



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Tankar om skönlitteraturen  
Betydelsen, Funktionen & Kunskapen

Therese Löfqvist  
Emma Sjöberg

LAU370

Handledare: Christian Mehrstam

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: HT09\_1150\_002

## **Abstract**

### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Tankar om skönlitteraturen – Betydelsen, Funktionen & Kunskapen.

**Författare:** Therese Löfqvist & Emma Sjöberg

**Termin och år:** Ht - 2009

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Christian Mehrstam

**Examinator:** Anna Nordenstam

**Rapportnummer:** HT09\_1150\_002

**Nyckelord:** Skönlitteratur, svenskämnet, ämnesuppfattningar, efferent/estetisk läsning,

---

## **Sammanfattning:**

### **Syfte**

Syftet med denna undersökning är att se hur några pedagogers tankar om skönlitteraturen speglar deras uppfattning om svenskämnet och dess innehåll. De tankar som framkommer kopplas till tidigare teorier och forskning av svenskämnet som konstruktion och främst Malmgrens (1996) tredelning av svenskämnet. De tre ämnesuppfattningarna är *Svenska som färdighetsämne*, *Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* och *Svenska som erfarenhetspedagogisktämne*. Vi har utgått ifrån följande frågeställningar;

1. *Vad* innefattar begreppet skönlitteratur enligt pedagogerna i vår undersökning?
2. *Hur* arbetar pedagogerna i vår undersökning med skönlitteratur, d.v.s. vilken funktion får skönlitteraturen i deras undervisning?
3. *Varför* arbetar pedagogerna i vår undersökning som de gör med skönlitteraturen? Vilka kunskaper vill de att eleverna skall uppnå och vad grundar de sin undervisningsmetod i?

### **Metod och material**

Vi har valt ut fyra pedagoger från skolår 1-9. Pedagogerna är verksamma på två olika grundskolor i västra Göteborg. Två av pedagogerna arbetar mot de tidigare åldrarna (skolår 1-3) och två mot de äldre (skolår 7-9). Då pedagogerna kommer ifrån olika skolor som ligger i områden med olika socioekonomiska förutsättningar samt undervisar mot olika åldrar, anser vi att de utgör intressanta exempel på verkligheten. Vi utgår från en kvalitativ metod, där huvuduppgiften är att tolka samt förstå ett resultat som i det här fallet framkommer ur en öppen och halvstrukturerad intervjusituation.

### **Resultat och betydelse för läraryrket**

I undersökningen har det framkommit att pedagogernas tankar främst speglar ett *erfarenhetspedagogiskt perspektiv* (Malmgren, 1996). Hur pedagogen definierar begreppet skönlitteratur har betydelse för vilken funktion den får i undervisningen. Ytterligare en aspekt som spelar roll för ämneskonstruktionen är lärarens mentala landskap (Molloy, 2002). Det har visat sig vara viktigt att man som lärare rannsakar sig själv och sin lärarroll. Förutom att ta ställning till de tre grundfrågorna *vad*, *hur* och *varför* har denna undersökning påvisat vikten av att även ta ställning till *vem* – frågan (Molloy, 2002). *Vem* skall undervisas och vem är jag som undervisar?

## **Förord**

Vi började arbetet med detta examensarbete med stor entusiasm. Resan har dock varit lång. Vi har pendlat mellan hopp/förtvivlan och stundvis känt att varken vi eller tiden har räckt till. Nu när vi i skrivande stund är klara med vårt arbete så har vi förstått att man aldrig blir riktigt färdig! Kunskapen är en process vilket bidrar till att man ständigt strävar efter att utvecklas, för att på så sätt nå ny kunskap. Vi har nu insett att vårt slutgiltiga examensarbete endast är början på denna process. Med dessa insikter som språngbräda ser vi fram emot att börja vår resa som lärare!

Vi vill framförallt passa på att tacka varandra för ett gott samarbete. Vi vill även tacka de medverkande pedagogerna samt vår handledare Christian Mehrstam.

Therese Löfqvist & Emma Sjöberg

Göteborg den 3 januari 2010

*... skönlitteraturen har ett egenvärde, men sen så har den ju extremt mycket olika goda saker som den för med sig, så man kan ju se den som instrumentellt också. Om man läser blir man ju givetvis bättre på att läsa, skriva, begripa och tänka... och man kan lära sig en massa saker... man kan lära sig saker om sig själv, om sin omvärld och den har en emancipatorisk effekt, osv, osv, osv... (Mikael, 16/11-09)*

<b>Innehåll</b>	<b>Sid</b>
<i>Förord</i> .....	3
<b>1. Inledning</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1 Bakgrund</b> .....	<b>6</b>
<b>1.2 Uppfattningar, konstruktioner och läsararter</b> .....	<b>6</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>7</b>
<b>3. Teoretisk referensram</b> .....	<b>7</b>
<b>3.1 Teorier och begreppsförklaringar</b> .....	<b>7</b>
3.1.1 Ämnesuppfattningar .....	7
3.1.2 Formalisering.....	8
3.1.3 Funktionalisering .....	8
3.1.4 Svenska som färdighetsämne.....	8
3.1.5 Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne.....	9
3.1.6 Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne .....	9
3.1.7 Effert och estetisk läsning.....	9
3.1.8 Ämneskonstruktion och mentala landskap .....	10
<b>3.2 Tidigare forskning</b> .....	<b>10</b>
<b>3.3 Styrdokument</b> .....	<b>11</b>
3.3.1 Lpo94.....	11
3.3.2 Kursplanen för svenska .....	12
<b>4. Metod</b> .....	<b>13</b>
<b>4.1 Val av metod</b> .....	<b>13</b>
<b>4.2 Avgränsning</b> .....	<b>13</b>
<b>4.3 Urval av intervjupersoner</b> .....	<b>13</b>
<b>4.4 Genomförandet av intervjuerna</b> .....	<b>13</b>
<b>4.5 Bearbetning av data</b> .....	<b>14</b>
<b>4.6 Tillförlitlighet</b> .....	<b>14</b>
<b>4.7 Disposition</b> .....	<b>15</b>
<b>5. Resultat</b> .....	<b>16</b>
<b>5.1 Intervju med Kristina</b> .....	<b>16</b>
5.1.1 Skönlitteraturen.....	16
5.1.2 Skönlitteraturens funktion och kunskaper att utveckla .....	17
<b>5.2 Intervjun med Annelie</b> .....	<b>19</b>
5.2.1 Skönlitteraturen.....	19
5.2.2 Skönlitteraturens funktion .....	20
5.2.3 Kunskapsutveckling med hjälp av skönlitteraturen.....	20
5.2.4 Beprövad erfarenhet.....	21
<b>5.3 Intervju med Mikael</b> .....	<b>21</b>
5.3.1 Skönlitteraturen.....	22
5.3.2 Skönlitteraturens funktion i undervisningen .....	24
5.3.3 Kunskaper att utveckla .....	25
<b>5.4 Intervju med Susanne</b> .....	<b>25</b>
5.4.1 Skönlitteraturen.....	25

5.4.2 Kunskaper och undervisningsstrategier.....	26
<b>6. Resultatanalys.....</b>	<b>27</b>
<b>6.1 Vad?.....</b>	<b>27</b>
6.1.1 Pedagogernas definition av begreppet skönlitteratur.....	27
6.1.2 Populärkultur och finkultur.....	28
6.1.3 Litterär kanon.....	29
<b>6.2 Hur?.....</b>	<b>30</b>
6.2.1 Erfarenhetspedagogiskt förhållningssätt.....	30
6.2.2 Spår av andra ämneskonstruktioner.....	30
6.2.3 Estetisk läsning.....	31
6.2.4 Efferent läsning.....	32
<b>6.3 Varför?.....</b>	<b>33</b>
<b>7. Slutdiskussion.....</b>	<b>33</b>
7.1 Vad, Hur och Varför?.....	33
7.2 Vem?.....	34
7.3 Betydelse för läraryrket.....	35
7.4 Vidare forskning.....	35
<b>Källförteckning.....</b>	<b>36</b>
<i>Bilaga 1</i> .....	37
<i>Bilaga 2</i> .....	38

# 1. Inledning

## 1.1 Bakgrund

Vad tänker läraren på när han/hon planerar sin undervisning och vad ligger till grund för detta metodval? Självklart är det till stor del de styrdokument som finns upprättade då dessa faktiskt talar om vilka mål som skolan skall stäva mot samt uppnå. En undervisning som dock bara styrs av föreskrifter är nog sällan förekommande, det finns andra faktorer som spelar roll när läraren konstruerar sin metod och sitt/sina ämnen. Eftersom alla människor bär på tankar och värderingar är det omöjligt att koppla bort dessa i undervisningen. Efter fyra år på lärarhögskolan och otaliga VFU-upplevelser har vi båda gått och funderat över hur man som klar lärare kommer att konstruera sin egen undervisning. Vad har man själv för värderingar och tankar om vad kunskap är och hur den bäst uppnås? Då vi har kunnat studera praktiken samt vara en del av den under kortare perioder har vi fått en inblick i hur olika lärare konstruerar sina ämnen. Vi har haft möjlighet att samtala med våra respektive handledare om hur de tänker kring sin undervisning. Vad gäller övriga lärare är det främst deras praktiska undervisningssituationer som vi haft möjlighet att observera. Det är en nyfikenhet för i vilken utsträckning lärarens praktik grundas i hans/hennes tankar tillsammans med ett intresse för skönlitteraturen som lett till denna undersökning.

Med utgångspunkt i dessa funderingar och med tanke på vårt framtida yrkesval är vi intresserade av att ta reda på vilka tankar som kan ligga till grund för hur lärare arbetar med skönlitteratur i grundskolans år 1-9.

## 1.2 Uppfattningar, konstruktioner och läsarter

Det finns enligt Lars Göran Malmgren (1996) tre konkurrerande ämnesuppfattningar inom den svenska modersmålsundervisningen. De tre ämnesuppfattningarna är *Svenska som färdighetsämne*, *Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* och *Svenska som erfarenhetspedagogisktämne*. Malmgren menar att dessa uppfattningar kan ses som teoretiska konstruktioner som i skolverksamheten sällan förekommer i renodlad form (s 89). Dessa tre ämnen blandas i undervisningen, det vill säga att pedagogerna plockar delar från olika metoder för att forma sin individuella undervisningsplan men att man ändå kan se vilken riktning läraren strävar emot (s 89).

Även Gunilla Molloy (2002) använder sig av denna tredelning av svenskämnet som ”en bakomliggande fond” (s 23) i sin avhandling men till skillnad från Malmgren så kallar hon dem för ämneskonstruktioner och inte uppfattningar. Enligt Molloy så konstruerar läraren sitt ämne utifrån de läroplaner och styrdokument som finns upprättade men också utifrån de värderingar, tankar och minnen som finns i det ”mentala landskapet” (2002, s 31).

Vidare skriver Molloy att beroende på hur läraren konstruerar sitt ämne får skönlitteraturen en viss roll inom det. Vad läraren har för syfte med läsningen i undervisningen öppnar för olika läsarter. Rosenblatt (2002) redogör för de två läsarterna *efferent* och *estetisk* läsning. Den förstnämnda läsarten, *efferent* läsning, syftar till att läsaren fokuserar på textens form och den information som texten ger. Den personliga upplevelsen trängs således bort. Den *estetiska* läsningen syftar däremot till att sätta den subjektiva upplevelsen i fokus. Dessa två läsarter utesluter inte varandra utan det är syftet med läsningen och lärarens intentioner som styr vilken läsart det fokuseras på i undervisningen. Det är intressant att se hur dessa två läsarter förekommer i pedagogernas undervisning för att de säger något om den funktion och betydelse som skönlitteraturen får.

Hur bearbetas då det material som vi får in, alla tankar som pedagogerna delger om skönlitteraturen och dess funktion i undervisningen? Malmgrens uppfattningar om svenskämnet, Molloy's teori om att svenskämnet är en konstruktion samt Rosenblatts definition av de två läsararterna *efferent/estetisk*, ligger till grund för vår undersökning då syftet är att lyfta fram pedagogers tankar om skönlitteratur. Vi kommer även att lyfta fram litteratur som handlar om skönlitteraturen och dess roll och funktion i skolans undervisning samt koppla pedagogernas utsagor till styrdokument och kursplaner.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna undersökning är att se hur några pedagogers tankar om skönlitteraturen speglar deras uppfattning om svenskämnet och dess innehåll. De tankar som framkommer kopplas till tidigare teorier och forskning av svenskämnet som konstruktion och främst Malmgrens (1996) tredelning av svenskämnet. De tre ämneskonstruktionerna är *Svenska som färdighetsämne*, *Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* och *Svenska som erfarenhetspedagogisktämne*. Vi har utgått ifrån följande frågeställningar;

1. *Vad* innefattar begreppet skönlitteratur enligt pedagogerna i vår undersökning?
2. *Hur* arbetar pedagogerna i vår undersökning med skönlitteratur, d.v.s. vilken funktion får skönlitteraturen i deras undervisning?
3. *Varför* arbetar pedagogerna i vår undersökning som de gör med skönlitteraturen? Vilka kunskaper vill de att eleverna skall uppnå och vad grundar de sin undervisningsmetod i?

Vi har valt ut fyra pedagoger från skolår 1-9 som arbetar med ämnet svenska. De utvalda pedagogerna ger oss en bild av *hur* svenska grundskolepedagoger kan tänka kring skönlitteraturen men också *vad* de kan tänkas lägga in i begreppet skönlitteratur. Respondenterna kan också ge oss en bild av *varför* pedagogerna kan tänkas arbeta som de gör. Vi har alltså utgått ifrån de tre didaktiska huvudfrågorna *vad*, *hur* och *varför* då vi för vår undersökning formulerat tre frågeställningar;

## 3. Teoretisk referensram

### 3.1 Teorier och begreppsförklaringar

#### 3.1.1 Ämnesuppfattningar

Lars-Göran Malmgren (1996) menar att svenskämnets identitet kan undersökas genom att ta reda på dess inre såväl som yttre utseende. Det yttre utseendet beskrivs genom att besvara de didaktiska frågorna *vad* och *hur*. *Vad* har undervisningen för innehåll och *hur* ser formen för undervisningen ut? För att ta reda på ämnets inre utseende besvaras frågan *varför* ser undervisningen ut som den gör? Utifrån en sådan ämnesdidaktisk analys menar Malmgren att man kan skönja olika paradigmer för svenskundervisningen. Dessa paradigmer hänger samman med olika föreställningar om ämnets innehåll, form och syfte. Malmgren (1996) skriver att dessa föreställningar kan vara uttalade men också dolda. Föreställningarna grundas i antaganden om språkutveckling som formaliserad eller funktionaliserad. Begreppen *formalisering* och *funktionalisering* står i motsats till varandra och utgör två olika

positioner/uppfattningar om hur svenskundervisningen/modersmålsundervisningen bör bedrivas, men också hur man tror att språkutvecklingen skapas.

### 3.1.2 Formalisering

I en formaliserad modersmålsundervisning delas språkfärdigheten upp i olika delfärdigheter som var och en för sig tränas som enskild teknik. Undervisningen bygger på att gå från del till helhet där man först lär sig formen genom isolerad färdighetsträning.

Det första argumentet för formaliseringen är att språkfärdigheten inte skiljer sig från andra färdigheter så som bilkörning, simträning etc. Enligt detta synsätt skall undervisningen vara stegvist uppbyggd. Malmgren skriver att man börjar "[...] med elementära färdigheter för att sedan övergå till mera komplicerade" (1996, s 56). Vidare skriver Malmgren att formaliseringstanken bygger på tanken om att elevernas språkfärdigheter lättare utvecklas om eleverna förstår formen för språket.

Det andra argumentet som lyfts fram i förmån för formalisering är enligt Malmgren att "[...]skriftspråket skiljer sig från talspråket på ett grundläggande sätt" (1996, s 57). I en talspråklig situation finns det oftast en mottagare som ger direkt respons på det som sägs. Talspråket är beroende av den "[...]direkta kommunikationssituationen och utmärks av avbrott, upprepningar, ofullständiga meningar och självkorrigering som gör att det får en annan grammatisk struktur än skriftspråket" (Malmgren, 1996, s 57). Vidare skriver Malmgren att detta får normativa konsekvenser då talspråklighet inte kan accepteras inom skriftspråkets normer. Därför anser formalister att "[...]inläring av skriftspråk måste ske som ett brott med talspråkets normer och med de naturliga kommunikationssituationer som är kännetecknande för utvecklingen av begrepp och funktionell grammatik i det tidiga talspråket" (Malmgren, 1996, s 57).

### 3.1.3 Funktionalisering

Motsatsen till formalisering är funktionalisering. Huvudpoängen med detta synsätt är att gå från helhet till del. Detta genom att eleven "[...]engagerar sig för att undersöka verkligheten och utvidga sina kunskaper om världen runt omkring en, växer de språkliga färdigheterna och den språkliga uttrycksförmågan" (Malmgren, 1996, s 55). Enligt Malmgren är ett grundläggande antagande att den språkliga utvecklingen sker och växer i tillämpade språkbrukssituationer (1996, s 60). Eleverna kan få aha-upplevelser om de skildrade litterära texterna knyts an till deras egna erfarenheter. Genom den nyfikenhet som då föds arbetar eleverna vidare. Denna nyfikenhet genererar, enligt Malmgren, alltså i ett kunskapssökande arbetssätt (1996, s 19). Inom detta synsätt betonar man innehållet och kommunikationen.

### 3.1.4 Svenska som färdighetsämne

Uppfattningen av detta ämne präglas enligt Malmgren (1996) av formaliseringstanken och inom ämnet är en momentsplittrad undervisning stegvist uppbyggd. *Svenska som färdighetsämne* ses främst som ett språkämne som fokuserar på att ge eleverna kunskaper de kan ha nytta av i vardagliga situationer. Den litteraturundervisning som förekommer är begränsad och skild från de formaliserade färdighetsövningar som ämnet till största del fokuserar på. Vidare menar Malmgren att innehållet blir sekundärt då fokus ligger på den tekniska inläringen, alltså form före innehåll (1996, s 87). På så vis tenderar undervisningen "[...]att bli fri från värderingar då det gäller humanistiska grundfrågor, både de "stora" globala om krig och fred och de "små" om mobbning och rädsla" (Malmgren, 1996, s 87).



### 3.1.5 Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne

Enligt Malmgren syftar ämnet till att eleverna skall ta del av vårt gemensamma kulturarv (1996, s 88). Detta uppnås exempelvis genom att eleverna läser vad Malmgren (1996) beskriver som en kanon av litterära verk. Denna kanon syftar till att förmedla ett gemensamt kulturarv men också till att verka som personlighetsutvecklande för eleverna. Ämnet syftar således till att eleverna skall orienteras i detta kulturarv för att på så vis få en gemensam kulturell referensram. Malmgren menar att svenskämnet inom detta ämne skiljer på språket och litteraturen (1996, s 88).

### 3.1.6 Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne

Malmgren skriver att ämnet syftar till att det är elevernas förutsättningar och behov som ligger till grund för undervisningens utformning och därför finns det oftast inte någon fast studiegång som efterföljs (1996, s 89). Ämnets strävar efter att färdighetsövningarna skall bli situerade i ett kunskapssökande arbete och funktionaliserade. Innehållet blir det primära i undervisningen och genom det belyses mänskliga erfarenheter ur ett aktuellt samt ur ett historiskt perspektiv (Malmgren 1996, s 89). För att tillägnas kunskaper om andra människors erfarenheter har även litteraturen en central betydelse för ämnet. Genom litteraturläsningen gestaltas olika människooöden för att ge eleverna ingångar till världar de annars inte möter. Det *erfarenhetspedagogiska ämnet* belyser vikten av elevproducerade texter, ämnet strävar också efter att dessa texter lyfts fram i autentiska dialoger (Malmgren, 1996, s 89).

### 3.1.7 Efferent och estetisk läsning

Enligt Rosenblatt (2002) sker läsningen inte i ett tomrum utan i en kontext med speciella förutsättningar. Förståelsen av texten är knuten till detta sammanhang. Rosenblatt (2002) säger att det sker en transaktion, en ständig växelverkan mellan text och läsare och det är i denna transaktion som mening skapas. Vidare skriver hon att "[...]läsaren betraktas inte bara som aktiv utan anses även genomgå olika processer i icke-litterära och litterära transaktioner med texten" (Rosenblatt, 2002, s 14). Hon skiljer här ut två olika sätt att läsa och hon använder sig av begreppen *efferent* och *estetisk* läsning. Rosenblatt menar att vi alltid läser utifrån ett "[...]efferent-estetiskt kontinuum" (2002, s 10) men att textgenren och situationen i sig bestämmer om tyngdpunkten ligger på den *efferenta* eller den *estetiska* läsningen. I den *efferenta* läsningen trängs det personliga bort och läsaren fokuserar på det allmänna och opersonliga för att skaffa sig den information som är nödvändig. Detta sker särskilt då läsaren exempelvis läser en vetenskaplig rapport. *Estetisk* läsning fokuserar på det personliga och känslomässiga som orden frambringar. Tyngdpunkten ligger på att "[...]erfara, genomleva- de stämningar, scener och situationer som skapas under transaktionen" (Rosenblatt, 2002, s 14). Den *estetiska* och den *efferenta* läsningen står inte i motsats till varandra utan utgör olika hållningar "[...]i det flöde av transaktioner med texten som sker i läsningen" (Rosenblatt, 2002, s 11). Läsaren går in i texten med olika erfarenheter och olika syfte, detta förklarar hur en text kan uppfattas på många olika sätt. Rosenblatt säger att syftet styr läsningen av en text, vilken kan få pedagogiska konsekvenser. Det kan lätt skapas en förvirring för eleverna om uppmaningen är litterärt/efferent förhållningssätt men det faktiska syftet är ickelitterärt/estetiskt (2002, s 15). Vidare skriver Rosenblatt att en dikt inte existerar om en *estetisk* läsning inte har utförts. Med detta sagt poängterar hon att den estetiska läsningen inte behöver vara ett mål i sig, utan snarare en viktig ingång i vad hon kallar "[...]organisk utvecklings process" (Rosenblatt, 2002, s 15) och som kan utgöra en viktig förutsättning för att resonerar "[...]rationellt över känslomässiga reaktioner" (Rosenblatt, 2002, s 15).

### 3.1.8 Ämneskonstruktion och mentala landskap

Gunilla Molloy använder sig av Malmgrens (1996) tredelning av svenskämnet ”[f]ör att bättre kunna förstå vad som händer i mötet mellan läraren, skönlitteraturen och eleven” (2002, s 21). I Molloy's resonemang om skönlitteraturundervisningen fungerar Malmgrens (1996) tredelning av svenskämnet som ”bakomliggande fond” (2002, s 23). Molloy diskuterar även begreppen *efferent* och *estetisk* läsning, enligt hennes uppfattning ”skulle lärare utifrån dessa två begrepp kunna se vilken läsart hon som lärare öppnar för i mötet mellan skönlitteraturen och eleven” (2002, s 65).

Enligt Molloy (2002) kan läraren välja att lägga fokus på läsarens subjektiva upplevelse av texten eller att se till textens form på ett objektivt sätt. Skillnader i läsning beror på vad man uppmärksammar i texten, d.v.s. vad man ser och inte ser och hur man tolkar det man ser. Utifrån lärarens läsanvisningar kan något i elevernas läsning ställas i fokus och annat i periferin. Samtidigt som detta sker, lär sig eleven också en läsart (Molloy, 2002, s 62).

I Molloy's avhandling visar det empiriska materialet att ”[...]lärarna inte bara konstruerar olika undervisningssituationer i samband med läsning av skönlitteratur. De konstruerar även olika svenskämnen” (2002, s 19). På så sätt, menar hon, kan man inte se litteraturundervisningen som en isolerad del av svenskämnet utan att se till andra faktorer. Sådana faktorer som också spelar roll för uppbyggnaden av svenskämnet är utövarna och deras tankar och värderingar, kontexten i vilken ämnet konstrueras, kursplaner samt styrdokument. Molloy hävdar att även lärarens minnen från sin egen skola och utbildning är ytterliga aspekter som påverkar ämnets uppbyggnad och karaktär (2002, s 31).

Molloy menar att det finns ”mer eller mindre” materiella konstruktioner, där ”mer” syftar på det som återfinns i läromedel och kursplaner medan en ”mindre” materiellkonstruktion byggs upp i lärarens eget huvud (2002, s 31). Dessa ”mindre” materiella tankekonstruktionerna av ämnet har Molloy i sin avhandling valt att kalla för ”mentala landskap” (2002, s 31). Dessa landskap kan förändras mycket fortare än de styrdokument som vi har, då det måste omformuleras i skrift först. Detta är inte nödvändigt för att förändra det ”mentala landskapet” eftersom det återfinns i individens huvud och tankar (Molloy, 2002, s 31).

### 3.2 Tidigare forskning

Bengt Brodow och Kristina Rininsland (2005) betonar några betydelsefulla förändringar i den reviderade läroplanen, Lpo94 (2000), för litteraturläsningen. Författarna menar att svenskämnets helhet betonas starkare i den reviderade versionen (2000). Ämnet bör således inte delas upp i moment som tränas var för sig. Det vidgade textbegreppet, som innebär att textbegreppet även innefattar film och teater, får större utrymme i den senare upplagan. I den reviderade kursplanen (2000) står det att litteraturläsningen främjar elevernas förståelse för kulturell mångfald. Värdegrunden understryks och ”[...]skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och omprovningar av värderingar” (Brodow & Rininsland, 2005, s 9). Den sista förändringen som författarna lyfter fram handlar om elevernas aktiva utbyte med det kulturella utbud som finns att tillgå. ”Eleverna skall stimuleras till att ta aktiv del av kulturutbudet och utveckla ett eget förhållningssätt till kultur och kulturella värderingar” (Brodow & Rininsland, 2005, s 10).

Ett vidgat textbegrepp tar hänsyn till elevernas olika litterära och kulturella preferenser. Carina Fast (2007) menar att Literacy-begreppet traditionellt sett har förklarats som den enskilda individens förmåga att läsa och skriva. Fast vidgar begreppet genom att se till de "[...]sociala, kulturella, ekonomiska och även religiösa sammanhang" (2007, s 41) som utgör den kontext läsningen äger rum i. Genom att se läsningen i en större kontext är det intressant att se i vilken mån barnens kultur får plats i skolan. Detta är något som Fast har undersökt genom att intervjua några lärare och det visade sig att större delen av dessa informanter tar avstånd från "[...]den kultur som barnen sysslar med utanför förskola och skola" (2007, s 128).

I *Läsa bör man...?* (Kåreland, 2009) är det övergripande temat läsning och svenskämnet framhålls som brett och dynamiskt vilket bidrar till att åsikterna går isär ifråga om didaktiken (s 9-10). Detta har lett till diskussioner om litteraturundervisningen och litteraturens ställning inom svenskämnet men också inom lärarutbildningen (Kåreland, 2009). Lars Brink genomförde en undersökning 2006 för att se hur "[...]lärare tillägnar sig sina professionsinriktade litterära preferenser" (Brink i Kåreland, 2009, s 38). Undersökningen visar också på hur preferenserna påverkas i mötet med skolverksamheten, läroplaner och rådande samhällsnormer. Denna studie går i linje med Molloy's (2002) resonemang om hur ämneskonstruktionen påverkas av lärarens mentala landskap.

### 3.3 Styrdokument

Vad säger de styrdokument som verksamma lärare idag måste rätta sig efter om skönlitteraturen och dess roll i skolan? Vilka värden vilar läroplanen starkast på och vilken relevans har dessa värden för hur skolans centralaste ämne, svenskämnet, ser ut? Hur stort utrymme får skönlitteraturen i kursplanen för svenska och vilka mål är uppsatta. Här följer utdrag ur Lpo94 samt ur kursplanen för svenska som lyfter fram de demokratiska värden som styrdokumentet vilar på samt utdrag som knyter an till skönlitteraturen.

#### 3.3.1 Lpo94

I 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo94 (2000) står det att "[d]et offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund" (s 3). Skolan skall vara en plats där skilda uppfattningar uppmuntras och alla i skolan skall verka för att förankra ett demokratiskt förhållningssätt. Det är alltså inte tillräckligt att endast förespråka ett sådant förhållningssätt utan "[u]ndervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet" (s 5). Ur det demokratiska perspektiv som präglar de grundläggande värdena i Lpo94 skall skolan även verka för elevernas individuella utveckling och välbefinnande.

Skolans uppgift är att låta varje enskild individ finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet (s 3)

Genom att se till varje individs unika egenart skall skolan också främja elevernas förståelse för andra människor. Skolan skall alltså vara en plats som präglas av demokratiska värderingar, detta genom att uppmuntra att skilda uppfattningar förs fram .

Under rubriken *En likvärdig utbildning* står det skrivet att "[u]ndervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling"(s 4).

Det görs i Lpo94 gällande att skolan inte kan utformas likadant för alla då skolan måste tas till hänsyn till alla elevernas behov. Skolan skall även se till varje individ för att denna skall få de bästa tänkbara förutsättningar att utvecklas både på ett kunskapsmässigt och på ett personligt plan. Detta går i linje med läroplanens grundläggande värden som vilar på just demokratins grund.

### 3.3.2 Kursplanen för svenska

*Kursplanen för svenska (2000)* beskriver innehåll, strävansmål samt uppnåendemål för skolår 3, 5 och 9. Under rubriken *Ämnets syfte och roll i utbildningen* så återfinns följande utdrag; ”Utbildningen syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater”. Textbegreppet har även utvecklats genom att förutom skrivna texter även innefatta talade texter samt bilder. Det är tydligt att ämnet syftar till att eleverna skall få möjlighet att använda olika uttrycksformer och det demokratiska förhållningssättet präglar även svenskämnet. Det går vidare att läsa under samma rubrik att;

Skönlitteratur, film och teater bär en del av kulturarvet och förmedlar kunskaper och värderingar. Skolans uppgift är att med utgångspunkt i elevernas egna kulturella skapande och med anknytning till deras läs-, film- teatererfarenheter låta olika upplevelser, åsikter och värderingar mötas. I *kursplanen för svenska (2000)* uttrycks även kommunikationen och dialogen som en viktig aspekt i undervisningen. I arbetet med språket och litteraturen utbyter eleverna åsikter och tankar med varandra för att stimulera till reflektion. Detta bidrar till att elevernas reflektionsförmåga utvecklas men också att eleverna får en bild av hur omvärlden ser ut och vad en kulturell mångfald innebär för dels samhället men även för den enskilde individen. Genom skönlitteraturen skall undervisningen i svenska sträva efter att eleverna ”får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen” (*Kursplanen för svenska, 2000*). Kursplanen uttrycker att skolans skall inte bara sträva efter att utveckla elevernas reflektionsförmåga utan även deras fantasiförmåga samt lust att lära. Detta genom att läsa litteratur i undervisningen men också genom den personliga läsningen som sker ”på egen hand och av eget intresse” (*Kursplanen för svenska, 2000*).

Ämnet svenska skall enligt kursplanen behandla språk och litteratur som en helhet och därför kan man inte momentsplittra ämnet. Följande utdrag, som återfinns under rubriken *Ämnets uppbyggnad och karaktär*, vittnar om att det är i sociala, meningsfulla och kommunikativa sammanhang som språket utvecklas hos eleverna.

Språket utvecklas i ett socialt samspel med andra.

När eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter.

Språkkunskaper byggs upp genom att man använder språket, förstår hur man använder det och tillägnar sig nya kunskaper om språket.

Genom att ta del av olika medier så tillägnas eleverna nya erfarenheter och upplevelser. Då eleverna exempelvis läser en skönlitterär bok eller ser en film/teaterföreställning så verkar detta personlighetsutvecklande eftersom eleverna genom dessa medier kan få en bättre förståelse både kring sig själva men också om världen.

Vidare kan man under rubriken *Ämnets uppbyggnad och karaktär* läsa;

När ungdomar möter skönlitteratur, film och teater innebär det också möjligheter för dem att tillägna sig litterära mönster och förebilder.

Skönlitteratur ger kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder. Litteraturen ger också perspektiv på det nära och vardagliga.

## **4. Metod**

### **4.1 Val av metod**

Denna undersökning är kvalitativ och huvuduppgiften är att tolka samt förstå ett resultat som i det här fallet framkommer ur en öppen och halvstrukturerad intervjusituation. En halvstrukturerad intervjumetod innebär att den som intervjuar är anpassningsbar i sitt sätt att ställa frågorna. Intervjun kommer att utgå från ett ämnesområde, i det här fallet skönlitteratur, där vi har ett ”antal huvudfrågor som ställs likadant till alla” (Stukát, 2005, s 39). Individuella följdfrågor ställs på ett flexibelt sätt för att svaren skall bli så uttömmande som möjligt, men också för att klargöra begrepp och språkliga oklarheter (Stukát, 2005).

### **4.2 Avgränsning**

Undersökningen syftar till att lyfta fram vilka tankar som kan ligga bakom arbetet med skönlitteraturen. Antalet respondenter är avgränsat till fyra stycken pedagoger som arbetar med ämnet svenska. Vi är medvetna om att då vi endast undersöker vilka tankar pedagogerna har om skönlitteraturen och dess funktion i undervisningen, kan vi endast uttala oss om dessa tankar och inte hur undervisningen förhåller sig i praktiken. Eftersom syftet med en kvalitativ undersökning inte är att generalisera, är fyra intervjuer tillräckligt för att kunna belysa hur man kan tänka kring ämnet och på så sätt kunna föra en diskussion kring utsagorna i relation till teori.

### **4.3 Urval av intervjupersoner**

De medverkande pedagogerna är verksamma på två olika kommunala grundskolor i Västra Götaland. Två av lärarna arbetar mot de tidigare åldrarna (år 1-3) och två mot de äldre (år 7-9). Då pedagogerna kommer ifrån olika skolor som ligger i områden med olika socioekonomiska förutsättningar samt undervisar mot olika åldrar, anser vi att de utgör intressanta exempel på verkligheten. Vi har inte tagit hänsyn till dessa aspekter i analysen. Beskrivningarna är till för att ge läsaren en bild av pedagogerna och områdena de är verksamma i.

### **4.4 Genomförandet av intervjuerna**

Det togs personlig kontakt med pedagogerna som tillfrågades om de kunde tänka sig att medverka i undersökningen. De tre som var intresserade blev informerade om undersökningens syfte. Den fjärde respondenten kontaktade vi på plats. För att intervjun skulle bli så uttömmande som möjligt fick våra respondenter ta del av fyra stycken

huvudfrågor som utgår ifrån de ämnesdidaktiska frågorna *hur, vad och varför* som är centrala för vår undersökning. Frågorna har dock omformulerats för att anpassas till intervjusituationen.

1. Hur skulle du förklara begreppet skönlitteratur?
2. Vilken funktion har skönlitteraturen i din undervisning, dvs. hur använder du skönlitteraturen i din undervisning?
3. Vilka kunskaper vill du att eleverna skall utveckla med hjälp av skönlitteratur?
4. Vad grundar du din undervisningsmetod i? Ex: Beprövad erfarenhet, lärandeteorier, förebilder (kollegor/forskare)...

Respondenterna fick sedan ca 1 vecka på sig att fundera över ovanstående frågor förutom den fjärde intervjupersonen. Denne fick ta del av frågorna två timmar innan intervju. Väl på plats genomfördes intervjuerna, avskilt och en och en. Vi turades om att inta rollen som intervjuare och den andra intog en mer praktisk roll, dvs. skötte bandspelaren samt följde protokollet så att frågorna täcktes in. Intervjuerna tog mellan 20-50 min.

#### **4.5 Bearbetning av data**

I undersökningen ges de medverkande pedagogerna figurerade namn då detta utlovades vid intervjutillfället. För att inte pedagogen skall kunna identifieras avslöjas heller inte namnet på de skolor respektive lärare arbetar. Våra utsagor sammanfattas i resultatdelen. I sammanfattningen av intervjuerna, får citaten bokstäver och nummer. Kristina förkortas med K, Annelie med A, Mikael med M och Susanne med S, därefter följer en siffra för att kunna hänvisa till rätt citat. Dessa bokstäver/nummer fungerar som källhänvisningar i analys- och diskussions delarna. Intervjuerna är transkriberade och finns sparade hos oss men har valt att inte bifoga dessa i arbetet då materialet är stort. I transkriberingarna återges exakt vad pedagogerna säger med undantag från sekvenser där jakande uttryck som ”mmm” och ”ja” är ofta förekommande. Dessa jakanden återges när de har en betydelse för intervjuens innehåll men utlämnas där de stör textflödet på ett sådant sätt att intervjuerna blir obegripliga på grund av otaliga avbrott. På ställen i intervjun där pedagogerna tvekar eller pausar återges detta i texten i form av tre punkter.

Mot bakgrund av Malmgrens (1996) tredelning av svenskämnet; *Svenska som färdighetsämne*, *Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* och *Svenska som erfarenhetspedagogisktämne*, Molloy's (2002) teorier om *svenskämnet som konstruktion* och *lärarens mentala landskap*, Rosenblatts (2002) begrepp *effeent* - och *estetisk* läsning samt andra undersökningar analyseras utsagorna. Utsagorna kommer även att kopplas till styrdokument.

#### **4.6 Tillförlitlighet**

Vid varje kvalitativ intervju uppstår ett unikt möte mellan intervjuaren och respondenten. Relationen mellan dessa har betydelse för hur dialogen/samtalet utvecklas. Karaktären på mötet mellan forskaren och respondenten ser på så vis olika ut beroende på vem det är som ställer frågan och vem som svarar (Widerberg, 2002). Detta medför att det är omöjligt att genomföra en exakt likadan kvalitativ undersökning där resultatet blir det samma eftersom det handlar om mänskliga relationer. Trots att det inte går att återupprepa undersökningens

kvalitativa intervjuer är det möjligt att genomföra liknande sådana. Detta på grund av den information som ges om både pedagogerna och områdena som de arbetar i.

Då vi är bekanta med pedagogerna sedan tidigare är vi medvetna om att detta kan få följd för resultatet. Samtalet kan på så vis få en personlig karaktär där respondenten kanske tar vissa saker för givna. Vad som menas med detta är att respondenten utlämnar detaljer för att hon/han anser att den som intervjuar redan är medveten om dessa saker. På så sätt kan tolkningen av utsagan färgas av våra personliga erfarenheter som vi har om och tillsammans med pedagogerna. För att undvika detta ställs vissa kompletterande frågor i efterhand om det är så att vi efter intervjun inser att viktiga detaljer utlämnats eller bara kort nämnts.

En positiv följd av att pedagogerna är bekanta med oss sedan innan är att de litar till vårt omdöme och på våra intentioner. Att pedagogerna känner tillit kan också bidra till inte är rädda att öppna sig och dela med sig av sina tankar.

#### **4.7 Disposition**

I kapitel 5 följer resultatdelen där de fyra kvalitativa samtalsintervjuerna sammanfattas. Först ut är Kristinas intervju, därefter följer Annelies, sen Mikael och sist kommer Susannes intervju. I kapitel 6 analyseras dessa utsagor utifrån berörda teorier, relevant litteratur samt styrdokument. Efter analysdelen följer en slutdiskussion i kapitel 7 där resultaten diskuteras. Det diskuteras även i vilken mån denna undersökning och resultaten har betydelse för läraryrket. I slutdiskussionen tas det också upp nya frågor som väckts ur vår undersökning. Vad dessa frågor kan tänkas generera i för vidareforskning får avsluta vårt arbete.

## 5. Resultat

### 5.1 Intervju med Kristina

Kristina arbetar i skolår 3 på en kommunal F-3 skola i Västra Götaland. Hon har varit verksam pedagog i nästan 30 år varav 10 år på denna skola. Skolan där Kristina arbetar ligger i ett radhusområde/villaområde där den största andelen av barnen är etniska svenskar. En bit bort finns ett fritidsområde med en sjö, en skog samt motionsspår. Denna skog utnyttjas flitigt av elever och lärare då skolan profileras som en naturskola.

#### 5.1.1 Skönlitteraturen

Kristina beskriver skönlitteratur som en story, en berättelse men hon nämner även lyrik samt poesi och menar att skönlitteraturen har olika genrer. På frågan om hur hon ser på finkultur och populärkultur så svarar Kristina att finkultur, enligt hennes åsikt, är ett förlegat begrepp som hon arbetar med att suddas ut. Om hon ser till sig själv så ändrades hennes uppfattning om finkulturen och populärkulturen när hon själv började gå på operan. Detta hade för Kristina tidigare varit (i motsats till teatern) finkultur men efter operabesöken ändrades hennes uppfattning.

Vidare kommer samtalet in på kanonbegreppet och frågan om det finns viss litteratur som barnen bör läsa ställdes till Kristina. Hennes uppfattning är att många klassiker och sådan litteratur kan vara "[...]lite tung för de barnen hon arbetar med" (K 1). En äldre bok som Kristina nämner i intervjun är Selma Lagerlöfs, *Nils Holgersson* och hon verkar inte se några större svårigheter med att använda just den boken trots att den har några år på nacken. Hon berättar att hon just nu läser *Nils Holgersson* parallellt med läseboken och hon menar att det finns så mycket att prata om i Selma Lagerlöfs berättelse. Diskussion i storgrupp är något som Kristina gärna arbetar med. Hon anser att klassen är väldigt bra på att diskutera men att de inte orkar med det hur länge som helst, efter en stund vill de sätta igång och arbeta vilket barnen uttrycker högt;

[...]jag är nog mycket för det här att diskutera i storgrupp och få med alla och de är väldigt duktiga på detta här, de orkar inte hur länge som helst men just "- får vi börja jobba snart" ... (K 2)

Under intervjun samtalar vi om denna iver barnen har att börja jobba och producera något, att det kanske är ett resultat av att vi lever i ett så resultatstyrt samhälle, där det mesta ska resultera i en produkt och enligt Kristina märks detta av i skolan.

Vi frågade Kristina om hon kunde se trender i vad barnen läser idag och om det har skett någon förändring under de år som hon varit verksam. Kristina anser att vissa trender märks av och att barnen är bra på att hålla koll på dessa trender. När Kristina började arbeta i skolan var det mycket Astrid Lindgren och Lennart Hellsing, det var dessa klassiska barnböcker som enligt henne fanns att tillgå då. Kristina nämner även *Sune-böckerna* (Andersson & Jacobsson) samt Martin Widmarks deckare om *Lasse-Majas detektivbyrå* och hon menar att barnlitteraturen exploderat under de senaste åren;

När jag startade så kan jag nog säga att när jag startade så var de här böckerna, det var ju mycket Astrid Lindgren, det var det ju, Lennart Hellsing, de här klassiska barnböckerna som fanns att tillgå men sen har det bara exploderat med barnböcker, barnlitteraturen har blivit jättestor bara på de sista 20 åren, om man tänker då på de här killarna som skriver om Bert och Sune och alla de här deckarna som kommer, *Dalsslandsdeckarna* och *Lasse-Majas detektivbyrå* så att... en Kitty bok



som jag läste när jag gick på Lågstadiet, en sådan bok är det inte många teorier som läser idag för de tycker att det är jobbigt eftersom det inte finns några bilder i den, det är ganska liten text och det är ett språk som också är lite förlegat kanske, så jag har ju haft med mig mina gamla böcker och presenterat dem, för framförallt flickorna då, men det är ingenting som de har nappat på, jag menar det har svängt på så sätt att det har blivit en annan attityd i böckerna helt enkelt och det är så det är... jag menar det speglar ju samhället (K 3).

### 5.1.2 Skönlitteraturens funktion och kunskaper att utveckla

Varje morgon så läser barnen i Kristinas klass cirka 15 minuter innan de sätter igång med annat. Hon berättar;

[...]barnen väljer själva bok att läsa den här stunden när de kommer på morgonen, vi samlas, de kommer ju ungefär vid tio i åtta och vi startar ju inte lektionen förrän tio över åtta så då har de ändå den här biten, vi brukar ta en tio minuter – en kvart ibland 20 minuter extra att läsa på morgonen så jag menar där är de ju den biten och sen så blir det ju om vi gör temaarbeten så gör vi ju teman om litteratur ibland, även konsten och sådana saker då finns ju det skönlitterära med...(K 4)

Kristina ser även skönlitteraturen som ett komplement till exempel de teman som klassen/skolan arbetar med. Kristina ger i intervjun ett exempel på att när klassen hade ett forntidstema så letades det efter boken *Barna Hedenhös*. Tanken var att läsa denna bok för att eleverna skulle få en bild av hur människan levde under forntiden men boken hittades inte, istället lästes en annan bok med samma tema.

Läsningen av skönlitteraturen syftar enligt Kristina givetvis också till ökad läsförmåga, dels den tekniska färdigheten samt läsförståelsen. Vidare menar Kristina att skönlitteraturen även är en källa för aspekter som empati och kritiskt tänkande men också att skönlitteraturläsning förekommer bara för att det ska vara skönlitteraturläsning. Skönlitteraturen kan även ses i viss mån som fostrande vilket Kristina exemplifierar genom att peka på en text som står skriven på väggen, det är den gyllene regeln från de bibliska berättelserna. Hon säger;

[...]men sen också det här som du också var inne på förut med att man kanske på något sätt får en fostran i litteraturen att.. det är ju inte fel..och då tänker jag framförallt på de bibliska böckerna som är ett jättearbete som vi har och som man då kan berätta i skönlitterär form (K 5).

Vidare fortsätter Kristina att tala om den gyllene regeln och den fostran som kan tänkas gynnas av de bibliska berättelserna;

[...]det är detta här som vi har här med den gyllene regeln (pekar på en lapp på väggen där den gyllene regeln står). Det har ju verkligen att göra med fostran och eleverna tycker även att det är spännande att lyssna på dem (K 6).

Kristina lyfter under intervjun fram att det ändå är upplevelseläsningen som det största hon vill förmedla till barnen. Att eleverna uppslukas av en bok och att inte låta denna stund konkurrera med allt annat som barnen sysslar med som hockey, fotboll, ridning, datorspel etc. Kristina säger att;

[...]det finns så mycket aspekter i detta här skönlitterära men framför allt att få känslan, det är ju det som man vill, liksom sjunka ner och känna att nu ger jag mig hän detta. Det önskar jag att... det är de största jag vill förmedla, att få den känslan till allt annat som vi konkurrerar med idag med tv, dataspel, idrotter, sport, scouter allting sånt där va...att känna det där att nu är det bara jag och boken och nu är det upp till mig vad det ska bli för bilder, hur det ska se ut och så (K 7).

Under intervjun samtalas det om den realism som idag ofta förekommer i barnteater och barnlitteratur. Kristina menar att det idag är en annan attityd i böckerna som enligt henne speglar det samhälle vi lever i. Det går enligt Kristina att skriva böcker och teater ur ett samhällsperspektiv men hon efterlyser sagan! Kristina berättade om en pojke som inte började prata förrän han var fem år och när han kom till klassen så ritade han inte ens. Kristina säger att de fann honom med *Star Wars*.

### 5.1.3 Förändrad undervisning

När vi ställer frågan om vad hon grundar sin undervisningsmetod i svarar Kristina att det måste vara erfarenhet, att man samlar på sig så mycket erfarenheter när man har jobbat ett tag. När Kristina startade som lärare hade hon en klass på 25 barn där två stycken kunde läsa, idag har hon kanske en klass på 25 barn där två inte kan läsa. På frågan om detta är ett tecken på att barnen idag blivit mer kompetenta svarar Kristina att hon tror att all den information och reklam som barnen matas med idag har lett till en ökad nyfikenhet. Sen tror Kristina att föräldrarna pushar på barnen mer idag vilket leder till att barnen även känner en inre press då kraven på deras prestationer blir allt större. Kristina säger;

[...]det är ju också något som vi diskuterat mycket, är de mogna att bära den här ryggsäcken med all den här kunskapen, vad ska de göra med den under tiden, för de ska ju också ha en socialryggsäck med sig är den lika stor. Så det är ju en balansgång däremellan och det har vi pratat mycket om (K 8).

Detta är något som Kristina har diskuterat med sina kollegor. Är barnen verkligen mogna för att bära denna ryggsäck? De ska ju orka med den sociala biten också. En rektor i området hade ett namn på pressen att prestera och rädslan att misslyckas vilket han omnämnde, enligt Kristina, som ”prestationsanorexia” (K 9). När vi frågade om hon såg någon skillnad mellan området hon nu arbetar i och det område hon arbetade i för femton år sedan, så svarade hon att det fanns en annan respekt för skolan på hennes första arbetsplats. Detta förklarar hon med att i det område hon idag är verksam i, lever många högutbildade personer och det är en självklarhet att alla har gått i grundskolan och sedan vidareutbildat sig. I området som hon tidigare arbetade i, är det inte lika självklart att alla föräldrar har gått i grundskolan. Detta då vissa föräldrar kommer från andra länder där skolan inte är obligatorisk. Kristina menar att det kan vara orsaken till att finns en annan sorts respekt för skolan, så en skillnad har hon märkt.

Kristina finner inspiration från kollegor, föreläsare och lärarstudenter som hon handleder. Kristina menar att pedagogen måste ändra sig efter den aktuella barngruppen. Hon hoppas att det trots alla förändringar som sker, att det tänket finns kvar, att man ska se vart barnen ligger, möta dem på deras nivå, finna deras intresse och vara lyhörd. Detta är något Kristina inte fick med sig så mycket i sin utbildning, där synen på barnen var en annan.

Idag, menar Kristina, är det mer individanpassat, visst var det även på 60-talet när hon gick i skolan men kanske inte i samma utsträckning.

Enligt Kristina är en ytterligare förändring att skolan hade högre murar förr, idag har föräldrarna mycket mer insyn i skolan. Inte för att de är mer intresserade av sina barn utan för att samhället är mer kunskapsinriktat. Vidare säger Kristina att barnen idag känner av detta kunskapsinriktade samhälle och att det nästan är så att barnen inte får drömma om att bli allt vad de vill för att de redan nu matas med information om att det är arbetsbrist. Kristina ställer sig frågande; Varför kan inte barnen få ha dessa drömmar? Hon tror att vi vuxna lägger ett för stort ansvar på barnen och att de inte får vara barn. Det är enligt Kristina konstigt att läraren skall göra en bedömning av barnen redan när de börjar skolan och hon menar att detta är motsägelsefullt om man tänker på hur skolplanen skrivs utifrån en värdegrund och så. Kristina kan se en förändring från när hon var liten, tänk alla tekniska tillbehör som kommit, synen på människan är förändrad och vi ska vara så välanpassade idag och kunna så mycket, både kunskapsmässigt och socialt.

## 5.2 Intervjun med Annelie

Annelie är kollega med Kristina (se föregående intervju). Annelie har arbetat som pedagog i 40 år varav 20 år har hon varit på denna skola. Innan det arbetade Annelie på en skola inom samma område som hon nu är verksam i.

### 5.2.1 Skönlitteraturen

Annelie beskriver skönlitteratur som allt det man läser för nöjes skull. Det kan vara olika sorters texter men det som utmärker skönlitteraturen är att man inte läser den för att inhämta fakta. En pojke i Annelie klass läser tillexempel en bok om fiskar, denna bok läser han för nöjes skull och inte för att han ska lära sig fakta om fiskar. Så för honom är det enligt Annelie skönlitteratur. Hon säger;

[...]jag har en pojke som sitter med en bok om fiskar, havets alla eller ja 40 fiskar eller ja vad det nu är och han läser och läser och för honom är det skönlitteratur. Han njuter och han kopplar av. Han har valt den och det är ju inte för att han just nu ska lära sig fakta om fiskar utan för honom är det avkoppling och då får det bli skönlitteratur den här gången. Läser man den i ett annat syfte så blir det ju faktainläring (A 1)

Annelie tillfrågas om vad hon har för åsikter om fin- och populärkultur, hon svarar att hon tycker det är fel att dela upp kulturen på ett sådant sätt. Annelie exemplifierar uppdelning med att man som lärare skulle tala om för barnet att det inte fick läsa serietidningar, istället tycker hon att det kan vara ett sätt att komma in i läsningen. Vidare kommer samtalen in på begreppet kanon. Annelie anser att i de skolår hon undervisar i finns det inga böcker som barnen bör läsa. I de äldre åldrarna däremot kan Annelie tänka sig att det kan finnas någon bok eller några böcker som eleverna bör läsa men inte en lång lista. Annelie berättar att när hon väljer böcker som hon läser för klassen så väljer hon böcker som de inte själva skulle ha valt. Annelie menar att böcker som Astrid Lindgren och Sune-böckerna har de flesta barn hemma så därför väljer istället att läsa böcker med en annan inriktning. En sådan inriktning kan vara olika beroende på vad Annelie har för tanke bakom valet, ibland väljer hon exempelvis litteratur som diskussionsunderlag medan andra gånger väljer hon böcker för ren njutnings skull.

### 5.2.2 Skönlitteraturens funktion

När vi ställer frågan om vilken funktion skönlitteraturen har i Annelies undervisning svarar hon;

Dels är det ju att inspirera barnen att läsa så att alla ska komma i gång med läsningen, att alla skall komma dithän där de tycker att det är kul och är det ju att den ingår i vår övriga undervisning, att den kan ingå i vårt tema. Det händer att vi ringer biblioteket och säger att nu ska vi arbeta med det här temat... kan ni plocka ihop lite åt oss... så förra hösten när vi hade lite mångkulturtema så ringde jag och då hade de fått in en helt ny serie med böcker som aldrig hade varit utlånade förut ... utifrån ett barns perspektiv som berättade lite om sin vardag från 15 olika länder, jättefina böcker med bilder, fotografiska bilder då... så att det ingår ju både i temat och i den vanliga undervisningen och som en separat del bredvid som just är läsningen. Att jag genom min läsning också använder den i undervisningen (A 2).

Skolan som Annelie arbetar på skickar alltså efter böcker från skolbibliotekscentralen, när dessa böcker kommer så brukar Annelie presentera dessa för barnen genom att till exempel läsa vissa baksidestexter. Ibland händer det att Annelie väljer en högläsning som kommit i boklådan. I en låda som kom var det en bok om en muslimsk flicka som inte fick bada på badhuset tillsammans med resten av klassen. Annelie menar att en sådan bok kan fungera som diskussionsunderlag då barnen som bor här i området inte har ett sådant perspektiv;

[...]Som i förra lådan så var det en bok som hette *flickan och baddräkten* tror jag som handlade då om en muslimsk flicka som inte fick gå med klassen och bada på badhuset. En dag när hon ändå var där så hittade hon en baddräkt som någon hade glömt som hon fick på sig och vad som hände sen med flickan och läraren.. och mamman och det slutade med att mamman och flickan gick till badhuset tillsammans. Jag menar att få.. det perspektivet har ju inte barnen som bor här ute.. men att man då tar upp de här frågorna. Ibland blir det av sig av sig själv men ibland har jag medvetet valt ut böcker som jag vill läsa...(A 3)

Böcker som barnen istället läst själva i skolan recenserar de och sätter upp på klassens bokträd, detta träd sitter på väggen i klassrummet och det är fyllt med lappar med bokrecensioner. Annelie förklarar att de började med detta bokträd i år 3 men att recensera böcker de läst gjordes redan i år 2.

### 5.2.3 Kunskapsutveckling med hjälp av skönlitteraturen

På frågan om vilka kunskaper som Annelie vill uppnå med hjälp av skönlitteraturen svarar hon att det är framförallt läsningen, att barnen får en god läsförmåga och god läsförståelse. Hon menar också att de lite bättre läsarna kan lära sig att en text kan läsas på olika sätt;

[...]Men sen att man ... de här duktiga läsarna att man kan lära sig att läsningen har olika funktioner, att man läser på olika sätt när man läser en skönlitterär bok...(A 4)

Vi ställer frågan till Annelie om hon tror att man kan förstöra läsoplevelsen om man ger uppgifter till den, om det finns det någon risk för det? Annelie svarar att barnen läser för att få upp läsglädjen, men att man någon gång så kan ha uppgifter till men man får inte göra det för tidigt då barnen i ettan/tvåan tycker det är så tekniskt svårt att läsa. Att då ställa frågor till texten när barnen kämpar med att komma igenom den tycker Annelie är lite fel.

#### 5.2.4 Beprövad erfarenhet

Annelie grundar sin undervisning på beprövad erfarenhet, hon menar att efter 40 år i skolan så har man som lärare influerats ifrån många olika håll så det är inte en teori eller en sak som format hennes undervisning eller ligger till grund för den. Inspirationen får Annelie från alla de elever som hon möter, den responsen hon får från eleverna. Annelie berättar att många hon möter tror att hon inte behöver planera så mycket längre eftersom hon arbetat i 40 år, hon förklarar att de tror hon redan gjort grovgörot och att hon nu bara kan gå till skolan. Så enkelt är det inte menar Annelie. Hon måste ständigt förändra sin undervisning för varje elev, varje klass och varje årskurs hon möter är olika. Sen skulle hon inte stå ut med sig själv om hon bara upprepade sin undervisning år efter år;

Det är ju så fortfarande... många menar att du som har varit lärare i 40 år, du behöver väl inte planera någonting, du kan väl bara gå till skolan... men så funkar det ju faktiskt inte för varje klass är ju unik och varje elev är ju unik, varje årskurs som man tar itu med är unik och man skulle inte stå ut med sig själv om man bara gjorde likadant som man gjorde förra gången, sen har man ju nytta av att man har idéer och tankar, man har... det är ju inte säkert att jag använder exakt samma man jag är en sådan som sparar på allt och då kan jag gå tillbaka och tänka att det här gjorde jag sist men så fungerade det inte bra... men det materialet kan jag däremot plocka fram för det var bra, de gick hem och så kan jag utgå ifrån det så jag har mycket kvar även om jag inte använder allt som jag har (A 5).

Annelie säger att det arbete som hon gör idag inte går att jämföra med det hon utförde på 70-talet, då gjorde man det som stod i böckerna och så går det inte till. På frågan om hur man såg på barnet under Annelies lärarutbildning på 70-talet så svarade hon;

Alltså nu säger man att barnet lär sig och jag ger dem möjligheten att lära då sa man att du ska lära barnen och grundtanket var ju ett annat. Definitivt! Utan jag förmedlade undervisningen och barnen lärde sig och tog in vad jag sa (A 6).

### 5.3 Intervju med Mikael

Mikael arbetar med ämnena svenska och SO med inriktning mot grundskolans äldre åldrar på en kommunal F-9 skola i Västra Götaland. Skolan ligger inbäddad bland både hyresrätter och småvillor, där elevernas socioekonomiska och etniska bakgrund varierar. Skolan har en uttalad hälsoprofil och arbetar aktivt mot mobbning på avsatt tid och på särskilda lektioner som kallas Olweuslektioner. Mikael har varit verksam på skolan i cirka 10 år och har tidigare endast innehaft olika typer av vikariat.

### 5.3.1 Skönlitteraturen

Mikael definierar begreppet skönlitteratur som ett särskiljande begrepp från alla annan litteratur. Han säger:

Det är ju berättande, icke dokumentär litteratur i största allmänhet, tror jag. Man brukar inte räkna in lyriken i den heller utan det är prosa (M 1)

Mikael berättar för oss att han nästan uteslutande jobbar med skönlitteraturen inom ramen för svenskämnet. Oftast väljer Mikael ut en bok som han tror passar de flesta i klassen och som finns i klassuppsättning. Mikael säger att han brukar;

[...]introducera den på olika sätt och vis och sen så jobbar vi ganska så intensivt med den under en begränsad period. Vi läser den och så brukar jag ha olika typer av uppgifter och instuderingsfrågor och sånt. Varför jag gillar det är för att jag känner att det finns en styrka i att man är många i klassen som läser samma sak. Då kan man pusha varandra, motivera varandra men också hjälpa varandra med förståelse. Men sen så blir det också något slags gemensamt projekt, det blir en gemensam upplevelse för klassen och att det kan få den bieffekten också att man kan få en gemensam erfarenhet som också svetsar klassen samman lite grann... (M 2)

Utöver den gemensamma boken brukar Mikael's elever ha en personlig bänkbok som de får läsa i egen takt, men som måste redovisas efter att den är utläst. Redovisningen sker oftast enskilt och i form av en skriftlig recension. Mikael fortsätter att prata om svårigheten att hitta en bok som kan passa varje elev och som ska motivera eleven till att läsa och menar att styrkan i att läsa en gemensam bok i klassen hjälper eleverna att motivera varandra.

[...]att man har läst en gemensam bok ihop, är att det är ju också motiverande för att de ska läsa själva, för då har ju de bevisat för sig själva att... det har ju med identiteten att göra, att se sig som en person som kan läsa en bok. Det är många som kommer hit i sjuan och säger att de aldrig har läst en bok, och hur sant de är vet jag inte, för jag tror ju att de flesta har läst en bok, men att de inte ser sig själva som läsare. Och då pratar jag om skönlitteratur genomgående... (M 3)

Vi frågar Mikael hur han ser på begreppen populärkultur och finkultur, hur han förhåller sig till dem och om han tycker det är viktigt att eleverna bekantar sig med ett visst antal verk som anses finnas inom ramen för en litterär kanon. Mikael svarar då att han inte anser att det är särskilt viktigt att eleverna läser vissa verk, eller att det finns ett x antal litterära verk som eleverna bör läsa. För honom är det viktigare att eleverna;

[...]läser överhuvudtaget. Äh... sedan är det viktigt att hitta böcker som kan fånga dem på något sätt... och sen om man ska vara lite högtidlig, jag tror att det är sant att det säger något om deras liv egentligen, ungefär som all konstuppfattning. Men sen... de där begreppen känns så flytande och framför allt i ungdomslitteratur, tycker jag liksom så där. Jag läser... jag med mina elever läser väldigt lite böcker som Mark Twain och Jule Verne och så där va. Det finns det andra som gör här ur någon slags litteraturhistorisk syn. Jag håller mig nog mest till ungdomslitteratur...(M 4)

Mikael säger att "[...]något slags kvalitetsbegrepp har man väl, men vi är nog ganska långt ifrån att läsa Homeros och sånt där" (M 5). Mikael poängterar att han inte tycker att det är viktigt att gå igenom klassiska verk men att han inte heller vill sätta sig emot det, men säger att han tycker att det kan vara svårt att motivera det. Vidare säger Mikael att;

[...]litteraturkunskap blir väl meningslöst om man inte läser litteraturen som man läser om... mitt förhållningssätt är nog mer att studera ur genreperspektiv än ur ett historiskt perspektiv... men hade jag hur mycket tid som helst så skulle jag gärna studera litteraturhistoria också men det är inte det som jag prioriterar... (M 6)

Vi har kommit ifrån huvudspåret och vi samtalar egna erfarenheter från vår egen skoltid. Mikael berättar om sin egen skoltid;

När jag gick i skolan så kunde svenskämnet handla om att man skulle lära sig att fylla i blanketter, skriva på maskin och svara i telefon och sådär... och så är det väl ganska lite nu skulle jag ju vilja säga.(M7)

Vidare säger han att "det gäller ju att skapa någon slags meningsfull helhet" (M 8). Intervjun fortsätter lite ostrukturerat och vi pratar om personliga läserfarenheter från skoltiden och kommer in på ämnet kanon och att det kan finnas en inofficiell sådan. Mikael säger;

Jag tror att det är ganska krasst det där att man som lärare ser vad som funkar för större andelen av elevgruppen. Att det är ganska få lärare som... man kan ju välja att läsa jättesvåra saker så klart, man kan ju läsa vad sjutton som helst egentligen om man jobbar mycket runt omkring det och är duktig på att motivera elever... och äldre svårhanterlig litteratur på alla sätt och vis, men innan man har kommit så lång, vill man ju att eleverna ska ha den där lustfyllda upplevelsen som de kan ta till sig. Men som sagt man kan ju läsa vad som helst men det blir ju svårare och då blir det lätt att man tar till någon slags inofficiell kanon. Man väljer att bearbeta böcker som man märker fångar eleverna och funkar för den större delen av gruppen. Det är ju också så att det är en ganska stor spridning på läskunskaperna, så man får ju försöka hitta något som är hyfsat enkelt men som ändå har ett innehåll. *Ondskan* är ju lättläst får man ju säga och det finns ett driv i den men samtidigt finns det ju mycket att diskutera. Så det är ju ett typexempel på en bok som kan funka bra (M 9).

Samtalet fortsätter kring valet av litteratur och vi frågar Mikael hur han ser på ungdomslitteraturen. Själva kan vi uppleva att skönlitteraturen är probleminriktad, att den ofta ställer upp stereotyper och dikotomier. Mikael svarar då att;

Ja, den är ju ofta probleminriktad och det kan ju vara lite tråkigt ibland kan man ju tycka, men samtidigt skapar det ju en konflikt som kan bli intressant... man kan ju använda sig av stereotyper såklart, men det är ju synd om det ska bli styrande, men att vrida saker och ting bara för sakens skull kan ju bli lite krystat. Men om man gör vettiga beskrivningar av människor... så att de känns levande, det är väl de det handlar om tänker jag... att vi har lite av allt möjligt inom oss som ger oss möjlighet att handla på många olika sätt och att vi styrs av till exempel vart vi kommer ifrån... och det är väl det man märker när man tar upp en bok... att den funkar...(M 10)

### 5.3.2 Skönlitteraturens funktion i undervisningen

Vi frågar om Mikael väljer att använda sig av skönlitteratur som ett anpassningsbart medel eller som eget moment inom ramen för svenska. Mikael svarar då att han tycker att;

[...]skönlitteraturen har ett egenvärde, men sen så har den ju extremt mycket olika goda saker som den för med sig, så man kan ju se den som instrumentellt också. Om man läser blir man ju givetvis bättre på att läsa, skriva, begripa och tänka... och man kan lära sig en massa saker... man kan lära sig saker om sig själv, om sin omvärld och den har en emancipatorisk effekt, osv, osv, osv... Det är ju inte bara konst för konstens skull... Så att den fyller ju en massa funktioner om man vill också... De kan ju vara... och det är ju en vettig fråga som eleverna ställer... Varför ska vi läsa den här påhittade historien? Det här är ju inte på riktigt, varför ska jag läsa den? Och det är ju inte alltid enkelt att svara på, men det blir ju det jag har sagt innan då... och sen någon slags kulturell inskolning eller vad man ska säga... det där med identiteten... (M 7)

Vi ber Mikael utveckla sin tankegång kring skönlitteraturens egenvärde och hur han tänker kring sin didaktiska tanke när han läser böcker med klassuppsättning, vad det är han vill uppnå och vad skönlitteraturen kan få för funktion. Vi frågar:

Om man säger att du bearbetar skönlitteraturen som ett enskilt ämne, till exempel när du läser en bok gemensamt med klassen, så sa du att det blir något gemensamt för klassen att samlas kring, en gemensam referens, och att de lär sig något om sig själva och... bildningsmässigt då också kanske, eller hur menade du?

Mikael är snabb på att svara att det inte är en litterär kanon han är ute efter;

Bildningsmässigt låter kanske som om jag menar att de ska känna till en litterär kanon och det är jag inte så mycket inne på, men däremot att man blir en läsare... öppna en värld som ger en tillgång till en kultursfär, där man kan välja vad man vill ta inom den då. Det är ju också en poäng, och om man ska hårdra det så... vad är det jag sätter betyg på? Det är ju hur duktiga de är på att läsa, begripa, tolka och kunna förklara det de läser och så... och att det även smittar av sig på skrivandet. Men det är ju ingen författarskola vi bedriver heller (M 8).

Vidare berättar Mikael att han brukar vid olika tillfällen i SO, särskilt inom ämnet historia när han pratar om andra världskriget, arbeta tematiskt och använda sig av skönlitteratur för att som han säger;

[...]förmänskliga och levandegöra... så är ju skönlitteraturen det absolut bästa som man kan använda när det funkar och så, men sen kan man ju också använda sig av en filmatisering som kan ha en liknande effekt... om de läser många olika skönlitterära grejer så kan de ju också berätta för varandra. Att de har... också... ungdomslitteratur utgår ofta mycket ifrån en känd verklighet... men om man då ska läsa någon historisk roman så är det ju skönt att känna till de historiska... ja hur det såg ut och funkade och så och då ger ju de varandra... om man läser om andra världskriget i historien och sen något skönlitterärt... det ena hjälper ju till att förstå det andra och omvänt...(M 9)



Han pratar även om skönlitteratur som en slags instrumentell funktion. På skolan som Mikael är verksam på, arbetar man aktivt mot mobbning på särskilda lektioner som kallas för Olweuslektioner. På dessa lektioner brukar Mikael använda sig av skönlitteratur för att problematisera och få eleverna att reflektera över olika saker som handlar om mobbning.

Vi har läst högt, vi har läst noveller osv, som har tagit upp något sådant tema, i första hand mobbning och i andra hand relationer i största allmänhet. Så där får ju litteraturen någon slags instrumentell funktion också (M 10).

### 5.3.3 Kunskaper att utveckla

Det framkommer gång på gång ganska så genomgående i alla Mikael's svar att skönlitteraturen har den effekten att den hjälper eleverna att bli goda läsare, att de blir bättre på att tänka och att detta smittar av sig på deras skrivande. Viktigt för Mikael är att eleverna lär sig något om sig själva och sin omvärld. Mikael säger;

[...]för att bli bättre på att läsa så måste man läsa mycket och mycket olika typer av texter med olika svårighetsgrader med olika förutsättningar... Att bli bättre läsare och med läsare menar jag givetvis att man tolkar det man läser, att man får ut någonting av det man har framför jag tror också mycket på det där med litteratur som någon sorts mall för att bli en bättre skribent... Det tror jag väl också att svenskämnet som sådant handlar mycket om att formulera sig själv och det man har inom sig. Då kan skönlitteraturen vara ett stöd i det också... självkänedom, lära sig kring empati och sådan där saker... (M 11)

## 5.4 Intervju med Susanne

Susanne har varit verksam som pedagog i 26 år. Susanne arbetar på samma skola som Mikael och har varit verksam där i 11 år. Hon undervisar främst i Svenska och SO, men har tidvis undervisat i engelska.

### 5.4.1 Skönlitteraturen

Susanne definierar skönlitteratur oerhört vitt och brett. Hon säger att skönlitteratur är;

All fritt, påhittad text skulle jag vilja definiera det som... om man har litteratur som ett vitt begrepp... ofta ser man ju litteraturen som något väldigt snävt, något som bara innefattar något mellan två stycken bokpärmar... för mig är det allt som går att läsa som är fritt påhittat (S 1).

Ganska snabbt kommer vi in på spåret gällande det vidgade textbegreppet. Susanne berättar att hon själv har arbetat mycket med detta och att hon har "[...]också haft kurser på centrum för skolutveckling, i det vidgade textbegreppet" (S 2) Vi ber henne att berätta mer och vad hon har haft för erfarenheter med arbetet med det vidgade textbegreppet. Hon berättar då om en pojke i årskurs sju som hade haft väldigt svårt för att ta till sig text. Vid det här specifika tillfället hade Susanne påbörjat ett arbete med antikens Grekland.

Pojken hade ifrågasatt arbetet starkt och hade enligt Susanne undrat;

[...]i princip vad han skulle ha det här till... tills han såg en bild på ett fat med, och då vet ni med alla dom här grekiska figurerna som är i ständig verksamhet, där de friserar varandra, spelar instrument, utövar idrott, väver saker, dricker vin och allt möjligt sånt där, och han blev helt fascinerad. Sen ritade han vaser och fat, gubbar och tanter i alla möjliga olika situationer och han lärde sig jättemycket om Grekland. Men det var väldigt svårt att få honom att öppna en bok med vanlig text i. Det är min illustration till det vidgade textbegreppet (S 3).

Vi fortsätter samtalet och kommer in på begreppen populärkultur och finkultur. Susanne säger då att hon medger att det finns litteratur som hon gärna använder sig av men hon är inte säker på om det är av "[...]slentrian eller om det är att jag tycker att de är sådana bra exempel på just det som jag vill ha fram just då" (S 4). Hon menar att det finns så oerhört mycket givande ungdomslitteratur som hon hellre använder sig av. Hon berättar vidare att hon hade tagit med sig några elever på bokmässan. Dessa elever hade valt att fokusera på vampyrtrenden;

[...]som jag tror får väldigt många att läsa. Harry Potter fick många elever att börja läsa. Så att nej... Sen använder jag väldigt gärna Strindbergs lilla utmärkta novell "Ett halvt ark papper" och Stig Dagermans "Att döda ett barn" som är ett lysande exempel på en parallellhandling, så att både och säger jag (S 5).

#### 5.4.2 Kunskaper och undervisningsstrategier

Susanne säger att hon använder gärna skönlitteratur för att öva upp läsförmågan. Hon beskriver det så att eleverna läser böcker som de får instuderingsfrågor till som skall testa deras läsförståelse. Men Susanne säger också att hon gillar att använda sig av skönlitteratur som en ingångsport och som ett komplement till övrig undervisning. Vidare menar hon att det inte finns ett sätt att undervisa på, att man som pedagog blandar olika metoder (S 6). Vidare menar Susanne att det inte går att säga att den ena metoden är bättre än den andra. Hon säger att;

[...]det finns elever som är i behov av en mycket inrutad och strukturerad undervisning... Grejen är att man måste ta tempen på klassen och sen på de enskilda eleverna i klassen och leta fram ett material som funkar, dvs köra väldigt många olika modeller. Går inte det ena så går det andra...(S 7)

Susanne säger att med hjälp av skönlitteraturen kan man utmana eleverna att bli bättre läsare, skribenter och att det utöka deras ordförråd. Vi frågar henne lite grann hur hon gör och vad hon finner för svårigheter i sitt arbete med just skönlitteratur. Susanne säger att svårast är det ju att fånga de här;

[...]killarna, det är ju nästan alltid killar, som tycker att de är knepigt att läsa mycket text och som inte har någon läsvana och som inte kommer från ett hem med en lästradition och som dessutom vill att det ska vara häftigt och action och vi har ju försökt hitta böcker till de här eleverna och det finns ju som tur är fler och fler sådana här böcker (S 8).

Åter igen kommer Susanne in på spåret att man måste "[...]ta tempen" (S 9) och försöka hitta något som passar just "[...]den här individen" (S 10).

Jag hade ju en kille här nu som jag satte med en ljudbok med Zorro, och så satte jag honom framför en dator och sa lyssna och läs och han var helt försjunken i detta i 40 minuter. Och det var bara en sådan där vild chansning (S 11).

Samtalet fortsätter lite ostrukturerat kring ungdomar och läsning och vad man kan stöta på för slags svårigheter och hur man kan jobba för att övervinna dessa svårigheter. Intervjun glider in på hur ungdomar uppfattar text och hur man gör om det blir stora kulturkrockar kring det man läser i skolan och elevens referensramar. Susanne exemplifierar med en pojke som hon undervisade för några år sedan som precis hade flyttat från Chile till Sverige och;

[...] som inte kunde speciellt mycket svenska, men det visade sig att han hade en oerhört avancerad smak när det då gällde litteratur på spanska och han liksom kastade sig in i den här hyllan med Pablo Neruda och sådant kommer ju inte fram om man ska försöka tvinga dem att läsa om Emil och Ida på svenska (S 12).

Susanne fortsätter att berätta och hon säger att hon tycker att det är viktigt att man även tar del av litteratur som inte har den typiska västerländska prägn. Hon exemplifierar med afrikanska dilemmasagor.

Vi brukar titta lite på sådana där afrikanska dilemmasagor och de slutar ju inte på något sätt som man förväntar sig utan... vi är ju vana vid att sagor slutar med något som har en väldigt tydlig moral som man kan relatera till något västerländskt men det går ju inte med de här utan det har snarare ett budskap i stil med tänk själv (S 13).

## 6. Resultatanalys

### 6.1 Vad?

#### 6.1.1 Pedagogernas definition av begreppet skönlitteratur

Pedagogerna i vår undersökning anser att skönlitteratur är något som läses för nöjes skull. De definierar dock begreppet lite olika, från att rent formalistiskt avgränsa det till en specifik genre till att addera en personlig upplevelse till begreppet. Susanne tänjer på begreppet skönlitteratur lite mer än de andra pedagogerna då hon menar att det kan även handla om t.ex. talad text, och pratar mycket om det vidgade textbegreppet. Hon säger att skönlitteratur är;

[a]ll fritt, påhittad text... om man har litteratur som ett vitt begrepp... ofta ser man ju litteraturen som något väldigt snävt, något som bara innefattar något mellan två stycken bokpärmar... för mig är det allt som går att läsa som är fritt påhittat (S 1).

Det vidgade textbegreppet har fått allt större plats i styrdokumentet och under rubriken *Ämnets syfte och roll i utbildningen i Kursplanen för svenska (2000)* så återfinns följande utdrag; "Utbildningen syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater". Textbegreppet har alltså utvecklats genom att förutom skrivna texter även innefatta talade texter samt bilder.

Mikael beskriver skönlitteraturen som särskiljande från annan litteratur och räknar även bort lyriken inom begreppet skönlitteratur (M 1). Kristina har en bred definition av vad skönlitteraturen är och hon menar istället att lyriken är genre av skönlitteraturen. Annelie

menar att allt kan vara skönlitteratur och lyfter fram en sekvens i hennes klassrum där en pojke läser en faktabok om fiskar. Trots att en sådan bok i vanlig mening skulle betraktas som en ren faktabok, menar Annelie istället att det blir skönlitteratur då pojken läser den för nöjes skull. En faktabok kan enligt Annelie vara skönlitteratur för pojken om;

Han har valt den och det är ju inte för att han just nu ska lära sig fakta om fiskar utan för honom är det avkoppling och då får det bli skönlitteratur den här gången. Läser man den i ett annat syfte så blir det ju faktainläring (A 1).

Annelies tanke om att syftet styr läsarten går i linje med Rosenblatts (2002) begrepp *effe- rent* och *estetisk* läsning. Enligt Rosenblatt (2002) står dessa läsarter inte i motsats till varandra, eftersom vi alltid läser i ett *effe- rent/estetiskt* kontinuum (s 10). Detta pekar på att pojkens läsning av faktaboken inte behöver utesluta en upplevelseläsning då det uttalade syftet är upplevelseläsning.

### 6.1.2 Populärkultur och finkultur

De fyra pedagogerna i vår undersökning gav uttryck för att det inte längre existerar någon tydlig gräns mellan populärkultur och finkultur och att den får allt större plats i skolan. Detta kan indikera på att skolan har närmat sig den kultursfär som tidigare har hållits utanför skolan, då den har betraktats som ”okultur eller trivialkultur” (Thavenius 2004 i Fast 2008, s 106). I Fast (2008) framkommer det efter ett samtal med några pedagoger att merparten av dem tar avstånd från ”den kultur som barnen sysslar med utanför förskola och skola” (s 128). Till skillnad från de pedagoger som Fast (2008) intervjuat, framkommer det i vår undersökning att pedagogerna försöker ta hänsyn till elevernas kultursfär. Kristina berättar att hon nådde fram till en pojke och hittade hans läsintresse med hjälp av *Star Wars*. I Brodows och Rininslands (2005) undersökning dras slutsatsen att ”[...] allt mer av populärlitteratur dras in i skolans litteraturläsning men också att gränserna mellan seriös och kommersiell litteratur allt mer suddas ut” (s 140). Vidare skriver Brodow och Rininsland (2005) att;

I skolan kan vi se en tydlig attitydförändring till populärlitteraturen under det senaste halvsekle. På 50- och 60-talen togs ”kioskklitteratur” upp som avskräckande exempel på dålig och smakförskrämmande litteratur som de unga inte borde befatta sig med. På 70- och 80-talen skulle man få eleverna att själva avslöja hur det finanskapital som stod bakom utgivningen av populärkultur manipulerade läsaren och försökte harmonisera och dölja de konflikter som finns i samhället (s 142).

Susanne talar i intervjun om att ungdomslitteraturen får allt större plats i skolan. Även Kristina vittnar om detta och nämner i intervjun *Sune- och Bertböckerna* (Jacobsson & Olsson) samt Martin Widmarks deckare om *Lasse-Majas detektivbyrå* (K 2). Hon menar att barnlitteraturen exploderat under de senaste 20 åren (K 2). Även i Brinks undersökning (i Kåreland, 2009) nämns författarna till *Sune- och Bertböckerna* av alla medverkande lärare och det framkommer att ”[d]et är tydligt att just när det gäller kapitel- och ungdomsböcker har flera nya författare tillkommit” (s 43). Fast skriver att ”[e]n aspekt på barnens engagemang i populärkulturen är den glädje som så tydligt är förenat med denna” (2008, s 107). Om man kopplar denna glädje till den nyfikenhet som den kan tänkas generera i, skulle detta kunna utgöra den ultimata grunden för ett kunskapssökande arbetssätt inom svenska som *erfarenhetspedagogiskt ämne*. Malmgren (1996) menar att eleverna kan få aha-upplevelser om de litterära texter som de läser och bearbetar knyts an till deras egna erfarenheter. Genom den nyfikenhet som då föds arbetar eleverna vidare utifrån detta genom att söka ny kunskap,

(Malmgren, 1996, s 19). Att skolans styrdokument till stor del är skrivna ur *ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv*, menar vi, kan vara förklaringen till att skolan har fått en mer accepterande attityd gentemot populärkulturen. Detta då populärkulturen många gånger kan vara en förutsättning för att individanpassa undervisningen och fånga elevernas intresse samt lust att läsa.

### 6.1.3 Litterär kanon

Samtliga pedagoger, i vår undersökning, vittnar om att det inte är en nödvändighet att arbeta med de böcker som kan förknippas med en litterär kanon. Kristina menar att litteratur som kan tänkas ingå i en kanon kan vara lite för tung för eleverna i hennes klass (K 1). Samtidigt så nämner hon en svensk klassikerförfattare, *Selma Lagerlöf*, som hon gärna använder i sin undervisning. Annelie anser att en kanon inte är något som passar skolåren hon undervisar i men kan se nytta av en sådan i de äldre skolåren. Även Mikael menar att äldre litteratur kan anses vara för svår för eleverna då det finns en "[...]ganska stor spridning på läskunskaperna" (M 9). Detta förutsätter att den litteratur som läses och bearbetas speglar elevernas erfarenheter vilket Mikael poängterar;

[...]sedan är det viktigt att hitta böcker som kan fånga dem på något sätt... och sen om man ska vara lite högtidlig, jag tror att det är sant att det säger något om deras liv egentligen, ungefär som all konstuppfattning (M 4).

Mikael säger att han av den anledningen hellre väljer att läsa ungdomsböcker och studera ur ett genreperspektiv, snarare än att läsa ur ett litteraturhistoriskt perspektiv. Detta visar på att definitionen av skönlitteratur och kanonbegreppet är personlig. Den personliga erfarenheten av vissa författare styr uppfattningen av hur användbar litteraturen är. Molloy (2002) talar om de mentala landskap som till stor del innehåller personliga minnen, dels av egna erfarenheter men också av egen skolgång.

Pedagogerna i vår undersökning är av den uppfattningen att det är viktigare att finna elevernas läsintresse samt väcka deras reflektionsförmåga, än att påtvinga dem litteratur. Därför lägger de stor vikt vid att eleverna själva får välja litteratur, även om denna litteratur skulle innefatta serietidningar eller "kiosklitteratur". Då man talar om serietidningar eller kiosklitteratur görs, i många fall omedvetet, en värdering av litteraturen. Liknande värderingsuttryck visar sig i samtliga utsagor, detta menar vi, inte är något konstigt då det alltid föreligger värderingar i alla de val som vi människor gör. På så vis menar Molloy (2002) att ingen undervisning tenderar att bli fri från värderingar (s 22). Mikael uttrycker att "[...]något slags kvalitetsbegrepp har man väl, men vi är nog ganska långt ifrån att läsa Homeros och sånt där" (M 5). Vidare förklarar han att det gäller att finna en balansgång mellan något lästekniskt enkelt och något som fungerar på den större delen av elevgruppen utan att innehållet går förlorat. På så sätt, menar han, kan det uppstå en inofficiell kanon på skolan. Han exemplifierar med *Ondskan* av Jan Guillou som ett exempel på en teknisk lättläst bok som samtidigt kan utgöra ett bra diskussionsunderlag. Molloy (2002) skriver att "[d]en didaktiska *Vem* - frågan kan bland annat peka på den för läraren nödvändiga rutiniseringen av vissa moment i den metodiska gestaltningen" (s 41). Hon menar vidare att detta kan speglas i valet av skönlitteratur.

Även Susanne anser att det blir stora kulturkrockar för eleverna om man inte håller sig inom deras referensramar. Därför är det viktigt att pedagogen hittar litteratur som eleverna kan relatera till och som de finner intressant. I Brinks undersökning visar det sig att "[o]fta framhålls det som viktigare att väcka ett allmänt läsintresse än att bevara kulturarvet" (I Kåreland 2009, s 50). I Brodow och Rininslands undersökning (2005), framkommer det att

även dessa lärare ser svårigheter med viss litteratur som kan tänkas ingå i en litterär kanon. Detta för att litteraturen kan vara svår för eleverna då den är skriven på ett ålderdomligt sätt (s 74).

## 6.2 Hur?

### 6.2.1 Erfarenhetspedagogiskt förhållningssätt

Susanne talar om skönlitteratur som strategi för att hjälpa eleverna att bli goda läsare, öva upp sin läsförståelse och bli bättre skribenter. Hon ser också skönlitteraturen som en väg in i andra ämnen och hon talar om nyckelhål in i miljöer och situationer som eleven i vanliga fall inte har tillgång till. Susanne ser skönlitteraturen som ett sätt att möta olika erfarenheter och skeenden. För att eleverna skall få bästa möjliga förutsättningar att utvecklas betonar Susanne vikten vid att individanpassa undervisningen. Detta behov grundas i elevernas varierande läskunskaper som enligt Susanne framförallt beror på bristande läsintresse. Hon säger;

[...]killarna, det är ju nästan alltid killar, som tycker att de är knepigt att läsa mycket text och som inte har någon läsvana och som inte kommer från ett hem med en lästradition och som dessutom vill att det ska vara häftigt och action och vi har ju försökt hitta böcker till de här eleverna och det finns ju som tur är fler och fler sådana här böcker (S 8).

Kristina säger att skönlitteraturen fungerar som ett komplement till undervisningen. Genom att belysa olika öden med hjälp av skönlitteraturen, kan detta tolkas som att hon undervisar via den snarare än om den. Molloy (2002) menar att läraren kan undervisa med hjälp av skönlitteratur, alltså via den eller om skönlitteraturen. Kristina ger i intervjun ett exempel på att när klassen hade ett forntidstema. Då letades det efter boken *Barna Hedenhös* och tanken var att boken skulle ge eleverna en bild av hur människorna levde under forntiden. Annelie talar i intervjun om att hon väljer böcker av olika syften. Ibland väljer hon litteratur som ren njutning. Andra gånger väljer hon böcker ur en tematisk aspekt för att belysa andra människors livsöden, som i exemplet med flickan som inte fick bada (A 2). Mikael anser att skönlitteraturen har den funktionen att den hjälper till att "[...]förmänskliga och levandegöra" (M 9). Därför väljer han att arbeta med skönlitteratur tematiskt bl. a. när han arbetar med andra världskriget i historia. Vidare säger han "[...]om man läser om andra världskriget i historien och sen något skönlitterärt... det ena hjälper ju till att förstå det andra och omvänt" (M 9).

Pedagogernas förhållningssätt speglar det som Malmgren (1996) karaktäriserar som *Svenska som erfarenhetspedagogiskt/humanistiskt bildningsämne*. Malmgren (1996) menar att eleverna kan tillägnas kunskap om andra människors erfarenheter via litteraturen. Utifrån ett sådant förhållningssätt tar läraren fasta på elevernas tidigare erfarenheter samt deras förutsättningar och ser på dessa som det centrala i undervisningen. Detta förhållningssätt går också i linje med Lpo94 där riktlinjerna föreskriver att varje pedagog skall; "[...]utgå ifrån varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande" (s 12).

### 6.2.2 Spår av andra ämneskonstruktioner

Likt Malmgren (1996) tycker vi oss skönja spår av samtliga ämneskonstruktioner i pedagogernas tankar kring skönlitteraturens funktion i svenskundervisningen. Vi har redan lyft fram spår av *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* i pedagogernas utsagor och det är denna ämneskonstruktion som lyser starkast. Vidare kan man se spår av *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne*. Detta då samtliga pedagoger talar om den

personlighetsutveckling och fostrande effekt som litteraturläsning kan bidra med. De uttrycker att genom skönlitteraturen kan eleverna lära sig om empati, medmänsklighet, tolerans och om demokratiska värden. Kristina talar om den gyllene regeln som ett exempel på den fostran som de bibliska texterna kan ge. Hon påpekar också att dessa texter är ett stort arv som vi ruvar på (K 5 & 6). Kristina menar även att skönlitteraturen är en källa för egenskaper som empatiförmåga och kritiskt tänkande. Annelie nämner även hon egenskaper som skönlitteraturen kan bidra till att utveckla. Sådana egenskaper menar hon kan vara tolerans och öppenhet mot andra kulturer (A 2). I både Annelies och Kristinas undervisning får alltså litteraturen ibland rollen som kulturförmedlare samt personlighetsutvecklare. Med andra ord, litteraturen får olika funktioner beroende på vilka kunskaper som pedagogen vill att eleven skall utveckla. Skönlitteraturen kan hjälpa eleverna att förstå sin omvärld genom att belysa mänskliga relationer. Den kan även verka som fostrande då den belyser värden som är viktiga för vår tid.

Skönlitteraturen kan även få en funktion utifrån *svenska som färdighetsämne* om fokus läggs på litteraturens formsida och används som mall för elevernas skrivfärdigheter. Detta visar sig i sekvenser ur både Mikael och Susannes utsagor. Susanne berättar att hon samtalar med eleverna om formen (S 5) och Mikael ser skönlitteraturen som en utmärkt mall för att bli en bättre skribent (M 11). På så vis lyfter båda fram skönlitteratur som de anser har en bra struktur. En sådan struktur kan vara exempelvis parallellhandlingar som är ett exempel som Susanne nämner under intervjun (S 5).

### 6.2.3 Estetisk läsning

Kristina och Annelie undervisar i skolår där barnen lär sig läsa. Detta genererar i att de lägger fokus på läsintresset, vilket är en förutsättning för att bli en bättre läsare. Detta bidrar till att den *estetiska* läsarten blir central i deras undervisning men det förekommer även *efferent* läsning. Detta visar sig när Annelie berättar att hon brukar ge uppgifter till texten och motiverar detta med att hon vill utmana vissa elever och visa dem att man kan läsa en text på olika sätt. Hon poängterar dock att hon inte väljer att göra så med en elev som har det tillräckligt svårt med det lästekniska. Både Annelie och Kristina öppnar för en *estetisk* läsart då de anser att upplevelseläsningen är det som är viktigast för deras elever. Att ge frågor till texten och tvinga fram en *efferent* läsning tror de likt Molloy (2002) kan bidra till att läsoplevelsen förstörs, detta för att eleven blir så styrd av att leta upp fakta och svara rätt. ”Ger lärare vid läsning av skönlitteratur frågor som skall ge information om texten, så riskerar elevernas läsning att bli mer efferent än estetisk” (Molloy, 2002, s 312).

Susanne och Mikael ger också uttryck för att eleverna skall finna njutning när de läser skönlitteratur. Eftersom de undervisar i grundskolans äldre åldrar, ligger inte fokus på läsinläringen utan istället på uppmuntra eleven ”[...]att se sig som en person som kan läsa en bok” (M 3). Därför väljer Mikael att vid olika tillfällen läsa en ungdomsbok gemensamt med klassen. Detta för att han;

[...]känner att det finns en styrka i att man är många i klassen som läser samma sak. Då kan man pusha varandra, motivera varandra men också hjälpa varandra med förståelse. Men sen så blir det också något slags gemensamt projekt, det blir en gemensam upplevelse för klassen och att det kan få den bieffekten också att man kan få en gemensam erfarenhet som också svetsar klassen samman lite grann... (M 2)

Utöver den gemensamma boken brukar Susannes och Mikaelns elever ha en personlig bänkbok. Båda talar om svårigheten i att hitta rätt bok till rätt person. Susanne menar att ibland kan det handla om en vild chansning och så råkar man hitta rätt. Hon exemplifierar

med en pojke som hon ”[...]sätte med en ljudbok med Zorro, och så satte jag honom framför en dator och sa lyssna och läs och han var helt försjunken i detta i 40 minuter. Och det var bara en sådan där vild chansning” (S 11).

Vad skönlitteraturläsningen syftar till skiljer sig alltså inte så mycket åt mellan pedagogerna trots att det skiljer flera år mellan deras elever. Det är främst upplevelseläsningen som samtliga pedagoger vill främja, att eleverna skall få ett läsintresse som sporrar dem att bli bättre läsare.

#### 6.2.4 Efferent läsning

Trots att samtliga pedagoger verkar öppna upp för den *estetiska* läsningen förekommer det även en *efferent* sådan. Att *estetisk* läsning och *efferent* läsning inte står i motsättning till varandra förklarar Rosenblatt (2002) med att vi alltid läser utifrån ett ”efferent-estetiskt kontinuum” (s 10). Som lärare kan man välja att fokusera på vissa aspekter i texten vilket bidrar till att något hamnar i fokus medan annat i periferin (Molloy, 2002, s 62). Läraren öppnar alltså upp för en läsart (Molloy, 2002, s 65). Att det i pedagogernas utsagor visar på att *efferent* läsning främst förekommer i de äldre skolåren kan ha sin förklaring i de mål som eleverna skall uppfylla. I *Mål som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret ska eleven beträffande läsning* kunna läsa elevnära texter och faktatexter med flyt samt kunna återberätta innehållet muntligt och skriftligt. I det femte skolåret ska eleverna ”[...]kunna uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter”. I det nionde skolåret ska eleverna kunna läsa till åldern anpassad skönlitteratur, kunna återge innehållet sammanhängande och reflektera över det. Eleverna skall också kunna skriva ”[...]olika sorters texter” (Kursplanen för svenska, 2000)

I målen för skolåren 3 och 5 så handlar det om att eleverna skall kunna återberätta innehållet och att kunna uppfatta skeenden. Eleverna skall kunna reflektera och samtala om läsningens upplevelser. Målen fokuserar än så länge på den subjektiva upplevelse och bild som eleverna får ut av läsningen. De ska kunna samtala kring innehåll men det finns ännu inga krav på *hur* de ska återge handlingen och innehållet. Detta kommer först i det nionde skolåret där eleverna nu, inte bara skall kunna läsa och skriva olika texter utan även läsa utländska texter. Eleverna ska också kunna återge innehållet men nu finns det ett krav på att sammanfattningen skall återges sammanhängande. Kraven på att kunna uppfatta litterära former ökar alltså ju äldre eleverna blir. När de är mindre så läggs inte lika mycket fokus på litteraturens objektiva form utan snarare på läsarens subjektiva upplevelse.

Skönlitteraturen fungerar som förebild när det gäller litterära mönster och genom den kan man lyfta fram olika genrer för att se vad som utmärker olika texter. ”När ungdomar möter skönlitteratur, film och teater innebär det också möjligheter för dem att tillägna sig litterära mönster och förebilder” (Kursplanen för svenska, 2000). Susanne nämner Stig Dagermans *Att döda ett barn* och menar att den är ”[...]jett lysande exempel på en parallellhandling (S 5). Att fokusera på textens handling utifrån dess form och upplägg är något som Mikael nämner i sin intervju. Under arbetet med skönlitteraturen brukar Mikael göra eleverna uppmärksamma på ungdomsboken som genre men också fokusera på olika berättartekniska knep etc. Det är således inte enbart *estetisk* läsning som Mikael elever sysslar med utan läsningen tenderar även att bli *efferent*. Undervisningens syfte, pedagogens intentioner och mål att uppfylla styr alltså läsarten. I de yngre åldrarna har inte eleverna lika höga krav på sin läsning som eleverna i årskurs 7-9. Trots att upplevelseläsningen är viktig så måste de äldre eleverna också kunna särskilja litteratur från annan och kunna studera den ur olika perspektiv. Detta kan vara en orsak till att den *efferenta* läsningen är mer framträdande i Mikael och Susannes utsagor.



## 6.3 Varför?

Våra respondenter menar att skönlitteraturen hjälper eleven att öva upp sin läsförmåga, ger ett ökat ordförråd och att den hjälper eleven att bli bättre skribenter. Skönlitteraturen fungerar som en mall och förebild. Men skönlitteraturen skapar, enligt våra respondenter, också en medvetenhet om människors livsöden och en medvetenhet om sig själv i förhållande till andra. Skönlitteraturläsningen syftar också till stor del, enligt respondenterna, på att eleverna skall få en upplevelse. Dels en egen, personlig upplevelse men också en gemensam sådan som kan ha den bieffekten att den svetsar samman klassen (M 2).

Respondenterna talar också om att eleverna med hjälp av skönlitteraturen kan lära sig om empati, medmänsklighet, tolerans och om demokratiska värden. Både Kristina och Mikael talar om skönlitteratur för skönlitteraturens skull. Mikael menar att den har ett egenvärde i sig, men att med den följer en massa goda saker och på sätt kan man även se den som instrumentell. Mikael säger "[...]man blir bättre på att tänka, läsa och skriva" (M 7). Kristina pratar om att skönlitteraturen kan ha en terapeutisk funktion. Skönlitteraturen lyfts fram som något att undervisa via men också om.

Det framkommer tydligt i våra intervjuer att skönlitteraturen har många egenskaper beroende på syftet får den olika funktioner i undervisningen. I Lpo94 står att läsa "[s]kolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana" (s 4). Vi tycker oss skönja en sådan ambition när våra respondenter talar om hur de bygger upp svenskämnet genom undervisningen om/via skönlitteratur. Samtliga talar om att de med hjälp av skönlitteraturen vill uppnå en lust att läsa hos eleverna. De betonar vikten vid att möta eleverna och deras intressen föra att kunna tillgodose dem med litteratur och skapa en läslust. Kristina säger hon nådde fram till en pojke med hjälp av hans stora intresse *Star Wars*, eller som Annelies elev som läste faktaböcker om fiskar för nöjes skull. Även Mikael och Susanne talar om elevernas intresse i fokus (M 4 & S 3)

## 7. Slutdiskussion

### 7.1 Vad, Hur och Varför?

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur några pedagoger kan tänka kring skönlitteraturen och dess betydelse/funktion i undervisningen. Utifrån Malmgrens (1996) tredelning av ämnet kan vi i våra respondents utsagor skönja spår av samtliga ämneskonstruktioner. Malmgren (1996) menar att dessa ämneskonstruktioner sällan förekommer i renodlad form. Detta är något som vi funnit argument för även i denna undersökning. Det mest framträdande ämnet i utsagorna anser vi är *svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*. Detta visar sig då respondenterna talar om en individanpassad undervisning där elevernas erfarenheter är i centrum. Vi menar att detta inte är särskilt överraskande då det *erfarenhetspedagogiska perspektivet* är väl synligt i de gällande styrdokumentet som finns upprättade i Lpo94 samt kursplaner.

Även om *erfarenhetspedagogiken* är mest framträdande i utsagorna så finns det även spår av *svenska som färdighetsämne* samt *svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne*. Detta tror vi kan bero på dels de uppsatta uppnåendemålen men också för, som Molloy (2002) skriver, att skolan vilar på starka traditioner (s 38). I analysen redogörs det för *vad* lärarna lägger in i begreppet skönlitteratur, *hur* han/hon väljer att arbeta med den samt *varför* han/hon väljer att arbeta på detta sätt. Utsagorna påvisar att respondenterna definierar skönlitteratur på

olika sätt vilket får konsekvenser för *hur* och *varför* frågorna. Molloy (2002) talar i sin avhandling om det mentala landskap som har stor betydelse för hur läraren konstruerar sitt ämne. I detta mentala landskap återfinns lärarens värderingar och minnen vilka kan ligga till grund för hur han/hon tänker om de didaktiska huvudfrågorna *vad*, *hur* och *varför*. Detta får också konsekvenser och betydelse för vilken läsart läraren öppnar för.

## 7.2 Vem?

Vi upplever att våra respondenter känner sig tveksamma till begreppet litterär kanon. Mikael tycker det är svårt att motivera undervisning i litteraturhistoria, Susanne tar starkt avstånd från begreppet, Kristina anser att litteraturen är för tung och Annelie tycker inte att kanon är lämplig för de skolår hon undervisar i. Respondenternas utsagor indikerar på att kanon är något som är svårt att arbeta med. Detta tror vi kan bero på att en officiell kanon, vars främsta syfte är att förmedla ett kulturarv, inte tar ställning till *Vem* - frågan? Mikael uttrycker i sin intervju att det ofta skapas en inofficiell kanon på skolor runt om i Sverige. *Vem* - frågan har alltså visat sig vara nödvändig för att uppnå den individanpassade undervisning samtliga respondenter strävar efter och som är förankrad i Lpo94. Molloy (2002) menar att det är bättre att ställa *vem* frågan före *vad* när det gäller svenskundervisningen och läsning av skönlitteratur (s 313).

Fokuserar läraren på *vad* - frågan först så tenderar svenskämnet att kretsa kring innehållet snarare än om elevernas erfarenheter (Molloy, 2002, s 314). Vilka konsekvenser en ändrad turordning av de två frågorna får för undervisningen beskriver Molloy;

Med en förändrad turordning mellan *Vad* och *Vem* skulle vi inte börja med att tala om elevens behov att lära sig något *om* ämnet och skönlitteraturen. Snarare skulle vi tala om lärarens behov av att lära sig något om eleven och hans/hennes frågor, så att de i klassrummet "may become the focus of attention". Då kan vägen till kunskap för eleverna om jaget och omvärlden gå *genom* språk och litteratur (2002, s 314).

Molloy (2002) nämner även att litteraturläsning som oftast sker inom svenskämnet med fördel kan kombineras med SO-ämnet (s 23) för att stärka värdegrunden. Detta för att SO-ämnet syftar till att belysa mänskliga relationer. Om innehållet i ämnet svenska behandlar "[...]elevernas livsfrågor och skolans demokratiska värdegrund" (Molloy, 2002, s 310) ges det möjlighet för eleverna bejaka sig själva i relation till omvärlden ur ett socialt och historiskt perspektiv. Molloy menar att om eleverna;

[...]får möjlighet att se sina egna erfarenheter insatta i ett större sammanhang, kan han/hennes förmåga att förstå andras erfarenheter kanske öka. Förmågan att förstå sin omvärld är en del i den demokratiska fostran som skolan har som mål (2002, s 46).

Vidare menar Molloy (2002) att skönlitteraturen kan bidra till att öppna upp för andra världar och därigenom hjälpa eleverna att förstå omvärlden (s 46). På så vis skulle alltså svenskämnet kunna bli ett demokratiämne.

### 7.3 Betydelse för läraryrket

Det har visat sig vara viktigt att man som lärare rannsakar sig själv och sin lärarroll. Detta genom att man ställer sig frågan; Hur konstruerar jag mitt svenskämne? Vilka tankar ligger bakom mina val och vilket utrymme får skönlitteraturen i min undervisning? Vilken lästyp öppnar jag för? Förutom att ta ställning till de tre grundfrågorna *vad*, *hur* och *varför* har denna undersökning påvisat vikten av att även ta ställning till *vem* - frågan. Dels *vem* har jag framför mig i klassrummet men också som Molloy uttrycker det, *vem* är jag som gör dessa val? (2002, s 37). Att man är medveten om sin roll som kulturförmedlare, lärare samt förebild. Detta är en förutsättning för att kunna möta elevernas behov. Lika viktigt som det är för läraren att undervisa om demokratiska värden är det också nödvändigt att undervisningen sker i demokratiska former (Lpo94, 2000).

### 7.4 Vidare forskning

Det hade varit intressant att utveckla det som framkommit i denna undersökning med att väva in den nya läroplanen som är under bearbetning som. Annelie pekar på att det skett en förändring av lärarens roll och kunskapssyn under de senaste 40-åren (A 6). Då vi står inför en ny läroplan skulle det vara intressant att väva in den som en ytterligare aspekt. Vilka värden trycker den på och hur förändras kunskapsbegreppet?

Det hade även varit intressant att se hur de berörda lärarnas undervisning ser ut i praktiken. Detta för att kunna se hur deras tankar är förankrade i undervisningen men också för att kunna se elevernas respons. Men detta ligger utanför vad som hinns med i denna undersökning så även denna frågeställning får bli ett föremål för vidare forskning.

## Källförteckning

### Litteratur

Brink, Lars (2006). *Bakgrund till skönlitteraturens väg till klassrummet*. I Kåreland, Lena. (red.) (2009). *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (sid 38-65) Stockholm: Liber AB.

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

Fast, Carina. (2008). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Malmgren, Lars-Göran. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan* (2: a rev upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Molloy, G. (2002). *Läraren. Litteraturen. Eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (5: e rev upplagan) (S-E. Torhell, övers.). Lund: Studentlitteratur.

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Widerberg, Karin. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

### Internet

Skolverket (2000). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo94*. Hämtad 2009-12-30 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>

Skolverket (2000). *Kursplanen för svenska*. Hämtad 2009-12-30 från <http://www.skolverket.se/sb/d/618>

### Övriga källor

Intervju med Mikael, måndagen den 16/11-2009

Intervju med Susanne, måndagen den 16/11-2009

Intervju med Kristina, tisdagen den 17/11-2009

Intervju med Annelie, tisdagen den 17/11-2009



**Institutionen för Litteratur, Idéhistoria och Religion**

---

**En studie om vilka tankar som ligger till grund för arbetet med skönlitteratur i undervisningen.**

**Bästa lärare!**

Vi är två lärarkandidater som just nu skriver vårt examensarbete inom utbildningsvetenskap. Vi har båda svenska som huvudinriktning och tillsammans täcker vi årskurserna F-9. Denna studie riktar sig dock till årskurserna 1-9, där vi under vår utbildning tills största del har varit verksamma. Syftet med vår undersökning är att ta reda på hur pedagoger arbetar med och tänker kring skönlitteratur.

Vi söker två stycken lärare som kan tänkas ställa upp på en intervju. Ni kommer att intervjuas enskilt av oss båda på er skola. Om det finns möjlighet så vore det bra om intervjun kunde äga rum på en ostörd plats då den kommer att bandas. I vår undersökning kommer vi att använda figurerade namn på både er och er skola, så ni kommer alltså att vara anonyma i undersökningen.

Inför vårt besök får ni gärna fundera kring dessa frågor, under intervjun (som beräknas ta runt 60 min) kommer vi även att ställa följdfrågor.

1. *Hur skulle du förklara begreppet skönlitteratur?*
2. *Vilken funktion har skönlitteraturen i din undervisning, dvs. hur använder du skönlitteraturen i din undervisning?*
3. *Vilka kunskaper vill du att eleverna skall utveckla med hjälp av skönlitteratur?*
4. *Vad grundar du din undervisningsmetod i? Ex: Beprövad erfarenhet, lärandeteorier, förebilder (kollegor/forskare)...*

Om det skulle vara möjligt för er skulle vi gärna se att intervjun ägde rum någon gång under vecka 47. Om ni har några synpunkter, frågor eller förslag på datum/tid så maila oss gärna, annars hör vi av oss till er inom kort.

Tack på förhand!

**Med vänliga hälsningar**

Therese Löfqvist och Emma Sjöberg

## *Bilaga 2*

### *Frågeunderlag för oss vid intervju*

#### **1) Om läraren...**

- Vilka åldrar arbetar du med?
- Hur ser din undervisningssituation ut? Är du klassföreståndare eller undervisar du endast i enskilda ämnen och klasser?
- Hur stora elevgrupper undervisar du i?
- Hur länge har du varit verksam som lärare?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Hur länge har du varit verksam på denna skola?

#### **2) Om skolan...**

- Hur stor är er skola, det vill säga hur många elever går det där?
- Hur många lärare arbetar på er skola?
- Vilka årskurser finns på er skola?
- Samarbetar ni, på er skola, ämnes- och/eller åldersöverskridande?
- Hur profileras er skola? Har ni någon speciell pedagogisk inriktning?
- Har ni, på er skola, något pågående tema?

#### **3) Hur skulle du förklara begreppet skönlitteratur?**

- Hur skulle du förklara begreppet skönlitteratur?
- Hur förhåller du dig till begreppen finkultur/populärkultur?
- Anser du att det finns vissa litterära verk som eleverna bör läsa? Om ja, vilka och varför?

#### **4) Vilken funktion har skönlitteraturen i din undervisning?**

- Hur ser du på skönlitteraturen? Ex: som ett anpassningsbart medel (lämpligt för olika sammanhang) eller som ett ämnesområde som studeras för sig...
- Är arbetet med skönlitteraturen enbart kopplat till svenskämnet, eller ser du andra användningsområden

#### **5) Vilka kunskaper vill du att eleverna skall utveckla med hjälp av skönlitteratur?**

#### **6) Vad grundar du din undervisningsmetod i?**

- Var finner du inspiration för din undervisning?