

# ”Skönlitteratur, är det typ Strindberg?”

En kvalitativ studie om hur fyra gymnasieelever uppfattar skönlitteraturläsning inom svenskundervisningen

Anna Brannius

Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling, USOS

Examensarbete 15 hp

Utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling

Självständigt arbete (15 hp)

Vårterminen 2010

Examinator: Arja Paulin

English title: ”Fiction literature, isn't that Strindberg?”



Stockholms  
universitet

# ”Skönlitteratur, är det typ Strindberg?”

**En kvalitativ studie om hur fyra gymnasieelever uppfattar skönlitteraturläsning inom svenskundervisningen**

**Anna Brannius**

## Sammanfattning

Syftet med uppsatsen var att ta reda på hur fyra gymnasieelever talar om skönlitteratur och därmed få kunskap om hur dessa elever uppfattar läsning av skönlitteratur inom svenskundervisningen. För att uppnå syftet använde jag mig av en kvalitativ ansats, med fokusgrupp som metod. Jag anlade ett receptionsteoretiskt perspektiv som jag analyserade och diskuterade resultaten utifrån. Resultaten i min studie visar på ett didaktiskt problem inom svenskundervisningen i skolan, som bekräftar den tidigare forskning inom ämnet, som jag har tagit del av. Litteraturundervisningen i skolan styr elever mot en begränsad läsning i vilken elevernas läsoplevelse blir mindre viktig än de uppgifter som omger läsningen.

### **Nyckelord**

Litteraturläsning, litteraturundervisning, receptionsteori, skönlitteratur

<b>1 Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Syfte och frågeställningar .....	2
<b>2 Teoretisk referensram .....</b>	<b>3</b>
2.1 Tidigare forskning .....	3
2.2 Receptionsteori.....	5
<b>3 Metod och material .....</b>	<b>8</b>
3.1 Urval.....	8
3.2 Databearbetningsmetod .....	9
3.2.1 Fokusgrupp, kvalitativ gruppintervju .....	9
3.2.2 Frågeområden.....	10
3.3 Genomförande och forskningsetik .....	10
3.3.1 Forskningsetik.....	10
3.3.2 Intervju.....	11
3.4 Databearbetning och disposition .....	11
<b>4 Resultat och analys.....</b>	<b>13</b>
4.1 Läsning .....	13
4.1.1 Elevernas konkreta läserfarenheter.....	13
4.1.2 Läsning i skolan kontra fritidsläsning.....	14
4.2 Eleverna om relevant skönlitteratur .....	17
4.3 Syftet med läsning av skönlitteratur.....	19
4.3.1 Varför man läser skönlitteratur.....	19
4.3.2 En anpassad litteraturundervisning .....	21
4.4 Sammanfattande analys .....	22
<b>5 Diskussion .....</b>	<b>26</b>
5.1 Sammanfattande diskussion.....	26
5.2 Tillförlitlighet .....	27
<b>6 Referenser .....</b>	<b>29</b>
6.1 Litteratur och elektroniska källor.....	29
6.2 Bilaga: Informationsblad.....	30

# 1 Inledning

Under min lärarutbildning har jag läst fyra terminer svenska med didaktisk inriktning vid Stockholms universitet. Jag inriktade mig mot litteraturvetenskap och läste därför övervägande litteraturvetenskapliga kurser. Jag har läst kurser som behandlat alltifrån litteraturvetenskapens grunder till fördjupningskurser angående Selma Lagerlöfs och August Strindbergs författarskap och klassiska verk. Under tiden kom jag även i kontakt med hur delar av litteraturundervisningen i svenskämnet ser ut på den gymnasieskola där jag har utfört min verksamhetsförlagda utbildning, VFU. Mitt intresse för skönlitteraturens roll och litteraturundervisning i skolan ökade under dessa perioder och det har inom mig, växt fram en nyfikenhet att ta reda på hur elever talar om skönlitteratur och syftet med litteraturläsning. Detta då jag är intresserad av att få veta hur elever uppfattar skönlitteraturläsning i samband med svenskundervisningen. Därför har jag valt att genomföra en undersökning om, och skriva mitt examensarbete utifrån gymnasieelevers uppfattningar om skönlitteratur. Jag anser att mitt examensarbete kommer att vara av stor relevans i min framtida yrkesprofession som svensklärare, men även i min kommande historieundervisning. Detta eftersom jag anser att skönlitteratur är ett väl fungerande komplement till faktaböcker som används inom ämnet historia. Att få insikt i hur elever uppfattar syftet med läsning av skönlitteratur och därmed vad det säger om den litteraturundervisning de får, skulle kunna påverka min kommande litteraturundervisning till att verkligen göra den meningsfull för mina framtida elever.

## 1.1 Bakgrund

I citatet nedan följer en formulering ur Lpf 94 som beskriver det övergripande syftet med litteraturläsning och litteraturundervisning inom svenskämnet på gymnasiet:

Den kulturella identiteten uttrycks bl.a. i [...] litteraturen. Mötet med [...] litteratur [...] kan bidra till mognad och personlig utveckling. Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att ta del av och ta ställning till kulturarvet och att få uppleva och diskutera texter som både väcker lust och utmanar åsikter (Skolverket 2000).

Syftet är, enligt denna formulering, att litteraturen bidrar till den kulturella identiteten, mognad och personlig utveckling och att den ger eleverna ”möjligheter att ta del av och ta ställning till kulturarvet” (ibid.). Den ger även möjlighet att, hos eleverna, väcka lust och utmana deras åsikter. Vidare är syftet att eleverna, genom läsning, tillägnar sig nya begrepp och ”lär sig att se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera” (ibid.). Dessutom står det skrivet att ”Inom svenskämnet skall eleverna få rikligt med tillfällen att använda och utveckla sina färdigheter i att tala, lyssna, se, läsa och skriva och att möta olika texter och kulturyttringar” (ibid.).

Annette Årheim, FD i litteraturvetenskap, menar att ”ett av de bärande argumenten bakom skönlitteraturläsning i svenskundervisningen genom tiderna har varit att läsning av den sköna litteraturen är personlighetsutvecklande ur både ett individuellt och kollektivt perspektiv” (2009, sid 68). Författaren anser dock att skönlitteraturen inom svenskämnet används ”som ett transportmedel för att uppnå kursplanernas strikt mätbara kunskapsmål”. Och att den därför inte ”förefaller [...] att studeras i sin egen rätt – som konstprodukt i en historisk kontext – eller av

kognitiva skäl” (ibid., sid 68). Årheim förespråkar att ”det behövs fler kvalitativa studier om värdet av skönlitterära läserfarenheter” (ibid., sid 81). En intressant vinkel på detta är, enligt mig, att få en inblick i hur eleverna uppfattar läsning av skönlitteratur inom svenskundervisningen genom att ta reda på hur eleverna talar om den sköna litteraturen.

## **1.2 Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att ta reda på hur fyra elever på gymnasiet talar om skönlitteratur. Detta för att få en inblick i och därmed kunskap om hur dessa gymnasieelever uppfattar läsning av skönlitteratur inom svenskundervisningen.

För att uppnå syftet med min undersökning utgår jag från följande frågeställningar:

1. Vad läser eleverna för skönlitteratur?
2. Vilken skönlitteratur, uppfattar eleverna, är relevant för dem att läsa i skolan?
3. Vilket är, enligt eleverna, syftet med skönlitterär läsning?

# 2 Teoretisk referensram

## 2.1 Tidigare forskning

För att bilda mig en uppfattning om vilken tidigare forskning som har gjorts inom ämnet gjorde jag sökningar i databaserna Libris, DIVA och JSTOR. Framförallt sökte jag på sökorden skönlitteratur, litteraturläsning och receptionsteori. Libris var databasen som var mest behjälplig och gav mig kännedom om ett antal avhandlingar och annan relevant litteratur angående mitt ämne, samt metodböcker.

Magnus Persson, docent och universitetslektor i svenska, syftar, i en avhandling (2007) till att ”undersöka om och i så fall hur man har tagit ställning till” frågan om varför man ska läsa litteratur, ”på några av de viktigaste arenorna för litteraturläsning inom utbildningssystemet” (sid 9). Persson menar att det, i det postmoderna samhället, har skett en förändring och att litteraturläsning inte längre är en självklarhet. Det krävs andra sätt än tidigare att motivera och legitimera litteraturläsningen i skolan till skillnad från fritidsläsningen, framförallt för de elever som saknar läslust. Författaren menar att vi idag har svårare att ge svar på frågorna om vad, hur och varför vi ska läsa litteratur och att denna förändring främst beror på ”de omvälvande kulturella förändringar som omformat de västerländska samhällena det senaste halvsekle” (ibid., sid 7). Denna kulturella omvälvning har bland annat inneburit ”en radikal vidgning av kulturbegreppet” (ibid., sid 29). För skolans del har detta, enligt Persson, bland annat fått betydelsen att allt inom skolan ses som kulturellt då alla skolämnena ”anses bära på och förmedla delar av kulturarvet” (ibid., sid 46). Därtill kan man även se ett vidgat textbegrepp, som innebär att de traditionella texttyperna får konkurrens av nya, moderna typer av texter som inrymmer mer än tidigare. Persson anser att skolan bör välkomna det nya textbegreppet och populärkulturen, men att det samtidigt, i fråga om litteraturläsning, är viktigt att tänka på ”förhållandet mellan det nya och det gamla” (ibid., sid 12). I förhållande till detta menar Årheim (2009) att ett vidgat textbegrepp är en av orsakerna till att skönlitteraturens roll inom svenskämnet inte längre har en otvivelaktig status. Persson anser vidare att litteraturens roll på gymnasiet blir motsägelsefull då svenskämnet är uppdelat i en A och B kurs och att svenskämnet därmed är uppbyggt på två olika litteratursyner, i vilka ”litteraturens allmänmännsliga, tidlösa kvaliteter” står i kontrast till ”fokus på texter som en produkt av tid och miljö” (2007, sid 150).

Lena Kåreland, professor i svenska, är redaktör i en samlingsvolym, skriven med syftet att ”belysa den pågående diskussionen om läsning och litteraturundervisning” (Kåreland (red.) 2009, sid 10, 11). Samlingsvolymen är ett resultat av ett omfattande forskningsprojekt där flera forskare bidrar med ny kunskap om detta. Kåreland menar att det finns en ”motsättning mellan vad lärarna vill förmedla till eleverna och de senares egna preferenser”. Och att det finns en ”tydlig skillnad mellan olika sätt att se på litteratur och kultur, där elevernas litteratursyn, beläsenhet och kulturella orientering ofta avviker från vad deras lärare förväntar sig” (ibid., sid 9). Vidare menar författaren att det är ”mycket som tyder på att litteraturens roll är under omvandling”. Det visar bland annat kanondebatten på, som till stor del handlade om ”skolans roll som förvaltare av ett nationellt kulturarv och i vad mån lärarna ska introducera de klassiska författarna för elever med helt andra preferensramar”, som var som mest intensiv under sommaren 2006 (ibid., sid 9).

Årheim är en av de forskare som deltagit i forskningsprojektet som presenteras i samlingsvolymen. Årheim menar att under gymnasietiden läser elever få skönlitterära verk i sin helhet och dessa få verk består ofta av ”självald samtidslitteratur som inte matchar den litterära repertoar (se 2.2 för definition av begreppet) som lärarna har med sig från sin utbildning och därför inte heller har analysverktygen för” (2009, sid 70). Några av de elever ”som vid gymnasietidens slut säger sig ha övergivit skönlitteraturen återvänder till den senare i livet, då identitetsskapandet ter sig mindre komplext och nya stabilare livsmönster etableras” (ibid., sid 75). Trots att Årheim, i sitt enkätmaterial, har sett siffror som visar på låga läsfrekvenser hos eleverna, ser hon alltså möjligheter till en positiv vändning angående elevernas läsfrekvenser senare i livet. Årheim menar att elever opponerar sig mot den, av läraren, påtvingade läsningen eftersom det ligger i elevkulturen att göra så och att det inte nödvändigtvis betyder att eleverna vill slippa läsa.

Gunilla Molloy, docent i svenskämnets didaktik, har genomfört en omfattande studie (2002) vars syfte dels är att studera mötet mellan läraren, litteraturen och eleven i klassrummet, dels att få reda på om och i så fall hur eleven förstår och uppfattar lärarens syfte med litteraturundervisningen och vad syftet egentligen är. På grund av svenskämnets uppgift att bland annat vara ”smakfostrande och estetiskt utvecklande” har det, inom lärarna, funnits en slitning mellan olika uppfattningar om vad den goda skönlitteraturen innebär (ibid., sid 25). Författaren menar därmed att läraren slits mellan skolans intressen och den allmänna synen på populärkultur på grund av kursplanens mångtydighet.

Molloy menar att svenskämnet alltid har ”konstruerats och rekonstruerats utifrån olika gruppers behov och viljor” (ibid., sid 21). För att belysa detta refererar Molloy till forskaren Lars-Göran Malmgrens beskrivning av tre olika ämneskonceptioner inom svenskämnet. Svenskämnet kan enligt denna beskrivning ses som ett ”färdighetsämne”, ett ”litteraturhistoriskt bildningsämne”, samt ett ”erfarenhetspedagogiskt ämne” (ibid., sid 22). I svenska som ett ”färdighetsämne” ligger fokus på att eleverna ska utveckla sitt språk och är därmed ett språkämne. I svenska som ett ”litteraturhistoriskt bildningsämne” är det viktiga att förmedla kulturarvet till eleverna och i svenska som ett ”erfarenhetspedagogiskt ämne” utgår undervisningen ”från den aktuella elevgruppens förutsättningar och erfarenheter” (ibid., sid 22). Svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne inrymmer såväl läsning av skönlitterära texter samt träning av färdigheter, men undervisningen utgår från elevgruppens intressen, behov och erfarenheter som ger eleverna en subjektiv förankring och relevans för dem i undervisningen.

Att läsa, skriva och samtala om olika texter borde kunna vara en väg att förstå världen och sig själv ur ett socialt och historiskt perspektiv (ibid., sid 310).

Molloy menar att det skulle kunna finnas ett fjärde alternativ till de tre ämneskonstruktioner som Malmgren beskriver, denna konstruktion benämner författaren svenskämnet som ett ”demokratiämne”. Där svenskämnet och SO-ämnena integreras med varandra, som skulle kunna ge möjligheten att konkretisera skolans värdegrund och ge den ”innebörd och mening” (ibid., sid 310). Molloy beskriver att hon, i samband med sin studie, observerade konflikter i klassrummet som hon menar var ”speglingar av de samhällskonflikter som finns utanför klassrummets väggar”. Och att dessa konflikter därmed borde kunna ”diskuteras i en skola som säger sig stå på demokratisk grund” (ibid., sid 311). Hon menar dock att detta kräver en förändring av synen på svenskämnet och även av lärarrollen.

Jag vill i detta stycke ge en sammanfattande beskrivning av de olika teman som den tidigare forskningen visar på. Litteraturläsning är inte längre en självklarhet och det krävs nya metoder för att motivera och legitimera litteraturläsning i skolan till skillnad från fritidsläsningen. Vilket beror på kulturella förändringar i vårt samhälle som har fått konsekvenser för bland annat gymnasieskolan vars roll har blivit att förvalta ett kulturarv (Persson 2007). En orsak till att skönlitteraturens roll inom svenskundervisningen inte längre har en självklar statur beror, enligt Årheim (2009), bland annat på det vidgade textbegreppet. Elevens och lärarens litterära repertoar och litteratursyn skiljer sig åt väsentligt och därmed finns det en problematik i att välja vilken litteratur som ska läsas och bearbetas i klassrummet och inte (Kåreland 2009, Årheim 2009). Tidigare forskning visar att de elever som verkar ha lämnat läsningen i gymnasiet kan komma att återuppta den senare i livet då identitetsskapandet upplevs som mindre komplicerat för dem (Årheim 2009). Svensklärare har olika uppfattningar om vilken skönlitteratur som är den goda litteraturen, vilket bland annat beror på slitningar mellan skolans intressen och den allmänna synen på populärkultur på grund av kursplanens mångtydighet (Molloy 2002). Svenskämnet kan konstrueras på olika sätt och därmed lägga fokus vid olika aspekter i undervisningen som till exempel färdighetsträning, bildning, undervisning via elevernas erfarenheter eller vid det demokratifostrande. Beroende på hur svenskämnet är konstruerat blir undervisningen mer eller mindre nyanserad (ibid.).

## 2.2 Receptionsteori

I denna del avser jag att anlägga det, för syftet med min studie, valda teoretiska perspektivet som jag har i ambition att använda i min analys av mina resultat, vilket är receptionsteoretisk forskning. Detta med hjälp av framstående receptionsforskare som Louise M. Rosenblatt, Kathleen McCormick och Gunilla Molloy.

Molloy (2002) använder, i en studie, receptionsforskning, som en av tre teorier, för att bland annat analysera hur eleven förstår och uppfattar lärarens syfte med litteraturundervisning. Författaren menar att receptionsforskning bland annat kan vara behjälplig för att svensklärare ska förstå varför många elever delar uppfattningen om att skönlitterär läsning är tråkig. Beroende på lärarens didaktiska val i samband med litteraturläsningen, blir elevens läsupplevelse mer eller mindre unik. Molloy menar att lärarens val av vilken skönlitteratur som ska läsas, inom ramen för svenskundervisningen, kan påverkas av lärarens egna förutfattade meningar.

Molloy menar att en anledning till att skillnader i läsningen av en och samma text förekommer kan vara att man uppmärksammar olika företeelser i texten. Vidare menar författaren att läraren styr eleverna i läsningen genom att säga vad de ska leta efter i texten. Louise M. Rosenblatt, professor, menar att få elever i skolan, tillåts att läsa litteratur för att ”vinna nöje och insikt” (2002, sid 60). Istället ser de litteraturläsning som en uppgift, där värdet är att känna till, kunna sammanfatta eller analysera något i litteraturen. Rosenblatt kallar det för efferent läsning som innebär att fokus vid läsningen ligger vid att utföra en uppgift, till exempel en analys, ”sedan läsningen är avklarad” (ibid., sid 41). Att läsa litteratur för att ”vinna nöje och insikt” kallar författaren för estetisk läsning, där syftet är att man ska ”genomleva det som skapas under läsningen” (ibid., sid 41). Författaren menar att den kunskap som dessa uppgifter syftar till att frambringa, om olika författare, epoker och genrer, är oanvändbar för eleverna i framtiden om de ”inte främst har fått lära sig att i litteraturen söka en väsentlig personlig upplevelse” (ibid.,



sid 60). Rosenblatt menar vidare att det finns en motsättning mellan vad eleven själv kan tycka om en bok och det läraren anser ska uppmärksammas i den. En konsekvens av detta blir att eleven ser "litteraturen som något akademiskt som ligger långt från hans egna bekymmer och behov" (ibid., sid 62).

Han lär sig följaktligen inte att vända sig spontant till litteraturen från det förflutna eller till den jämförelsevis goda litteraturen i vår egen tid; sådana verk måste man närma sig högtidsklädd och med all den konvens som läsaren förmedlar. Studenten är avskuren från det personliga värde som verken kan ha för honom. Istället vänder han sig till veckotidningar, seriemagasin eller populärlitteratur (ibid., sid 62).

Rosenblatt menar att det är läsning av bland annat tidningar och populärlitteratur som, istället för den goda litteraturen, kan få eleverna att närma sig den personliga läsoplevelsen. Författaren anser därför att lärarens roll bör vara att "hjälpa studenterna att inse att det viktigaste är vad litteraturen betyder för dem och gör för dem" (ibid., sid 65).

Denna uppgiftskultur i förhållande till litteraturläsning som Rosenblatt beskriver, menar Årheim (2009) kan påverka utvecklingen av elevernas narrativa fantasi. Årheim refererar den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaum och skriver att vi i tider "när rörligheten över nationsgränser blivit större och mediebilderna tenderar att bli alltmer komplex", behöver "människor som fungerar som världsmedborgare" (ibid., sid 69). Enligt Årheim menar Nussbaum "att litteraturen har en alldeles unik potential att utveckla människors narrativa fantasi – det vill säga förmågan att kritiskt granska bevekelsegrunderna för sina egna föreställningar, inte bara på hemmaplan, utan var helst i världen de konfronteras" (ibid., sid 69). Årheim menar att hon personligen inte tolkar Nussbaum "som att skönlitteraturen per automatik skulle göra läsaren till en dugligare världsmedborgare" utan att det istället är "en stor och påfrestande utmaning för den undervisande läraren" (ibid., sid 69). Årheim menar att läsningens möjlighet att utveckla elevernas narrativa fantasi är i enlighet med "vilken uppgiftskultur som omger läsningen" och den "läsart som dessa uppgifter uppmanar till" (ibid., sid 69). Skönlitteraturens roll att utveckla människor kräver därmed en medveten och noga planerad litteraturundervisning av läraren.

Rosenblatt (2002) menar att litteraturläsning kan bidra till att utveckla personligheten, bland annat förmågan att sätta sig in i andra människors liv och öka möjligheten för människan att föreställa sig "vilken verkan ens egna handlingar får på andra människors liv" (ibid., sid 174). Detta eftersom litteratur "förmedlar föreställningar om beteenden, känslomässiga attityder kring olika sociala relationer samt sociala och personliga normer" (ibid., sid 174). Och det, tillsammans med förmågan att se sig själv ur ett objektiva perspektiv, menar författaren är några av de nödvändiga egenskaper som människan bör utveckla och är en förutsättning i ett demokratiskt samhälle.

En vanlig erfarenhet för både lärare och elever är att läsningar av samma text kan skilja sig åt mellan olika elever. Detta bekräftas också av receptionsforskning (Molloy 2002, sid 66, 67).

Litteraturteoretikern Kathleen McCormicks teori om att texten och läsaren har var sin egen allmän respektive litterär repertoar bekräftar detta. McCormick menar att "the perspectives of the text – its attitudes about moral values, social practices, and so forth – make up its general repertoire", textens allmänna repertoar (1987, sid 19). Även läsaren har en allmän repertoar med en egen uppsättning värderingar och så vidare samt "expectations that influence the questions you put to literature" (ibid., sid 19). McCormick menar att det är i mötet mellan textens och

läsarens allmänna repertoar som läsaren kan bli medveten om kulturella skillnader i sin egen samtid gentemot de från tiden då texten skrevs. Läsarens allmänna repertoar är ofta osynlig för läsaren tills denne hittar tolkningar i texten som skiljer sig från sina egna.

Our fundamental point is that the beliefs you have as a person affect you as a reader: reading is not something you do independent of your historical situation. Perhaps the most persuasive of the reasons for reading literature [...] is to make readers look at themselves, their society, and their history in fresh, stimulating, and sometimes disturbing ways (ibid., sid 23).

”The text’s literary repertoire is made of the literary conventions it follows and its formal text strategies” (ibid., sid 24). Textens litterära repertoar styrs alltså av litterära konventioner som till exempel innebär att en berättelse är uppbyggd med hjälp av en handling och karaktärer och har ofta ett visst berättarperspektiv. Andra exempel är dikter som är skrivna med en viss rytm eller ett drama som är indelat i akter och använder klimax som stilgrepp i dramat och följer därmed de litterära konventionerna för hur ett drama ser ut. Hur väl man som läsare behärskar detta i en text avgör hur man läser texten. ”You must be attuned to a number of them if you are to develop a persuasive and original reading of it” (ibid., sid 25).

A matching of repertoires, that is, the intersection of the text’s features and reader’s expectations occurs whenever readers read (ibid., sid 25).

Läsarens litterära repertoar består av dennes egna föreställningar och kunskap om vad litteratur är eller borde vara som baseras på tidigare läserfarenheter. ”Some readers have a narrow repertoire that is based on a combination of their reading experiences and their personal taste” (ibid., sid 26). McCormick menar att det går att göra sin litterära repertoar större genom att läsa andra typer av texter än dem man vanligtvis läser. Hur man uppfattar texten beror dock alltid på vilka föreställningar man har med sig när man går in i den. ”Readers’ cognitive styles and reading strategies also affect their literary repertoires” (ibid., sid 26). Hur man tar in texten kognitivt och med vilken strategi påverkar också läsarens litterära repertoar.

I detta stycke, vill jag ge en sammanfattande beskrivning av de olika teman inom receptionsforskning som jag har valt att använda mig av i mitt examensarbete. Molloy (2002) menar att man, med hjälp av receptionsforskning, bland annat kan ta reda på varför eleverna har vissa uppfattningar om skönlitteraturläsning i skolan. Enligt Rosenblatt (2002) kan man dels läsa utifrån en efferent läsning där fokus ligger vid att utföra en uppgift, dels utifrån en estetisk läsning där fokus istället ligger vid själva läsupplevelsen. För att få användning för den kunskap som uppgifterna i samband med litteraturläsning syftar till, måste eleverna först lära sig att ”söka en väsentlig personlig upplevelse” i litteraturen (ibid., sid 60). Rosenblatt beskriver att litteraturläsningen har en möjlighet att bland annat utveckla personligheten hos elever. Årheim (2009) anser att den möjligheten kan öka eller minska beroende på ”vilken uppgiftskultur som omger läsningen” och den ”läsart som dessa uppgifter uppmanar till” (ibid., sid 69). McCormick (1987) menar att både läsaren och texten har en allmän respektive litterär repertoar som både kan matchas och icke-matchas, vilket bland annat kan skapa en medvetenhet hos läsaren om kulturella skillnader i olika tider och samhällen.

# 3 Metod och material

En *kvalitativ uppläggnig* är mer [...] flexibel än en kvantitativ uppläggnig, något som lämnar utrymme för en förändring av uppläggnigen i takt med att man får mer information och större insikter om det studerande (Bjørndal 2005, sid 108).

I avsikt att uppnå syftet att ta reda på hur fyra gymnasieelever talar om skönlitteratur och därmed få en inblick i hur de uppfattar skönlitteraturläsning inom svenskundervisningen, valde jag en kvalitativ ansats, vars förenklade syfte är att *förstå* något. En kvalitativ ansats kännetecknas bland annat av en närhet till datamaterialet och en nyfikenhet att gå ner på djupet (Fejes & Thornberg (red.) 2009). Som metod för datainsamling valde jag att genomföra en kvalitativ gruppintervju, en fokusgrupp med fyra elever som informanter. Därtill valde jag att använda fenomenografi (se 3.4) som kvalitativ analys- och bearbetningsmetod för att belysa mina frågeställningar i empirin. Detta då den är relevant i studier om ”människors uppfattningar av ett fenomen” (ibid., sid 132).

## 3.1 Urval

Beroende på vad syftet med en undersökning är varierar kriterierna för urval av deltagare till en fokusgrupp. En generell regel är dock att informanterna bör ha minst en betydelsefull gemensam egenskap (Esaiasson 2007). I denna undersökning har informanterna den gemensamma egenskapen att vara elever i årskurs tre på gymnasiet. Intervjudeltagarna till min undersökning valdes medvetet, genom kontakter på min VFU-skola. I fokusgruppen deltog fyra elever, två pojkar och två flickor i årskurs tre på gymnasiet från ett yrkesprogram. Under min verksamhetsförlagda utbildning undervisade jag samtliga fyra elever under ett fåtal, korta perioder som innebar att jag till viss del kände eleverna innan jag genomförde intervjun med dem.

Då jag kontaktade skolan och delade ut ett informationsblad angående undersökningen, fick jag respons som kom att ligga till grund för min uppsatstitel. En elev kommenterade informationsbladet i form av en fråga; ”skönlitteratur, är det typ Strindberg?”. I samma klass i årskurs tre går två pojkar och två flickor som, enligt min erfarenhet är pålitliga och som därmed skulle öka möjligheten, att genomföra undersökningen. Eleverna förfrågades och de valde att delta i undersökningen, under förutsättning att det skedde under skoltid. Könaspekten i urvalet, att informanterna bestod av två flickor respektive två pojkar var inget urvalskriterium. Inte heller det faktum att eleverna går på ett yrkesprogram var en avgörande faktor för urvalet. Eleverna valdes istället, som jag nämnde ovan, på grund av deras förutsättningar som pålitliga deltagare till den tänkta fokusgruppen. Däremot var valet att intervjua elever i årskurs tre ett medvetet urvalskriterium. Detta då eleverna befinner sig i slutet av sin gymnasieutbildning och därmed har större skönlitterär erfarenhet än elever i de andra årskurserna på gymnasiet. Det viktigaste urvalskriteriet var att eleverna har en relativt god gemenskap som därmed skapar goda förutsättningar för den gruppdynamik som kan vara avgörande för huruvida fokusgruppen uppnår sitt syfte eller inte (ibid.).

Jag övervägde att genomföra två gruppintervjuer, men då jag fick ett omfattande material från den första fokusgruppen så valde jag att ta vara på det materialet och välja bort möjligheten att

genomföra en andra gruppintervju. Vilket berodde på omfånget och tiden som avsatts för uppsatsen. Jag ansåg även att denna avgränsning skulle ge mig möjligheten att ta vara på datamaterialet från den första intervjun mer djupgående och därmed analysera det mer kvalitativt.

## 3.2 Datainsamlingsmetod

### 3.2.1 Fokusgrupp, kvalitativ gruppintervju

Som jag nämnde i inledningen till metodavsnittet har jag valt att använda mig av den kvalitativa forskningstraditionen, med gruppintervju, även benämnd fokusgrupp, som metod för insamling av datamaterial. Syftet med användandet av fokusgrupp som metod är att få eleverna att diskutera ett fenomen och att man själv som intervjuare, fungerar som en samtalsledare (Esaiasson 2007). Det finns både för- och nackdelar med att använda sig av fokusgrupp som metod för datainsamling, som därmed ger uppsatsen olika styrkor och svagheter. ”Gruppen skapar i en ideal situation grogrund för fler impulser och reflektioner tack vare den inbördes dynamiken” (ibid., sid 362). En viktig fördel och styrka är därmed att intervjun kan frambringa mer information då eleverna får möjlighet att lyssna på varandra och därmed svara mer uttömmande kring sina egna konkreta erfarenheter om ett fenomen. Eventuellt kan undersökningsmetoden bli problematisk då eleverna känner varandra väl. Bland annat eftersom de kan hålla med varandra inom gruppen trots att de kan tycka och tänka olika eller tvärtom, välja att ta ställning mot något trots att de håller med. En annan begränsning med användandet av fokusgrupp är att resultaten inte ger ”möjlighet att uttala sig generellt om olika grupper utan det handlar mer om att kartlägga förekomsten av olika förhållningssätt och öka förståelsen för olika resonemang” och ger därmed ett begränsat resultat (ibid., sid 363). Dock ser jag inte detta som en nackdel i förhållande till min egen studie då syftet med undersökningen inte är att generera resultat som är generaliserbara. Generellt brukar empirin man får fram genom en fokusgrupp spegla gruppens gemensamma tankar om ett fenomen. Då syftet med min undersökning var att ta reda på hur de fyra eleverna talar om skönlitteratur för att få en inblick i hur de uppfattar fenomenet så är denna metod användbar. Däremot så ville jag även låta möjligheten, att få ta del av hur deras uppfattningar ser ut på en individuell nivå, vara öppen. Detta för att hitta variationer i elevernas uppfattningar.

Den kvalitativa intervjun syftar till att få informanten, den intervjuade, att svara så uttömmande som möjligt på intervjufrågorna. Därför förbereds endast frågeområden och låter direkta frågor angående ämnet ställas löpande under varje enskild intervju (Johansson & Svedner 2006). Detsamma gäller för gruppintervjun, fokusgruppen, då de mer konkreta frågorna ställs beroende på hur samtalet fortskrider. För att få fram dessa uttömmande svar bör intervjuaren ”ställa frågor som är lätta att besvara, dvs frågor om informantens konkreta erfarenheter” (ibid., sid 48). I intervjuer finns risker att informanten förvillas i sina tankar och hamnar utanför sammanhanget. Därför är det viktigt att den som intervjuar, i detta fall samtalsledaren i fokusgruppen, är lyhörd och följer informanten ”så att denne inte leds bort från sina tankebanor” (ibid., sid 45). Det finns olika knep för att få informanten att ge så uttömmande svar som möjligt. Intervjuaren kan till exempel använda tystnad och därmed låta informanten tänka vidare eller be informanten att ”förtydliga sig eller utveckla något man som intervjuare inte riktigt förstår” (ibid., sid 45). I fenomenografin kallas en variant av det sistnämnda för ”probing”, som innebär att man ställer följdfrågor för att få informanten att vidareutveckla sitt svar (Fejes & Thornberg (red.) 2009, sid

126). För att öka undersökningens tillförlitlighet måste intervjuaren undvika att påverka informantens svar på frågorna, ett exempel är att intervjuaren, inför de intervjuade, bör undvika att uttrycka ”sina förväntningar och värderingar” (Johansson & Svedner 2006, sid 47).

### 3.2.2 Frågeområden

Jag tänkte ut frågeområden kring ämnet skönlitteratur, framförallt i förhållande till skolan, som var tänkt skulle ligga till grund för intervjun. Frågeområdena eller temana skapades utifrån var och en av mina frågeställningar. Detta för att resultaten förhoppningsvis skulle belysa frågeställningarna, vidare kunna bearbetas och analyseras och slutligen besvaras och därmed uppnå syftet med min undersökning, att få en inblick i hur fyra gymnasieelever uppfattar läsning av skönlitteratur inom svenskundervisningen.

Utifrån den första frågeställningen: vad läser eleverna för skönlitteratur? bestämde jag två frågeområden. Det första rörde vad eleverna generellt läser för skönlitteratur. Det andra frågeområdet handlade om huruvida det finns skillnader i vad de läser i skolan och på fritiden. Vilket jag ansåg var relevant att få veta för att bilda mig en uppfattning om vad och hur mycket de läser på fritiden i jämförelse med läsningen inom svenskämnet. För att belysa den andra frågeställningen: vilken skönlitteratur, uppfattar eleverna, är relevant för dem att läsa i skolan? bestämde jag ett frågeområde som konkret rörde detsamma som frågeställningen.

Vidare skulle jag belysa den tredje och sista frågeställningen vilket är, enligt eleverna, syftet med skönlitterär läsning? som jag ansåg var mycket betydelsefull för syftet med undersökningen. Därför ansåg jag det vara av särskilt stor vikt att skapa breda och väl genomtänkta frågeområden kring den frågeställningen. Det första frågeområdet handlade om deras uppfattningar om varför man ska läsa skönlitteratur, jag ansåg detta tema vara en bred och öppen fråga med goda förutsättningar att få uttömmande svar från eleverna. Det andra skulle behandla frågan om huruvida eleverna känner till kursplanen för svenskämnet och syftet med litteraturläsning. Det tredje handlade om hur eleverna uppfattar den skönlitterära undervisningen inom svenskämnet och vidare det fjärde temat som handlade om vad de uppfattar att svensklärarens syfte med litteraturundervisningen är. Slutligen var jag nyfiken att få reda på om eleverna uppfattar att skönlitteraturläsningen och litteraturundervisningen har varit meningsfull och gett något för dem, därför rörde det femte och sista temat just detta.

## 3.3 Genomförande och forskningsetik

### 3.3.1 Forskningsetik

I min undersökning om elevers uppfattningar om läsning av skönlitteratur har jag tagit hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002). Proceduren började med att jag kontaktade skolan personligen och sökte upp den klass, i vilken jag hade förhoppningar om att få fram fyra deltagare till min undersökning från. Jag delade då ut ett informationsblad (se bilaga 6.2) till eleverna i klassen med relevant information angående min studie. Den innehöll en kort presentation av mig själv, praktisk information och en beskrivning av syftet med studien och den aktuella metoden. Därmed visade jag hänsyn till *informationskravet* angående elevernas medverkan. Vidare var det, för mig, viktigt att visa hänsyn till *konfidentialitetskravet* och framföra att eleverna är helt anonyma och att det heller inte framgår i vilken skola jag har genomfört undersökningen. Jag beskrev även vissa förutsättningar för eleverna angående deras

roll i min undersökning som de fick möjlighet att godkänna som deltagare i studien. Därmed visade jag hänsyn till *samtyckeskravet*. Jag framhöll att man som intervjudeltagare har rätt att när som helst avböja eller avbryta sin medverkan utan konsekvenser för dem och att jag svarar på deras eventuella frågor rörande mitt examensarbete. Dagen då intervjun spelades in informerade jag eleverna muntligt om att den kommande inspelningen endast skulle komma att användas i min studie och senare makuleras. Vilket visar att jag även har tagit hänsyn till *nyttjandekravet*.

### 3.3.2 Intervju

Jag bokade, tillsammans med intervjudeltagarna och utifrån deras schema, tid och plats för intervjun. Jag fick även ta hänsyn till och fråga elevernas mentor då vi eventuellt behövde ta lite tid från schemalagd lektionstid för att det skulle fungera. Gruppintervjun med de fyra gymnasieeleverna genomfördes i ett enskilt rum på skolbiblioteket på min VFU-skola under eftermiddagen den 19 april 2010. Jag bestämde mig vidare för hur jag skulle samla in materialet rent praktiskt. Jag valde att spela in intervjun med hjälp av både en diktafon och en dator för att minska risken att gå miste om något mer eller mindre betydelsefullt av intervjun. Innan inspelningen av intervjun startade gick vi igenom informationsbladet tillsammans och eleverna fick skriva under att de godkände att delta i studien utifrån de förutsättningar jag hade informerat dem om. Inspelningen av intervjun startade och de frågeområden som jag tidigare hade formulerat behandlades under cirka en timmes tid.

## 3.4 Databearbetning och disposition

Jag valde att bearbeta den insamlade empirin i min undersökning med hjälp av en fenomenografisk analys- och bearbetningsmetod. Två grundtankar i fenomenografin är att människor har olika uppfattningar kring fenomen i omvärlden och att det endast finns ett begränsat antal sätt att uppfatta dessa företeelser på. Begreppet uppfattning innebär därmed ”ett sätt att förstå något eller ett sätt erfar något” (Fejes & Thornberg (red.) 2009, sid 122). I fenomenografin uppmärksammas ”variationen mellan människor i sättet att uppfatta omvärlden, snarare än likheterna” (ibid., sid 122). I fenomenografin använder man en analysmodell i sju steg. Den börjar med att man lär känna sitt material genom att läsa den transkriberade intervjun och fortsätter med att man skapar och namnger olika kategorier utifrån till exempel likheter och skillnader i elevernas uppfattningar. Slutligen är tanken att analysen ska resultera i ”kortare, mer kärnfulla citat som skulle tjäna som illustrationer av de olika kategorierna” (ibid., sid 129, 130).

Med utgångspunkt i de olika kategorier som frambringades för att belysa mina frågeställningar valde jag att disponera resultaten och analysen av dessa i min undersökning tematiskt. Kategorierna stämmer inte nödvändigtvis helt överrens med de ursprungliga frågeområden eller teman som behandlades under intervjun, eftersom kategorierna, i efterhand, skapades utifrån mina resultat. Under de tre huvudrubrikerna i resultatdelen, läsning, eleverna om relevant skönlitteratur och syftet med läsning av skönlitteratur, redovisas empirin och analysen rörande respektive frågeställning. Vidare har två av huvudrubrikerna, underrubriker som redogör för hur jag ytterligare har kategoriserat datamaterialet. Presentationen av resultaten varierar då jag redovisar resultaten dels utifrån individernas svar och dels utifrån gruppens diskussion eller samtalande om skönlitteratur. Vilket medför att jag tolkar och analyserar både det den enskilde eleven säger och det gruppen samtalar om. Detta eftersom jag genomförde intervjun i form av

en fokusgrupp och ville ta reda på hur de talar om skönlitteratur, men då jag samtidigt letade efter variationer i hur eleverna uppfattar skönlitteratur inom svenskämnet. Vidare redovisar jag resultaten i sitt sammanhang, sammanfattar de viktigaste och analyserar dem löpande i texten. Resultaten är det konkreta som eleverna berättar i intervjun, vidare tolkar jag hur de uppfattar fenomenet skönlitteratur utifrån det de har sagt. Resultat- och analysdelen avslutas med en sammanfattande analys där jag utvecklar och vidare analyserar mina tolkningar av empirin.

Jag har valt att ge eleverna fingerade namn, dessa är Marcus, Caroline, Arvid och Lisa och i utdragen från transkriptionen av intervjun visar den första bokstaven i respektive namn vem som har sagt vad. För övrigt står jag själv som intervjuare och därmed med bokstaven I, i transkriberingsutdragen.

# 4 Resultat och analys

## 4.1 Läsning

Vad läser eleverna för skönlitteratur? är den första frågeställningen formulerad. Utifrån bearbetningen av det insamlade materialet har två kategorier frambringats för att belysa den första frågeställningen. Den första kategorin handlar om hur eleverna talar om sina konkreta läserfarenheter och den andra om elevernas fritidsläsning kontra det de läser i skolan. Jag har tolkat resultaten löpande i texten och utvecklar detta i en sammanfattande analys av de, för syftet med undersökningen, viktigaste resultaten nedan (se 4.4).

### 4.1.1 Elevernas konkreta läserfarenheter

Marcus berättar att han läser ”det mesta” och ger några exempel på vad detta kan vara. Han läser bland annat böcker skrivna av Mikael Niemi, böcker inom genren Science fiction och verklighetsbaserade böcker. Marcus säger att verklighetsbaserade böcker öppnar för möjligheten att dra paralleller till verkligheten och hans eget liv och att han kan få sig en tankeställare. Vidare berättar Marcus att han har läst ”kända verk” och ”klassiker” eftersom det tillhör allmänbildningen att ha läst sådana böcker.

M: ja ja får hoppa in här kända verk o klassiker fick ja läsa som Flugornas herre o Djurfarmen o 1984 o kallekokain o sådär för att eh nä ja tror att de e liksom allmänbildning å ha läst dom så att jo många såna böcker försöker ja läsa för att eh

I: allmänbildning

M: ja men precis

Marcus uppfattar en del skönlitteratur, som han benämner ”kända verk” och ”klassiker”, tillhöra allmänbildningen att ha läst. Marcus uppfattar läsning av klassiker som betydelsefullt för hans egen självbild, snarare än för den upplevelse skönlitteratur kan bidra med, eftersom han försöker läsa mycket sådan litteratur för allmänbildningens skull. Detta oavsett om han själv spontant vänder sig till dessa böcker eller om det är svensklärarens syn på god och allmänbildande litteratur som han vill närma sig och ta del av.

Caroline säger att hennes läsning är varierad, både beträffande hur mycket och beträffande vad hon läser. Hon ”läser allt möjligt”, men läsningen växlar under perioder. Hon har läst John Ajvide Lindqvist böcker och novellsamlingar, ”hitlerböcker” om koncentrationsläger och Science fiction om bland annat vampyrer. I samband med den senare genren ger hon ”Trueblood böcker” som exempel. Caroline tycker inte att de olika typer av genrer som ingår i hennes läsning har något direkt samband med varandra, men att hon brukar välja att läsa böcker från verkligheten som till exempel handlar om människooöden. Som ett exempel på en bok ur den genren ger hon *Svinalängorna* av Susanna Alakoski. Lisa, läser också ”lite allt möjligt” och gillar att läsa verklighetsbaserade böcker, men även lite Science fiction och mycket vampyrböcker. Ett exempel på en bok inom genren verklighetsbaserat som hon har läst är *Pojken som kallades det* av Dave Pelzer.

Caroline uppfattar att böcker som handlar om vampyrer ingår i genren Science fiction, men Lisa skiljer dessa åt då hon säger att hon läser lite Science fiction och mycket vampyrböcker.



Därmed skiljer sig deras uppfattningar åt angående vilka böcker som ingår i genren Science fiction. Vilket skulle kunna bero på vad som ingår i elevernas litterära repertoarer. Där föreställningar och kunskap om vad litteratur är eller borde vara, som baseras på tidigare läserfarenheter, avgör hur den litterära repertoaren ser ut (McCormick 1987).

Arvid berättar att hans läsning är varierande, men att han inte i första hand väljer att läsa verklighetsbaserad litteratur, istället läser han helst påhittad skönlitteratur, fiktion. Oftast väljer han hellre att läsa fiktion än litteratur baserad på verkligheten, men det får gärna utspela sig någonstans i "vår värld".

A: ja precis men gärna asså att de utspelar sig någonstans i vår värld inte nå såhär helt scifi star wars utan de e mer att de händer nåt konstit till exempel va heter han Ola Kalo heter han Fågeln som vrider upp världen har han gjort japansk författare nä men han har också utspelar sig i Japan men de händer väldigt underliga saker hela tiden som e lite övernaturliga som inte går o förklara dom e såhär speciella då kan man ändå relatera till att de skulle kunna hända fast inte helt

Sammanfattningsvis, ser jag, utifrån resultaten rörande elevernas konkreta läserfarenheter, att alla fyra eleverna har en varierad läsning. Och att tre av fyra, övervägande läser böcker baserade på verkligheten och en av fyra övervägande fiktion. Marcus säger att verklighetsbaserade böcker öppnar för möjligheten att dra paralleller till verkligheten och hans eget liv och att han kan få sig en tankeställare. Vilket skulle kunna innebära att verklighetsbaserad skönlitteratur uppfattas som personlighetsutvecklande av Marcus, som är ett av de formulerade syftena med litteraturläsning i Lpf 94. Detta eftersom syftet är formulerat: "Mötet med [...] litteratur [...] kan bidra till mognad och personlig utveckling" (Skolverket 2000). Verklighetsbaserad litteratur skulle, i det här sammanhanget, även kunna utveckla egenskaper hos eleverna som Rosenblatt (2002) menar att en människa behöver för att leva i ett demokratiskt samhälle. Detta eftersom den, med förankring i verkligheten, på ett mer närliggande sätt kan förmedla "föreställningar om beteenden, känslomässiga attityder kring olika sociala relationer samt sociala och personliga normer" (ibid., sid 174).

#### **4.1.2 Läsning i skolan kontra fritidsläsning**

Enligt Lisa är det är en "våldigt stor skillnad" mellan läsningen i skolan och den på fritiden. Detta eftersom hon på fritiden läser det hon känner för, bland annat deckare och Stephanie Meyers Twilightböcker och i skolan böcker som hon inte alls tycker om att läsa, till exempel *Djurfarmen* av George Orwell, som hon "pinade" sig igenom.

L: ja på fritiden läser ja a men liksom de som ja känner för o i skolan så känns de lite som man blir påtvingad o läsa nåt som man inte alls tycker om o läsa typ *Djurfarmen* den tyckte inte ja alls om o ja verkligen pinade mig genom hela boken för ja gillar mer typ deckare o sånt där annars o så Stephanie Meyers böcker Twilightböckerna de e mina favoritböcker dom har ja läst många gånger

Utifrån det Lisa berättar ser jag att den litteratur hon läser på fritiden är sådan hon själv vill läsa, bland annat Twilightböckerna. Det hon läser i samband med svenskundervisningen i skolan är litteratur som hon upplever att hon blir påtvingad och inte alls tycker om att läsa, som till exempel *Djurfarmen*. Vilket skulle kunna bero på att litteraturläsningen är en grund för att sedan skriva en uppgift eller utföra uppgifterna kring ett boksamtal. Litteraturundervisningen

skapar inte förutsättningar för eleven att se annan litteratur, utanför sin litterära repertoar, som något som ger nöje och insikt (Rosenblatt 2002 & McCormick 1987).

Arvid säger att vissa ungdomsböcker anses, av vem oklart, vara något som alla vill läsa, men att det absolut inte stämmer. Lisa och Caroline berättar om en bok som de blev rekommenderade av svenskläraren att läsa, *Den hemlige historien* av Donna Tartt. Caroline menar att boken verkar ”jättedålig” och Lisa som läste de första hundra sidorna av den insåg att den inte var hennes typ av bok och fick byta den mot en annan. Lisa säger att det är den typ av böcker man måste läsa i skolan, men att de inte går att läsa. Arvid berättar att han oftast läser böcker som han själv vill, han tycker att det är bättre att läsa böcker man själv är intresserad av för att orka läsa och kunna skriva om böckerna. Caroline håller med Arvid och tycker att man kan kompromissa och att eleven borde få välja en egen bok om den är på samma nivå som den man skulle läst.

A: ja läser alltid dom böcker som ja själv vill ja brukar välja ja brukar övertala dom att den här e mycket bättre den här boken kommer ja orka läsa

I: så du får den boken som

A: oftast

I: du vill ha

A: men sen har vi läst Franz Kafka o Imorgon när kriget kom de e mycke bättre om man får välja själv för att läsa en bok som man inte e intresserad av kommer man inte kunna skriva om heller bara så jävla negativt o bara tråkiga grejer

Arvid har en uppfattning om att läraren väljer böcker som hon eller han anser är lämpliga att läsa i skolan, men som enligt honom inte är det. Att Arvid, i samband med svenskundervisningen, oftast läser de böcker han själv vill är ett sätt för honom att orka läsa igenom en bok med målet att genomföra en skriftlig uppgift kring den. Arvid har en uppfattning om att det går att övertala läraren att få välja bok själv med argumentet att han kommer att orka läsa den bok han själv har valt.

I skolan har Marcus läst *Imorgon när kriget kom* av James Marsden och de andra böckerna i den serien som han tyckte om. Caroline håller inte alls med om det efter att ha läst delar av den och säger att den är ”otroligt seg” och ”ointressant”. Marcus berättar om en serie verklighetsbaserade böcker skrivna av Robert Collon om brottslighet och sabotage som, för honom, är intressanta och som han skulle kunna tänka sig att läsa även i skolan, men att den sortens litteratur inte skulle uppskattas av hans klasskamrater. Jag tolkar det som att Marcus uppfattar att hans egen läsning skiljer sig från de övriga klasskamraterna och därmed inte skulle kunna läsa allt det han läser på fritiden även i skolan.

Marcus anser att det finns möjligheter för eleverna att även läsa den skönlitteratur de läser på fritiden i samband med svenskundervisningen. Dock beror det på syftet med läsningen och på vilken nivå det rör sig om. Lisa håller inte med och tycker istället att man inte får möjlighet att göra detta. Marcus säger att man inte kan läsa för enkla böcker, till exempel barnböcker. Lisa lägger i sammanhanget in att valet att läsa Astrid Lindgrens *Mio min Mio* rekommenderades av svenskläraren. Marcus och Lisa definierar vad en barnbok är, att det är en alldeles för lätt bok med ”tre rader per sida”. Marcus säger att en bok inte får innehålla för lätta ord eftersom man då inte utvecklas. Han lägger till att man faktiskt går kursen för att göra just detta.

M: beror på om de e rätt nivå på kursen i Svenska B ska man läsa böcker om historia men man kan ju inte läsa barnböcker i skolan

L: skratt de va faktiskt hon som sa att ja fick läsa Mio min Mio

M: nä ja mena inte så dom får inte va för lätta

L: jaha typ böcker me tre rader per sida

M: inte för lätta för lätta ord man ska ju utvecklas de e därför man går kursen

Marcus har en uppfattning om att det, i svenskundervisningen, finns möjligheter att läsa den typ av böcker man även läser på fritiden om det sammanfaller med syftet med litteraturläsningen och den nivå det rör sig om. Däremot tycker Lisa att det är tvärtom, att den möjligheten inte finns och att hon därmed, enligt min tolkning, har en annan uppfattning än Marcus. Att uppfattningarna skiljer sig åt kan bero på att den litteratur som Marcus läser på fritiden ligger närmare lärarens litterära repertoar, än den litteratur som ingår i Lisas fritidsläsning, och därför blir godkänd att läsas inom svenskämnet (McCormick 1987). Jag grundar detta utifrån det Marcus berättar om vilken typ av litteratur han helst läser, gentemot den som Lisa helst säger sig läsa (se 4.1.1). Vilket även bekräftas då Lisa säger att det är en ”väldigt stor skillnad” mellan hennes läsning i skolan och fritidsläsningen.

Marcus säger att det är svårt att välja böcker och att några elever är intresserade av att läsa och en del inte. Vidare berättar han att många ”ser filmen istället för att läsa boken” och Caroline instämmer med detta. Jag tolkar det som att Marcus och Caroline delar uppfattningen om att vissa elever är mindre, eller inte alls intresserade av att läsa och därför väljer att se filmatiseringen av en bok än att faktiskt läsa den.

M: men de e ju väldigt svårt o välja böcker en del har ju intresset o läsa o en del säger nej direkt många som ofta ser filmen istället för att läsa boken i så fall

C: så brukar de va

Marcus säger att det blir mindre läsande när man börjar på gymnasiet. Arvid säger att man får mindre fritid och Marcus håller med och säger att de även har praktik och att man ska hinna med mycket annat och det är därför som läsandet kommer i andra hand.

M: de blir mindre läsande när man börjar gymnasiet

A: mindre fritid

M: a mindre fritid o så har vi praktik o de man ska hinna så himla mycke läsandet hamnar i andra hand

Arvid säger att ”man prioriterar annat framför” läsning och att han ibland är sugen att läsa en bra bok och finner nöje i det, men annars gäller kompisar och spel. Han tror att det är spel och kompisar och som får en att välja bort litteraturläsning. Marcus säger att spel och film är dagens litteratur, Arvid håller delvis med om det, men säger också att man ibland måste läsa.

A: att man har annat o göra man prioriterar annat framför o läsa ibland man e sugen på o läsa en bra bok o tycker de e kul annars e de eh kompisar o spel o

I: de e spel o kompisar o sånt som kan göra att man väljer bort

A: de tror ja

M: men de e dagens litteratur spel o film

A: a precis de e lite åt de hållet men ibland måste man läsa

Angående fritidsläsningen menar Marcus att läsning av skönlitteratur prioriteras bort när man går på gymnasiet på grund av en minskad fritid, som i sin tur bland annat beror på elevernas praktik. Vidare tolkar jag Arvid och Marcus samtal som att den lägre prioriterade läsningen även beror på umgänge med vänner, TV- och/eller dataspel och film. Marcus har en uppfattning om att spel och film är ”dagens litteratur”. Arvid delar denna uppfattning, men tillägger att man ibland måste läsa och att han ibland kan vara sugen på att läsa skönlitteratur även på fritiden.

Sammantaget ser jag att två elever delar uppfattningen om att det, av olika anledningar, är möjligt att läsa litteratur i skolan som de själva är intresserade av att läsa. Vidare ser jag att en av eleverna uppfattar det vara nästan omöjligt att få läsa det hon själv tycker är bra litteratur. Den fjärde eleven har varit svår att, utifrån resultaten, tolka hur hon uppfattar fenomenet, men hon tycks uppfatta att det är skillnader i läsningen mellan skola och fritid. Detta då hon till exempel inte tyckte om att läsa *Imorgon när kriget kom* tillsammans med klasskamraterna och inte heller läste den, av svenskläraren, rekommenderade boken *Den hemlige historien*. Vidare ser jag att eleverna för en kamp om att få in och läsa sin egen valda litteratur i klassrummet.

## 4.2 Eleverna om relevant skönlitteratur

Den andra frågeställningen i min undersökning är formulerad: vilken skönlitteratur, uppfattar eleverna, är relevant för dem att läsa i skolan?. Kategoriseringen av det insamlade materialet har frambringat en kategori för att belysa denna frågeställning och handlar om vad eleverna uppfattar är relevant skönlitteratur för dem att läsa i skolan. Jag har tolkat resultaten löpande i texten och utvecklar detta i en sammanfattande analys av de, för syftet med undersökningen, viktigaste resultaten nedan (se 4.4).

M: ja tycker vi behöver läsa mer så vi lär oss de e väl så man lär sig stava o skriva o prata o

C: asså vissa klassiker e ju bra att man läser typ Franz Kafka den hade ja aldrig liksom kommit på o läsa själv men när man väl läste den så märkte man ju att den e ju bra

L: asså ja tycker att man borde läsa ganska mycke mer om förintelsen vi fick läsa den här ulrike o kriget när ja gick i nian den va faktiskt ganska bra tycker ja för att de e ändå såhär viktigt att man lär sig såna saker

Marcus har en uppfattning om att han generellt behöver läsa mer i skolan för att utveckla sina färdigheter i att skriva, stava och tala. Caroline har upptäckt att vissa klassiker kan vara bra och värda att läsa och att hon därför verkar ha en uppfattning om att hon borde ges tillfälle att läsa fler klassiker i skolan då hon själv inte skulle välja att läsa sådan litteratur. Lisa har en uppfattning om att man behöver läsa mer böcker om förintelsen i skolan då det är viktigt att lära sig om denna historiska händelse. Hon uppskattade att läsa *Ulrike och kriget* då hon gick på högstadiet och detta hänger förmodligen ihop med hennes intresse av att läsa böcker baserade på verkligheten.

M: fast August Strindberg fick man ju läsa och eh han e nog bra för folk som gillar könshistoria o texter o litteratur men för en ungdom så

A: de e ju bara 2000 talet

C: han har ju inga vettiga åsikter så så liksom han e ju ganska sexistisk av sig ja förstår faktiskt inte varför han blivit så uppmuntrad särskilt inte inom skolan

M: kanske inte har nå bättre i svensk litteratur

Elevernas diskussion om att läsa Strindberg visar att eleverna uppfattar hans åsikter och verk som ålderdomliga och inte alls som något som är relevant för dem att läsa i skolan idag på 2000-talet. Marcus menar att Strindbergs verk kanske är mer lämpade att läsa för människor som är intresserade av att läsa litteratur och texter och om könshistoria. Han verkar ha en uppfattning om att folk som är intresserade av genushistoria kan vara intresserade av att läsa litteratur skriven av Strindberg. Caroline menar att Strindberg saknar ”vettiga åsikter” och är ”ganska sexistisk av sig” som inte är passande i dagens samhälle och att man därför inte borde läsa hans verk i dagens skola. Enligt McCormick (1987) vidgas den allmänna repertoaren genom att bland annat läsa verk från en annan tid med andra värderingar än dem i sin egen samtid. Marcus säger att Strindberg kanske är det bästa vi har inom svensk litteratur, men detta tolkar jag är en ironisk kommentar och inte som en uppfattning han har.

Vidare i och med detta frågeområde hamnade eleverna i en diskussion om hur bokval i litteraturundervisningen i svenska borde gå till i förhållande till deras egna konkreta erfarenheter från gymnasietiden. Caroline föreslår ”att man kan komma överrens om ett tema” och om man då får en bok som man inte tycker är ”jättekul så har man i alla fall fått välja tema lite”.

C: ja precis att man kanske får va me o välja tema men sen kanske läraren bestämmer mer va de blir för bok

Caroline förklarar att man till exempel kan ha temat kriminologi och att läraren då väljer ”typ en bok som e på den nivån så har vi ändå fått liksom kompromissa lite”. Arvid tillägger: ”eller ett par böcker för valmöjlighetens skull”. Lisa säger att det deras svensklärare brukar lägga fram till exempel fyra böcker som de får välja bland. Marcus säger att läraren gör på det sättet för att få eleverna att läsa. Lisa säger att läraren också väljer vilka böcker som är för de olika betygsnivåerna.

L: o sen hon väljer ju ut också vilka böcker som e asså för olika betygsnivåerna som en bok som e lite mer lättläst e väl på en g nivå liksom o sen den där boken som vi fick den där moderna historien d va ju på en högre betygsnivå

I: jag förstår

L: jag tror att de e för att dela upp för henne va hon tror man e intresserad av o läsa

Marcus säger att om han ”får tala för alla ungdomar” så tror han att det behövs läsas mer böcker generellt, men han tror inte att många håller med honom. Han tror ”hellre att man får läsa mer än att skriva novell efter novell”, men att han talar för sig själv. Marcus resonemang visar att denna uppfattning är ovanlig då han tror att få elever delar hans uppfattning om att man generellt behöver läsa mer i skolan. Lisa säger i samband med detta:

L: men då borde man få läsa nåt man själv vill läsa om man asså även om man då kan typ om hon föreslår nånting ämne så kan man komma me förslag själv o så kan hon fröken godkänna

Sammanfattningsvis ser jag att denna fråga har frambringat varierande uppfattningar om vad de anser är relevant för dem själva att läsa i skola. En ovanlig uppfattning är att man behöver läsa mer, istället för att ”skriva novell efter novell”, för att utveckla sig i tal och skrift. En annan uppfattning är att man, som elev, bör introduceras till litteratur som man själv inte skulle ha valt,

till exempel klassiker, som kan visa sig vara värda att läsa. En tredje uppfattning är att man bör läsa mer litteratur om förintelsen och andra människooöden eftersom det är viktigt att lära sig om detta. Resultaten visar även vad eleverna uppfattar är irrelevant litteratur att läsa i skolan. Eleverna ifrågasätter Strindberg och tycker, att han var sexistisk och bar på omoderna värderingar och är därmed inte aktuell att läsa i skolan idag.

## 4.3 Syftet med läsning av skönlitteratur

Vilket är, enligt eleverna, syftet med läsning av skönlitteratur? är den tredje frågeställningen formulerad. Utifrån bearbetningen av det insamlade materialet har två kategorier frambringats för att belysa den tredje frågeställningen. Den första kategorin handlar om hur eleverna talar om varför man ska läsa skönlitteratur. Den andra kategorin rör elevernas samtalande om en anpassad litteraturundervisning i svenskämnet. Jag har tolkat resultaten löpande i texten i dessa två sista kategorier och utvecklar detta i en sammanfattande analys av de, för syftet med undersökningen, viktigaste resultaten nedan (se 4.4).

### 4.3.1 Varför man läser skönlitteratur

I: vi går vidare på nästa då varför ska man läsa skönlitteratur

A: bra o läsa så man kan de

I: själva läsandet eller de som står i boken

A: i boken om man läser om man läser om hitler o förintelsen så behöver man ju inte göra som dom gjorde kanske

Arvid säger att det är bra att läsa så att man kan det och utvecklar det han säger med ett exempel om Hitler och förintelsen. Han säger att om man läser om detta ”så behöver man ju inte göra som dom gjorde kanske”. Lisa påstår att man läser skönlitteratur för att utveckla språket och Caroline förklarar att man, genom läsning, lär sig att formulera texter.

L: sen e de väl för att man ska utveckla språket o så

C: formulera texter lite grann de kan också utveckla när man läser

Arvid uppfattar att läsning av skönlitteratur kan ge erfarenheter från verkligheten och därmed möjligheten att lära sig av andras misstag. Lisas och Carolines verkar båda uppfatta läsning av skönlitteratur som språkutvecklande. Caroline är lite mer tydlig då hon menar att man genom litteraturläsning utvecklar sin förmåga att formulera sig i skrift.

A: får man inte fantasi av o läsa de tycker alla fall ja de e alltid bra o ha problemlösning men så att man måste alltid föreställa sig själv om man säger han va lång o stilig så tror inte ja vi tänker på samma sak då om man säger så

C: ja tror du vet

M: hålla hjärnan i trim

A: mm precis man får ju tänka kan inte bara läsa du föreställer dig alltid nånting om man säger att miljön den va vacker så tänker vi på olika saker

Arvids resonemang handlar om att skönlitteratur kan medföra ett utvecklande av fantasin som, enligt honom själv är en bra egenskap att ha, bland annat i samband med problemlösning. Arvid

säger att beskrivningar, i form av ord i en text, inte har samma innebörd för alla människor och att man genom skönlitteratur kan få insikt om och förståelse för att det är så. Vilket stärks då Arvid uppfattar att man måste reflektera kring det man läser och inte bara läsa. Jag ser att Marcus ord: ”hålla hjärnan i trim” hjälper Arvid vidare i sitt resonemang om detta ovan. Arvid menar att man som läsare alltid föreställer sig någonting. Han ger i samband med detta ett exempel: ”om man säger att miljön den va vacker så tänker vi på olika saker”.

M: e inte kursplanen e inte den ganska fyrkantig lite luddig de känns som att den e ganska svår o greppa va som står i den inte ens som a lärare o elever o inte ens skolverket förstår va dom säger dom skriver lite luddiga ord så får varje skola göra som dom själva vill de e därför vi har så olika betyg från skola till skola asså beroende på lärare o sen har vi bara g vg o mvg så att eh nej ja tror vi behöver ett bredare betygssystem och eh o lite mer

L: de ska dom ju göra

M: lite bättre anvisningar om va som behöver göras

L: min lillesyrra kommer ha de

M: de känns som att de borde gjort för länge sen

C: ja håller me om att man borde ha tydligare riktlinjer för va man ska göra de finns ju men man kan tolka dom hur man vill känns de som

A: står på gammelsvenska eleven skall läsa böcker skratt

Ingen av eleverna känner till formuleringen av syftet med läsning av skönlitteratur, som står skrivet i kursplanen för svenska på gymnasiet. Marcus tror att de fick se den i början av kursen och att den eventuellt kan ha påverkat honom, men det är inget han minns. Caroline säger att hon tänker logiskt för att själv förstå varför man ska läsa skönlitteratur. Marcus påstår lite försiktigt att kursplanen generellt är ”ganska fyrkantig” och ”lite luddig” och att den därmed är svår, för både elever och lärare, att förstå och tolka. Han säger att inte ens skolverket själva förstår vad de skriver. Han säger att undervisning och betygssättning varierar mellan olika skolor. Marcus anser även att det behövs ett bredare betygssystem i skolan som ska ge ”lite bättre anvisningar om va som behöver göras”. Lisa påpekar att det är på väg att realiseras i skolan och att hennes yngre syster kommer att betygssättas efter den nya betygsskalan, men Marcus tycker att det borde ha införts ”för länge sen”. Caroline håller med om det och säger att det behövs tydligare riktlinjer eftersom de som finns tillgängliga idag går att tolka som man själv vill. Arvid säger att det står på gammelsvenska och exemplifierar med ”eleven skall läsa böcker” och skrattar.

Arvid säger att lärarens syfte med litteraturundervisning är att få eleverna godkända i svenskämnet så att hon kan vara stolt över eleverna och för att eleverna ska klara sig i framtiden. Arvids uppfattning stämmer delvis överrens med det Årheim säger om att svenskämnet används ”som ett transportmedel för att uppnå kursplanernas strikt mätbara kunskapsmål” (2009, sid 68). Caroline säger att svenskläraren anser att läsning av skönlitteratur är viktigt och att läraren vill inspirera eleverna till att själva tycka att det är intressant. Carolines uppfattning om svensklärarens syfte stämmer dock inte överrens med Arvids och heller inte med det Årheim menar. Istället ser Caroline det som att lärarens syfte är att inspirera eleverna till att själva vilja läsa litteratur av andra anledningar än att bara klara en kurs.

På frågan om eleverna känner att läsning av skönlitteratur och uppgifter kring dessa, till exempel boksamtal och läsloggar, har gett något för framtiden eller bara för stunden svarar eleverna:

C: ja har väl blivit lite mer allmänbildad om klassiker de e typ de

A: man lär sig alltid när man läser ju beskrivningar o ja språket dom har haft jättebra beskrivningar i böcker

M: större ordförråd

A: precis dom flesta böcker e bra skrivet då tar man efter författaren

M: ja stavar o skriver bättre än förr o a meningsutbyggnad o för o a

Det eleverna berättar visar vad de uppfattar att de har lärt sig i samband med litteraturundervisningen under gymnasietiden. Som vidare visar på hur litteraturundervisningen inom svenskämnet är konstruerad, som ett litteraturhistoriskt bildningsämne och ett färdighetsämne (Molloy 2002). Detta eftersom eleverna menar att de har blivit mer allmänbildade, fått ett större ordförråd, utvecklat förmågorna att stava och skriva och inspirerats av författarnas skrivteknik. I kursplanen för svenska på gymnasiet är dessa färdigheter en liten del av syftet med litteraturläsning till skillnad från bland annat det personlighetsutvecklande som har en större plats i formuleringen av syftet. Det sistnämnda kräver att svenskämnet konstrueras som ett erfarenhetspedagogiskt ämne, som även inrymmer svenska som ett bildnings- och färdighetsämne (ibid.).

### 4.3.2 En anpassad litteraturundervisning

Caroline startar, i samband med vad de lärt sig under gymnasietiden, en diskussion om de termer som de använt när de ska analysera texter och som har fastnat hos henne.

C: asså nåt som har fastnat e alla dom här termerna som vi har hållt på me när vi ska analysera texter såhär peripeti nå ja vet de känns i för sig ganska onödigt men ja kommer ändå ihåg

A: kan va bra o ha

I: beror på va man ska göra i framtiden

C: a om man ska plugga vidare kanske de e bra o ha dom

A: de verkar va nå fel mellan nollan o peripetin här

Caroline säger att peripeti är ett sådant begrepp och att det i och för sig är ”ganska onödigt”, men att det är något hon kommer ihåg. Arvid säger att det kan vara bra att ha och Caroline håller med och säger att det kanske kan vara det om man ska ”plugga vidare”.

M: skulle dom kunna ha anpassa svenskan efter linjerna då kanske

L: a de tycker ja också

M: för vi använder junte många ord vi lär oss e samhällsord vi pratar ju fackspråk på våra våra yrken vajsing e bra där

L: de va som \*\*\*\*\* prata om att dom hade på Fredrika Bremer att dom svensklärarna deltog på vissa (praktiska) lektioner för att kunna koppla de till svenskaämnet liksom de tror ja e bra asså för de e ju mer intressant för oss o lära oss



M: men termer så här de e mycke nytt de e ett helt annat språk därute

L: kan du hämta polygripen då a men va e de för nåt

I: så de kanske ni menar att litteraturundervisningen kunde ha gett mer

M: svenskan är anpassad efter samhällsprogrammet skulle ja vilja påstå

L: a de tycker ja också faktiskt

M: och eh dom andra linjerna där vi vill utbildas till nånting eller vill börja jobba direkt efter har inte så stor användning för peripeti

I: ni kanske ville ha haft en mer anpassad

M: a

Marcus säger, med en frågande ton, att svenskan skulle ha kunnat anpassas efter linjerna och det tycker Lisa att de borde ha varit. Marcus säger att många ord de lär sig är ”samhällsord” och att de själva pratar ett fackspråk inom deras yrke. Lisa berättar att en yrkeslärare hade pratat om att svensklärare på en annan skola deltog på vissa praktiska lektioner för att anpassa svenskämnet efter deras yrkesinriktning. Hon tror att det vore bra för att det då skulle bli mer intressant för dem att lära. Marcus tillägger att det är ”ett helt annat språk därute”. Han påstår att ”svenskan är anpassad efter samhällsprogrammet” och detta håller Lisa med. Marcus säger att de elever som går på yrkesprogrammen och som därmed vill ha en färdig utbildning och börja arbeta direkt efter gymnasiet inte har ”så stor användning för peripeti”. Han hade istället velat ha en mer anpassad svenskundervisning.

Elevernas diskussion visar att de uppfattar svenskämnet som mindre givande för dem som yrkeselever eftersom de menar att svenskämnet är anpassat efter samhällsprogrammet. De menar att en svenskundervisning som anpassats efter deras praktiska ämnen hade varit mer betydelsefullt för dem i och med deras framtida yrke. En av eleverna menar att den svenska som de lär sig i samband med svenskundervisningen i skolan, inte är i enlighet med det fackspråk som de behöver i sitt framtida yrke. Samma elev menar att det litteraturvetenskapliga analysbegreppet peripeti inte är särskilt användbart för dem. En annan elev menar att de skulle ha fått större användning för ord som beskriver verktyg, som används inom deras framtida yrke än litteraturvetenskapliga termer. Dock talar eleverna om att termen peripeti kan vara bra att ha om man fortsätter studera, men argumentet att de går ett yrkesprogram och därmed har större nytta av sitt eget fackspråk synes avgöra huruvida svenskan borde anpassas till de olika programmen i gymnasiereformen.

## 4.4 Sammanfattande analys

En viktig fråga som har genererats utifrån resultaten i min studie är vad elevernas uppfattningar säger om den litteraturundervisning de tillägnar sig inom svenskämnet. Jag vill i denna sammanfattande analys belysa den frågan ur olika perspektiv genom att vidare analysera några av de, för syftet med studien, viktigaste resultaten med utgångspunkt i kursplanen för svenskämnet, receptionsteori och den tidigare forskningen inom ämnet.

I kursplanen i svenska står det bland annat formulerat att eleverna i ämnet svenska ska få ”möjligheter att ta del av och ta ställning till kulturarvet” (Skolverket 2000). Resultaten i min undersökning visar att eleverna, till stor del, uppfattar att de läser skönlitteratur för att bli

bildade, snarare för sin egen självbild än för den läsoplevelse som skönlitteratur kan medföra. Vilket bekräftas av elevernas uppfattningar om att man läser många kända verk och klassiker och lär sig begrepp som kan vara bra att ha om man vill studera vid högskola. En annan uppfattning som stärker detta är att elever borde introduceras till fler litterära verk som de annars inte skulle ha läst. Den litteraturundervisning eleverna har tagit del av under sin gymnasietid är därför i enlighet med denna del av syftet. Vidare visar resultaten att eleverna, i stor utsträckning, uppfattar att syftet med läsning av skönlitteratur är att utveckla sina färdigheter i att stava, tala och skriva. I kursplanen i svenska står det bland annat skrivet att ”inom svenskämnet skall eleverna få rikligt med tillfällen att använda och utveckla sina färdigheter i att tala, lyssna, se, läsa och skriva och att möta olika texter och kulturyttringar” (ibid.). En, enligt eleven själv, ovanlig uppfattning är att man genom skönlitterär läsning utvecklar sig i tal och skrift och därför borde läsa mer. Därmed går litteraturundervisningen även i linje med denna del av syftet.

De övriga formuleringarna som beskriver syftet med litteraturläsning är att litteraturen bidrar till den kulturella identiteten, mognad och personlig utveckling (ibid.). Vilket är i enlighet med det Årheim (2009) menar, att ett starkt argument länge har varit att det är personlighetsutvecklande att läsa skönlitteratur. Litteraturen ska även ge möjlighet att, hos eleverna, väcka lust och utmana deras åsikter (Skolverket 2000). Jag ser ingen tydlig koppling mellan kursplanen och elevernas svar som visar på att litteraturundervisningen hos eleverna ger möjlighet att väcka lust och utmana deras åsikter. Däremot ser jag uppfattningar om att skönlitteratur kan vara personlighetsutvecklande då den kan öppna för möjligheten att reflektera över sitt eget liv och att den kan bidra till att utveckla sin fantasi. Vidare visar resultaten på uppfattningen om att skönlitteratur kan vara ett sätt att förstå att alla inte ser saker med samma ögon. Skönlitteraturen kan, enligt resultaten, även fungera som erfarenhetsgivande då man till exempel läser om tragiska människöden som ofta förekommer i verkighetsbaserad litteratur, som är den genren som övervägande läses av eleverna både på fritiden och genom skolan. Alla dessa exempel menar jag är personlighetsutvecklande och kan därför till viss del kopplas till denna del av syftet med litteraturläsning.

Slutligen står det även formulerat att eleverna, genom läsning, tillägnar sig ”nya begrepp och lär sig att se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera” (ibid.). Utifrån mina resultat kan jag inte se att den litteraturundervisning som dessa elever tar del av är kopplad till den formuleringen av syftet med läsning. Elevernas svar visar dock på att de till viss grad har tagit till sig litteraturvetenskapliga begrepp, som peripeti, men jag anser inte att detta tillräckligt visar att litteraturundervisningen är kopplad till denna del av syftet. Vidare visar resultaten att ingen av eleverna känner till de, i Lpf 94, formulerade syftena med skönlitteraturläsning i skolan. Förmodligen beror det på att de inte, som de själva säger, kan tolka den, istället tänker de till exempel logiskt angående varför man ska läsa litteratur.

Resultaten angående hur de fyra gymnasieeleverna talar om skönlitteratur visar att deras litteraturundervisning ingår i ett svenskämne som är konstruerat som ett litteraturhistoriskt bildningsämne (Molloy 2002). Detta då eleverna till exempel menar att det är allmänbildande att läsa skönlitteratur och då talar de framförallt om klassiker. Vidare ser jag att deras litteraturundervisning inom svenskämnet är konstruerat som ett färdighetsämne som innebär att svenskämnet undervisas i form av ett språkämne (ibid.). Detta eftersom eleverna menar att litteraturläsning generellt kan bidra till att utveckla förmågan att uttrycka sig i tal och skrift. Den litteraturundervisning eleverna får saknar därmed till stor del subjektiv relevans då eleverna till

låg grad uppfattar svenskämnet, i förhållande till litteraturläsning, som ett erfarenhetspedagogiskt ämne (ibid.). Det färdighetstränade och bildande i denna svenskundervisning går inte i tillräckligt stor utsträckning via elevernas läsning som det gör i en svenskundervisning konstruerad som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Molly menar att svenskämnet borde kunna konstrueras som ett demokratiämne där konflikter i klassrummet som speglar samhällsliga konflikter ska diskuteras inom svenskämnet i integrering med SO-ämnena. Denna ämneskonstruktion lyser med sin frånvaro utifrån hur eleverna talar om skönlitteratur.

Eleverna talar övervägande om skönlitteratur i förhållande till de uppgifter som de menar är målet att utföra efter att ha läst en bok. Beroende på lärarens syfte med litteraturläsningen blir elevernas läsupplevelse mer eller mindre unik (ibid.). Jag skulle vilja påstå att elevernas läsupplevelse, för dem blir mindre unik om de bara ser till den uppgift de ska utföra, oavsett vilken bok de läser. Resultaten visar att litteraturundervisningen styr elevernas läsning till att vara en förutsättning för att uppnå målet att bland annat skriva uppgifter eller förbereda sig inför boksamtal. Om eleverna, i första hand, inte har fått lära sig att man genom litteraturen kan ” söka en väsentlig personlig upplevelse” så blir kunskapen om olika författare, epoker och så vidare oanvändbar för framtiden (Rosenblatt 2002, sid 60).

Jag ser, utifrån skillnader mellan elevernas fritidsläsning och den läsning som sker i skolan, att eleverna för en kamp att få in sin egen skönlitteratur i klassrummet. Till exempel så menar en elev att han oftast väljer att läsa litteratur han själv vill för att han ska orka läsa den och sedan skriva en uppgift kring den. Jag tror att eleverna generellt anser att de skulle ha lättare att utföra dessa uppgifter om de fick läsa mer valbar skönlitteratur i klassrummet. Istället borde litteraturundervisningen bidra till att hjälpa eleverna att ”se att det viktigaste är vad litteraturen betyder för dem och gör för dem” (ibid., sid 65). Då syftar jag främst till den litteratur som de inte självmant väljer att läsa. Denna uppgiftskultur och den läsart som uppgifterna syftar till, menar Årheim, visar på att skönlitteraturen används som ett ”transportmedel” för att nå upp till de mätbara kunskapsmålen inom svenskämnet. Snarare än att studeras ”som konstprodukt i en historisk kontext – eller av kognitiva skäl” (2009, sid 68). Eleverna talar genomgående om att olika böcker är för olika betygsnivåer och att självvald litteratur kan vara i enlighet med kursen och att syftet med att läsa skönlitteratur, bland annat är att klara kursen. Vilket därmed, enligt min mening, bekräftar det Årheim säger.

Vidare ser jag att resultaten visar på en litteraturundervisning där eleverna inte kan se att den skönlitteratur de själva inte skulle välja att läsa, faktiskt kan generera intressanta tankar och diskussioner. Rosenblatt (2002) menar att få elever läser skönlitteratur för njutningens skull eller för att erhålla insikt och att eleverna därmed har en efferent läsning, där målet med läsningen ses vara att utföra en uppgift och att bli bildad om saker runt litteraturläsningen. Vilket, enligt Rosenblatt, skulle kunna bero på de skillnader som finns mellan vad eleverna tycker om en bok och det läraren anser ska uppmärksammas i den. Årheim (2009) menar att skönlitteraturens roll, att vara personlighetsutvecklande, kräver en, av läraren, medveten och noga genomtänkt och planerad litteraturundervisning, som ses som en mycket krävande uppgift. Om litteraturundervisningen skulle närma sig detta skulle eleverna kunna närma sig den estetiska läsningen som, i motsats till den efferenta läsningen, skulle vara mer givande och personlighetsutvecklande om de fick ”genomleva det som skapas under läsningen” (Rosenblatt 2002, sid 41).

Persson (2007) anser att det inte längre är en självklarhet att läsa skönlitteratur och att det har blivit allt svårare att motivera och legitimera litteraturläsningen i skolan till skillnad från

fritidsläsningen, framförallt hos de elever som saknar läslust. Mina resultat pekar på att alla fyra elever i fokusgruppen, läser mer skönlitteratur på fritiden än i skolan på grund av att de då får läsa litteratur de själva anser är bra litteratur till skillnad från sådan de pinar sig igenom i skolan. Och att de, som tidigare nämnts, kämpar för att få in sin egen litteratur i klassrummet i tron om att de då ska orka läsa mer och för att kunna utföra fler uppgifter och vidare klara kursen. En elev menar att det är möjligt att få in den egna litteraturen i klassrummet och en annan elev inte. Jag menar att det beror på att den förstnämnda elevens litterära repertoar ligger närmare lärarens och därmed får den eleven större valfrihet i litteraturläsningen i svenskundervisningen. Årheim menar att den, av eleverna, självvalda skönlitteraturen oftast inte matchar lärarens litterära repertoar från sin lärarutbildning och därmed saknar ”analysverktyg” för (Årheim 2009, sid 70). Även detta kan vara en anledning till att litteraturundervisningen styr elevernas läsning.

Kåreland beskriver att det finns en ”motsättning mellan vad lärarna vill förmedla till eleverna och de senares egna preferenser” (Kåreland 2009, sid 9). Resultaten som min undersökning har genererat visar att elevernas allmänna repertoar skiljer sig från svensklärarens sådan och även från de texters allmänna repertoarer som de introduceras till att läsa. Eleverna diskuterar till exempel huruvida Strindbergs verk är relevanta att läsa i skolan och de kommer bland annat fram till att hans åsikter som skildras i hans böcker inte gör den litteraturen aktuell att läsa i dagens skola. McCormick (1987) menar att de värderingar man har som människa påverkar hur man läser litteratur. Det synes som att eleverna har värderingar som skiljer sig från Strindbergs och som därmed påverkar deras inställning till att läsa litteratur skriven av denna författare. Vidare anser McCormick att syftet med litteraturläsning är att läsaren ska kunna se sig själv och sitt samhälle med nya ögon. Eleverna anser att Strindbergs värderingar är ålderdomliga och stänger därmed möjligheten att se sig själva och samhället de lever i ur ett nytt perspektiv via denna typ av läsning. Den litteraturundervisning de tillägnar sig i skolan verkar inte ha lyckats förmedla värdet av att ta del av kulturella skillnader mellan dagens samhälle och den samtid då texten skrevs (ibid.). Vidare ser jag att elevernas läsning inte möjliggör för en expansion av deras litterära repertoarer, eftersom de i första hand inte väljer att läsa andra typer av texter och genrer som skiljer sig från deras vanliga typ av litteratur de läser. Deras litterära repertoarer, och därför också kunskap om vad litteratur är eller borde vara, är därmed ganska smal eftersom den litteratur de tar in i sin läsning avgörs av deras egen personliga smak. Som i sin tur kan bero på vilka föreställningar de har med sig när de går in i en text och vilka läserfarenheter de har i bagaget (ibid.). Om eleverna inte inser värdet av att läsa annan litteratur än den de är vana vid så är det svårt att expandera deras litterära repertoarer.

Persson menar att vi idag har svårare att ge svar på frågorna om vad, hur och varför vi ska läsa litteratur och att detta beror på de senaste 50 årens kulturella förändringar. Detta, menar han, bland annat ska ha påverkat skolan i den bemärkelsen att alla skolämnena ”anses bära på och förmedla kulturarvet” (Persson 2007, sid 46). Eftersom eleverna talar om skönlitteratur på ett sätt som tydligt visar att den litteraturundervisning de får ingår i ett bildningsämne så bekräftas det Persson påstår angående hur den kulturella förändringen påverkar skolan. Årheim (2009) anser att ett vidgat textbegrepp, som inrymmer nya sorters texter, är en anledning till att skönlitteraturens roll i skolan inte längre är självklar. I min undersökning har jag inte fått fram resultat som konkret bekräftar eller motsäger detta som beror på att jag inte har ställt frågor till informanterna som skulle kunna ge relevanta svar angående detta påstående. Trots det vill jag påstå att jag inte har kunnat urskilja något i min empiri som talar för att detta skulle vara en avgörande orsak till varför skönlitteraturens roll inte är självklar i dagens skola.

# 5 Diskussion

I detta sista avsnitt i uppsatsen ämnar jag koppla resultaten i min studie till hur jag, i inledningen, motiverade uppsatsens yrkesrelevans och vad studien skulle komma att innebära för mig i min blivande yrkesprofession. Då jag redan, i den sammanfattande analysen, har diskuterat resultaten utifrån det teoretiska perspektivet och den tidigare forskningen inom ämnet, så ämnar jag hålla den sammanfattande diskussionen kort. Vidare har jag i avsikt att diskutera hur pass tillförlitliga resultaten i min undersökning är, i förhållande till mitt urval och metodval. Detta för att komma fram till huruvida min analys och mina slutsatser vilar på en stabil grund, jag ämnar därmed diskutera uppsatsens validitet.

Syftet med mitt examensarbete var att ta reda på hur fyra gymnasieelever talar om skönlitteratur. Detta för att få en inblick i och därmed kunskap om hur dessa gymnasieelever uppfattar skönlitteraturläsning inom svenskundervisningen. Utgångspunkten för studien bestod av tre frågeställningar:

1. Vad läser eleverna för skönlitteratur?
2. Vilken skönlitteratur, uppfattar eleverna, är relevant för dem att läsa i skolan?
3. Vilket är, enligt eleverna, syftet med skönlitterär läsning?

Som metod för att uppnå syftet med min undersökning valde jag att använda mig av den kvalitativa gruppintervjun, en fokusgrupp, bestående av fyra informanter. Empirin som frambringades från fokusgruppen kategoriserades med hjälp av den fenomenografiska analys- och bearbetningsmetoden. Detta för att belysa mina frågeställningar. Resultaten analyserades och diskuterades med utgångspunkt i receptionsteori och tidigare forskning inom ämnet.

## 5.1 Sammanfattande diskussion

Min nyfikenhet att ta reda på hur gymnasieelever uppfattar skönlitteraturläsning inom svenskundervisningen, låg till grund för mitt val att genomföra den här undersökningen. Jag ville, genom att hålla i en fokusgrupp, få möjlighet att lyssna till hur elever själva talar om skönlitteratur i olika sammanhang. Genom detta ansåg jag det möjligt att få en inblick i hur eleverna uppfattar läsning av skönlitteratur inom svenskundervisningen som jag vidare ansåg skulle spegla den litteraturundervisning de tar del av i skolan. Jag hade förhoppningar om att dessa elever skulle kunna bidra med nya insikter och idéer som därmed skulle kunna hjälpa mig att verkligen göra min kommande litteraturundervisning meningsfull för mina framtida elever. Hur har då min motivering till varför undersökningen är intressant och yrkesrelevant realiserats utifrån resultaten i studien?

Mitt examensarbete visar, utifrån mina tolkningar av resultaten, på ett didaktiskt problem inom svenskundervisningen i skolan, vilket bekräftar den tidigare forskningen inom ämnet som jag har tagit med i studien, att elevers läsning styrs av den litteraturundervisning de tar del av i skolan. Min undersökning har inte frambringat några direkt nya resultat, men däremot har jag sett konkreta exempel på hur detta kan te sig utifrån elevernas uppfattningar och som även bekräftar mycket av det som den tidigare forskningen har visat på. Den största insikten jag har fått är hur viktigt det är att litteraturläsningen inom svenskundervisningen speglar alla syften i

kursplanen i svenska angående detta. I och med det har jag insett att det kommer att kräva mycket hårt arbete och en noga genomtänkt och planerad undervisning för att kunna realisera det. För att rent praktiskt förverkliga detta är ambitionen bland annat att se till att min kommande litteraturundervisning ingår i ett svenskämne konstruerat som ett erfarenhetspedagogiskt ämne där det bildande och språkutvecklande går via elevernas läsning av texter. Och att de därmed ser litteraturläsning som ger en upplevelse snarare än att läsa för att utföra en uppgift. Detta för att medvetandegöra litteraturläsningen som något mer än bara allmänbildande och språkutvecklande. Jag kommer även sträva efter att konstruera den som ett demokratiämne där konflikter i klassrummet diskuteras för att spegla samhällliga konflikter. Andra sätt att försöka realisera detta är att få eleverna intresserade av att läsa annan typ av litteratur än den de vanligen läser. Därmed expandera elevernas litterära och allmänna repertoar vilket kräver att jag anlägger en grundtanke om att litteraturen kan ge en personlig upplevelse och generera intressanta diskussioner, oavsett vad de har för inställning till en viss litteratur innan läsningens början.

En grundförutsättning för att skapa en meningsfull litteraturundervisning är att jag, för mig själv, måste medvetandegöra att mina val av skönlitteratur kan få konsekvenser för eleverna i min litteraturundervisning. Jag måste även bli på det klara med vad jag själv, som lärare, vill få ut av litteraturläsningen i klassrummet för att tydliggöra syftet med den för eleverna.

En sista iakttagelse jag har gjort är att de fyra eleverna har tankar om att svenskundervisningen borde vara anpassad till varje enskilt program, istället endast för samhällsprogrammet, för att göra undervisningen mer meningsfull. Skulle detta kunna realiseras och hur skulle då litteraturundervisningen se ut om man gjorde denna anpassning? Jag kan idag inte ge svar på frågan om en anpassad litteraturundervisning skulle visa sig bli mer meningsfull för eleverna, men den kan vara något att bygga vidare forskning på.

## 5.2 Tillförlitlighet

Resultaten som frambringades i min undersökning visar på en låg grad av generaliserbarhet. Detta eftersom jag valde att avgränsa syftet med studien till att ta reda på hur *fyra* gymnasieelever uppfattar skönlitteratur inom svenskämnet och som därför inte kan visa på generella uppfattningar. Jag övervägde att ta in fler informanter i undersökningen för att öka graden av generaliserbarhet. Dock ansåg jag att fördelarna med att avgränsa mig till att använda datamaterialet från fokusgruppen med de fyra informanterna, var fler än nackdelarna. Till fördelarna hörde bland annat att jag inte upplevde att ytterligare fyra informanter hade ökat möjligheten att generalisera resultaten. Vidare fick jag, genom denna avgränsning, en ökad möjlighet att verkligen ta vara på och analysera det befintliga materialet kvalitativt.

En jämförelse mellan mitt syfte och mina frågeställningar i förhållande till resultaten visar att validiteten i undersökningen är god. Jag har undersökt det jag skulle, men har även fått fram och analyserat resultat som ursprungligen inte kunde ha förväntats frambringats av mina frågeområden. Den metod som användes i studien var en kvalitativ gruppintervju, en fokusgrupp. En av fördelarna med metoden är att man endast bestämmer frågeområden i förväg och låter specifika frågor ställas löpande under intervjun. ”Som man frågar får man svar” är ett uttryck som beskriver den största svagheten med den kvalitativa intervjun (Johansson & Svedner 2006, s.46). Jag har inte märkt något i transkriptionen som indikerar på att någon fråga har blivit missförstådd utan att ha blivit utredd i fokusgruppen. Jag anser att frågeområdena har

genererat frågor som informanterna har kunnat svara på, främst utifrån sina konkreta erfarenheter och som därmed frambringat svar från eleverna som är relevanta för min studie.

Ett stort problem vid intervjuer är att man som intervjuare riskerar att påverka informantens svar (ibid.). Då jag främst har fungerat som en samtalsledare i fokusgruppen så har risken för detta minskat. Det är snarare så att eleverna i gruppen kan ha påverkat varandras svar åt båda håll, något som jag var medveten om innan undersökningen började. Resultaten ger, i förhållande till innehållsvaliditeten, en sann bild av det jag avsåg att undersöka, hur fyra gymnasieelever uppfattar skönlitteratur inom svenskämnet. Dock var inte alla eleverna synliga i alla delar av intervjun vilket kan ha medfört ett knappt märkbart minskat värde i innehållsvaliditeten. De tolkningar jag har gjort utifrån det eleverna har sagt i intervjun bedömer jag är rättvisa då jag till exempel har varit försiktig med att göra övertolkningar av det som sagts. Vilket därmed ytterligare bidrar till att resultaten ger en sann bild av det jag avsåg undersöka.

# 6 Referenser

## 6.1 Litteratur och elektroniska källor

- Bjørndal, Cato R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Esaiasson, Peter (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 3., [rev.] uppl. Stockholm: Norstedts juridik.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. 4. uppl. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kåreland, Lena (red.) (2009). *Läsa bör man-?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- McCormick, Kathleen, Waller, Gary & Flower, Linda (1987). *Reading texts: reading, responding, writing*. Lexington, Mass.: D.C. Heath.
- Molloy, Gunilla (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögsk.
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2000). *Kursplan för Svenska*. Inrättad 2000-07-01.  
Tillgänglig på <http://www.skolverket.se>
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.  
Tillgänglig på <http://www.vr.se>
- Årheim, Annette (2009). Perspektiv på värdet av skönlitterära läserfarenheter. I Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man-?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (sid 66-85). 1. uppl. Stockholm: Liber.



## 6.2 Bilaga: Informationsblad

Information angående intervju

Hej,

Jag heter Anna och skriver under våren 2010 ett examensarbete för lärarutbildningen vid Stockholms universitet. Jag har valt att göra en undersökning och skriva mitt examensarbete om hur elever uppfattar skönlitteratur. För att ta reda på detta har jag tänkt att jag ska genomföra ett par gruppintervjuer, med tre till fyra elever i årskurs tre på gymnasiet i varje grupp. Intervjun kommer att fungera som ett samtal om skönlitteratur och kommer att ta ungefär en timme. Intervjudeltagarna är helt anonyma i mitt examensarbete och det kommer heller inte att framgå i vilken skola jag har genomfört undersökningen.

Jag letar nu efter elever i årskurs tre på gymnasiet som kan tänka sig att delta i en intervju, i form av en fokusgrupp. Som intervjudeltagare har man rätt att när som helst avböja eller avbryta sin medverkan utan problem och jag kommer självklart att svara på alla tänkbara frågor angående intervjun, syftet med min undersökning eller annat som rör mitt examensarbete.

Jag hoppas att just du vill medverka i min undersökning!

Om du har några frågor är du välkommen att höra av dig till mig via [anbr1752@student.su.se](mailto:anbr1752@student.su.se).

/Anna Brannius

Jag ger mitt samtycke till att delta i denna intervju, i form av en fokusgrupp

---

Stockholms universitet  
106 91 Stockholm  
Telefon: 08-16 20 00  
[www.su.se](http://www.su.se)



**Stockholms**  
universitet