

Fröken Julie i svenskundervisningen

En kvalitativ studie av svensklärares valda fokusområden och didaktiska tillvägagångssätt med *Fröken Julie*, samt dramats legitimering och relevans i svenskundervisningen i gymnasiet.

Tina Viinikka

Institutionen för kultur och estetik
Examensarbete 15 hp Litteraturvetenskap
Ämneslärarprogrammet mot gymnasiet, svenska och svenska som andraspråk
(330 hp)
Vårterminen 2023
Handledare: Maria Andersson
English title: Miss Julie in the classroom



Stockholms
universitet

Fröken Julie i svenskundervisningen

En kvalitativ studie av svensklärares valda fokusområden och didaktiska tillvägagångssätt med *Fröken Julie*, samt dramats legitimering och relevans i svenskundervisningen i gymnasiet.

Tina Viinikka

Sammanfattning

August Strindbergs naturalistiska sorgespel *Fröken Julie* (1888) har varit en återkommande text både under mina universitetsstudier och i gymnasieskolan. Det har väckt min nyfikenhet kring hur svensklärare undervisar med *Fröken Julie* och varför detta drama ofta används i svenskundervisningen i gymnasiet. Dock finns det ingen litteraturforskning som behandlar *Fröken Julie* ur ett didaktiskt- och lärarperspektiv. Syftet med denna studie är därför att bidra till den litteraturdidaktiska forskningen med ett lärarperspektiv om *varför* och *hur* dramat används i svenskundervisningen i gymnasiet. Studien avser att undersöka svensklärares valda fokusområden i sin undervisning med *Fröken Julie* eftersom dramat täcker många aspekter såsom dramatik, naturalismen, Strindberg och temana klass- och könskamp. Vidare syftar studien även till att undersöka svensklärares didaktiska tillvägagångssätt med *Fröken Julie*, samt varför de anser att dramat är relevant och värdefull i svenskundervisningen. Val av datainsamlingen var semistrukturerade intervjuer med fyra verksamma svensklärare. Analysen av intervjuerna har utförts med utgångspunkt i ett didaktiskt- och teoretiskt ramverk som består av de didaktiska grundfrågorna och svenskämnets konceptioner. Diskussionen och analysen kring resultatdelen visar att temana klass- och könskamp utgör en central roll, både som det primära fokusområdet i svensklärarnas undervisning och som legitimering av dramat. Dock är det flera aspekter i *Fröken Julie* som inte uppmärksammas i någon större grad. *Fröken Julie* lyfts fram som allmänbildande och förser eleverna med ett svenskt kulturarv, samt att dramat utmanar elevernas litterära trygghetszon samtidigt som det utvecklar deras läs- och språkförmåga. Lärarna betonar vikten av ett dialogiskt klassrum, där eleverna får diskutera om det lästa i grupper och därför är litteratursamtal lärarnas huvudsakliga litteraturdidaktiska metod för analyser och utforskandet av *Fröken Julie*. Utöver detta syftar denna studie även till att uppmärksamma utmaningar och möjligheter med *Fröken Julie* i svenskundervisningen i gymnasiet.

Nyckelord

Fröken Julie, didaktik, de didaktiska grundfrågorna, litteraturdidaktik, svenskämnets konceptioner och legitimering

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Syfte och frågeställningar	2
2	Bakgrund	2
2.1	Didaktik och de didaktiska grundfrågorna	2
2.2	Svenskämnets konceptioner	4
3	Tidigare forskning	6
4	Metod och material	8
4.1	Val av metod	9
4.2	Urval och informanterna	10
4.3	Genomförande	11
4.4	Databearbetning och transkribering	11
4.5	Metoddiskussion	12
4.6	Forskningsetik	13
5	Resultat och analys	13
5.1	Lärarnas fokusområden med <i>Fröken Julie</i>	14
5.2	Lärarnas litteraturdidaktiska val med <i>Fröken Julie</i>	17
5.3	Lärarnas legitimeringar av <i>Fröken Julies</i> plats i svenskundervisningen	20
6	Diskussion	23
7	Summering	30
8	Framtida forskning	30
9	Referenser	31
10	Bilagor	33
10.1	Informationsblad till potentiella intervjudeltagare	33
10.2	Muntligt samtyckesformulär	33
10.3	Intervjufrågor	34

1 Inledning

August Strindbergs naturalistiska drama *Fröken Julie* från 1888 är en av hans stora klassiker och betraktas som ett kanoniserat litterärt verk. Dramat är en tragedi som har tidsepokens traditionella maktstrukturer och könsroller i fokus, där kampen mellan klass och kön betraktas som centrala teman. Dock behöver dramat inte bara reduceras till verkets tematik, utan läsare kan även utforska andra aspekter av verket, till exempel som ett uttryck för Strindbergs författarskap samt värderingar, särskilt hans klass- och kvinnosyn, och hur dramat förhåller sig och ger uttryck för naturalismen. Ytterligare aspekter att utforska är hur verket förhåller sig till den litterära genren dramatik och dramats språkanvändning. *Fröken Julie* är således en mångsidig text och erbjuder läsare många aspekter att utforska.

Tidigare litteraturforskning har undersökt och studerat *Fröken Julie* utifrån kritiska genusteoretiska perspektiv som bland annat *Kvinnans ekvation: kön, makt och rationalitet i Strindbergs författarskap* (Fahlgren 1994). Ett exempel på litteraturhistorisk- och skolhistorisk forskning är *Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet* (Ullström 2002) som undersöker hur Strindbergsbilden gestaltas i gymnasiets litteraturundervisning i läroböcker och elevtexter. Denna tidigare forskning har textanalys som metod med utgångspunkt från antingen *Fröken Julie*, läroböcker eller elevtexter och fokuserar därför främst på verket i sig eller om Strindberg som författare.

Ett lärar- och litteraturdidaktiskt perspektiv lyser därför i sin frånvaro, trots dramats popularitet i svenskundervisningen i gymnasiet. Det finns därför en forskningslucka och min ambition med studien är att fylla den, att ge ett bidrag åt den litteraturdidaktiska forskningen med hjälp av semistrukturerade intervjuer med fyra arbetsverksamma svensklärare i gymnasiet. Syftet med studien är att undersöka och synliggöra hur svensklärare beskriver och reflekterar över valda fokusområden i sin undervisning med *Fröken Julie* och hur de beskriver sina didaktiska tillvägagångssätt med dramat, samt hur de legitimerar användningen av dramat i deras svenskundervisning i gymnasiet. Med dessa övergripande syften kan studien förhoppningsvis även bidra med didaktiska förslag och reflektioner om hur *Fröken Julie* kan användas i svenskundervisningen.

1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att undersöka hur svensklärare beskriver och reflekterar över valda fokusområden och didaktiska tillvägagångssätt med *Fröken Julie*, samt varför de har valt att arbeta med dramat, det vill säga undersöka motiveringar om *Fröken Julies* legitimitet i svenskundervisningen. Frågeställningarna besvaras med utgångspunkt i de fyra intervjuade svensklärarnas utsagor.

Studien avser att besvara följande frågeställningar:

- Vilka aspekter i *Fröken Julie* brukar svensklärarna fokusera på i sin undervisning?
- Hur beskriver svensklärarna sina litteraturredidaktiska val med *Fröken Julie*?
- Hur legitimerar svensklärarna *Fröken Julies* plats i svenskundervisningen?

2 Bakgrund

Bakgrundsdelen syftar till att förklara teoretiska utgångspunkter och didaktiska begrepp som är centrala för studien och som sedan kommer att behandlas vidare i resultat- och analysavsnittet samt diskussionsdelen. De teoretiska perspektiven och de didaktiska områdena som presenteras är didaktik, de didaktiska grundfrågorna och svenskämnetns konstruktioner.

2.1 Didaktik och de didaktiska grundfrågorna

För att kunna definiera de didaktiska grundfrågorna är det först nödvändigt att konkretisera begreppet *didaktik*. Didaktik betecknar både den teori som skapar undervisningen samt lärandet och den konkreta undervisningen som sker i klassrummet. Det innebär att didaktik handlar om teorier om lärandet och om lärandets praktik (Molloy 2017, 26–28). Ett didaktiskt förhållningssätt är utgångspunkten för all lektionsplanering och även de ämnesdidaktiska frågorna: *varför, vad, hur* och *vem*.

Den första didaktiska frågan *varför* menar Molloy är den övergripande ämnesdidaktiska frågan eftersom den avser ämnets legitimitet. Frågan handlar även om reflektion kring varför ett specifikt innehåll är aktuellt, som bland annat val av skönlitteratur. Molloy betonar att svaret på *varför*-frågan måste stå i relation till ”på vilket sätt just detta kunskapsinnehåll bidrar till en bredare bildningsprocess både för eleven och samhället” och därtill även främja elevernas kritiska tänkande (2017, 28–29).

Vad-frågan syftar till lektionens struktur och vad lektionsinnehållet ska ägna sig åt, med bland annat material och aktiviteter som skönlitteratur och litteratursamtal, samt vad målet är med dem och undervisningen (Molloy 2017, 30–32). En faktor vid valet av *vad* är tiden och att det *vad* som blir aktuellt i undervisningen styrs vanligtvis utifrån lärarens egna preferenser och förkunskaper. Detta gäller även skönlitteratur, vilket kan leda till att tolkningsutrymmet av texterna blir snävt, eftersom lärarens tolkningar och uppfattningar om litteraturen blir utgångspunkten för eleverna, vilket hämmar elevernas tolkningar och omdömen (Molloy 2008, 159; 2017, 31). Ett sådant scenario med skönlitterära texter kan resultera i att texten uppfattas som en *lärartext* (Molloy 2017, 31). Lärartext definieras av Berge och Blomqvist som en text med en pedagogisk avsikt som är vald och analyserad av en lärare. Lärarens analys och syfte med texten försöker eleven att avkoda, eftersom eleven vet att texten ska bearbetas i någon form och att textarbetet kommer att bedömas av läraren. En lärartext kan därför hämma elevens personliga meningsskapande och möjlighet till reflektion i mötet med texten. Mötet blir istället tekniskt och instrumentellt med målet att åstadkomma något mätbart, som bland annat betyg (2012, 24).

Fortsättningsvis innebär *hur*-frågan hur undervisningen ska utformas i praktiken. Molloy betonar i samband med *hur*-frågan medvetenhet om planering och genomförande av undervisning med ett tydligt lärandemål (ett *varför*). Det innebär att beskrivningen av *hur* ska förklaras med den didaktiska frågan *varför*. Molloy menar även att om *hur*-frågan är frikopplad från de andra didaktiska frågorna, finns risken att formen styr innehållet, istället för att kunskapssynen styr innehållet som i sin tur styr metoden. Lärare ska därför inte börja med *hur*-frågan, utan reflektioner över lektionsinnehållet och ämnet ska komma allra först (2017, 33–34).

Vidare syftar *Vem*-frågan till elevgruppen, det vill säga för *vem* ska undervisningen ges? Enligt Molloy beror svaret till *vem*-frågan dels på de föregående lärarnas didaktiska val, dels på hur läraren tolkar läroplan/kursplan. Likaså är svaret på frågan beroende av elevernas förkunskaper och kulturella kapital som elevernas föräldrar gett dem, samt elevernas personliga värderingar och attityder, eftersom varje person har en egen identitetsuppfattning. Dessa värderingar kan komma till uttryck i undervisningen och även i samband med läsning av skönlitteratur. Vikten av *vem*-frågan blir därför central i lärarens textval, eftersom mötet med texter kan variera från elev till en annan elev (2008, 157; 2017, 34–35).

Sammanfattningsvis är de didaktiska frågorna kärnan till att omsätta teori till praktik. Lärare ska ta ställning till de didaktiska frågorna innan undervisningen börjar och likaså ska

frågorna ingå i en helhet, där ingen är frikopplad från den andra (Molloy 2007, 155). Detta gäller även lärares val och metoder i sin litteraturundervisning, som i samband med didaktiken faller innanför ramen för termen *litteraturdidaktik*, vilket är ett begrepp som kommer tillämpas i studien för att foga samman didaktiken och litteraturen.

2.2 Svenskämnets konceptioner

Svenskämnets konceptioner kan definieras som tre olika slags paradig, det vill säga mönster, som demonstrerar olika ämnen om olika föreställningar om vad som är det centrala och viktiga innehållet i modersmålsundervisningen. De tre olika paradigmen konstruerar tre kategorier av ämneskonceptioner i svenskämnet: *svenska som ett färdighetsämne*, *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* och *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne*. Kategorierna illustrerar enhetliga mönster av föreställningar och antaganden som vilar på uttalade eller dolda förutsättningar av olika slag om hur språkutveckling ska främjas (Malmgren 1996, 86–87). Malmgren lyfter fram att de flesta svensklärare tillämpar alla kategorier mer eller mindre och ämneskonstruktionerna kan praktiseras kombinerat, men beroende på lärarens övertygelse och ställningstagande kan en av kategorierna framträda mer (1996, 87, 89).

Malmgren definierar svenska som ett färdighetsämne som en undervisning som bygger på formalisering av färdighetsträning (1996, 87). Formaliserad undervisning går i linje med isolerad färdighetsträning, vilket innebär att delfärdigheter tränas in som tekniker. Syftet med en formaliserad språkinläring är att färdigheter lärs genom formmedvetenhet, där målet är formautomatisering hos den lärande. En sådan teknikträning sker utanför sociala kommunikativa situationer i vilken språket tillämpas på ett naturligt sätt och istället är fokus på träning av språkets olika delfärdigheter (Malmgren 1996, 54–55). Svenskan som ett färdighetsämne ser svenskan främst som ett språkämne som ska vara till praktisk nytta för elevernas vardag. Litteraturläsningen får inget större utrymme i undervisningen och är skild från färdighetsövningarna. Eftersom teknik är betonat, leder det till att själva innehållet för färdighetsträningen blir sekundärt. Det innebär i sin tur att undervisningen tenderar att vara fri från värderingar som bland annat de humanistiska grundfrågorna med frågor som berör fred, krig och mobbning (Malmgren 1996, 86–87).

Den andra ämneskonceptionen svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne kännetecknas av fasta studiegångar med ett bestämt innehåll och betonar förmedling av ett kulturarv och ger därför uttryck för litteraturkanon. Kanon av litterära verk innebär att elever ska få gemensamma kulturella referensramar genom läsning av klassiker, där somliga verk

och författare anses vara särskilt värdefulla. Malmgren lyfter fram att det finns antaganden om att läsningen av klassisk och värdefull litteratur har en personlighetsutvecklande effekt på eleverna. Därtill finns det antaganden om att skolan bär ansvaret för att eleverna ska få en gemensam kulturell orientering och således även en gemensam kulturell referensram genom att förmedla författarskap som bland annat Strindberg (Malmgren 1996, 88). Sammantaget är läsningen av klassisk litteratur centralt, vilket syftar till att forma goda elever, ett gemensamt kulturarv och allmänbildning.

I kontrast till de ovanstående ämneskonceptionerna är svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne. Undervisningen kännetecknas av att ha elevgruppens förutsättningar, erfarenheter och intressen som utgångspunkt. Ämneskonceptionen framhåller även funktionaliserad färdighetsträning, som utgör en motsats till den formaliserade. En funktionaliserad undervisning betonar lärandet genom att utforska verkligheten och utvidga kunskaper om världen runt omkring en, vilket främjar språkliga färdigheter samt uttrycksförmågan (Malmgren 1996, 55). Ämnesinnehållet fokuserar därför på teman om mänskliga erfarenheter och på humanistiska problem som syftar till att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse. I detta sammanhang blir även litteraturläsningen betydelsefull eftersom den gestaltar mänskliga erfarenheter (Malmgren 1996, 89). I det stora hela betonar ämneskonceptionen en undervisning som främjar och utgår från elevernas nyfikenhet och intresse på omvärlden samt historien och som är mindre läromedelsstyrd.

Med utgångspunkt och inspiration från svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne har Molloy kategoriserat en fjärde ämneskonception: svenska som ett erfarenhetspedagogiskt demokratiämne. Ämneskonceptionen betonar skolans dubbla uppdrag, vilket innebär att demokratiuppdraget och kunskapsuppdraget förenas i ämnesinnehållet (2007, 185). Det finns således ett starkt demokratiskt förhållningssätt och en strävan om att elever får arbeta med egna erfarenheter och få möjlighet att tolka, förstå och värdera dem i samspel med andras erfarenheter (Molloy 2007, 184–187). Molloy lyfter fram att möjligheten till att ta ställning i olika frågor kan dels utvecklas vid läsning, dels med gemensamma samtal om mötet med texter, eftersom olika föreställningsvärldar och erfarenheter får mötas. Ämneskonceptionen går därför i linje med en konstruktivistisk syn på lärandet, det vill säga att förståelse om omvärlden konstrueras genom att eleven får delta i egna aktiviteter och ämneskonceptionen betonar utveckling av den demokratiska kompetensen och även fördjupning av den egna erfarenheten (2007, 184–187).

3 Tidigare forskning

Det här avsnittet avser att presentera tidigare forskning på en nationell nivå som är relevanta för studien. Den tidigare forskningen utgörs av två avhandlingar samt en litteraturkritisk granskning som behandlar litteraturläsning, litteraturdidaktik och legitimeringsgrunder för litteraturläsning. De tidigare forskningarna är Bommarco *Texter i dialog* (2006) och Ullström *Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet* (2002) och den litteraturkritiska granskningen är Persson *Den goda boken* (2012).

Följande avhandling av Bommarco har en litteraturdidaktisk inriktning som undersöker gymnasieelevers litteraturläsning. Avhandlingen syftar till att undersöka vilken mening och förståelse eleverna skapar i mötet med skönlitterära texter. Bommarco diskuterar även utifrån ett litteraturdidaktiskt perspektiv och betonar att litteraturundervisningen ska eftersträva ett dialogiskt klassrum, där läsandet och skrivandet sker i samspel med varandra (2006, 208–219). Vidare diskuterar Bommarco textvalets betydelse för läsningen och menar att den övergripande utgångspunkten i val av litteratur är att den ska vara en källa till kunskap och glädje, samt ge förståelse för demokratiska, humanistiska och etiska värden. Dessutom ska litteraturen utveckla förmågan att göra kulturella och historiska jämförelser och ge eleverna utrymme till att formulera egna tankar. Lärare ska därför använda sig av texter som utvecklar och har en betydelse för elevers lärande (2006, 215–221). Bommarco lyfter fram att det inte finns någon gemensam litteraturkanon i kursplanen för svenskämnet som styr lärares litteraturval, men trots det har klassiska litterära verk ett stort utrymme i litteraturundervisningen. Samtidigt framhåller hon att litteraturen inte väljs ut för att de betraktas som kanoniserad, utan den väljs istället utifrån tematiska värden, det vill säga baserat på teman som aktualiseras i texterna, som är igenkännbara för eleverna och som ger upphov till tankar och samtal om etiska och existentiella frågor (2006, 216–217).

Fortsättningsvis betonar Bommarco två grundläggande utgångspunkter i litteraturundervisningen: texter ska beröra eleverna och de ska lära sig att läsa och uppleva litteratur. I samband med dessa utgångspunkter får texten en subjektiv relevans, vilket lyfts fram som betydelsefullt i elevers möte med texter (2006, 219). För att elever ska uppleva litteraturen, uppmärksammar Bommarco samtalets betydelse för läsningen, där elevernas aktiva arbete med reflektion är det centrala. Genom gemensamma samtal blir läsprocessen utforskande och en meningsskapande process som ger utrymme för olika tolkningar. Gemensamma litteratursamtal diskuteras som en grundläggande aktivitet eftersom den fördjupar och vidgar elevernas kunskaper samt förståelse, både om det lästa och om

klasskamraterna. Dessutom gör Bommarco kopplingar mellan gemensamma litteratsamtal och språkutveckling och hon menar att samtal om etiska samt existentiella frågor bidrar till intellektuell utveckling. Hon drar även slutsatsen att det finns en stark önskan hos elever att få diskutera ”intressanta ämnen”. Litteraturundervisningen ska således ta hänsyn till både den subjektiva och den gemensamma rösten (2006, 212–215).

Vidare är Persson i linje med Bommarco och betonar den utforskande litteraturläsningen. Persson lyfter fram tre nyckelbegrepp i samband med litteraturläsning: *narrativ fantasi*, *kreativ läsning* och *demokrati*. Nyckelbegreppet narrativ fantasi innebär perspektivbyten, där litteraturen tvingar läsaren in i andra sätt att leva, tänka och känna. Den kreativa läsningen uppmärksammar den litterära formens betydelse för läsakten, där inlevelse och erfarenhetsanknytning uppmuntras. Det är en läsning som vidgar, utforskar och problematiserar olika lässtrategier. I samband med nyckelbegreppet demokrati betonar Persson att litteraturen ska utmana läsarens åsikter och värderingar och nyckelbegreppet demokrati faller således innanför ramen för en kritisk läsning (2012, 25–26).

Persson lyfter kritik gentemot styrdokumentet, att de inte betonar kritisk läsning av litteratur, vilket är en följd av att litteraturen i sig ses som god och genom att läsa blir läsaren en god människa. Detta är myten om den goda litteraturen i sin enklaste form (2012, 20). Persson diskuterar legitimeringsgrunder för litteraturläsning och undersöker vilka litteratursyner som ligger bakom föreställningarna om den goda litteraturen. Han menar att det finns en central litteratursyn som består av föreställningar kopplat med det nationella: idéer om det svenska kulturarvet och den svenska nationella identiteten (2012, 16–17). Kulturarv och kultur kopplar Persson till svenskämnets styrdokument och menar att svenskämnet är starkt kulturaliserat, där bland annat svensk skönlitteratur ses i första hand som en bärare av svensk kultur och i andra hand den svenska värdegrunden (2012, 18, 22). I samband med svenskt kulturbildande får även populärkulturen en annan ställning. Persson diskuterar det vidgade textbegreppet, vilket är andra medier förutom skrivna texter som han menar öppnar upp för populärkulturen (2012, 22–23). Forskning visar att det vidgade textbegreppet inte verkar ha slagit igenom i praktiken som i den konkreta undervisningen, vilket uppmärksammas i relation till mytens praktik, att litteraturen i skolan ska vara högaktuell och inte populärkulturell (2012, 26–27).

Det finns många legitimeringar enligt Persson om litteraturläsning: den ger upplevelser och kunskap, är språkutvecklande, stärker den personliga och den kulturella identiteten, bidrar med goda läsvanor och gör läsaren empatisk och tolerant samt motverkar odemokratiska

värderingar. Dessutom ger den mer kunskap om litteratur, litteraturhistoria och litterär terminologi, vilket är kunskaper som skapar bättre läsare. Likaså legitimeras litteraturen med att hålla ihop samhället och är nödvändig för den kulturella gemenskapen samt kulturarvet (2012, 18–19).

Ullströms forskningsstudie diskuterar och undersöker nationella idéer om kulturarv med Strindberg som utgångspunkt. Forskningsstudiens syfte är att undersöka hur Strindbergs författarskap gestaltas i gymnasiets litteraturundervisning samt hur och varför författarbilden växlar ur ett litteraturhistoriskt och skolhistoriskt perspektiv (2002, 15). Ullström menar att det finns en tematisering av Strindbergsbilden i läroböcker och att han får epitetet ”nationalmonument” (2002, 13). I relation till Strindbergsbilden diskuteras termen *författarfunktion*, vilket innebär att författarnamnet har en markörfunktion i texter och att texten därför ska bemötas på ett specifikt sätt och som i en given kultur ges en särskild status. Detta exemplifieras hos Strindberg och hans texter har därför fått en särskild legitimitet som lärostoff (Ullström 2002, 38–39). Vidare menar Ullström att gymnasiets litteraturundervisning vilar på en tradition som är auktoritär med litteratur och författare som faller innanför ramen för en nationallitteratur (2002, 399). Ullström diskuterar gymnasiekulturen i litteraturundervisningen och menar att den studeras likt den traditionella undervisningen, vilket är en undervisning som är lärardominerande, sluten, ämnessegregerad och läromedelsdriven. Detta problematiserar Ullström och menar att en sådan undervisning uppmuntrar reproduktion av vad andra har skrivit eller sagt och således instrumentaliseras elevernas hållning. Istället ska läsning av skönlitteratur vara en källa till kunskap, om både elevernas jag och om omvärlden, samt olika förhållningssätt till den. Ullström betonar även vikten av den kritiska läsningen och diskuterar problematiken med att reproducera fixerade uppsättningar av information och upphöjning av dominerande litterära normer samt tolkningstraditioner. Litteraturundervisningen ska vara tillåtande, dynamisk och spänningsfylld, där skönlitteraturen blir meningsfull för elever och lärare. Den tvetydiga bilden av Strindberg menar Ullström talar för att det finns möjlighet att utmana och synliggöra olika föreställningar och värderingar om honom i undervisningen (2002, 414–416).

4 Metod och material

I detta avsnitt presenteras studiens val av metod och datainsamlingen samt diskuteras dess styrkor och eventuella begränsningar. Metodavsnittet syftar även till att presentera

informanterna och redogöra för anledningen bakom urvalet samt hur studiens data behandlades, vilket sätts i relation till de etiska forskningsprinciperna som studien har följt.

4.1 Val av metod

Denna studie är av kvalitativ natur och datainsamlingsmetoden är semistrukturerade intervjuer med tre arbetsverksamma svensklärare i gymnasiet och en svensklärare i folkhögskola. Semistrukturerade intervjuer valdes som datainsamlingsmetod för att studiens frågeställningar och syfte är av en utforskande och förklarande natur. Denna studie avser inte att finna några korrekta svar, utan snarare att beskriva, jämföra samt uppmärksamma svensklärarnas reflektioner och synsätt kring fokusområden, didaktiska tillvägagångssätt och deras inställning till *Fröken Julie*. Av detta skäl valdes semistrukturerade intervjuer eftersom semistrukturerade intervjuer har en låg grad av strukturering och intervjufrågorna är av öppna frågor och/eller teman. Det betyder även att informanten har stor frihet att utforma svaren och kan inta en mer aktiv roll och påverka intervjuens innehåll. Semistrukturerade intervjuer kan dessutom generera information av olika karaktär, vilket leder till nyanserade beskrivningar av olika företeelser i den intervjuades livsvärld (Patel & Davidson 2019, 104 - 107; Alvehus 2019, 87). Detta innebär att intervjuerna kan ge uttryck för olika och/eller liknande perspektiv av informanterna, vilket utvecklar en djupare förståelse för forskningsämnet samt frågeställningarna och därtill ger underlag till resultat- och diskussionsdelen.

Vidare fokuserade denna studie på tolkningar av informanternas utsagor, det vill säga intervjuerna, vilket syftade till att identifiera i vilken mån det fanns liknande eller skilda beskrivningar och reflektioner. Denna studie faller således innanför ramen för *en riktad kvalitativ innehållsanalys* eftersom det är en forskningsmetod som kännetecknas av subjektiva tolkningar av innehåll genom en systematisk klassificeringsprocess av kodning och identifiering av mönster eller teman. Metoden har fokus på tolkning av olika utsagor och har en relativt strukturerad process där den inledande analysen av empirin görs utifrån teorier och tidigare forskning. Denna studie har valt teorier och tidigare forskning innan datainsamlingen och är därför av en deduktiv natur. Den deduktiva ansatsen kännetecknas av att det finns teorier och tidigare forskning som styr analysen, vilket gjordes i denna studie. Sammantaget innebär den riktade kvalitativa innehållsanalysen tolkningar utifrån en strukturerad process där den inledande analysen av empirin görs utifrån teorier och tidigare forskning och därför betraktas ansatsen som deduktiv (Klingberg & Hallberg 2021, 284–287).

4.2 Urval och informanterna

Informanterna utgörs av fyra svensklärare, varav tre av dem idag är verksamma i gymnasiet och en av dem i folkhögskolan. Alla lärare är behöriga och har undervisat i svenskämnet samt planerat och genomfört lektioner med dramat *Fröken Julie*, vilket var två intervjuvillkor som framgick i informationsbrevet (se bilaga 10.1) som skickades ut genom mejl. Det finns därför inslag av strategiskt urval av informanter eftersom det var ett krav att potentiella intervjudeltagare skulle vara, eller har varit, yrkesverksamma svensklärare i gymnasiet och har utfört lektioner där *Fröken Julie* har varit aktuellt. Detta var med anledning av att informanterna skulle kunna bidra med information och förhålla sig till studiens frågeställningar. För att hitta informanter till studien skickades informationsbrevet till ett större antal potentiella informanters arbetsmejl. De lärarinformanter som har medverkat i studien var de som var tillgängliga och som kunde bokas in för intervjun inom kort varsel. Nedan är en sammanfattande beskrivning av studiens informanter. Alla har fått pseudonymnamn och informationen om deltagarna är begränsad med anledning av att dem inte ska kunna spåras:

Lärare 1, Sam, har arbetat som gymnasielärare i 13 år och har ämneskombinationen svenska samt idrott och hälsa. Sam undervisar i båda ämnena i årskurs 1, 2, och 3 med gymnasieelever som studerar det högskoleförberedande teknikprogrammet.

Lärare 2, Lo, har arbetat som gymnasielärare i 15 år och har undervisat sedan 2022 på folkhögskola. Lo har ämneskombinationen svenska och historia i gymnasiet och har läst till ämnet svenska som andraspråk för årskurs 7–9. Sedan 2022 undervisar Lo i folkhögskola på en profilkurs med fokus på skrivandet med sva-elever.

Lärare 3, Vera, har arbetat som gymnasielärare i 15 år och har ämneskombinationen svenska, spanska och svenska som andraspråk. Läsåret 2023 undervisar Vera två klasser som är sammansatt av sva- och sv-elever i årskurserna 2 och 3 i det högskoleförberedande naturprogrammet, samt undervisar i spanska 1, spanska 2 och SVA1 med elevgrupper från olika programriktningar.

Lärare 4, Mio, är en nyexaminerad lärare som har undervisat sedan januari 2022 och har ämneskombinationen svenska och svenska som andraspråk. Mio undervisar i högskoleförberedande programriktningar i båda ämnena i årskurserna 1 och 3, som är sammansatt av sva- och sv-elever.

4.3 Genomförande

Intervjuerna tog mellan 30 till 70 minuter. Tre intervjuer genomfördes med hjälp av den digitala plattformen Zoom och en intervju genomfördes på intervjudeltagarens arbetsplats. Alla informanter fick innan intervjuerna ta del av informationsbrevet (se bilaga 10.1) för att de skulle bli informerade om studiens syfte, utformning och användningsområde. Innan intervjuerna påbörjades lästes samtyckesformuläret (se bilaga 10.2) muntligt för intervjudeltagarna och de kunde antingen godkänna eller avböja inspelningen och bearbetandet av data som samlades in. Ljudinspelningarna av intervjuerna spelades in via Zoom eller med mobilappen Röstmemo på mobiltelefonen och insamlingsmaterialet lagrades därefter på datorn. Intervjuerna genomfördes på platser som var tysta och där de kunde ske ostört, vilket syftade dels till att hindra störningsmoment som skulle kunna påverka informanterna och diskussionerna, dels för att åstadkomma en god kvalitet på ljudinspelningarna. Vidare bestod intervjun av två delar (se bilaga 10.3): den första delen bestod av bakgrundsfrågor som rörde utbildnings- och arbetserfarenheter, vilket syftade till att kontrollera informanternas ämnesbehörighet samt såvida de har undervisat, eller för närvarande, undervisar i gymnasiet. Likaså syftade bakgrundsfrågorna till att förbereda och värma upp till diskussion. Den andra delen av intervjun var huvudintervjun, vilken består av 11 grundfrågor som var avsedda till att aktivera informanterna till att reflektera, beskriva och motivera, snarare än att styra dem till specifika svar. Samtidigt syftade grundfrågorna till att styra intervjun i rätt riktning, men utan att påverka informanternas svar. Utifrån informanternas svar på grundfrågorna uppstod det spontana följdfrågor och ambitionen var att intervjuens flöde skulle ske naturligt.

4.4 Databearbetning och transkribering

Det empiriska materialet för studiens data är ljud- och videoinspelningarna och transkriptionen av intervjuerna. Transkribering gjordes av varje enskild intervju efter att samtliga intervjuer var utförda. Detta gjordes för att möjliggöra analyser och sammanställningar, vilket i sin tur både underlättade och bidrog till analysarbetet. Vidare var transkriptionens huvudsakliga syfte att omvandla ljudinspelningarna till det textuella och att det skulle vara textuellt representativt för läsaren. Av detta skäl har transkriberingarna uteslutit otydligheter som exempelvis stamningar och hostningar, samt talpauser och gester. Likaså har ortografiska representationer på prosodiska egenskaper uteslutits för läsbarheten.

Huvudfokus var på *vad* informanterna har sagt och inte *hur* det har sagts och därav har oanvändbara eller irrelevanta delar av ljudinspelningarna exkluderats. Samtidigt har informanternas svar och dess kontenta inte revideras eller förvridits, utan transkriptionen och citaten representerar deras svar på intervjufrågorna. Fortsättningsvis har ljudinspelningarna analyserats flera gånger med målet att transkriptionen skulle överensstämma med det ursprungliga materialet. Dessutom har somliga informanter blivit kontaktade efter intervjuerna för eventuella frågor och förtydliganden.

4.5 Metoddiskussion

I avsnitt 4.1. presenteras valet av semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod och varför den metoden valdes för studien, men även semistrukturerade intervjuer har sina begränsningar och brister. För det första fokuserar denna studie på fyra svensklärares reflektioner, beskrivningar och legitimeringar, vilket innebär ett undersökningsmaterial som är litet i antal. Lärarinformanterna representerar inte samtliga svensklärares uppfattningar och didaktiska metoder med *Fröken Julie* och mot den bakgrunden visar inte resultatet ett generaliserbart sådant. För det andra lyfter Eliasson fram att semistrukturerade intervjuer är mer styrda än ostrukturerade intervjuer. Semistrukturerade intervjuer har mer omfattande intervjufrågor, vilket kan göra det svårt att diskutera intervjufrågorna djupgående och fullständigt som vid en ostrukturerad intervju. Ostrukturerade intervjuer hade kunnat vara ett annat metodalternativ eftersom informanterna kan utforma intervjun i en högre grad och gå på djupet utan att någon struktur hämmar dem. Däremot menar Eliasson att semistrukturerade intervjuer kan täcka in fler områden än ostrukturerade intervjuer, eftersom den inkluderar fler intervjufrågor (2018, s. 26). Strukturerade intervjuer var ett annat metodalternativ, men eftersom metoden inte erbjuder djupgående svar eller spontana frågor var det inte en passande metod för studien (Eliasson 2018, 26). I avsnitt 4.1. lyfts det fram att studiens frågeställningar och syfte är av en utforskande och förklarande natur. Därför var semistrukturerade intervjuer den lämpligaste metoden eftersom studien hade som avsikt att behandla specifika frågor samtidigt som informanterna fick möjlighet att inta en aktiv roll och utforma sina svar fritt, medan intervjuaren hade möjlighet att återkoppla och vidareutveckla informanternas svar.

För det tredje finns det en risk att informanterna inte är helt sanningsenliga och att de under intervjun berättar om sin ideala undervisningspraktik, istället för den egentliga. Däremot avser inte studiens syfte att enbart utforska lärarnas beskrivningar om sin undervisningspraktik, utan även deras reflektioner och motiveringar om den. Studien har därför förhoppningsvis

stimulerat tankegångar som inte enbart fokuserar på *vad* läraren gör, utan även *varför*. Vidare hade studien kunnat undersöka lärarnas undervisningspraktik mer detaljerat om intervjuerna hade kombinerats med etnografiska fältstudier, såsom klassrumsobservationer, vilket hade gett en bredare bild av lärarnas praktiska undervisning. Dock var det inte möjligt att begära både en intervju och en klassrumsobservation från lärarna, dels på grund av tidsbegränsningar, dels till följd av valet av informanter, eftersom lärare har en stor arbetsbelastning och det var svårt att hitta lärarinformanter som kunde delta i studien.

4.6 Forskningsetik

De forskningsetiska principerna från Vetenskapsrådet som gäller för svensk forskning har varit en utgångspunkt i denna studie. Principerna är följande fyra huvudkrav:

informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (2002).

Informationskravet har följts genom att forskningens syfte, natur och utformning tydliggjordes både muntligt och skriftligt med informationsbrevet. Samma information fanns även i samtyckesformuläret som lästes upp högt till varje informant och de kunde då välja att avstå eller godkänna samtliga punkter innan påbörjandet av intervjun. Samtyckeskravet har således följts, eftersom samtyckesformuläret fungerade som både ett muntligt och skriftligt kontrakt. Konfidentialitetsprincipen har behandlats genom att inga obehöriga har tillgång till studiens data och studien har begränsat information om informanterna, vilket även framgick i samtyckesformuläret. Vidare har den insamlade datan endast använts för detta forskningsändamål och studien har därför fullföljt nyttjandekravet. Studien hade som mål att behandla samtliga principer genom att tydliggöra både muntligt och skriftligt för informanterna om studiens syfte och deras rättigheter i deltagandet.

5 Resultat och analys

I denna sektion kommer intervjusvaren att presenteras och relevanta kopplingar kommer att göras till tidigare forskning och till didaktiska teorier samt begrepp. Resultaten kommer delas in i tre huvudsakliga kategorier som behandlar studiens frågeställningar utifrån intervjuerna. Kategorierna är följande: lärarnas fokusområden med *Fröken Julie*, lärarnas litteraturredidaktiska val med *Fröken Julie* och lärarnas legitimeringar av *Fröken Julies* plats i svenskundervisningen. Vidare kommer *Fröken Julie* betecknas som *FJ* i följande sektioner och avsnitt.

5.1 Lärarnas fokusområden med *Fröken Julie*

Följande avsnitt presenterar lärarnas valda fokusområden i sin undervisning av *FJ*, samt vilka aspekter som de har uteslutit i undervisningen. I samband med att avsnittet lyfter fram vilka aspekter av *FJ* som lärarna fokuserar på, uppmärksammas deras intentioner, prioriteringar och lärandemål. Lärarna diskuterar svårigheterna med att inkludera fler aspekter av *FJ* i sin undervisning, vilket är en följd av tidsbrist, men lärarna diskuterar även sina val med hänsyn till elevernas förkunskaper.

Samtliga lärare har temana klass- och könskamp som det huvudsakliga fokusområdet. De drivande faktorerna är dels av lärarnas eget intresse, dels att det är teman som skapar engagemang hos eleverna, både för att diskutera och läsa *FJ*. Veras och Los citat nedan sammanfattar samtliga lärares övergripande uppfattning om att temana klass- och könskamp är det primära fokusområdet:

Jag tycker *FJ* passar bättre till att arbeta och analysera utifrån klass och kön. Dessutom brinner jag själv för sådana teman och lärare ska arbeta med sådant som de själva tycker om, för då säljer man in lektionen och boken till eleverna. - Vera

Ibland kan man förstöra en berättelse för man analyserar sönder den, men med *FJ* är det så tacksamt att prata om de olika maktpositionerna. Julie har klassmakten och Jean könsmakten och det pendlar och skiftar i dramat. Eleverna gillar maktdiskussionerna och den triggas dem. - Lo

Alla lärare är i linje med citaten ovan och de menar att tematiken möjliggör att undervisningen, läsningen och litteratursamtalen blir meningsfulla och lärorika. Lärarnas valda fokusområde styrs således både av egna preferenser och utifrån elevgruppens intresse. Detta är i likhet med Molloy's beskrivning av den didaktiska *vad*-frågan, då Molloy menar att undervisningens *vad* vanligtvis utgår utifrån lärarens preferenser, vilket sedan blir utgångspunkten för eleverna (2008, 159; 2017, 31). Dessutom syftar det tematiska fokuset på att skapa ett meningsfullt och givande arbete med *FJ* för eleverna, vilket demonstrerar att den didaktiska *vad*-frågan är i relation till *vem*-frågan. Molloy betonar att valet av *vad* ska utgå från elevernas verklighet och erfarenheter eftersom det förutsätter att undervisningen blir mer intressant och dialogisk (2017, 158). Lärarna menar att eleverna kan koppla tematiken klass- och könskamp till sina egna livserfarenheter och omvärld, vilket illustrerar att de vill åstadkomma subjektiv relevans i mötet med *FJ*. Detta är i enlighet med Bommarcos grundläggande utgångspunkter i litteraturundervisningen: genom subjektiv relevans kan

texten bli meningsfull och viktig för eleven (2006, 219). Mio är en av lärarna som tydliggör i citatet nedan att eleverna kan relatera till tematiken, samtidigt som han lyfter fram att temana är ett bra tillvägagångssätt för att diskutera Strindberg:

Makten mellan kön och klass är allmänmännsliga teman, så alla elever kan mer eller mindre greppa och känna igen sig i det och det gör att de får en bra läsupplevelse. Temana blir också intressanta att diskutera i relation till vår tid och om Strindberg och hans ställning till klassfrågan och hans kvinnoyn. - Mio

Lo och Vera berättar att de nämner kortfattat Strindbergs syn på klass- och kvinnofrågan, men det uppmärksammas inte i någon större omfattning i deras undervisning. Mio är därför den enda läraren som arbetar mer genomgående med Strindbergs värderingar gällande klass och genus i samband med *FJ*, vilket Mio tydliggör i citatet nedan:

Det är inte så att jag pratar om hans liv från barndom till hans död, utan jag berättar lite om honom och eleverna får berätta vad de vet och så läser vi lite om hans syn på kvinnan och hans ställning till klassfrågan i läroboken. Det blir intressanta diskussioner för att vissa elever kan skilja på verk och författare, medan andra inte kan förstå varför Strindberg är så populär och är 'svenska litteraturens urfader'. De tankarna eller punkterna påminner jag eleverna om med frågor när de diskuterar *FJ* som typ 'tycker du att Strindbergs kvinnoyn manifesteras i boken?' - Mio

Mio tillägger att elevernas läsning och litteratursamtal blir mer kritiska, att utifrån tematiken i *FJ* diskuteras Strindbergs status som författare i relation till hans kvinnoyn, samt sätter det i relation till både nutidens och slutet på 1800-talets syn på klass och kön. Temana fungerar därför som ett utgångsläge för att flera aspekter av dramat får utrymme i Mios undervisning. I Veras undervisning aktualiseras även detta, däremot på ett annat sätt. Hennes undervisning är i stort sett frikopplat från Strindberg, men tematiken behandlas ur ett historiskt perspektiv:

Jag har lärarledda moment om den historiska tiden för man kan inte som lärare säga till eleverna 'analysera Julies beteende utifrån den historiska tiden', då kommer typ 3/22 begripa vad jag menar. Jag brukar därför ta upp bland annat arbetarrörelsen, den fackliga framfarten, kvinnorörelsen och att det var förändring i luften. Antingen tar jag upp allt i en introduktionslektion eller under arbetsgången där jag flikar in olika genomgångar med fokus på olika områden. - Vera

Vera är den enda läraren som har lärarledda genomgångar om samhället under slutet av 1800-talet, men samtliga lärare berättar att de uppmuntrar till diskussioner om hur temana kan kopplas till människan och samhället i modern tid och till tiden då *FJ* skrevs. Sam har ingen explicit undervisning som inkluderar ett historiskt perspektiv, men hon berättar att eleverna diskuterar hur temat män och kvinnor i litteraturen kommer i uttryck i olika texter beroende på tidsepok:

Vi hade temat män och kvinnor i litteraturen, där mina elever läste sju olika böcker från olika tider, där *FJ* var en av dem. Böckerna var från olika epoker, så eleverna skulle lyfta fram vad som var typiskt i boken utifrån temat och tiden. - Sam

Samtliga lärare uppmanar eleverna till att göra kulturella och historiska jämförelser med tematiken i *FJ*. Lärarna menar att eleverna får med sig både demokratiska värderingar och det kritiska tänkandet genom att ta ställning till frågor om klass och kön i samband med att utforska tematiseringen klass- och könskamp ur ett modernt och historiskt perspektiv.

Fortsättningsvis berättar samtliga lärare att naturalismen inte är i fokus. Mio nämner kort om naturalismen i samband med Strindberg och sceneriet i dramat, vilket beror på tidsbrist. Vera förklarar att hon enbart läser *FJ* med elever i svenska 3 och att de har i svenska 2 ett stort litteraturhistoriskt moment, där naturalismen är inkluderad. Hon berättar att hennes elever bör ha kunskaper om litteraturepoken och därför får inte naturalismen något större utrymme, men hon påminner eleverna om att *FJ* är ett naturalistiskt drama.

Alla lärare förutom Mio har inget större fokus på hur genren dramatik kommer i uttryck i *FJ*. Mio berättar i citatet nedan att undervisningen fokuserar på litterära termer och tragedins typiska drag:

Jag tar upp viktiga begrepp som bland annat dialog och monolog och varför *FJ* är en tragedi. Vi diskuterar även sceneriet och hur det går att koppla till drama och skådespel. Men drömmen är ju att gå på en teater med eleverna, då hade man kunnat snöta in sig mer i drama som genre. - Mio

Lo behandlar även litterära termer och dramatik kortfattat i sin undervisning och i likhet med Mio är teater även en önskan hos henne ”I den bästa världen får man gå och titta på en riktig teateruppsättning av *FJ*”. I Sams undervisning har dramatik i samband med *FJ* inte fått något utrymme, men hon berättar att det har funnits möjlighet till det, fast inte lika mycket som hon hade velat. Veras reflektioner och val kring att hon har valt bort dramatik i hennes undervisning med *FJ* skiljer sig från övriga lärare:

Jag går igenom dramatik ytterst lite, eller i princip inget. Vi lärare har friheten att utforma lektionerna och jag är inte intresserad av dramatik som genre. Jag kan sträcka mig till film och media, eftersom det faller mera naturligt för mig. - Vera

Vidare berättar Lo, Mio och Sam att språkanvändningen i *FJ* inte har varit aktuellt. Vera är den enda läraren som har fokuserat på språket i *FJ*, men det har enbart blivit aktuellt såvida elevgruppen behöver öva på sin språkförmåga. Veras undervisning har då haft ett språkarbete som har fokuserat på bland annat motsatsord, synonymer och stavning i *FJ*.

Sam lyfter fram att en viktig aspekt i litteraturundervisningen är att eleverna förstår och kan använda sig av olika litteraturvetenskapliga begrepp. Hon berättar att i hennes undervisning var fokus på litterära termer och hon menar att ”det är sådant läraren ska se till att eleverna får med sig”. Mio, Lo och Vera berättar att litteraturvetenskapliga begrepp behandlas i en viss omfattning. Anledningen till att det inte uppmärksammas mer genomgående enligt dem är för att de arbetar med *FJ* med elever som studerar svenska 3 och eleverna är därför välbekanta med litterära termer, vilket tydliggörs i Los citat nedan:

Litteraturvetenskapliga begrepp är ju något som tas upp redan i svenska 1, så jag förutsatte att eleverna kunde begreppen. Sådana saker är redan eller ska vara etablerade hos eleverna. Men vi pratade om vad miljön har för betydelse för dramat. - Lo

Sammantaget har samtliga lärare huvudfokus på tematiseringen klass- och könskamp, vilket utforskas ur ett modernt och historiskt perspektiv. Övriga aspekter som Strindberg, dramatik, språket i *FJ* och litteraturvetenskapliga begrepp skiljer lärarna åt och naturalismen uppmärksammas inte av samtliga lärare. Avsnittet behandlar lärarnas valmöjligheter och att det är upp till läraren vilka aspekter som inkluderas eller exkluderas i undervisningen, vilket beror på lärarens egna preferenser, tidsbegränsningar eller elevernas kunskapsnivå och intressen.

5.2 Lärarnas litteraturdidaktiska val med *Fröken Julie*

I detta avsnitt kommer lärarnas litteraturdidaktiska tillvägagångssätt att presenteras. Avsnittet behandlar även hur lärarna hanterar mötet mellan *FJ* och elever som är läsovana eller som inte behärskar i det svenska språket fullständigt. Dessutom uppmärksammas olika framställningar av *FJ* och möjligheten att inkludera tematiska jämförelser med andra verk.

Samtliga lärare berättar att de arbetar med litteratursamtal och att de eftersträvar ett dialogiskt klassrum, där eleverna får samtala om det lästa i grupper. Lärarna har en positiv inställning till litteratursamtal och de följer den uppfattning som Bommarco har, att litteratursamtal bidrar till att läsprocessen blir utforskande, meningsfull och ger utrymme för olika tolkningar (2006, 212–215). Veras citat nedan ligger i linje med samtliga lärares utsagor om litteratursamtalets betydelse:

Jag är en varm anhängare av teorin eller arbetssättet att litteraturen ska diskuteras och upplevas. Jag inkluderar därför alltid sådant i min litteraturundervisning. Det är väldigt givande att höra vad andra tycker

eftersom man får tankar som 'Jaha tänker du så? Så tänkte inte jag'. Man lär sig saker och ting av varandra. - Vera

Lärarna diskuterar i likhet med Bommarco att det finns en önskan hos elever att få diskutera vad de har läst utifrån "intressanta ämnen" (2006, 213). För att möjliggöra detta, använder alla lärare sig av förberedda frågor under litteratursamtalen. Vera och Mio förtydligar att frågorna syftar till att aktivera och engagera eleverna genom bland annat perspektivbyten samt att frågorna ska uppmuntra till samtal och utvecklade resonemang. Ett ytterligare syfte med frågorna är att de ska fungera som stödstrukturer och leda litteratursamtalen, samtidigt som de utvecklar elevernas lässtrategier och analytiska förmåga. För att kunna uppnå detta, förklarar Vera närmare att frågorna är utformade personligt, generellt och specifikt och de täcker därför flera aspekter med utgångspunkt från *FJ*.

Vidare berättar Sam om en annan aspekt av litteratursamtalens syfte i hennes undervisning:

I litteratursamtalen hade eleverna olika klassiska böcker som de berättade om till varandra, som bland annat *FJ*, *Tristan och Isolde* och *Det går an*. Tanken var att samtidigt som eleverna läser ett eget klassiskt verk så får de ta del av andra. Eleverna fick en inblick om skillnader och likheter för att verken är skrivna i olika tider. Alla behöver inte läsa *FJ* eller de andra böckerna, men elever borde i alla fall få ta del av den i någon form, som i samtal där innehållet kommer fram. - Sam

Sam tillägger "det känns som att klassikerna är på väg bort" och litteratursamtalen fungerar därför även som en metod att eleverna ska få ta del av olika klassiker. Samtliga lärare diskuterade även litteratursamtal i relation till läsovana elever och menar att eleverna får möjlighet att bearbeta innehållet tillsammans, vilket gynnar läsförmågan hos läsovana elever. I citatet nedan lyfter Lo upp detta och samtidigt betonar hon att eleverna inte ska lämnas ensamma i läsningen:

Det är jätteviktigt att inte lämna eleverna ensamma i sin läsupplevelse. När elever läser böcker som kräver lite mer, så kan läraren inte släppa eleverna själva i sin läsning, utan läsningen sker tillsammans. Med boksamtal blir det en gemensam läsupplevelse och det är också bra för elever som är svaga läsare. De kanske inte har läst allt eller förstått allt, så då kan de få ut något av boken. - Lo

Interaktion och samspel möjliggör för elever att utforska innehållet och förtydligar även kunskapskraven. Gruppdiskussioner förutsätter även för läraren att identifiera vad eleven förstår eller missförstår och därigenom kan planerad stöttning ges. Stöttning, både den planerade och interaktiva, är en grundläggande undervisningspraxis där läraren stöttar elevernas utveckling (Gibbons 2013, 197–198). Vera är en av lärarna som berättar om hennes planerade stöttning till läsovana elever:

För elever som inte är läsvana eller brister i det svenska språket så har jag tre sätt att hantera det med *FJ*: den lättlästa versionen, ljudfiler och högläsning. Men det blir bara aktuellt om det uppstår en sådan situation, för om en elev kan läsa, så ska den läsa. - Vera

Mio nämner även den lättlästa versionen av *FJ* och han lyfter fram att det är en framtida anpassning som han kommer använda sig av med elever som har svenska som andraspråk eller elever med läs- och skrivsvårigheter. Mio och Vera menar att den lättlästa versionen är en lämplig anpassning för elever som inte behärskar det svenska språket fullständigt, eftersom språket i *FJ* kan vara svårbegripligt. Dessutom möjliggör det för eleverna att läsa och diskutera samma bok, vilket bidrar till en gemensam läsmiljö. Vera, Mio och Lo diskuterar även högläsning som en metod, vilket de menar främjar läslust hos eleverna, en god läsmiljö och att det fungerar som en anpassning. De berättar att med högläsning levandegörs texten och att det uppskattas av eleverna, oavsett läsförmåga. Vera berättar om en ytterligare didaktisk anpassning i samband med läsovana elever: ”Jag hade en elevgrupp som var väldigt rara, men inte när det kom till läsning. Då tittade vi på en filmatisering av *FJ* med Bibi Andersson i huvudrollen som är gammal men faktiskt bra”.

Lo rekommenderar att integrera *FJ* med filmen *Dirty Dancing*. Hon berättar att *FJ* och *Dirty Dancing* har densamma tematik och har liknande huvudpersoner: en man från en lägre samhällsklass och en kvinna från en högre samhällsklass. Lo menar att detta tillvägagångssätt möjliggör för eleverna att förstå tematiken och göra tematiska jämförelser, vilket Lo uttrycker är en fördelaktig anpassning till elever som är läsovana eller som har svenska som andraspråk. Den definition av det vidgade textbegreppet av Persson aktualiseras hos Lo och Vera eftersom de använder sig av multimodala hjälpmedel i form av filmer (2012, 26–27). Gibbons förespråkar multimodala arbetssätt och menar att ämnesinnehållet kan förstärkas och att informationen blir även begriplig för eleverna (2013, 223–224).

Vidare beskriver Lo om en ytterligare tematisk jämförelse som har gjorts med *FJ* och Szymborskas dikt ”Kedjorna” som handlar om en fastkedjad hund som inte kan komma loss, vilket hon och eleverna kopplade till Jeans och Julies drömmar. Detta syftade till att bredda tematiken och göra en tematisk jämförelse om att få vara fri.

Fortsättningsvis berättar Mio, Lo och Sam att skrivmoment har varit i form av en slutuppgift, vilket då har varit i det avslutande skedet och som examination av *FJ*. När *FJ* var aktuellt senast i Veras undervisning arbetade eleverna med läsloggar, där de skulle reflektera och analysera skriftligt utifrån *FJ*. Elevernas läsloggar samlades in i slutet av läsningen och fungerade som bedömningsunderlag tillsammans med den skriftliga examinationen. Molloy

lyfter fram att läsloggar är ett fördelaktigt metodiskt redskap som är skriv- och läsutvecklande, eftersom läsloggarna möjliggör ett skrivande som utgår från elevernas egna tankar om det lästa (2008, 80–81).

Vera diskuterar en annan aspekt i samband med läsutveckling, vilket är att elever behöver ha en litterär mognad i samband med *FJ*. I citatet nedan berättar hon anledningen till varför hon enbart läser *FJ* med elever som studerar svenska 3:

Jag försöker arbeta med *FJ* så sent som möjligt, alltså elever som studerar SV3 och SVA3 och på våren. För det handlar om elevers mognad. Med mognad kan de se olika nivåer i texten och tolka det hela. De flesta elever har möjlighet att lyckas med *FJ*, om man som lärare kan vänta. Det är inte passande att läsa *FJ* i exempelvis SV1, för som lärare måste man kämpa jättemycket med att eleverna ska kunna greppa klass- och genusfrågor och den växelverkan mellan dem och det är ju dit jag vill få eleverna med *FJ*. - Vera

Citatet ovan demonstrerar att Vera gör samband mellan elevernas ålder och deras läsrepertoar för att *FJ* ska vara läsutvecklande. Nordbergs definition av begreppet *matchning* aktualiseras i Veras resonemang. Begreppet matchning används för att beskriva processen mellan elevers och texters ideologier, litterära kompetens och svårighetsgrad. När matchning sker har detta satts i förhållande till varandra i syfte att hitta rätt balans mellan eleven och texten. Nordberg lyfter även fram att elevers litterära kompetens och texters svårighetsgrad inte ska överensstämma helt, utan texter ska utmana samt engagera och samtidigt ska det vara möjligt för elever att arbeta sig in i texten (2020, 60–61).

Sammanfattningsvis har lärarna som ambition att skapa en social läsmiljö i samband med *FJ*. Det finns somliga didaktiska reflektioner och aspekter som skiljer lärarna åt, vilket är bland annat tematiska jämförelser, skrivmoment och modaliteter i samspel. Vikten av att *FJ* ska vara läsutvecklande lyfts fram och olika anpassningar presenteras. Ovanstående illustrerar således att lärarna har tydligt förhållningssätt till elevens förkunskaper, förutsättningar och intresse (ett *vem*) i relation till lektionsinnehållet samt dess praktik (ett *vad och hur*) och lärandemålet (ett *varför*).

5.3 Lärarnas legitimeringar av *Fröken Julies* plats i svenskundervisningen

Det här avsnittet avser att presentera hur lärarna legitimerar *FJ* i sin undervisning, samt varför de anser att dramat har en plats i svenskundervisningen. Avsnittet behandlar de drivande

faktorerna bakom lärarnas val, vilket dessutom ger en inblick i hur de resonerar generellt kring litteraturundervisningens legitimeringsgrunder i svenskämnet.

Lärarna lyfter fram att den drivande faktorn är tematiken och att *FJ* syftar till att främja elevernas kunskap- och demokratiska utveckling och likaså motiveras verket utifrån ambitioner om att förse eleverna med ett litterärt kulturarv. Persson menar att det finns en dominerande litteratursyn som innebär föreställningar om det svenska kulturarvet och den nationella identiteten. Litteraturen anses därför som viktig eftersom den bidrar till att skapa och upprätthålla en svensk kulturell identitet (2012, 17), vilket lärarna är i linje med. I intervjuerna framhåller lärarna att svenska klassiker, såsom *FJ*, förser eleverna med ett svenskt kulturarv och gör dem allmänbildade. Sam och Lo tydliggör denna legitimering i citaten nedan:

Klassiker har ett värde i litteraturundervisningen och det är många som inte bryr sig längre om klassikerna. De behövs för att elever behöver få med sig det litterära kulturarvet och *FJ* är en bra representant, särskilt för en författare som i sin tid var modern. Med klassiker blir frågor som 'varför var just detta aktuellt under den tiden och varför var den här boken aktuell för sin tid?' aktuella. Elever behöver veta sådant, för det syns i litteraturen.

- Sam

Eleverna ska känna till minst ett verk som är ett drama och de ska uppleva att *FJ* faktiskt är bra. De ska ha några kulturella referenspunkter och vidga sin bildning. De ska också ha hört namnet Strindberg, han ska liksom inte vara främmande, som återigen är bildning. Eleverna ska få ta del av den kultur som finns. - Lo

I citaten ovan lyfts även Strindberg som en bidragande faktor och Ullströms definition av författarfunktion blir relevant, eftersom *FJ* legitimeras som ett lärostoff och får en särskild funktion samt status på grund av att den är skriven av Strindberg (2002, 38–39). Samtliga lärare gör samband mellan Strindberg och allmänbildning och är ett ytterligare skäl som lärarna uppger när de motiverar *FJ*. Detta tydliggörs i Veras citat nedan, där hon menar att alla ska ha kännedom om Strindberg, trots att hon personligen inte gillar honom:

Personligen så tycker jag inte om Strindberg och det är som att spotta i kyrkan när jag säger det inför andra svensklärare, men jag förstår storheten i mannen. Vi ska vara lite allmänbildade och vi bor i Sverige och vi måste känna till Strindberg. -Vera

Lo delar samma syn och uttrycker "Hans verk är ju klassiker av en anledning och jag förstår varför, för jag blir själv gripen av *FJ*". Samtliga lärare är överens om att *FJ* möjliggör en engagerad och meningsfull läsning och de lyfter fram att även eleverna uppskattar dramat. Lo tydliggör detta: "Min bild är att eleverna upplever den som bra. Den är ju liksom rapp och de

är elaka mot varandra, sen är den lite snuskig och det är dramatik och sen är det ett intressant slut”. Lärarna är eniga om att *FJ* bidrar med en dramatisk och underhållande läsning som gör att eleverna får uppleva spänning, humor och tragedi, vilket engagerar dem. En ytterligare faktor som engagerar och som legitimerar *FJ* enligt lärarna är temana klass- och könskamp. Lärarnas legitimering med tematiken är i samstämmighet med Nordberg, att genom litterära diskussioner utifrån tematik som berör samhällsfrågor, såsom genus och samhälle, bidrar till att eleverna upplever en stark inlevelse och kan sätta sig in i ämnena. Detta leder även till att traditionella normer utmanas (2020, 55). Lärarna menar att tematiken skapar en medvetenhet och berör elevernas samhällsbild och självbild. I citaten nedan berättar Sam och Mio att *FJ* bidrar med kritisk läsning och ett kritiskt genusperspektiv:

I *FJ* finns saker som fortfarande är aktuellt som kvinno- och mansrollen och det där spelet mellan mannen och kvinnan. Den kan också fungera lite som en historiebok, hur könsrollerna var i Sverige på den tiden. *FJ* säger mycket om verkets samtid och den säger även något om Strindbergs syn på kvinnor. - Sam

Med *FJ* kan eleverna ifrågasätta vilka könsnormer som finns och hur det påverkar Julie, att hon bär på den sexuella skammen och att det är en orsak till att hon tar sitt liv, medan Jean är stolt och är som en vinnare. Det får eleverna att reflektera. - Mio

Samtliga lärare är i linje med citaten ovan och lärarna menar att *FJ* möjliggör en kritisk läsning. Nordberg diskuterar kritisk läsning i samband med att ha ett kritiskt perspektiv likt det normkritiska eller kritik mot värderingar som uttrycks i texten (2020, 68). Vera menar att *FJ* ger ett kritiskt perspektiv på människan samt samhället under slutet av 1800-talet:

FJ har olika bottenar och man kan diskutera den på olika nivåer. Den funkar både ytligt och djupt. Den har med den historiska tiden som ger olika synvinklar på människan och samhället. Språket fungerar också och det flyter på och det är vackert. Ordförrådet ligger något ovanför elevernas och det är viktigt. För om det ska ske en utveckling och utmaning, så måste textens språk ligga över elevernas, men den måste ändå vara nära så att man kan jobba med den. - Vera

I citatet ovan menar Vera att *FJ* ger en språklig utmaning, vilket främjar språkutveckling hos eleverna. Vera är enig med Skolverket som betonar ett nära samband mellan språk och kultur. Skolverket framhåller att litteraturläsningen är viktig för att utveckla den egna språkbehandlingen och språkriktigheten, samt att skönlitteraturen ska öppna för nya världar (2008, 10). Det sistnämnda är Lo i linje med och hon menar att litteraturen ska utmana eleverna. Hon motiverar att med *FJ* får eleverna kliva ur sin litterära trygghetszon, vilket överensstämmer med Bommarco som menar att det ligger ett värde i att elever får läsa

”annorlunda” texter (2006, 218). I citatet nedan betonar Lo att litteraturen ska utmana och bidra med en större världsbild:

Mitt jobb är ju att utsätta eleverna för något som de annars inte skulle ha gjort. Om man som lärare hela tiden utgår från vad eleverna gillar, så växer de inte, utan man växer med mötet med det nya. Idén med skolan är inte att låta eleverna snurra ner i sina egna intressen, utan som framför allt svensklärare, så måste vi visa dem att det finns en större värld. - Lo

Vidare berättar Mio, Vera och Lo att *FJ* är en text som möjliggör att deras undervisning kan inkludera fler områden än bara läsning, det vill säga att den är en mångsidig text. De menar dessutom att *FJ* tillgodoser flera aspekter som bland annat tematiska tolkningar, ökat ordförråd, litteratursamtal, litterära analyser och olika sorters jämförelser. Lo nämner att ”*FJ* har allt!” och tillägger: ”Om man inte vet vad man ska jobba med i sin undervisning, så ska man ge *FJ* en chans. Man kan titta på filmatiseringar, teateruppsättningar eller läsa dramat. De flesta blir ju gripna av *FJ*”.

Sammantaget legitimeras *FJ* med tematiken, allmänbildning, Strindberg, kulturarv och att dramat är en klassiker. Lärarna lyfter fram ett flertal fördelar och de är överens om att *FJ* är ett litteraturval som bidrar med kritisk läsning, vilket möjliggör att traditionella normer utmanas och diskuteras. Det finns även en samstämmighet om att *FJ* förser eleverna med flera förmågor på grund av dramats mångsidighet. Lärarnas legitimeringar faller innanför ramen med Molloy som menar att svaret på *varför*, det vill säga legitimeringarna, ska stå i relation till ”på vilket sätt just detta kunskapsinnehåll bidrar till en bredare bildningsprocess både för eleven och samhället” (2017, 28–29).

6 Diskussion

Diskussionsdelen avser att förklara och diskutera studiens resultat ur ett övergripande och kritiskt perspektiv med de teoretiska och didaktiska ramverken som ligger till grund för studien. Avsnittet är uppdelat i tre huvudsakliga teman relaterat till resultat- och analysdelen: lärarnas tematiska inriktning och arbetssätt med temana klass- och könskamp; litteraturdidaktik och värdet av att använda *FJ* i svenskundervisningen.

Det första huvudsakliga temat behandlar det tematiska området som var aktuellt och uppmärksammades genomgående i resultat- och analysdelen. Samtliga lärare hade fokus på temana klass- och könskamp i *FJ*, vilket legitimerades med att temana är allmänmänniska.

Lärarnas resonemang överensstämmer med Bommarco som menar att litteraturen väljs ut utifrån tematiska värden och som eleverna upplever som igenkännbara (2006, 216–217). Lärarna menar att ämnena genus, klass och makt skapar läsengagemang hos eleverna och att de kan relatera till ämnena i viss utsträckning och göra kopplingar till sin egen omvärld, vilket skapar en subjektiv relevans i mötet med *FJ*. Den subjektiva relevansen är Bommarcos grundläggande utgångspunkt eftersom det möjliggör för eleverna att bli berörda, samt att de lär sig läsa och uppleva litteraturen (2006, 219). Detta illustrerar även att frågan om *vad* (temana) som förmedlas och uppmärksammas står i direkt relation till frågan om *vem* (eleverna) som ska lära.

Lärarna lyfter även fram att tematiken möjliggör för eleverna att förstå och jämföra historiska och nuvarande samhälls- och normstrukturer. Enligt Bommarco ska förmågan att göra historiska och kulturella jämförelser utvecklas genom litteraturen, vilket ger djupare förståelse för människor och deras olika levnadsförhållanden (2006, 216). Samtliga lärare berättar att eleverna ska göra tematiska paralleller mellan *FJ*, nutiden och tiden då dramat skrevs. Dock är *FJ* fristående från sitt historiska sammanhang hos majoriteten av lärarna. Vera är en av lärarna som betonar vikten av att sätta *FJ* i sitt historiska sammanhang för att utveckla elevernas förmåga att göra historiska och kulturella jämförelser. Det finns dessutom ett värde i det som Vera uttrycker, att lärare inte kan be elever att analysera och reflektera utifrån ett historiskt perspektiv utan att som lärare först förmedla kunskap om den. Veras resonemang konkretiserar vikten av samstämmighet mellan *vad* lärarna förväntar sig, det vill säga jämföra och göra paralleller mellan den historiska och nutida kontexten, och *hur* eleverna ska få kunskap om det. Utöver detta är det även värt att notera att samtliga lärare inte uppmärksammar *FJ* utifrån sitt naturalistiska sammanhang. Naturalismen kännetecknas av en människosyn där människan ses som en förbestämd produkt av arv och miljö, vilket Jean och Julie i *FJ* representerar. Det kan därför vara fördelaktigt att inkludera naturalismen i undervisningen i samband med *FJ* för att ge eleverna en djupare förståelse av både *FJ* i sin helhet och temana klass- och könskamp. Dessutom betonar Persson att kunskap om litteratur och litteraturhistoria skapar bättre läsare (2012, 19). Å andra sidan har Vera redan behandlat naturalismen i sin undervisning och hon menar att eleverna har förkunskaper om litteraturepoken och dess kännetecken. Detta gör det eventuellt mindre nödvändigt att betona dess betydelse i *FJ*.

Vidare framhåller lärarna att temana klass- och könskamp främjar elevernas kritiska och demokratiska förmåga. Lärarnas resonemang faller innanför ramen för Perssons

nyckelbegrepp demokrati eftersom de menar att tematiken utmanar elevernas åsikter och värderingar, vilket skapar en medvetenhet som berör elevernas självuppfattning och perspektiv på samhället (2012, 25). Det kan däremot lyftas fram att det finns utrymme till att sätta *FJ* och temana klass- och könskamp i en bredare kritisk kontext genom att uppmärksamma Strindbergs klass- och kvinnosyn. Mio är en av lärarna som har en kritisk litteraturdidaktik eftersom Strindbergs kvinnosyn diskuteras och ifrågasätts av både han och eleverna. Eleverna undersöker även såvida det aktualiseras i *FJ*. Att lyfta fram Strindbergs värderingar i samband med *FJ* har flera fördelar. Det möjliggör att tolka och analysera *FJ* mer nyanserat, vilket främjar lässtrategier och kritisk-analytiska förhållningssätt till att bearbeta tematiken, men likaså textinnehållet. En ytterligare fördel är i linje med Ullström som menar att med kritisk läsning möjliggörs diskussioner om problematiken med upphöjning av dominerande litterära normer (2002, 414–416). Det öppnar dessutom upp för reflektioner och samtal om varför Strindbergs värderingar anses kontroversiella idag, samt varför de var det vid slutet av 1800-talet, vilket ger eleverna möjlighet till att förstå och reflektera över hur svenska samhällets normer har förändrats över tid. Eleverna får således en djupare medvetenhet om människors olika villkor, vilket främjar det kritiska tänkandet och demokratiska värderingar. Vera är en av lärarna som även har ett tydligt tyckande om Strindberg, som Ullström menar talar för att det finns potential att utmana samt synliggöra olika föreställningar och värderingar om honom i undervisningen (2002, 414–416). En möjlig orsak till att majoriteten av lärarna inte uppmärksammar Strindberg utifrån ett kritiskt normperspektiv kan förklaras genom Ullströms resonemang om att Strindberg har en stark legitimitet som lärostoff. Strindberg har även en särskild författarfunktion, vilket ger upphov till att hans verk bemöts på ett specifikt sätt (2002, 38–39). Det kan således vara möjligt att lärarna betraktar *FJ* som särskilt värdefullt på grund av att det är Strindbergs verk, vilket resulterar i att lärarna inte kritiskt diskuterar och uppmärksammar hans värderingar i samband med *FJ*.

Ovanstående diskussion väcker tankar såvida det har varit ett allt för stort fokus på temana, vilket har resulterat i att andra aspekter i *FJ* har exkluderats som bland annat naturalismen och dramatik. Det är dock viktigt att lyfta fram en aspekt som Molloy och studien har behandlat, att tidsbrist råder för lärare och att tiden är en faktor vid valet av *vad* (2008, 159). Lärarnas val att prioritera den tematiska aspekten framför andra illustrerar de val och begränsningar som ibland är nödvändiga i undervisningen, vilket påverkas av faktorer som exempelvis tidsramar samt elevernas kunskapsnivå, intressen och behov. Dessutom är det särskilt värdefullt att

analysera *FJ* utifrån dramats tematik eftersom det möjliggör en undervisning som behandlar viktiga ämnen som rör genus, klass och maktrelationer. Likaså engagerar det tematiska fokuset läsningen och om litteraturundervisningen inte engagerar, är den inte utvecklande (Nordbergs 2020, 61).

Det andra huvudsakliga temat är litteraturredidaktik. Samtliga lärare betonar ett dialogiskt klassrum i samband med läsning och de arbetar därför med litteratursamtal. Det som litteratursamtalen syftar till är i samstämmighet med Bommarco, att det bidrar till en utforskande läsprocess som blir meningsfull där eleverna kan formulera egna tankar och utforska innehållet tillsammans (2006, 212–215). Lärarna motiverar dessutom litteratursamtal i likhet med Gibbons som menar att samspel och interaktion fungerar som en form av stöttning (2013, 197–198). Litteratursamtal bidrar till en gemensam förståelse, samt att eleverna utvecklar förmågan att analysera och tolka *FJ*, vilket är fördelaktigt för elever som är läsovana eller som inte behärskar det svenska språket fullständigt.

Nordberg betonar vikten av att läsprocessen ska främja inlevelse och identifikation, både till sin egen person och fiktiva karaktärer, samtidigt behövs reflektioner om allmänmänskliga situationer och känslolägen göras med kopplingar till andra berättelser (2020, 29). Detta faller innanför ramen med Perssons nyckelbegrepp narrativ fantasi som syftar till perspektivbyten och att litteraturen ska motivera läsaren in i andra sätt att tänka, leva och känna (2012, 25–26). Litteratursamtal möjliggör denna läsprocess som Nordberg och Persson lyfter fram, eftersom eleverna får lyssna på andras läsoplevelser, perspektiv och resonemang. I Sams och Los undervisning integreras *FJ* med andra texter, vilket möjliggör tematiska jämförelser som i sin tur breddar tematiken, men likaså får eleverna i dialog med varandra identifiera, analysera samt jämföra olika perspektiv och hur allmänmänskliga aspekter kommer till uttryck. På så sätt aktualiseras olika ”berättelser” som eleverna diskuterar tillsammans.

Vidare styrde lärarna litteratursamtalen med frågor som dels syftade till att stimulera personliga tankar och reflektioner, dels analyser om det lästa. Nordberg behandlar styrande litteraturfrågor som en metod som bidrar till att läsoplevelsen och personliga tankar används som utgångspunkt i textarbetet, samt stimuleras analytiska reflektioner till att identifiera nya saker i texten, vilket skapar djupare helhetsförståelse (2020, 65–67). Molloy diskuterar att en riskfaktor med styrda frågor är att det kan leda till att eleverna söker efter ”rätta” svar utifrån lärarens analys, snarare än att utforska och resonera fritt om texten. Detta kan resultera i att texten blir en lärartext som utestänger eleven och dennes erfarenheter (2008, 76). Men i

samband med att samtliga lärare eftersträvade en social läsmiljö, där elevernas erfarenhet och tankar uppmuntrades, har lärarna troligtvis motarbetat att *FJ* upplevs som en lärartext.

Bommarco betonar att interaktion, dialog och samarbete är centrala aktiviteter i litteraturundervisning och att skrivandet även har en betydelse för läsningen, men skrivning används vanligtvis inte som ett verktyg i samband med läsning (2006, 60–6, 208). Detta aktualiseras hos majoriteten av lärarna eftersom skrivandet inte var aktuellt under läsningen, utan istället som examinerande slutuppgift. Att skrivningen har åsidosatts hos majoriteten av lärarna kan vara ett resultat av att litteratursamtalen har tagit allt för stort utrymme.

Bommarco diskuterar fördelarna med att integrera skrivning med läsandet och menar att det möjliggör för eleverna att skapa mening och förståelse över det lästa och de får dessutom arbeta med olika språkliga uttrycksätt (2006, 60–61). Vera arbetade med läsloggar i samband med *FJ* och läsloggar är en skrivmetod som lyfts fram av både Bommarco och Molloy. Enligt Molloy kan läsloggen fungera som en stödstruktur för litteratursamtalen, då eleverna kan jämföra sina reflektioner utifrån läsloggarna (2007, 81). Syftet med läsloggarna i Veras undervisning är inte i linje med Molloy, men däremot i likhet med Bommarcos uppfattning om läsloggens syfte och potential, vilket är att elever får stanna upp och reflektera över vilka tankar, frågor och kritiska reflektioner som upplevs under läsningen (2006, 62).

Det tredje temat är värdet av att använda *FJ* i svenskundervisningen. Lärarna diskuterar temana klass- och könskamp som en bidragande faktor till att använda *FJ* i svenskundervisningen eftersom temana dels utgår från elevgruppens och lärarnas intresse, dels demonstrerar temana mänskliga erfarenheter och problem. Det tematiska arbetssättet möjliggör likaså meningsfulla och engagerande litteratursamtal. Lärarna faller således innanför ramen för Perssons nyckelbegrepp kreativ fantasi i samband med att lärarna menar att tematiken i *FJ* möjliggör erfarenhetsanknytning och inlevelse (2012, 26). Detta manifesterar i sin tur legitimeringar och en litteraturundervisning med *FJ* som Malmgren klassificerar som svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne. Det är en undervisning som har elevgruppens intressen och erfarenheter som utgångspunkt, samt ett ämnesinnehåll som fokuserar på teman om mänskliga erfarenheter och på humanistiska problem (1996, 89). Ämneskonceptionen svenska som erfarenhetspedagogiskt demokratiämne kommer även i uttryck hos lärarna. Det tematiska arbetssättet och de gemensamma litteratursamtalen syftar till att reflektera och värdera ämnen som berör makt, klass och genus, vilket stimulerar det kritiska tänkandet och bidrar med demokratiska värderingar. Lärarnas undervisningspraxis med *FJ* faller även innanför ramen för en konstruktivistisk syn på lärandet eftersom lärarna

betonar samarbets- och elevaktiva undervisningsmetoder (Molloy 2007, 184–187). Detta motsäger Ullströms resonemang om att det finns en gymnasiekultur där litteraturundervisningen studeras traditionellt, det vill säga en lärardominerande litteraturundervisning som är sluten, läromedelsdriven och ämnessegregerad (2002, 414–416). Med hänsyn till att Ullströms resonemang är över 20 år gammalt, kan denna motsättning som lärarna illustrerar vara ett resultat på en förändring i litteraturundervisningen.

Eftersom *FJ* utforskas i ett dialogiskt klassrumsklimat, utövar lärarna en funktionaliserad undervisning, snarare än en formaliserad. Ämneskonceptionen svenska som ett färdighetsämne manifesteras därför inte hos samtliga lärare. Det finns visserligen nyanser av ämneskonceptionen i Veras undervisning i samband med språkarbetet, där koncentration på språkanvändningen i *FJ* har varit aktuellt såvida elever behöver utveckla språkförmågan. Vera demonstrerar därför möjligheten till att använda *FJ* i språkutvecklande syfte. Majoriteten av lärarna legitimerar *FJ* med att dramat ska utveckla elevernas ordförråd, men samtidigt uppmärksammas inte språket i någon större omfattning. Detta väcker en reflektion kopplat till de didaktiska grundfrågorna om såvida det finns en samstämmighet: *FJ* syftar till att utveckla elevernas ordförråd (*varför* och *vad*), men *hur* arbetar lärarna för att utveckla elevernas ordförråd, utan att uppmärksamma språkets betydelse i *FJ*?

Vidare diskuterade lärarna mer genomgående om litteraturvetenskapliga begrepp. Mio, Vera och Lo har valt att inte fokusera på litteraturvetenskapliga begrepp i någon större omfattning, då de menar att det är ett kunskapsområde som är etablerat hos eleverna. Det finns fördelar med att undvika en ensidig litteraturundervisning för att ge eleverna nya utmaningar och stimulera deras motivation för textarbeten. Att öva repetitivt på hur litterära termer kan kopplas till texter moment efter moment, kan minska elevernas intresse och läsengagemang. Däremot finns det ett värde i det som Sam uttrycker, att det är lärarens uppgift att utveckla elevernas litterära begreppsrepertoar. Skolverket menar att ett litterärt fackspråk bidrar till mer kvalitativa textanalyser hos elever och Persson lyfter även fram att litterär terminologi skapar bättre läsare (2016, 7; 2012, 19). Detta illustrerar att *FJ* kan användas för att förse elever med en bredare litterär begreppsrepertoar, vilket främjar att olika aspekter i dramat utforskas och analyseras mer fördjupat.

Samtliga lärare diskuterade vikten av ett gemensamt kulturarv i samband med *FJ*. Deras legitimeringar är i likhet med Perssons resonemang om att litteratur legitimeras med faktorer som kulturell gemenskap och kulturarv (2012, 18–19). Lärarnas resonemang som betonar svenskt kulturarv och allmänbildning följer den uppfattning som ämneskonceptionen

litteraturhistoriskt bildningsämne talar om. *FJ* betraktas av lärarna som ett klassiskt litterärt verk, vilket främst är på grund av att Strindberg är författaren, och i samstämmighet med ämneskonceptionen menar lärarna att *FJ* har en personlighetsutvecklande effekt på eleverna (Malmgren 1996, 88). Däremot är lärarna inte helt i linje med ämneskonceptionen, utan de påvisar nyanser av den i sina utsagor. Det som avgränsar lärarna från ämneskonceptionen är deras litteraturredaktik som inte bestod av fasta studiegångar och ett bestämt innehåll, utan snarare var det elevaktiva undervisningsmetoder där eleverna fick frihet att diskutera *FJ*. Sam demonstrerar ett starkare förhållningssätt till ämneskonceptionen, dels för att hon betonar klassiker likt *FJ* i litteraturundervisningen, dels för att litteratursamtalen i hennes undervisning syftade till att eleverna ska få bekanta sig med olika klassiker. I sin tur har Lo en större distans till ämneskonceptionen eftersom hennes undervisning integrerade ett populärkulturellt element i samband med *FJ* i syfte att bredda tematiken, vilket var med filmen *Dirty Dancing*. Av detta skäl motstrider Los undervisning Perssons resonemang om mytens praktik, att litteraturen ska vara högaktuell och inte populärkulturell (2012, 26–27). Dessutom är det två av fyra lärare som har en undervisning med modaliteter i samspel, där både Lo och Vera har inkluderat filmer. Detta är i kontrast till Perssons resonemang om att det vidgade textbegreppet inte har slagit igenom i undervisningen (2012, 22–23). Multimodala arbetssätt kan stötta elever genom att ämnesinnehållet förstärks och informationen förtydligas för eleverna (Gibbons 2013, 223–224). Den lättlästa versionen uppmärksammades även av Vera och Mio. Att använda olika framställningar av *FJ* som den lättlästa versionen, film och ljudinspelningar har särskilda fördelar för elever med läs- och skrivsvårigheter eller språkliga utmaningar. Genom att erbjuda olika framställningar av *FJ* blir textinnehållet mer begripligt och tillgängligt för elever som upplever att *FJ* är för utmanande. Dessa anpassningar främjar även en inkluderande läsmiljö, där elever med olika behov kan delta på lika villkor i bland annat litteratursamtal. Detta illustrerar ett värde i att *FJ* förekommer i andra former än enbart den ursprungliga texten och därför finns möjligheten att bredda dramats användning eftersom det är möjligt att nå en större målgrupp av elever.

Fortsättningsvis är *FJ* en text som kan utmana elever och få dem att kliva ur sin litterära trygghetszon. Lo framhöll att om svensklärare anpassar litteraturvalet efter elevernas preferenser, begränsas deras utveckling och världsbild. I likhet med Bommarco menar Lo att det ligger ett värde i att elever får läsa ”annorlunda” texter, likt *FJ*, eftersom det är genom mötet med det nya som eleverna kan utvecklas (2006, 218). Vera lyfter fram att *FJ* ger elever både en litterär och språklig utmaning, vilket utvecklar elevernas läs- och språkförmåga. Men

hon betonar även vikten av matchning, att eleverna behöver ha en utvecklad läsrepertoar för att *FJ* ska vara läsutvecklande. Vera illustrerar således ett viktigt didaktiskt övervägande i samband med *FJ*, att litteraturvalet ska utgå från frågan: *vem ska läsa?*

7 Summering

Avslutningsvis demonstrerar både lärarna och diskussionsdelen att användningen av *FJ* i svenskundervisningen har flera fördelar. De allmänmänskliga temana klass- och könskamp berör läsaren och skapar läsengagemang, men det är möjligt att uppmärksamma och utforska andra aspekter i *FJ* för att få en mer nyanserad förståelse, både för verket i sin helhet och dess tematik. Litteratursamtal lyfts fram som en central litteraturdidaktisk metod som möjliggör en utforskande och meningsfull läsprocess i samband med *FJ*. Dock ska litteratursamtal inte dominera litteraturundervisningen på bekostnad av skrivandet, utan litteratursamtal och skrivning ska samverka i syfte att skapa större mening och förståelse över det lästa. Med *FJ* kan eleverna utveckla förmågan att göra historiska och kulturella jämförelser, men det är då viktigt att sätta *FJ* i sitt historiska sammanhang för att eleverna ska kunna göra dessa jämförelser på ett meningsfullt och kritiskt sätt. *FJ* kan utmana åsikter och värderingar, vilket främjar elevernas kritiska och demokratiska förmåga, särskilt om det görs i samband med Strindbergs klass- och kvinnoosyn. *FJ* kan utveckla elevernas språkförmåga och ge en bredare litterär begreppsrepertoar. Elever kan med *FJ* bli allmänbildade och de får ta del av det svenska kulturarvet. Det är möjligt att använda olika framställningar av *FJ*, vilket kan bredda dramats användning i svenskundervisningen och möjliggör anpassningar efter elevers behov och förutsättningar. *FJ* erbjuder således en rad olika möjligheter för svenskundervisningen, men framför allt är *FJ* ett litteraturval som främjar och har en betydelse för elevers lärande.

8 Framtida forskning

Denna studie har bidragit med ett didaktiskt- och lärarperspektiv till litteraturforskningen om *FJ*. Trots detta finns det en ytterligare viktig lucka som kan fyllas i framtida litteraturdidaktisk forskning: elevperspektivet. Det hade varit informativt att undersöka hur eleverna själva uppfattar och relaterar till *FJ* och om eleverna förstår och tolkar dramat likt lärarna och

litteraturvetarna. Genom att fylla denna lucka kan en djupare förståelse skapas för hur litteraturstudier kan utvecklas och anpassas för att möta elevernas behov och intressen. Studien understryker dessutom vikten av att integrera det didaktiska- och lärarperspektivet i litteraturforskningen, särskilt när det gäller klassiker som används ofta i svenskundervisningen. Ett ytterligare område att utforska i framtida forskning skulle vara hur klassiker studeras, används och undervisas i skolkontexten och uppmärksamma vilka aspekter som är i linje eller inte med litteraturundervisningen på universiteten.

9 Referenser

- Alvehus, Johan. 2019. *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. 2 uppl. Stockholm: Liber.
- Berge, Anna och Blomqvist, Per. 2012. *Skrivundervisning - i samspel med litterära texter*. Stockholm: Liber.
- Bommarco, Birgitta. 2006. *Texter i dialog: En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Diss. Malmö högskola.
- Eliasson, Annika. 2018. *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline. 2013. *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. 2 uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Klingberg, Gunilla och Hallberg, Ulrika. 2021. *Kvalitativa metoder helt enkelt!*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran. 1996. *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla. 2007. *Skolämnet svenska - en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla. 2008. *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla. 2017. *Svenskämnets roll: Om didaktik, demokrati och critical literacy*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordberg, Olle. 2020. *Litteraturredidaktik*. Stockholm: Liber.
- Patel, Runa och Davidson, Bo. 2019. *Forskningsmetodikens grunder*. 5 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus. 2012. *Den goda boken: Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Diss. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. 2016. *Litterär förståelse och begreppsanvändning*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 6 maj 2023.

https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api/v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5lasskriv/Gymnasieskola/011perspektiv_litteraturundervisning/del_05/Material/Flik/Del_05_MomentA/Artiklar/M11_gym_05A_01_forstaelse_begrepp.docx.

Skolverket. 2016. *Litteraturhistoriskt berättande*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 7 maj 2023. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5lasskriv/Gymnasieskola/011perspektiv_litteraturundervisning/del_03/3.%20Litteraturhistoriskt%20ber%C3%A4ttande.pdf.

Skolverket. 2008. *Gör klassikerna till din egen - arbeta med skönlitteratur i klassrummet*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 6 maj 2023.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a656abf/1553960030950/pdf1892.pdf>.

Ullström, Sten-Olof. 2002. *Likt och olikt: Strindbergsbildens förvandling i gymnasiet*. Diss. Lund.

Vetenskapsrådet. 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Elanders Gotab. Hämtad 21 april 2023.

https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf.

10 Bilagor

10.1 Informationsblad till potentiella intervjudeltagare

Hej,

Mitt namn är Tina Viinikka och jag studerar ämneslärarprogrammet med inriktning svenska och svenska som andraspråk på Stockholms universitet. Jag ska nu under våren 2023 skriva min c-uppsats i svenskämnet. Uppsatsen syftar till att undersöka, utifrån svensklärares perspektiv, varför *Fröken Julie* används i svenskundervisningen samt dramats bildningsfunktion. Målet är även att undersöka vilka fokusområden och didaktiska val svensklärare gör i sin undervisning med *Fröken Julie*. Uppsatsen är en kvalitativ studie och målet är att samla in val, tankar, åsikter och erfarenheter utifrån lärare som använder sig av *Fröken Julie*.

Detta mail är en förfrågan om du skulle vilja medverka på en intervju som förväntas ta mellan 30–60 minuter. Jag är flexibel och anpassar mig gärna efter dig. Intervjun kan ske både digitalt och på plats, beroende på dina önskemål.

För att du ska delta i studien, är det viktigt att du har planerat och utfört lektioner där dramat *Fröken Julie* har varit aktuellt. Det önskas även att du har svenska som ämne. Hur länge du har varit verksam som lärare spelar ingen roll, utan oavsett erfarenhet i läraryrket, så är det dina tankar och didaktiska metoder som är i fokus.

Du som informant kommer vara anonym i studien och ingen information om dig kommer kunna anknytas tillbaka till dig och de etiska forskningsprinciperna kommer studien att följa. Din medverkan är frivillig och du har rätt att avstå från att svara på frågor. Före intervjun kommer en samtyckesblankett att inhämtas och ingen obehörig kommer att ta del av studiens forskningsmaterial. Jag tror att du besitter värdefulla erfarenheter och tankar och hoppas därför att du vill delta i denna studie.

Tack på förhand och jag ser fram emot ditt svar!

Vänliga hälsningar,
Tina Viinikka

10.2 Muntligt samtyckesformulär

Forskningens titel: Fröken Julie i svenskundervisningen **Studentens namn:**

Tina Viinikka **Tidsåtgång:** 30 till 60 minuter

Tack för att du (lärarens namn) frivilligt har valt att delta i denna intervju av mig Tina som samlar in data till min c-uppsats. Det är ett krav av Stockholms universitet att jag ska följa de etiska riktlinjerna och därför måste du som intervjudeltagare nu muntligt godkänna eller avvisa frågor i detta samtyckesformulär. Detta är för att du själv ska förstå syftet med intervjun och den data som kommer samlas in och användas.

Genom att svara på dessa frågor i samtyckesformuläret väljer jag att antingen godkänna eller avvisa följande punkter:

- * Jag samtycker till att delta i studien som jag har fått information om via mejl.
- * Jag samtycker till att intervjun spelas in.
- * Jag förstår att jag själv väljer om jag vill besvara frågorna och jag kan avbryta intervjun när som helst.
- * Jag samtycker till att delar eller eventuellt hela intervjun kommer att transkriberas.
- * Jag förstår att intervjun och mina bakgrundsuppgifter kommer att förbli anonyma och att mina svar inte kommer att kunna anknytas tillbaka till mig.
- * Jag förstår att delar av intervjun kan användas som citat, eller att mindre delar av transkriptionen ingår i uppsatsen.
- * Jag förstår att ljudinspelningarna och transkriptionen kommer endast Tina samt handledaren Maria Andersson på Stockholms universitet ha tillgång till.
- * Jag förstår att underlaget från intervjun kommer användas till Tinas c-uppsats och ingenting annat.
- * Jag förstår att datalagringen kommer att förvaras på Tinas dator eller mobiltelefon.

Tack!

10.3 Intervjufrågor

Bakgrundsinformation

- Berätta om din utbildningsbakgrund - Var arbetar du idag?
- Är du en examinerad lärare med gällande lärarlicens?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Vilka årskurser undervisar du?

Huvudintervju

- Vilka skönlitterära böcker använder du i din litteraturundervisning?
- Hur strukturerar du och planerar du vanligtvis dina litteraturmoment? Vilka områden är i fokus?
- Vilken funktion fyller litteraturen i svenskundervisningen?
- Vad tycker du om dramat *Fröken Julie*?

- Varför har du valt att använda *Fröken Julie* i din undervisning?
- Skiljer sig arbetet med *Fröken Julie* från din övriga litteraturundervisning?
- Vad anser du med arbetet med *Fröken Julie* vara de största styrkorna respektive svagheter?
- Hur strukturerar och planerar du moment med fokus på *Fröken Julie*?
- Vad är undervisningens fokusområden?
- Vad vill du att eleverna ska ta med sig från arbetet med *Fröken Julie*?
- Varför ska svensklärare använda sig av *Fröken Julie* i sin undervisning?

