



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

SSV72L, uppsats 15hp
Våren 2012
Läroarbilden

**På en litterär resa – från planering
till genomförande**

Författare
Cindy Sandberg

Handledare
Lennart Leopold

www.hkr.se

På en litterär resa – från planering till genomförande

Abstract

Genom närläsning av ämnesplanen i svenska samt semistrukturerade intervjuer med pedagoger är detta en undersökning som har fokuserat på *varför* och *hur* litteraturundervisning sker i klassrummet. Hur kan en pedagog tolka de nya styrdokumenterna och därefter lägga upp undervisning i litteratur? Pedagogerna som intervjuades valde, ofta utan elevpåverkan, vilka skönlitterära verk som skulle belysas. Synen på hur litteraturhistorien skulle bearbetas skilde sig åt beroende på den gemensamma hållningen att låta elevernas intressen och erfarenheter stå i centrum. Under läsningen var den vanligaste inställningen att låta eleverna läsa enskilt hemma. Genom att besvara frågor, men även genom att ibland samtala bearbetades sedan läsningen. Såväl kunskapskraven i ämnesplanen som elevernas läslust satte upp ramar för vilka didaktiska val som gjordes. Att använda multimediala texter var en av de främsta metoderna som nyttjades i syfte att skapa lust att lära *om* och *av* skönlitteratur.

Ämnesord: efferent läsning, estetisk läsning, litteraturval, litterär bearbetning, läslust, ämnesplanen i svenska

Innehåll

1 Inledning	7
1.1 Syfte och frågeställning	7
2 Litteraturgenomgång	8
2.1 Gymnasieskola 2011	8
2.1.1 Ämnet svenska	8
2.2 Att välja skönlitterära texter	9
2.3 Att läsa skönlitteratur	12
2.4 Att bearbeta läsoplevelser	15
3 Metod	19
3.1 Närläsning av ämnesplanen i svenska	20
3.2 Semistrukturerade intervjuer	20
3.2.1 Urvalsmetod och bortfall	20
3.2.2 Information om och till intervjuade pedagoger	21
3.2.3 Bearbetning och hantering av intervjumaterialet	21
4 Resultat	21
4.1 Redovisning och analys av ämnesplanen	22
4.1.1 Svenska 1	24
4.1.2 Svenska 2	25
4.1.3 Svenska 3	26
4.1.4 Litteratur	28
4.2 En intervju med Peter	30
4.2.1 Peters litteraturval	30
4.2.2 Peters läsmetod	31
4.2.3 Peters bearbetningsprocess	31
4.3 En intervju med Bert	33
4.3.1 Berts litteraturval	33
4.3.2 Berts läsmetod	34
4.3.3 Berts bearbetningsprocess	35
4.4 En intervju med Johan	36
4.4.1 Johans litteraturval	36
4.4.2 Johans läsmetod	37
4.4.3 Johans bearbetningsprocess	38
5 Analys	39
5.1 Hur väljs litteratur?	39
5.2 Hur går läsningen till?	41
5.3 Hur bearbetas läsningen?	42
6 Diskussion	43
6.1 Metoddiskussion	44
6.2 Olika pedagogiska förhållningssätt	44
6.2.1 Före läsningen	44
6.2.2 Under läsningen	45
6.2.3 Efter läsningen	46

6.3 Tankar om pedagogernas anknytningar till ämnesplanen.....	47
6.4 Denna och andra undersökningar om skönlitteratursundervisning.....	49
Sammanfattning.....	50
Referenser.....	52
Bilagor	
Bilaga 1 Frågeformulär för närläsning av ämnesplanen.....	54
Bilaga 2 Intervjuguide.....	55

Förord

Det har varit mycket givande att få skriva den här uppsatsen och få studera hur ämnesplanen kan omsättas i praktiken. Jag skulle vilja förmedla ett stort tack till de pedagoger som har låtit sig bli intervjuade. Utan er hade jag inte kunnat genomföra min undersökning. Jag skulle också vilja passa på att tacka min handledare och min mamma som har stöttat och inspirerat mig i mitt skrivande. Med er hjälp har denna uppsats blivit bättre både innehållsmässigt och språkmässigt. Tack så mycket till er!

1 Inledning

Det lilla barnet sitter i knäet på sin mamma som högläser ur en sagobok. Den handlar om en busig flicka, som är några år äldre än hon själv och bor utan föräldrar med endast några husdjur som sällskap. Det känns spännande, tycker barnet och några år senare sitter hon själv med en bok i handen och läser om andras äventyr. I skolan möter flickan litteraturundervisning där hon tillåts att i lugn och ro fortsätta läsa sina egenvalda böcker, dock med skillnaden att hon nu måste lämna in en bokrecension som någon form av bevis på att boken faktiskt är läst. På högstadiet har hon glömt bort den en gång så rogivande läsningen och istället hittat andra fritidsintressen. Som ni kanske har anat är den läsande flickan och den därefter icke-läsande tonåringen som detta handlade om – jag själv. Om några år ska jag låta blivande elever utforska den litterära världen. Frågan som denna uppsats ska behandla är hur man kan skapa positiva litteraturmöten i skolans värld.

1.1 Syfte och frågeställningar

Styrdokumentet är det stöd som pedagoger har när de ska göra sina didaktiska val och något som jag är nyfiken på är hur pedagoger låter sina elever möta skönlitteraturen. Trots förhållningsramarna som sätts upp i de numera så kallade ämnesplanerna finns det många möjligheter att skapa sin egen litteraturundervisning. Hur anser pedagoger att de kan skapa en givande litteraturundervisning där eleverna kan hitta/bibehålla sin läsglädje? Det har länge pågått en diskussion om huruvida det borde finnas en officiell litterär kanon, men här kommer den diskussionen att lämnas därhän, för att istället utreda hur undervisningen kan se ut och hur pedagoger på olika vis kan motivera sina elever till läsning. Syftet är alltså att granska *varför* man i gymnasieskolan bedriver litteraturundervisning och *hur* den realiseras. Hur kan man leva upp till styrdokumentet som poängterar att pedagoger ska anpassa litteraturundervisningen efter eleverna, skapa läsglädje och väcka diskussioner?

Syftet med denna undersökning är tvådelad. Dels kommer jag att granska vad de nya ämnesplanerna i *Gyll* säger och dels vill jag få en inblick i hur pedagoger kan förhålla sig till den.

Mina huvudfrågor är följande:

1. Hur motiveras litteraturundervisning i ämnesplanen?
2. Hur väljs litteratur?
3. Hur går läsningen till?
4. Hur bearbetas läsningen?

2 Litteraturgenomgång

Nedan ges en inblick i förändringar som skedde i och med de reviderade styrdokument. Därtill belyses även olika forskares och pedagogers teorier om hur positiva litteraturmöten kan skapas.

2.1 Gymnasieskola 2011

Många hoppar av sina gymnasiestudier vilket är en bidragande faktor till att vi i Sverige har en hög ungdomsarbetslöshet. Det var bakgrundsbilden som gjorde att regeringen ville skapa en ny skola och revidera styrdokument från år 1994. Några av förändringarna som har gjorts i *Gy11* är att förberedelsekraven för att få komma in på ett gymnasieprogram nu har höjts, och på programmen ska den behöriga eleven möta en utbildning som är mer individuellt anpassad. Precis som tidigare ska eleven göra ett val av gymnasieprogram, men enligt *Gy11* ska det här valet ha en större betydelse än förut. Antingen kommer eleven att gå på ett program som verkar yrkesförberedande eller kommer hon att gå på ett program som fokuserar på att skapa bättre förutsättningar inför kommande studier. Konkret ges i Skolverkets beskrivande publikation *Gymnasieskola 2011* en uppmaning om att de för programmen gemensamma ämnena ska samarbeta med karaktärsämnena (Skolverket, 2011: 13). Förutom att dessa ska integreras med de för programmen mer utmärkande ämnena är deras syften samtidigt att fungera som ämnen vilka även mer allmänt förbereder ungdomarna inför deras framtida liv. De ska främja ”personlig utveckling” samt uppmuntra till ”ett aktivt deltagande i samhället”. Betoningen i *Gy11* ligger alltså på att eleven, och dennes val av gymnasieinriktning, ska ställas i centrum.

2.1.1 Ämnet svenska

I *Gy11* finns som nämnts ett anspråk på att tydligare särskilja studieförberedande från yrkesförberedande program. Elever ska efter fullföljd gymnasieutbildning lämna utbildningen med en för programmet specifik examen, vilket är en av anledningarna till att ett ämne som svenska ska samarbeta med programmets karaktärsämnen. Gemensamt ska alla sikta mot programmets examensmål.

Svenskämnet är uppdelat i sex olika kurser: *svenska 1-3* samt *litteratur, retorik* och *skrivande*. (Längre fram kommer för denna studie relevanta kurser att analyseras.) För dem som går på ett yrkesförberedande program är endast *svenska 1* en obligatorisk kurs, medan elever på de studieförberedande programmen läser även *svenska 2-3*. (På vissa yrkesförberedande program har även *svenska 2* gjorts till ett gemensamt ämne, för att

studenter efter gymnasieutbildningen kan få även en studieförberedande examen, utan att behöva läsa ett utökat program.) De specialiserade kurserna *litteratur*, *retorik* och *skrivande* är kurser som kan erbjudas när eleven ska göra sitt individuella val.

2.2 Att välja skönlitterära texter

Våning efter våning står hyllor fyllda med böcker från golv till tak. Det är endast bokryggarna som visas upp och vid en hylla står någon och tittar på ett par av alla dessa böcker. Han håller pekfingeret på någon bokrygg medan han ser ut att läsa på en annan. Man kan undra hur han väljer sina böcker. Vad är det som lockar honom? Denna bild finns illustrerad på bokomslaget till Bengt Brodows och Kristina Rininslands *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*. Personlighetsdrag, nuvarande behov och intressen är faktorer som styr vilka böcker vi lockas till att plocka från hyllan, menar Louise Rosenblatt (2002). I sin kanske mest kända bok *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* skriver hon vidare att böcker inom genren ungdomslitteratur ofta behandlar stora frågor såsom etik, genus och etnicitet. Detta är något vilket förmodas locka unga läsare, som är människor som befinner sig i en tid där identitetsfrågor står i centrum. I *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*, som är en av Gunilla Molloys många böcker om praktisk handledning i litteraturundervisning, poängteras vikten av att låta elever känna igen sig och kunna koppla in egna preferenser. Först då kan ett givande möte skapas mellan sändare och mottagare, för hur ska eleven kunna fylla i tomma luckor om hon inte har en viss bekantskap med ämnet ifråga? En bekant miljö, en bekant känsla eller en bekant situation gör att eleven kan leva sig in i kontexten på ett djupare plan och därmed även förstå karaktärerna samt deras handlingar bättre.

Genom att pedagogen väljer litteratur där hon behandlar områden som känns aktuella för eleven, kan ett äkta engagemang skapas menar såväl Molloy som Rosenblatt. Samtidigt som en identifiering ska vara möjlig måste eleven givetvis överraskas av läsningen. Att läsa en förutsägbar text gör att läsningen kommer att kännas tråkig och betydelslös skriver Molloy (2003). Elevens tankar måste utmanas. Aidan Chamber som har skrivit såväl handböcker om litteraturundervisning som egna romaner, har betonat att litteraturen ger oss möjligheter att leva oss in i situationer som annars skulle vara omöjliga att beröra. Läsaren måste få möta många olika typer av böcker och vad som gör en text kvalitativ är just att den låter läsaren tänka i nya banor. I *Reflekterande läsning och skrivning* fortsätter Molloy att framhäva betydelsen av att eleven alltid ges möjlighet till subjektiv förankring och när hon står inför valet att bestämma vilka litteraturhistoriska verk som hennes elever ska möta tänker hon dels på deras erfarenheter och dels på möjligheten att illustrera den historiska kontexten. Att läsa

en bok av Strindberg enbart för att han kan ses tillhöra en inofficiell kanon är inte tillräckligt. Inger Norberg, en av författarna till *LÄSlust och LÄSlist*, förespråkar att man börjar med texten istället för med författaren. Texten måste säga läsaren något innan författaren blir intressant att belysa. Pedagogerna och författaren Ulla Lundqvist framhäver fördelen med att bearbeta äldre verk genom att hävda att det kan vara lättare att se tillbaka på något med distans. Historiska företeelser kan säga något till dagens läsare. Som ett exempel menar Lundqvist att man kan läsa *Robinson Crusoe* för att märka hur den förstärkte fördomarna gentemot mörkhyade under sin samtid. Avslutningsvis får eleverna en chans till att adaptera det lästa för att få syn på vilka ”kulturella glasögon” människor ser världen igenom idag.

Brodow och Rininsland (2005) poängterar att livsfrågor är centralt att behandla. De ser dessa områden som ”allmänmänniska” och menar med det att oavsett vilket program en student går på, skulle hon kunna läsa samma böcker. Utifrån episoden ”Cyklopen” ur *Odyssén* kan exempelvis en diskussion kring om vi måste ha starka ledare föras. År 2004 gjorde pedagogerna Katja Kulluvaara Östman, efter decennier i skolvärlden, sin tredje undersökning där hon analyserade elevers läsvanor. I boken *LÄSlist & LÄSlust* har hon utifrån det skrivit en artikel kallad ”Vad ska man läsa med gymnasister?”. Hon menar att det finns tre teman som ofta lockar ungdomar i gymnasieåldern: invecklade kärlekshistorier, spännande och dramatiska äventyr samt berättelser om barn i utsatta lägen. Här får eleverna möjlighet att genom någon karaktär spegla sig själva i texten, men de kan samtidigt hålla sig på ett visst avstånd. Även Lundqvist (1995) understryker att det kan skapas ett negativt motstånd om man låter ett ämne komma *för* nära eleverna. Identifikationen får inte bli obehaglig. Brodow och Rininsland menar liksom framför allt Lundqvist att det många gånger är det annorlunda och spännande som lockar, och inte vardagsrealismen. I böcker som *Oliver Twist*, *De tre musketörerna* och *Huckleberry Finn* kan både spänning och medkänsla för karaktärerna, som därmed blir lätta att skapa någon form av band till, väckas. Dessa böcker är inte enbart skildringar om elände utan de inger också ett hopp och även här kan den kreativa pedagogen låta eleverna resonera om allmänmänniska förhållanden.

Som ovan nämnts är det givetvis viktigt att låta eleverna stå i centrum när litteraturval ska göras. Elevens personlighet, behov och intressen bör stå i fokus. Texten bör innehålla igenkänningsmoment, vilka dock inte får vara obehagliga att uppleva, och texten bör samtidigt kunna överraska läsaren. I *Litteraturläsning som didaktisk utmaning* lyfter pedagogen Sven Mellhammar även fram något annat att tänka över när en pedagog står inför momentet att skapa ett bokprojekt. Pedagogerna måste själv vara engagerade i bokvalet. Genom

att exempelvis kunna berätta om egna erfarenheter väcks texten till liv och det äkta engagemanget kan göra att också eleverna får ett intresse för boken.

För att återgå till mannen som står framför en bokhylla och ska välja en bok är det inte bara själva innehållet utan kanske framför allt själva formen som fångar honom till att börja med. När det gäller bokens form menar pedagogen Monica Shaffeir (som i *Kunskap och bedömning i svenska* hänvisar till en föreläsning gjord av författaren Katarina Herrlin) att bokens omslag och språkets svårighetsgrad spelar en stor roll. Boken ska direkt kunna väcka läslust och den ska kunna värna om läsarens intresse, genom att låta honom känna sig som en implicit mottagare.

krossa bokstäverna mellan tänderna
gäspa vokaler, elden brinner i helvete
kråkas och spotta nu eller aldrig
jag och svindel du eller aldrig svindel nu eller aldrig
vi börjar om
(ur Gunnar Ekelöfs ”sonatform denaturerad prosa”, 1932)

Pedagogen Lisbeth Adrian mötte under 80-talet några klasser som hade en starkt negativ inställning till skolvärlden. De fick henne att vända upp och ner på den litteraturundervisning som hon tidigare hade bedrivit. Hon tog stöd från två olika lärandeteorier. I Richard Bambergers *Promoting the Reading Habit*, belyses hur barnet i sin läsning utvecklas i olika steg. Upp till 5-6 års ålder fascinerar barnet av rim och ramsor, mellan 5-9 år brukar folksagor vara populära, därefter läses gärna fornnordiska sagor och äventyrsböcker fram till 12 års ålder. 12-15 åringen läser vanligen om äventyr och spänning och därefter fascinerar ungdomen särskilt av den egna inre världen. Adrian valde att låta eleverna på gymnasiet minnas den tid som leken med ord var rolig. Samtidigt inspirerades hon av Montessoripedagogiken, alltså utgångspunkten att låta människan få en större frihet och möjlighet att på egen hand utforska något. Eleverna fick sitta i smågrupper för att fritt bläddra i böcker med rim och ramsor. Snart läste de spontant upp några texter där humorn ofta lockade fram skratt, samtidigt som ramsorna lät eleverna återuppleva barndomsminnen. Nyfikenheten var väckt till liv och därifrån gällde det sedan att leda eleverna vidare till nya texter som kunde skapa nya tankar om skönlitteratur. Citatet ovan är lånat från en dikt av Gunnar Ekelöf och hans text var något som en av Adrians klasser kom att uppskatta. De kunde utifrån rim och ramsor som lästs vid ett tidigare tillfälle hitta igenkännande tecken, som upprepningar och ordlekar, och innehållet i dikten tycktes dessutom säga något till eleverna om den skrivkramp och frustration som de själva kunde känna för skrivuppgifter i skolan. Även pedagogen Anders Danell menar att man stegvis kan låta eleverna närma sig

litteraturhistoriska verk och i *LÄSlist & LÄSlust* beskriver han fyra så kallade ”läsarfallor” för att underlätta elevernas möten med klassiska verk.

Pedagogen Karin Fredriksson Kull beskriver i *Litteraturläsning som didaktisk utmaning* hur hon byggde upp ett bokprojekt utifrån tanken att eleverna själva skulle få välja läsebok, samtidigt som de inte fick gå miste om möjligheten att genomföra boksamtal där de skulle få utbyta tankar och känslor. Istället för att hon som pedagog valde ut ett antal olika texter (såsom Adrian hade gjort) lät hon alltså eleverna göra valen. Att pedagogen visar sitt engagemang är viktigt, men än bättre kan det bli om någon elev visar en positiv inställning till en bok och uppmuntrar andra till läsning. På fritiden väljer vi ofta böcker som har föreslagits av någon anhörig och därför väcktes idén att låta eleverna ta med sig böcker som de själva uppskattade. De fick introducera böckerna i helklass, gärna genom att belysa favoritcitater, för att i nästa steg välja ut en av böckerna som presenterats av en kompis. Under läsningens gång samlades eleven som hade presenterat boken och eleven som höll på att läsa den för att jämföra sina läsupplevelser. Att ta vara på den läsglädje som eleverna har hittat i sin fritidsläsning ser även litteraturforskaren Maria Ulfgard som något mycket fördelaktigt. I *Texter och så vidare* förespråkar hon att man använder skolan som den mötesplats som den faktiskt bör vara och låter eleverna ventilera sina litterära upplevelser. Mångas röster kan hjälpa läsaren framåt i hans tolkning av en text.

Som nämnts finns det åtskilliga tankar om hur man kan välja litteratur och ofta illustreras vikten av att låta eleverna stå i centrum, vilket pedagogerna ovan på olika vis har låtit dem göra.

2.3 Att läsa skönlitteratur

Det är väsentligt att låta eleverna känna igen sig och snabbt knyta band till en text för att de inte ska skjuta den ifrån sig. Inger Norberg (2005) menar att elevernas förkunskaper kan aktiveras genom att titta på boktiteln, omslaget eller författaren. Rita sedan tidslinjer, berätta om ramhandlingen, illustrera kommande händelsekurvor eller låt eleverna bli insatta i något annat som berör bokens struktur. Pedagogerna Jessica Lindborg beskriver i *Kunskap och bedömning i svenska* hur hon vill hjälpa sina elever in i bokens handling genom att de inledningsvis får fundera över ett dilemma. Eleverna sätts in i romanvärlden med dess problematik och efter tankeskrivning om ett aktuellt dilemma får eleverna sinsemellan diskutera olika synsätt. I samma bok beskriver Jennie Jennerstrand sina litteraturprojekt. Hon vill aktivera vad hon kallar elevernas ”scheman”. När boken *Fånge på Alcatraz* skulle introduceras visade det sig exempelvis att en av eleverna hade varit på ön. Pedagogerna frågade

om eleven inte kunde berätta om sin upplevelse och under nästa lektion höll flickan ett föredrag, visade foton och satte in sina klasskompisar i den miljö som de skulle möta i boken. Jennerstrand menar att man på olika vis måste låta eleverna knyta an till textens innehåll: Var har eleverna mött liknande situationer eller miljöer? I någon film? I någon annan text? I verkligheten? I *Läsa Tolka Förstå* ges av Ulla Lundqvist flera konkreta undervisningsexempel som kan fungera som stöttning och inspiration när en pedagog ska låta eleverna närma sig litteraturen. En inledningsmodell som hon förespråkar för att ”öppna texten” för eleverna, är att på stordia högläsa utdrag ur boken som belyser starka scener och utifrån det låta eleverna tankeskriva. De får bygga upp förväntningar på texten genom att utifrån detaljer läsa mellan raderna. Lundqvist påpekar att det i detta skede inte bör vara själva läsutvecklingen som står i fokus, utan förhoppningsvis kan närläsningen väcka tankar, känslor och en nyfikenhet på bokens innehåll: Hur ska det gå för huvudkaraktären?

Om textens språk är väldigt utmanande för eleverna att möta föreslår Molloy (2008), Lundqvist (1995) samt Brodow och Rininsland (2005) att den högläses gemensamt, för att inte oöverkomliga hinder ska stänga läsaren ute. Att, som Molloy uttrycker det, ge eleverna ”en röst som tar dem genom texten” brukar vara en effektiv stödmotod. Lundqvist belyser att högläsning av utmanande texter där lyssnaren måste anstränga sig är ett utmärkt sätt att främja tanke- och läsförmågan. Först när textens form är något enklare kan eleverna läsa enskilt, och då med fördel få läsinstruktioner. Lundqvist menar nämligen att läsaren genom att besvara reflekterande frågor kan lära sig att läsa mer fokuserat, vilket enligt Molloy är något som pedagogen ofta behöver hjälpa sina elever att göra. En elev beskriver en bok som antingen tråkig eller spännande, men har svårt för att förstå och än mindre förklara sin ståndpunkt eftersom läsningen har gått för fort och inga större eftertankar om det lästa har gjorts. Under skrivuppgifter menar Lundqvist att det är viktigt att se till att eleven inte tappar läslusten, utan de måste förstå att syftet med den fokuserade läsningen är att de ska bli mer aktiva läsare, som är medvetna om vilka texttolkningar de gör och varför. Det underlättar för dem när de i ett senare skede ska kunna berätta om sina läsupplevelser: Vad kände jag här och hur gjorde författaren för att skapa denna känsla? I *LÄSlust & LÄSlist* ser författarna det som en fördel att växla mellan högläsning och självständig läsning, och att med jämna mellanrum hålla boksamtal om det lästa för att hålla engagemanget vid liv.

Högläsning bör inte användas enbart när man vill hjälpa sina elever in i en svår text, utan det kan med fördel användas också för att ”ge texter liv”. Istället för att i tysthet läsa kan inlevelsen bli starkare genom att lyssna på hur någon betonar vissa ord, läser olika snabbt och varierar sitt röstläge. Hur mycket som ska högläsas åt gången, innan någon form av

bearbetning genomförs, kan eleverna få möjlighet att påverka. Att inte enbart pedagogen högläser, utan att även eleverna högläser för varandra kan vara en bra modell, men problemet i större klasser brukar vara att vissa elever hörs mycket medan andra aldrig läser en rad, framhäver Molloy (2008). Genom att fråga och låta dessa elever bestämma gruppantalet i en högläsningssgrupp kan en lösning hittas. Mindre läsgrupper kan skapas vid behov och då sitter exempelvis tre till fyra elever tillsammans där de kan känna en större trygghet när de ska våga låta sina röster höras. Även Jessica Lindborg, som ju inleder bokprojekt med att låta eleverna resonera om ett aktuellt dilemma, använder sig av högläsningssmetoden och då ansvarar både hon och eleverna för läsningen. Ibland pausas läsningen och de får nya frågor att besvara skriftligt. Syftet med frågorna är att se till att alla har förstått innehållet, att skapa inlevelse genom att låta dem besvara hur de själva skulle ha gjort samt att låta dem tänka efter för att kunna resonera om hur de tror att berättelsen kan utvecklas. Innan läsningen fortsätter lyfts några av frågorna i helklass. Pedagogen hoppas med denna metod kunna hjälpa sina elever att fördjupa såväl läsförståelsen som läsoplevelsen.

Rosenblatt (2002) har myntat begreppen efferent respektive estetisk läsning. Vid den estetiska läsningen läggs mer tonvikt på att personliga och känslomässiga band knyts till texten. Liksom Molloy ser Rosenblatt just elevens reception av texten som mer givande att belysa. Rosenblatt menar att man som läsare styrs både av tidigare erfarenheter och av egna förväntningar på läsningen, vilket gör att man kan vara blind för vissa företeelser medan man kan bli fixerad av andra. Genom att jämföra sina tankar om boken med någon annans kan nya perspektiv upptäckas. Både en efferent och en estetisk läsning behövs när en pedagog undervisar i skönlitteratur. Rosenblatt menar dock att elever ute i skolor tyvärr möter en litteraturundervisning där läsningen oftast ska leda fram till rätt svar, alltså en efferent läsning. En intressant iakttagelse som Brodow och Rininsland (2005) har gjort i närläsning av olika antologier är att frågorna i dessa böcker tvärtom ofta står helt utanför texten, och fokuserar på att framhäva den estetiska läsningen.

Lisbeth Adrian (1997), som tidigare nämnts i samband med vikten av att väcka elevernas fantasi till liv, framhäver att skrivlusten kan väckas och likaså utvecklas under läsningens gång genom att låta eleverna inspireras av högläsning. Liknande Lindborgs metod kan läsningen avbrytas mitt i texten för att eleverna ska resonera fram och skriva ner egna lösningar på konflikter. Deras fiktiva berättelser måste därefter givetvis uppmärksammas och fylla någon funktion. Adrian brukar, förutom att jämföra elevtexterna med varandra samt med originalet, låta eleverna fundera över sin genremedvetenhet: Vad är utmärkande för folksagan? Vilka utmärkande drag har jag själv använt mig av i mitt fiktiva berättande?

Därtill är detta en inlevelseövning, där eleven måste reflektera över sina intryck av karaktären och därför är uppgiften utmärkt när pedagogen vill sträva efter att låta eleverna förstå andra människors förutsättningar.

Pedagogen Håkan Ingvarsson skriver i boken *Litteraturläsning som didaktisk utmaning* om ett läsprojekt där han ansåg att elevernas lust att förmedla något skriftligt ökade. Inför läsningen startades klassbloggar upp och uppgiften var att bearbeta sin läsupplevelse genom att skriva inlägg. Även andras inlägg skulle läsas och kommenteras. Eftersom eleverna kände igen genren och kände att de skrev för tydliga mottagare, sa de själva att de hade ansträngt sig desto mer för att använda ett väl genomtänkt språk. En annan fördel som Ingvarsson kände av var att eleverna återvände till och bearbetade sina texter efter den kamratrespons som de fick. Eleverna reflekterade över sina läsupplevelser på ett djupare plan än vad de annars brukade göra, när enbart pedagogen var mottagare till texten.

Som nämnts finns återigen tanken att låta eleverna stå i centrum. Som en introduktion kan en förförståelse byggas upp och skapa ett bättre utgångsläge inför läsningen genom att belysa elevernas associationer om bokens innehåll. Under själva läsningen kan upplevelsen förstärkas genom att högläsa, skriva och samtala om olika typer av frågor.

2.4 Att bearbeta läsupplevelser

Författaren är suverän i förhållande till sin text, han väljer själv och väljer med eftertanke (förkastar, ersätter etc. under skrivandets gång) och *menar något med sitt val!* (Lundqvist, 1995: 29)

En människa går från att lära sig att förstå ord på ett papper, till att i nästa period sluka böcker för att snabbt få veta slutet av en berättelse. Därefter lär sig den mer erfarna läsaren att koppla in egna erfarenheter och reflektera över texten och slutligen kan han se litteratur som det konstuttryck som det faktiskt är, menar Ulla Lundqvist (1995). För att skapa en givande litteraturundervisning anser hon att pedagogen måste låta sina elever utveckla ett mer kritiskt förhållningssätt till det lästa. Skapa diskussionstillfällen där texter förklaras, förstås och bearbetas genom närläsning. Utveckla elevens insikt om litteratur genom att exemplifiera hur en författare leker med språket och vilken effekt ordval, upprepningar, ordföljd, meningslängd och styckeindelning har på läsupplevelsen. Lundqvist påminner här om vikten av att pedagogen noggrant har tänkt igenom hur bearbetningsprocessen ska gå till genom att förbereda brännande textutdrag samt frågor att ta upp. En pedagog kan lätt skapa ”litteraturhatare” om hon klampar fram obetänksamt, därför måste hon själv givetvis ha läst och analyserat den text som hon vill att eleverna ska läsa för att därefter kunna skapa ett

litteraturprojekt med förhoppning om att parallellt kunna utveckla läsförståelsen och läsglädjen.

Lundqvist är alltså av den uppfattningen att pedagogens frågor ska fungera som en utgångspunkt. Bearbetningen får inte bli alltför fri, utan som pedagog ska man med genomtänka problemformuleringar våga ”störa” sina elever. Lundqvist menar att man inledningsvis bör undvika att be sina elever beskriva generella tankar om texten. Skulle de här lyfta fram att de ”tyckte att boken var kass” är det svårt att gå vidare i samtalet. Pedagogen bör på så sätt ha förberett sig genom att efter läsningen, i nämnd ordning kunna ställa fyra olika frågetyper: anknytnings-, resonemangs-, överförings- och slutsatsfrågor. De två första frågetyperna syftar till att skapa en förståelse för karaktärerna. Frågorna kan exempelvis vara: Har du själv tänkt något liknande? Var det begripligt att huvudkaraktären gjorde så? Här skapas en anknytning mellan läsare och text genom att eleven får möjlighet att leva sig in i någon annans situationer. Till att börja med är det fördelaktigt att ge direkta, personliga frågor såsom: ”Skulle du ha blivit kär i Gösta Berling?” (Lundqvist, 1984: 37) istället för en mer abstrakt fråga där eleven inte får anknyta till sina egna tankar och känslor på samma vis. Genom att resonera över hur karaktärerna framställs kan därefter även centrala begrepp definieras: Vad betyder proper för dig? Överföringsfrågorna syftar sedan till att belysa hur vi färgas av vår miljö. Från att ha diskuterat hur karaktärerna har påverkat sin omgivning övergår frågorna nu istället till att inrikta sig på hur de styrts av sin omvärld: Vilka möjligheter hade denna karaktär att påverka händelseförloppet? Genom tidigare diskussion kan till sist några större, mer övergripande frågor sammanfatta boken och läsoplevelsen: Har boken fått dig att tänka annorlunda i något avseende eller har den bekräftat något som du anade?

Trots att i förväg ha förberett lämpliga frågor menar Lundqvist att pedagogen aldrig i förväg får ha något tydligt facit. Hon kan inte ha bestämt sig för vart litteratursamtalet ska leda och ambitiöst ”beta av” olika punkter som hon personligen tänkte på vid läsningen. Fokus måste ligga på att belysa elevernas tolkningar, som naturligtvis måste kunna härledas till texten. En fråga som Adrian (1997) ständigt återkommer till är om eleverna känner att de får någon behållning av texten. Adrian menar nämligen att det viktigaste är att eleverna personligen får ut något av texten och inte att de läser särskilda texter, eller att de lär sig hur forskare tolkat en text. Liksom Lundqvist menar Adrian att det väsentliga inte heller är att höra hur pedagogen har tolkat texten, även om hon har tyckt att det varit väldigt svårt att inte göra sin egen tolkning hörd ibland.

Mina elever brukar tampa om samtalstiden, det [sic] har så mycket som de vill säga. Jag upplever det som att eleverna uppfattar samtalet som en mysig samtalsstund och inte som ett förhör. Under samtalen kommer vi in på frågor som kärlek, vänskap, liv och död. Vi talar inte bara om böcker, utan om livet. Jag tror att läslusten växer hos många av mina elever efter boksamtalet av just den anledningen. De upptäcker att böcker handlar om livet.
(Jennerstrand, 2008: 80)

I likhet med Lundqvist menar Chambers (1998) att fokus inte får ligga på att besvara frågor där svaren redan är förutbestämda. Han menar att det är i boksamtalet som läsoplevelsen ligger, och det är här som eleverna kan hjälpas åt att skapa en djupare förståelse för bokens innehåll. I *Böcker inom oss* har Chambers ställt upp några frågetyper som kan komma till användning, men han är direkt emot att låta eleverna få ut frågeformulär och ta sig igenom i förväg uppställda frågor. Han menar att pedagogen måste förbereda sig, men låt eleverna märka att det är *deras* läsoplevelser som diskuteras. Till skillnad från Lundqvists i förväg genomtänkta frågor menar Chambers att pedagogen istället kan inleda ett boksamtal genom att ta reda på vad eleverna har tagit intryck av och utgå ifrån det. Eleverna får skriva ner vad de gillade, ogillade, om de har några frågor och om de har hittat mönster av något slag i boken och därmed har utgångspunkten för vad boksamtalet ska handla om skapats. Eleverna får samtala utifrån känslor och tankar som har väckts och frågornas autenticitet gör förhoppningsvis att eleverna inte blockerar sig i försök att leta efter svar som de tror att pedagogen vill höra. Det ska alltså inte finnas några frågor som endast kan leda till rätt eller fel svar utan i sin karaktär ska frågorna vara mer resonerande. Liksom Lundqvist markerar Chambers vikten av att inte sväva iväg, utan föra tillbaka eleverna till textnära frågor såsom: Vad i texten får dig att tänka så? Hur vet du det? I och med boksamtalen finns en önskan om att låta eleverna förstå läsningens sociala betydelse. Pedagogen Ute Stöckmann skriver i *Kunskap och bedömning i svenska*, att det värdefullaste i boksamtal är att eleverna får syn på hur de tillsammans kan skapa en bättre förståelse för en text. Genom att höra vad andra tycker och tänker, och få nya perspektiv på någonting skapas ett flerstämmigt klassrum, vilket är ovärderligt.

Elevernas engagemang för en text ska påverka själva undervisningen och därmed tycker Chambers (1998) att man som pedagog inte ska vara rädd för att avbryta aktiviteten om eleverna inte verkar engagerade i boksamtalet. Fråga eleverna och om de är överens med dig om att diskussionen kan lämnas därefter för att gå vidare och prova något annat. Molloy (2008) instämmer i Chambers åsikt och menar att elevernas reflektioner ska få styra samtalet medan pedagogen är ansvarig för själva formen, alltså hur ett boksamtal ska gå till. I *LÄSlust & LÄSlist* presenteras idén att låta eleverna samtala om en bokupplevelse i mindre grupper

genom att ha olika roller: någon ska leda diskussionen, någon ska sammanfatta, någon ska leta efter svåra ord, någon ska illustrera och någon ska granska karaktärsbeskrivningarna i boken. De olika rollerna cirkulerar runt under läsningens gång och bearbetningen av upplevelsen blir rikare eftersom varje elev har fått i uppgift att fokusera på en egen bit. Givetvis kan sedan olika grupper samtal redovisas i helklass för att få ännu fler läsoplevelser jämförda.

Aldrig har jag själv, när jag läst ut en bok, tänkt: ”Nu ska jag skriva en recension!” Nej, vad jag har tänkt är: ”Nu måste jag prata med någon om den här boken!”. Därför menar jag att samtalet om boken är lika viktigt som läsningen av den och att frågan varför ska vi läsa litteratur i skolan måste vidgas till ”Varför ska vi läsa och *samtala* om viktiga frågor i skolan?”
(Molloy, 2008: 334)

När någon ska bearbeta sin litteraturupplevelse menar Molloy (2003) att personens egna erfarenheter måste få stå i fokus. Hon framhäver att även om en pedagog i svenska inte är utbildade i att diskutera etiska och existentiella frågor är det just dessa frågor som är det viktigaste man kan låta sina elever bearbeta. Skönlitterära texter ger en oersättlig möjlighet till att låta läsaren förstå sig på världen och även sig själv. Också i *Ämnesplanen i svenska* motiveras skönlitteraturläsning genom att framhäva hur eleven därigenom lär känna: ”sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv”.

Eleven bör kunna lära sig såväl *om* som *av* litteratur och Molloy's uppmaning är att koncentrera sig på att behandla livsfrågor, diskutera värdegrundsfrågor och låt eleverna växa som individer genom att se nya perspektiv. Men om fokus ligger på att eleverna ska lära *av* skönlitteratur, istället för *om* skönlitteratur, blir kunskapen något mer abstrakt och det blir problematiskt att mäta vad som lärs. Förutom att kunskapen att lära sig *av* någonting gör att eleverna blir mer osäkra på vad de faktiskt har lärt sig finns det trots den övergripande motiveringen nämnd ovan i ämnesplanens kunskapsmål ingenting som stödjer en läsning mer inriktad på att lära sig *av* texterna. Hur skulle man kunna mäta den kognitiva och empatiska utvecklingen som en människa gör genom att läsa skönlitteratur? Den frågan uppmärksammar Brodow och Rininsland (2005) som vidare menar att det är viktigt att låta eleverna få syn på sina tankeutvecklingar. I matematiken kan en typ av tal räknas när man har lärt sig en formel. I svenskan kan livsfrågor bearbetas genom läsningen, men det blir inte lika tydligt vad man har lärt sig. De upplever att deras elever ibland har svårt för att förklara vad de arbetar med på svenskan under skönlitterära projekt. Det betraktas som ”något flummigt”. Brodow och Rininsland såväl som Molloy påminner om betydelsen av att låta eleverna få syn på sin egen lärandeprocess genom att skriva under läsningens gång, och bygga upp en portfolie. Vid

skrivprocessen aktiveras tankar om vad som har lästs och det kan leda till en djupare förståelse. Efter en skrivprocess kan skribenten dessutom vid ett senare skede återvända till sina texter och metareflektera.

Om jag som scenograf eller regissör vill söka förmedla t ex Sofokles livsvision i det över tvåtusen år gamla dramat Antigone, så anser jag kanske inte ens att en aldrig så god och vacker översättning av den grekiska texten räcker. Jag studerar då hur pjäsen har utformats genom tiderna, jag läser analyser och kommentarer. Jag vill att mina åskådare på teatern idag skall gripas av Antigones öde trots att själva konflikten (att hon mot kungens påbud begraver sin fallne brors kropp) är främmande för vår tids moral och livsvillkor. Då adapterar jag, dvs jag försöker att ge min publik det jag uppfattar som allmängiltigt i Sofokles drama. Det kan betyda att jag måste stryka eller göra om scener, kanske lägga in ljus eller ljud effekter eller koreografi som hjälper till att lyfta fram och levandegöra. Samtidigt blir då denna version av pjäsen i högre eller lägre grad *mitt* verk. När jag på detta sätt *tolkar* en konstnärs verk är jag självsvåldigare än när jag bara översätter. (Lundqvist, 1984: 24)

Utöver att bearbeta läsoplevelser genom att skriva och samtala om dem kan elever få reflektera över det berättade genom att möta andra medier såsom teater, film och konst. Madeleine Hjort, som bland annat är ordförande i Nationella skolbiblioteksgruppen, har skrivit boken *Konstens betydelse* och där vill hon lyfta fram betydelsen av att låta elever möta och kunna reflektera över konst, och gärna även skapa något eget. Hon ser det som en del i att göra elever till aktiva samhällsmedborgare. De måste kunna ta del av, men även dela med sig av individuella röster i samhället. Hjort menar att det måste få ta tid att bearbeta konst och att eleverna måste få knyta an till exempelvis en skönlitterär text, på olika sätt. Genom att se hur någon har tolkat ett verk öppnas möjligheter att få syn på nya perspektiv.

Genom att bearbeta sina läsoplevelser på olika vis kan eleverna förhoppningsvis bli mer aktiva läsare. De funderar över egna associationer. De närläser och uppmärksammar språkliga drag. De jämför sina intryck med varandra och lär sig att prata om sina läsoplevelser genom att diskutera frågor som anknyter till deras tankar och känslor. Även mer slutna frågeställningar, som belyser deras läsförståelse, måste finnas med för att kontrollera att kunskapskraven i ämnesplanen uppnås. I slutet kan de även få möta multimediala texter och jämföra olika mediers sätt att förmedla en berättelse.

3 Metod

Nedan kan läsas om hur jag gick tillväga när jag närläste ämnesplanen samt vilka metodval som gjordes i sökandet efter hur pedagoger kan undervisa i litteratur.

3.1 Närläsning av ämnesplanen i svenska

Vilka ramar sätter ämnesplanen i svenska upp när det gäller undervisning i skönlitteratur? Med inspiration från en undersökning av styrdokumentet i *Lpo94* gjord av Bengt Brodow och Kristina Rininsland år 2005 samt med hjälp av beskrivningen i *Gymnasieskola 2011* av hur den nya ämnesplanen har utformats skapade jag ett frågeformulär (vilket finns bifogat som en bilaga). Syftet med frågeformuläret var att analysen skulle bli mer strukturerad, och att jag därmed skulle leta efter samma faktorer i varje närläsning av de fyra olika aktuella kursplanerna. (Svenskämnet är uppdelat i sex kurser som jag tidigare har nämnt. Eftersom man i *svenska 1-3* betonar litteratur, retorik och skrivande samt att litteraturkursen givetvis betonar särskilt denna bit närlästes dessa fyra delar i ämnesplanen.)

3.2 Semistrukturerade intervjuer

På grund av att studien pågick under en halv termin genomfördes intervjuer istället för observationer, vilka bland annat kräver en större tidsomfattning. Genom att möta pedagoger gavs en inblick i hur de arbetar med litteraturprojekt. Jag valde intervjuer framför enkäter på grund av förhoppningar om fylligare svar. Jag kunde även be de intervjuade pedagogerna att förtydliga eller utveckla något som de hade sagt. Intervjuguidens frågor (som finns bifogade som en bilaga) skapades genom att utgå ifrån tre övergripande frågor vilka fokuserade på tiden före, under och efter ett läsprojekt. Frågorna handlade därför om hur litteratur väljs, hur läsningen går till och hur läsoplevelsen bearbetas. Under tiden som frågorna utarbetades blev även läsningen av ämnesplanen samt läsningen som redovisats i litteraturgenomgången inspirationskällor när intervjuguiden skulle skapas.

3.2.1 Urvalsmetod och bortfall

Förutom att ta kontakt med en specifik pedagog, på grund av en inspirerande artikel i tidningen *Alfa*, skedde urvalet av kontaktade pedagoger utifrån följande faktorer: Jag utnyttjade mitt kontaktnät och försökte få en tidigare handledare att bli intervjuad, därefter gjorde jag även ett så kallat bekvämlighetsurval och tog kontakt med andra pedagoger i min närmiljö. Utöver att en av de kontaktade pedagogerna skickade ut ett internt mejl tog jag, med hjälp av mejl eller telefonsamtal, personligen kontakt med tjugoåtta pedagoger. På grund av uteblivna svar, tidsbrist eller annan orsak bortföll tjugofem personer som möjliga att utfråga. Jag kan här tillägga att pedagogen som utvalts med anledning av artikeln nämnd ovan inte blev intervjuad dels beroende på tidsbrist och dels beroende på att hon enbart arbetar utifrån *Lpf94*.

3.2.2 Information om och till intervjuade pedagoger

Tre pedagoger blev intervjuade och samtliga var män, vilka i uppsatsen har fått tilldelat sig fiktiva namn beroende på konfidentialitetskravet. Nedan följer en kort bakgrundsbeskrivning av samtliga pedagoger samt gymnasieskolorna som de jobbar på. Alla skolor finns belägna i mindre städer i Skåne. Peter, som har varit pedagog i 4 år, jobbar på en fristående skola där det går omkring 150 elever. Han möter elever som studerar på flera olika yrkesförberedande program och varje klass består av femton till tjugo personer. Värt att tillägga är även att svenskundervisningen sker i klasser där elever har gjort olika programval. Bert jobbar på en kommunal skola. Sammanlagt går på skolan omkring 870 elever och Bert undervisar elever som går på samhällsprogrammet samt handels- och administrationsprogrammet. I genomsnitt består hans klasser av trettio elever. Bert har jobbat som pedagog i 40 år. Johan jobbar på en fristående skola där det går omkring 270 elever. I varje klass går femton till tjugo elever och undervisningen sker i klasser som är blandade med elever vilka går på olika program. Johan undervisar elever som går på både studieförberedande och yrkesförberedande program. Han har jobbat inom yrket i 11 år. Samtliga intervjuer genomfördes på skolorna som pedagogerna jobbar på. För att få prata ostört satte vi oss enskilt i grupprum eller i klassrum och intervjuerna tog mellan trettio till femtio minuter. Varje pedagog hade i förväg förberetts för det kommande mötet genom att informeras om uppsatsens syfte: Hur arbetar pedagoger med skönlitteratur i skolan?

3.2.3 Bearbetning och hantering av intervjumaterialet

Intervjuerna spelades in vilket gjorde det möjligt att lyssna på pedagogernas svar på nytt och reflektera över materialet. En transkribering underlättade även vid bearbetningen av intervjumaterialet. Här kan tilläggas att de sparade inspelningsljudfilerna, såväl som mina transkriptioner, kommer att förstöras efter examinationen och därmed kommer alltså materialet som har samlats in under uppsatsskrivandet enbart att användas i denna studie.

4 Resultat

Nedan uppvisas vilka iakttagelser som har gjorts vid närläsningen av ämnesplanen. Därefter sker också en beskrivning av det insamlade intervjumaterialet. För tydlighetens skull redovisas de tre intervjuade pedagogernas svar separat för att senare, i en avskild analysdel ställas upp sida vid sida och jämföras.

4.1 Redovisning och analys av ämnesplanen

Undervisningen av varje enskilt ämne ska styras av en ämnesplan och samtliga ämnesplaner är uppbyggda efter samma modell. I Skolverkets publikation *Gymnasieskola 2011* förklaras denna mall: Först beskrivs ämnets syfte, därefter det centrala innehållet som eleverna ska möta och slutligen redovisas varje kurs för sig, med sina respektive kunskapskrav som eleverna måste nå för att få betyg. I inledningen till ämnesplanen i svenska motiveras ämnets existens med att poängtera vikten av att utveckla språkliga såväl som litterära kompetenser. När det gäller den litterära delen påpekas att pedagogens uppgift är att ”stimulera elevernas lust att läsa”, och därefter framhävs att eleverna ska få ”möta olika typer av skönlitteratur och få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen”. Undervisning i skönlitteratur motiveras bland annat genom att konstatera att läsningen kan ”utmana eleverna till nya tankesätt och öppna upp för nya perspektiv”. När ämnets syfte och centrala innehåll har förklarats ges slutligen en överblick där nio för svenskämnet centrala punkter räknas upp. Av de nio sammanfattande punkterna kan tre punkter tydligt kopplas till vad undervisningen i skönlitteratur ska handla om:

5. Kunskaper om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang.
6. Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier.
7. Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.
(<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sve,14/5>)

Förutom att bekräfta benämningarna av de fyra så kallade olika kunskapsformerna: fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet, har man i *Gyll* valt att använda sig av fyra så kallade kunskapsuttryck: förmåga att, kunskaper om, förståelse av och färdigheter i att. I ovanstående utdrag ur ämnesplanen i svenska används två av de olika kunskapsuttrycken:

”Kunskaper om” beskriver faktakunskaper och förståelse. Dessa kunskaper visar eleven ofta genom att till exempel redogöra, beskriva och diskutera. [...] ”Förmåga att” innefattar som nämnts ovan samtliga fyra kunskapsformer och används som uttryck för läroplanens breda kunskapsbegrepp.
(*Gymnasieskola 2011*, 2011: 49)

Genom att möta svensk såväl som internationell skönlitteratur ska eleven enligt punkt fem kunna *diskutera och redogöra för kända verk samt författarskap*. Hon ska kunna beskriva och visa förståelse för det lästa och på så sätt visa färdigheter i att kunna *bearbeta sina läsoplevelser*. Enligt punkt sex ska eleven också kunna *bearbeta skönlitterära texter inom olika genrer*. Genrer kan dels syfta på de tre övergripande textsorterna epik, lyrik och

dramatik, men de kan även syfta på texttyper som exempelvis deckare, kärleksromaner, skräckromaner etc. I denna övergripande beskrivning förtydligas inte hur läsaren bör tolka ordet ”genre”. (I ett dokument publicerat i slutet av denna termin, den 14 maj, förtydligas att när begreppet ”genre” används syftas till de övergripande genrerna. I annat fall, när olika undergenrer belyses, används begreppet ”typ av text”.) Beskrivningen av det centrala innehållet går vidare och väsentligt är att eleven ska kunna *redogöra för olika berättartekniska och stilistiska drag*. Direkt därpå påpekas att texterna ska göra så att eleven kan *vara medveten om olika tiders och olika mediers sätt att förmedla berättelser*. Återigen finns det här en öppning för pedagogen att tolka styrdokumentet: Vilka centrala begrepp ska elever möta? Vilka olika medier (mer än film) ska belysas i bearbetningen? Kunskap om berättarteknik och stilistik samt genrekunskap kan utvecklas genom att använda olika centrala begrepp och olika typer av texter. I *Kommentarer till gymnasieskolans ämnesplan svenska* som finns publicerad på Skolverkets hemsida förtydligas att berättartekniska och stilistiska begrepp, vilka påverkar hur läsaren tar en text till sig, exempelvis kan vara ”metaforik, symbolik, rytm och meter”.

Som nämnts ska eleven möta texter som är skrivna under olika tider och därtill står i punkt sju att eleven ska kunna *läsa, förstå och begrunda litterära texter skrivna av såväl kvinnor som män*. Att det är centralt att texterna ska vara skrivna av båda könen under olika tider och i olika kulturer antyder att de ska framvisa olika skillnader där exempelvis begrepp som genus och etnicitet kan belysas. Eleven ska kunna *leva sig in i olika tider och olika miljöer*. Under läsningens gång ska eleven även kunna *skriva egna texter för att bearbeta det lästa*. Punkterna fem till sju handlar alltså om att eleven ska skaffa sig kunskap *om* kända verk och författarskap, kunskap *om* texter inom olika genrer med olika utmärkande språkliga drag samt därtill utveckla förmågan att göra egna reflektioner och skapa något utifrån det lästa. När eleven ska göra en personlig anknytning till det lästa framhävs därmed även vikten av att lära sig något *av* skönlitteratur.

När nu de övergripande kraven för vad som ska behandlas i undervisningen av skönlitteratur har belysts ges ytterligare en inblick i vilka ramar en pedagog måste förhålla sig till när han ska låta sina elever möta och bearbeta skönlitteratur, genom att låta understående stycken belysa varje kurs för sig: Vilket centralt innehåll ska bearbetas och vilka kunskapskrav ska därefter uppnås? Här är det av intresse att även klargöra vad som har skrivits i *Gymnasieskola 2011*: Centralt innehåll som ska bearbetas under kursens gång spaltas inledningsvis upp i en punktlista, men hur tiden mellan de olika punkterna ska fördelas är inte förutbestämt. Nu lämnas alltså plats åt pedagogen att bygga upp undervisningen efter

sina elevers behov och intressen. Innan presentationen av de olika kurserna ges vill jag dessutom förklara att enbart utdrag från kunskapskraven för att uppnå betyget A, och inget annat betyg, kommer att citeras. Genom att belysa kraven som ställs på den högsta nivån kommer samtliga anspråk på vad man under skönlitterära projekt ska låta eleverna möta, att exemplifieras.

4.1.1 Svenska 1

- Skönlitteratur, författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer.
- Centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt i film och andra medier.
(<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sve, 14/5>)

I kursen *svenska 1* kan två av nio punkter tydligt kopplas till undervisning i skönlitteratur. Eleven ska *möta skönlitterära texter från olika tider och kulturer, vilka är skrivna av såväl manliga som kvinnliga författare*. Andra punkter som inte har tagits med i citatet ovan, men som indirekt kan kopplas till bearbetning av läsoplevelser är dels målet att låta eleven muntligt *framhäva egna tankar i diskussioner* samt målet att *skriva texter för att reflektera över något*. Förutom att närma sig texter som kan spegla olika tider och kulturer ska eleven även *bearbeta såväl texters innehåll som form genom att motiv, berättarteknik och stilistik belyses*. De senare texterna, som ska bearbetas på olika vis, behöver eleven inte möta i bokform utan berättandet kan exempelvis förmedlas via film.

Eleven kan översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande. **Eleven reflekterar också över innehåll och form med hjälp av några berättartekniska och stilistiska begrepp**. Dessutom kan eleven **utförligt redogöra** för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv. Eleven återger **några** iakttagelser och formulerar **välgrundade och nyanserade** egna tankar med utgångspunkt i berättandet **samt relaterar innehållet i berättandet på ett relevant sätt till allmänmänskliga förhållanden**.

(<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sve, 14/5>)

De betygsgrundande målen som eleven ska uppnå för betyget A är att kunna *berätta om några svenska och utländska klassiska verk*. Hur många några är, blir en tolkningsfråga. Framför allt är det viktigt att uppmärksamma avsaknaden av vilka ämnesområden som ska bearbetas. Det dominerande här är dock inte något tema, utan centrala verk och författare. I beskrivningen av kursens centrala innehåll framlades att även film skulle kunna användas, men i kunskapskraven framgår det att eleven ska kunna *begrunda berättande i olika typer av medier*. Eleven ska också kunna kommentera innehåll och form i texter genom att *använda sig av centrala berättartekniska och stilistiska begrepp*. Inga förtydliganden av vilka begrepp

som ska tas upp ges i detta läge. I samband med att eleven möter litterära verk och diskuterar dem utifrån centrala termer ska hon kunna *dra jämförelser mellan olika läsupplevelser*. Alla verk behöver inte vara så kallade klassiker, utan när samband mellan olika verk ska uttydas står formen i fokus och eleven ska då kunna *använda sig av begreppen teman och motiv*. Förutom att eleven alltså ska lära sig *om* innehållet i skönlitteratur samt lära sig *om* formen i skönlitteratur ska hon även lära sig *av* skönlitteratur, vilket antyds genom att betona att elevens egna tankar ska framkomma, och eleven ska *knyta an till "allmänmänskliga förhållanden"*. Förutom att kända verk och författare ska åskådliggöras ska även frågor som har engagerat människan i alla tider, få ta plats. Att fokusera på det allmännskliga är något som framhävs som centralt även när man har utarbetat ett material som syftar till att förtydliga innehållet i ämnesplanen i *Kommentarer till gymnasieskolans ämnesplan svenska*. Här konkretiseras även vad allmänmänskliga förhållanden är:

Allmänmänskliga förhållanden är förhållanden som människor kan förstå och identifiera sig med, oberoende av tid och rum. Det kan handla om existentiella frågor om liv och död, kärlek och relationer, sorg, utanförskap eller godhetens och ondskans natur, ämnen som handlar om hur det är att leva som människa – och den erfarenheten delar vi alla. Att lyfta fram dessa och andra allmänmänskliga teman bidrar till en förståelse för att likheterna mellan människor är större än skillnaderna.

(http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.164910!Menu/article/attachment/Svenska%20-%20kommentarer.pdf,28/05)

4.1.2 Svenska 2

- Svenska och internationella författarskap, såväl kvinnliga som manliga, och skönlitterära verk, vilket även inkluderar teater samt film och andra medier, från olika tider och epoker. Dansk och norsk skönlitteratur, delvis på originalspråk. Relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling, dvs. hur skönlitteraturen har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den har påverkat samhällsutvecklingen.
- Skönlitterära verktygsmedel. Centrala litteraturvetenskapliga begrepp och deras användning. (<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sve,14/5>)

I kursen *svenska 2* kan två av sex punkter tydligt kopplas till undervisning i skönlitteratur. Precis som i *svenska 1* ska eleven få inblick i litteraturhistoria genom att *möta verk skrivna av författare av båda könen*. De ska då *möta svenska såväl som utländska verk*. Eleven ska under kursen även *komma i kontakt med teater, film och andra medier*. Förutom verk skrivna av svenska författare finns ett krav på att låta eleverna *bekanta sig med dansk och norsk skönlitteratur både på originalspråket och på svenska*, för att på detta sätt behandla både den språkliga och den litterära delen. I kursen är kravet på att *lära sig om samhället* högre: Hur har texten påverkats av samhället? Hur har texten påverkat samhället? Skönlitteraturens form ska också belysas genom att låta eleven *möta centrala litteraturvetenskapliga begrepp*. Att

svenska 2 är en kurs som ska förbereda eleven inför kommande studier har här markerats genom att använda termen ”vetenskap”. I *svenska 1* nämns endast att begrepp ska användas medan eleven i *svenska 2* ska använda sig av vetenskapliga begrepp. Vilken är skillnaden? Ordet ”vetenskapliga” anspelar på att något är mer specifikt och precist, men vilka begrepp som kan introduceras i *svenska 2* förblir något som pedagogen får bestämma.

Eleven diskuterar översiktligt stil, innehåll och bärande tankar i skönlitterära verk och författarskap från olika tider och epoker utifrån några få centrala litteraturvetenskapliga begrepp. Eleven ger exempel på **litterära verkningsmedel, resonerar nyanserat om dessa** och diskuterar **utförligt och nyanserat hur de skönlitterära verken förmedlar idéer och känslor samt sätter dessa verk och författarskap i relation till förhållanden** och idéströmningar i samhället. (<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sve,14/5>)

Kraven som eleven i denna kurs ska uppnå är att hon, liksom i *svenska 1*, ska kunna *diskutera stil och innehåll*. Som nämnts ovan är kraven på att märka relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling högre och eleven ska kunna *diskutera ”bärande tankar i skönlitterära verk och författarskap från olika tider och epoker”*. Här förutses att eleven ska kunna jämföra texter sinsemellan. Att samhällsperspektivet lyfts fram som något särskilt centralt i kursen *svenska 2* är något som intygas i *Kommentarer till gymnasieskolans ämnesplan svenska*. I en diskussion ska det framgå att eleven kan *använda sig av centrala litteraturvetenskapliga begrepp*, vilka inte är mer specifikt omtalade. Eleven ska vidare kunna *uppmärksamma textens syfte att påverka läsaren med idéer och känslor*. Såväl författarens bakgrund som det samhälle som han/hon lever/har levt i ska analyseras. Hur speglas tiden i verket? I kursen ska alltså texters innehåll belysas och eleven ska kunna *knyta an till författaren såväl som samhället i det uppmärksammade verket*.

4.1.3 Svenska 3

- Skönlitterära texter, författade av såväl kvinnor som män, inom genrerna prosa, lyrik och dramatik. Litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grepp. Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg. (<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sve,14/5>)

I *svenska 3* poängteras i en av sex punkter vikten av undervisning i skönlitteratur. Precis som i de ovanstående kurserna finns ett krav på att låta eleverna *möta skönlitterära verk skrivna av både män och kvinnor* och här framhävs samtidigt vikten av att *arbeta med texter inom olika genrer*. I den övergripande förklaringen till varför svenskämnet finns till och vad eleverna ska möta i undervisningen nämns att texter inom olika genrer ska behandlas. Här förtydligas i ämnesplanen hur man vill att ordet ”genre” ska tolkas: ”genrerna prosa, lyrik och dramatik”.

När de tre övergripande genrerna benämns brukar inte ”prosa” vara en av termerna, utan termen ”epik” används vanligen. Varför har man i ämnesplanen valt att använda det utstickande ordet ”prosa”?

Epik kan vara skriven på vers och kallas då epos. Det var vanligt under antiken och medeltiden.
Epik kan även vara skriven på prosa, alltså utan verser. Exempel på prosa är romaner och noveller.
Prosa har varit den vanligaste formen av epik sedan 1800-talet.
(<http://www.ne.se/enkel/epik>, 22/5)

Prosa är egentligen en tydligare benämning än epik, med tanke på att prosa endast syftar till berättande texter skrivna utan något versmått medan epiken innefattar även gamla epos som exempelvis *Odyssén*, vilken skrevs på vers. Därmed kan tolkaren anta att vikten ligger på att låta eleverna möta modernare texter. Förutom att återigen använda begreppet ”vetenskaplig” har här till skillnad från i *svenska 2* tillagts att eleven ska kunna *analysera texter genom att använda stilistiska och berättartekniska begrepp*. Eleven ska alltså nu grundligt kunna undersöka texter och i samband med det utveckla en djupare genremedvetenhet. Även i *svenska 1* skulle stilistiska och berättartekniska begrepp belysas, men i och med att eleven på denna nivå förväntas kunna analysera texter, antyder det att de nu ska ha en djupare förståelse för begreppen och även kunna använda sig av begreppen genom att visa sina färdigheter och genomföra textanalyser. *Svenska 3* är en kurs där man allt mer ska sträva efter att litteraturvetenskapliga perspektiv belyses, för att förbereda inför kommande högskolestudier, skrivs det i *Kommentarer till gymnasieskolans ämnesplan svenska*.

Eleven kan göra en fördjupad, **utförlig, träffsäker och nyanserad textnära** litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap **ur flera perspektiv**. I analysen använder eleven **med säkerhet** litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg samt ger stöd för sin tolkning genom **väl valda** belägg från texterna.
(<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sve>, 14/5)

Eleven ska kunna *göra en ”textnära” analys* av en text som antingen belyses för att den framhäver ett särskilt tema, en speciell genre eller ett visst författarskap. De omnämnda valmöjligheterna indikerar på att det viktiga är att eleven behärskar centrala litteraturvetenskapliga ord samt har förmågan att metodiskt analysera en text. Fokus ligger alltså inte på att utveckla elevens kunskap om ett tema, en genre eller en författare. Hon ska ha förmåga att närläsa texter och utifrån tidigare erfarenheter kunna dra slutsatser om ett ämnesområde.

4.1.4 Litteratur

- Centrala skönlitterära verk författade av såväl kvinnor som män och tongivande författare från olika epoker, från olika kulturer och från olika delar av världen.
- Sambandet mellan skönlitteraturen och andra konstarter, dvs. hur författare och verk har påverkats av sitt samhälle, sin kultur och av rådande estetiska ideal samt hur författare och verk har påverkat den samhälleliga och estetiska utvecklingen. Den konstnärliga friheten i relation till etik, upphovsrätt och censur.
- Litteraturvetenskapliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera skönlitteratur.
- Skönlitterära texters betydelsebärande skikt, innehållsmässiga såväl som formmässiga: tematik, motiv, metaforik, symbolik, rytm, meter och andra litterära verktygsmedel och sätt att gestalta. Analys och tolkning av roman, novell, lyrik och dramatik.
- Jämförande analys av hur olika teman, till exempel familjen, döden, krig och naturen, har skildrats på olika sätt till exempel i skönlitterära verk från olika tider och kulturer eller i olika genrer.
- Olika grunder för tolkning och värdering av skönlitteratur, dvs. vilka perspektiv man intar, vilka frågor man ställer och hur man kan argumentera dels för olika tolkningar, dels för värderingar av skönlitteratur.
- Fördjupad tolkning av skönlitterära verk med utgångspunkt i ett perspektiv som eleverna väljer, till exempel postkolonialt, feministiskt eller komparativt perspektiv.
(<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sve,14/5>)

Samtliga sju punkter som sammanfattar det centrala innehållet i kursen *litteratur* kan givetvis kopplas till skönlitteraturläsning. Förutom centralt innehåll som redan har belysts i kurserna *svenska 1-3* poängteras vikten av att låta eleven *möta ”tongivande” författare*, alltså författare som i stor utsträckning har påverkat omgivningen med sina litterära verk, och som har fungerat som en inspirationskälla för många andra. Detta tyder på att eleven måste möta texter som går att jämföra: Hur har någons innehåll eller form återkommit i andras texter? Något som framhävs extra är också att eleven ska *få syn på den ”estetiska utvecklingen”*. Här nämns både skönlitterära texter och andra former av konstarter. Eleven ska alltså möta multimediala texter (i *Lpf94* omnämnt som ”det vidgade textbegreppet”) och då också *beakta begreppen etik, upphovsrätt och censur*.

Även i denna kurs ska eleven *analysera texter*, men här förtydligas dock särskilda begrepp som hon då bland annat ska kunna *använda sig av*: ”*tematik, motiv, metaforik, symbolik, rytm, meter*”. Som nämnts redan i *svenska 3* ska olika genrer belysas. Här används inte begreppet ”prosa” utan här preciseras texttyperna ytterligare genom att räkna upp att eleverna ska *bearbeta läsoplevelser som de har fått genom att läsa romaner och noveller*. Detta är första och enda gång som man i ämnesplanen tydligt kräver att eleven ska läsa, inte bara kortare texter som utdrag eller noveller, utan även de längre romanerna. Återigen nämns sedan att eleven ska *jämföra verk med varandra genom att belysa olika teman*. Visserligen ges förslag, men dessa är inte bindande utan val av ämnesområden är fria. Huvudsaken verkar därmed, här liksom i *svenska 3*, vara att eleven kan använda sig av begrepp för att jämföra

olika texter och huruvida jämförelsen handlar om att exempelvis studera texter inom någon genre eller texter från någon epok är inte det centrala. Det behöver inte ens vara texter som jämförs med varandra, utan andra medier kan användas för att låta eleverna analysera olika berättelser. I litteraturkursen framhålls vikten av att låta eleverna *möta olika litteraturteorier och kunna använda sig av dessa*.

Eleven kan **utförligt och nyanserat** redogöra för några viktiga litterära epoker och hur några representativa författare och verk från olika delar av världen kan knytas till dem. **I redogörelsen förklarar eleven utförligt hur författarna och verken har påverkats av sin samhällsliga, kulturella och estetiska ram, samt ger exempel på hur författare och verk har påverkat den samhällsliga och estetiska utvecklingen.** Dessutom ger eleven exempel på och resonerar **utförligt och nyanserat** om epoktypiska stildrag i litteraturen. **I resonemanget redogör eleven för linjer och samband i litteraturhistorien.**

Eleven kan analysera och tolka läst prosa, lyrik och dramatik **genom att använda skönlitterära texters alla betydelsebärande skikt, såväl innehållsmässiga som formmässiga.** I analysen och tolkningen gör eleven en **välgrundad och nyanserad** jämförelse av hur **flera** teman skildras i olika verk, genrer eller tider. Dessutom gör eleven en analys som tar sin utgångspunkt i ett perspektiv som hon eller han själv väljer. Eleven ger exempel på, **identifierar med säkerhet och resonerar utförligt och nyanserat om** bildspråk och andra litterära verkningsmedel. Eleven kan använda analysredskap och litteraturvetenskapliga begrepp på ett korrekt sätt.

Eleven kan **utförligt och nyanserat** resonera om kvalitet och tolkningsmöjligheter hos skönlitterär text **samt utförligt och nyanserat om olika grunder för att värdera kvalitet.** I samband med resonemanget formulerar eleven en tes och ger **välgrundade och nyanserade** argument till stöd för tesen.

(<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sve,14/5>)

Återigen används begreppet ”några” för att beskriva hur många ”viktiga” litterära epoker som eleven ska ha kunskap om. Eleven ska *känna till några ”representativa författare och verk från olika delar av världen” som kan förbindas till de viktiga epokerna.* Därefter lämnas pedagogen till att göra de faktiska valen: Vilka författare, verk och epoker ska präglade undervisningen i litteraturhistoria? Eleven ska kunna *beskriva, jämföra och diskutera olika epoktypiska drag.* Hon ska även kunna *göra textanalyser av prosa (tidigare avgränsat till romaner och noveller), lyrik och dramatik genom att använda ”texters alla betydelsebärande skikt”.* Eftersom det beror på vilken text som ska analyseras specificeras inte vilka dessa skikt kan vara, mer än att de ska leda till att både innehåll och form granskas, utan i analysen får eleven själv välja vilka frågor de ser som intressanta att belysa och därmed vilken litteraturteori som ska användas och vilka begrepp hon väljer att belysa i sin texttolkning. I kunskapskraven exemplifieras sedan att bildspråk i en text är något som kan belysa särskilda estetiska stilar. Förutom att tolka ett verk utifrån en litteraturteori ska eleven dessutom värdera verket: Vad innebär det att en text har kvalitet? Eleven ska utvecklas till en medveten läsare som kan *reflektera över ett verk och dess litterära kvaliteter.*

4.2 En intervju med Peter

Nedan delges hur pedagogen som jag har valt att kalla för Peter besvarade intervjufrågorna. Peter möter elever som går på olika yrkesförberedande program.

4.2.1 Peters litteraturval

När Peter väljer litteratur som eleverna ska möta i helklass är urvalet givetvis begränsat, därtill är detta en relativt nystartad skola. När läsåret började i fjor köptes fem klassiker in i klassuppsättning och pedagogerna hade då möjligheten att uttrycka önskemål.

Det är ju lite så, ju bättre intresse man har för saker desto bättre kan man introducera det i undervisningen, känner jag.

Peter framhäver att han har blivit inspirerad av den läsning som han mötte under sin utbildning. Vid litteraturhistoriska genomgångar fann han favoriter bland presenterade klassiker, vilka han idag låter sina elever möta. Peter tycker inte att eleverna måste möta särskilda verk eller författare, utan det centrala måste vara att väcka deras engagemang. Om Peter själv brinner för litteraturvalet tror han att det är lättare att väcka elevernas läsintressen. Eftersom han vill utgå ifrån elevernas läsvanor har valet gjorts att låta eleverna möta lättlästa versioner av klassiker. Peter berättar nämligen att han har haft elever som sagt att de aldrig har läst en hel bok och därför ser han det som viktigt att språket inte hindrar dem från att ta del av klassiker. Handlingen måste få stå i fokus. När antiken bearbetas läser eleverna till exempel en lättläst version av *Odysseen*. Målet är att nå fram till och utveckla elevernas tankar. Om eleverna får läsa för dem anpassade texter från olika tider kan *innehållet* sättas i fokus genom att återkommande motiv belyses: Hur har människor i olika tider sett på kärlek? Genom att låta eleverna möta kända verk, som kan belysa idéströmningar i de olika epokerna, kan sådana områden som människan alltid har grubblat över bearbetas.

Det speglar någonstans att litteraturen har haft motiv genom alla år, att det faktiskt finns motiv som fanns redan i ursprunget, även idag.

Peter tycker det är betydelsefullt att rikta uppmärksamheten på etiska frågor. Att låta eleverna sätta sig in i människors situationer och samtidigt kunna bearbeta frågor som känns aktuella för dem är viktigt. Genom skönlitteraturen kan eleverna få något att jämföra sina värderingar med, vilket förhoppningsvis kan skapa ett intresse. Eleverna läser alltså gemensamma klassiker, men när det gäller ungdomslitteratur har de på skolan inte köpt in några klassuppsättningar utan här har pedagoger med flera tagit med sig böcker hemifrån, för att

eleverna ska kunna möta även denna genre. Uppskattningsvis finns ett urval på 150 till 200 ungdomsböcker.

När frågan huruvida litteraturvalet anpassats till elevernas programinriktningar dyker upp, menar Peter att han inom facklitteraturen låter eleverna möta böcker som gör att de kan bli insatta i branschspråket. Dock har han inte använt sig av någon speciell skönlitterär text för att bearbeta elevernas framtida yrkesroll. Peter poängterar än en gång att eleverna via skönlitteraturen hela tiden bör få möjlighet att bearbeta etiska och moraliska frågor, alltså frågor som är allmänmänskliga.

4.2.2 Peters läsmetod

Innan läsningen av en klassiker kan påbörjas låter Peter eleverna få en bakgrundinformation. Han presenterar författaren och verket och han belyser även vilka idéströmningar som var aktuella under epoken, för att eleverna förhoppningsvis kan uttyda epoktypiska drag när de senare läser verket. Sedan sker antingen en gemensam eller en enskild läsning.

Vissa tycker väl inte att det är sådär roande att sitta och läsa själva. Omväxling förnöjer.

Odyssén läses enskilt medan *Hemsöborna* är en bok som läses i läsecirkel, förklarar Peter. Under tiden som eleverna läser *Odyssén* är han extra noggrann med att följa läsprocessen. Eleverna skriver i läsloggar och förutom att Peter får en inblick i var eleverna befinner sig i boken och en överblick över deras läsförståelse, ser han det som en stor fördel att låta eleverna ta hjälp av sina läsloggar när de i ett senare skede ska skriva recensioner. När Peter efter några lektioner har undersökt hur långt eleverna har hunnit, anpassas datumet för när boken ska vara utläst. All läsning sker i skolan, men om någon har läst avsevärt långsammare än sina klasskompisar föreslår han dem att läsa hemma. Vid en gemensam läsning sätter sig eleverna runt om på skolan i grupper om tre och tre. Att eleverna får högläsa för varandra är något som pedagogen har märkt att många elever uppskattar. Istället för att skriva i loggböcker får eleverna här i förväg ut frågeformulär och läser i syfte att reda ut hur karaktärerna och miljön beskrivs, samt hur handlingen framställs.

4.2.3 Peters bearbetningsprocess

Handlingen tycker jag är viktig. Och att de någonstans får den här läsförståelsen, vad som verkligen har hänt. Och sen precis som jag sa innan, att man riktar in sig på några karaktärer, speciellt huvudpersoner, och ser hur de förändras av det som sker. För det gör de ju faktiskt ganska ofta. [...] Som jag sa innan så koncentrerar de sig på ett visst antal personer och de liksom sådär: *Vad tycker ni om dem?* och kanske *Vad hade ni gjort i det där läget, om ni hade varit i samma sits?*

Som nämnts delar Peter ut frågeformulär till eleverna innan de ska läsa gemensamt i läsecirklar. Under läsningens gång delas även fler frågor ut efter hand. Frågorna fokuserar på innehållet i texten såväl som elevernas läsupplevelser, men givetvis beror bearbetningen också på vilken typ av text eleverna möter. Om en text har utmärkande drag av tidstypiska inslag är detta något som Peter går igenom. Förutom Peters frågor till eleverna finns det även en så kallad ”övrigt-fråga” där deras egna tankar om läsupplevelsen får ta plats: Har de själva tänkt på något annat?

Peter låter eleverna skriva i läsloggar när de läser egenvalda ungdomsböcker och då delas en mall ut, vilken kan användas till samtliga böcker. Därtill delas även instuderings- och funderingsfrågor ut under läsningens gång. Genom sina frågor kan pedagogen kontrollera att eleven har läst och funderat över sin läsning.

Lyriken är jag inte mycket inne på, det ska jag erkänna. Det man tar upp är en och annan sonett som Shakespeare har gjort, för att de ska se uppbyggnaden [...] Någonstans så tror jag inte att de är intresserade av det, och jag måste någonstans försöka... Jag måste fånga deras intressen också. Och det kan vara fel av mig, det vet jag inte, men det känner jag är i alla fall att jag inte tror att de skulle ha så mycket nytta av det heller.

Peter är som nämnts intresserad av att handlingen och karaktärerna i boken får en central roll. Till skillnad från innehållet får formen i texterna inte samma uppmärksamhet, vilket märks bland annat på att Peter har valt att enbart låta eleverna möta lättlästa böcker. Även i förhållningssättet till lyriken (vilken ofta utmärker sig genom en säregen form) anses Peters syn på litteraturundervisning. Han uppfattar att eleverna inte har något särskilt intresse av, och kanske inte ens någon nytta av att närläsa dikter. Fokus måste ligga på att fånga elevernas intressen, och inte på att bearbeta utmanande texter. Peter motiverar som nämnts sin ståndpunkt med att hans elever är i behov av ett relativt enkelt språk för att känna att de har förmågan att läsa och förstå en bok.

För att belysa huvudgenren drama låter Peter eleverna se filmen *Hamlet*. Återigen fokuseras på handlingen men här belyses såväl innehåll som form: I vilken ordning händer saker och ting dels berättartekniskt sett och dels historiskt-kronologiskt sett? Kan eleverna alltså jämföra intrigen med fabeln? Att arbeta med filmatiseringar är något som Peter har positiva erfarenheter av. Filmvärlden är välbekant för eleverna, vilket gör att den berättartekniska nivån som de kan möta här kan vara svårare än i skönlitterära texter. En filmanalys måste få ta tid så att även denna textupplevelse bearbetas på ett genomtänkt sätt och fyller sitt syfte, tillägger Peter.

På nästa dubbellektion går vi igenom den väldigt grundligt och då har de ju chansen att berätta lite vad som har hänt. Jag är väl den som leder samtalet men de har ju naturligtvis då chans att berätta. För ibland så säger de ju händelser som händer kanske lite längre fram i filmen och då får man ju någonstans: *Ja, men det där hände ju faktiskt lite tidigare. [...] Är det någon som kommer ihåg vad som hände innan dess?*

Förutom *Hamlet* låter Peter eleverna se filmen *Troja*. I den sistnämnda filmen används såväl textutdrag från *Iliaden* som filmen för att jämföra olika mediers möjligheter och begränsningar när en berättelse ska förmedlas.

4.3 En intervju med Bert

Nedan delges hur pedagogen som jag har valt att kalla för Bert besvarade intervjufrågorna. Bert möter elever som går på samhällsprogrammet och handelsprogrammet.

4.3.1 Berts litteraturval

Bert jobbar på en skola där man under en lång tid har kunnat samla ihop ett större antal klassuppsättningar av skönlitterära verk. När Bert ska välja litteratur förklarar han att eleverna först får möta noveller, för att bli bekväma i att analysera texter. Därefter möter de romaner. Språket får inte hindra en pedagog från att välja en bok, men givetvis måste svårighetsgraden vara rimlig för eleverna att nå. Med det sagt ser Bert det som nyttigt att utmana sina elever. Förutom att Bert gärna använder sig av så kallade moderna klassiker, som Jonas Gardells *En komikers uppväxt*, framhäver han fördelen med att fånga upp nya verk. Ibland kommer elever med egna önskemål, men ofta är det kollegor som har läst böcker och tipsat varandra, vilket har gjort att man har köpt in nyutkomna romaner som man tror kan passa för eleverna. Varje läsår köps några stycken nya klassuppsättningar in och dessa bokas sedan av pedagogen, som i det här skedet också avgör hur lång tid läsprojektet får ta.

Där kör vi varje epok för sig, kronologiskt och då är det ju så gott som alltid vissa verk som man inte kan gå förbi när man kommer till en speciell epok. Läser man renässansen så måste man ju läsa Shakespeare till exempel, något utav hans dramer. Läser man upplysningen så är Voltaire självskrivnen, åtminstone på S-programmet. *Candide* tänker jag på då och är det yrkesinriktade klasser så kan ju *Candide* vara lite för utmanande kanske. Då är ju *Robinson Crusoe* ett alternativ. Det är alltså sådana klassiker som är kännetecknande och karaktäristiska för den epok som man läser.

När det gäller undervisning i litteraturhistoria känner Bert att det finns vissa författare och litterära texter som alla borde möta. Dock ska bearbetningen av texterna anpassas efter eleverna. Litteraturhistorien belyses alltid i kronologisk ordning. Ibland dyker särskilda teman upp, och temat kärlek jämförs exempelvis: Hur har det beskrivits under olika tider? Men en tematisk belysning blir endast en mindre del i undervisningen, där istället kronologin

blir den röda tråden. När det gäller ungdomslitteratur eller andra moderna böcker skiljer Bert mellan vilka böcker han väljer åt dem som läser samhällsprofil och dem som läser beteendevetenskapsprofil. Boken *Jag saknar dig, jag saknar dig!* (som handlar om en människas sätt att hantera sorg) är exempelvis utmärkt att använda till elever som går på den beteendevetenskapliga linjen. På den samhällsvetenskapliga inriktningen kan man istället välja en bok som behandlar någon samhällsdebatt, för att på det sättet anpassa sig till elevernas intressen och framtida planer. Bert tycker att det är svårare när det gäller att anpassa litteraturvalet till elever som går på det yrkesförberedande handelsprogrammet.

4.3.2 Berts läsmetod

Som introduktion till ett läsprojekt förklarar Bert kontexten för sina elever. Är det en modernare bok låter han eleverna bekanta sig med textens form och innehåll: Vilken genre är det? Vad handlar boken om? Vilka förväntningar kan man ha på den? Är det en klassiker låter han dem lära känna författaren och den aktuella epoken, så att de under läsningens gång kan uppmärksamma författarens syfte med det hon, eller han skriver. Efter en introduktion låter Bert eleverna läsa individuellt. Händelsevis har någon novell höglästs av honom, för att underlätta förståelsen av äldre texter, men annars sker läsningen alltid enskilt hemma. Ibland delar Bert ut frågor till eleverna innan de ska läsa, för att de ska kunna fokusera på särskilda ting. När det gäller modern litteratur handlar frågorna ofta om miljöer, karaktärer och relationer. I litteraturhistoriska verk blir dessutom språket något som ofta belyses. Bert ser det som positivt att också språkligt utmana sina elever, även om man ju ”måste sätta ribban där den är rimlig att ta sig över”. Här menar han att själva undervisningen kan anpassas efter behov. För en klass där extra hjälp kan behövas delas boken upp och det sker deluppföljningar under läsningens gång, genom att antingen låta eleverna samtala om boken i mindre grupper eller lämna in läsloggar.

Det kan vara så hos Shakespeare till exempel, att det finns någon scen som är en nyckelscen och om man inte har förstått den scenen så kan man inte förstå fortsättningen utav dramat. Då kanske man måste stanna upp där och gå igenom vad det är som händer och prata med eleverna om hur de uppfattar händelseförloppet i scenen.

Om eleven inte läser enligt planerna erbjuds olika stöd såsom talboksversion, enskilda boksamtal eller avsatt tid hos en specialpedagog. Bert ger alltså instruktioner om vad som ska göras, och stöttning erbjuds vid behov, därefter menar han att det är upp till eleven att ta sitt ansvar. Under lektionstiden arbetar de i skolan med något som kan knytas an till läsningen.

Exempelvis studeras den litterära epoken och andra författare från epoken. För eleverna som inte har läst ut boken i tid, ger Bert återigen tydliga instruktioner om vad som gäller:

Då säger man det att: *Det får du ta ansvar för själv. Jag springer inte och jagar dig nu, utan du måste vara godkänd på den här bokredovisningen för att jag ska kunna godkänna dig på kursen. Och så är det ditt eget ansvar. Tala om för mig när du är färdig och mogen för att redovisa. Så bokar vi en tid.* Och då blir det ju i regel inte på lektionstid, för då är jag ju upptagen utav annat.

4.3.3 Berts bearbetningsprocess

De får sitta på lektionen och besvara ett antal frågor kring den här romanen, så att jag ser att de har läst boken, att de har förstått vad den handlar om och vad författaren vill få ut utav den.

Efter läsningen av en roman brukar Bert först låta eleverna göra skriftliga redovisningar, för att visa att de har läst och funderat över innehållet och sedan genomförs en muntlig diskussionsdel i små grupper, vilken följs upp med en redogörelse i helklass. Att först behandla något i mindre grupper ser Bert som viktigt. I smågrupper får alla elever komma till tals och prova sina åsikter innan de förhoppningsvis vågar berätta om sina tankar även för andra klasskompisar i helklass. I den skriftliga redovisningen genomförs först något som påminner om ett test. Bert delar ut frågor som eleverna måste klara av för att visa att de kan uppnå kunskapskraven. I diskussionsdelen är det sedan framför allt elevernas tankar som lyfts fram: Hur har de upplevt bokens handling? Därefter kan ytterligare någon uppgift tillkomma. Ibland får eleverna exempelvis skriva en uppsats om ett ämne som har behandlats i boken. Det här kan bland annat ses som en förberedelse inför det nationella provet, där man ju ska kunna anknyta till något som man har läst och utifrån det skriva en egen text.

Som nämnts innan sker en del högläsning av kortare texter såsom noveller, men även i ett återkommande lyrikprojekt använder Bert sig av högläsningssmetoden. Här framlägger han sin åsikt om att man bör undvika att låta elever högläsa i helklass, eftersom det kan skapa obehag för den läsande eleven. I lyrikprojektet brukar Bert istället låta eleverna sitta i mindre grupper för att högläsa och berätta om sina tolkningar av dikter. Likaså drama brukar eleverna få högläsa i mindre grupper. Exempelvis läses stycken ur *Lysistrate*, där det förekommer en del komiska scener. Detta brukar vara en uppskattad lektionssekvens.

Genom att läsa kortare texter på norska och danska, såsom någon saga av H.C. Andersen eller någon norsk dikt får eleverna möta även den skandinaviska litteraturen, men detta ser Bert som ett litet moment i ämnet svenska. För att använda sig av multimediala texter låter Bert också sina elever se filmatiseringar. Boken *Jag saknar dig, jag saknar dig!* kom nyligen ut som film och efter att ha läst och bearbetat boken lät han eleverna se filmversionen för att därefter kunna göra en jämförande analys. Men även andra filmer används i undervisningen.

Vad är det som tas upp i filmen som inte finns i boken och tvärtom, och på vilket sätt påverkar detta läsaren eller betraktaren, om vi tar filmen? Det är ett ganska intressant och effektivt sätt att bearbeta litteratur på. För det ligger eleverna nära. De tycker det är roligt. Det är inte bara ett trådigt harvande genom en bok som de kanske inte ens är intresserade utav. Får de se den i filmversion också så blir den genast mer angelägen för dem.

Bert menar att bearbetningsmetoden kan spela stor roll för hur eleverna upplever sina läsoplevelser. Genom kreativa uppgifter kan undervisning i skönlitteratur skapa läslust hos elever. Förutom att se filmer kan eleverna själva få dramatisera något, menar Bert som avslutar intervjun genom att ge förslag på olika inlevelseövningar:

Man kan ju låtsas att man träffar Gustav Fröding på krogen, eller någonstans på mentalsjukhuset där han sitter, och intervjuar honom och det kan ju vara flera personer också som kan bli inblandade. [...] Det kan vara ett antal personer från ett verk, en roman till exempel, som träffas i levande livet och så sitter de och pratar med varandra... sin syn på livet. *Candide* är ju ett sådant exempel. Det finns ju massvis med personer där som kan vara intressanta. Eller om Robinson Crusoe träffar Fredag, och de sitter och pratar en kväll. Vad pratar de om då för någonting? Då kan man ju jobba i par om man så vill. Så det finns ju rika möjligheter till sådana varianter också.

4.4 En intervju med Johan

Nedan delges hur pedagogen som jag har valt att kalla för Johan besvarade intervjufrågorna. Johan möter elever som går på såväl yrkesförberedande som studieförberedande program.

4.4.1 Johans litteraturval

Man måste ju välja litteratur utifrån att försöka sätta sig in i vad som rör sig i ungdomarnas huvuden, vad som är viktigt för ungdomarna.

När Johan ska välja litteratur påminner han om att urvalet är begränsat. Varje år köps ungefär en ny klassuppsättning in. Hittills har skolan sju, eller åtta böcker i klassuppsättningar, därtill har de sedan ett tjugo- eller trettio-tal böcker med fyra till fem exemplar av varje. Majoriteten av Johans elever går på ett yrkesförberedande program och han strävar efter att hitta böcker som anknyter till deras programval. Den före detta fotbollsspelaren Martin Bengtssons självbiografi *I skuggan av San Siro* är exempelvis en bok som han tycker är utmärkt för elever på idrottsprogrammet att möta. Johan har även försökt att använda olika noveller, där innehållet berör den yrkesroll som eleverna inom elprogrammet har siktet på inför framtiden. Här berättar han dock att eleverna många gånger har distanserat sig gentemot dessa noveller som på något vis inte kommer tillräckligt nära dem. Varför texterna inte gör det vet inte Johan. Tanken på att låta eleverna möta skönlitteratur som berör deras programval finns dock och han letar jämt efter sådana passande böcker.

Vi diskuterar hans agerande över huvudtaget. Är det *knäppt*? Är det inte *knäppt*? Vem är det som gör fel? Hade det varit bättre för honom att inte få uppleva att vara någon i klassen? Och det där är en text som... den måste man diskutera, ägna en del tid åt att diskutera och då ha tydliga ingångar till den för att de flesta elever som jag har haft är ändå yrkeselever och då måste man ha väldigt tydliga ingångar till texten, för att få en diskussion som gör att de ser den som mer än bara en text.

Johan ser inte några författare eller verk som självskrivna för eleverna att möta, men däremot ser han vissa ämnesområden som särskilt viktiga att bearbeta. Förutom elevernas programval menar han att deras identitetsfrågor måste få belysas. En text som Johan exempelvis använder sig av är Torgny Lindgrens ”Handkraft” där gruppdynamik, tillhörighetsbehov och vardagen i skolan kan belysas. Förutom att Johan väljer texter, tycker han också att det är viktigt att eleverna får göra bokval och därför väljs hälften av böckerna (det vill säga två av fyra böcker under varje läsår) av eleverna själva och läses enskilt.

När jag gick på gymnasiet så tvingades jag att läsa *Odysseen*. Men det är *helt*... Jag tvivlar på att jag skulle sätta den i handen på en elev som gick på IB idag. Alltså språket, sättet som man tillgodogör sig litteratur är ju *så* annorlunda [...] just det här att *läsa* en *hel* bok, ja ibland händer det att jag ber dem läsa en bok från romantiken eller realismen, men inte längre tillbaka i tiden.

När litteraturhistoriska verk ska belysas använder Johan sig i princip enbart av textutdrag publicerade i antologier. Han använder sig även av en del filmatiseringar. Att låta eleverna möta texter från äldre tider, med sitt mycket komplicerade språk är något som Johan är mycket skeptisk till. Det blir för svårt för dem. På skolan har de köpt in lättlästa versioner av en del klassiker och det förekommer att Johan använder dessa. Eleverna får sammanhanget och strukturen förklarad för sig innan de ska möta texter som belyser litteraturhistorien.

4.4.2 Johans läsmetod

Om man lämnar ut en bok så läser man ju baksidan. [...] Det är det första som händer. Eleverna gör ju det. De undrar vad det är för bok och i det här läget blir det också automatiskt att man säger någonting om den här boken, varför jag har valt den helt enkelt.

Johan har svårt för att beskriva hur han inleder ett gemensamt bokprojekt. Han har inte någon tydlig ingång utan automatiskt brukar det bli så att eleverna läser baksidestexten och att han motiverar bokvalet för dem. Därefter läser eleverna individuellt och ”det gör man hemma”. Någon gång förekommer högläsning, men i så fall är det av kortare texter och då är det eleverna som läser för varandra. De elever som inte vill tvingas inte, men annars brukar de läsa några rader vardera. Vilken tid eleverna behöver för att genomföra läsläxan av romaner diskuteras och gemensamt kommer pedagogen och eleverna överens om ett datum som de ska vara redo att bearbeta läsoplevelsen. Johan menar att det inte får ta orimligt lång tid eftersom de i så fall kan glömma bort handlingen.

Oavsett hur många gånger jag har varit och sagt att: *Glöm nu inte... Kom ihåg att läsa*. Och så kommer man till det pass där vi ska diskutera, och där det förutsätts att man har kunskaper om innehållet i boken så sitter det några som inte har börjat läsa. Då blir man *besviken* för man har lagt upp att nu ska vi äntligen få diskutera. Det vanliga som jag brukar göra då... Det beror på. Vi har en diskussion. Då gör jag ingenting. Då får de snällt sitta med utan den förkunskap som skulle kunna ge en bättre förståelse och diskussion helt enkelt. Men annars så om de ska göra en skriftlig bit av det, säg att de ska skriva en recension, då ger jag dem en novell som de får läsa ut på tjugo minuter. Så får de skriva om den istället.

I samband med läsning av en egenvald bok får eleverna under varje lektionspass riktade frågor som ska göra att de bearbetar vad de har läst. Frågorna behandlar exempelvis karaktärsbeskrivningar och vändningar i boken. Eleverna får även skriva om sina associationer genom att deras läsupplevelser ska beskrivas och anknytas till handlingar och karaktärer i boken.

4.4.3 Johans bearbetningsprocess

Förutom att dela ut frågor under läsningens gång brukar Johan även dela ut ”textnära” frågor efter läsningen. Syftet är att ta reda på om eleverna har läst boken. Här sker alltså en skrivning som fungera som en form av kontroll. Frågorna som formulerats av pedagogen, fokuserar på både textens innehåll och form. När eleverna har visat att de kan bearbeta sina läsupplevelser genom att reflektera över frågor introducerar Johan läsloggsmodellen. Loggboksanteckningar skriver de i syfte att lära sig att ställa egna frågor till texten. Avslutningsvis sker en genomgång i grupp eller i helklass då Johan undrar vad texten har gett eleverna. Han vill att de ska kunna bedöma boken och motivera sin ståndpunkt.

Johan försöker alltid boka in någon teaterföreställning så att hans elever ska få möta dramatiken. Innan föreställningen ses läser de om pjäsen så att de känner till handlingen samt författarbakgrunden. Efteråt kan de sedan diskutera tolkningen som har gjorts av verket. Dessa möten är något som Johans elever brukar uppskatta, och som skapar positiva upplevelser av skönlitteratur.

Det var ju ganska uppenbart sist vi var i Kristianstad och kollade på Shtunk 1 2 3. [...] Det är en improvisationsföreställning, improvisationsgrupp. Så det är ju *inte* nått manus som Shakespeare har gjort, utan det är en improvisation och då bara går de väldigt löst utefter handlingen. Så det är ju väldigt tydligt det här, att det finns mycket som är... som inte alls är som Shakespeare hade tänkt sig. [...] När man ser det så är det just hur de har valt att tolka de bitarna i det här verket, och sådana bitar, som ju är *intressanta* när man kollar på teater. Så den senaste saken, när vi gick och kollade på Shtunk... Den är ju en Shakespeareföreställning som de totalt har massakrerat för att göra en föreställning som är rolig och anpassad till ungdomar idag, kan man säga. Så min kollega [...] sa liksom i pausen: *Come on, give me the real thing, thank you!* [...] Men ungdomarna *älskade* det faktiskt. Det var riktigt lyckat.

Precis som nämnts är Johan skeptisk till att låta eleverna läsa äldre texter, med många svåra ord. Likadant tänker han när eleverna ska få bekanta sig med lyriken. Dikter som de får möta är sällan äldre än från 1800-talet och därmed blir det inte ordkunskapen utan formen som kan sättas i centrum.

När ni ser den första gången, vad handlar den om? Ingen fattar ett skit. Ja, men läs den en gång till och läs den en gång till. Är det någon som fattar någonting?... Ja, vad kan det vara? Och så drar vi vidare, och så drar vi vidare. [...] Och då när man väl har förstått den så är det en helt annan text.

Här tycker Johan att det är intressant att låta eleverna analysera texter för att förhoppningsvis kunna låsa upp dem med gemensam läsning. De kan få syn på hur man kan använda språket på ett annorlunda sätt. Texter närläses för att eleverna alltså ska få upp ögonen för hur poeter leker med språket.

5 Analys

Nedan jämförs svaren som de olika pedagogerna gav i intervjuerna. Vilka likheter samt skillnader kan märkas i deras förhållningssätt till litteraturundervisning?

5.1 Hur väljs litteratur?

En av skolorna har endast funnits i fyra år medan en annan är en skola med gamla anor. På grund av det har skolorna under åren hunnit köpa in olika många böcker i klassuppsättningar. Hur många klassuppsättningar köps in varje läsår? Peter berättar att det köptes in fem klassiker under förra läsåret. Detta är en relativt ny skola och hur många böcker som kommer att köpas in framöver blev inte klarlagt. Som nämnts tidigare har skolan ännu inga klassuppsättningar i ungdomsböcker. På skolan som Bert jobbar på, där klassuppsättningar av centrala litterära verk redan finns förvarade, har man som vana att köpa in ”några stycken” nyutkomna romaner per läsår. Johan berättar att de varje år köper in ungefär en ny ungdomsbok i klassuppsättning och när det gäller litteraturhistoriska texter används i regel utdrag ur befintliga antologier. Därmed är urvalet av skönlitterära verk varierande. Här kan tilläggas att ingen av de intervjuade pedagogerna verkar använda sig av andra resurser, såsom AV-media eller Skolbibliotekscentralen.

Pedagogerna undervisar elever på såväl studieförberedande program som yrkesförberedande program. I de bägge fristående skolorna (där det främst går elever på yrkesförberedande program) är klasserna mindre än i de klasser som Bert undervisar men villkoren för undervisning i ett ämne som svenska på de först nämnda skolorna kan på ett vis

ändå ses som sämre. Här läser elever från olika program nämligen svenskämnet tillsammans och förutsättningarna för att läsa gemensamma böcker, vilka riktar in sig på elevernas intressen kopplade till deras programinriktningar försvåras därmed. Peter menar att han vill låta eleverna möta litteratur som behandlar allmänmänskliga förhållanden, i och med det låter han inte eleverna möta texter beroende på att de går på ett särskilt program. Bert försöker låta elevernas programval stå i centrum när han väljer litteratur. Vissa elever väljer samhällsprogrammet beteendevetenskapliga inriktning, medan andra väljer den samhällsvetenskapliga inriktningen och det säger något om deras intressen, vilket Bert försöker ta tillvara på. Johan, som framhäver att de förutom olika klassuppsättningar även har verk som de har köpt in ett antal exemplar av, ser det som viktigt att leta efter och använda texter som berör elevernas framtida yrkesval. Vissa böcker blir självskrivna och väl mottagna av eleverna, medan andra försök att anpassa litteraturvalen till elevernas olika program inte fungerar lika väl.

Förutom att två av de tre pedagogerna väljer böcker som fokuserar på elevernas programval finns det även andra kriterier som påverkar pedagogerna i deras litteraturval. Samtliga är överens om att elevernas läserfarenheter måste beaktas. Peter, som menar att han undervisar elever vilka ibland erkänner att de aldrig har lyckats läsa ut en bok, vill låta dem få nya erfarenheter av att läsa samtidigt som han vill ge dem möjlighet att möta litteraturhistoriska verk. Därmed väljer han att använda sig av lättlästa versioner. Bert har elever som antas vara mer läsvana och han ser det som sin uppgift att utmana eleverna och låta dem möta något nytt under litteraturundervisningen. För att sträva efter en progression låter han eleverna först möta kortare texter, som noveller, och när de har blivit vana vid att analysera texter får de möta även längre romaner. Johan, liksom Peter, anser att hans elever behöver möta texter som inte har ett alltför avancerat språk. Något som skiljer honom från både Peters och Berts undervisning är hans syn på litteraturhistorisk bearbetning. De andra låter sina elever läsa klassiska verk, medan Johan anser att eleverna främst bör läsa för att kunna möta identitetsfrågor. Det kan de enklare göra genom att läsa ungdomsböcker. Litteraturhistorien bearbetas framför allt genom att använda korta texter i antologier.

Tankarna om hur eleverna ska möta litteraturhistorien är väldigt olika. Peter menar att dessa verk kan belysa vilka frågor som människor i alla tider har funderat över. Han låter eleverna jämföra olika teman: Hur har man sett på dessa frågor genom tiderna och hur ser eleverna personligen på dem? Att eleverna ska möta särskilda litteraturhistoriska verk och författare är inte det centrala, utan det som Peter vill belysa är som sagt allmänmänskliga förhållanden. Bert som undervisar många elever på det studieförberedande

samhällsprogrammet har en annan syn på litteraturhistorien. Han arbetar inte tematiskt, utan han vill låta sina elever få en överblick över litteraturhistorien. Därmed bearbetas epokerna kronologiskt. Bert är den ende som menar att det finns ett urval av äldre verk som bör belysas när man undervisar elever i litteraturhistoria. Johan instämmer i Peters synsätt och menar att det inte är särskilda verk och författare som eleverna bör möta, utan särskilda teman.

Det är endast Bert som låter eleverna möta skönlitteratur skriven på danska och norska, även om han framhåller att det tolkas som ett mindre moment i kursen. Att Peter inte låter sina elever möta skandinavisk litteratur kan enkelt motiveras med att han undervisar elever i *svenska 1* som inte behöver möta den skandinaviska litteraturen, vilket nämns först i kursen *svenska 2*. Även Johan har framhävt att han främst möter elever på de yrkesförberedande programmen.

5.2 Hur går läsningen till?

När ett gemensamt bokprojekt ska startas upp ger Peter en bakgrundsinformation som kan komma till nytta när eleverna ska läsa en klassiker. Författaren, verket och samtidigt idéströmningar presenteras. Om eleverna ska möta en klassiker tar också Bert upp bakgrundsinformation om författaren och epoken. Ska en modern bok läsas låter Bert istället eleverna bli medvetna om vilken typ av genre som verket tillhör. Vad kan de därefter förvänta sig av boken? Johan menar att han inte har någon särskild inledning, utan automatiskt brukar eleverna läsa bakgrundstexten och han motiverar sedan sitt bokval. När eleverna har fått ut boken och ska börja läsa ger pedagogerna olika instruktioner. Om eleverna ska läsa en egenvald bok låter Peter dem skriva i loggböcker för att kunna stödja dem, men även för att kontrollera att läsningen går framåt. När de läser gemensamma böcker delar han istället ut frågor, för att de tillsammans ska bearbeta sina läsupplevelser och vara uppmärksamma på karaktärerna, miljön samt handlingen. Bert menar att han anpassar undervisningen efter elevernas behov. Om det finns ett behov av att ha uppföljningar under läsningens gång delar han upp boken i mindre stycken och efter varje sådan del låter han eleverna bearbeta sina upplevelser, antingen genom att samtala med varandra eller genom att lämna in läsloggsanteckningar som han kommenterar. Förutom dessa delredovisningar händer det att Bert delar ut frågor innan läsningen ska påbörjas. Han vill vid dessa tillfällen hjälpa sina elever att vara uppmärksamma på karaktärerna, relationerna, miljön, och eventuellt språket när det ses som relevant att belysa. De gånger som eleverna väljer egna böcker låter den tredje pedagogen Johan dem under läsningens gång besvara frågor. Även han ser det som viktigt att

belysa karaktärerna. Därtill får även frågor om handlingen ta plats och givetvis får eleverna beskriva egna tankar som de har fått under läsningens gång.

Peter är ensam om att låta eleverna läsa i skolan och han är även den ende som framhäver att eleverna ibland bör få högläsa romaner för varandra, eftersom det brukar vara en uppskattad undervisningsmetod. De andra pedagogerna menar att högläsningmoment förekommer, när exempelvis korta noveller och dikter behandlas. Även Bert understryker att eleverna brukar uppskatta högläsningmoment. När det handlar om läsning av romaner får Berts och Johans elever alltid läsa enskilt, hemma. Bert framhäver här att när han har gett eleverna instruktioner om vad de ska göra måste de själva kunna ta ansvar för det. Johan menar att han påminner eleverna om läsningen gång på gång. Om eleverna inte läser utifrån vad som har planerats förklarar Bert att det är deras eget ansvar att se till att hinna ikapp. Följderna för Johans elever blir att de sitter med under boksamtalen, trots att de inte har läst. Om de förväntas göra en skriftlig redovisning låter han dessa elever göra det, genom att byta ut den längre romanen mot en kort novell. På så vis uppnås ett kunskapskrav i *svenska 1* när de kan visa att de i egna texter kan anknyta till något som de har läst. Hur bestäms när eleverna ska vara färdiga med sin läsning? Peter menar att han undersöker hur långt eleverna har kommit och utifrån det bestämmer han ett lämpligt datum. Bert, som redan vid bokningen måste avgöra hur många veckor som han kommer att ha tillgång till böckerna, bestämmer ett datum redan innan läsningen är påbörjad. När Johan har delat ut böckerna bestäms gemensamt vilket datum som skulle kunna passa eleverna.

5.3 Hur bearbetas läsningen?

Om Peter väljer en bok som samtliga elever ska läsa låter han dem bearbeta sina läsoplevelser genom att dela ut frågor före såväl som under läsningens gång. Förutom att besvara i förväg uppställda frågor, som framför allt behandlar textens innehåll lämnar Peter en ”övrigt-fråga” där eleverna får visa om de har tänkt på något annat under läsningens gång. När Peters elever själva får välja böcker låter han dem bearbeta sina läsoplevelser genom att skriva i läsloggar, men även här brukar han komplettera genom att låta eleverna besvara instuderings- och funderingsfrågor. Bert delar ibland ut frågor före läsningen för att stötta eleverna i att vara aktiva läsare. Annars är det vanliga att han låter eleverna läsa själva för att i slutet dela ut frågor som de ska besvara och då bevisa att de har läst, reflekterat över och förstått bokens handling. Vid läsning av en gemensam bok delar Johan ut frågor under läsningens gång för att låta eleverna läsa fokuserat och precis som Bert genomför han avslutningsvis en form av kontroll, som innebär att eleverna ska kunna besvara frågor om

innehåll och form. När Johans elever får välja egna böcker låter han, precis som Peter, dem skriva i läsloggar. Här delar han inte ut några frågor, utan det är upp till eleverna att kommentera och ställa egna frågor till texten samt i slutet kunna betygsätta läsupplevelsen.

Peter och Johan, som stundvis låter sina elever läsa egenvalda böcker, har inte samma möjlighet att genomföra boksamtal. Dock ser Bert det som centralt att avsluta varje bokprojekt med att eleverna får diskutera sina läsupplevelser, såväl i grupp som i helklass. Därtill förekommer det även att han låter eleverna göra ytterligare uppgifter kopplade till läsupplevelsen. Att jämföra filmversionen med texten brukar vara en uppskattad uppföljning. Även Peter och Johan framhäver att elevernas engagemang brukar väckas till liv när multimediala texter används för att analysera berättandets konst. Peter låter liksom Bert eleverna möta och analysera film. Johan betonar att han vill ge eleverna teaterupplevelser. Här kan tilläggas att detta, förutom antologiutdrag, är en annan metod som han använder för att låta sina elever närma sig klassiska verk. Johan vill i och med det illustrera hur man hela tiden gör nya tolkningar av centrala verk.

Samtliga pedagoger låter eleverna bearbeta texternas innehåll, men hur mycket fokus som läggs på formen varierar. Peter använder sig av lättlästa versioner för att språket ska vara rimligt för eleverna att ta till sig. Han ser det inte heller som centralt att låta eleverna möta lyriken, och dess speciella form. Bert ser det som viktigt att utmana eleverna med texter som bland annat har ett avancerat språk. Därtill finns möjlighet att bearbeta olika texters former under lyrikprojekten som eleverna möter. Johans syn på att belysa formen i en text är ett mellanting mellan de övriga pedagogernas. När det gäller utmanande äldre texter, försöker han liksom Peter att undvika dessa. Lyrik är dock något som han låter eleverna möta, men återigen får texterna inte vara så svåra att ordkunskapen behöver ta någon märkbar plats. Han vill lägga fokus på textens form genom att låta eleverna närläsa och studera hur poeter kan leka med språket.

6 Diskussion

Nedan kommer jag att utvärdera hur min metod kan ha påverkat studiens resultat. Forskare och pedagogers teorier som presenterades i litteraturgenomgången binds samman med undervisningsmetoderna som pedagogerna i denna undersökning har framhållit. Jag kommer även att belysa hur anvisningarna i *Gy11* har stöttat samt styrt pedagogerna i deras didaktiska val. Frågorna i denna uppsats kommer att besvaras genom att kort resumera hur läsglädjen kan väckas via genomtänkta didaktiska val före, under och efter läsningen av skönlitteratur i skolan. Slutligen ges två förslag till vidare undersökning.

6.1 Metoddiskussion

Inför närläsningen av ämnesplanen lästes dels om hur den är uppbyggd och dels om hur andra tidigare har analyserat styrdokument. Genom att utgå ifrån en mall skedde närläsningen på ett strukturerat vis. *Gyll* är en så ny ämnesplan att pedagogerna ute i skolvärlden som mest har påbörjat att undervisa sina elever i kursen *svenska 1*. När intervjuguiden skapades var pedagogerna som skulle intervjuas fortfarande okända, och förutom att ingen av pedagogerna alltså har undervisat elever i kurserna *svenska 2-3* eller *litteratur* visade det sig att en av de tre pedagogerna som kunde medverka i studien enbart har arbetat utifrån *Lpf94*, eftersom han inte undervisar några elever i åk 1. Denne pedagog undervisar dessutom enbart elever på yrkesförberedande program där endast kunskapskraven för *svenska 1* kommer att användas. Utifrån det kan två av totalt tjugo frågor i intervjuguiden betraktas som irrelevanta. Samtidigt har det varit givande att kunna jämföra pedagogernas olika synsätt och undersöka hur de har försökt anpassa sig efter sina skolmiljöer.

6.2 Olika pedagogiska förhållningssätt

Här presenteras vilka likheter samt skillnader som har kunnat uttydas mellan olika pedagoger.

6.2.1 Före läsningen

Rosenblatt menar att personlighetsdrag och intressen är avgörande när det gäller att fånga läsaren. I undersökningen har det visat sig att Bert och Johan försöker anpassa sina litteraturval till elevernas programval. En tredje faktor som Rosenblatt framhäver som viktig är att läsaren ska kunna bearbeta områden som känns aktuella för henne. Molloy utvecklar denna tanke och ser det som viktigt att låta eleverna känna igen sig och samtidigt låta dem möta något nytt för att utmana deras föreställningar. Även Chambers framhäver vikten av att försöka påverka läsarna att tänka i nya banor. Johan berättade att han, med mindre framgång, hade använt några noveller som kunde knyta an till elever på elprogrammet. Kanske låg problemet i att eleverna inte kände att de lärde sig något nytt genom att läsa dessa texter? Samtliga pedagoger har visat att de försöker låta eleverna möta och bearbeta allmänmänskliga förhållanden. Att låta eleverna lära sig *om* och även *av* litteraturupplevelser försöker pedagogerna uppnå genom att de bland annat får bearbeta identitetsfrågor och jämföra sina tankar om hur olika karaktärer framställs.

När det gäller undervisning i litteraturhistoria har de tre intervjuade pedagogerna olika arbetsmetoder. Enligt Molloy bör klassiska verk besitta två olika kvaliteter: De ska kunna knyta an till elevernas erfarenheter och de ska kunna belysa olika historiska kontexter. Hur

kan eleverna känna igen sig i läsningen? På vilket sätt belyses utmärkande drag för epoken? Förutom detta tillägger Norberg att man i litteraturhistoriska studier bör börja med texten, som ska kunna säga något till läsaren, innan författaren och dennes påverkan på verket belyses. Peter och Bert berättar alltid om författarbakgrunden innan de går till texten. Kanske hade läslusten lättare kunnat väckas om texten till att börja med hade behandlats för sig själv? Adrian och Shaffeir framhäver betydelsen av att boken ska tilltala läsaren. Textens innehåll och språkets svårighetsgrad måste vara anpassat efter mottagaren. Samtliga tre pedagoger överlägger om bokval genom att beakta vilka elever som de undervisar. Att innehållet anpassas har belysts ovan genom att berätta om justeringar som görs i och med elevernas personlighetsdrag, intressen och behov. Språket anpassas även och därför är den litteratur som eleverna möter på de olika programmen väldigt skilda från varandra. Bert låter eleverna läsa klassiker i original, Peter låter dem möta liknande verk fast i lättlästa versioner medan Johan låter eleverna möta kortare utdrag ur klassiker för att utöver det fokusera på mer lättlästa böcker inom genren ungdomslitteratur.

6.2.2 Under läsningen

Norberg, Lindborg, Jennerstrand och Lundqvist framhäver alla att det är viktigt att ”öppna texten” för sina elever genom att på något vis låta dem knyta an till verket redan innan läsningen ska påbörjas. Antingen kan man som Lindborg, låta eleverna göra egna reflektioner kring ett dilemma vilket gör att de har en relation till huvudkonflikten som kommer att presenteras i romanen, eller kan man som Lundqvist titta närmare på texten och utifrån närläsning av någon huvudscen låta dem tankeskriva och bygga upp förväntningar inför vidare läsning av romanen. De tre pedagogerna som intervjuats använder sig av olika metoder för att presentera böcker. Peter och Bert berikar eleverna med bakgrundsinformation om författaren, verket och epoken när en litteraturhistorisk bok ska läsas. Bert berättar om genretypen när eleverna ska läsa en gemensam ungdomsbok. Johan förklarar varför han har valt att låta eleverna möta just den boken. Därmed sker en blandning mellan att inledningsvis belysa såväl yttre som inre faktorer: författare, samhälle samt text. Dock verkar pedagogerna inte låta eleverna knyta an till textens innehåll med hjälp av egna associationer innan läsningen påbörjas.

Högläsning är en metod som förespråkas av Molloy, Lundqvist, Norberg, Lindborg och Adrian. Dels ser Molloy med flera detta som en möjlighet att låta eleven närma sig en svår text och dels framhåller bland annat Norberg att läsupplevelsen kan bli starkare med hjälp av högläsning. Peter är en pedagog som värderar högläsning högt. Han märker att läsecirklar, där

eleverna tre och tre får högläsa romaner för varandra, är något som uppskattas. Även Bert har positiva erfarenheter av när eleverna högläser texter inom genrerna lyrik och dramatik, i mindre läsegrupper. Johan låter sina elever läsa kortare stycken i helklass. Molloy menar att eleverna måste känna sig trygga när de ska högläsa och ser det därmed som fördelaktigt att ibland skapa mindre läsegrupper.

Under läsningens gång rekommenderar Molloy såväl som Lundqvist att låta eleverna få läsinstruktioner, för att de ska vara aktiva i sitt läsande. Rosenblatt vill påpeka skillnaden mellan efferent och estetisk läsning samtidigt som hon framhäver att pedagoger för ofta vill att deras elever ska använda sig av en efferent lästeknik, och alltså besvara frågor i syfte att leta efter ett korrekt svar i boken. Den estetiska lästekniken låter eleverna istället komma med egna tankar och åsikter om sina läsupplevelser. Både Peter och Johan låter alltid sina elever skriva under läsningens gång, genom att antingen besvara frågor eller skriva mer fritt i läsloggar. Det händer att även Bert låter eleverna göra detta ”vid behov”. Bert nämner även att han vid dessa tillfällen kan låta eleverna samtala om sina upplevelser under läsningens gång. Om han bedömer att elevernas läsvanor är tillräckligt goda lämnas de dock ensamma i sin läsning för att först efteråt bearbeta sina läsupplevelser.

6.2.3 Efter läsningen

När eleverna har läst ut boken menar Lundqvist att pedagogen bör ha förberett frågor samt textutdrag, för att de i ett boksamtal ska kunna reflektera över innehåll och form i texten. Pedagogen ska dela ut genomtänkta frågor vilka är resonerande i sin karaktär, medan eleverna ska kunna styra samtalet utifrån sina tolkningar. Chambers menar liksom Lundqvist att pedagogen ska ha förberett sig inför ett kommande boksamtal, men han tycker inte att pedagogen ska dela ut något frågeformulär utan genom att fråga eleverna och låta dem berätta om sina läsupplevelser kan frågor som har berört dem bearbetas. Molloy menar att pedagogen måste ansvara för hur boksamtalet metodiskt ska gå tillväga, medan eleverna bör få ansvara för innehållet i samtalet genom att besvara öppna frågeställningar. När det gäller att samtala om sina läsupplevelser är Bert den ende pedagogen som alltid låter sina elever göra det, i syfte att skapa ett flerstämmigt klassrum där eleverna kan ventilera egna tankar om det lästa. För att alla ska få komma till tals låter han dem först sitta i mindre grupper för att senare lyfta samtalet i helklass, såsom Molloy rekommenderar. Peter och Johan förklarar att de inte alltid kan genomföra boksamtal eftersom eleverna ibland fritt får välja egna läseböcker. Före boksamtalen som sker i Berts klasser låter han sina elever enskilt besvara ett antal frågor. Att besvara frågor är något som alla tre pedagoger låter sina elever göra och frågorna formuleras i

förväg, såsom Lundqvist förespråkar, men förutom pedagogernas frågor ges också möjlighet för eleverna att ställa frågor till texten även om det antyds att det vanligaste är att pedagogens frågor ska besvaras. Vissa frågor är mer kontrollerande och kräver ett korrekt svar, medan andra är mer övergripande frågor där eleverna får resonera och därmed får såväl kunskapskraven som elevernas läsoplevelser uppmärksamhet. Att eleverna bör lära sig både *av* och *om* det skönlitterära verket förmedlas på så vis.

Hjort tycker att det är centralt att låta eleverna möta olika konstuttryck för att jämföra varianter av sätt att förmedla en berättelse på. Både Peter och Bert låter eleverna möta filmatiseringar. Johan låter eleverna möta teaterversioner av klassiska verk. Samtliga instämmer i att det är en bra metod för att fånga elevernas lust att lära.

6.3 Tankar om pedagogernas anknytningar till ämnesplanen

Enligt *Ämnesplanen i svenska* ska eleverna få ”möta olika typer av skönlitteratur och få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen”. Genom att bearbeta allmänmänskliga förhållanden, något som enligt *svenska 1* är ett kunskapskrav, ser samtliga tre pedagoger att de strävar efter att låta eleverna möta ämnesområden som känns relevanta för dem. Därtill låter två av pedagogerna sina elever möta texter beroende på vilka program de går på. Värt att tillägga är att man i *Kommentarer till gymnasieskolans ämnesplan svenska* nämner att litteraturval kan anpassas efter vilka program eleverna går på men, därefter tillägger något som styrker hållningen av att fokusera på allmänmänskliga förhållanden:

tanken är att eleverna får möjlighet att fördjupa sin läsning också inom andra områden än valt program/vald inriktning.
(http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.164910!Menu/article/attachment/Svenska%20-%20kommentarer.pdf, 28/5)

Förutom att Bert berättar att hans elever ibland har kommit med boktips, vilket han ser som positivt och vill uppmuntra till, är det alltid pedagogerna som väljer vilka texter som ska läsas gemensamt fastän eleverna skulle kunna vara med och bestämma det. I ämnesplanen klargörs nämligen att vilka teman som ska bearbetas via skönlitteratur är valfria. När litteraturhistorien ska belysas nämns att eleverna måste möta texter från olika tider och kulturer, skrivna av män och kvinnor. De ska kunna berätta om svenska och utländska klassiska verk. Här nämns fler kriterier, men fortfarande finns en stor valmöjlighet. När det gäller texters utformningar är Bert den som antyds belysa olika texttyper grundligast genom att eleverna får lära sig om utmärkande drag, för att sedan läsa och bearbeta de presenterade texterna. De övriga två

pedagogerna verkar inte inleda med att beskriva texttypiska drag. När det gäller de tre huvudgenrerna får Peters elever möta prosa, lite lyrik och dramatik. Dramatiken belyses genom att analysera filmer. Bert låter sina elever möta texter skrivna inom samtliga huvudgenrer. Dramatiken belyses även här med hjälp av filmatiseringar. Johan låter också eleverna möta alla huvudgenrer. När de ska möta dramatiken låter han sina elever gå utanför skolans lokaler för att få uppleva en teaterföreställning. Att Bert redan i *svenska 1* har låtit sina elever möta alla genrer i textform kan motiveras genom att hans elever i kursen *svenska 3* ska kunna analysera texter inom olika genrer.

Skönlitteraturen ska enligt den övergripande förklaringen till ämnets centrala innehåll ”utmana eleverna till nya tankesätt och öppna upp för nya perspektiv”. När kunskapskraven läses finns det ingen punkt som återspeglar värdet av att lära sig *av* skönlitteratur, men enligt de intervjuade pedagogerna verkar både efferent och estetisk läsning förekomma. Via den efferenta läsningen krävs att eleverna kan besvara slutna frågor som ställs av pedagogen. Elevernas estetiska läsning framkommer främst när de skriver i loggböcker samt samtalar om vilka associationer de själva har fått under läsningens gång.

När läsningen ska bearbetas beskrivs i ämnesplanens övergripande centrala innehåll att eleverna ska bli medvetna om olika mediers sätt att förmedla berättelser. Peter låter eleverna analysera filmupplevelser, men han belyser inte alltid texterna som filmerna har baserats på. Bert låter eleverna först läsa böckerna, för att därefter se filmversionerna och då kunna se likheter och skillnader. Johan låter eleverna bli insatta i handlingen innan de ser en teaterföreställning. Därefter kan han med sina elever prata om olika tolkningar.

När texternas form ska bearbetas måste eleverna enligt kunskapskraven i *svenska 1* kunna använda sig av centrala berättartekniska och stilistiska begrepp. När Peter skapar textfrågor används begrepp som karaktärer, miljö och handling. Bert belyser ofta karaktärer, relationer, miljö och språk. Johan låter eleverna skriva om karaktärer och handling. Centrala begrepp är enligt dessa pedagoger därmed främst karaktär, miljö och handling. Att Bert är den som framhäver den språkliga sidan i en text kan förklaras med att han i *svenska 2* ska låta sina elever diskutera såväl innehåll som stil. Vilka ”centrala litteraturvetenskapliga begrepp” som i *svenska 2-3* kommer att användas jämfört med begreppen som idag används i *svenska 1* belystes inte.

I *svenska 2* sätts litteraturhistoriska idéströmningar mer i fokus. Bert men även Peter framhäver att de inledningsvis brukar belysa dessa för att göra eleverna uppmärksamma på tidstypiska inslag i skönlitteraturen. När det gäller att bearbeta skandinavisk litteratur, och det även på originalspråket, är Bert den ende som besvarar att han gör det. Detta utgör en central

punkt först i kursen *svenska 2*. Dock nämns ingenting om den i kunskapskraven och möjligen är det därför som Bert endast ser detta som ett litet moment i sin svenskundervisning.

6.4 Denna och andra undersökningar om skönlitteratursundervisning

Hur kan man skapa positiva litteraturmöten i skolans värld? I böckerna som väljs måste eleverna kunna känna sig som de implicita läsarna och utmaningarna måste vara lagom svåra. I inledningen är det sedan viktigt att låta eleverna bli uppmärksamma på vilka anknytningar till texten som de redan har och vad läsningen kan ge dem för nya intryck. Under läsningen bör olika aktiviteter förekomma så att texten ”väcks till liv”: högläsningar, skrivningar och samtal. Avslutningsvis är det viktigt att eleverna får visa sin läsförståelse samt att de också får jämföra sina läsoplevelser. Förutom att deras tankar om verket bearbetas kan även utomstående tolkningar lyftas fram genom att använda sig av andra medier: film, teater, konst etc. Eleverna måste få vara aktiva för att kunna märka att läsning kan vara en social aktivitet som stimulerar till reflektion, kreativt tänkande och identitetsutveckling. Skönlitteraturen ger läsaren möjligheter att komma nära författare och verk, vilka kan belysa miljöer, situationer eller stämningar som blir möjliga att uppleva endast genom dessa texter. Äldre texter har dessutom något att säga nutida elever om allmänmänskliga förhållanden.

Ovan har jag anknutit till uppsatsens inledning genom att belysa resultatet av denna studie, där jag ville exemplifiera hur lästlust kan upprätthållas. Jag granskade *varför* man i skolan bedriver litteraturundervisning och *hur* den kan realiseras. Två intressanta inriktningar till vidare studier i skönlitteratursundervisning hade varit att undersöka *vad* som kan läsas i skolan utifrån följande kontexter: Hur påverkas de övriga didaktiska valen om eleverna själva får välja vilka böcker som ska behandlas? Vilken blir i så fall pedagogens roll? Alla typer av läsoplevelser ska kunna bearbetas i skolan. Ta som exempel att eleverna vill läsa boken *Gömda* (vilken har blivit omtalad som en bok som förstärker en redan befintlig negativ invandrarsyn). Ska pedagogen här hitta motbilder och bli någon form av försvarare? Och kanske framför allt, kan elevernas tankar utvecklas i alla typer av texter? Den andra kontexten, där litteraturvalet hade varit intressant att undersöka, är vilka böcker som man hade kunnat använda inom de olika gymnasieprogrammen. Som pedagog kan man välja att genom skönlitteraturen behandla allmänmänskliga förhållanden, men finns det skönlitteratur som kan vara givande för elevernas framtida planer, eller är skönlitteratur ett undantag där elevernas programval ofta inte kan stå i centrum när stoffval ska göras?

Sammanfattning

I min uppsats ville jag framhäva vilka ramar som ämnesplanen ställer upp samt vilka didaktiska val som pedagogen själv kan göra i samband med skönlitteratursundervisning. Syftet var att undersöka hur pedagogen kan skapa en litteraturundervisning där hon strävar efter att uppmuntra till vidare läsning. Mer konkret utgick jag ifrån fyra frågeställningar: Vilka ramar sätts upp i ämnesplanen? Hur väljs litteratur? Hur går läsningen till? Hur bearbetas läsningen? I litteraturgenomgången belyste jag teorier presenterade av bland annat Aidan Chambers, Madeleine Hjort, Ulla Lundqvist, Gunilla Molloy och Louise M. Rosenblatt för att senare jämföra dessa med den undervisning som pedagoger har ute i skolan. Jag närläste också ämnesplanen och analyserade kurserna *svenska 1-3* samt *litteratur*.

Utifrån läst litteratur byggdes en intervjuguide upp för att kunna undersöka hur litteraturprojekt går till från planeringsfasen till genomförandet. Jag fick möjlighet att intervjua tre pedagoger. En pedagog jobbade på en skola där han mötte enbart yrkes elever, medan de två andra pedagogerna undervisade elever som gick på både yrkes- och studieförberedande program. När det gäller att välja skönlitteratur som ska bearbetas i skolan gjorde pedagogerna i princip dessa val utan att diskutera med eleverna. Det visade sig att pedagogen som ofta framhävde att han undervisade elever på samhällsprogrammet bearbetade texternas språkliga sida mer. På de övriga skolorna såg pedagogerna istället det som nödvändigt att använda sig av mer lättläst litteratur. På den förstnämnda skolan förekom även en mer historisk-kronologisk bearbetning av litteratur, till skillnad från på de andra skolorna där majoriteten av eleverna gick på olika yrkesprogram. Här stod istället olika teman i fokus. Två av pedagogerna gav ut läsinstruktioner medan den tredje, som undervisade elever som sågs som mer läsvana, inte alltid gjorde detta. Denne pedagog lät dock alltid eleverna bearbeta sina läsoplevelser i ett avslutande boksamtal. De andra två pedagogerna, vilka ibland lät eleverna välja individuella böcker, kunde inte alltid följa upp läsprojekten med boksamtal. Något som samtliga pedagoger dock såg som en positiv metod för att väcka läsglädje var att använda sig av olika medier såsom film och teater. Som avslutning lät två av de tre pedagogerna sina elever enskilt skriva utifrån frågor för att låta dem bevisa att de hade läst och förstått boken, samt för att kunna använda materialet vid betygsunderlag. Samtliga såg det som viktigt att texterna förstods utifrån elevernas erfarenheter och funderingar, men därtill skulle eleverna kunna bevisa att de bar på en litterär kompetens. De kunde diskutera lästa böcker och då reflektera över centrala begrepp som karaktär, miljö och handling.

Många gånger är det fördelaktigt att pedagoger på olika vis kan anpassa sin undervisning till eleverna. Ovan belyses att såväl likheter som skillnader kan uttydas mellan hur pedagoger undervisar i skönlitteratur.

Referenser

Internet:

epik. <http://www.ne.se/enkel/epik>, Nationalencyklopedin, hämtat 2012-05-22.

Kommentarer till gymnasieskolans ämnesplan svenska.

http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.164910!Menu/article/attachment/Svenska%20-%20kommentarer.pdf, Skolverket, hämtat 2012-05-28

Ämnesplanen i svenska. <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sve>, Skolverket, hämtat 2012-05-14

Tryckta referenser:

Gymnasieskola 2011. (2011). Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2597>

Adrian, Lisbeth (1997). *Från rim och ramsor till Ekelöf och Kafka: litteraturarbete i tre yrkesinriktade gymnasieklaser*. Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion

Ahlén, Birgitta & Norberg, Inger (2005). *Läslust och läslist: idéer för högstadiet och gymnasiet*. Lund: Bibliotekstjänst

Asplund Carlsson, Maj, Molin Gunilla & Norberg, Richard (red.) (2004). *Texter och så vidare: det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola*. Stockholm: Natur & kultur [distributör]

Bergman, Lotta & Bringéus, Eva (2010). *Litteraturläsning som didaktisk utmaning: en forskningscirkel om litteraturundervisningen på 2000-talet*. Malmö: Resurscentrum för mångfaldens skola/FoU-utbildning, Avdelningen barn och ungdom, Malmö stad

Brodow, Bengt & Rininsland, Kristina (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan: praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur

Chambers, Aidan (1998). *Böcker inom oss: om boksamtal*. [Ny utg.] Stockholm: Rabén & Sjögren

Elmeroth, Elisabeth (red.) (2008). *Kunskap och bedömning i svenska: lärare i svenska diskuterar teori och praktik*. Kalmar: Humanvetenskapliga institutionen, Högskolan i Kalmar

Hjort, Madeleine (2011). *Konstens betydelse: om konstarterna och litteraturen i skola och samhälle*. Stockholm: Carlsson

Lundqvist, Ulla (1984). *Litteraturundervisning: modeller och uppslag för lärare*. Stockholm: LiberUtbildningsförl.

Lundqvist, Ulla (1995). *Läsa, tolka, förstå: litteraturpedagogiska modeller*. 1. uppl. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Molloy, Gunilla (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur

Molloy, Gunilla (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. 2., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur

Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur

Bilaga 1

Frågeformulär för närläsning av ämnesplanen

- Vilka centrala punkter handlar om undervisning i skönlitteratur? Vad säger dessa? Vad är alltså centralt att bearbeta i kursen?
- Vilka kunskapskrav måste pedagogen se till att eleven kan uppnå? På vilket vis binds lärarna därigenom till ett visst stoffval/metodval?
- Är beskrivningarna av det centrala innehållet samt kunskapsmålen tydliga? Eller finns det begrepp som kan tolkas på mer än ett sätt?

Bilaga 2

Intervjuguide

Du har alltså redan fått veta att jag vill undersöka hur lärare jobbar med skönlitteratur i skolan. Jag har delat upp intervjun i tre delar – före, under och efter läsningen.

Del 1 – Hur väljs litteratur?

1. Varifrån får du inspiration när det gäller att välja litteratur?
2. Vilka möjligheter finns att skaffa fram en bok i klassuppsättning och i talboksformat?
3. Finns det författare eller verk som du tycker att elever borde möta i skolan?
4. Finns det teman som du tycker är särskilt aktuella för elever att möta?
5. Väljer du medvetet bort vissa teman? (I så fall varför?)

Om vi vänder oss till ämnesplanen...

6. I beskrivningen av svenskämnets syfte står att eleverna ska ”möta olika typer av skönlitteratur och få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen”. Finns det texter som du låter eleverna möta beroende på att de går på just detta program?
7. I kursen *svenska 2** står att eleverna ska få möta skandinavisk skönlitteratur på originalspråket. Vilken typ av texter får eleverna möta här?
8. Har du något annat att säga vad gäller hur litteratur väljs?

Del 2 – Hur går läsningen till?

9. Hur presenterar du en ny bok för eleverna?
10. Sker det någon gemensam läsning?
11. På vilket sätt bestäms hur mycket som ska läsas?
12. Hur hanterar du att alla kanske inte läser utifrån vad som planeras?
13. Har du något annat att säga vad gäller hur läsningen går till?

Del 3 – Hur bearbetas läsningen?

14. Bearbetas bokens innehåll och form under läsningens gång? (I så fall på vilket sätt?)
 15. Får elevernas frågor ta plats? (I så fall när och på vilket sätt får deras frågor uppmärksamhet?)
 16. Ger du som lärare ut några frågor före eller efter läsningen? (Om inte, hur gör du om eleverna inte ser det som du som lärare har tänkt dig?) (I så fall, vilken typ av frågor, alltså var läggs ofta fokus – på elevens läsupplevelse, författarbakgrunden, samhället i texten eller språk och berättarknep?)
 17. Skriver eleverna om sina läsupplevelser? (I så fall vilka typer av skrivuppgifter får eleverna göra?)
 18. Samtalar ni om läsupplevelsen? (I så fall hur skapar du en bra diskussionsmiljö?)
- Om vi vänder oss till ämnesplanen...
19. I kursen *svenska 3** står att eleverna ska möta lyrik och dramatik. På vilket sätt låter du eleverna möta dessa genrer?
 20. Har du något annat att säga vad gäller hur läsningen bearbetas?

* En av de tre pedagogerna som har blivit intervjuade kommer inte att undervisa sina elever i denna kurs.