: Vad kan det bero på? Kan det bero på att läraren inte har informerat om det aktuella målet, eller är eleverna inte tillräckligt läsintresserade för att se någon nytta med de lärdomar läraren har försökt att förmedla med läsningen? Elevernas åsikter om litteraturundervisning stämmer för övrigt väl överens med Wolfs (2002) undersökning om hur gymnasieelever uppfattar den här delen av ämnet svenska (s. 132ff). Elevresultatet visar på att den roll som läraren tycker att skönlitteratur har i skolan, inte uppfattas av en stor del av eleverna. De här eleverna upplever troligtvis inte att deras intressen, erfarenheter och läskapacitet blir tillgodosedda inom skolans dörrar. Av lärarnas resonemang framgår det att stor hänsyn tagits till ovanstående faktorer vid urvalet av litteratur, men det är inte säkert att det alltid uppfattas av eleverna.

En positiv bild av elevernas uppfattningar om skönlitteratur i skolan ger följande kommentarer: "[Det är b]ra med information om viktiga författare och böcker". "Man lär sig oftast något av boken". "Man får lärdomar från andra liv och inte bara sitt eget". "Man kan lära sig något från dem. Lära sig att analysera det man har läst". De här kommentarerna visar ändå på att uppfattningarna skiljer sig bland eleverna och vissa anser att de lär sig mycket av att läsa skönlitteratur medan andra inte anser det. Undersökningen visar ändå på att 82, 6 % av eleverna anser att det är meningsfullt att läsa i skolan, ibland och alltid. Det är antagligen på det sättet i skolan som i övriga samhället att alla elever är olika och har varierade intressen och därav deras skiftande svar.

## **6.6 Mötet mellan lärare och elever**

Det går att utläsa ur den kvalitativa delen av undersökningen att alla lärare är ense om att litteratururvalet baseras på rådande Kursplan för Svenska A och B (2000) och elevgruppen som undervisas samt deras intressen. Anna nämner också att det är viktigt att eleverna får en utmaning när det gäller texter, som gör att de utvecklas som läsare. Hon anser även att det: "gäller det att försöka möta dem, och det är ju min uppgift och min utmaning som lärare att möta dem, så vi kan nå så mycket som möjligt" (se 5.2.4). Björn och Anders menar även att det är betydelsefullt att ta hänsyn till elevens läsvanor och kapacitet, vid mötet med eleverna:

– Huvudavsikten är väl, dels på något sätt ge eleverna övergripande kunskaper om skönlitteratur. Att få dem att känna på skönlitteratur som de inte skulle ha gjort annars, men även att få eleverna att se djupet i skönlitteraturen, som man kanske inte tänker på (se 5.2.3).

Bodil hävdar även att det handlar om vilket program eleven går på och vilka elever det är: "Det handlar framförallt kanske om vilket program man är på, och vilka elever man har framför sig. Jag styrs ganska mycket av det tror jag" (se 5.2.4). Precis som Bommarco med flera (1988) förespråkar tar de med frågan om elevernas sociala tillhörighet och studiebakgrund, som en pedagogisk faktor (s. 10ff).

Lärarnas tänkta möte med eleverna stämmer även väl in på Molloy's (2003) teorier om att eleven bör vara i centrum, inte läraren (s. 293ff). Deras tänkta möte med eleverna stämmer också in på Rosenblatts (2002) tankar om litteraturundervisning. Rosenblatt anser att det optimala i en undervisningssituation med skönlitteratur bygger på att lärare försöker skapa ett möte mellan texten och läsaren. Hon hävdar att det inte går att placera en texts fulla förståelse vare sig i boken eller i läsaren och därför måste en överföring ske mellan de två (s. 7). Lärarnas yttranden om det här tänkta elevmötet med skönlitteraturen kan också sägas följa rådande skollag 1985: 1100 (1997) "§ 2 Eleverna skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas" (Lag, 1991:1107).

Det finns trots det en del åsiktsskiljaktigheter mellan lärarna och eleverna, som kom fram i den kvantitativa delen av undersökningen på eleverna. Där går det utläsa att en förhållandevis stor del av eleverna tycker det är meningsfullt att läsa skönlitteratur, men att en stor del av eleverna även menar att det är förhållandevis onödiga lärdomar (se *Figur 1* och *5*). Följande elevkommentarer visar tydligt att mötet mellan elev och lärare inte alltid är på samma nivå: "Det är bra att läsa skönlitteratur i skolan men det får inte gå överstyr. Bara för att läraren läser mycket ska inte det betyda att eleverna ska läsa mycket." Den här åsikten följer Molloy's resonemang (2003) om att pedagogen måste bli en läsande lärare (s. 293ff), vilket elevens lärare verkar vara. Eleven är medveten om den litterära påverkan från läraren, men tycker inte att det behöver gå till överdrift. En annan elev menar: "Jag tycker inte om att läsa under tidspress. Man ska få ta det mer i sin egen takt." Ytterligare en elev anser att: "Det är skönt att kunna koppla av till en bok ibland" (se 5.1.2). De här elevkommentarerna leder till att undran väckts hos författarna till uppsatsen, om mötet mellan lärare och elever inte riktigt sker på samma nivå och frågan är: Vad kan det bero på? Kan det bero på att läraren inte har informerat om det aktuella målet med

undervisningen eller är eleverna inte tillräckligt läsintresserade för att se någon av de avsikter läraren har med skönlitteraturen? Följaktligen är det i princip en majoritet av eleverna som relativt ofta inte möter lärarna och deras intentioner, från sin egen utgångspunkt. Det blir inget möte mellan läraren och eleven utan snarare en anpassning från elevens sida till lärarens intentioner med litteraturen.

Malmgren (1983) visar på hur de tidigare läroplanerna hänvisade till skönlitteraturen som något som var reserverat till subjektivitet och känslor och det verkar vara på det här sättet flera av undersökningens elever uppfattar arbetet och bedömningen av skönlitteratur (s. 7ff). De ser på arbetet med litteratur som ännu en skoluppgift att lösa, och det efter lärarens intentioner. Det är möjligtvis på det viset att rådande läroplan *Lpf 94* (2006) inte alltid följs fullt ut och att det gamla synsättet från 1960-talet delvis lever kvar i skolan (Malmgren 1983, s. 7ff).

Enligt Román (2006) användes triviallitteraturen för att intressera eleverna för läsning och för att skapa en övergång till den mer godtagna litteraturen. Det innebar att den så kallade triviallitteraturen aldrig blev riktigt accepterad då gymnasieskolan grundlades. Det finns således en polemiserande uppfattning, två skilda ståndpunkter, bland lärare och litteraturvetare om hur acceptansen för populärlitteratur ska se ut, och möjligen är det här också en bidragande orsak till att mötet mellan lärare och elev inte når ända fram (s. 59ff). Den här skilda ståndpunkten verkar även stundtals att existera mellan de undersökta eleverna och deras lärare.

Tendensen finns att skönlitteraturläsning i de två undersökta gymnasieskolorna fortfarande delvis bedöms utifrån emotiv och kognitiv språkkompetens, nämligen att eleverna ska ha nytta av den skönlitteratur de läser utifrån ett samhällsperspektiv (Malmgren 1983, s. 7ff). Möjligtvis är det på det sättet som Molloy hävdar, att det behövs en förändrad svenskämnessyn, där läraren måste lära sig mer om eleverna och deras frågor, via skönlitteraturen (2003, s. 293ff). Molloy (1996) menar också att det är viktigt att utgå från elevernas egna erfarenheter när det gäller litteratur. Det är den egna erfarenheten som ger texten dess mening och innehåll, samt att de här erfarenheterna kan generera nya kunskaper om allmänmänskliga fenomen (s. 9). Slutsatsen är att det här mötet inte verkar ske fullt ut mellan lärarna och eleverna på de aspekter den här studien tar upp, trots lärarnas intentioner.

Uppsatsens syfte har uppnåtts genom att tidigare genomförd forskning och rådande styrdokument har bidragit med en grund för den aktuella undersökningen. Med hjälp av intervjuer och enkäter har studiens författare fått möjlighet att ta del av

verkligheten gällande användningen av skönlitteratur, på två gymnasieskolor i Syd-sverige. Både lärare och elever har bidragit med tänkvärda åsikter om uppsatsens forskningsområde.

## **6.7 Metoddiskussion**

Kvalitativ metod och analys innebär att forskarens röst alltid är medverkande i lägre eller högre grad. Det beror på att forskningsmaterialet måste genomläsas, kategoriseras och tydas (Denscombe 2000, s. 249ff). Analys och slutsatser av kvalitativa data har bearbetats på ett objektiva sätt, men det är ändå ett faktum att forskarnas egna värderingar eventuellt kan påverka tolkningar.

Kvantitativ metod "associeras med neutralitet från forskarens sida" (Denscombe 2000, s. 206ff). Meningen med en kvantitativ undersökning är att objektiv data samlas in och bearbetas för att belysa verkligheten, som givetvis kan anses vara tolkningsbar. Kvantitativ metod och analys innefattar inte forskarens röst i samma grad som återfinns i kvalitativ metod, men det är ändå viktigt att påpeka att forskarens röst är närvarande i kvantitativ metod då forskningsfrågorna måste ha formulerats av forskarna.

Uppmärksamhet riktas även mot en av nackdelarna med kvantitativ metod som är att forskaren inte kan kontrollera sanningshalten i de svar som anges, och det gäller i ännu högre grad om undersökningen är anonym och om vissa påståenden i enkäten har misstolkats. Det här har i efterhand observerats i analysarbetet. "När det gäller frågeformuläret tycks forskaren emellertid inte ha något annat val än att acceptera det som sant" (Denscombe 2000, s.128). Resultaten av den kvantitativa delen är följaktligen inte helt tillförlitliga, utan visar endast på vilka tendenser som framkommit genom elevernas svar.

## **6.8 Slutsatser**

Slutsatserna som dras utifrån lärarnas svar är att de tar stor hänsyn till vilka elever de har framför sig, samt att de utgår från rådande styrdokument. De låter även eleverna själva välja litteratur ibland. Ändå påvisar elevundersökningen att det finns de elever som inte finner det meningsfullt att läsa skönlitteratur i gymnasieskolan. De hävdar att de inte har nytta av lärdomar från skönlitteratur, säkerligen beroende på olika orsaker som emellertid inte har framkommit i undersökningen.

De resultat som redovisats ovan påvisar att lärarna och eleverna kan avläsa varandra på ett förhållandevis meningsfullt sätt, för båda parter. Det finns trots det situationer där de flesta av eleverna anpassar sig efter lärarnas avsikter, och inte för fram sina egna intentioner. En sådan situation kan uppstå då eleverna ska tolka skönlitteratur.

Alla intervjuade lärare uppfattar att de flesta elever vet vilka krav som ställs på dem inför bedömning av arbetsinsatsen. Däremot sker mötet mellan lärare och elev emellanåt på skilda nivåer. Lärarna anser att de utgår ifrån elevernas intressen vid valet av litteratur, men ändå finns det elever som inte uppfattar att det är meningsfullt att läsa skönlitteratur i skolan och att de inte har nytta av lärdomar från läsning av skönlitteratur. Något som kan påverka den här icke-matchningen är ett stort elevantal som kan göra att lärarna helt enkelt inte har tid att kunna urskilja alla elevers fallenheter. En annan aspekt är att det inte är alla elever som låter lärarna få veta vilka intressen som kan ligga till grund för litterära val, vilket kan försvåra för lärarna att välja ut litteratur som passar. Då kan eleverna anse att det är meningslöst att läsa skönlitteratur.

Enligt resultatet hävdar lärarna att undervisningsmetoderna är betydelsefulla för kunskapen eleverna ska lyckas uppnå och här menar eleverna att läraren har en viktig roll, i undervisningen om skönlitteratur, att fylla. Det är inte alltid eleven kan förstå skönlitteraturen fullt ut och då behövs exempelvis guidning från läraren. Inom det här området möts följaktligen lärare och elev i ett större samförstånd.

Med tanke på att lärarna måste följa rådande styrdokument och skollag, för att fullfölja sitt uppdrag från samhällets sida, är det förståeligt att det inte alltid sker ett möte mellan text och elev. Lärarna påpekar också att eleverna måste utöver tillgodo-seendet av intressena, få en utmaning och ett djupare perspektiv på skönlitteraturen för att en större kunskapsförmedling ska ske.

## **6.9 Förslag till vidare forskning**

Då den här undersökningen inte har behandlat ett flertal tänkbara fortsättningar och infallsvinklar på det valda forskningsområdet, användningen av skönlitteratur i gymnasieskolan, pekas här ut en del tänkbara fortsättningar på studien. Då lärarna anger att de utgår från elevernas intressen stämmer det in på elevernas svar om det alltid är meningsfullt att läsa skönlitteratur i skolan till 36, 7 %. Det intressanta är resten av eleverna som anser att det inte är meningsfullt att läsa skönlitteratur; de

som inte vet, de som sällan tycker det är meningsfullt och de som tycker det är meningsfullt att läsa ibland som uppgår till 63, 3 %. Vad beror det på? Nedanstående frågor är förslag till vidare forskning:

- Hur går lärarna tillväga för att hitta elevernas intressen i skönlitteratur?
- Är skolan ett avkopplande ställe där eleverna upplever att de kan koncentrera sig på att läsa och tolka skönlitteratur? Vad påverkar?
- Genusperspektivet kopplat till skönlitteratur användningen i skolan sett ur elev- och lärarperspektivet. Till exempel: Vilken sorts skönlitteratur föredrar kvinnliga respektive manliga elever respektive kvinnliga och manliga lärare?
- Skönlitteraturundervisningen i skolan sett ur skillnader mellan olika gymnasieprogram. Till exempel: Finns det skillnader mellan yrkes- och studieförberedande program?
- Åldersrelaterade skillnader kopplat till skönlitteratur användningen i skolan. Till exempel: Hur skiljer det sig mellan årskurs 1, 2 och 3?
- Skönlitteraturens användning sett på mellan olika gymnasieskolor. Till exempel: Vilka skillnader finns det i undervisningsmetoderna, gällande skönlitteratur?

Ovanstående punkter är alla potentiella och intresseväckande forskningsområden, speciellt med tanke på att åldersgruppen 16-84 år, i Sverige läser allt mindre litteratur. Mellan 1982 och 2005 har en ökning av de personer mellan 16-84 år som aldrig läser böcker skett med 4 % och med 12 % på befolkningen mellan 16-24 år (ULF 2007).

Den här studien visar att det här delvis kan kopplas till skolans hantering av litteratur. Den kraftiga minskningen av litteraturkonsumtionen kan inte enbart bero på den drastiskt ökande användningen av kommunikation via exempelvis Internet och mobiltelefoni. Det är möjligen på det viset att det kraftigt ökade TV-utbudet delvis bär skulden, men det troliga är att skolan inte har anpassat sin verksamhet tillräckligt till de ovan nämnda rådande förutsättningarna.

## 7 Sammanfattning

Uppsatsen har sin utgångspunkt i två artiklar publicerade i Lärarnas Riksförbunds tidning *Skolvärlden* (2006 [www]). Undersökningen baserades på vilka förhållningssätt elever och lärare har till användning av skönlitteratur eftersom användningen av litteratur kan hjälpa skolan att förmedla den existentiella värdegrund som förmedlas i *Lpf 94*. Förbindelsen mellan artiklarna och *Lpf 94*, lade således grunden till undersökningsområdet. Syftet med undersökningen är att belysa gymnasielärares och gymnasieelevers förhållningssätt till användningen av skönlitteratur i ämnet svenska för att sedan jämföra resultaten utifrån lärarperspektivet och elevperspektivet. Allt för att se hur dagens verklighet ser ut beträffande användningen av skönlitteratur. I forskningsbakgrunden presenteras teorier som har skilda och likartade uppfattningar om litteraturteori, receptionsforskning och erfarenhetsfilosofi. Forskningsbakgrunden mynnade ut i den problemprecisering som följer. I en jämförelse mellan lärare och elever: Vilka förhållningssätt har de till skönlitteratur i gymnasieskolan? Forskningsmetoderna som använts består av en kombination av kvantitativ och kvalitativ metod. Resultatet pekar på att eleverna har olikartade inställningar till skönlitteratur. Det framkom även att de inte alltid var på samma nivå som lärarna och att de flesta av dem kände sig styrda av lärarna. Eleverna förstod följaktligen inte alltid lärarnas intentioner. Det här gör att de flesta av eleverna läser av läraren och löser arbetsuppgiften enligt dennes intentioner. Trots det här går det utläsa ur resultatet att de flesta av eleverna finner undervisningen meningsfull. Lärarna fick svara på frågor som berörde de faktorer som påverkade valet av skönlitteratur och vilka avsikter lärarna hade med sina val. De fick även besvara frågor som handlade om undervisningsmetodernas betydelse. Lärarna delgav också information om skönlitterära elevtolkningar och hur de bedömde elevernas arbetsinsats. Studien resulterade i att lärarna menade att eleverna var medvetna om vad som krävdes för att få ett visst betyg och att lärarna var relativt enade om att litteratururvalet bör utgå från rådande kursplaner, elevgruppen som undervisas och deras intressen. Resultatet visar också att lärarna anser att styrning av elevernas tolkning bör undvikas, men att ibland är det nödvändigt att fördjupa en elevs tolkning.

## Litteraturförteckning

- Adrian, Harry och Sriraman, Bharath (2004), "The Use of Fiction as a Didactic Tool to Examine Existential Problems, (EJ682707)", *The Journal of Secondary Gifted Education*. Vol. XV. No3. Prufrock Press. Pp.96-106. ISSN1077-4610. [www]. Hämtat från  
<[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal;jsessionid=Gm4pj6GKh1FwrQTqSdvmVC1pnpBKFQjtj4YRn05vLHbysBT8hgZ6N!2092550633?\\_nfpb=true&ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=Adrian%2C+Harry+and+Sriraman%2C+Bharath&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=kw&\\_pageLabel=ERICSearchResult&newSearch=true&rnd=1176909918475&searchtype=keyword](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal;jsessionid=Gm4pj6GKh1FwrQTqSdvmVC1pnpBKFQjtj4YRn05vLHbysBT8hgZ6N!2092550633?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=Adrian%2C+Harry+and+Sriraman%2C+Bharath&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=ERICSearchResult&newSearch=true&rnd=1176909918475&searchtype=keyword)> Publicerat 2005-00-00. Hämtat 2007-04-11.
- Bloom, Harold (2000a), *Den västerländska kanon*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion. ISBN 91-7139-390-0.
- (2000b), *Hur du ska läsa och varför*. Smedjebacken: Wahlström & Widstrand. ISBN 91-4618-216-0.
- Bommarco, Birgitta, Cronberg, Barbro och Ursing, Anna Maria (1998), *Läsa för livet Svenskundervisning på högstadiet*. Stockholm: Litteraturfrämjandet. ISBN 91-7448-483-4.
- Brodow, Bengt och Rininsland, Kristina (2005), *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03812-7.
- Denscombe, Martyn (2000), *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01280-2.
- Hansson, Gunnar (1995), *Den möjliga litteraturhistorien*. Stockholm: Carlsson Bokförlag. ISBN 91-7798-934-1.
- Lärarnas riksförbund (2006), "Elevs värderingar förskräcker", *Skolvärlden*. Ansvarig utgivare: Kerstin Weyler. [www]. Hämtat från  
<<http://www.skolvarden.se/Article.jsp?article=1305>> Publicerat 2006-09-21. Hämtat 2007-04-12.
- (2006), "Toleransen ökar med mer läsning", *Skolvärlden*. Ansvarig utgivare: Kerstin Weyler. [www]. Hämtat från



- <<http://www.skolverlden.se/Article.jsp?article=1312>> Publicerat 2006-09-27.  
Hämtat 2007-04-12.
- (2006), "Yttrandefriheten i skolan – Elevernas attityder, värderingar och läsvanor", Rapport från Lärarnas Riksförbund. Ansvarig utgivare: Metta Fjelkner. [www]. Hämtat från <[http://www.lr.se/lrweb/Home.nsf/ByKey/PKAEL-6TTJSL/\\$file/Yttrandefriheten%20i%20skolan.pdf](http://www.lr.se/lrweb/Home.nsf/ByKey/PKAEL-6TTJSL/$file/Yttrandefriheten%20i%20skolan.pdf)> Publicerat 2006-09-21.  
Hämtat 2007-04-26.
- Malmgren, Lars – Göran (1986), *Den konstiga konsten Om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-23261-6.
- (1983), *Litteraturreception och litteraturpedagogik*. Lund: Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga inst., univ. (SBI)
- Molloy, Gunilla (2003), *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03007-X.
- (1996), *Reflekterande läsning och skrivning Årskurs 7-9*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-61861-1.
- Nationalencyklopedin (2007), Litterära termer "kanon". [www]. Hämtat från <[http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=220745&i\\_word=kanon](http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=220745&i_word=kanon)> Publicerat 2007-04-25. Hämtat 2007-04-25.
- (2007), Ordbok, "skönlitteratur". [www]. Hämtat från <[http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=O324718&i\\_word=sk%fc6nlitteratur](http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=O324718&i_word=sk%fc6nlitteratur)> Publicerat 2007-04-12. Hämtat 2007-04-12.
- (2007), Ordbok, "litteraturteori" [www]. Hämtat från <[http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=243070&i\\_word=litteraturteori](http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=243070&i_word=litteraturteori)> Publicerat 2007-05-04. Hämtat 2007-05-04.
- (2007), Ordbok, "receptionsforskning" [www]. Hämtat från <[http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=291382&i\\_word=receptionsforskning&i\\_h\\_text=1&i\\_rphr=receptionsforskning](http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=291382&i_word=receptionsforskning&i_h_text=1&i_rphr=receptionsforskning)> Publicerat 2007-05-04. Hämtat 2007-05-04.
- (2007), Ordbok, "erfarenhetsfilosofi" [www]. Hämtat från <[http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=163689&i\\_word=erfarenhet](http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=163689&i_word=erfarenhet)> Publicerat 2007-05-04. Hämtat 2007-05-04.
- Patel, Runa och Davidson Bo (2003), *Forskningsmetodikens grunder Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, 2 upplagan. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02288-3.

- Román, Henrik (2006), *Skönheten och nyttan Om synen på gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947-1985*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 91-554-6652-4.
- Rosenblatt, Louise M. (2002), *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01547-X.
- SAOL13 (2006), *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket (13:e uppl.)*: Stockholm: Nordstedts Ordbok ISBN 97891727198.
- Starrin, Bengt och Svensson, Per – Gunnar (red.) (1994), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-39861-1.
- Statistiska centralbyrån (2007), "Undersökningarna av levnadsförhållanden, ULF". [www]. Hämtat från <[http://www.scb.se/templates/Product\\_\\_\\_\\_\\_12199.asp](http://www.scb.se/templates/Product_____12199.asp)> Publicerat 2007-03-08. Hämtat 2007-04-16.
- Stensmo, Christer (1994), *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-37941-2.
- Svedner, Per Olov (1999), *Svenskämnet och svenskundervisning – närbilder och helhetsperspektiv*. Uppsala: Kunskapsföretaget. ISBN 91-89040-17-1.
- Svenska Språknämnden (2005), *Svenska Skrivregler*, 2 upplagan. Stockholm: Liber, ISBN 47-04974-X.
- Trost, Jan (2001), *Enkätboken*, 2 upplagan. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01816-9.
- Vetenskapsrådet (2002), *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. ISBN 91-7307-008-4. [www]. Hämtat från <[http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS\\_15.pdf](http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf)> Publicerat 2002-00-00. Hämtat 2007-04-12.
- Wolf Lars (2002), *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-04085-7.

## Styrdokument

Skolverket (2006), *Läroplan för de frivilliga skolformerna – Lpf 94*. Stockholm: Fritzes Förlag. ISBN 978-91-85545-14-8. [www]. Hämtat från <<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>> Klicka på PDF-ikonen i den grå rutans nedre högra hörn. Publicerat 1994:2, ändring införd 2006:24. Hämtat 2007-04-12.

- (2000), *Gymnasial utbildning, Kursplan SV1201 – Svenska A*. [www]. Hämtat från <<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=5&skolform=21&id=3205&extrald>> Publicerat 2000-07-01. Hämtat 2007-04-12.

- (2000), *Gymnasial utbildning, Kursplan SV1202 – Svenska B*. [www]. Hämtat från <<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=5&skolform=21&id=3206&extrald>> Publicerat 2000-07-01. Hämtat 2007-04-12.

- (2000), *Gymnasial utbildning, Ämnen, Svenska, Ämnets syfte*. [www]. Hämtat från <<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=8&skolform=21&id=SV&extrald>> Publicerat 2000-07-01. Hämtat 2007-04-12.

Utbildnings- och kulturdepartementet (1997), *Skollagen 1985:1100*. [www]. Hämtat från <[http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?\\${HTML}=SFST\\_LST&\\${OOHTML}=SFST\\_DOK&\\${SNHTML}=SFST\\_ERR&\\${MAXPAGE}=26&\\${TRIPSHOW}=format=THW&\\${BASE}=SFST&\\${FREETEXT}=&BET=1985%3A1100&RUB=&ORG](http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?${HTML}=SFST_LST&${OOHTML}=SFST_DOK&${SNHTML}=SFST_ERR&${MAXPAGE}=26&${TRIPSHOW}=format=THW&${BASE}=SFST&${FREETEXT}=&BET=1985%3A1100&RUB=&ORG)> Publicerat 1985-12-12, ändring införd t.o.m. 2006. Hämtat 2007-04-27.

## Muntliga källor

Anna, intervju (2007-04-02)

Bodil, intervju (2007-04-02)

Anders, intervju (2007-04-04)

Björn, intervju (2007-04-04)

# Bilaga 1 – Elevenkät

Vårterminen 2007

## Elevenkät om användningen av skönlitteratur i skolan

Ifylles frivilligt och helt anonymt, bedöm följande påståenden och markera dem 1 - 5: 1 = Stämmer inte, 2 = Stämmer sällan, 3 = Stämmer ibland, 4 = Stämmer alltid, och 5 = Vet inte

1. Det är meningsfullt att läsa skönlitteratur i skolan. Svar: .....
2. Läraren har "speciella" avsikter med vissa skönlitterära böcker.  
Svar: .....
3. Era tolkningar av skönlitteraturen är inte sämre än någon annans tolkning. Svar: .....
4. Läraren styr era tolkningar av litteraturen så att de blir mer "rätt" (till lärarens uppfattning). Svar: .....
5. Du har nytta av lärdomar om skönlitteratur. Svar: .....

**Övrigt:** Dina kommentarer på skönlitteratur i skolan

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Lärarkandidaterna i svenska från Högskolan i Kristianstad Jennie Hansson och Johnny Sundström tackar dig för din betydelsefulla medverkan, i vår undersökning om skönlitteratur.

## Bilaga 2 – Intervjufrågor

### Intervjufrågor till lärare:

Allmän inledande fråga: Hur väljer du skönlitteratur till eleverna?

1. Vilka faktorer påverkar ditt val av skönlitteratur till eleverna?
2. Vilka avsikter har du med dina skönlitterära val?
3. Tror du att eleverna uppfattar dina avsikter? Hur lägger du märke till det?
4. På vilka sätt tror du att undervisningsmetoderna påverkar elevernas uppfattning av skönlitteraturen?
5. Anser du att vissa tolkningar passar en viss skönlitterär bok bättre än andra tolkningar? Kan du utveckla hur vissa tolkningar passar bättre än andra?
6. Kan det finnas rätt eller fel tolkningar när det gäller skönlitteratur?
7. Går det att ändra på en elevs tolkning av en roman och hur går man som lärare tillväga då? Vilka anledningar kan man som lärare ha att göra det?
8. Hur granskar och betygsätter du elevernas arbete med skönlitteraturen? Vilka bedömningsgrunder utgår du ifrån?
9. Vet eleverna vad som krävs för att få ett visst betyg, när det gäller arbete med skönlitteratur?