



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-250 30 00
www.hkr.se

Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp, för Grundlärarexamen med inriktning
mot arbete i grundskolans årskurs 4–6
Termin år: VT 2021
Fakulteten för Lärarutbildning

Mellanstadiets skönlitteraturundervisning

Fem lärares syn på skönlitteratur och didaktiska val

Enya Mårtensson & Rebecca Dahlman

Författare

Enya Mårtensson och Rebecca Dahlman

Titel

Mellanstadiets skönlitteraturundervisning. Fem lärares syn på skönlitteratur och didaktiska val

Engelsk titel

Fiction teaching in middle school. Five teachers' views on fiction and didactic choices.

Handledare

Anna Smedberg Bondesson

Examinator

Yair Sapir

Sammanfattning

Den tidigare litteraturdidaktiska forskningen visar på flera positiva aspekter av skönlitteraturundervisning (Ewald, 2007; Ingemansson, 2020; Molloy 2002; m.fl.) Det finns dock en rädsla att glappet mellan denna forskning och lärares praktik är för stor. (Wintersparv, 2018). Trots den stora mängd forskning inom skönlitteraturdidaktiken fann vi en lucka då den befintliga forskningen som utgår från mellanstadielärares syn på skönlitteratur och deras didaktiska val är närmast obefintlig. Studiens syfte är därmed att undersöka fem svensklärare på mellanstadiets syn på skönlitteratur och deras didaktiska val i en kvalitativ empirisk studie.

Som metod för datainsamling valdes semistrukturerade intervjuer samt skriftliga följdfrågor. Resultatet av studien visar att samtliga lärare har en positiv syn på skönlitteratur men även att de fem lärarnas didaktiska val i skönlitteraturundervisning skiljer sig åt. Det är dock svårt att se om detta beror på

en brist i lärarnas didaktiska medvetenhet eller om det är en brist i lärarnas professionella språk. Studien visar även att det finns förutsättningar som är avgörande för lärares skönlitteraturundervisning oberoende av lärarnas didaktiska medvetenhet.

Ämnesord

Skönlitteraturundervisning, didaktik, skönlitteratur, mellanstadielärare, svenskämnet, förutsättningar, tradition.

Innehållsförteckning

Förord.....	7
1. Inledning, syfte, frågeställning och disposition	8
1.1 Inledning	8
1.2 Syfte	10
1.3 Frågeställning	10
1.4 Disposition	10
2. Litteraturgenomgång och vetenskapliga utgångspunkter	11
2.1 Vetenskapliga utgångspunkter	11
2.2 Litteraturgenomgång	12
2.2.1 Lärarens syn på skönlitteratur	12
2.2.2 Didaktiska val	14
2.2.3 Skolans förutsättning.....	20
3. Metod och material	25
3.1 Metod och insamling av material	25
3.2 Etiska överväganden	26
4. Undersökning, analys och resultat	28
4.1 Lärarnas syn på skönlitteratur	29
4.2 Didaktiska val.....	30
4.2.1 Varför.....	30
4.2.2 Hur	31

4.2.3	<i>Vad</i>	34
4.2.4	<i>Vem</i>	35
4.2.5	<i>När och var</i>	36
4.3	Förutsättningar	36
4.3.1	Läroarbete.....	37
4.3.2	Tillgång till böcker.....	38
4.3.3	Läskultur på skolan.....	39
4.3.4	Planering.....	40
5.	Slutsatser och diskussion	42
5.1	Slutsatser	42
5.1.1	<i>Vilken syn på skönlitteratur har dessa svensklärare på mellanstadiet?</i>	42
5.1.2	<i>Vilka didaktiska val anser dessa svensklärare att de gör inom skönlitteraturundervisningen på mellanstadiet?</i>	43
5.1.3	<i>Vilken skönlitteraturundervisningstradition råder på mellanstadiet på dessa lärares skolor?</i>	47
5.2	Diskussion	48
5.2.1	<i>Diskussion</i>	48
5.2.2	<i>Metoddiskussion</i>	49
5.2.3	<i>Vidare forskning</i>	50
	Referenslista	51

Bilagor	55
Bilaga 1	55
Bilaga 2	56

Förord

Följande studie är skriven av oss, Enya Mårtensson och Rebecca Dahlman. Först och främst vill vi beskriva den tacksamhet vi känner för varandra efter att vi har tagit oss hit tillsammans. Vi har kompletterat varandras styrkor och svagheter och bearbetat varje del tillsammans från början till slut. Vilket resulterat i att vi båda stolt kan säga att detta är vårt arbete.

Vi vill ge ett stort tack till våra respondenter för förtroendet och för att ni möjliggjort genomförandet av denna studie.

Slutligen vill vi tacka våra familjer för stöttning och tålamod under resans gång.

1. Inledning, syfte, frågeställning och disposition

Denna studie kommer inledas genom en kort beskrivning av synen på skönlitteraturundervisningen idag samt vad som gjort oss intresserade av ämnet. Vidare kommer vi att presentera vårt syfte och de frågeställningar vi utgår från för att skapa förståelse för studiens innehåll. Kapitlet avslutas med dispositionen för resterande arbete.

1.1 Inledning

Vi har uppmärksammat den ständigt pågående diskussionen om vikten av skönlitterär läsning i skolan. Spoke Wintersparv (2002) menar att synen på skönlitteratur till stor del skiljer sig mellan verksamma lärare och forskare, att glappet mellan forskning och praktik är för stort och att dessa måste sammanflätas. Det som visar sig gynnsamt i forskningen kanske inte fungerar i praktiken? Anette Ewald (2007) menar dessutom att det forskas alldeles för lite utifrån lärarens perspektiv. Eftersom flertalet forskare (se exempelvis Ingemansson, 2020; Ewald, 2007; Molloy, 2002 och Langer, 2017) visar att skönlitteraturen ger goda möjligheter till lärande vill vi undersöka ämnet ur lärarens perspektiv.

Det sker en ständig förändring i både skolan och samhället och vi lever nu i en mer digitaliserad värld. Tidigare har elever på mellanstadiet menats vara i bokslukaråldern då de under denna period läst stora mängder skönlitteratur. Cecilia Burman (2018) skriver om hur medieslukaråldern nu ersätter bokslukaråldern då mellanstadiet elever i större utsträckning använder digitala medier istället för fysiska böcker. Enligt statens medieråd (2019) har den dagliga läsningen hos unga sjunkit hos samtliga åldersgrupper mellan undersökningsåren 2013–2016. Då andra medier tar över skapas ytterligare dilemman för skönlitteraturens roll i samhället och i undervisningen.

I läroplanens centrala innehåll (Skolverket, 2019) beskrivs det att eleverna ska möta skönlitterära texter och stimulera elevernas intresse för läsning. Skolverket poängterar även vikten av att all undervisning ska utveckla elevens identitet och tilltro till sin förmåga, något som tidigare låg under kursplanen i svenska (Skolverket, 2019 & 1994). Lpo94 beskriver “Eleverna skall kunna läsa med flyt och kunna uppfatta skeenden och budskap i olika texter, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter”. samt att “skönlitteraturen ger möjlighet till empati och förståelse för andra [...], bidrar till att forma motbilder till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsbilder och odemokratiska förhållanden [...]” (Skolverket, 1994).

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) (2017) är en litteraturstudie som genomförs vart femte år och undersöker elevers läsförmåga och attityd till läsning. Testet stämmer till stor del överens med de svenska kunskapskraven men inte fullständigt eftersom testet inte direkt är utformat efter något av de deltagande ländernas styrdokument. Sverige har medverkat i PIRLS undersökningar fyra gånger där elever från årskurs 4 får genomgå ett läsförståelsetest. Sverige deltog för första gången 2001 och det är även året då de svenska eleverna presterade som bäst och hamnade på första plats. 2006 och 2011 sjönk dock de svenska resultaten och landet förlorade sin höga placering. Den senaste undersökningen gjordes 2016 och visar återigen goda resultat där eleverna i princip har samma resultat som 2001. Trots detta ligger inte Sverige högst eftersom andra länder gjort en större utveckling (PIRLS, 2017).

Trots all forskning som visar på fördelarna med skönlitteraturundervisning har vi märkt att denna undervisning i praktiken skiljer sig åt från klassrum till klassrum. Med tanke på detta har vi därför intresserat oss för att studera detta vidare.

1.2 Syfte

Syftet med studien är att undersöka vad fem svensklärare på mellanstadiet säger om sin syn på skönlitteratur och vilka didaktiska val de anser att de gör i skönlitteraturundervisningen.

1.3 Frågeställning

Syftet studeras genom följande forskningsfrågor:

- Vilken syn på skönlitteratur har dessa svensklärare på mellanstadiet?
- Vilka didaktiska val anser dessa svensklärare att de gör inom skönlitteraturundervisningen på mellanstadiet?
- Vilken skönlitteraturundervisningstradition råder på mellanstadiet på dessa lärares skolor?

1.4 Disposition

Studien inleddes med en kort genomgång av utgångsläget för det litteraturdidaktiska forskningsområdet. Vidare framkom anledningen till vårt intresse för ämnet följt av studiens syfte och frågeställningar.

Efter detta avsnitt ges en beskrivning av vår teoretiska förankring med de vetenskapliga utgångspunkter vi kopplar vårt arbete till. Därefter beskrivs den tidigare forskningen samt andra väsentliga artiklar i en litteraturgenomgång. Vi presenterar de metoder vi valt att förhålla oss till. Sedan kommer vår egen empiriska undersökning presenteras och analyseras för att så grundligt som möjligt besvara studiens forskningsfrågor. Slutligen kommer resultatet diskuteras utifrån vår litteraturgenomgång och förslag på fortsatt forskning läggs fram.

2. Litteraturgenomgång och vetenskapliga utgångspunkter

Inledningsvis presenteras de vetenskapliga utgångspunkter som definierar studien. Därefter introduceras betydelsefulla begrepp för den fortsatta läsningen. Slutligen redogör vi för den väsentliga forskningen samt artiklar som berör syftet för vår studie. Kapitlet är disponerat utifrån väsentliga rubriker för att möta våra frågeställningar.

2.1 Vetenskapliga utgångspunkter

För att kunna studera hur lärare uppfattar betydelsen av skönlitteratur och vilka didaktiska val de anser sig göra i skönlitteraturundervisningen har vi valt att utgå ifrån den didaktiska teorin. Denna teori handlar om läran om undervisning och har en stark koppling till utbildningsvetenskapen. Mer specifikt kommer vi att inrikta oss på litteraturredidaktiken för att få syn på hur man arbetar med skönlitterära verk i undervisningen (Nationalencyklopedin, 2020-10-06). Enligt den ursprungliga didaktiska teorin utgår undervisningen från frågorna vad, hur och varför. Jank och Meyer (1996) menar dock att det finns ytterligare frågor som måste ställas till undervisningen, så som: vem, vad, med vem, var, på vilket sätt, genom vilken, varför och vad man ska lära sig. Denna teori ger oss en överblick över lärarnas tankar kring skönlitteraturundervisningen och vilka aspekter av dessa didaktiska val som lärarna lägger störst vikt vid. De didaktiska frågor vi utgår från i denna studie är varför, vad, hur, vem, var och när.

Ewald (2007) kopplar sina studier till Giddens struktureringsteori och det institutionsteoretiska perspektivet för att förstå de traditioner som råder i den svenska skolan. Vi har även uppfattat olika lärandeteorier i litteraturgenomgången så som det sociokulturella och kognitivistiska, även om dessa inte alltid står explicit

utskrivna. Utifrån ovan nämnda teorier redogör vi för väsentliga begrepp utifrån vår tolkning av dess innebörd.

Kelly Gallagher har myntat begreppet *Readicide* vilket definieras som “ett systematiskt dödande av läslust som ofta förvärras av de tomma, passiva metoder som finns i skolan” (egen översättning, Gallagher, 2009).

Intertextualitet är en litteraturteoretisk term som handlar om att ingen text står för sig själv. En skönlitterär text kan därför förstås av andra texter och vice versa (Nationalencyklopedin, 2021-05-20).

EPA är en didaktisk samtalsmodell som står för enskilt, par, alla. Metodens syfte är att få alla elever aktiva och öka kommunikationen då eleverna enskilt får tänka själv, utveckla sina tankar med en kamrat och till sist samtala i helklass (Skolverket, 2021).

I litteraturgenomgången behandlas *Langers föreställningsvärldar* som är en modell med fem faser för att ta sig an texter (Langer, 2005).

2.2 Litteraturgenomgång

2.2.1 Lärarens syn på skönlitteratur

Det finns endast en liten mängd forskning som skildrar lärarens syn på skönlitteratur utan direkt koppling till de didaktiska val som läraren gör och som ej är på grund av de förutsättningar som kan ligga till grund för valen. Gunilla Molloy beskriver i sin avhandling *Läraren Litteraturen Eleven - En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* (2002) att undervisning, lärare, elever och gruppen tillsammans påverkas av de val läraren gör utifrån sin egen syn på skönlitteratur. Lärare i den tidigare forskningen är positiva till skönlitteratur. Med vår strävan efter objektivitet vill vi betona att forskarna i de studier vi valt ut aktivt valt skolor där lärare använder sig av skönlitteratur i undervisningen. Dock har vi inte funnit

forskning som tyder på att lärare anser skönlitteraturundervisning som onödig eller negativ.

Vi har intresserat oss för hur läraren själv ser på skönlitterär läsning först skilt från undervisning för att sedan se hur eller om denna syn påverkar hur de undervisar sina elever. Det finns dock ytterst få infallsvinklar på hur lärare själva känner och ser på skönlitteratur. Istället tas deras syn på vad deras syfte med skönlitteraturundervisning upp. I Linn Areskoug och Helen Asklunds antologi *Berättelsens möjligheter. Lärares reflektioner över fiktion* (2014) framkommer det att de olika lärarnas syften med undervisningen av skönlitteratur skiljer sig åt. Två av lärarna, verksamma i grundskolan, menar att det ibland är bättre att läsa en bok bara för att den tilltalar elevgruppen snarare än att den är mest lämplig i kunskapsutvecklingen. Två lärare som arbetar med elever i gymnasiet talar istället om att det är viktigare att eleverna ska kunna *tycka* om en bok istället för att *tycka om* den. Areskoug och Asklund fortsätter i sin antologi förklara att beroende på vilket av dessa synsätt en lärare har förändras syftet med deras undervisning och samtliga lärare är medvetna om att varje val de gör får konsekvenser för undervisningen. Det flera lärare tagit upp om sin egen läsning är att tiden oftast inte räcker till för att bygga ut sin litterära repertoar även om de anser att denna problematik får konsekvenser för undervisningen (Ewald, 2007; Molloy, 2002). Ytterligare en syn har Ewald belyst i "Litteraturdidaktiska utmaningar och dilemman i systemskiptenas tid" (2015) där hon beskriver att det finns en övergripande samstämmighet hos lärarna i hennes studie som uttrycker att den målstyrning och de prestationskrav som finns i skolan tar bort det fina med skönlitteraturen.

Bronwyn T. Williams (2004) undervisar skönlitteratur i USA och har skrivit artikeln *Are we having fun yet? Students, social class, and the pleasures of literacy*. Artikeln utgår från Williams egna åsikter och erfarenheter. Han beskriver sin kärlek till läsning och skönlitteratur som sin stora passion i livet. Williams uttalar sin tacksamhet över att få arbeta med det han älskar. Han lägger mycket energi på

att få sina elever att finna njutning i läsning, men menar att risken är stor att njutningen försvinner med alla de förmågor som ska utvecklas och senare betygsättas. Vidare beskriver han att detta är ett problem som försämrar undervisningen både för elever och lärare och som därmed hotar läslusten. Han är också medveten om att eleverna behöver erfarenhet av och kunskap om läsning för att på sikt finna njutning i det.

2.2.2 Didaktiska val

Synen på skönlitteratur och syftet med undervisningen skiljer sig mellan studierna i den tidigare forskningen. Den insamlade datan visar på en medvetenhet hos lärare om vad som skapar dessa skillnader. Resultatet visar att den syn lärare har på skönlitterär läsning påverkar deras didaktiska val. Samtliga forskare i litteraturgenomgången är enade om att de didaktiska valen är vitala överväganden för svenskläraren som undervisar skönlitteratur. Areskoug & Asklund (2014) skriver om hur man som lärare ständigt måste reflektera över hur man förhåller sig till de didaktiska valen och kallar dessa val för en grundbult i undervisningen.

2.2.2.1 Vad

Ur didaktisk synpunkt har valet av skönlitterära texter en betydande roll för kunskapsutvecklingen i ett undervisningssammanhang (Ewald, 2007). Flera av forskarna diskuterar de didaktiska övervägandena kring valet av skönlitterära verk, samtidigt visar Molloys studie (2002) att skönlitterära verk får begränsat utrymme i undervisningen i kontrast till hur stor potential den har som kunskapsresurs.

I sin avhandling beskriver Ewald (2007) faktabokens svårigheter att förmedla etiska budskap och moraliska dilemman och tendenserna till kortfattade texter vilket gör att läraren spelar en stor roll i detta kunskapsinhämtande. Dessutom menar Ingemansson (2007) i *Skönlitterär läsning och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna* att skönlitteraturundervisning ställer stora krav på läraren och

särskilt på dennes val av bok. Hon menar även att det är av stor vikt att läraren själv läser skönlitterära böcker inom de ämnesområden som hen undervisar i för att kunna välja lämpliga böcker till sin undervisning och sina elever. I avseendet högläsning tar Lindö denna utgångspunkt en nivå högre i *Den meningsfulla språkväven* (2005) och påpekar att som lärare är det viktigt att själv läsa den tilltänkta boken flera gånger, både högt och tyst för sig själv.

Ingemansson (2007) påpekar att forskning kring barns läsning av skönlitteratur visar att identitetsskapande är en viktig del i elevers val av skönlitterära verk. Ewalds (2007) resultat visar att lärare sporadiskt använder skönlitteratur för att gynna elevens identitet. Areskoug & Asklund (2014) presenterar två skilda synsätt av samma val. Å ena sidan är det i vissa fall bättre att välja skönlitteratur som tilltalar elevgruppen snarare än en som läraren anser gynna språkutvecklingen. Å andra sidan är det som tidigare nämnts även viktigt att elever ska lära sig att *tycka* om en bok snarare än att *tycka om* den. Resultatet i Ewalds avhandling (2007) visar att lärarna i studien ytterst sällan tar hänsyn till elevernas gemensamma referensram och intressen vid bokval vilket kan försvåra för eleverna ur båda de perspektiv som presenterats ovan. Lärare som anser att skönlitteraturen ska gynna elevernas språkliga förråd anser att val av bok, alltså vad- och varför-frågan är viktigare än att eleven är motiverad till att läsa, det vill säga vem-frågan. Detta synliggör Ewald (2007) i sin avhandling då en av lärarna i hennes studie föredrar att använda sig av klassiker i sin skönlitteraturundervisning trots elevernas bristande intresse. Denna lärare anser att elevernas språk försämras och en faktor till detta är att elever läser moderna böcker med ett torftigt språk. Man kan även tänka sig att lärares avstånd från eleverna vid val av bok gör att eleverna får svårt att komma in i Langers föreställningsvärldar (Langer, 2017) som Ingemansson (2007) menar är viktigt för förståelsen vid läsning av skönlitteratur. Likt Ewald (2007) och Ingemansson (2007) beskriver Lindö att valet av skönlitteratur är viktigare än många anar men hon anser även att man som lärare ska välja böcker som man själv tycker om för att kunna göra eleverna engagerade.

Ännu en aspekt av bokvalet diskuteras av både Molloy (2002) och Ewald (2007). De använder två skilda begrepp men som vi tolkar det förklarar de samma process. Ewald skriver i sin avhandling att "Litteraturläsning i ett sådant erfarenhetspedagogiskt perspektiv handlar alltså om kunskapsutveckling *genom* litteraturen och språket - inte *om* utveckling av kunskaper om litteratur och språk." (2007, s.126). Molloy använder samma tankegång men i ett något vidare perspektiv, kopplat till praktiken men med andra ord. Istället för att koppla till litteraturen menar hon att svensklärare idag undervisar *om* skönlitteratur till skillnad från att eleverna ska lära sig *av* skönlitteratur. *Av* i denna bemärkelse får samma princip som Ewalds *genom*. De båda forskarna finner det mer positivt att låta elever lära sig *genom/av* litteraturen och använda den som en läranderesurs snarare än att läraren själv undervisar om teori.

2.2.2.2 Varför

Molloy (2002) beskriver samhällets roll i skönlitteraturundervisningen. Hon pekar på hur skolans roll och skildringen av samhället i skönlitteraturen förändras i takt med samhällets demokratiska behov. Detta synliggörs i hur den tidigare läroplanen (Lpo94) avspeglar skolans syfte i samhället. Det tas upp hur svenskämnet blivit ett görande där man checkar av område efter område istället för ett lärande. Lärares behov av kunskapskontroll på grund av läroplanen kan påverka elevernas intresse för skönlitterär läsning. Senare kommer den nuvarande läroplanen Lgr11 att presenteras ur ett skönlitteraturdidaktiskt perspektiv. Molloy tankar om att eleverna ska lära sig *av* skönlitteratur snarare än *om*, kan kopplas till samhällsperspektivet. Hon beskriver hur viktig kunskap om samhället går förlorat om man som lärare undervisar *om* skönlitteratur och svenskämnet. Litteraturen tar upp konflikter i samhället och dess värderingar, men också sådant som kan vara av stor vikt för elevernas identitetsbyggande som exempelvis etiska-, livs- och ansvarsfrågor. Även Ewald (2007) utgår flertalet gånger från skolans läroplan när hon framför skolans syfte med läsning av skönlitteratur. I hennes tolkningar av läroplanen menar hon att syftet med läsning av skönlitterära texter i skolan är att

låta eleverna utveckla deras identitet och kunskaper. Genom ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv menar Ewald att man då måste lära *genom* litteraturen och inte *om* litteraturen.

Nordenstam och Widhe poängterar i "Högläsning för äldre elever. En mötesplats för teori och praktik" (2017) vikten av relationer. De menar att högläsning skapar en gemenskap i klassrummet samtidigt som den stärker jämlika relationer mellan elever och lärare. I de flesta klassrumsbundna situationer får läraren en överordnad position medan de i högläsningen kan bli en del av en gemenskap och bygga lärande i ett socialt sammanhang. Det är inte endast läraren som kan stå för högläsningen i klassrummet, Nordenstam och Widhe påpekar att även elever kan läsa för varandra och att man kan använda sig av multimodala medietyper i form av ljudböcker. De skriver om konsten att läsa högt, det krävs fler kunskaper än att kunna avkoda text. Högläsning är även förknippat med kroppslighet, det krävs färdigheter i berättande med hjälp av gester, röst, inlevelse men också konsten av att kunna avsluta på rätt ställe. Alla dessa aspekter av högläsning menar Nordenstam och Widhe leder till ett ökat intresse för litteratur och motivation utöver ovan nämnda utvecklingsområden som relationer, identitetsutveckling och litteraturkompetenser. Då många didaktiska val går in i vartannat anser vi att detta stycke även kan kopplas till hur-frågan.

2.2.2.3 Hur

I Lindös studie (2007) har det framkommit att skönlitteratur lätt kan bli en ensidig undervisning. Under en observation märkte Lindö att eleverna utvecklas mer när undervisningen med skönlitteratur har ett varierat innehåll av språkliga kunskaper. På så vis menar Lindö att man kan skapa elever med språkligt självförtroende eftersom de kan använda och känna sig trygga med sitt språk samt uttrycka sig på många olika sätt. Även om Lindö talar om vikten av en mångsidig skönlitteraturundervisning berättar hon om hur viktigt det är med en strukturerad undervisning som eleverna är vana vid. Hon betonar även den gemensamma

läsningen som särskilt betydelsefull för elever som inte frivilligt läser skönlitteratur. Ewald (2007) menar att den tysta läsningen är mycket problematisk då detta gör att glappet mellan de elever som redan har ett läsintresse ökar från de som inte har det. Hon anser därmed att det krävs en didaktisk medvetenhet kring skolans tysta läsning.

Ewald (2007) synliggör att undervisningen visar sig till största del bestå av att läraren berättar och undervisar och desto mindre utrymme ges åt elevernas läsning och muntligt berättande. Skönlitteraturundervisningen visar sig heller inte inkluderas i en vidare kontext och kritiska analyser förekommer väldigt sparsamt i de studerade skolorna, där de väl förekommer är de väldigt fattiga. Slutligen påpekar hon att det finns ett stort behov av en satsning på mellanstadielärares skönlitterära kompetens. Även Ingemansson (2007) ser fördelarna med att arbeta med skönlitteratur i en vidare kontext. Hon utgår ifrån tanken att då man låter elever läsa skönlitteratur inom samhällsorienterade ämnen “skapar möjligheten att få goda tänkande och tolkande läsare i skolan och samtidigt utveckla elevernas historiemedvetande” (2007, s.2). Utifrån de analyser Ingemansson gjort av elevernas arbete menar hon att det är optimalt att inleda ett tematiskt arbete med en skönlitterär bok eller faktionsbok och boksamtal. Det bör lämpligen finnas ett eller flera subjekt i boken som eleverna kan identifiera sig med samt en fortsättning så eleverna ges möjlighet att fortsätta sin läsning.

Inte bara läroplanen har förändrat litteraturundervisningen med tiden utan även digitaliseringen med multimodala medier och förminslandet av högläsning. Nordenstam och Widhe (2015) förklarar hur högläsningen med tiden har blivit mindre betydelsefull i den svenska litteraturundervisningen desto äldre eleverna blir. Samtidigt har den tysta läsningen fått en allt större plats. Dels kan det bero på att det inte finns mycket forskning om högläsning ur ett didaktiskt perspektiv. Dels kan det ha att göra med att många ser på högläsning som ett arbetssätt för lärare vars elever inte kan läsa än. Nordenstam och Widhe menar dock inte att högläsning enskilt kan användas som den primära källan för litteraturundervisningen utan bör

gå hand i hand med tyst läsning och fortsatta arbeten med texten som exempelvis boksamtal. Det är en skillnad på hur komplicerade texter elever själva kan läsa och förstå och på det texter de kan förstå vid högläsning och gemensam diskussion. Detta betyder att man med hjälp av högläsning som didaktisk metod kan bearbeta svårare texter. Man kan även använda litteratur med känsligare innehåll eftersom man kan bearbeta det tillsammans.

2.2.2.4 Vem

Det resultat som Ewald (2007) kommer fram till är att det i dessa fall inte finns någon explicit "mellanstadieläsare". Det är stora skillnader i elevernas val av genrer, mängd text och den tid eleverna lägger på att läsa. Undersökningen visar även att de elever som inte har utvecklat läslust eller den motivation som många andra gjort när de kommer till mellanstadiet inte fångas upp utan fortsätter att läsa så lite de kan. De som redan har ett stort läsintrasse tycks ha lättare för att ta till sig nya litterära kunskaper och därmed ökar avståndet mellan dessa två grupper.

Areskoug & Asklund (2014) presenterar fyra lärare som anser att ett nutida problem är att de flesta elever idag saknar erfarenhet av litteratur, vilket leder till att lärarna måste lägga mer tid på att skapa motivation och trygghet för eleverna. Likt Lindö (2005) beskriver Ewald (2007) att man som lärare, med tanke på denna problematik, måste skapa god klassrumsmiljö som bjuder in till läsning. Lindö menar att elever måste ha en läsförebild för att själva bli motiverade, då få elever har en sådan måste läsförebilder finnas i skolan och helst hos samtliga anställda. Även Ewald (2007) tar upp denna aspekt som viktigt för den skönlitterära undervisningen. Hon ger exempel på lärare som arbetat aktivt med läsförebilder på skolan vilket gett mycket goda resultat för motivationen hos många elever.

Ewald (2015) förklarar att vår digitaliserade värld förändrar texter vilket Nordenstam & Widhe (2017) också menar och ger exemplet med att använda ljudböcker i klassrummet. Ingemansson (2007) beskriver fler medier förutom boken. Då hennes avhandling är äldre än de tidigare nämnda syftar hon istället på

tidningar, film, video, datorspel och radio som de nya medierna. Det har alltså uppkommit flera nya medier även efter 2007 och Ewald (2015) fortsätter med att beskriva att detta blir ännu en utmaning för lärare att förhålla sig till tillsammans med de didaktiska valen.

Trots att forskningen säger att läslust är en viktig del i skolans skönlitterära arbete menar Kelly Gallagher (Elam & Widhe i Tengberg & Olin-Scheller, 2015) att skolan sällan lyckas utveckla elevernas läslust. Gallagher har därför myntat begreppet *readicide* för att förklara hur skolans upplägg av litteraturundervisning istället ser ut till att destruera läslusten hos eleverna, då det i hans mening inte enbart handlar om elevernas kulturella och sociala förutsättningar utan om skolans bristande förmåga att stödja och uppmuntra eleverna. Elam och Widhe (i Tengberg & Olin-Scheller, 2015) menar att Gallaghers tes ytterligare stärks av att grundskolans styrdokument inte betonar vikten av den lustfyllda läsningen.

2.2.2.5 När

Som skola menar Lindö (2005) att man måste skapa läsrutiner i varje enskilt klassrum samtidigt som man bör göra upp en gemensam plan lärare emellan för att nå denna läskultur. Hon poängterar även att högläsning har ett stort värde som är nödvändigt att ge utrymme åt under alla skolår.

2.2.3 Skolans förutsättning

Molloy (2002) poängterar att det inte endast handlar om lärarens önskade didaktiska val i frågan, utan även andra förutsättningar spelar en vital roll i undervisningen. Flertalet av studierna tar upp olika förutsättningar som spelar roll för vilka didaktiska val lärare gör och vilken möjlighet de har att påverka sin undervisning av skönlitteratur. Molloy (2007) och Ewald (2007) delar upp sådana förutsättningar som skolrelaterade eller om lärares olika erfarenheter. Exempel på skolrelaterade

förutsättningar är litteraturutbud, tillgång till bibliotek och bibliotekarie, tid till planering samt schemaläggning. Erfarenheter däremot handlar om lärarens insikter i litteraturfältet och sådant de tagit efter från andra lärare eller lärt sig med tiden. Areskoug & Asklund (2014) anser också att lärare har olika förutsättning när det kommer till litteraturval. Ewald (2007) och Ingemansson (2007) nämner vikten av att få tid till att hinna läsa de böcker som ska användas och att precis som Molloy belyser de vikten av ett fungerande bibliotek eller på annat sätt smidigt ha tillgång till böcker. Molloy (2002) poängterar dock vikten av att man som lärare oavsett förutsättningar och syfte med undervisningen måste ha en tydlig ståndpunkt inför sina elever och kunna reflektera över de didaktiska val man gjort.

Vi har även kommit till att se skillnader mellan studierna angående läroplanerna, dock har ytterst lite forskning gjorts med utgångspunkt i den senaste läroplanen Lgr11. Oavsett läroplan har samtliga studier diskuterat dess betydelse för svenskämnet och skönlitteraturundervisningen. Det man kan se är att lärarnas samt forskarnas syn på läroplanen i avseendet skönlitteratur blir mer kritisk vid övergången till Lgr11. De texter som utgått från lpo94 har förklarat hur skönlitteraturen är implementerad i de olika kursplanerna samtidigt som studierna som utgått från Lgr11 har belyst förändringar som uppkommit i läroplansskiftet. Ewald (2007) skriver ut att syftet med skönlitteratur i Lpo94 är att utveckla elevers identitet och kunskaper och menar att Skolverket ger lärarna stor frihet i sin undervisning så länge de är kopplade till målen i svenskämnet. Djamila Fatheddine är universitetslektor i ämnesdidaktik med inriktning svenska och i sin avhandling "Den kroppsliga läsningen. Bildningsperspektiv på litteraturundervisning" (2018) tar hon upp förändringar i den svenska skolans kursplaner angående läsning i svenskämnet. Enligt Fatheddine har litteraturläsningen fått en mindre roll i den nuvarande kursplanen för att ge större utrymme till annat, mer mätbart innehåll. Samtidigt betonar hon avsaknaden av lustfylld läsning samt estetiska uttrycksformer inom svenskämnet i Lgr11. I dagens läroplan (Skolverket, 2019) finns begreppet lust främst i den vida frasen "lust att lära" och inte inom de olika

ämnenas kursplaner. Katarina Elam, docent i utbildningsvetenskap och Olle Widhe, docent i litteraturvetenskap (I Tengberg & Olin-Scheller, 2015) påpekar även de avsaknaden av lust i samband med den skönlitterära läsningen i skolans läroplan. De tar även upp problematiken kring hur utvecklade begreppet är i kursplanen och beskriver att det kan beblandas med det kroppsliga och känslomässiga begreppet lust. Nordenstam och Widhe menar dock att det är positivt att Lgr11 ger utrymme till att läsa mellan raderna och kunna bedriva den skönlitterära undervisning de vill, samtidigt som lärare i studien anser att läroplanens målstyrning kan skapa en struktur i undervisningen som motiverar elever som ogillar läsning av skönlitteratur (Ewald, 2015). Areskoug & Asklund (2014) beskriver motivation som en betydelsefull del av arbetet med skönlitteratur och lärarna är överens om att elever idag i större utsträckning saknar referensramar och erfarenhet av litteraturläsning.

Ewald (2015) tar upp resultatet av PIRLS 2006, PISA 2006 och NU-03 som faktorer till Skolverkets omskrivning av svenskämnet i Lgr11. Enligt Ewald menar Skolverket att det saknades explicita skrivningar om lässtrategier i kursplanen och att dessa är nödvändiga för att vända den negativa trend undersökningarna visade. Kritiker menar att dessa omskrivningar förminskar många fördelar som skönlitteratur kan innebära.

Ewald (2015) skriver att kraven på lärare har blivit högre och att deras undervisning i högre utsträckning ska vila på en vetenskaplig grund vilket i praktiken verkar ses både positivt och negativt. Negativt är det faktum att målstyrning och prestationskrav tar bort njutningen av skönlitteratur. Nordenstam & Widhe (2017) lägger även till att betygssättningen skapar stress både för lärare och elever samtidigt som litteraturundervisningen hotas av att man fokuserar på individuella prestationer. De belyser att omsorgsfulla lärande relationer mellan lärare och elev kan ha en större betydelse i dagens skola där lärare är stressade över mål och betygssättning. De tar även upp problematiken med att skolan idag till stor del handlar om individuella prestationer och menar att litteraturundervisningen hotas

av detta, och att högläsningens roll blir extra viktig även om sådana prestationer är mer svåråtgörbara. Ingemansson (2007) presenterar i sin studie att alla lärare anser att det saknas riktlinjer i styrdokumentet för hur skönlitteratur ska användas inom svenskämnet, vilket skapar stora skillnader i undervisningen från lärare till lärare.

Molloy (2002) beskriver hur det föränderliga demokratiska samhället påverkar skolans funktion bland annat genom läroplanen. Liksom Molloy talar Wintersparv (2020) om samhällets påverkan och bygger på resonemanget om hur lärarstudenter strikt undervisas för att utgå från läroplanen. Detta menar han blir problematiskt för nyexaminerade lärare då man i praktiken behöver ta hänsyn till fler aspekter samtidigt som att läroplanen i svenskämnet har knapp information om litteraturundervisning. De båda ovan nämnda samt Ewald (2007) yttrar en brist i lärarutbildningen vilket skapar en dualitet i hur lärare är skolade och hur de i praktiken kommer att behöva arbeta med skönlitteratur. Samtidigt talar Ewald (2007, 2015) om hur traditionsbunden skolan är gällande skönlitteraturundervisningen och hur svårt nya lärare har att genomföra ny, forskningsbaserad undervisning. Ewald (2007) har refererat till Giddens och struktureringsteorin som visar på ett dubbelsidigt beroende mellan normer, regler och människors handlingar. I ett annat perspektiv, det institutionsteoretiska, tar Ewald återigen upp Giddens struktureringsteori för att förklara den *dualitet* som råder mellan individer och det system skolan tillhör som institution. För att förklara detta samband väljer vi, liksom Ewald (2007, s. 129), att citera kultursociologerna Mats Trondman och Nihad Bunar:

En skola kan till exempel knappast uppfattas som en skola om det inte finns lärare och elever som varje dag gör skolan till skola genom deras sätt att förstå den och utföra sina mer eller mindre givna handlingar. Men inte heller vore skolan en skola för dem om det inte existerade förväntningar, uppfattningar och viljor liksom byggnader och läroplaner som redan är strukturerade som

just skola. Skolans varaktighet skapas således genom att elever och lärare, som aktivt handlande subjekt i en mer eller mindre förgivettagen värld, i varje dimension av dess vardagsliv konstituerar den.

Skönlitteraturen har sällan haft en ifrågasatt roll, men i den digitala värld vi nu lever i förändras även texterna vi läser. Därmed får vi nya didaktiska utmaningar att förhålla oss till vilket gör frågan om skönlitteraturens funktion än viktigare att diskutera (Ewald, 2007). Utöver det ser vi att då digitaliseringen ska implementeras i skolan får skolor olika förutsättningar för att klara av denna utmaning.

Ewald (2007) beskriver att i de skolor man gjort extra satsningar på läsundervisningen utvecklas undervisningen i en mer kvantitativ riktning då man vill kunna mäta läsförmågan. Även här drabbar det de elever som inte varit med i någon läsgemenskap och fått någon vidare stöttning i sin läsning sedan tidigare. Traditionerna styr och utrymmet för skönlitterär läsning är i hög grad begränsat. I de skolor man genomfört olika satsningar har antalet lästimmar ökat men man har fortfarande inte haft några djupare analyser kring texterna (med undantag för en lärare som arbetade på ett kreativt sätt med elever med mycket goda läsförmågor). Ewald beskriver att de nyutbildade lärarna i studien visar tankar på att implementera skönlitteratur i all form av undervisning och tankar kring de didaktiska val de vill arbeta utifrån. Dock tenderar dessa tankar ebba ut och undervisningen tar form av den traditionsbundna skolkultur som redan finns.

Wintersparv (2015) menar att glappet mellan svensklärare och forskare är för stort och det finns ett behov att dessa förs samman då det som fungerar enligt en forskare kanske i praktiken är omöjligt att genomföra som lärare. Frågan är varför lärare gör val som sätter sig emot forskningen, eller sätter sig emot läroplanen? Stämmer då Wintersparvs (2015) uttalande att det finns ett glapp mellan forskningen och verksamma lärare. Eller är det som Ewald (2007) påstår att nya lärare har didaktisk

medvetenhet och utgångspunkt från forskning men att skolans traditioner hindrar dem?

3. Metod och material

I följande kapitel redogör vi för vårt material, hur det har samlats in och vilka övervägande som gjorts under insamlingen för att öka studiens reliabilitet. Vi beskriver även de etiska överväganden som vi tagit hänsyn till.

3.1 Metod och insamling av material

Vi har valt att utgå från grundad teori som tillvägagångssätt då vi genomför en småskalig kvalitativ undersökning. Denna teori lämpar sig för vår studie som går ut på att undersöka respondenternas synvinkel (Denscombe, 2018). Studien bygger på insamlad data från personliga intervjuer. Denna metod valdes då vi vill få reda på fem mellanstadieärares åsikter, uppfattningar och erfarenheter (Denscombe, 2018).

Vår grundtanke var att finna respondenter genom att lägga ut en förfrågan på två olika samverkansgrupper för lärare på Facebook. Där efterfrågade vi svensklärare på mellanstadiet som skulle vara intresserade av att medverka i en intervju för ett examensarbete om skönlitteraturundervisning. Förfrågningarna resulterade i endast en villig respondent. Vi valde därför att utöver denna metod använda oss av ett bekvämlighetsurval med lärare som undervisat på våra VFU-platser. Samtidigt som vi har fått göra ett bekvämlighetsurval kan det även ses som ett teoretiskt urval då vi har vetskap om att respondenterna skiljer sig åt i ålder, antal verksamma år och geografiskt läge (Denscombe, 2018).

Det kan vara svårt att kontrollera om respondenten talar sanning då frågorna handlar om dennas uppfattningar och erfarenheter. Dock ökar validiteten då vi väljer att intervjua ansikte mot ansikte. Vi vill möjliggöra för läraren att besvara komplexa

frågor för att samla in kvalitativa data till studien. För att låta respondenten utveckla sina tankar och synpunkter och för att vi ska få en tydligare förståelse har vi därför valt att använda oss av semistrukturerade intervjuer (Denscombe, 2018). Samtliga lärare har fått samma grundläggande frågor (se bilaga 1) som är baserade på frågeställningarna i vår studie. Beroende på deras svar får respondenterna individanpassade följdfrågor. Vi valde att båda medverka vid samtliga intervjuer för att kunna tolka samtalet uppmärksamt under intervjun och ställa lämpliga följdfrågor. På grund av rådande pandemi genomfördes tre av fem intervjuer digitalt. För att dokumentera intervjuerna använde vi oss av ljudinspelning. Det var ett medvetet val att spela in endast ljud då det finns en risk att respondenten blir obekvämt vid filminspelning som kan påverka datans kvalitet (Denscombe, 2018). Efter sammanställningen av den insamlade datan beslutade vi att skicka ut individanpassade följdfrågor som lärarna fick svara på skriftligt, då vi önskade att fördjupa eller förtydliga vissa punkter. Av de fem lärarna valde två att besvara sina följdfrågor (se bilaga 2).

3.1.1 Analysmetod

Som tidigare nämnt valde vi att utgå från en grundad teori som metod för studien. För att analysera datan transkriberades intervjuerna. Därefter delades datan in i kategorier för att synliggöra likheter och skillnader och därmed kunna besvara studiens frågeställningar. Dessa kategorier framställs i studien som rubriker i kapitel 4, *Undersökning, analys och resultat*. Sedan har ett konstant jämförande av data gjorts för att komma fram till en tydlig slutsats.

3.2 Etiska överväganden

För att kunna göra viktiga etiska överväganden har vi utgått från Vetenskapsrådets publikation *God forskningsed (2017)*. Under både intervjutillfällena och analys har vi gått in med en objektiv syn, vi är dock medvetna om att våra egna identiteter och övertygelser inte kan elimineras men behåller ett öppet sinne. Vi väljer inte att använda endast det som gynnar vår egen uppfattning (Denscombe, 2018). Även om

vi till viss del utgår från ett bekvämlighetsurval och har kännedom om lärarnas undervisningsmetoder utgår vi endast från den insamlade datan från intervjuerna för att öka studiens validitet. Då vi i vår studie inte utgår från att det finns ett rätt eller fel har vi inte lagt fokus på lärarnas arbetssätt vid vårt urval av respondenter. Vi är samtidigt medvetna om att det finns en risk att intervjuobjekt inte svarar utifrån sina åsikter utan vad de tror att vi är ute efter. Efter etiska överväganden kom vi därför fram till att intervjua ansikte mot ansikte var ett bättre alternativ än en enkätstudie. Dessutom valde vi att inte delge några detaljer kring vår studie innan intervjuerna för att få så genuina svar som möjligt och med tro om att detta ökar empirins reliabilitet.

Vi har även följt vad Denscombe (2018) kallar de forskningsetiska huvudprinciperna för att våra deltagare ska känna sig trygga. En av dessa punkter handlar om respondentens samtycke. Samtycket beskriver hur datan behandlas exempelvis hur länge den kommer att lagras, att datan är konfidentiell och att deltagarna får lov att vara anonyma. Den beskriver även att deltagandet är frivilligt och att deltagaren när som helst kan dra sig ur. Därför delgav vi innan genomförandet information om studien och fick respondenternas muntliga samtycke. Detta för såväl respondentens som vår trygghet. Ytterligare en av huvudprinciperna är att vi följer den svenska lagen, vilket bland annat innefattar dataskyddsförordningen (GDPR) för att lagra den insamlade datan (Sveriges riksdag, 2018). Högskolan har även mottagit dokument av hur vi hanterar de personuppgifter som förekommer i vår datainsamling. Datan förvaras i Onedrive och kommer att raderas efter klartecken från högskolan Kristianstad.

4. Undersökning, analys och resultat

I följande kapitel kommer vi att presentera undersökningen med vår analys och det resultat vi fått fram ur de fem semistrukturerade intervjuerna med svensklärare på mellanstadiet. För att analysera datan och synliggöra resultatet har en indelning gjorts utifrån de grundfrågor (se bilaga 1) som förklaras under metod och material (se avsnitt 3.1). För att behålla respondenternas anonymitet väljer vi att kalla dem A - E.

A – Kvinna, verksam ca 17 år. Arbetar på samma skolenhet som lärare B. Undervisar i årskurs 5 i de samhällsorienterade ämnena, svenska, engelska och matte. Läraren beskriver att hon brinner för alla sina ämnen.

B – Kvinna, verksam 2 år. Undervisar i de naturorienterade ämnena, svenska, engelska och matte. Hon beskriver att hon mest brinner för de naturorienterade ämnena då hon tycker om att “applicera förmågorna på fakta”

C – Kvinna, verksam ca 10 år. Undervisar i svenska, de samhälls- och naturvetenskapliga ämnena, matte och engelska. Hon brinner för svenska och historia.

D – Kvinna, verksam ca 18 år. Arbetar på samma skolenhet som lärare E. Undervisar i de samhällsorienterade ämnena, svenska, engelska och matte. Hon beskriver att hon brinner för de samhällsorienterade ämnena.

E – Kvinna, verksam <1 år. Undervisar i de naturorienterade ämnena, svenska och matte. Beskriver att hon brinner för matte och de naturorienterade ämnena.

4.1 Lärarnas syn på skönlitteratur

En av skillnaderna vi ser hos respondenterna är deras eget intresse för skönlitteratur. Samtliga lärare i vår studie uttrycker att de ser positivt på skönlitteratur och alla utom C läser regelbundet. Av de läsande lärarna är det endast A och E som aktivt läser ungdomslitteratur, varav E läser mer ungdomslitteratur än vuxenlitteratur. Lärare A menar att man behöver ha ett genuint intresse och tror att detta underlättar i samtliga ämnen. Hon argumenterar för att man själv måste läsa ungdomslitteratur om man ska undervisa genom det. Flera av lärare poängterar tidsaspekten och menar att tiden är avgörande för hur mycket de läser. C beskriver att det då endast blir vuxenlitteratur eller ungdomsböcker i samband med sitt eget barns läsutveckling. Vi frågar respondent A (2021-04-14) varför hon tror att lärare inte läser ungdomslitteratur och hon svarar:

En del handlar säkert om att tid där också. Att lärare tycker att man inte har tid att läsa ungdomslitteratur när jag är ledig. Det ingår inte i mitt uppdrag. Så men jag tror att det är väldigt intressestyrt, tyvärr! Trots all forskning, trots allt som pumpas ut hela tiden. En del är ju att man är intresserad av vad eleverna gör.

Vid frågan om lärarna anser att deras intresse för läsning påverkar deras elever är svaren blandade (se fråga 7.2, bilaga 1). Lärare B anser att det är svårt att ge boktips till eleverna eftersom hon inte är insatt i ungdomsböcker och funderar även på om det kan ha att göra med att hon är relativt ny i arbetet. Lärare A och E menar att deras egen läsning av skönlitteratur påverkar undervisningen positivt då de har ett större register och kan därmed lättare tipsa eleverna. Lärare C berättar att hon själv läser när eleverna har tyst läsning i klassrummet och att det spelar större roll än vilken typ av bok hon läser. Lärare D menar att det inte påverkar eleverna att man inte läser ungdomslitteratur men att hennes eget intresse för skönlitteratur påverkar då det gör att eleverna får läsa mer.

4.2 Didaktiska val

4.2.1 Varför

I samtalen kring den didaktiska frågan varför svarar lärarna övergripande för skönlitteraturundervisningen. Men lärare A, B och E beskriver att de använder tyst läsning just för läsoplevelse och njutning.

Lärarna har på olika sätt beskrivit vikten av att skönlitteraturen kopplas till elevernas erfarenheter och intressen. Lärare A, B och E belyser fördelen med hur skönlitteraturen skapar en gemensam referensram vilket underlättar vid diskussioner kring känsliga frågor, exempelvis värdegrundsfrågor. Dels kan man använda böcker just för detta ändamål dels kan man gå tillbaka till böcker och dess karaktärer när det uppkommer diskussioner som rör klassen.

Lärare A och B beskriver att de vill att eleverna ska tycka att läsning är viktigt. A fortsätter med att förklara hur eleverna kommer behöva sin läsförmåga i vuxen ålder och att avsaknaden av läsning får konsekvenser. Konsekvenserna kan komma att påverka samtliga förmågor i Lgr11 då läsning utvecklar dem alla. Lärare B menar att man möter text överallt och att eleverna därför vinner på att läsa mycket skönlitteratur. Detta menar även lärare E och kopplar det till begreppet intertextualitet. Lärare D och C beskriver att det är viktigt att låta eleverna få möta olika genrer och att det kan göras genom skönlitteratur. Dessutom menar C att det är allmänbildande och att eleverna utvecklar sin fantasi vid användning av skönlitteratur. Lärare A, B, D och E hävdar att skönlitteraturundervisning utvecklar elevernas ordförråd och språk. A och C fördjupar resonemanget ytterligare och kopplar till att eleverna blir bättre skribenter.

I intervjuerna framkom en jämförelse mellan skönlitteratur och läroböcker. D menar att eleverna får möta ett annat språk än det i läroböckerna. Detta hävdar även lärare A som fördjupar sitt resonemang genom att förklara hur eleverna har enklare

att engagera sig i skönlitteratur än texter som är anpassade för att lära ut. A, B och E menar att eleverna i skönlitteratur kan känna igen sig i huvudpersonen eller sätta sig in i andra människors perspektiv. De menar även att skönlitteraturundervisning ger goda möjligheter att diskutera samhällsfrågor. D anser att skönlitteraturen även kan stödja de elever som har bristande förutsättningar i hemmet.

Av de fem lärarna är det enbart A som ger en anledning till att arbeta digitalt med skönlitteratur vid den didaktiska frågan varför. Hon menar att det är av stor betydelse för samtliga elever att lära sig ta sig an digitala texter då de skiljer sig från den tryckta boken. Dessutom menar hon att det är en fördel att lära hela klassen att läsa med hjälpmedel för att undvika att enskilda elever känner sig utpekade.

4.2.2 Hur

I dagens digitala samhälle finns det olika sätt att läsa skönlitterära texter. De intervjuade lärarna tar upp följande alternativ: fysiska böcker, e-böcker, ljudböcker, "Ugglo", radioteater och inläsningstjänst. Lärare B nämner inga digitala verktyg vid de didaktiska frågorna, vilket ger ett intryck av att det endast arbetar med fysiska böcker. Samtidigt vet vi att hon och lärare A är anställda på samma skolenhet och planerar tillsammans i arbetslaget. Lärare A och C låter eleverna välja fritt från alternativen vid deras enskilda läsning. Dock fortsätter lärare C att förklara att de flesta av hennes elever ändå väljer fysiska böcker. A poängterar att det är viktigt att man varierar arbetssätten vilket gör att alla elever får lära sig samtliga sätt att läsa text och skapa en förtrogenhet till dem. Hon förklarar att hon utan förarbete inte kan låta eleverna välja själva. Innan eleverna får läsa på dator uppmärksammar hon eleverna om det annorlunda ögonmönster som sker vid läsning på skärm. "Så ögonrörelserna rör ju sig på en skärm, först läser man rubriken sen läser man och sen blir det ju som ett Z och då missar man ju oftast delar utav texten. Men om jag gör dem uppmärksamma på att såhär funkade hjärnan, ni behöver styra om den så att den läser det här också" (lärare A, 2021-04-14). Lärare E har tillgång till inläsningstjänst för hela klassen men använder aldrig sig av det vid läsning av

skönlitteratur. Hon beskriver att elever med svårigheter ibland får möjlighet att läsa med en vuxen istället för att använda sig av inläsningstjänst. Lärare D använder Legimus tillsammans med den skrivna texten som en extra anpassning för elever med särskilda behov.

Några lärare beskriver att de ibland varierar inhämtandet av text kring den gemensamma boken. Lärare E beskriver att de nyligen lyssnat på *Bröderna Lejonhjärta* av Astrid Lindgren (2003) som ljudbok, upplagt som ett boksamtal. Eleverna får då även träna på att lyssna och förstå utan att se texten. Lärare A och B nämner att de ibland kopplar det skönlitterära arbetet för de verk som är filmatiserade.

Lärare A menar att det alltid måste finnas ett syfte med texten och ett uppföljande arbete och menar att man inte bara kan beordra eleverna till att läsa. Det måste alltid finnas återkoppling och arbete kring de gemensamma texterna. Samtliga lärare beskriver att eleverna vid olika tillfällen får svara på frågor kopplade till skönlitteraturundervisningen, dock på olika sätt. Lärare E använder sig av boksamtal men använder inte sig av en specifik modell. Hon nämner att de arbetar på olika sätt exempelvis genom att läsa på och mellan raderna. Vid frågan om högläsning (se fråga 10.4, bilaga 1) trycker lärare B på läsförståelsestrategierna och att koppla verket till olika perspektiv. Lärare A, B och E har värdegrundande diskussioner utifrån boken som gör att eleverna kan koppla innehållet till sig själva. Lärare A nämner att eleverna får analysera, argumentera, reflektera och att det är viktigt att de utvecklar dessa förmågor och skapar en förtrogenhet för att kunna göra detta självständigt. Lärare A beskriver att de tittar på bokens uppbyggnad med tema, symboler, berättarperspektiv och dramaturgi.

Lärare A, B, D och E beskriver att elevernas bokarbete är varierat då de får arbeta enskilt, parvis, mindre grupper och helklass. E beskriver explicit att hon arbetar utifrån EPA och är den enda som uppmärksammar begreppet under studiens gång. Lärare C varierar istället arbetet med de klassiska verken genom att låta eleverna

läsa enskilt och ibland läser hon högt. En gång i veckan får eleverna svara enskilt på frågor till texten. Till skillnad från resterande respondenter är det sällan lärare C's elever får läsa högt för varandra då hon menar att tid till detta läggs på att läsa andra typer av texter i andra ämnen. Samtidigt beskriver lärare D att det är viktigt att eleverna får träna på att läsa högt för varandra då det skiljer sig från den tysta skönlitteraturläsningen. Lärare D och E arbetar vid intervjutillfället med boken *Pojken och Tigern* av Lars Westman, som är planerat i arbetslaget för de tre klasserna i årskurs 4. Eleverna ska läsa två kapitel i veckan, par- eller gruppvis och sedan svara på frågor till texten enskilt.

Trots att samtliga lärare låter eleverna läsa tyst i individuella böcker är det ingen av lärarna i vår studie berättar om något arbete utöver den enskilda läsningen med dessa böcker. Lärare B påtalar dock att det är svårt med ett gemensamt arbete i helklass utifrån den enskilda läsningen och därför görs det endast med högläsningensboken.

Lärarna beskriver olika sätt att motivera sina elever till läsning av skönlitteratur. Lärare D motiverar sina elever genom att ändra rösten vid högläsning för att göra det spännande. På lärare A och B's skola försöker man även att motivera och inspirera eleverna till läsning genom att "fronta" böcker i studiehallen. Lärare A vänder sig även till föräldrarna till elever som har svårt för läsning, pekar med hela handen. Försöker förklara för eleverna att de vinner på detta. Hon berättar även för eleverna varje gång hon själv läst en bra bok och försöker skapa ett intresse.

Samtliga lärare i studien förutom C nämner att de har läsläxa i omgångar. Lärare A, D och E nämner att detta beror på vilka läsprojekt man har i skolan. Hos lärare B gäller det främst de elever som har en låg läsutveckling och som behöver träna läshastighet. Lärare A som inte använder läsläxa regelbundet förklarar det som behovsstyrt, ibland ska eleverna läsa en text hemma för att vara förberedda för diskussion i klassrummet, likt ett "flippat klassrum". Hon väljer ibland att kalla läsläxan för challenge istället och beskriver att detta brukar motivera många. En

challenge hon brukar ge eleverna är över lov eller på fritiden. Eleverna får då förslag på böcker med tillhörande material som eleverna kan arbeta med på egen hand om de vill. Hon beskriver den challenge de haft nyligen och kallar den #500. Den gick ut på att eleverna under fem veckor skulle läsa 500 minuter. Eleverna fick träna på att planera sin läsning så att de skulle hinna och blev samtidigt sporrade av belöningen om hela klassen klarade det.

4.2.3 Vad

Lärarnas val av bok grundar sig ofta på andra didaktiska val och till största del hur frågan. Detta visar sig exempelvis vid valet av högläsningsbok eller till elevens egen tystläsningsbok. Lärare C beskriver att de har tre förutbestämda "klassiska" verk som eleverna ska läsa på mellanstadiet. Dessa böcker är *Bröderna Lejonhjärta* av Astrid Lindgren (2003), *Onkel Toms stuga* av Harriet Beecher Stowe (1995) samt *Pojken i randig pyjamas* av John Boyne (2006). Läraren har en positiv inställning till bokvalen och menar att elever måste läsa klassiker då de annars till största del intresserar sig för nya verk. Likt ovan nämnda skola har ämneslaget i svenska på lärare E's skola planerat för olika böcker som ska arbetas med på respektive årskurs i mellanstadiet. Lärare E ingick inte i ämneslaget vid detta tillfälle och ställer sig frågande till att inte kunna välja mellan olika böcker utifrån sin egen klass. Lärare E beskriver att hen väljer böcker som är kopplat till ett syfte och en mening, man ska inte bara plocka en bok från hyllan.

Samtliga lärare hjälper eleverna välja sina tystläsningsböcker genom att se till att boken är på rätt nivå, men har olika tillvägagångssätt. Lärare C som inte har tillgång till ett skolbibliotek förlitar sig på den lokala bibliotekarien och menar att denna är expert. Lärare A, B och E följer med sina elever till biblioteket för att guida och rekommendera dem i sina val av böcker. De vill att böckerna ska utmana och utveckla dem. Lärare A och E påpekar dock att det ibland är okej för en elev att välja en enklare bok endast för njutningen att läsa. Trots att lärare E har tillgång till skolbibliotekarie väljer hon ändå att engagera sig i elevernas val av

tystläsningsbok. Lärare D låter sina elever själva gå till biblioteket men korrigerar deras val om hon anser att de är fel. En strategi som lärare C använder vid bokval är att presentera så många olika genrer som möjligt för eleverna för att hitta skönlitteratur som passar varje individ. Utöver elevernas individuella val av tystläsningsböcker ger lärare A och B eleverna inflytande i andra val. Lärare A låter eleverna vara med och önska böcker vid inköp och lärare B låter eleverna få rösta på olika böcker som hon valt ut till högläsning. På detta sätt inkluderas även vemfrågan i vad-frågan. Lärare A beskriver att den absolut största nackdelen är att det ibland är svårt att få tag i böcker till hela klassen. Lärare E tycker även hon att valet av bok är en svårighet och på så vis nackdel men till skillnad från lärare A syftar hon på att möta elevernas olikheter i intresse och nivå.

Lärare A och B väljer svårare böcker vid högläsning då man bearbetar informationen tillsammans. Vid val av högläsningsbok tar lärare D ibland hjälp av skolans speciallärare.

Lärare A, B, C och E kopplar skönlitteraturen till andra ämnen och därmed väljs boken utifrån det andra ämnet. Utöver svensk skönlitteratur beskriver A att de arbetar med skönlitteratur på engelska. C avslutade sitt historieområde om vikingatiden med att läsa *Drakskeppet* av Maj Bylock (2010) och menar att eleverna kan använda sina nyvunna kunskaper för att förstå boken bättre och vice versa. Lärare A vänder istället på det och menar att man kan använda skönlitteraturen för att skapa en gemensam referensram att använda i den samhällsorienterande undervisningen längre fram.

4.2.4 Vem

Lärare D påpekar att de didaktiska valen beror på vilken elevgrupp man har. Elevernas engagemang för skönlitteratur skiljer sig i elevgrupperna. Det finns elever som beskrivs vara bokslukare och de som inte alls har ett intresse för skönlitteratur. Det är dock endast lärare E och B som explicit tar upp detta som en nackdel. Lärare D lägger under intervjun endast fokus på de elever som myglar och

inte läser. Hon menar att en nackdel med skönlitteraturundervisning är att det är svårt att upptäcka de som “myglar” och inte läser. De intervjuade lärarna beskriver olika sätt att inspirera sina elever till läsning. B menar på att högläsning och arbete tillsammans inspirerar eleverna till större del än tyst läsning och som vi nämnt tidigare använder även D högläsning som motivationshöjande. C beskriver att hon försöker prata positivt om läsning men att det också ligger i elevernas intresse. Lärare E låter de elever som är svaga läsare och/eller omotiverade att läsa enskilt tillsammans med en vuxen för att stötta och motivera dem till fortsatt läsning. Dessutom menar A och E att det är viktigt att hitta gemensamma böcker som är utmanande på alla nivåer för att alla elever ska vara motiverade att läsa.

4.2.5 När och var

Samtliga lärare beskriver att de har någon form av skönlitterär läsning i stort sett varje dag. Lärare A beskriver att de behöver minst 5 minuter för att få något ut av läsningen och helst mer än 15 minuter antingen tyst läsning eller högläsning. Utöver att eleverna får någon form av skönlitterär läsning fördjupar lärare B inte sina tankar kring den didaktiska frågan när. Resterande lärare hävdar att 15-20 minuter är lämpligt att lägga på läsning. E beskriver att eleverna även får läsa när de blir klara med en uppgift oberoende vilket ämne de arbetar i.

E och A beskriver att eleverna ibland får sitta på en valfri mysig plats när de lyssnar och har även olika platser i klassrummet som eleverna har tillgång till vid läsning. Övriga lärare nämner inte läsmiljön under intervjuerna.

4.3 Förutsättningar

Respondenterna hade vissa svårigheter att besvara hur de kopplar arbetet kring skönlitteratur till Lgr11. Lärare A hävdar dock att de didaktiska valen är det som

påverkar mest i planeringen. Hon fortsätter med att förklara att det aldrig är skönlitteraturundervisningen som metod som brister utan i så fall de didaktiska val läraren gör som ibland blir fel. Då poängterar hon vikten av att göra om och göra rätt snarare än att ge upp.

Vid intervjufråga 13 (se bilaga 1) svarar lärare A, B och E att de väljer att koppla skönlitteraturundervisningen till hela läroplanen med svenskämnets kursplan, värdegrunden och demokratiuppdraget. Dock kopplar lärare B först och främst läsförståelsestrategier till Lgr11 men när vi ger fler kopplingar utvecklar hon och menar att hon kopplar sitt arbete till hela läroplanen. Lärare A väljer att tolka Lgr11 till sin fördel för att kunna använda skönlitteratur i större utsträckning. Vid samma fråga är det endast lärare D som explicit kopplar bokrecensioner till Lgr11. Detta är också det enda sätt hon direkt anknyter skönlitteraturundervisningen till läroplanen, trots att hon tar upp värdegrunden som en fördel vid ett annat tillfälle under intervjun. Till skillnad från de andra lärarna kopplar lärare C sin skönlitteraturundervisning endast till kunskapskraven. Under intervjun nämner hon inte skolans värdegrund eller liknande frågor.

Det är enbart A och D som har varit behöriga lärare sedan Lpo94 var aktuell. Lärare D menar att läroplansskiftet inte inneburit några förändringar för hennes undervisning. Lärare A anser att hon inte kan uttala sig om några skillnader då hon inte hade någon fast tjänst förens Lgr11 trädde i kraft och därför aldrig planerade utifrån Lpo94.

4.3.1 Lärarutbildningen

Både lärare A och B blev undervisade av Mary Ingemansson under sin tid på lärarutbildningen. Lärare B anser att det är svårt att välja böcker till högläsning och hjälpa eleverna i deras eget bokval, dock menar hon att Ingemansson gav givande boktips som hon använt en del i yrkeslivet men säger också “kanske inte som jag borde” (2021-04-14). Lärare A beskriver också de konkreta tipsen samt en

forskningsbaserad undervisning och menar att hon är nöjd med utbildningen. Hon understryker dock att hon inte använder sig av de undervisningsmetoder från lärarutbildningen då hon anser att de är mer kopplade till att “uppnå grundläggande faktamål” (2021-04-14). Hon beskriver att hennes egen skönlitteraturundervisning används för diskussioner samt som underlag för att nå djupare frågor.

Lärare E beskriver att hon fått läsa och arbeta med barn- och ungdomslitteratur på lärarutbildningen men anser att böckerna var barnsliga och hade lämpat sig bättre för F-3. Det positiva med detta menar lärare E är att hon har större förståelse för vad eleverna har arbetat med tidigare. Hon fortsätter med att beskriva att stort fokus låg på hur man kan arbeta med bilder kopplat till skönlitteraturen men menar på att bilder inte används på samma vis på mellanstadiet. Hon är även den enda som beskriver att hon använder mycket av det hon lärt sig under sin utbildning.

Lärare D började läsa lärarutbildningen för årskurs 7-9 och läste då litteraturhistoria men kan inte minnas att hon blev undervisad kring skönlitteratur då hon senare läste F-6. Lärare C har endast läst en liten del om barn och ungdomslitteratur och har från sin utbildning mer erfarenhet av litteraturhistoria.

4.3.2 Tillgång till böcker

A, B, D och E har bibliotek på skolan, dock finns ingen utbildad bibliotekarie på något av dem. Lärare A och B har fri tillgång till sitt bibliotek medan lärare D och E endast har tillgång till biblioteket vid ett tillfälle i veckan eller vid förfrågan. Dessutom är deras bibliotek placerat på högstadiet i en annan byggnad. En högstadielärare har nedsättning i sin tjänst för att kunna ta hand om biblioteket. D menar dock att detta inte är tillräckligt för en sådan stor skola med så många elever. Samma lärare beskriver även att de har tillgång till några klassuppsättningar som finns på skolan samt att mellanstadiet får böcker som gallras ut i skolbiblioteket och att dessa sedan görs tillgängliga för eleverna i studiehallen. Lärare B (som inte har bibliotekarie) anser att biblioteket blir nedprioriterat både avseende plats och

intaget av nya böcker. Samtidigt anser läraren att detta inte påverkar undervisningen då man kan gå till det kommunala biblioteket samt beställa från skolpoolen. Lärare C har 3 km att cykla med sina elever till biblioteket och anser att det påverkar undervisningen eftersom de inte åker dit så ofta och att det krävs mer av henne när de väl är där.

Lärare A beskriver hur Coronapandemin påverkar tillgången till böcker. Hon och lärare B kan inte längre gå till det kommunala biblioteket som de vanligtvis gör en gång i månaden. Istället har lärare A släppts in och väljer det hon tror passar eleverna och det finns planer på att börja med digitala boksamtal. Alla lärare i vår studie berättar att de har möjlighet att beställa boklådor men från olika aktörer såsom "Skolpoolen", AVMedia och det kommunala biblioteket. Lärare A beskriver att eleverna tipsar varandra om böcker när de har boklådor men menar samtidigt att förlusten av biblioteksbesök kan vara negativt för många elever då den upplevelsen kan fungera motiverande för dem, det sistnämnda påpekar även lärare D.

4.3.3 Läskultur på skolan

A och B anser att det är goda förutsättningar gällande böcker på skolan men B menar att de på skolan inte har tillgång till de senaste utgåvorna. A fördjupar sitt resonemang genom att hävda att deras eget engagemang ger det lilla extra. "Jag tror att man behöver ha ett genuint intresse, jag tror att det underlättar i alla ämnen. Jag tror att det är olika kulturer på olika skolor. Om man kommer in till en skola där de säger "här, här har vi läromedlen, här har du det i svenska, varsågod! Det här gör vi i fyran" så tror jag absolut att man blir färgad av det." (Lärare A 2021-04-14). Både A och E förklarar att skolledningen är positiva till skönlitteratur och gör vad de kan för att vara tillmötesgående vid inköp av nya böcker.

Lärare A och B beskriver kompetensutveckling i VBE grupper för varje ämne (grupper som arbetar med systematisk kompetensutveckling) där de tidigare har arbetat med skönlitteratur. Lärare C beskriver att kompetensutvecklingen kring

skönlitteratur på sin skola ligger hos lärarnas eget intresse och inget som skolan bidrar till. Lärare E har inte koll på om det finns eller hur kompetensutveckling gällande skönlitteratur på skolan ser ut då hon knappt arbetat där ett år.

Lärare E beskriver att de genomför tester för läsförståelse och läshastigheten i år 4, 5 och 6, bland annat nämns DLS. Detta ser läraren som positivt och menar att det pekar på att skolan vill se utveckling och arbeta framåt. Lärare D som arbetar på samma skola beskriver att de även gör testet H4an för att mäta läshastighet. Lärare E beskriver dock att hon och andra på skolan känner att eleverna kommer med för låg läskunskap från lågstadiet, men poängterar att hon inte har något underlag för detta. Lärare D lärare säger att alla lärare på skolan har en gemensam positiv syn på skönlitteratur, att de är duktiga på att läsa och ha tyst läsning och bibliotekstid vid frågan om läskultur på skolan. Hon berättar även att lärarna har gått en genreutbildning för elevernas skrivande, men tycker ändå i samtalet att det inte kan kopplas till elevernas läsning.

4.3.4 Planering

Lärare A, B och C planerar skönlitteraturundervisningen tillsammans i arbetslag, medan D och E, som arbetar på samma skola, endast planerar vissa områden tillsammans. De beskriver båda att de planerat det nuvarande arbetet med *Pojken och Tigern* tillsammans. Men lärare E påpekar att det är ingen bok hon hade valt om hon hade fått bestämma själv. Lärare A poängterar att man måste ha ett bra och öppet arbetslag, engagerade lärare och ledning. Hon menar också att det är en stor fördel vid planering att alla har liknande åsikter och vill prioritera skönlitteraturen. Lärare B menar att man tar mer och mer plats i planeringen i arbetslaget desto längre tid man varit där.

Vid enskild planering planerar lärare A mycket i början och vid behov under arbetets gång. Hon beskriver sitt tillvägagångssätt som varierat men att planeringen oftast sker då hon läser en bok och skriver ner de undervisningsmöjligheter hon ser.

Lärare D planerar genom att lägga in i schemat när de ska läsa, kolla upp vilka kapitel som ska läsas och kopiera upp frågor. Hon beskriver att hon ibland läser den bok man ska tillsammans arbeta med i klassen innan arbetets start. Lärare A lägger vikt vid lektionsupplägget speciellt början och slut och att eleverna har tydliga lärandemål och vet vart de är påväg. Det senaste ligger till grund för att eleverna ska utvecklas.

5. Slutsatser och diskussion

I detta kapitel kommer vi lägga fram våra slutsatser och diskutera dem i förhållande till tidigare forskning. Forskningsfrågorna fungerar som rubriker för att synliggöra den information som finns.

5.1 Slutsatser

5.1.1 Vilken syn på skönlitteratur har dessa svensklärare på mellanstadiet?

I forskningsöversikten framkommer en positiv syn på skönlitteraturundervisning med få negativa aspekter av både forskare och forskningsobjekt. Samma resultat har synliggjorts i vår undersökning. Ewald (2007) menar att det är av stor vikt att läraren själv läser skönlitterära böcker för att kunna välja lämpliga böcker till sin undervisning och sina elever. Trots detta är det endast två (E,A) i vår studie som aktivt läser ungdomslitteratur, vilket de motiverar som en självklarhet. Undervisar man genom ungdomslitteratur måste man också läsa ungdomslitteratur, men för majoriteten av respondenter är detta alltså ingen självklarhet. Ewald (2007) och Ingemansson (2007) poängterar vikten av att lärare får tid till att läsa, frågan vi ställer oss är vems ansvar det är att använda tiden omsorgsfullt. Av de lärare som hävdar bristen på tid är det ingen som förklarar att de använder planeringstillfällen till egen läsning. Att bristen på tid är en anledning till för lite egen läsning är inte bara något som är vanligt hos våra respondenter. Ewald (2007) och Molloy (2002) beskriver även att deras undersökningsobjekt anser att tiden inte räcker till. Dessa lärare är överens om att det får konsekvenser för undervisningen. I vår sammanställning av intervjuresultatet framkommer det dock tudelade åsikter huruvida lärarnas egen läsning påverkar eleverna. En lärare (C) menar att det inte påverkar eleverna om hon läser ungdomsböcker, det viktigaste är att de ser att hon läser skönlitteratur generellt. Hon visar detta genom att själv läsa medan eleverna gör det. Samtidigt menar andra lärare att bokvalet blir svårt när man inte själv har tips (B) och att den egna läsningen av ungdomsböcker därför är optimal(A).

Forskning (exempelvis Ewald, 2007. Molloy, 2002. Lindö, 2005) säger att en läsande lärare är en förutsättning för en undervisande lärare i svenska. Ingemansson (2007) drar det till och med så långt att läraren helst ska läsa den valda boken flera gånger både högt och för sig själv, samtidigt som majoriteten av de fem lärarna på fältet alltså inte anser att de har tid eller att det påverkar deras elever.

5.1.2 Vilka didaktiska val anser dessa svensklärare att de gör inom skönlitteraturundervisningen på mellanstadiet?

Areskoug och Asklund (2014) beskriver att man som lärare ständigt måste reflektera över hur man förhåller sig till de didaktiska valen. Nordenstam och Widhe (2017) menar att det är positivt att Lgr11 ger utrymme till att läsa mellan raderna och kunna bedriva den skönlitterära undervisning de vill. Detta beskriver även en av våra respondenter att hon gör till sin fördel. Tidigare forskning visar vikten av en medvetenhet hos lärare om hur de didaktiska valen påverkar undervisningen och att dessa val är grundläggande för en skönlitteraturundervisning. Det är dock inte dessa tendenser av medvetenhet vi ser hos majoriteten av svensklärare i vår studie. I vår empiriska undersökning består mängden data angående didaktiska val till största del av frågorna varför och hur. Utifrån detta tolkar vi att lärarna i vår undersökning har störst didaktisk medvetenhet kring dessa val. Endast en lärare beskriver de didaktiska valen som lika viktig som forskningen menar. Hon förklarar att det aldrig är skönlitteraturundervisningen som metod som brister utan lärarens didaktiska val. Om så är fallet anser hon att det är lärarens jobb att reflektera över sina val och förändra undervisningen till det bättre. Majoriteten uppfattas istället osäkra vid frågan om vilka didaktiska val de använder i skönlitteraturundervisningen. Frågan är om detta beror på en bristande didaktisk medvetenhet eller ett bristande yrkesspråk. Det läggs mycket vikt vid att göra den rådande lärarutbildningen mer akademisk för att berika lärare med ett eget yrkesspråk. Då endast en av de två

nyexaminerade lärarna i vår studie visar resultat av detta går det inte att dra denna slutsats.

Vikten av en varierad undervisning för en god utveckling framkommer både i den tidigare forskningen och i denna undersökning. Forskningen beskriver att undervisning med språklig variation utvecklar elevernas kunskaper och trygghet att uttrycka sig på många sätt (Lindö, 2007). En sådan variation beskrivs å ena sidan av flera respondenter genom skönlitteraturundervisning som kan skifta mellan enskilt, par, grupp och helklass. Å andra sidan berättar en av lärarna att eleverna sällan själva får läsa högt utan detta görs av läraren. En annan lärare påpekar denna del av läsning som viktig då det skiljer sig stort från att läsa tyst. Detta hävdar även Nordenstam och Widhe (2017) som säger att högläsning är förkroppsligat, det krävs färdigheter i berättande med hjälp av gester, röst och inlevelse. I Ewalds studie (2007) visar sig skönlitteraturundervisningen inte inkluderas i en vidare kontext och kritiska analyser förekommer väldigt sparsamt i de studerade skolorna, där de väl förekommer är de väldigt fattiga. Paralleller till detta kan dras till vår studie då två av lärarna enbart beskriver att deras elever får arbeta enskilt med skriftliga frågor till texten och inte det varierade sätt som förespråkas i forskningen. Redan i Lpo94 ses en förändring i hur svenskämnet blivit ett görande där man checkar av område efter område istället för ett lärande (Molloy, 2002). Även Ewalds antologi (2015) tar upp hur läroplanen tar bort det fina med skönlitteraturundervisningen. Detta kan vara en faktor till de två lärarnas didaktiska val.

I dagens multimodala samhälle varierar undervisningen i hur eleverna tar in text. Utöver fysiska böcker och högläsning används E-böcker, inläsningstjänst, "Ugglo", radioteater och ljudböcker. Lärarna skiljer sig åt i hur de tillämpar dessa i undervisningen. Den tidigare forskning (exempelvis Burman, 2018. Ewald, 2015) nämner inte den digitala skönlitteraturläsningen som vare sig positiv eller negativ men menar att det är en ny utmaning som lärare måste ta i beaktning. Här är det endast lärare A som pratar om att man måste stötta eleverna med dessa utmaningar.

Vid analysen av lärares syn på skönlitteratur framkom en splittring bland åsikterna om lärare själv måste läsa ungdomslitteratur hos våra respondenter. Samtidigt är forskningen enig om bokvalets betydande roll i undervisningen och menar att detta hänger ihop med den läsande läraren. I den tidigare forskningen framkom en splittring av den didaktiska frågan varför, ska man läsa för nöje eller utveckling? (Areskoug & Asklund, 2014 m.fl.). Även våra respondenter beskriver dessa syften, men visar också att det inte behöver vara antingen eller. Samtliga lärare i vår studie beskriver att eleverna har egna tystläsningsböcker som de till stor del valt själva. Då eleverna får välja själva kan de utgå från eget intresse vilket gör boken mer trolig som nöjesläsning. I det centrala innehållet (Skolverket, 2019) beskrivs det att eleverna ska möta skönlitterära texter och stimulera elevernas intresse för läsning. Williams (2004) ger belägg för att läslust föds av läsning och vice versa. När lärarna vill arbeta och utveckla något mer omfattande eller flera delar ur svenskämnet använder de en gemensam bok, utöver tystläsningsböckerna. Hur denna bok används skiljer sig åt mellan våra respondenter, men en likhet är högläsning. I den tidigare forskningen (Nordenstam och Widhe, 2015) framkom det av lärare att högläsning ses som ett arbetssätt för elever med bristande läskompetens. Forskarna till nämnd studie menar dock att högläsning kan användas för litteratur med känsligt innehåll då de bearbetas tillsammans. Med ett sådant arbetssätt menar forskarna även att eleverna utvecklar sin identitet. Respondenterna i vår studie visar samma syn som Nordenstam och Widhe snarare än lärarna i deras studie, då de regelbundet använder högläsning. Somliga lärare i vår studie använder sig likt forskarnas åsikt av högläsning som strategi för att eleverna ska kunna ta sig an svårare böcker, vilket visar på en didaktisk medvetenhet.

Ewald (2015) tar upp begreppet *readicide* av Gallagher som hävdar att skolan idag riskerar att utrota läslusten. Detta kan vi likt Ewald (2007) se då man inte har eleven i åtanke vid val av bok. Resultatet i Ewalds avhandling (2007) visar att lärarna i studien ytterst sällan tar hänsyn till elevernas gemensamma referensram och intressen vid bokval. Lärarna i vår studie arbetar dock på olika sätt för att motivera

sina elever till läsning och på så vis motverka readicide. Detta görs exempelvis genom presentation av olika genrer i hopp om att eleverna ska hitta en favorit och tips om böcker de tror passar varje individ. En av lärarna i vår studie har förutbestämde klassiska verk som används som gemensam skönlitteraturundervisning, trots att dennes elever inte motiveras av dem. Då hon anser det viktigt att eleverna får lära sig klassiska verk kan detta arbetssätt liknas vid Ewald (2007) och Molloys (2002) perspektiv att lära *om* skönlitteratur istället för *genom*. Ytterligare en lärare beskriver att ämneslaget i svenska har planerat för ett liknande skönlitterärt arbete. Hon ställer sig dock mer frågande till detta då hon menar att man måste utgå från sin elevgrupp vid val av gemensamma böcker. Läraren föreslår därför att det med fördel borde finnas flera alternativ av förutbestämde verk.

Lärarna i vår undersökning hävdar likt Ewald (2007) negativa aspekter av faktaboken jämfört med en skönlitterär text. En anser att eleven i skönlitteraturen får möta ett annat språk än läroböckerna (D). En annan fortsätter och menar att hon ser att elever generellt har enklare att engagera sig i skönlitteraturen. Ingemansson utgår från tanken att då man låter elever läsa skönlitteratur inom samhällsorienterade ämnen "skapar möjligheten att få goda tänkande och tolkande läsare i skolan och samtidigt utveckla elevernas historiemedvetande" (2007, s.2). Två av lärarna i vår studie undervisar i de samhällsorienterade ämnena och beskriver att de vid tillfällen använder skönlitteratur. Antingen gör det detta för att skapa en gemensam referensram eller som ett tillfälle för eleverna att använda den gemensamma referensram som de byggt på annat sätt i undervisningen. Fyra av fem respondenter i vår studie anser att fördelarna med skönlitteraturundervisning är att kunna inkludera värdegrundsarbetet. Här kan vi även finna kopplingar till Ewald (2007) och Molloys (2002) perspektiv att lära *genom/av* skönlitteratur. Detta då man väljer att använda skönlitteratur för att bygga en gemensam referensram och litteraturen använd som läranderesurs.

En lärare (D) menar samtidigt att man måste anpassa de didaktiska valen till den elevgrupp man har. Lärarna beskriver att engagemanget för läsning varierar i elevgrupperna. Det finns de elever som beskrivs som bokslukare och läser mycket både i skolan och hemmet, men det finns också de elever som inte kommit långt i sin läsutveckling eller funnit njutning i den. Ewald (2007) och Lindö (2005) menar att inte alla elever har goda erfarenheter av läsning hemifrån och påtalar vikten av goda läsmiljöer och läsförebilder i skolan. På en skola (D,E) beskrivs lärare som anser att eleverna kommer från lågstadiet med för låga kunskaper, de poängterar dock att detta inte är baserat på fakta. Sveriges resultat i PIRLS visar på att landet hade en svacka vid 2006 men visade lika goda resultat i den senaste undersökningen 2016 som 2001 där vi låg i toppen (2017). Dock kan mycket ha hänt sedan 2016 och vi inväntar nu svar från den senaste undersökningen från 2021. Ewald (2007) beskriver också att det inte finns någon explicit mellanstadieläsare men har i sin studie sett tendenser för att elever som kommer upp från lågstadiet med knapp kunskap fortsätter att läsa så lite som möjligt.

5.1.3 Vilken skönlitteraturundervisningstradition råder på mellanstadiet på dessa lärares skolor?

En stor anledning till att vi kände behovet av att göra denna studie var på grund av de olikheter vi såg på skolor kring skönlitteraturundervisning. Samtidigt tog vi del av Wintersparvs (2002) åsikt om att synen på skönlitteratur till stor del skiljer sig mellan verksamma lärare och forskare. Han menar att glappet mellan forskning och praktik är för stort och att dessa måste sammanflätas. I vår studie framkom det att synen på vems ansvar lärarnas kunskapsutveckling kring skönlitteratur är skiljer sig åt.

Wintersparv (2020) tar upp en problematik för nyexaminerade lärare då de gärna strikt förhåller sig till läroplanen men att man i praktiken behöver ta hänsyn till fler aspekter samtidigt som att läroplanen i svenskämnet har knapp information om litteraturundervisning. Utifrån vår studie kan vi inte se att de nyexaminerade lärarna

står inför denna problematik. Istället ser vi den problematik som Ewald (2007) tar upp, att nyexaminerade lärare kommer med forskningsbaserade erfarenheter och en ny skönlitteraturundervisning men stoppas av den tradition som råder på skolan. Våra respondenter beskriver att det inte finns några riktlinjer från skolledningen som stöttar lärarnas skönlitteraturundervisning istället är det ämneslagen som styr den. Ewald (2007) tog i sin avhandling upp behovet av att öka lärarnas didaktiska medvetenhet i skönlitteraturundervisningen. Skolverket har sedan dess gjort satsningar genom "Läslyftet", ett material för kollegialt lärande som finns tillgängligt för lärare. Trots detta nämns inte denna typ av arbete vid frågan om kompetensutveckling.

Majoriteten av lärarna menar att de generellt har goda förutsättningar på skolorna och att ledningen ställer sig positiva till att exempelvis beställa skönlitteratur. En stor påverkande faktor för didaktiska val kring skönlitteraturundervisning anser alla utom en av våra respondenter vara tillgången till ett välfungerande skolbibliotek med bibliotekarie. Utöver de fysiska böcker från bibliotek har lärarna även tillgång till digitala medier, vilket gör att de kan variera sin skönlitteraturundervisning.

5.2 Diskussion

Vi har i denna studie undersökt fem svensklärare på mellanstadiets syn på skönlitteratur och didaktiska val. Vi har nu fått svar på våra frågeställningar men också blivit medvetna om nya intressanta aspekter i skönlitteraturundervisningen.

5.2.1 Diskussion

I studiens inledning ställdes Wintersparv teori om att det finns ett glapp mellan lärare och orsaker inom fältet mot Ewalds teori om att nyexaminerade lärare tar med sig en didaktisk medvetenhet ut i verksamheterna. Detta väckte inledningsvis en fråga inom oss om en, båda eller ingen teori stämmer. Efter en grundlig jämförelse mellan vår insamlade data och litteraturgenomgång uppmärksammade

vi att det inte går att tala om svensklärare på mellanstadiet som en helhet. Detta på grund av den påtalade skillnaden i skönlitteraturundervisning. Det finns lärare med mer eller mindre didaktisk medvetenhet. Vid vissa frågor har det varit stora skillnader mellan respondenterna, men även mellan dem och den tidigare forskningen, vilket vi finner mycket intressant.

Svensklärare på mellanstadiets syn på skönlitteratur är positiv, dock har skönlitteraturens möjliga positiva effekter nog inte undgått någon i skolans värld. Det finns därför en risk att våra respondenter svarat utifrån det de misstänkt vara rätt. Denna risk anser vi dock vara minimal då våra respondenters svar skiljer sig åt. Först och främst finner vi en osäkerhet i respondenternas användande av ett generellt yrkesspråk som innefattar didaktiska begrepp. Det är därför svårt att veta huruvida det är lärarnas didaktiska medvetenhet som brister eller om det är en brist i deras professionella språk. Med tanke på detta skulle det även vara intressant att undersöka bredden av lärares använda yrkesspråk i en vidare forskning.

Ett resultat som förvånat oss är mängden tid som läggs till elevernas individuella tysta läsning i förhållande till lärarnas didaktiska medvetenhet till den, till skillnad från den gemensamma boken där flera didaktiska val beskrivs. Med tanke på att lärarna inte kopplar något parallellt arbete till de individuella tystläsningsböckerna, förutom i vissa fall bokrecensioner, kan de inte heller veta om dessa utvecklar elevernas läsförmågor.

5.2.2 Metoddiskussion

Vi anser att valet av metod gynnade vår undersökning men är medvetna om att vi inte kan generalisera resultatet då vi inte tittar på hela landets mellanstadielärare utan endast fem. Som tidigare nämnt gav vi möjlighet till våra respondenter att besvara skriftliga följdfrågor, för att kunna analysera datan ytterligare. Trots att endast två av fem besvarade frågorna valde vi att inkludera dessa i analysen, då vi anser att detta inte riskerar undersökningens validitet.

5.2.3 Vidare forskning

Med tanke på att studien utgår från lärarens perspektiv är resultatet skilt från elevernas uppfattningar om undervisningen och den faktiska utveckling de gör. Då det har blivit tydligt utifrån lärarnas syn och didaktiska val skiljer sig stort, frågan är dock om eleverna i de olika klassrummens syn och uppfattning om skönlitteraturundervisning skiljer sig i lika stor grad. För att få syn på elevernas perspektiv hade det därför varit givande att även intervjua eleverna i dessa klassrum. En ytterligare intressant aspekt att undersöka hade varit om lärarnas och elevernas syn på skönlitteraturundervisningen stämmer överens med den faktiska undervisningen. Därför anser vi att det skulle vara meningsfullt att även studera skönlitteraturundervisningen genom en längre observationsstudie med utgångspunkt i detta.

Referenslista

Areskoug, Linn & Ask Lund, Helen (red.) (2014). *Berättelsens möjligheter: lärares reflektioner över fiktion*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Boyne, John (2006). *Pojken i randig pyjamas: en sorts saga*. Malmö: Damm

Burman, Cecilia (2018). *Forskare: Pojkars läsning underskattas*. Tillgänglig på internet: <https://www.ceciliaburman.se/hem/2018/3/20/forskare-pojkars-lsning-underskattas>

Bylock, Maj (2010). *Drakskeppet: en trilogi*. [Ny utg.] Stockholm: Dejavu

Denscombe, Martyn (2016). *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Johanneshov: MTM

Elam, Katarina & Widhe, Olle. In: Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (red.) (2015). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. 1. uppl. Lund: Gleerups Utbildning

Eriksson Barajas, Katarina, Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne (2014). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Johanneshov: MTM

Ewald, Annette (2007). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2007 Tillgänglig på Internet:

<http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/4095/Ewald%2520Avhandling%2520MUEP.pdf?sequence=1>

Ewald, Annette (2015) In: Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (red.) (2015). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. 1. uppl. Lund: Gleerups Utbildning

Fatheddine, Djamilia (2018). *Den kroppsliga läsningen: Bildningsperspektiv på litteraturundervisning*. Diss. (sammanfattning) Karlstad : Karlstads universitet. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-70016>

God forsknings sed [Elektronisk resurs]. Reviderad utgåva (2017). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Ingemansson, Mary (2007). *Skönlitterär läsning och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. Licentiatavhandling Växjö : Växjö universitet, 2007 Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-1224>

Ingemansson, Mary (2020). *Lärande genom skönlitteratur: djupläsning, förståelse, kunskap*. Andra upplagan Lund: Studentlitteratur

Langer, Judith A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Andra upplagan Göteborg: Daidalos

Lindgren, Astrid (2003). *Bröderna Lejonhjärta*. 9. uppl. Stockholm: Rabén & Sjögren

Lindö, Rigmor (2005). *Den meningsfulla språkväven: om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur

Molloy, Gunilla (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögsk. Tillgänglig på Internet: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1151440&dswid=8047>

Nationalencyklopedin (2021). *intertextualitet*. Tillgänglig på Internet:

[vhttp://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/intertextualitet](http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/intertextualitet)

Nordenstam, A & Widhe, Olle (2017). *Högläsning för äldre elever. En mötesplats för teori och praktik*. LIR. Journal. 8 Tillgänglig på Internet:

<http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/LIRJ/article/view/3757/3114>

PIRLS (2017). Västerviks kommun Tillgänglig på Internet:

<https://www.vastervik.se/nyhetsarkiv/pirls-undersokningen-om-lasformaga-for-fjardeklassare-2016/>

Skolverket (2007) *Vad händer med läsningen? – En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007* Rapport 304 Stockholm: Danagårds Grafiska. Tillgänglig på internet:

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a656381/1553959581507/pdf1757.pdf>

Skolverket (2019) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* 2011: reviderad 2019. Sjätte upplagan. Stockholm: skolverket. Tillgänglig på Internet:

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>

Skolverket (2021) *Interaktion – tala, samtala och föra dialog*. Tillgängligt på

Internet: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/interaktion---tala-samtala-och-fora-dialog>

Statens medieråd (2019). *Ungar och medier 2019*. Tillgänglig på Internet:

<https://statensmedierad.se/5.126747f416d00e1ba94682fc.html>

Stowe, Harriet Beecher & Bylock, Maj (1995). *Onkel Toms stuga*. Stockholm: Klassikerförl.

Sveriges riksdag (2018). *Lag (2018:218) med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning*. Tillgänglig på Internet:

https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser_sfs-2018-218

Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (red.) (2015). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. 1. uppl. Lund: Gleerups Utbildning

Williams, T, Bronwyn (2011). *Are We Having Fun Yet? Students, Social Class, and the Pleasures of Literacy*. Tillgänglig på internet: <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1598/JAAL.48.4.6>

Wintersparv, Spoke (2020). *Teaching literature From a teacher's viewpoint to a researcher's*. Kulturella perspektiv - Svensk etnologisk tidskrift. 3, 57-64

Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-176887>

Bilagor

Bilaga 1

Grundfrågor

- 1 Hur gammal är du?
- 2 Var undervisar du?
- 3 Vilken årskurs har du?
- 4 Hur lång erfarenhet har du?
- 5 Vilka ämnen undervisar du i just nu?
- 6 Vilket ämne skulle du säga att du brinner för?
 - 6.1 varför?
 - 6.2 har detta förändrats med tiden?
- 7 Hur ser du på skönlitteratur privat? Läser du mycket?
 - 7.1 Läser du ungdomsböcker?
 - 7.2 Tror du detta påverkar dina elever? Hur?
- 8 Hur blev du undervisad om skönlitteratur på högskolan?
 - 8.1 hur har du fått din behörighet som lärare?
- 9 Använder du några didaktiska val när du undervisar i skönlitteratur? Hur tänker du kring de didaktiska valen i skönlitteraturundervisningen?
 - 9.1 var?
 - 9.2 när?
 - 9.3 hur?
 - 9.4 vem?
 - 9.5 varför? nöje eller fakta?
 - 9.6 finns det didaktiska val du vill arbeta mer med?
- 10 Hur skulle du beskriva din undervisning om skönlitteratur?
 - 10.1 Planerar du ensam eller i arbetslag?
 - 10.2 Hur engagerade är dina elever?
 - 10.3 Hur stimulerar du elevernas intresse för läsning?
 - 10.4 Har ni högläsning?
 - 10.5 Hur väljer du böcker?
- 11 Vilka fördelar med att arbeta med skönlitteratur ser du?
- 12 Vilka nackdelar med att arbeta med skönlitteratur ser du?
- 13 Hur kopplar du arbetet till lgr11?
- 14 Vilka förutsättningar finns det på skolan för att du ska kunna bedriva en skönlitteraturundervisning?
 - 14.1 Tillgång till böcker, bibliotekarie, tid etc
 - 14.2 Påverkar detta din undervisning?
 - 14.3 Hur ser kompetensutvecklingen ut kring skönlitteratur i skolan?
- 15 Finns det en läskultur på skolan? / Hur ser läskulturen ut på din skola?

Bilaga 2

Frågor till lärare A

- Coronas påverkan på kommunala bibliotek, kompenserar du på något sätt, hur?
- När tycker du att skönlitteraturundervisningen brister? När fungerar den mindre bra? När väljer du bort den för annan undervisning? Blir undervisningen alltid så som du tänkt dig från början? Utvecklar eleverna de förmågor du vill att de ska utveckla?
När fungerar skönlitteraturundervisningen som bäst? Enskilt, grupp och (inte eller) helklass?
- Hur mycket tid lägger du i genomsnitt per vecka på planering för skönlitteratur? Hur planerar du?
- Har synen eller undervisningen med skönlitteratur förändrats sedan Lpo94?
- Du nämnde att du vill arbeta med skönlitteratur i längre pass istället för en kvart. Menar du då att läsa tyst, ha högläsning eller innefattar det arbete med boken också?

Frågor till lärare D

- Coronas påverkan på kommunala bibliotek, kompenserar du på något sätt, hur?
- När tycker du att skönlitteraturundervisningen brister? När fungerar den mindre bra? När väljer du bort den för annan undervisning? Blir undervisningen alltid så som du tänkt dig från början? Utvecklar eleverna de förmågor du vill att de ska utveckla?
När fungerar skönlitteraturundervisningen som bäst? Enskilt, grupp och (inte eller) helklass?