



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Läslusten och lärares arbete med skönlitteratur i  
gymnasieskolan  
Teorin i praktiken och praktiken i teorin

Annika Thelin

LAU690

Handledare: Hanne-Lore Andersson

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: HT11-1150-05

## **Abstract**

### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Läslusten och lärares arbete med skönlitteratur i gymnasieskolan  
Teorin i praktiken och praktiken i teorin

**Författare:** Annika Thelin

**Termin och år:** Höstterminen 2011

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Hanne-Lore Andersson

**Examinator:** Anna Nordenstam

**Rapportnummer:** HT11-1150-05

**Nyckelord:** läslust, skönlitteratur, undervisning, gymnasieskolan, didaktisk forskning

### Sammanfattning

Skönlitteraturen behövs i svenskundervisningen på gymnasieskolan för att stimulera språkutvecklingen, fantasin och skaparkraften. För att få eleverna att läsa skönlitteratur måste deras läslust väckas. Denna studie genomfördes för att ta reda på hur arbetet med skönlitteratur och läslust går till i praktiken och hur detta arbete speglar vad som förespråkas inom den didaktiska forskningen. Det är viktigt för verksamma och blivande lärare att veta vilka teorier som lever i praktiken och vilken praktik som motsäger och/eller motsvarar teorin.

Studien genomfördes med hjälp av samtalsintervjuer, där sex lärare fick beskriva sina tankar om läslust och sitt arbete med skönlitteratur. Studien visar att egen läslust hos läraren är det allra viktigaste och att brist på egen läslust är den främsta orsaken till att arbetet med skönlitteratur inte fungerar.

Det mest motsägelsefulla resultatet rörande arbetsmetoder visade sig vara de delade meningarna om läsloggen. Metoden hyllas av den didaktiska forskningen, men beskrivs som rörig och läslusthämmande av lärarna i praktiken.

Huvudbudskapet från lärarna i praktiken, såväl som från den didaktiska forskningen, är att förutsättningarna för att få ett välfungerande arbete med skönlitteratur och ett spirande läsintresse ökar betydligt om eleverna får samtala om och skriva utifrån texterna med sina egna erfarenheter, tankar och associationer som referensram. Allmänmänniska teman och grundberättelser används som metoder för att få eleverna att känna sig delaktiga och närvarande i skönlitteraturen, för att i texterna finna de gemensamma dragen, som är oberoende av tid och rum, och göra dem viktiga för var och en som kan tänkas läsa dem.

Studien framhäver vikten av att en lärare behöver känna lust för att ge lust och för att hjälpa gymnasieeleverna att bli goda läsare, kan lärarna behöva entusiasmeras med jämna mellanrum, för att orka hålla ångan uppe i en värld, där skönlitteraturen får kämpa om underhållningsutrymmet med all teknologisk förströelse.

## Innehållsförteckning

1	Inledning .....	4
1.1	Bakgrund .....	4
1.2	Syfte och problemformulering .....	5
2	Presentation av källor för den didaktiska forskningen .....	6
3	Design, metod och tillvägagångssätt .....	8
3.1	Design .....	8
3.2	Metod .....	8
3.3	Urval .....	8
3.4	Tillvägagångssätt .....	9
3.5	Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet .....	10
4	Analys - Det praktiska arbetet med skönlitteratur och nyckeln till läslust .....	11
4.1	Sex lärare gör entré .....	11
4.2	Svensklärarnas egen läsning av skönlitteratur och hjärtefrågor inom svenskämnet .....	11
4.3	Därför bör man läsa skönlitteratur i undervisningen .....	12
4.3.1	Styrdokumentet i undervisningen .....	13
4.4	Svensklärarnas hantering av läsmotstånd bland sina elever .....	14
4.5	Inspiration för arbetsmetoder och litteraturval .....	16
4.5.1	Arbetsmetoder .....	16
4.5.2	Litteraturval .....	17
4.6	Metoder för arbete med skönlitteratur .....	18
4.6.1	Läroböcker som metod .....	18
4.6.2	Samma bok i hela klassen som metod .....	19
4.6.3	Boksamtal som metod .....	20
4.6.4	Läslogg som metod .....	22
4.6.5	Reflekterande skrivning som metod .....	23
4.6.6	Högläsning som metod .....	24
4.6.7	Rollspel och dramatisering som metod .....	24
4.6.8	Förförståelse som metod .....	25
4.7	Lärares betydelse för stimulans av läslusten, enligt svensklärarna .....	27
4.7.1	Upplevelsen av betydelse .....	27
4.7.2	Förebilder .....	28
4.7.3	Insatser för att väcka och stimulera läslusten .....	28
4.7.4	Att skapa förutsättningar för förståelse .....	32
5	Resultat - Nyckeln till läslust i arbetet med skönlitteratur .....	33
6	Slutdiskussion .....	39
	Referenser .....	42
	Bilaga 1 .....	43

# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund

En fascination för arbetet med skönlitteratur i svenskundervisningen och medvetenheten om vikten av en lust att läsa ligger bakom denna studie. Jag har läst många intresseväckande och entusiasmerande texter om hur det bör gå till och även om hur det går till bland litteraturintresserade lärare. Men erfarenheter från egen skolgång, från berättelser om bekantas och vänners skolgång, talar ett annat språk. Dessa erfarenheter berättar andra historier. Ute i praktiken, bland lärare som arbetar i gymnasieskolorna, hur ser det ut där? Det har jag frågat mig och det är vad jag beslöt mig för att ta reda på.

För att utforma en undervisning som fungerar för eleverna behöver lärarna studera olika teorier och sedan prova teorierna i praktiken, samtidigt som de också behöver göra tvärtom. De behöver gå ut i klasserna och prova en idé som de själva har eller en idé som inspirerats av eleverna. När lärarna väl erfarit hur det kan fungera i praktiken kan de ta del av forskning och se vilka belägg som finns och vilken forskning som inte alls stämmer överens med lärarens egna erfarenheter. På så vis utvecklas forskningen och på sikt får vi en mer genomtänkt och välgrundad undervisning.

Det har gjorts en del studier kring hur man arbetar med skönlitteratur i skolan och där läslusten finns med som en bakomliggande faktor. I den här studien finns dock läslusten med som en av de huvudsakliga frågorna. Den viktigaste drivkraften i en inlärningsprocess är lusten att lära. (Gärdenfors 2010:21) Det bästa lärandet når vi när vi ser meningsfulla sammanhang. När vi förstår vad vi lär oss uppstår lusten. Förståelsen och lusten är sammanlänkade och de utgör förutsättningar för lärande. Därför, menar jag, att ett litteraturarbete utan läslust blir ett meningslöst litteraturarbete. För att kunna gå in i en text och verkligen förstå den måste det finnas en lust. Omvänt gäller att om man studerar en text tillräckligt noga för att förstå den, uppstår lusten. Den amerikanske utbildningsfilosofen John Dewey (1916/1997:89) menar att ”lusten att lära av livet självt och att göra livsvillkoren sådana att alla lär av livsprocessen är utbildningens främsta mål”.

Förståelse är således också ett viktigt begrepp i den här studien, eftersom läslust förutsätter förståelse. Att läsa en text handlar inte bara om att avkoda orden, utan det handlar om att kunna förstå och ta till sig budskapet, vilket kan variera beroende på vem som läser. ”Läsaren är inte bara en mottagare utan också en medskapare.” (Reichenberg 2005:13) Det man läser tolkas utifrån de erfarenheter av livet och texter som finns med i bagaget.

Var tionde elev på gymnasiet når inte målen när det gäller läsförståelsedelen av det nationella provet i svenska. (SOU 2008:27:103) Lärarna behöver överväga vilka metoder de kan ta till för att hjälpa eleverna, för i vårt samhälle blir det allt viktigare att kunna ta till sig skriven text. Man ska inte bara kunna läsa orden, man ska förstå innebörden och kritiskt kunna granska budskapet. För att möjliggöra detta krävs att läsfärdigheten är god och en god läsfärdighet kan övas upp med såväl facklitteratur som skönlitteratur. Men för att lära sig att läsa bra, måste man läsa mycket och om man förmår väcka aptiten på skönlitteratur hos eleverna är sannolikheten större att de utvecklar en tillfredsställande läsfärdighet. Tusen sidor text per läsår på gymnasiet behövs för att bygga upp läsfärdigheten. Först efter tiotusen sidor kan man säga att man har en utvecklad läsfärdighet, enligt Brodow & Rininsland (2005:222,18), medan Lundberg och Herrlin (2005:17) menar att det tar femtusen timmar att bemästra en färdighet och bli riktigt bra på den.

Oavsett om elever satsar på att läsa tiotusen sidor eller ägna femtusen timmar åt läsning krävs det att de ägnar tid och ansträngning åt läsning även på sin fritid. För att de ska välja att läsa på sin fritid är lusten av ovärderlig betydelse.

”Kärnan i ämnet svenska är språk och litteratur.” (Ämnesplanen i svenska 2011) Språk och litteratur förutsätter varandra. De vidareutvecklas tillsammans. För att utveckla sitt språk behövs litteratur. För att utveckla litteraturen behövs språket.

Men skönlitteratur behövs inte bara för att bli bra på ett språk eller för att öva upp läsfärdigheten. Den behövs också för att ge eleverna förståelse för andra människor och för att öppna upp för att se olika företeelser och sig själva i vidgade perspektiv.

Nyfikna och intresserade elever håller lusten vid liv. Men hur kan man som lärare få eleverna att vara nyfikna och intresserade? Hur håller man lusten vid liv eller hur väcker man en lust som slocknat eller aldrig funnits där? Hur ska man bära sig åt, som lärare, för att känna lust i sitt arbete? Om en lärare själv inte känner lust, kan hon/han inte sprida den vidare.

## 1.2 Syfte och problemformulering

”Viljan är något vi kan styra med förnuftet, men lusten är en känsla som uppstår under gynnsamma omständigheter.” (Sanderoth 2002:18) Detta innebär att lärarna måste göra allt för att skapa dessa gynnsamma omständigheter. Men vad är gynnsamt? Vilka metoder fungerar och vilka gör det inte? Hur kan man, som lärare, själv finna lusten i arbetet, för att på så sätt visa eleverna vägen?

Skönlitteraturen behövs för att stimulera språkutvecklingen, fantasin och skaparkraften. Att höra och läsa ett flöde av ord, tränga in i dem och förstå dem är nyckeln till en rikare värld. Med den nyckeln kan man låsa upp dörr efter dörr och möta oräkneliga mängder av upplevelser, tankar, kunskaper och känslor. Därför är det viktigt med en studie som undersöker vad som görs i praktiken i våra skolor med arbetet med skönlitteratur och stimuleringen av läslust.

Den här studien ska undersöka lärares beskrivningar av arbetet med skönlitteratur och läslust i praktiken, för att se hur detta arbete stämmer överens med det arbetssätt, som den didaktiska forskningen rekommenderar. I ämnesplanen för svenska (2011) står det om att stimulera elevernas lust att läsa och att de ska ges rikliga tillfällen att läsa, såväl som skriva, tala och lyssna.

Huvudfrågan i den här studien är: Hur arbetar svensklärarna i praktiken, enligt egen utsago, med arbetet med skönlitteratur och läslust i gymnasieskolan i jämförelse med de teorier om arbetssätt och luststimulans som beskrivs inom den didaktiska forskningen?

Den övergripande huvudfrågan har några underfrågor:

Hur omfattande är svensklärarnas egen läsning av skönlitteratur och vilken är deras respektive hjärtefråga inom svenskämnet?

Varför bör man läsa skönlitteratur i undervisningen?

Hur hanterar svensklärarna läsmotstånd bland sina elever?

Hur och var inhämtar en lärare sin inspiration för arbetsmetoder och litteraturval?

Vilka sätt att arbeta med skönlitteratur är stimulerande respektive hämmande för läslusten?

Vilken betydelse tror svensklärarna att en lärare har när det gäller att stimulera läslusten?

## 2 Presentation av källor för den didaktiska forskningen

Litteraturskatten rörande arbetet med skönlitteratur i skolan omfattar många böcker och studier. Här nedan beskrivs de huvudsakliga källorna, som teorierna om arbetet med skönlitteratur och läslust är hämtade ifrån. Beskrivningar av själva teorierna kommer i anslutning till de empiriska resultaten i kapitel 4, där teori och praktik, praktik och teori, får belysa varandra.

Lärare som engagerat arbetat med skönlitteratur i många år och som har bedrivit forskning på sin egen och andra lärares undervisning, som exempelvis Gunilla Molloy filosofie doktor vid Lärarhögskolan i Stockholm, har funnit en del intressanta resultat, vilka får utgöra teoretisk bakgrund i denna studie.

Gunilla Molloys böcker *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* och *Reflekterande läsning och skrivning* ger en god inblick i metoder för arbetet med skönlitteratur. Hennes studier behandlar hur en lärare på olika sätt kan stimulera elever att läsa skönlitteratur och hur läraren kan stödja eleverna att utveckla förmågan att samtala och reflektera kring texter. Molloys studier avser högstadiel elever, men jag anser att hennes resonemang, denna olikhet till trots, äger relevans för den här studien.

Birgitta Bommarcos studie *Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*, handlar om hur elever reflekterar över och tolkar den skönlitteratur de läser. Syftet med studien var att studera hur läraren med hjälp av läsande, skrivande och samtal kunde förmå eleverna att reflektera, associera, visualisera och uttrycka känslor.

Bengt Brodow och Kristina Rininslands bok *Att arbeta med skönlitteratur i skolan : teori och praktik* tar upp engagerade litteraturlärares arbete med skönlitteratur. I boken presenteras resultaten från en omfattande intervjuundersökning med litteraturintresserade lärare.

Aidan Chambers tankar om hur och varför samtal om böcker måste få vara en viktig del i undervisningen utgör ännu en byggsten inom den didaktiska forskningen som denna studie utgår ifrån. I *Böcker inom oss - om boksamtal* beskriver han varför det är viktigt att sätta ord på sina tankar om en bok och hur förståelsen utvecklas tillsammans med andra som läst samma bok. Tolkningen är beroende av vilken situation läsaren befinner sig i och med vem och var boken diskuteras. Tolkningen är aldrig given, utan bildas på nytt hela tiden av olika människor.

Det huvudsakliga begreppet varpå allt arbete kring skönlitteratur vilar är läslusten. Vad menas då med läslust? Jag tänker mig läslusten, som den inre kraften som förmår en person att läsa en bok, utan yttre påtryckningar. Peter Gärdenfors beskriver i *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor* nödvändigheten av att förstå det man läser och varför man läser. När en människa förstår upplever hon lust. Han använder begreppet inre motivation som synonymt med lust. Den inre motivationen, lusten, får vi genom att förstå det vi gör och varför vi gör det. Förstå gör vi genom att se ett mönster. Sakta men säkert kan vi bygga vidare på mönstret och göra det mer och mer detaljrikt. (Gärdenfors 2010:39)

För att ytterligare belysa lusten finns Ingrid Sanderoths studie *Om lust att lära i skolan : en analys av dokument och klass 8y*. Hon uttalar sig, liksom Gunilla Molloy, om högstadiel elever. Men den första delen av hennes studie, som är en undersökning av lustbegreppet och arbetet med lust på olika nivåer, är relevant för alla som arbetar inom skolan oavsett åldersgrupp.

De beskrivningar av välfungerande metoder som finns i ovanstående studier bidrar till den teoretiska forskningsbakgrund mot vilken jag jämför det arbete i praktiken som de intervjusvar jag fått utgör.

## 3 Design, metod och tillvägagångssätt

### 3.1 Design

Studien designades som en jämförande, teoriprovande fallstudie, där arbetet med skönlitteratur och stimuleringen av läslust i teorin jämförs med hur det ser ut i praktiken ute i skolorna. Det som ska studeras är således lärares egen beskrivning av sin undervisning i och om skönlitteratur och det utrymme som läslusten får lov att ta. Teori ska jämföras med praktik och praktik ska jämföras med teori. Fenomenet som studien vilar på är läslusten och hur lärarna arbetar för att framkalla den.

### 3.2 Metod

För att ta reda på hur svensklärare på gymnasieskolor arbetar med skönlitteratur och läslust valdes en metod, där svensklärarna själva får beskriva sitt arbete och sina funderingar. Metoden blev samtalsintervjuer med respondentkaraktär. Vid en respondentundersökning vill forskaren ta reda på hur personerna i undersökningen tycker och tänker, deras sätt att resonera kring undersökningsfrågan. (Esaiasson m.fl. 2007:258)

Samtalsintervjun valdes för att den upplevdes som den enda metoden med vilken jag kunde komma lärarna inpå livet och försöka förstå hur de resonerade. Kärnpunkten i undersökningen är läslusten, för den är drivkraften bakom hela läsprocessen. För att få en bild av hur lärarna tänkte och resonerade kring läslust, behövdes frågor kring arbetssätt och lust- och motivationstankar. Dessa frågor hade varit svåra att besvara utan samtalsintervjumetoden, även om denna inte är någon paradgren inom teoriprovande studier med respondentkaraktär. (Esaiasson m.fl. 2007:287)

Observationsmetoden valdes bort då tidsramarna för denna studie inte möjliggjorde en sådan typ av undersökning. Enbart observation kan heller inte ge svar på frågor om lärares tankar och funderingar. En sådan metod hade förutsatt ett annat syfte med undersökningen. Däremot tror jag att observation under en längre tid, vore en värdefull påbyggnadskomponent på denna studie.

### 3.3 Urval

Inför denna studie gjordes ett strategiskt urval. Sex skolor, runt om i Göteborgsregionen, kontaktades och ombads att ställa en allmän förfrågan till svensklärarna, för att höra om någon var intresserad av att ställa upp på en intervju. Avsikten var att intervjua sex lärare.

Urvalet blev inte slumpmässigt, eftersom det gick ut en förfrågan som de intresserade anmälde sig till. Men jag ansåg att intresset för att bli intervjuad var en så pass viktig komponent, för att få ut mesta möjliga information, så därför valdes denna urvalsprincip.

I studien ingår sex gymnasielärare i svenska från fyra olika skolor.



### 3.4 Tillvägagångssätt

Frågorna kring hur arbetet med skönlitteratur och läslust fungerade operationaliserades i en intervjuguide, som bestod av öppna frågor uppdelade på tre huvudteman:

1. Svensklärarens personliga preferenser – där ställs frågor om vilket område inom svenskundervisningen som läraren föredrar, hur mycket skönlitteratur som läraren själv läser, vilka funderingar kring lärarengagemang som finns och vilka inspirationsvägar som lärarna använder sig av, för att hitta nya arbetssätt och ny litteratur.
2. Metoder för arbetet med skönlitteratur i skolan - där ställs frågor om olika metoder och arbetssätt och följdfrågor om för- och nackdelar. Lärarna får berätta om och ge exempel på sitt arbete med skönlitteratur med eleverna.
3. Tankar och ansatser kring väckande/bibehållande av läslusten hos eleverna – där ställs frågor om vilka metoder som rekommenderas för att väcka läslust. Hur och varför väcker man läslust? Vilka problem finns?

(Intervjuguiden bilaga 1)

En provintervju genomfördes före de ”riktiga” intervjuerna, för att erfara huruvida frågorna lagts upp på ett sätt som fick samtalet att flyta smidigt, samtidigt som alla frågor i intervjuguiden besvarades. Provintervjun medförde vissa justeringar av ordningsföljden på frågorna.

Frågorna skickades inte ut i förväg, då spontana svar rakt ur verkligheten önskades. Genomarbetade, tillrättalagda svar säger mindre om praktiken än ett spontant samtal.

Varje intervju genomfördes på respektive lärares arbetsplats, för att läraren skulle känna sig så bekväm som möjligt, vilket underlättar vid samtalsintervjuer. (Esaiasson m.fl 2007:302) Vi satt i ett avskilt rum, vanligtvis ett ledigt arbetsrum, och intervjuerna kunde ostörda genomföras.

Under intervjuerna höll jag en tillbakadragen stil, men kom med uppmuntrande inpass för att hålla samtalet på en trivsamt, avslappnad nivå, utan att försöka påverka intervjusvaren. Intervjupersonen gavs maximalt utrymme att utveckla sina svar. Inpass flikades bara in, när intervjupersonen behövde en följdfråga eller ny fråga för att komma vidare.

Intervjupersonerna garanterades en tidsram på maximalt en timme, vilket beräknades behövas vid mångordiga, utförliga svar. Intervjuerna tog som mest en timme och som minst en halvtimme.

Intervjuerna bandades med intervjupersonernas godkännande och samtidigt fördes anteckningar på dator. Datoranteckningarna bestod av stödpunkter för minnet rörande paralleller och liknande infall som dök upp under intervjun, men inte kunde registreras av bandspelaren.

Renskrivningen av intervjusvaren tog åtskilliga timmar i anspråk och består av ett omfattande material, som finns lagrat hos författaren, för påseende av eventuellt intresserade personer.

De forskningsetiska principerna om individskyddskravet, vilka beskrivs i *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), ligger till grund för min hantering av intervjupersonerna i denna studie. Individskyddskravet innebär, i det här fallet,

att forskaren ska informera intervjupersonerna om syftet med studien och inhämta samtycke från dessa personer. Lärarna informerades om syftet med studien och om att det stod dem fritt att avsluta intervjuerna och bestämma sig för att inte delta. Individskyddskravet innebär dessutom att forskaren ska skydda intervjupersonerna genom anonymitet och genom att garantera att uppgifterna som samlats in, enbart används till den forskning som intervjupersonerna blivit informerade om. Alla detaljer som skulle kunna röja intervjupersonernas identiteter har i möjligaste mån undvikits och de intervjuade personerna har fått fingerade namn i studien. Skolorna, som lärarna arbetar på, diskuteras inte överhuvudtaget i studien. Intervjusvaren från de sex intervjuade lärarna ligger till grund för den här studien.

### 3.5 Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

En fallstudies generaliserbarhet kan diskuteras. De sex intervjuade lärarnas sätt att arbeta är giltigt för dem. Skulle en forskare göra om samma studie och fråga de här sex lärarna samma frågor, tror jag att svaren skulle bli desamma. Jag var en frågande, nyfiken lyssnande, men i övrigt ganska tyst och anonym intervjuare. Jag tror inte att jag påverkade svaren i någon större utsträckning. Om jag i någon mån påverkade var det genom att inte bidra med egna åsikter och därigenom möjligtvis fick samtalet att avstanna ibland. Men jag ville inte påverka svaren. Jag ville få ta del av lärarens egna resonemang.

Eftersom inte hela svensklärarkåren undersöks kan den här studien inte säga någonting om svensklärare i allmänhet. Men syftet med studien är att undersöka hur teorierna kan spåras i praktiken och hur praktiken färgar teorin och jag tycker att tillvägagångssättet och behandlingen av intervjusvaren har fyllt den avsedda funktionen. Jag har kunnat göra jämförelser mellan teorier och praktik och således kunnat mäta, vad jag avsåg att mäta, vilket ger validitet åt studien.

Om den här studien skulle replikeras skulle den forskaren komma fram till liknande svar som den här studien har kommit fram till, såvida den forskaren använder sig av samma metod och tillvägagångssätt som jag gjort. Men eftersom det handlar om olika individer som samtalar med varandra, finns alltid risken för intervjuareffekter. En intervjuare kan få helt andra svar än en annan. Det beror på i hur hög grad den intervjuade är intresserad av att imponera på den som intervjuar. Det kan också bero på att den intervjuade inte tycker att intervjuaren utstrålar tillräckligt mycket kompetens, för att slösa mer än absolut nödvändigt med sin tid på den personen.

## 4 Analys - Det praktiska arbetet med skönlitteratur och nyckeln till läslust

### 4.1 Sex lärare gör entré

Annette har arbetat i sex och ett halvt år och är svensklärare på ett yrkesprogram. Hon tror på reflekterande skrivande kring skönlitteratur och håller sig till den metod som hon anser ger eleverna mest inför livet. Hon är övertygad om att med rätt litteratur kan man nå eleverna oavsett om de är studiemotiverade eller inte.

Johanna har arbetat sju och ett halvt år och är svensklärare på ett högskoleförberedande program. Hon känner sig stundom hämmad av elevernas tydligt visade ointresse, men kör ändå på med metoder som hon tycker är roliga och hoppas på att de kan göra underverk. Hon tror på filmens förmåga att öppna upp elevernas ögon för vad som finns i skönlitteraturen, rollspelets lekfullhet, som kan locka fram positiva associationer, och diskussionens makt att vidga perspektiven. Samtidigt anser hon att det är så gott som omöjligt att läsa en hel bok med en gymnasieklass och använder sig därför av textutdrag för att skapa förståelse och väcka intresse.

Katarina har arbetat i elva år och är svensklärare på ett högskoleförberedande program. Nya metoder låter hon sig gärna inspireras av och hon har provat på många olika sätt att arbeta med skönlitteratur. Hon använder sig av humor, dramatik och historieberättande för att entusiasmera eleverna.

Lovisa har arbetat i tio år och är svensklärare på ett högskoleförberedande program. Hon har en brinnande läslust och en entusiasm för skönlitteraturen som lyser omkring henne. Hon nappar gladeligen på nya litteraturprojekt och försöker hela tiden finna nya, spännande vägar, för att entusiasmera eleverna. Hon framhäver bokcirkelmodellen som den ultimata metoden att inspirera eleverna till litteraturläsning, för genom samtalen vidgar eleverna sina vyer och ökar sin förståelse.

Mathias har arbetat två och ett halvt år och är svensklärare på ett yrkesprogram. Han tycker att alla litteraturrelaterade frågor är svåra att besvara. Han tror inte att en gymnasielärare kan hitta en nyckel till läslusten. Han tampas med att övervinna maktlöshets- och omöjlighetskänslor.

Nina har arbetat i ett och ett halvt år och är svensklärare på ett yrkesprogram. Hon tar sig fortfarande prövande fram genom undervisningen på jakt efter praktikens fallgropar och möjligheter. Hon testar metoder hon läst och hört talas om under lärarutbildningen och försöker nu omsätta sin teoretiska kunskap i praktik. Hennes ledstjärna är att elevens egna intressen är nyckeln till kunskap.

### 4.2 Svensklärarnas egen läsning av skönlitteratur och hjärtefrågor inom svenskämnet

För att bli en inspirerande litteraturlärare, menar Brodow och Rininsland (2005:225) att läraren måste läsa ofta och av egen lust och hysa ett personligt engagemang för skönlitteratur.

De sex lärarnas litteraturläsning för eget intresse är spridd. Annette har inte läst många böcker de senaste åren. Arbetet och familjen slukar all tid. ”Filmernas historier fyller istället mitt behov av att känna igen mig i sammanhang och vidga begreppen.” Inte heller Johanna läser

mer än några deckare på sommarloven. ”Under terminerna hinner jag inte, orkar inte heller, läsa annat än det som har med själva undervisningen att göra.”

Lovisa däremot drivs av ett behov att läsa varje dag. Hon har ständigt en bok på gång, för skönlitteratur ”berikar livet”. Hon blir helt lyrisk när hon får beskriva vad skönlitteraturen betyder för henne: ”Det enda livet jag känner till det är ju det som är här på jorden. Sedan vet man inget om vad som händer när man är död. Genom skönlitteraturen får man chansen att leva flera liv, tycker jag. Jag kan vara född i Nigeria och jag kan vara en man som har stor makt. Jag kan vara alla möjliga människor genom skönlitteraturen.” Dessutom tycker hon att hon får syn på sitt eget liv på ett annat sätt i ljuset av litteraturen.

”Jag lär mig om mig själv, därför att i en bra bok får jag uppleva minst en gång att jag känner igen mig, att jag förstår den här personen oavsett varifrån den kommer, hur gammal den är eller vilken situation den befinner sig i. Och då kan det ofta ge mig ett större perspektiv på mitt eget liv.”

Mathias läser några böcker om året. Ibland läser han en bok snabbt under några dagar och andra gånger kan han sitta fast i en seg bok i månader.

Katarina och Nina läser hela tiden. De försöker hålla sig à jour med nyutkommen litteratur. Men Nina känner att det ”tyvärr har blivit att man läser ungdomsböcker och sådant man använder i undervisning och kanske inte alltid av ens eget nöje”. Tiden räcker inte till, menar hon. ”Först kommer jobbet, sedan träningen och först därefter kommer läsningen.”

Mathias och Johanna vill arbeta med elevernas språk och grammatik och de ser litteraturen som det minst viktiga området. Språket fascinerar även Nina och Annette, men de vill att eleverna använder språket till att skriva utifrån texter, både skönlitteratur och facklitteratur. Annette förklarar att ”genom skrivandet kan eleverna koppla samman lästa texter med egna tankar och erfarenheter och bygga kunskap och beredskap för livet”.

Lovisa tycker att arbetet med litteratursamtal är mest intressant och Katarina fascineras av arbetet med skönlitteratur inom litteraturhistoriens ramar.

”Det finns alldeles för lite tid för skönlitteratur i undervisningen”, säger Katarina. ”Skrivandet av formella texter och förberedelser inför det nationella provet tar alldeles för mycket tid.”

### 4.3 Därför bör man läsa skönlitteratur i undervisningen

Huvudmålet med att läsa skönlitteratur är, enligt de teoretiska källorna, att lära sig mer om livet och därigenom få perspektiv på sig själv och sitt eget liv. (Brodow & Rininsland (2005:223, Lundberg 2010:118). Enligt ämnesplanen för svenska (2011) behövs skönlitteraturen för att eleven ska få lära känna ”sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv ... och som en källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar”. Dessutom ska den ”utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv”. Lovisa instämmer i resonemangen ovan och sammanfattar dem i en kärnfull mening: ”De behöver få läsa om hur andra har det och de behöver förstå sig själva.”

Skönlitteratur har stor betydelse för fem utvecklingsområden: tankeutveckling, kunskapsutveckling, social utveckling, känsloutveckling och färdighetsutveckling. (Brodow

& Rininsland 2005:17-18) Lärarnas svar på frågan om varför man bör läsa skönlitteratur i svenskundervisningen berör fyra av ovanstående områden.

Allra tydligast hänvisar lärarna till kunskapsutvecklingen. De har en stark tilltro till att läsning av skönlitteratur leder till utökad kunskap och påverkan av värderingar. Därför kan en lärare använda sig av skönlitteratur för att få eleverna att reflektera över viktiga frågor. Genom läsning av en skönlitterär bok, som komplement till en faktabok, hjälper Nina sina elever till en djupare förståelse av ett kunskapsområde inom religion. ”Diskussionerna efteråt blir mer insiktsfulla.”

Johanna använder skönlitterära textutdrag och visar på kopplingen mellan samhälle och litteratur. Litteraturen beskriver det som händer i samhället och det som händer i samhället påverkas av det som skrivs i litteraturen, om det som skrivs får genomslagskraft.

”Jag vill ge eleverna en bild av varför vi är där vi är idag. Det är insikten om att samhälle och litteratur påverkar varandra, som ger djup åt skönlitteraturen.”

Färdighetsutvecklingen är för en av lärarna det enda syftet med att läsa skönlitteratur. Att läsa, menar Mathias, ”är det enda sättet att bli bra på att skriva och använda språket”. Skönlitteraturen kan fungera språkutvecklande genom att eleven får läsa personligt engagerande texter, som hjälper dem att möta språket. (Molloy 2008:12)

En mix av tankeutveckling och känsloutveckling utgör grunden för två andra lärares resonemang kring varför skönlitteratur behövs i undervisningen.

Annette och Katarina menar att värdet i att läsa skönlitteratur ligger i att den tar upp allmänmännliga teman, som är oberoende av tid och rum och som har något att säga till alla. Annette förklarar att dessa genomgripande teman är precis vad eleverna behöver få ut av skönlitteraturen: ”Då kan alla sätta sig in, känna igen och förstå.”

Det område som överhuvudtaget inte berördes, när lärarna själva fick motivera, var den sociala utvecklingen. Men när de längre fram får redogöra för sitt praktiska arbete framkommer tydligt deras arbete även med detta utvecklingsområde.

#### 4.3.1 Styrdokumentet i undervisningen

Alla lärarna, i den här studien, försöker hänvisa till ämnesplanen när nya moment introduceras, för att förklara vilka mål som är tänkta att nås.

”Jag hänvisar till kursmålen, men om eleverna köper mina argument om läsning för att det står i kursmålen det kan diskuteras”, suckar Mathias.

Lärarna menar att det är viktigt att eleverna förstår vilka mål de förväntas uppnå med kurserna. En elev ska kunna söka sig till bland annat skönlitteratur ”som en källa till kunskap, självinsikt och glädje”. (Lpf 94:9)

De tre lärarna som arbetar på yrkesprogram är noga med att i möjligaste mån knyta svenskämnet till den yrkesinriktning som eleverna går, för att öka deras känsla av relevans och ta till vara deras intressen, som en drivkraft i arbetet. Denna insats ligger helt i linje med ämnesplanen för svenska (2011), där det står att eleven ska få sätta innehållet i lästa texter ”i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen”. (ämnesplan för svenska 2011) Nina brukar förklara kursmålen med egna ord på ett sätt som hon tror att eleverna kan

relatera till och hon brukar även försöka få eleverna att se sammanhang genom att ge dem exempel från den yrkesvärld, som fascinerar dem. Exempelvis brukar hon förklara för stylisterna att ”adjektiv är för språket vad smycken är för oss människor”.

Det händer att elever ifrågasätter varför kursmålen måste diskuteras hela tiden. ”De säger att de inte förstår varför de måste läsa kursmålen när de ändå inte förstår det tillkrånglade språket, eller vad kursmålen egentligen säger att de måste klara av”, berättar Lovisa. ”Det är då jag talar om för dem, att det är just därför vi måste ha med målen hela tiden. Så att ni lär er.” Förstår en elev målen med en kurs, ökar sannolikheterna för att eleven klarar av kursen.

#### 4.4 Svensklärarnas hantering av läsmotstånd bland sina elever

När lärande misslyckas beror det på en eller flera av följande fyra faktorer: brist på självförtroende och självuppskattning, Dålig motivation, verklig eller upplevd otillräcklighet och/eller brist på lärtillfällen. (Gärdenfors 2010:69)

1. Brist på självförtroende och självuppskattning: Lovisa har under de senaste åren blivit medveten om att det finns ”ett fruktansvärt dåligt lässjälvförtroende bland eleverna. De tror att de är väldigt dåliga på att läsa, även om de inte är det. De säger och skriver att de förmodligen inte har rätt, men att de tror att det kan vara på ett särskilt sätt och så kommer de med en jättebra tolkning av en text.” Uppmuntran och beskrivningar om vad eleven gör bra hjälper dem till ett bättre självförtroende, säger hon. Vägen till lärande går via elevernas självförtroende. (Gärdenfors 2010:72)

2. Dålig motivation: Elever som inte känner någon lust att lära, får svårt att lära sig och de som styrs av yttre motivation, det vill säga fördelar som de kan tänkas få av att göra något, är beroende av att denna yttre motivation inte ligger alltför långt fram i tiden, för då förlorar den sin makt. Yttre motivation är samtidigt beroende av förståelse. Eleverna måste förstå vad de läser och varför de läser, annars hjälper varken betyg eller andra påtryckningar. (Gärdenfors 2010:91) ”Läsningen har blivit till ett måste”, konstaterar Mathias. För att få sina elever att läsa böcker säger han själv till dem att ”de måste göra det för att klara kursmålen”. Han har fått uppleva att betygsdiskussionen inte spelar någon roll: ”Ordet måste bryr de sig inte om. Jag har elever som säger att de inte kan läsa eller att en viss bok inte går att läsa.” Flera av hans elever tycker att det är bättre att få ett underkänt betyg än att behöva läsa en bok.

Lovisa tror också på att peka på nödvändigheten av att läsa en bok för betygs skull. ”Om de förstår att det är för betygs skull, förstår de också att det är viktigt. En viktig uppgift blir mer motiverande än en uppgift som ska göras bara för att den ska göras.” Samtidigt är hon noga med att betona att boken inte behöver vara svår och att hon och eleven kan hjälpas åt att välja en bok som ligger på en lämplig nivå.

En lärare som känner till vad eleverna läser för litteratur, kan hjälpa dem att hitta böcker som ligger på en nivå som bara är aningens svårare än vad de brukar läsa. Lovisa menar att det är viktigt att eleverna inte ”tvingas att läsa vad som helst, utan man får hjälpa dem att hitta något som bara är lite svårare”. Precis så beskriver Brodow & Rininsland (2005:49) att en lärare kan slussa in elever i läsningen av skönlitteratur. Inslussningen sker i Vygotskijs anda, att det som en elev med lite hjälp kan klara av idag, klarar eleven helt själv imorgon.

Bildning kan inte tvingas på en annan människa, för det krävs ett frivilligt mottagande för att lära. En mindre mängd som tas emot är betydligt bättre än en stor mängd som ingen intresserar sig för. (Gärdenfors 2010:79)

Lovisa tror att svårigheten med att få elever att läsa böcker främst ligger i att eleverna inte ser någon nytta med läsandet. ”Vår tid är inriktad på underhållning. Vi ska bli underhållna av alla medier som finns och belöningen ska komma direkt. Det måste vara roligt med en gång, annars får det vara.” Mathias håller med om den snabba underhållningstanken, men honom sporrar den inte, utan den gör honom uppgiven. Han ser problemet som ett oöverstigligt berg: ”Det är vårt samhälle av idag. Man ska ha allting serverat fixt och färdigt annars hinner man inte med. Böcker är inte hackade och malna och bara att servera. Böcker måste man bita tag i och suga i sig under ständig bearbetning, därför tar det emot för den som är van att få allt uppbenat och tydligt serverat.”

Riktigt så är det inte menar Ingrid Sanderoth:

Eleverna lever i nuet, medan skolan är inriktad på framtiden. I denna framtidsfokusering blir det svårt för eleverna att hitta sig själva. När de upplever att arbetet i skolan inte har några fördelar att ge dem här och nu förlorar de intresset och lusten försvinner. (Sanderoth 2002:100) ”Dagens elever är presensbarn, de efterfrågar omedelbar tillfredsställelse av sina behov. De är inte villiga att uthärda ett ointressant nu för ett bättre liv sedan. De motiveras av det som de faktiskt sysslar med. Skolan är inte bara en förberedelse för livet. Vad som sker i det inre rummet, vad de gör i klassrummet, är viktigt.” (Sanderoth 2002:94)

3. Verklig eller upplevd otillräcklighet: När en elev känner att en uppgift är för svår, tror lärarna i studien att det i första hand beror på bristande läsvana. ”Är man inte läsvan är det en ansträngning att läsa”, säger Lovisa. Hon tror att läsvanan i stor utsträckning grundläggs redan innan barnen börjar första klass. För en del blir det en kamp att erövra läsandets konst och för andra går det av bara farten. Därför gäller det att se var eleven befinner sig och ”försöka hitta en bok som inte skrämmer dem. En bok som är både tunn och lättläst.” Nina tillägger att innehållet i boken är viktigare än formen, för ”en tunn bok med stor text kan bli helt omöjlig att läsa om innehållet är ointressant för eleven”.

Mathias pekar på att språket i boken kan bli det hinder som eleven inte kommer över: ”En del böcker har många svåra ord och då ger eleverna upp direkt.” Ett av skälen till att läsa skönlitteratur är att det kan fungera språkstimulerande. (se 4.3) Arbetet med att göra språket tillgängligt i en bok, som för övrigt tilltalar eleverna, är ett språkstimulerande arbete, som gynnar elevens läs- och skrivförmåga. (Molloy 2008:265)

All ny läsning bygger på tidigare läsning. Om en elev är ovan vid en viss typ av text bör läraren hjälpa eleven att välja en enklare text, för att slussa in eleven i läsningen av just den typen av texter. Det är, som påpekats tidigare, viktigt att läsandet inte blir för svårt. Blir det för svårt stänger eleven av och är inte längre intresserad. (Chambers 1994:78-91) Annette, Johanna och Nina försöker undvika svårigheterna med läsningen genom att prata med elever, som upplever läsningen som svår. Tillsammans väljer de en bok, som eleven upplever är ”möjlig att ta sig igenom utan alltför oöverstigliga hinder”, beskriver Annette. Nina brukar fråga eleven om han/hon sett en bra film och sedan utgå från filmen i sina försök att hitta en tilltalande bok.

För att möta sina elever där de befinner sig, brukar Katarina, under en åtta veckor lång period på höstterminen i ettan på gymnasiet, låta dem få läsa valfri bok under lektionernas första

tjugo minuter. ”På så vis får jag alla elever att börja läsa någonting och det brukar vara en bra start på terminen.” Med utgångspunkt i det eleverna själva väljer att läsa, försöker Katarina sedan rekommendera böcker, som erbjuder lite mer utmaning samtidigt som den fortfarande använder sig av samma tema, som den boken eleven själv valde. Om man använder ”rätt böcker kan det bli en vändpunkt för många att förstå hur litteratur kan berika livet”. En del av lärarens profession ligger i att kunna ”utmana och uppmuntra elever att gå vidare, trots att de tycker att det är svårt”. (Molloy 2008:103) Detta görs bäst genom uppmuntran och inspirerande exempel.

Känslor av otillräcklighet kan också drabba lärare. Mathias har svårt att hantera läsmotståndet. Han slås ner av det, istället för att kämpa emot. ”Egentligen borde jag ha ett läsprojekt till innan kursen är slut. Men jag tvekar på att göra det. det blir snarare utdrag. Det går att nå målen utan att läsa några böcker.” Samtidigt säger han själv att han inte tror att man kan väcka läslust med korta utdrag, men han kan nå kursmålen.

4. Brist på lärtillfällen: Genom att visa, berätta, reflektera och diskutera lär man sig nya saker. (Gärdenfors 2010:109-124) Men inläring tar tid och en elev måste få upprepade tillfällen att träna på det som ska läras in och eleven måste få tid att fundera ut på vilket sätt just hon/han gör det bäst. Katarina tycker att skönlitteraturen får ta alldeles för lite plats i undervisningen och Nina menar att läsningen börjat knuffas ut mer och mer redan under tidigare skolår. Det blir mindre tid över för läsning, när mer och mer tid läggs på ”skrivning, datorrelaterade uppgifter, källkritik och innötning inför nationella prov”. Det blir mindre tid över för att bygga upp en läsvana. Hon tycker att det var annorlunda när hon själv gick i skolan, för ”då hade vi ju egen läsning och dessutom läste läraren ur en klassbok. Det stod till och med på schemat att vi skulle gå till biblioteket och låna böcker.”

De tre lärarna som jobbar på högskoleförberedande program har inte varit med om att någon vägrar att läsa en bok. Eleverna protesterar och ifrågasätter.

”Jag hatar att läsa. Det ger mig ingenting”, ”Jag förstår inte varför jag måste läsa den här. Jag ser hellre en film.” eller ”Jag kan inte koncentrera mig. Det är för tråkigt!”. Men när eleverna har rensat luften och avgett sina åsikter läser de, även om Johanna upplever det som ohanterligt att bedriva undervisning med tjocka böcker. Hon låter hellre eleverna läsa vad de vill och rapportera om läsningen till henne, medan hon exemplifierar sin undervisning med textutdrag.

På yrkesprogrammen vittnar lärarna om problem att få böckerna lästa.

”En del gör det bara inte”, hävdar Mathias. ”De får hellre underkänt i kursen, än de läser en bok.” Men om man möter dem på den nivå där de befinner sig, går det ändå att få de flesta att läsa, menar Annette. ”Det svåra blir att hitta den där nivån, när eleven inte själv samarbetar.”

## 4.5 Inspiration för arbetsmetoder och litteraturval

### 4.5.1 Arbetsmetoder

Som lärare bör man fortsätta att hålla sig underrättad om den didaktiska forskningen, för att sedan själv medvetet välja det arbetssätt som passar eleverna och en själv bäst. Elever är olika och behöver olika sorters metoder för att få ut något av undervisningen. (Molloy 2003:30-34, Brodow & Rininsland 2005:223-226)



Katarina håller sig så uppdaterad som hon hinner med. Hon läser på och informerar sig, för att ta till vara det bästa, det som stämmer bra in på hennes erfarenheter av hur undervisningen går till i praktiken. ”Jag testar gärna nytt som jag hör talas om. Det är kul för ens egen skull, för att man inte ska stanna upp.”

Lovisa läser en del artiklar om didaktisk forskning och är snabb på att ta till sig sådant som rör skönlitteratursarbetet. Hon tycker dessutom att hon fortfarande har bra koll på den didaktiska litteratur hon tog del av under sin lärarutbildning. Metoderna för arbetet med skönlitteratur vidareutvecklar och finjusterar hon ihop med sina elever. Boksamtalen är Lovisas paradmetod och den, tycker hon, slår vilken annan metod som helst, för den kan nyanseras, anpassas och förnyas tillsammans med eleverna.

Studiens lärare med minst arbetslivserfarenhet, Mathias och Nina, är inte intresserade av att läsa didaktisk litteratur. De känner sig uppdaterade på den didaktiska forskningen, eftersom de båda två har sin studietid färsk i minnet. Det praktiska området är vad de är intresserade av att utforska just nu. Inte heller Johanna intresserar sig för didaktisk forskning kring hur man arbetar med skönlitteratur. Det finns andra områden inom svenskan som hon tycker är viktigare att lära sig mer om, exempelvis svenska som andra språk. Hon har arbetat sig fram till några metoder inom litteraturarbetet, som hon upplever fungerar och hon använder sig av dem och justerar ibland, när hon i interaktionen med eleverna upptäcker att det behövs.

Annette känner sig inte alls uppdaterad, men hon tycker att hon når fram till eleverna och hon tycker att det fungerar utmärkt med den reflekterande skrivningen utifrån såväl skönlitteratur som facklitteratur, vilken är hennes metod att stimulera elevernas tankeprocesser.

”Det som har fungerat innan, det fungerar säkert en gång till. Även om man byter innehåll, kan man följa ett upplägg som har fungerat. Men man har olika sorters elever och olika förutsättningar år från år, därför behöver man byta teman, ändra på mängden av litteratur som ska läsas och formulera om skrivövningarna. Man förenklar, förnyar och förändrar. Upplägg går i arv, men innehållet förändrar jag efter eleverna, behoven och situationen.”

#### 4.5.2 Litteraturval

Mathias gör upp en lista med åtta titlar på böcker. Valet av böcker utgår från omtalade och omskrivna ungdomsböcker och några böcker han tyckte om när han var yngre. Han tycker inte att det är någon mening att eleverna väljer litteraturen själv. ”Att undervisa i att läsa skönlitteratur handlar ju om att böckerna ska vara lite konstiga. De ska i alla fall vara en liten utmaning.” Lovisa och Katarina resonerar på liknande sätt. De menar att med fullständigt fria val får läraren inte möjlighet att introducera skönlitteratur som är annorlunda än den som eleverna läser på sin fritid. Lovisa väljer litteratur utifrån teman och låter eleverna välja på fem-sex böcker så att åtminstone några i klassen läser samma bok och har någon att diskutera med. På så vis har hon valt, men låter ändå också eleverna ha ett val, vilket överensstämmer med Birgitta Bommarcos (2006:215) tanke om att lärare och elever tillsammans bör bestämma vilken bok som ska läsas. Böckerna, som Lovisa bestämmer sig för att använda, hittar hon genom egen omfattande läsning och genom att hålla sig à jour med bokvärlden. Hon följer bokprogram i radio och tv och hon läser om böcker i tidningar. Där böcker presenteras där faller hennes blick och hon tar till sig och berättar för eleverna om vad som engagerar henne. För att visa eleverna att läraren respekterar deras boksmak, måste eleverna få välja fritt ibland. (Chambers 1994, s80) Därför låter Lovisa, någon enstaka gång, eleverna välja bok helt fritt. ”Det är inte pedagogiskt, men är bra för läsviljan.”

Om boken inte läses för att belysa en speciell stil eller vara ett exempel på en tidsepok, tycker Nina att eleverna lika gärna kan få välja bok själva. ”Då blir det något som de känner för att läsa och då ger läsningen mer.” Är det istället någon stil eller epok som ska belysas brukar hon ställa upp en lista med tänkbara böcker, som hon valt ut genom egen läsning eller bläddrande i läroböcker i litteraturhistoria. Bland böckerna på listan får eleverna välja sedan.

Johanna samlar texter ur antologier. Hon letar upp en bunt texter, som ska täcka upp för alla delar i kursen. ”Jag kollar alltid nivån på texten, för att se om det är en text, som jag känner att eleverna kan ta till sig.”

Annette ger sina elever en ram, som består av ett tema, och inom denna ram får eleverna välja bok helt fritt. På det viset ger hon dem chansen att välja en bok som lämpar sig för deras egen nivå. ”Ofta tror elever att tjockleken på en bok avgör hur svår den är. Men det är inte på tjockleken det kommer an om en bok är lätt eller svår. Stilen, storleken på bokstäverna och framför allt språket spelar ännu större roll.”

## 4.6 Metoder för skönlitteraturarbetet

### 4.6.1 Läroböcker som metod

Två av lärarna har läroböcker i litteraturhistoria. Lovisa har hittat en modern antologi i pocketformat och en tunn litteraturhistoriebok med schematiska, tydliga uppställningar av epoker och tidslinjer, författare och typiska drag. Katarina vill att hennes elever ska ha utförliga texter om litteraturhistoria och därför använder hon en bok, som visserligen har en del år på nacken, men som utförligt beskriver varje epok och exemplifierar med många författare. ”Men det finns alldeles för få kvinnliga författare med, så det får jag komplettera med.”

När man arbetar med skönlitteratur utifrån läroböcker är det viktigt att tänka på att alla elever i en klass ställs inför samma typ av undervisning och de presenteras för samma typ av litteratur oberoende av vilka de är och vilka kunskaper och erfarenheter de bär med sig. (Molloy 2008:159) Lovisa är medveten om detta och brukar skissa upp litteraturhistorien ganska snabbt, för att sedan gå på djupet i läsning av några olika böcker under ett relevant tema, och då finns böcker av olika svårighetsgrader att välja på.

De fyra återstående lärarna plockar ur antologier och läroböcker i litteraturhistoria när det behövs. Textutdrag hämtar de gärna ur olika antologier, men de uppgifter som eleverna ska arbeta med i samband med läsningen vill de formulera själva. Nina beskriver att den främsta anledningen till att hon inte använder en och samma bok regelbundet är att hon ännu inte hittat någon riktigt bra bok. ”Man måste hitta en bra bok, annars blir det bara massa extra arbete med att förklara om det är krångligt språk eller formulera om uppgifterna som inte alls känns relevanta.”

Man bör inte helt utgå från en lärobok, menar Gunilla Molloy (2008:159), för då blir lärarens enda roll att förklara det i läroboken som eleverna inte förstår. Man bör utgå mer från vad eleverna behöver och enbart använda läroböckerna som komplement. ”Det viktiga är inte att hinna med en hel lärobok, utan att hinna med de mål som finns för kursen.” Annette är den som använder läroböcker allra minst, men hon är noga med kursmålen. Texterna hon

använder letar hon fram från olika textkällor och övningarna, som hon delar ut har hon formulerat själv. ”Det är roligare att hitta på eget material. Då får man med sig eleverna från scratch och kan utforma övningen så att den känns så relevant för dem som möjligt.”

Johanna har plockat texterna ur olika antologier och gjort ett eget texthäfte till eleverna. För att belysa litteraturen har hon powerpointföreläsningar, där hon beskriver epokerna både ur litterär och historisk synvinkel. Powerpointpresentationerna lägger hon sedan ut på skolportalen, där eleverna kan läsa dem, för att få en repetition eller för att ta igen vad de missat.

Fördelarna med att använda läroböcker, enligt svensklärarna i denna studie, är att planeringstiden för lektionerna minskar, allt material som behövs finns i boken och för en ny lärare kan läroböckerna vara en guldgruva av information, tips och idéer. Läroböckerna ger eleverna en sammanhängande och tydlig bild av litteraturhistorien, vilket Katarina poängterar som extra viktigt. ”Textutdrag och kortare sammanfattningar blir lätt snuttifierat.”

Nackdelarna med att använda läroböcker, enligt lärarna, är att läraren blir styrd av vad som står i läroböckerna. Material som lärarna vill ha med finns inte med och sådant som de inte tycker behöver tas upp finns där istället. Därför, menar Johanna, ”är det bättre att plocka ut det man vill ha och ge till eleverna, sammanställa eget presentationsmaterial och formulera egna uppgifter”. När det gäller fördelen av att formulera egna uppgifter till det lästa materialet är alla sex lärarna överens.

#### 4.6.2 Samma bok i hela klassen som metod

Alla svensklärarna är ense om att en av fördelarna med att läsa samma bok i hela klassen är att diskussionerna efteråt kan gå mer på djupet, eftersom alla känner till handlingen och personerna i boken. Det blir inte bara ytliga förklaringar om vad en bok har handlat om. Det är tillsammans med andra, i diskussion med andra, som man kan tolka och få perspektiv på det man läser i en bok. (Chambers 1994:23)

Mathias och Johanna tycker båda att det vore bra med klassuppsättningar av böcker, men de har inte tillgång till några som de är intresserade av att läsa i klassen och därför blir det heller inte någon gemensam bokläsning i deras klasser. För Mathias skulle den främsta fördelen med att läsa samma bok vara att eleverna då inte behöver gå iväg till ett bibliotek och låna själva. ”Det är svårt att få iväg dem till ett bibliotek. Vi har inget här på skolan.” Men det finns en annan fördel också, tycker han. Det blir lättare att bedöma elevernas bokanalyser. ”Det är svårt att undervisa om analys, när alla läser olika böcker och jag inte riktigt känner mig insatt i varenda en av dem.”

Några av lärarna har provat på att läsa samma bok i hela klassen vid ett fåtal tillfällen. Läsningsen bör som regel individualiseras. (Brodow & Rininsland 2005:225) Men då och då är det bra att läsa en gemensam bok. Det är bra för att utveckla elevernas förmåga att diskutera. Flera av lärarna låter sina elever välja böcker själv. Om det är det som avses med att individualisera, handlar de i enlighet med det som rekommenderas. Men att individualisera betyder mer att läsa på den nivå där man befinner sig och det är inte någon självklarhet att eleverna själva väljer böcker utifrån vad som kan utveckla deras läsförmåga.

Den främsta nackdelen med att läsa en gemensam bok i hela klassen, förutom det faktum att det är ont om klassuppsättningar på skolorna, är att det är svårt att hitta en bok som passar alla. Boken kan vara för svår för några i klassen och för lätt för andra. ”Några elever kan vara kvar på sagostadiet”, beskriver Katarina. ”De behöver egentligen läsa Snövit och så blir de presenterade för en bok på femhundra sidor.” Om boken berör ett ämne som flera i klassen inte alls känner sig berörda av uppstår också motivationsproblem med läsningen. Johanna tror dessutom att det kan bli besvärligt att jobba med en gemensam bok i klassen om alltför många elever inte läser boken, som alla ska läsa tillsammans. Då blir diskussionerna kring boken haltande. ”Man blir mer beroende av att majoriteten gör vad de ska, för att undervisningen ska kunna gå framåt.”

Katarina har en idé att om var och en av eleverna kan få en bokpott i svenska på cirka 300 kr att köpa litteratur för, då kunde svensklärarna ha klassläsningar av spännande, inspirerande, engagerande litteratur och ha givande, djupgående diskussioner i grupper efteråt där alla har läst samma bok. ”En helt ny värld av möjligheter skulle öppna sig.”

#### 4.6.3 Boksamtal som metod

En stor del av en människas liv består av samtal av olika slag. ”Ibland vet vi inte vad vi tänker förrän vi hör oss själva säga det.” (Chambers 1994:9-12) När en lärare hjälper sina elever att föra bra samtal om böcker, lär sig eleven samtidigt att samtala om annat. En god samtalskonst har man nytta av hela livet. Elever behöver få samtala för att lyfta värderingar, argumentera för en ståndpunkt och vinna förståelse, där har det litterära samtalet en viktig betydelse, när det handlar om att vidga och fördjupa elevernas förståelse. (Bommarco 2006:212-213)

Boksamtal är den metod som fungerar allra bäst enligt nästan alla lärarna. Det är också en metod som den didaktiska forskningen hyllar. Det huvudsakliga argumentet för dess lämplighet är de givande diskussionerna som metoden ger upphov till oavsett om alla läser samma bok, några läser samma bok eller alla läser olika böcker.

Det är viktigt att diskutera en text för att se på vilka olika förståelser man kan få av den. Var och en har sin bakgrund att tolka texten utifrån. Alla tolkar på olika sätt. Genom dialogen kan eleverna få höra om kamraternas sätt att tolka och det kan öppna upp för nya egna tolkningar. (Molloy 2008:78)

Det största problemet med metoden, menar Nina, ”är bara att få eleverna att läsa böckerna”. Om eleverna inte läser, blir det givetvis inte heller några bra diskussioner. Men när de läser hjälper de varandra att skapa mening i texten genom att prata om den. (Reichenberg 2005:12)

Under sitt enda arbete med boksamtal erfor Mathias problemet med elever som inte läser sina böcker. Men de som hade läst fick sitta i smågrupper och diskutera sina olika böcker utifrån en lista med frågor, som Mathias delade ut vid samtalstillfället. ”Eleverna borde ha fått frågeunderlaget tidigare, för att hinna tänka igenom frågorna i relation till sin lästa bok. Det blev en miss i planeringen helt enkelt.” Men han upplevde att eleverna tyckte om att få prata om sina böcker och berätta om dem för sina klasskamrater.

Annette kombinerar skrivuppgifter med boksamtal. Först får eleverna skriva om boken och sedan får de samtala om den. ”De som inte har gillat boken alternativt älskat boken måste få mer än en möjlighet att uttrycka det. Då brukar det alltid bli spännande diskussioner.”

Johanna har aldrig samtal och diskussioner om en hel bok. Hon tycker inte att det finns tid till det, utan använder sig av textutdrag och noveller som underlag för diskussioner i smågrupper. Antingen läser hon texten högt för dem eller så får de läsa texten högt för varandra i smågrupper. Alla ska ha hört texten, för då kan alla vara med och diskutera.

Det blir djupare, mer ingående samtal när alla har läst samma bok. Det var bara två av lärarna, Lovisa och Nina, som testat bokcirkelmodellen, vilken innebär att grupper om cirka sex elever läser samma bok och diskuterar efteråt. ”Det fungerar till och med bättre än om hela klassen läser samma”, berättar Nina. ”Man kan anpassa svårighetsgraden efter läsare.”

Utifrån diskussionsfrågor om texterna hjälper eleverna varandra i sina smågrupper att tolka texten och försöka hitta belysande kopplingar. Boksamtalet består av tre komponenter: att uttrycka entusiasm eller starkt ogillande, utbyta frågetecken om sådant som verkar obegripligt och identifiera kopplingar mellan olika belysande element i en text. (Chambers 1994:19) Genom att hjälpas åt att arbeta på ovan nämnda sätt inom gruppen underlättas elevernas förståelse av texten. ”Förståelse ger tillfredsställelse.” (Chambers 1994:69) Tillfredsställelsen vill man uppleva igen och precis där har vi lusten. Lust handlar om att vilja göra något, för att det är roligt att göra det.

”När eleverna finner samband tillsammans, tycker de att det är roligt”, berättar Lovisa, som ofta arbetar med bokcirkelmodellen. Hon utgår från ett tema för att välja böckerna.

”Jag tar kanske tema uppväxt och så letar jag upp fem böcker om uppväxt. Böckerna ska vara väldigt olika till form och karaktär, för att stimulera läslusten hos så många i klassen som möjligt. En tunn, en som handlar om killar, en om tjejer, en som beskriver en jobbig uppväxt och en som behandlar någon annan aspekt av uppväxten.”

Hon låter eleverna skriva upp sitt första-, andra- och tredjehandsval på en blankett och så försöker hon dela in dem i grupper i möjligaste mån efter deras önsknings.

”Det finns inget bättre sätt än det här att arbeta med skönlitteratur. Om man är ensam i sin läsning ger det inte lika mycket, särskilt inte för en läsovan.” Dessutom tycker hon att eleverna läser mer aktivt, om de vet att målet är att de ska diskutera texten med någon.

Katarina tycker att det går bra att arbeta med boksamtal även om alla läst olika böcker.

”Har man bara ett övergripande tema som till exempel etik och moral, genusperspektiv eller vad gör en människa till den hon/han är kan man samtala om sina böcker utifrån detta tema och få mängder av perspektiv på den övergripande temafrågan.” Det måste vara vida teman så att alla kan hitta en ingång.

Elevernas initiativ måste styra i en diskussion kring en text. De kommer snart att finna det meningslöst att yttra sin mening, om de inte får komma med egna synpunkter, förklaringar och värderingar som lyssnas till och respekteras av lärare och kamrater och behandlas i ett deliberativt samtal. (Brodow & Rininsland 2005:171) Deliberativa samtal kännetecknas av öppenhet och av att alla lyssnar på varandras åsikter. Där kan alla känna att de vinner på att delta. De får möjlighet att säga saker och de får chansen att höra andra synvinklar på det lästa. Eleverna behöver inte tycka om en bok för att samtala om den. Lovisa menar att eleverna gärna får ”säga att de inte gillar den, för ur ett sådant uttalande kan en dialog växa fram. Jag tror att många elever har föreställningar om att vi svensklärare inte tål att höra kritik av litteratur. Det kanske har varit sant också. Men de får faktiskt lov att gnälla lite. När de väl vräkt ur sig hur urdålig boken är, kan vi börja nysta i orsakerna.” Eleverna måste känna att allt är värt att berättas. De ska inte behöva oroa sig för att deras uttalanden avfärdas, förlöjligas

eller förkastas. Läraren, såväl som hela gruppen, måste lyssna till den som berättar om sin känsla och läsoplevelse och visa respekt för vad som sägs. Be om förtydliganden, men använd inte ordet varför. Det är för brett och kan upplevas aggressivt. Säg istället: Jag undrar ... Var noga med att betona det uppriktiga intresset hos den som frågar. (Chambers 1994:56-62)

Det lönar sig att acceptera elevernas negativa omdöme, hävdar Lovisa, som brukar fånga upp och acceptera elevernas negativa bokomdömen. ”Okej, vi utgår från att den här boken är dålig. Fanns det någonting i texten som du tyckte var det minsta intressant? Så lurar man dem in i ett intressant resonemang och vips så sitter de där och tycker att både det ena och det andra ändå var rätt spännande och bra.”

När eleverna inte är sugna på att motivera sina bokomdömen, brukar Nina få dem att ändra sig genom att säga: ”När ni var små och ville ha eller göra något och era föräldrar sa nej, då frågade ni varför då? Om ni då fick svaret därför att ... Tyckte ni då, eller tycker ni nu, att det var ett svar? Det exemplet brukar få dem att inse att de borde förklara sig.”

#### 4.6.4 Läslogg som metod

Att skriva läslogg kallas det när eleverna skriver ner de tankar, funderingar och frågor som dyker upp vid läsningen av skönlitteratur. Fyra moment vävs samman vid användandet av läsloggen: läsa, skriva, tänka och samtala. (Molloy 2008:84) Om man kompletterar läsloggen med en övning i att lyssna arbetar man helt i linje med Ämnesplanen i svenska (2011), där det betonas att förmågorna läsa, skriva, lyssna och samtala ska praktiseras av och stimuleras hos eleverna, som både ska behärska dessa konster och känna lust till dem.

Avsikten med läsloggen är att ”läsaren under läsningens gång ska stanna upp och reflektera över vilka associationer, tankar, frågor, kritiska funderingar eller andra erfarenhetsanknutna föreställningar som väcks vid läsningen”. (Bommarco 2006:61)

Genom läsloggen är det tänkt att eleverna ska kunna uttrycka tankar och bygga förståelse kring läsandet. Ytterligare en fördel med att använda läsloggen är att det kan vara ett sätt att visa eleverna att ”deras tankar och känslor är viktiga och tas på allvar i undervisningen”. (Bommarco 2006:209)

I den didaktiska forskningen låter läsloggen som det optimala sättet att arbeta med för att ge eleverna läslust. Men bland lärarna i praktiken står metoden inte högt i kurs. Nina tycker inte att läslogg är en lyckad metod för att skapa läslust, för eleverna känner sig tvingade. Mathias har inte provat metoden med motiveringen att den aldrig skulle fungera i hans klass.

Läsloggen beskrivs, av de fem lärare som provat den, som en rörig metod. Det gäller att läraren hela tiden kommer ihåg att samla in och ge respons och många elever lämnar inte in när de ska. ”Det bygger på att var och en gör det de ska och lämnar in när de ska”, förklarar Johanna. ”Det blir en enda soppa av alltihop till slut.”

Alla sex har hört att det ska vara en bra metod och i den didaktiska forskningen beskrivs den som framgångsrik och engagerande. (Molloy 2008:259-285) Var och en, med högt eller lågt litteraturengagemang, säger lärarna att de inte hittat något bra system för att få den att fungera, men att det säkert finns ett sådant system.

Katarina har en tanke om att det borde kunna fungera bättre med läsloggen, om man lägger upp ett system på den gemensamma skolportalen. Då kan eleverna använda datorn för sitt loggskrivande och det blir lätt för läraren att hålla koll på vilka som har lämnat in. Läsloggarna kan då inte heller glömmas hemma. Hon tycker att det borde fungera, men hon har inte kommit igång med att arbeta så ännu.

#### 4.6.5 Reflekterande skrivning som metod

Skrivandet beskrivs i den didaktiska litteraturen som ett bra sätt att bearbeta den lästa skönlitteraturen. Det blir ett sätt att tolka och skapa ny förståelse. (Bommarco 2006:211) Genom skrivande kan man strukturera sina tankar och få syn på sina egna resonemang, vilket blir tydligt när man kopplar egna erfarenheter och associationer till en läst text.

För att få sina elever att få syn på sina resonemang och känna lust i arbetet kopplar Annette många av skrivuppgifterna kring skönlitteratur samtidigt till deras yrkesinriktning och när de läser böcker i klassen brukar hon ge dem förslag på böcker som ligger inom hennes yrkesprogramms intresseområde.

Nina använder sig mest av skrivuppgifter, för att arbeta med en bok före, under och efter läsningen av den. ”Före boken får de skriva fritt om sina förväntningar utifrån baksidan. De får i uppgift att ta reda lite mer om författaren och tiden då boken utspelar sig. Under tiden får eleverna svara på frågor rörande karaktärerna, som utvecklas i boken, fundera över vad det är som förändras och varför. Efteråt, när boken är utläst, får de knyta ihop säcken med några egna reflektioner.”

Att skriva om sitt läsande blir ett sätt att bli medveten om vad texten sagt till just den eleven. ”Läsaren är inte bara en mottagare utan också en medskapare.” (Reichenberg 2005:13) Detta innebär att varje läsare skapar sin personliga läsning och då kan det behövas en stunds skrivande, för att känna in sin egen tolkning av texten.

Om läraren hittar en ny metod som eleven inte har provat innan, har hon/han större chans att få metoden att fungera. Det är en erfarenhet som Lovisa känner sig ha fått genom åren. ”Då har eleverna inte någon förutfattad mening om hur det ska gå till och om vad läraren kan tänkas förvänta sig. Då har man som lärare chansen att bygga upp en bra metod från början.” På det viset förhåller det sig med metoden ”Text och tanke”, som Lovisa tycker är den bästa metoden för skrivuppgifter i litteraturarbetet. ”Text och tanke” går ut på att först läsa en novell eller del av roman och sedan välja ut ett citat ur texten, som på något sätt stuckit ut för dem. De ska välja ett citat på max fem meningar som betyder något särskilt. Eleverna ska skriva av citatet högst upp på ett papper. Därunder ska de med egna ord sätta in citatet i sitt sammanhang i texten, så att alla som också har läst texten begriper ur vilken situation citatet är hämtat. Sedan beskriver läraren för eleverna vad de ska använda texten till. Det kan röra sig om att exempelvis associera fritt till något ur elevens liv eller att spinna vidare på vad författaren tänkt sig. Det viktiga är att säcken knyts ihop i slutet, där associationen knyts samman med citatet och gör det hela till en sammanhängande text. Lovisa tycker att det är en alldeles utmärkt metod, för den får eleverna att reflektera över texten och över sig själva på samma gång. ”Det är ett sätt att hjälpa eleverna att göra texten till sin egen och att hjälpa dem att läsa på ett fördjupat sätt.”

Mathias vill inte belasta sina elever med ännu en skrivuppgift, därför behandlar han inte skönlitteratur med hjälp av sådana. Det är alldeles för många andra skrivuppgifter, tycker han, som måste hinnas med inom kursens ramar.

När skrivandet används som metod måste eleverna ges möjlighet att ta med sig själva i skrivandet. Deras tankar och erfarenheter, som kan knytas till texten, är belysande för texten och texten är belysande för deras tankar och erfarenheter. Eleverna ska uppmuntras att föra en dialog med texten, där de instämmer, invänder och jämför texten med sådant de själva känner till. (Svedner 1999:41) Men Johanna tycker att det är svårt att hitta paralleller mellan eleverna själva och det som skrivs, särskilt i äldre och/eller svårare litteratur. Samhället i litteraturen och litteraturen i samhället är vad hon ser och kan få eleverna att se.

Annette däremot menar att det finns litteratur från alla tider som behandlar allmänmänskliga teman, där det finns tydliga paralleller mellan elevernas liv idag och de händelser, tankar och känslor som äldre texter berättar om.

#### 4.6.6 Högläsning som metod

Med högläsning kan man hjälpa eleverna att koncentrera sig på en text, vilket är särskilt bra för lässvaga elever. Alla blir färdiga, och kan börja arbeta med uppgifterna, samtidigt. (Brodow & Rininsland 2005:104, Molloy 2008:91)

Nyttan med högläsning för de lässvaga eleverna beskriver alla sex lärarna i samband med högläsning. De läser alla högt någon gång för sina klasser, men det är bara en av dem som verkligen trivs med det, Johanna. Hon tycker om att bjuda på sig själv och spelar gärna inlevelsefullt ut när hon läser. ”Jag njuter av att läsa högt. Jag lever mig in i texterna och tycker om att spela ut känslorna. När jag läser högt i mina klasser, kan jag se att eleverna uppskattar det. De flesta av dem gör det i alla fall, för de sitter tysta och lyssnar.”

Johanna har också läst in dikter och kortare textutdrag som hon lagt ut på skolportalen, för att elever ska kunna lyssna där och inspireras, men kanske framför allt, för att elever som har svårare att läsa texterna ska kunna ta dem till sig.

Texter som lämpar sig för högläsning, enligt svensklärarna, är kortare texter, som noveller, eller inledningen på en roman. Vid högläsning får eleverna träna på ett sinne till, påpekar Lovisa. ”De får lyssna till texten.” En text bör upplevas med så många sinnen som möjligt, för att höja läsoplevelsen.

Bara Katarina kräver att eleverna ibland ska läsa högt i klassen. ”Det är nyttigt att jobba på sin högläsning. De brukar få läsa olika roller i texten när vi jobbar med dramatik och poesi. Det gör dem mer avspända.” De andra lärarna tycker däremot att det är en alltför utlämnande metod för de lässvaga eleverna. De tycker att det är bättre att låta eleverna läsa högt i klassen om de själva känner för det och annars ägna sig åt högläsning i smågrupper.

#### 4.6.7 Rollspel och dramatisering som metod

När man arbetar med rollspel får man en extrem träning av inlevelseförmågan. ”Ju mer kroppen och sinnena är med i lärprocessen desto rikare blir erfarenheten och desto bättre



fastnar den i minnet.” (Gärdenfors 2010:223,267) I ett rollspel får eleverna chansen att prova olika personligheter och de får direkt respons på hur dessa personligheter bemöts och hur tankar som eleverna för fram i den fingerade personlighetens namn får en prövning av andra, utan att eleven själv behöver stå för dem.

De lärare som testat metoden, menar att den är perfekt för kreativa elever, som gillar drama, tar för sig och är självsäkra. Blyga, tillbakadragna elever behöver träna sig i att framträda, men de hatar det.

Nina har låtit sina elever få spela upp en scen ur en bok eller film. I scenerna skulle de förändra någonting. Metoden fungerar ”si och så”, tycker hon.

”Blygsamma elever uppskattar inte att gå fram i en grupp och spela upp någonting. De tycker att det är jättejobbigt. Men jag tror att just dessa elever behöver få göra det.”

För att våga framträda krävs att eleverna tror på sig själva och litar på sin förmåga att klara av uppgifter. ”Självförtroende är viktigt för lärande.” (Dysthe 1996:228) När elever upplever att de är kompetenta och klarar av uppgifter, växer självförtroendet. När lärare visar att de tror på eleverna, att de tror att eleverna klarar av uppgifter, växer självförtroendet ännu mer.

Katarina visar denna tilltro till elevernas förmåga när hon arbetar med rollspel och dramatisering i sina klasser. Om det är någon som upplever sig som för blyg för att delta, säger hon att ”om de inte vill vara med så framträdande kan de stå bakom skynket och få ett spjut i sig. Det är viktigt att visa att det finns roller som även passar de blyga, att det finns en plats för dem med.”

Johanna skulle älska att få spela mer teater och göra rollspel med sin klass, men eftersom merparten är blyga och tycker att det är jobbigt, anpassar hon sig efter dem med motiveringen att ”man kan inte väcka intresse med en metod som eleverna inte gillar”.

Annette brukar ibland låta sina elever gestalta historiska personer som möts och diskuterar olika frågor utifrån sin historiska rollfigurperspektiv. Eleverna får först ta reda på information om den person de ska gestalta. Vem var hon/han? Vilken roll i samhället innehade han/hon? Vilka värderingar representerade personen ifråga?

”Det är fantastiskt jättekul och det tycker eleverna också.”

Den historiska dialogen framhävs även i forskningen (Molloy 2008:311,346) som en bra metod för elever att sätta sig in i äldre texter och känna deras relevans.

Historietemat använder sig även Katarina av. Hon låter eleverna spela upp en scen ur en gammal text, där de har fått tänka kring problematiken och konflikterna i scenen och skapa en egen tolkning i modern tid.

#### 4.6.8 Förförståelse som metod

När elever ska börja läsa en bok kan de behöva en viss förförståelse för att kunna ta till sig boken. Berättande med inlevelse och entusiasm sprider lust och ger förförståelse. (Molloy 2008:57) En lärare, som besitter förmågan att inlevelsefullt och med egna ord beskriva miljöer där litteraturen utspelar sig, personer som litteraturen handlar om och/eller andra relaterade ämnen som kan fylla ut kunskaperna runt den bok eller det tema som eleverna

arbetar med, kan ge eleverna en djupare förståelse för texten. Denna förförståelse kan hjälpa eleverna att hitta sitt budskap i en text, vilket kan medföra en lust att fortsätta läsa.

Johanna, som trivs med att stå inför klassen och berätta och spela teater, berättar gärna historier med egna ord om texter och författare, för att väcka intresse och för att skapa förförståelse för den skönlitteratur som de ska arbeta med.

En annan av lärarna som också gärna bjuder på sig själv är Katarina. Hon berättar ihopsamlade anekdoter med egna ord för klassen. Hon försöker måla upp bilder av historiska detaljer vid genomgångarna av litteraturhistoria. Att samla på sig små anekdoter att använda för att inleda eller avsluta lektioner är guld värt, menar hon. ”Uppseendeväckande skvaller om en författare eller från händelser under en epok kan få eleverna att lystra till lite extra och sedan kommer de i alla fall att komma ihåg just det där lilla extra om författaren eller tidsperioden.”

Katarina tror på arbetssättet att ge eleverna förförståelse genom att måla upp den historiska bakgrunden. Hon gör det genom att berätta små sagor om vad som händer runt om i världen vid just den tidsperiod som eleverna håller på att läsa.

Eleverna behöver hjälp att skaffa sig en överblick. (Brodow & Rininsland 2005:226)

De är inte lika insatta på lärarens område som läraren själv och kan därför behöva hjälp med att få sammanhang förklarade. De kan behöva ett tips om var paralleller kan dras. Genom samtal och/eller bildvisning kan man ”bygga upp elevernas kunskapsstrukturer, eller scheman, som gör dem beredda att ta itu med läsningen”. (Lundberg 2010:90)

Nina beskriver en läsoplevelse hon själv haft, där förförståelse visade sig vara av betydelse: ”När jag läste Flyga drake första gången, då tyckte jag att den var ju ganska bra och spännande. Men jag förstod den aldrig riktigt förrän jag hade läst mer om själva landet och miljön där den utspelar sig. Då fick jag ett helt nytt perspektiv på boken och då förstod jag också hur viktigt det är att förbereda eleverna.”

Förförståelsearbete kring miljön eller den tidsepok som boken utspelar sig i är vanlig bland svensklärarna. En sådan genomgång anses öka förståelsen för boken. Det tycker lärarna i praktiken och det säger den didaktiska forskningen (se ovan). Men det förutsätter att alla jobbar med samma bok eller liknande böcker, som åtminstone har miljön eller tidsperioden gemensamt. Annette försöker genom film, musik, eget berättande och andra texter med relevanta vinklar ge eleverna all förförståelse hon kan, för att alla ska hänga med och komma igång.

---

När man jobbar i projekt eller utifrån ett tema fungerar förförståelsebyggandet perfekt som en inramning för boken. Alla texter man läser inom ett tema blir belysande för varandra. ”Temat belyser boken och boken belyser temat”, konstaterar Katarina.

Johanna jobbade ihop med andra lärare i ett projekt om förintelsen förra året. Dels fick eleverna välja böcker om förintelsen från en lista och dels fick de på lektionerna arbeta med textutdrag och diskutera i smågrupper. De byggde lektion efter lektion upp förståelsen och kunskapen om samhället och hur det speglades i litteraturen vid tiden för andra världskriget. Eftersom det var ett ämnesövergripande projekt byggdes förståelse och kunskap på inom flera ämnen, såsom samhällskunskap, historia och engelska.

I motsats till de andra lärarna tycker inte Mathias att en bokläsning behöver förberedas. ”Jag tycker att det kan finnas en poäng med att bara kasta sig in i läsningen. I hela vår skolkultur så är vi mycket mer inne på det här med att tolka fritt. Den egna tolkningen är viktig. Att tänka själv är viktigt.” På en punkt stämmer Lovisas resonemang med Mathias sätt att tänka, för hon tycker att man inte får berätta för mycket om handlingen i en bok, för ”då förstör man läsoplevelsen”. Men det tema som boken är en belysande del av, behöver introduceras och exemplifieras.

#### 4.7 Lärarens betydelse för stimulans av läslusten, enligt svensklärarna

##### 4.7.1 Upplevelsen av betydelse

Inom den didaktiska forskningen återkommer fyra faktorer som har betydelse när det gäller lärarens förmåga att uppväcka läslust hos eleverna: engagemang, entusiasm, kontakt med eleverna och kännedom om och lyhördhet för elevernas intressen. Högt engagemang skapar lust och brist på engagemang förmedlar ett ointresse som sprider sig. (Gärdenfors 2010:73) Det sägs även att den lärare som dödar lusten, skapar icke-läsare. (Brodow & Rininsland 2005:227)

En tredjedel av lärarna, två av sex, beskriver engagemang som den allra viktigaste komponenten i skapandet av läslust. En lärare som har ett äkta engagemang för sitt ämne och sina elever får bättre resultat än en lärare som bara uppvisar ett procedurengagemang, vilket innebär att ”läraren undervisar för att det ska undervisas om stoffet”. (Dysthe 1996:239)

Katarina tror på att använda sig av engagemang och entusiasm. Med inlevelse skildrar hon historierna bakom litteraturen eller berättar anekdoter med egna ord. ”Lärarens uppgift är att göra eleverna nyfikna på just det okända.” (Sanderoth 2002:119) Katarina upplever att hon får eleverna med sig och hennes egen förklaring till det är att ”jag använder mig av humor, glädje, egen läsiver och eget intresse och allt detta spelar roll”.

Lovisa förlitar sig på att hennes egen fascination för litteraturen och hennes engagerade sätt att arbeta med den genom boksamtal ska få eleverna att ”känna och märka dess värde”. Johanna tar istället vägen till läslust genom kontakt med eleverna och förståelse för problemen. ”Eftersom jag inte brinner för skönlitteraturen, tror jag att jag kan nå fram till eleverna med förståelse för vad de kan tycka är jobbigt. Det blir lättare för mig att förstå vad de inte förstår och då bryter jag ner det i hanterligare bitar, så att de förstår ändå.”

Nina och Annette representerar lärarrollen som är lyhörd för eleverna. Nina menar att man som lärare måste ”lyssna in eleverna och försöka pusha på där det finns ett intresse”. Annette håller med om det och tillägger att det dessutom är viktigt att eleverna känner sig sedda. De resonerar i samklang med Olga Dysthe (1996:229), som skriver om hur man i skolan får ett arbetsklimat som gynnar läsning och skrivning: ”Det eleverna säger och skriver ska vara något som tas på allvar och som betraktas som tillskott till det gemensamma kunskapsbygget.”

Mathias tror inte att läraren kan påverka elevernas läslust mer än att möjligtvis entusiasmera en eller annan genom att ge dem några böcker att läsa, som han själv har tyckt om. ”Man blir glad när någon kommer och har uppskattat en bok som man har rekommenderat. Men jag kommer inte att få alla i det här gänget att vilja läsa böcker.”

Annette tror inte att man väcker elevers läslust genom att låta dem läsa böcker som man själv tycker är bra. Man kan berätta om dessa böcker, sprida läslustskänslan, men de böcker man låter eleverna läsa ska vara ”genomtänkta, medvetna val, som man tror passar just de här eleverna”.

#### 4.7.2 Förebilder

Några av lärarna berättar om sina förebilder och det som är gemensamt för dessa förebilder är uppvisad passion för ämnet, energi, entusiasm, fascinerande personlighet och berättarkonst som förmår att fånga publiken.

Nina berättar om en engagerad lärare att ”hon fick oss att läsa böcker vi annars aldrig hade valt. Vi var ändå stolta när vi läst dem. Även om hon tvingade oss, så var hon inspirerande. Hennes brinnande intresse gjorde läsningen intressant.”

En förebild, som Lovisa beskriver, dömde aldrig ut några tolkningsförslag, utan utgick från elevernas tankar och reflektioner kring den text som diskuterades. ”Han älskade verkligen litteraturen och han bad aldrig om ursäkt för den. Den var självklar och han kunde inte tänka sig annat än att vi också skulle tycka att den var intressant. Så då tyckte vi det.”

#### 4.7.3 Insatser för att väcka och stimulera läslusten

När man lär sig något och känner att man klarar av det, då leder detta till förbättrade förutsättningar för vidare lärande. Lärande och känsla av kompetens leder till lust. (Brodow & Rininsland 2005:96, Gärdenfors 2010:86) Läraren måste tänka på att välja metoder som kan individanpassas, där var och en av eleverna kan göra framsteg på den nivå där de befinner sig, annars kvävs lusten av att det antingen blir för lätt eller för svårt.

Vilka insatser är det som ger lust, enligt svensklärarna i den här studien? De sex lärarna vandrar alla var sin väg genom eller runt skönlitteraturens arbetsområde. Ibland rör de sig kring samma frågor, men de huvudsakliga vägarna är ändå tydliga.

##### 1. Den uppvisade lustens väg

Katarina hävdade med bestämdhet att uppvisande av lust ger andra lust, därför bör man som lärare utgå från sig själv och det man tycker är roligt. ”Det finns många spännande ämnen. Bara man håller sig till allmänmänniska, breda frågor med många vinklingar för att passa alla.” Gärdenfors (2010:268-269) rekommenderar att man väljer teman som är intressanta för eleverna, som knyter an till lärarens eget intresse och som kan bredda elevernas kunskaper genom att kopplas till andra kunskapsområden.

Eleverna behöver få en trygg ram för vad som förväntas av dem, menar Katarina. ”Med entusiasm, humor och tydliga regler får man dem att läsa.” Läraren bör samtidigt komplettera läsningen med ett utförligt bakgrundsmaterial, vilket underlättar deras förståelse och gör att de får ut mesta möjliga av läsningen.

Hennes främsta lustskapande trick är att göra effektfulla inledningar på lektionerna. Hon brukar gå igång och bli alldeles lyrisk, berättar hon. ”Jag älskar att försöka ge eleverna skarpa ögonblick ur historien. Jag vill ge dem en bild av det som har hänt och en känsla för det.” Hon laddar, går in och håller sin show och därefter går resten av lektionen av bara farten.

När arbetsklimatet ska präglas av lust och glädje fordrar detta även att det råder en trygg stämning i gruppen. Om metoder som boksamtal och rollspel ska ha en chans att fungera förståelse- och lustbyggande måste eleverna känna att de kan berätta om sina tankar, utan att bli förlöjligade. Katarina upprättar ett kontrakt med sina elever. Hon bestämmer med dem redan från början att om man inte behandlar sina kamraters uttalanden med respekt så åker man ut. ”Ännu har ingen åkt ut. De vet att dumheter tolereras inte.”

## 2. Aha-upplevelsens väg

Lovisa framhäver aha-upplevelsens förlösande makt i lustarbetet. En aha-upplevelse är vad som behövs, menar hon. ”Man behöver en utdelning. Hjärnforskarna pratar ju om det här med dopamin, att man behöver en belöning.” Aha-upplevelsen som en elev får när hon/han förstår något, som från början kändes svårt, blir som en inre belöning. Nya insikter genererar aha-upplevelser, som är motiverande i sig själva. (Gärdensfors 2010:90) När man förstår något och får en kick av detta ökar lusten och lärandet blir mer effektivt.

För att få sina elever att göra nya upptäckter med hjälp av skönlitteraturen, har Lovisa låtit sina elever arbeta med grundberättelser.

Hon utgår från Goethes tanke om att det finns ett bestämt antal grundberättelser, som bildar stommen för alla berättelser. Några av dessa grundberättelser är: omöjlig kärlek, den lilla människans kamp mot den stora och resan från botten till toppen. Hon delar in klassen i sex grupper och ger varje grupp ett tydligt exempel på en grundberättelse. Romeo och Julia är ett exempel på omöjlig kärlek, David och Goliat exemplifierar den lilla människans kamp mot den stora och Askungen är ett exempel på resan från botten till toppen. Eleverna får i uppgift att hitta samma grundberättelse i tv-serier, filmer, artiklar i dags- och veckopress, tidskrifter, andra böcker, noveller och dikter. De ska även forska bakåt i historien och hitta exempel där. De ska intervjua en person, för att höra om denne har något att berätta som kan relateras till samma grundberättelse. ”Tanken är att eleverna ska se att en bok inte alltid bara är en bok, utan att den kan ta upp någonting ur livet. Den kan behandla ett ämne som finns överallt. Det är livet samlat i en bok.” Projektet visar att läsning har något att ge till alla, det har med alla människor att göra, inte bara med den som är en ”bokslukare”.

Det gäller att hitta en uppgift som engagerar eleven och ett effektivt sätt för engagemang är att verklighetsanknyta uppgiften. (Dewey 1916/1997:175) En kick från verkligheten har Lovisa givit sina elever genom att samarbeta med ett bokprogram i radion. Eleverna läste samma bok som tre kända personer från den litterära världen. De diskuterade boken i smågrupper några dagar före varje radioprogram. Därefter lyssnade de till diskussionen i radio. De fick höra litteraturkunniga människor uttrycka tankegångar som liknade deras egna. Eleverna hade också en blogg knuten till programmet, där texter som de själva hade producerat publicerades. ”Det blev ett skarpt projekt i och med att det inte bara var jag, som lärare, som hörde och såg vad eleverna presterade. Via bloggen fick de en publik.”

Eleverna klagade på att boken var jobbig att läsa. De tyckte att den var alldeles för tjock och skriven på ett krångligt och svårläst språk. ”Men de läste tillsammans och de diskuterade tillsammans. När de läst ut boken var de stolta över att ha plöjt igenom och ingående arbetet

med 700 sidor text.” En av eleverna hoppades att boken skulle få nobelpriset, så att han kunde säga att han hade läst den innan.

Ansträngande uppgifter är lättare att göra när mödan delas med andra. (Gärdenfors 2010:87) Ett lyckat samarbete ger känsla av samhörighet och kompetens, som kan ses som en inre belöning.

### 3. Elevens väg

Nina pratar med sina elever och försöker ta reda på vilka intressen och funderingar som han/hon bär på. Därefter rekommenderar hon eleven litteratur som berör dessa intressen och funderingar. ”Oftast blir det bättre när eleven kommer med egna initiativ än om läraren försöker överdrivet mycket med alla medel.” Om läraren lyssnar till eleven och försöker känna in vad som motiverar just den här personen, ligger framgången inom räckhåll. Nina sammanfattar sina tankar i kärnpunkten: ”När eleven själv finner nyckeln till läslust, då har man lösningen på läsproblemet.”

Att ta till vara en elevs intressen vid rekommendationer av böcker kan vara att låta dem läsa kända bloggar på Internet. ”En blogg kan vara som en hel bok och Internet är ett område som eleverna behärskar utan och innan”, berättar Nina, som låter läsovana elever följa bloggar på Internet. ”Datorer och Internet är självklara delar av elevernas liv och de känner sig trygga med dem. Läsandet av en känd persons blogg kan vara vägen in i bokläsandet. Nästa steg kan vara att en känd bloggare ger ut en bok och då brukar den elev som har fått följa en blogg nappa direkt.” Författaraknytningen är relevant när det gäller att väcka elevernas intresse av en text. Information via olika medier om författaren väcker nyfikenhet. (Brodow & Rininsland 2005:60) Om en elev får komma en författare mer inpå livet kan läslust väckas i och med att eleven känner sig mer personligt involverad.

### 4. Filmens väg

Många filmer bygger på böcker. En del filmer speglar riktigt gamla berättelser. Läraren får visa eleverna kopplingarna mellan filmerna och berättelserna, vilket kan väcka intresse, nyfikenhet och i slutändan läslust.

Johanna brukar välja några filmer per tidsepok i litteraturhistorien och visa bilder på dessa filmer i sina powerpointpresentationer. ”Alla elever känner igen filmer och då har vi direkt en ingång till att börja diskutera den epok vi ska börja med. Diskussionerna är viktiga och de blir jättebra om man utgår från filmerna.”

Annette låter eleverna se filmer för att ta dem ”in i de spännande historiernas magiska värld”. Tiderna har förändrats, menar hon. Ungdomar idag tar till sig berättelser och kulturarv via massmedia och filmindustri. ”Det ska man nog inte rycka på axlarna åt. Att få skriva om sina tankar och erfarenheter utifrån en film, kan vara nog så värdefullt.”

Gunilla Molloy (2008:340-341) menar också att lärarna måste acceptera att datorer, olika typer av elektroniska spel och filmer är omfattande delar av elevernas vardag. Dessa kunskaper som eleverna redan besitter kan bilda en brygga fram till läslusten. Läraren kan använda sig av andra medier för att få eleverna att inse värdet av skönlitteratur.

### 5. De egna erfarenheternas väg

Om man kan knyta ett nytt kunskapsområde till deras intressen och få dem emotionellt engagerade kommer det att öka motivationen att arbeta med det. (Gärdenfors 2010:266) Annette använder sig, förutom filmen, av skrivandets tankeutvecklande funktion. Av henne får eleverna skrivuppgifter, där de ska väva samman temat för sin yrkesinriktning, sina egna personliga erfarenheter och intressen och textens bärande huvudbudskap.

## 6. Den maktlösa kampens väg

Ibland kan det vara en kamp att skapa lust. En lärare som själv inte känner lust kan ha svårt att få eleverna att bli engagerade. För att skapa ett äkta engagemang finns det tre betingelser att ta hänsyn till: läraren anser och visar att eleven har något att bidra med, eleverna ser en koppling mellan det som de ska lära och sitt eget liv och eleverna har en viss kontroll över både inlärningsmål och inlärningsmetoder. (Dysthe 1996:239) Om särskilt den första betingelsen inte är uppfylld blir det svårt att nå fram till eleverna och få dem att lyssna. Lusten uppstår lättast i en situation där det råder ”aktivitet, självförtroende, intresse, trivsel och meningsfullhet”. (Sanderoth 2002:30) För den lärare som går maktlöshetens väg saknas många av ovanstående faktorer i undervisningssituationen.

Mathias är helt övertygad om att det inte går att hitta en läslust i gymnasieåldern, antingen har eleverna lusten med sig sedan innan eller så kan de möjligen hitta den senare. Efter drygt två års arbetslivserfarenhet har han vant sig vid att inte förvänta sig några prestationer från eleverna vid bokläsningen.

Det finns visst stöd för Mathias tes att det är svårt att hitta fram till läslusten i gymnasieåldern. Förståelsen är, som beskrivits tidigare, en förutsättning för att lust ska uppstå. Viktiga komponenter för att förstå en text grundläggs hos barn redan i hemmet, före skolåldern. (Brodow & Rininsland 2005:220) Det handlar om förmågor som att lyssna, prata, finna sammanhang, dra paralleller och bygga grunden för ett brett ordförråd. ”Att komma med en massa böcker till en ointresserad tonåring är meningslöst. De bara vägrar att läsa”, hävdar Mathias. Ändå vill han tro på att det ska gå att stimulera elever bara man hittar rätt litteratur. Men hans känsla av att ha mer nytta av att lägga sin energi på annat som också måste göras inom svenskundervisningen tar över och han förmår inte hitta de ”rätta” böckerna. Han tycker inte att det finns tid för mer än ett bokprojekt på ett läsår och då återstår att belysa det som enligt målen måste belysas, med hjälp av textutdrag och noveller, vilket han tycker är synd. ”Jag tror inte att korta textutdrag kan väcka läslust.”

Men Johanna tror helt tvärtom. Hon känner sig övertygad om att korta, välbelysta textutdrag kan väcka nyfikenhet på texten som helhet och få eleverna att läsa böckerna själva av fri och egen vilja.

De flesta av lärarna kom förr eller senare in på att läslust stimuleras bäst genom att skönlitteraturen på något sätt berör eleverna själva, att de kan identifiera sig eller att texten på ett eller annat sätt handlar om dem. ”Man är intresserad av sig själv, vare sig man vet det eller inte”, betonar Lovisa. Det kan röra sig om känslor de kan känna igen eller miljöer som de antingen känner igen sedan tidigare eller som de görs förtrodda med genom ett stimulerande förarbete.

#### 4.7.4 Att skapa förutsättningar för förståelse

Lusten tillhör den emotionella sidan av läsningen, men för att lust ska uppstå måste det också finnas förståelse som representerar den reflekterande sidan av läsningen. (Svedner 1999:42) Tankar och känslor, förståelse och lust, måste finnas med för att läsningen ska ge något. Redan i inledningen till denna studie betonades vikten av förståelse för att finna läslusten. Detta resonemang har sedan löpt jämsides med lusttanken genom hela arbetet. Men hur medvetna är lärarna själva om att förståelse krävs? Hur gör lärarna för att eleverna ska bli bra på att förstå texterna de läser och förstå varför de läser?

Nina är en av de tre lärare som talar om vikten av att eleverna förstår varför de måste läsa. ”Elever förstår inte alltid varför de måste läsa och då blir det kämpigt. Förstår de inte varför, så finns det inte något som driver dem att göra det.”

Lärarna är överens om att det inte hjälper att tala om att det är bra för ordförrådet, stavningsförmågan, värtaligheten, tankarna och reflektionerna. Det är intresset som måste väckas, konstaterar Katarina. ”Först då kan jag få dem att förstå.” Hon vill att eleverna tänker efter själva och funderar på varför man blir bra på vissa saker. ”Är det när man kämpar stenhårt för betygen eller är det när man tycker något är roligt. Naturligtvis hoppas jag varje gång att de ska komma fram till att det är när något är roligt, men det är sällan det går så enkelt. De stirrar sig blinda på betygen och låser sig.”

Metakognition, att man funderar över sitt eget lärande, kan hjälpa eleven att förstå varför hon/han behöver läsa. Genom metakognition blir eleven medveten om sina förmågor och begränsningar, vilket i sin tur leder till att han/hon får kontroll över sitt lärande och vet var extra satsningar behöver sättas in. (Gärdenfors 2010:267)

Eleverna behöver inte bara förstå varför de läser. De måste också förstå vad de läser. Om de inte förstår texten, om den övergår deras horisont, blir läsandet bara ett ogenomträngligt måste och en obehaglig belastning. Diskussion framhävs som det ultimata sättet att hjälpa eleverna till förståelse. Någon form av bearbetning av den lästa texten är en förutsättning för att skapa förståelse, det är lärarna i praktiken såväl som den didaktiska forskningen eniga om.



## 5 Resultat - Nyckeln till läslust i arbetet med skönlitteratur

Att inse det härliga i att läsa är en process som kräver arbete med texten och det framgår tydligt av det empiriska materialet att de lärare som jobbar aktivt med skönlitteraturen som läses i klassen också upplever att där finns ett läsintresse.

Inställningen till arbetet med skönlitteratur varierar stort i gruppen, såväl som känslan av existerande möjligheter att stimulera läslusten. Från den skönlitteratursälskande läraren som med brinnande passion genomför projekt efter projekt i sina klasser till den uppgivne, maktlöshetsangripne läraren som sorgmodigt konstaterar, utan att ens försöka, att ingen metod fungerar, för eleverna vill ändå inte läsa.

En jämförelse av arbetssätt i teori och praktik visar att de engagerade, litteraturintresserade lärarna i praktiken, som upplever att eleverna läser och att det finns en lust, arbetar enligt de rekommendationer och genomarbetade arbetssätt som finns att läsa om inom den didaktiska forskningen, i vilken engagemang och egen lust hos läraren framhävs som en viktig del i att skapa lust och arbetsglädje hos eleverna.

Flera av lärarna saknade läslust. De var inte alls intresserade av skönlitteratur själva och de tyckte att det var svårt att hitta fungerande arbetsmetoder. De upplevde även svårigheter med att få eleverna att läsa böcker överhuvudtaget.

Arbetet med denna undersökning inleddes med en föreställning om att alla svensklärare själva tycker om att läsa skönlitteratur och att de tycker att det är en viktig del av undervisningen. Ur denna förutfattade mening kom frågan om ”Varför är arbetet med skönlitteratur en viktig del av undervisningen?”. Provintervjun gav heller inga vinkar om att frågan borde formuleras om, eftersom det smugit sig in en värdering där. För mig består svenskämnet till stor del av skönlitteratur. Texterna är råmaterialet, språngbrädan, varifrån undervisningen kan byggas vidare. Jag såg inte att frågan innebar en värdering, eftersom den var ett faktum för mig och det jag ville ha svar på var vilka olika anledningar till detta faktum som lärarna kunde urskilja.

Istället framkom ett helt oväntat, och just därför fascinerande, resultat. Hälften av lärarna, tre av sex, läser nästan ingen skönlitteratur alls. En av dem föredrar en film framför en bok och en annan svarar rent ut att skönlitteraturen är det minst intressanta området att arbeta med inom svenskämnet. En av de tre som uppgav att de läser mycket räknade in de böcker hon behövde läsa för undervisningen och vad hon läser utöver det bara för att det är roligt kunde hon inte ens avgöra själv. Återstår alltså två lärare, som läser för att de tycker att det är roligt att läsa.

Undersökningen visar att lärare som läser mycket får sina elever att läsa, medan de som läser mindre eller lite har svårare att bedriva ett välfungerande arbete med skönlitteratur. På den punkten hänger praktik och teori (Molloy 2008, Brodow & Rininsland 2005) samman. I praktiken berättar den här studien om två lärare som läser mycket och gärna och dessa båda är också de två som uppger sig tycka att arbetet med skönlitteratur är det mest givande i undervisningen. De är öppna inför nya idéer om hur man kan arbeta med skönlitteratur och de håller sig underrättade om den didaktiska forskningen. Nya metoder testas de gärna, för att se vad som kan införlivas i deras undervisningsrepertoar. De har provat fler metoder än de andra i undersökningen.

Dessa två engagerade lärare är också de enda som använder sig av läroböcker i sin undervisning, för att ge eleverna tydliga, sammanhängande bilder av litteraturhistorien. Här går de litteraturengagerade ifrån vad den didaktiska forskningen säger är det allra bästa. Där sägs det nämligen att följandet av en lärobok är att bortse ifrån att eleverna är individer, som har olika behov och olika erfarenheter. (Molloy 2008:159)

Att åsikterna skiljer sig där kan vara att Molloy menar att en lärobok inte ska följas slaviskt, men att den i annat fall är bra och då är hon med ens överens med de engagerade lärarna. Katarina kompletterar med det som inte finns och hon och Lovisa formulerar sina egna uppgifter till texterna. Det är, för övrigt, den punkt där alla sex lärarna i studien är helt överens. Uppgifter måste formuleras av den lärare som har eleverna, för det är bara han/hon som känner eleverna och vet vilka uppgifter som bäst får igång dem.

Två av de lärare som läser få böcker har svårt att motivera sina elever att läsa skönlitteratur, medan den tredje kompenserar sin ringa läsning med ett engagemang för ett arbetssätt som har skönlitteraturen som utgångspunkt, nämligen skrivande utifrån litteratur. Detta visar att det inte bara är engagemanget för själva skönlitteraturen i sig som är viktigt. Det som har allra störst betydelse är att läraren går igång på något som hör samman med skönlitteraturen. Läraren kan vara entusiastisk över ett arbetssätt, som Annette med sin förkärlek, för att låta eleverna skriva utifrån olika sorters litteratur. Trots att hon föredrar filmer framför böcker, får hon, enligt sig själv, sina elever att engagerat skriva om texterna.

I studien kan man se att en lärare som inte läser särskilt mycket själv, som inte är entusiastisk över skönlitteratur och som heller inte försöker använda sig av olika metoder, för att få eleverna att arbeta med skönlitteratur får omfattande problem med elevernas litteraturläsning. Om läraren inte själv visar på att det är viktigt kommer inte heller eleverna att tycka att det är viktigt. Om läraren ber om ursäkt för skönlitteraturen och visar att det är förståeligt att eleverna tycker att det är omöjligt att läsa den, då kommer eleverna, såvida de inte har andra inspirationskällor, inte att läsa skönlitteratur.

En lärare som inte brinner av läslust själv eller är engagerad i arbetet med den låter sig lätt slås ner av elevernas motstånd. En av lärarna i studien tror inte att det kan gå och därför orkar han inte med att försöka, vilket blir till en ond cirkel. Alla faktorer som spelar in när lärande inte fungerar (se kapitel 4.4) aktiveras. Eleverna får inte några övningstillfällen att bli bättre i sin läsning. Läraren ger dem ingen motivation, eftersom den upplevda otillräckligheten smittar av sig till eleverna. Det går inte att föreställa sig annat än att denna uppgivenhet angående elevernas läsning sänker deras lässjälvförtroende.

Engagemang och lust föder engagemang och lust, medan brist på engagemang inte kan väcka lust och den kan kanske till och med döda lust som finns. En lärare som efter två års arbetslivserfarenhet redan är övertygad om att arbetet inte går att utföra, eftersom han stött på alltför kraftig vägran från eleverna, behöver stöd i form av kurser eller handledning, som förmår entusiasmera honom själv. Han har låtit sig smittas av elevernas ointresse och nu förmår han inte längre väcka någon annans intresse.

Trots att han anser att skönlitteratur behövs för att utveckla språket, som samtidigt är hans passion inom svenskämnet, förmår han varken blåsa liv i sitt eget eller elevernas engagemang. Hans inställning är att allt är svårt och om man tycker att allt är svårt sprids också den känslan till eleverna.

När lärarna själva motiverar varför eleverna ska läsa skönlitteratur utgår de främst från tankar kring kunskapsutveckling och även i viss mån från färdighetsutveckling, vilket visar att det som går att visa, testa och mäta är vad som efterfrågas. De mjukare aspekter på lärande som handlar om att tänka, känna och samvara med andra är inte några mål som i första hand tas upp. Dessa aspekter är inte helt bortglömda, men fokus ligger på kunskapstanken.

Det kan tyckas logiskt att lärarna som arbetar på högskoleförberedande program har mindre problem att få sina elever att läsa böcker än de lärare som arbetar på yrkesprogram. Högskoleförberedande program ska förbereda eleverna för studier på universitetsnivå och då räknar eleverna med att de måste plugga, även när det känns ansträngande och irrelevant. De som går ett yrkesprogram kanske har valt det just därför att de vill ha färre läsämnen och då blir böckerna till stora, ogenomträngliga hinder.

Men förklaringen är inte riktigt så enkel. Elevernas läsning är inte enbart beroende av vilket program de går, även om det, enligt lärarna i denna studie, verkar vara av stor betydelse. Johanna, exempelvis, tycker att det är för jobbigt att hantera böcker i själva undervisningen, trots att hon arbetar på ett högskoleförberedande program. Alltför många läser inte allt de ska. De kan inte lämna in uppgifterna i tid och sinkar därigenom hela arbetet. Johanna har själv inte något läsintresse och det blir således ett tydligt exempel på vilken stor roll det egna engagemanget spelar. Nina däremot, som jobbar på ett yrkesprogram, får ofta, om än inte alltid, sina elever att läsa genom att motivera dem till det. Hon visar dem paralleller till filmer. Hon låter dem läsa sådant som de känner igen, som bloggar på Internet eller böcker i bloggform. Eleverna får använda datorn i läsandet. Själv läser hon gärna, även om det mest blir skönlitteratur i undervisningens syfte.

Lärarna i studien vittnar, liksom den didaktiska forskningen, om att man ska försöka få eleverna att uppleva läsningen som något de behöver för sin egen skull, inte bara som ett tvång. Tvång ger varken lust eller åttlydnad. Inspiration, övertalning och uppvisad entusiasm är vad som krävs. Läraren ska sporra eleverna med uppgifter som är tillräckligt svåra för att bli stimulerande, men samtidigt tillräckligt lätta för att de ska ha möjlighet att klara av dem med en liten vink eller ledtråd. Om en elev upplever det som oöverstigligt svårt att läsa ska han/hon förses med böcker som är i överkant lätta, för att öka känslan av att eleven är kompetent och faktiskt klarar av läsningen och förståelsen. Men annars bör elever få böcker som utmanar en aning, som de kan läsa med lite ansträngning, för att ge känslan av att de klarat av något nytt och förstått nya saker efter läsningen. De ska känna att läsningen har berikat deras liv.

Om eleverna inte förstår vad de gör hjälper inte yttre motivation som betyg. Först måste det finnas en förståelse. När Lovisa ser betygen som något som motiverar eleven, förutsätter detta att eleven tycker att betygen är viktiga, annars blir de inte motiverande. På högskoleförberedande program, där Lovisa arbetar, är betygen ofta motiverande, eftersom det är med hjälp av betygen som eleverna tar sig in på högskola eller universitet.

En av lärarna som helst inte jobbar med böcker i sin undervisning tycker att det är svårt att hitta paralleller mellan eleverna och äldre litteratur. Där kan man tydligt se kopplingen mellan det egna läsintresset och förmågan att ge eleven nycklar till läsandet. Hon har svårt att finna metoder, eftersom hon själv inte tycker att läsning är spännande. Hon målar upp skönlitteraturen som någonting som är svårt och måste benas upp och det är den bilden av skönlitteraturen hon ger sina elever. Om läraren beskriver skönlitteraturen som svår och otillgänglig blir den det.

Andra lärare däremot pekar på allmänmännsliga teman och grundberättelser som ett sätt att få eleverna att se att det som finns i litteratur och samhälle idag är detsamma eller en följd av det som fanns i litteratur och samhälle då. Man kan exempelvis titta på kärlek genom tiderna. Hur beskrevs den för två tusen år sedan och hur beskrivs den idag. Känslor är tacksamma att titta på, för de har funnits i alla tider.

Flera av lärarna tror att en gemensam bokläsning i hela klassen skulle vara en bra metod för att arbeta med under läsningen och samtala om efteråt. Ett sådant förfarande skulle få djupare diskussioner och mer ingående analyser till stånd. Trots det insedda värdet om gemensam bokläsning och diskussionens betydelse för en bredare förståelse, är det bara två av lärarna som använder sig av bokcirkelmodellen, vilken innebär att fem eller sex personer läser samma bok och utgör en diskussionsgrupp. Det är ett genialiskt sätt att få till en så individanpassad bokläsning som möjligt och samtidigt behålla diskussionsdjupet kring läsningen av skönlitteratur. Med fem/sex böcker finns möjlighet av olika svårighetsgrader och innehållstyper. När ungefär fem personer läst samma bok finns fem upplevelser av boken som kan slipas mot varandra och generera en gemensam läsförståelse som grundar sig på olika synvinklar, vilka härstammar från skilda erfarenhetsgrunder.

En påfallande iakttagelse som kan noteras i denna studie är att film och i viss mån datorer framhålls, i det empiriska materialet, som ideala former att arbeta med skönlitteratur, i alla fall när det gäller att hitta en ingång och väcka intresse. Men inom den didaktiska forskningen, som denna studie grundar sig på, omnämns filmer och datorer bara i förbigående. Diskuterande, samtalande och skrivande hyllas med värme både inom praktiken och den didaktiska litteraturen, men film och framför allt datorer är på frammarsch. Datorn och den virtuella värld som den öppnar upp är hemtam och bekant för de flesta elever. Jag är säker på att forskning om dess betydelse för läslusten möjligtvis redan finns eller är på väg att utforskas.

De arbetssätt som lovordas och framhålls som lysande sätt att arbeta på inom den didaktiska forskningen instämmer praktikens engagerade lärarna i, bortsett från ett undantag: läsloggen. Den didaktiska forskningen beskriver den som skrivutvecklande, språkutvecklande och tankeutvecklande. (Molloy 2008:259-285, Bommarco 2006:61,209) Men i praktiken anser lärarna att den är rörig och läslusthämmande i och med att den innebär ännu ett måste, nämligen att tänka ut någonting om sitt läsande och sedan skriva ner det.

En förklaring till att läsloggen fungerar fantastiskt enligt forskningen och inte alls enligt lärarna i praktiken kan vara att läsloggen är en metod som fungerar bra för de redan frälsta. Den forskning som jag tagit del av om läsloggen och dess goda kvaliteter består av studier som forskare i sin egenskap av lärare har utfört i sina egna klasser, där de haft möjlighet att arbeta in metoden hos eleverna redan från början. Molloy's studie är gjord med högstadiееlever och det fungerar säkert bättre ju yngre eleverna är, när de vänjer sig vid ett särskilt arbetssätt. Det gäller naturligtvis också med den metoden, som med alla de andra metoderna, att lusten, från läraren själv, att genomföra metoden och tron på att den fungerar, spelar en enorm roll.

När det gäller högläsning är det mest häpnadsväckande att det fortfarande finns lärare som på gymnasienivå säger att eleverna måste läsa högt för hela klassen. Med allt tal om respekt för individen som vi har i samhället, trodde jag att det var en metod som helt försvunnit ur systemet. Att läsa högt för varandra i smågrupper, som de andra lärarna som tillämpade

elevehögläsning gör, låter mer som en metod av idag, där vi i samspråk och tillsammans med andra kan utvecklas tillsammans.

Rollspel är ett sätt att leva sig in i olika personers tankar och funderingar och prova dem. Det blir ett sätt att leka in budskapen och kunskaperna som skönlitteraturen kan ge. Det blir lättare för eleverna att minnas och förstå när de får med fler sinnen i processen. Hälften av lärarna försöker använda metoden, men två av dem känner ett motstånd som de försöker entusiasmera bort, eftersom de tycker att metoden gynnar eleven på många sätt bara han/hon försöker. Det häpnadsväckande som framkommer i samband med den här metoden är att Johanna, som beskriver sig själv som en teaterapa och som älskar att jobba med dramatiseringar, inte förmår entusiasmera sin klass till att tycka att rollspel är ett acceptabelt sätt att arbeta med skönlitteraturen. Trots hennes engagemang fungerar det inte. Hennes elever protesterar och hon ger upp, trots att hon gillar metoden. Hon ger upp för tidigt. Alla metoder tar tid att arbeta in i en klass. Det finns inte, vågar jag påstå, en klass där alla elever accepterar en ny metod rakt av, utan att ifrågasätta, protestera eller gnälla. Det är den sortens trösklar läraren måste över för att nå framgång.

Några av lärarna var emot förförståelse, då de i första hand tänkte på att termen syftade på att berätta om vad boken handlar om. De menar att det finns en poäng med att få uppleva boken själv och inte få den tolkad av andra. Men när förförståelse diskuterades i termer av att beskriva tidsperioden, miljön eller det grundläggande temat i boken var alla utom en med på att eleverna kan få ut mer av en bok om de arbetar med olika aspekter av den före, under och efter läsningen. Läraren som inte tycker att förförståelse är intressant överhuvudtaget, är den lärare som aldrig provat på att läsa böcker som har något gemensamt med varandra, vilket är en förutsättning för att kunna arbeta med förförståelse kring miljö eller annan typ av tema. Förförståelsen är ett utmärkt verktyg att använda för att väcka nyfikenhet och intresse, vilka båda är fantastiska på att skapa lust.

Arbete med och i omvärlden motverkar det rutinmässiga. Det får eleverna att känna verklighetsförankring, vilket leder till meningsfullhet, som leder till lust. Verklighetsförankringens betydelse syns tydligt i Lovisas projekt med radioprogrammet, där eleverna läser en lång, svår bok och är stolta över det efteråt. De har gjort något ihop med andra ute i den verkliga världen.

En av grundbultarna till att ge eleverna lusten att läsa är att hjälpa dem att förstå, förstå vad de läser och förstå varför de läser. För att finna läslusten måste eleverna lära sig att förstå hur de förstår.

Lärarna måste ta reda på hur det fungerar för varje elev. Det går inte att hitta en metod som fungerar för alla. Det går kanske att hitta en metod som fungerar för merparten. Men det är hela klassen som ska undervisas. För att utveckla en undervisning som gagnar alla elever i en klass måste en lärare behärska ett flertal metoder, för elever har olika erfarenheter av tidigare undervisning med sig i bagaget, vilket innebär att de upplever den nuvarande undervisningen på olika sätt. Om en lärare föreslår en metod som eleven provat tidigare och funnit krånglig och oengagerande har de svårt att möta uppgiften med entusiasm och lust. Olust blir snarare vad eleven känner och då blir resultatet inte bra.

Tanken om att se nutiden i dåtiden och dåtiden i nutiden finns både i Johannas filmarbete med skönlitteratur och Lovisas arbete med grundberättelser. Båda arbetssätten öppnar upp skönlitteraturens portar mot omvärlden och bjuder in andra medier. Filmarbetet kanske talar

mer direkt till eleverna, men arbetet med grundberättelser kan öppna upp deras ögon för vad som finns runt omkring oss överallt. Berättelser är inte enbart reserverade för filmduken eller baksidan, utan berättelserna pulserar omkring oss.

När det fungerar som bäst i praktiken fungerar det som det beskrivs i teorin inom den didaktiska forskningen. Det är dessutom bara att konstatera att den didaktiska forskningen har rätt. De lärare som följde forskningens riktlinjer upplever att skönlitteraturen får liv i deras klassrum, medan de lärare som bröt mot regeln om ett litteraturengagemang för att lyckas, inte heller lyckades, i alla fall långt ifrån fullt ut. En lärares engagemang visade sig således även denna gång vara det som är helt avgörande; det som inget klassrum borde behöva vara utan.

## 6 Slutdiskussion

Syftet med den här studien var att ta reda på hur svensklärarna i praktiken arbetar med skönlitteratur och lusten att läsa i sin undervisning och hur detta arbete överensstämde med eller skiljde sig från den didaktiska forskningen. Svaret som den här studien kan ge är att en svensklärare som tycker om att läsa själv kan lägga upp en luststimulerande, varierad undervisning kring skönlitteratur, medan de som inte själva känner lust att läsa i bästa fall tar fasta på en metod och satsar allt sitt engagemang på just den metoden och i värsta fall inte lyckas uppbringa engagemang för arbetsmetoder, som har med skönlitteratur att göra.

Det mest förvånande resultatet med studien var att hälften av svensklärarna själva inte var intresserade av att läsa skönlitteratur för sin egen skull och att en lärare som har arbetat i några få år redan kan vara uppgiven i sitt arbete. Dessutom visar studien, det som har visats i studier förr, att en lärares engagemang är avgörande för om undervisningen blir framgångsrik eller inte. (Brodow & Rininsland 2005, Molloy 2008) Hur går det för eleverna på gymnasieutbildningar? Hur ska någon kunna väcka läslusten hos dem om svenskläraren redan har givit upp?

Det är viktigt att eleverna på de högskoleförberedande programmen får en god läsfärdighet för de planerar att studera vidare och vad de än ska studera behöver de en god läsfärdighet och en ännu bättre läsförståelse. Men det är kanske ännu viktigare att eleverna på yrkesprogrammen får med sig en god läsfärdighet och god läsförståelse, för de kanske aldrig mer blir påpuffade att läsa i framtiden. Gymnasieåren kan vara deras sista möjlighet att förvärva ett intresse för skönlitteratur.

Den här studien är viktig för att belysa hur det faktiskt resoneras bland svensklärarna. En lärare som givit upp efter två år har många år kvar inom lärarkåren. Han skulle behöva ett lyft. Lärare som tappat gnistan borde själva få möta inspirerande människor, som har en förmåga att tända dem igen. En återtänd lärare kan sedan gå tillbaka till sina klasser och påbörja ett engagerat arbete med sina elever. Det är viktigt att den här frågan lyfts, för, som det påpekades i inledningen, läsförståelsen går ner bland svenska elever och det är en trend som måste stoppas. Läsförståelse är inte något som endast gymnasiets svensklärare har ansvar för, men om alla instanser före gymnasieskolan har misslyckats är det här som en seriös insats måste göras.

Något som tydligt lyser igenom i hela resultatdelen är hur viktigt det är med lärarens eget engagemang och tro på möjligheten av att lyckas med skönlitteraturarbetet. Mathias är uppgiven och ser inga möjligheter, vilket leder till att han inte provar någonting nytt. Han låter sig nedslås av elevernas uppenbara ointresse och eftersom han själv har hjärtat på annat håll, förmår han inte att nå fram till eleverna och vända deras negativa inställning i positiv riktning.

Lovisa däremot, som brinner av läslust, får sina elever att läsa avancerade, svåra böcker bara för att hon står upp för litteraturen, visar att det är viktigt och hon låter med sina metoder eleverna få uppleva stolthet och kompetens i samband med läsningen och diskussionerna av skönlitteratur.

Lärare som ger sitt arbete en verklighetsanknytning kan förmå eleverna att läsa och vara stolta över det bara genom att eleverna förstår att det är på riktigt och inte bara läsning och uppgifter som läraren hittar på för att eleverna ska göra ett fiktivt arbete som ska betygsättas. Lovisas

bokcirkelprojekt ihop med ett radioprogram fick eleverna att läsa tjocka böcker och vara stolta över det efteråt. Deras lässjälvförtroende stärktes.

En lärare pekade på tanken om grundberättelser och åtminstone två av de andra jobbade på liknande sätt utifrån teman. Kanske är det just i tanken om grundberättelser som den hopsamlade knuten av läslustrådar befinner sig. Om man tänker sig att skönlitteraturen består av ett visst antal grundberättelser, utifrån vilka alla historier spinner ut sig, och om man kan visa eleverna att de historier som skrevs under antiken bär på samma grundberättelser, teman, som i dagens litteratur och, precis som den läraren beskrev det (se 4.7.3), runt om oss i samhället överallt i tv, radio, tidningar och i livet självt, finns en ingång till elevernas värld. Om man kan arbeta med projekt kring grundberättelser, där den röda tråden mellan förr och nu, där och här, andra och oss själva, texterna och eleverna löper tydlig och bred, då har vi uppnått en grund för samhörighet med och förståelse för skönlitteraturen. Allt ingår i ett sammanhang. Inget är förlegat och obegripligt. Allt återuppstår bara på nytt och på nytt i ständigt nya tappningar av det grundmaterial som finns.

En brist i denna studie är att den bara tar upp lärarnas syn på läslust. Vad tror, eller upplever, lärarna får elever intresserade av att läsa och vilka metoder bedömer lärarna själv fungerar respektive inte fungerar. Den här studien valde att fokusera just läraren och lärarens åsikter, föreställningar och arbetssätt. Men för att få en klarare bild över hur det går till i praktiken behöver elevernas synvinkel också tas med och en observationsstudie behöver göras för att ta reda på hur det verkliga arbetet, bakom orden, ser ut. Dessa båda saknade pusselbitar ger jag som tips till vidare forskning i det här ämnet, för eleverna behöver förvärva en lust att läsa, för att stå bättre rustade i livet och för att ha möjlighet att berika sin tillvaro här på jorden med välformulerade berättelser från världens alla hörn.

Min urvalsmetod innebär eventuellt också en brist. Om jag hade lyckats intervjuva sex lärare som inte ville bli intervjuade kanske jag fått en helt annan bild av hur det ser ut i praktiken. Men å andra sidan är det svårt att intervjuva någon som inte vill bli intervjuad och studien syftar heller inte till att ge en helhetsbild av alla svensklärare i Sverige. Studien syftar till att visa på hur olika arbetssätt fungerar, eller inte fungerar. En kvantitativ studie, som komplement till denna kvalitativa studie, skulle kunna göras med en anonym enkätundersökning bland svensklärare. En sådan undersökning skulle kunna besvara frågan om hur det generellt ser ut med svensklärarnas egen läsning av skönlitteratur och vilka hjärtefrågor inom svenskämnet som dominerar. Det är ytterligare ett sätt att gå vidare utifrån denna studie och se hur det står till med arbetet med skönlitteratur i svenskundervisningen. Hur det står till i klasser med en engagerad lärare respektive en oengagerad lärare klarlägger denna studie tydligt. Vad som bland annat återstår att ta reda på är hur vanligt det är med engagerade lärare och vilka konsekvenserna blir för de elever som har en lärare som inte tycker om att läsa själv och som inte har ett alternativt engagemang som tangerar skönlitteraturens område. Har dessa lärare andra metoder att ge eleverna de kunskaper som skönlitteraturen ger och i så fall vilka? Eller missar dessa elever något väsentligt i sin undervisning? Den frågan väcks av min studie och det är bara att forska vidare och ta reda på detta, genom att undersöka vad elever får med sig. Genom att följa två olika klasser - en med en mycket litteraturengagerad lärare och en med en lärare som tycker att skönlitteraturen är besvärlig och minst intressant i svenskundervisningen - kan forskaren ta reda på engagemangets betydelse. Forskaren får då testa elevernas språk och läsförståelse före observationsperiodens början och sedan efteråt. Därefter kan resultaten från de båda klasserna jämföras. På så sätt kan man ta reda på hur stor betydelse lärarens engagemang faktiskt har för eleverna.



Flera av lärarna fick själva aha-upplevelser under intervjun, då de kom på metoder de provat tidigare, men inte använt på länge. Man kan se det som att intervjun inspirerade dem att ta nyare, kraftigare tag i sin litteraturundervisning. Detta ser jag också som ett tecken på att även läraren behöver inspirationskällor och diskussioner kring skönlitteraturen och vad den har att ge, för att få liv eller behålla liv i sin undervisning.

Med tanke på den betydelse som litteraturen har i ämnesplanen för svenska har den här studien betydelse när det gäller att ge en inblick i hur det kan se ut i en gymnasieskola, när dokumentens mål ska bli verklighet. Att skriva och samtala om skönlitteratur utifrån sig själv skapar förståelse och lust. Det säger lärarna i praktiken och det säger lärarforskarna i teorin. Alla elever kanske man inte kan få att gilla litteratur eller att självmant läsa litteratur. Men om läraren gör sitt bästa för att finna entusiasmerande texter - kanske lite kortare till att börja med - hjälper hon/han de mindre lässugna att få ett avstamp. Om man låter dem läsa något som ligger på deras nivå, om de känner att de behärskar texten och förstår, blir läsupplevelsen positiv, vilket väcker mersmak.

Referenser:

(Intervjumaterialet finns att tillgå hos författaren.)

Bommarco, Birgitta (2006). *Texter I dialog - En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. MALMÖ STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES

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

Chambers, Aidan (1994). *Böcker inom oss - om boksamtal*. Stockholm: Norstedt.

Dewey, John (1916/1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet - att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan - konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik AB.

Gärdenfors, Peter (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & kultur.

Lundberg, Ingvar & Katarina Herrlin (2005). *God läsutveckling : kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och kultur.

Lundberg, Ingvar (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och kultur.

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

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

Reichenberg, Monica (2005). *"Det är därför vi aldrig läser i den boken" : gymnasieelevers tankar om läsning och tryckta texter*. Göteborgs universitet.

Sanderorth, Ingrid (2002). *Om lust att lära i skolan : en analys av dokument och klass 8y*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Skolverket (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)*. Skolverkets hemsida: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).

Skolverket (2011). *Ämnesplan för svenska*. Skolverkets hemsida: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).

Svedner, Per Olov (1999). *Svenskämnet & svenskundervisning*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

## Bilaga 1

### Intervjuguide

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilket område inom svenskundervisningen ligger dig varmast om hjärtat?
3. Hur ofta läser du själv skönlitterära böcker?
4. Varför är arbetet med skönlitteratur en viktig del i undervisningen, tycker du?
5. Vad tror du att det beror på att många elever tycker att det är tråkigt och jobbigt att läsa böcker?
6. Vilken betydelse har läraren, när det gäller att väcka läslust hos eleverna?
7. Finns det någon litteraturlärare i ditt förflutna som du försöker efterlikna?
8. Hur påverkar läroplanen och ämnesplanen i svenska din litteraturundervisning?
9. Används någon lärobok vid undervisningen kring skönlitteratur?
10. Hur uppdaterad känner du dig vad gäller den didaktiska forskningen?
11. Vilken är nyckeln till elevernas litteraturläsning, tror du?
12. Hur går du tillväga i litteraturarbetet? Metodval? Beprövade metoder, nya metoder?
13. Hur och var inhämtar du tips på lämpliga böcker att läsa?
14. Fördelar och nackdelar med att klassen läser samma respektive skilda böcker?
15. Hur introducerar du litteratur som ska läsas?
16. Vilken tycker du är den bästa metoden att arbeta med litteratur när det gäller att väcka eller hålla igång läslusten?
17. Vilka råd skulle du vilja ge för att stimulera läslusten hos eleverna vid litteraturarbetet?