



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Anpassningens dilemman

En studie om svensklärares resonemang kring
anpassningar i litteraturundervisningen

Namn Robert Ljungkvist
Program Ämneslärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT2018
Handledare: Anna Nordenstam
Examinator: Olle Widhe
Kod: VT18-1150-015-LGSV2A

Nyckelord: *anpassningar, litteraturundervisning, undervisningsmetoder, föreställningsvärldar, specialpedagogik*

Abstract

Syftet med undersökningen är att undersöka hur svensklärare resonerar kring anpassningar för elever i svårigheter och för elever i behov av mer utmanande uppgifter i litteraturundervisningen, samt vilka metoder lärarna använder i deras anpassningar. Genom att utgå från ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv samt Judith Langers litteraturreceptionsteori har fem intervjuer med svensklärare på gymnasieskolan genomförts. Intervjuerna har efter transkriberingen tematiserats för att sortera informanternas svar i kategorier. Analysen resulterade i kategorierna: *motivation, individanpassning, tid, fördjupning, bredd, metod* och *attityd*. Lärarnas svar visar att elever i svårigheter behöver motiveras i större utsträckning än andra elevgrupper, samt att en individanpassning behöver ske för dem. När lärarna resonerar kring de elever som behöver mer utmanande uppgifter visar resultatet att lärarna inte har samma möjlighet att anpassa undervisningen för dem som för elever i svårigheter. Det menar lärarna beror på tidsbrist och att det saknas strategier för att möta den elevgruppen. De anpassningar som nämns för elever i behov av mer utmanande uppgifter är fler eller fördjupande uppgifter inom samma ämne. Lärarna utgår i första hand från ett kategoriskt perspektiv i sin analys av vem som är bäraren av de pedagogiska problemen. Resultatet visar att det finns utrymme att arbeta med elevernas föreställningsvärldar för att anpassa undervisningen för samtliga elevgrupper i undervisningen.

Innehållsförteckning

1	Inledning	3
1.1	<i>Syfte och frågeställningar</i>	4
2	Teoretiskt ramverk och centrala begrepp.....	5
2.1	<i>Det relationella perspektivet.....</i>	5
2.2	<i>Föreställningsvärldar</i>	6
2.3	<i>Begrepp.....</i>	7
3	Bakgrund.....	7
3.1	<i>Svenskämnet - en historisk genomgång.....</i>	7
3.2	<i>Den svenska skolans styrdokument efter 2011.....</i>	8
4	Tidigare forskning.....	11
5	Metod och urval.....	15
5.1	<i>Den kvalitativa forskningsintervjun.....</i>	15
5.2	<i>Forskningsetiska principer.....</i>	16
5.3	<i>Urval av informanter.....</i>	16
5.4	<i>Genomförande och analys.....</i>	17
5.5	<i>Metoddiskussion.....</i>	18
6	Resultat.....	20
6.1	<i>Elever i svårigheter.....</i>	20
6.2	<i>Högpresterande elever.....</i>	25
6.3	<i>Undervisningsmetoder.....</i>	27
7	Diskussion och avslutning.....	31
7.1	<i>Elever i svårigheter.....</i>	31
7.2	<i>Högpresterande elever.....</i>	33
7.3	<i>Undervisningsmetoder.....</i>	33
7.4	<i>Sammanfattning</i>	34
7.5	<i>Förslag på forskning.....</i>	35
8	Referenslista	36
9	Bilagor.....	38
9.1	<i>Intervjuguide (semistrukturerad):</i>	38
9.2	<i>Samtyckesblankett.....</i>	39

1 Inledning

Den svenska skolan har höga ambitioner. Skollagen uttrycker explicit att varje elev ska ges förutsättningar för att kunna nå de mål som är uppsatta (SFS, 2010:800). Skolan ställer stora krav på både organisation samt på de enskilda lärarna. Samtidigt som målen är högt uppsatta finns det studier som visar att skolan står inför en utmaning vad det gäller elevers behov av stöd. En studie av Joanna Giota och Olof Lundborg (2007) visar att som 40 % av skoleleverna som är födda mellan 1982 och 1987 någon gång behövde specialpedagogiskt stöd under deras skolgång, vilket var en ökning mot tidigare gjorda studier.

Inger Tinglev (2005) har tidigare undersökt i vilken utsträckning lärare inom svenskämnet, under LPO94, arbetade inkluderande. Hennes studie visar att undervisningen i stor utsträckning är likformig och inte likvärdig, det vill säga, undervisningen är inte anpassad efter vad eleverna är i behov av, utan istället är undervisningen densamma oavsett elev. Hon lyfter bland annat lärarnas val av litteratur som en faktor som försvårar för elever som är i behov av andra ingångar till ett ämne eller till skönlitteratur. Svenskämnet är ett ämne med ett omfattande innehåll som ska förmedlas samtidigt som förberedelser inför de nationella proven är en ständigt närvarande faktor för lärare och elever.

Vidare behövs anpassningar också göras för elever i behov av extra stöd. Skolinspektionen har för närvarande i särskilt uppdrag att granska i vilken utsträckning skolor anpassar sin undervisning för högrepresterande elever (Skolinspektionen, 2017). Granskningen föranleds av en oro att landets gymnasieskolor inte förmår att utmana elever som enligt Skolinspektionen behöver uppgifter som stimulerar utveckling. Eftersom skolan ska se till alla elever är det en stor utmaning som lärare möter ute i klassrummen. Dels ska undervisningen anpassas för att möta de elever som är i behov av mycket stöttning och särskilt stöd. Dels ska klassrummet synliggöra de elever som ständigt behöver nya utmaningar för att växa och nå sin fulla potential. Sedan ska även de övriga elevernas intressen tillgodoses. Det är minst sagt en stor uppgift.

Svenskämnet är ett ämne med goda möjligheter att göra anpassningar. Inte minst när det gäller litteraturundervisning. Litteraturundervisning tillhandahåller en rad sätt att närma sig litteratur för elever och där olika färdigheter hos eleven får möjlighet att utvecklas. Tengberg (2011) undersöker litteratursamtalets möjligheter i undervisningen och diskuterar i sin

avhandling olika läsarter som används i litteraturundervisningen. Litteraturundervisning kan också användas för att träna förmågor som t.ex. att bli en bättre läsare. Örjan Torell (2002) undersöker i sin rapport hur litteraturundervisningen skiljer sig åt i Sverige, Finland och Ryssland och förespråkar en litteraturundervisning som utvecklar vad han kallar litterär kompetens. Med Torells tolkning finns det utrymme för att utveckla svenska elevers förmågor inom litteraturundervisningen. Således är anpassningar i svenskämnets litteraturundervisning intressant att undersöka eftersom området är mångfacetterat. Dilemmat för en svensklärare ligger i hur anpassningar i litteraturundervisningen kan ske så att det gynnar olika elever i klassen. Både de elever som är i svårigheter samt de elever som behöver utmanas mer för att utvecklas vidare.

1.1 Syfte och frågeställningar

Med utgångspunkt i ovanstående problem vill jag med hjälp av en kvalitativ intervjustudie, Judith Langers litteraturreceptoriska teori samt ett specialpedagogiskt relationellt perspektiv undersöka hur svensklärare resonerar kring de anpassningar som behöver göras för att skapa förutsättningar till både elever i behov av extra stöd, samt de elever som behöver utmanas för att inte avstanna i sin utveckling inom litteraturundervisningen på gymnasiet.

För att besvara mitt syfte har jag formulerat tre forskningsfrågor som har guidat mig i undersökningen:

- 1) Hur resonerar svensklärare kring att anpassa litteraturundervisningen för de elever som är i behov av extra stöd?
- 2) Hur resonerar svensklärare kring att anpassa litteraturundervisningen för de elever som är behov av mer utmanande uppgifter?
- 3) Vilka metoder använder svensklärare för att anpassa sin litteraturundervisning till olika elevers förutsättningar?

2 Teoretiskt ramverk och centrala begrepp

För att kunna diskutera resultatet behövs det ett teoretiskt ramverk att utgå från. Inledningsvis kommer en genomgång av det specialpedagogiska perspektiv som ligger till grund för min analys, för att sedan övergå i en litterär teori som hjälper till att beskriva hur lärarna resonerar i sin planering av litteraturundervisningen. Centrala begrepp kommer kort att definieras i slutet av kapitlet.

2.1 Det relationella perspektivet

I min undersökning har jag använt mig av det specialpedagogiska relationella perspektivet. Specialpedagogik ses som ett tvärvetenskapligt forskningsfält där discipliner som sociologi, psykologi och pedagogik ingår. Detta innebär att det är svårt att renodla en teori inom kunskapsfältet (Tinglev, 2005:31f). Då det saknas en tydlig teoretisk utgångspunkt inom specialpedagogen är det istället tal om två perspektiv - det kategoriska och det relationella perspektivet. Det kategoriska perspektivet var fram till 1980-talet det mest framträdande inom det specialpedagogiska kunskapsområdet. Inom perspektivet är det den enskilda individen som är bäraren av orsaken till den pedagogiska svårigheten, där implikationen blir att skolverksamheten organiseras så att det krävs insatser utanför den ordinarie verksamheten för att lösa svårigheten, då i form av exempelvis speciallärare eller specialpedagoger (ibid, s.36). Det relationella perspektivet tar istället utgångspunkt från den sociala situation som det pedagogiska problemet uppstår i. David Skidmore (2004) delar upp det relationella perspektivet i två paradigmer det sociologiska och det organisatoriska. Båda paradigmen flyttar, till skillnad från det psykiatriska paradigmet, bördan av det pedagogiska problemet från eleven till den sociala miljön och/eller organisationen som eleven verkar inom (Skidmore, 2004:10). Även om de två paradigmen skiljer sig åt mellan hur de förklarar orsaken till de pedagogiska problemen, så frigör paradigmen eleven som bäraren av problemet, därför kan båda paradigmen kategoriseras in i det relationella perspektivet. Skidmore menar dock att de komplexa problem som uppstår i en undervisningsmiljö inte gynnas av enkla förklaringar där enskilda faktorer ses som lösningen eller utlösaren av problem: "I would argue that the three paradigms share the common fault of reductionism, that is the tendency to explain an intrinsically complex phenomenon in terms of a single, unidirectional model of causation, and (concomitantly) to propose a single form of intervention as a complete and adequate solution of the problem." (Skidmore, 2004:11). Även om perspektiven enskilt inte kan lösa problemen

är perspektivet ett sätt att synliggöra hur lärare resonerar kring situationer i klassrummet där ett annat förhållningssätt behövs för att lösa ett problem.

2.2 Föreställningsvärldar

Judith A. Langer (2005) försöker med hjälp av en litteraturreceptorisk teori förklara hur mötet mellan litteratur och individ kan beskrivas. Genom att utgå från den subjektiva erfarenheten beskriver hon hur hennes teoretiska modell kan användas som utgångspunkt i undervisningen av litteratur. Langer menar att det ständigt pågår ett utbyte mellan läsaren och litteraturen samt att den subjektiva erfarenheten utvecklar förståelsen av det lästa genom att den upplevda litteraturen speglas mot individens erfarenheter och förståelse för den (Langer, 2005:29). Hon benämner den inre processen som föreställningsvärldar vilka hon delar upp i fyra faser. Faserna symboliserar grunden av föreställningsvärldarna och det är i transaktionen mellan individens föreställningsvärld och texten som betydelsen skapas. Vidare menar hon att faserna inte är hierarkiska, utan en individ rör sig mellan de olika faserna vid olika tillfällen när litteraturen läses. Den första fasen beskriver hur läsaren inte är inne i det lästa, utan läsaren är utanför texten. Enligt Langer är det i denna fas läsaren orienterar sig kring vad texten handlar om och därigenom hur den ska förstås. I den första fasen försöker läsaren skapa bredd för att skapa mening i texten. Den andra fasen bygger på att förståelse föder förståelse – med det menar Langer att läsaren använder den kunskap som finns om texten för att skapa ny förståelse. Syftet med den andra fasen är att läsaren ska pröva sina kunskaper kring det lästa för att se hur väl de står sig mot det som upplevs från texten. I den tredje fasen prövar läsaren sin uppfattning om omvärlden genom förklaringar som skapats i mötet med texten. Denna prövning manar läsaren till att omvärdera och omtolka sin omvärld utifrån den framförhandlade uppfattning litteraturen har gett hen. Langer påpekar att den tredje fasen är den fas som potentiellt kan påverka individen mest: ”Denna fas är så kraftfull och eventuellt genomgripande, dess potentiella inverkan på oss är en grundläggande orsak till att vi läser och studerar litteratur, för att få hjälp att ordna upp våra egna liv.” (Langer, 2004:34). Hon påpekar också att denna fas är den minst förekommande i litteraturläsningen eftersom det är sällsynt att texter berör våra liv. Sista fasen beskriver den del av läsningen då läsaren distanserar sig till det lästa. I denna fas sätts det lästa in i ett sammanhang så att läsaren förstår vilken roll texten spelar i ett litteraturhistoriskt och ett litteraturvetenskapligt perspektiv. Det är i den sista fasen som läsaren ser texten på avstånd och sätter den i relation till sina egna upplevelser. Dessa fyra faser bygger upp läsarens föreställningsvärld om litteratur på ett icke-linjärt sätt (Langer, 2004:31-36).

2.3 Begrepp

Motivation

Motivation är ett mångfacetterat begrepp som påverkas av flera faktorer. Undersökningens resultat vilar dock på den del inom motivationsbegreppet som ingår i elevens inre motivation. Elevens inre motivation regleras enligt Guthrie et al. (2007) av den upplevda kontrollen eleven anser att hen har över undervisningssituationen, samt i vilken social kontext litteraturundervisningen sker. Ytterligare en dimension av inre motivation som är relevanta för undersökningen är den självkänsla eleven har gällande att läsa litteratur (Gurthrie, Hoa & Wigfield, 2007:286f)

Attityd

Med attityd avses elevens förväntning och inställning till litteraturen. Utgångspunkten för definitionen är den Olle Nordberg (2017) använder i sin avhandling som behandlar elevers attityder till litteratur (Nordberg, 2017:33).

3 Bakgrund

I följande avsnitt ges en överblick i hur svenskämnet har utvecklats sedan folkskolans införande till nuvarande läroplan och hur det område som undersöks representeras i nuvarande styrdokument.

3.1 Svenskämnet - en historisk genomgång

För att lättare förstå varför litteraturdelen av svenskämnet ser ut som det gör idag är det relevant att se den historiska utvecklingen som ämnet har gjort sedan det infördes i skolan i slutet av 1800-talet. Inledningsvis var svenskämnet och litteraturundervisningen inte sammanlänkade, utan svenskämnet var ett rent färdighetsämne som syftade till att utveckla elevernas kunskaper i det svenska språket. Det var först i början av 1900-talet som litteraturundervisningen tog form och plats i svenskämnet. Inledningsvis rörde det sig inte primärt om att utveckla elevernas självkänsla och kunskap om omvärlden, utan om att överföra ett kulturarv (Thavenius, 1999:123f).

Skolan kom efter andra världskriget att genomgå flera förändringar för att spegla den anda som efterkrigstiden hade. För den svenska skolan innebar det en skola som i större utsträckning värnade om alla elevers rätt till skolgång och styrdokumenterna uppmanade till att förmedla demokratiska kärnvärden på ett sätt som tidigare inte varit lika. I svenskämnet

visades det genom ett bredare litteraturämne och det skulle i förlängningen leda fram till den gymnasiereform som skedde under 60-talet. Denna utveckling sker parallellt med ett svenskämne som i allt större utsträckning hade en mer utspridd litterär kanon hos svensklärarna (ibid, s. 127).

Förändringarna i svenskämnet som successivt hade rört sig i en mer inkluderande riktning nådde under LPO94 sin kulmen. För första gången läste alla elever på gymnasieskolan lika mycket svenska eftersom alla utbildningar skulle ge högskolebehörighet. Med en förändrad gymnasieskola, där alla elever förväntades läsa in högskolebehörighet, samt en stor förändring i skolans organisering, skulle det i den stora internationella mätningen PISA, som då hade läsning som huvudämne och som genomfördes 2000 och 2009, visa sig att svenskarna var ett av de länder som hade tappat mest i läsförståelse (Taube & Fredriksson, 2012:166).

Krisen i den svenska skolan och ett maktskifte i den svenska politiken föranledde införandet av den nu giltiga läroplanen LGY11. Förändringen innebar också att skolan frångick den modell vilken säkerställde att samtliga elever på gymnasieskolan fick behörighet till högskolan och ersattes med en uppdelning av studieförberedande och yrkesförberedande utbildningar.

3.2 Den svenska skolans styrdokument efter 2011

För att ge en bakgrund till anpassningarnas utrymme i styrdokumentet är det angeläget att inledningsvis undersöka hur Skolverket förhåller sig till termen anpassningar och vad som går att utläsa kring det i svenskämnet. Skolverket har publicerat tre stödmaterial som behandlar extraanpassningar som kan behövas vid provtillfällen. Det rör sig om anpassningar för de elever som har ett annat modersmål, elever som har funktionsvariationer samt elever med läs- och skrivsvårigheter (Skolverket, 2018). Utöver de stödmaterial som skolverket presenterar finns det andra rekommendationer som lärare kan använda sig utav i skolverkets material. Skolverket definierar stöd och anpassningar på följande vis: ”Stöd i form av extra anpassningar är olika sätt att göra undervisningen mer tillgänglig.” (Skolverket, 2018).

Skolverket genomförde 2016 studien *Tillgängliga lärmiljöer*, som undersökte i vilken utsträckning huvudmännen i svenska skolor arbetar för att få till stånd en lärmiljö som är anpassad efter elevers särskilda behov. Studiens resultat grundades i de enkätsvar Skolverket

samlade in från skolor utspridda i hela landet. Även om studien undersökte skolornas syn på anpassningar för elever med funktionsvariationer är resultatet intressant då det pekar på hur skolorna generellt ser på anpassningar som sker i klassrummet. Resultatet visar på stor variation i hur skolorna uppfattar sitt arbete. Det är till största del huvudmännen som talar positivt om anpassningar i undervisningen efter elevers olika förutsättningar medan de tillfrågade specialpedagogerna generellt är mer negativa till hur anpassningarna fungerar i verksamheten. Studien visar också att inkluderande undervisning är något som de flesta huvudmän arbetar mot, men i realiteten handlar det oftast om att inkludera eleven i den fysiska miljön, så kallad integrerad undervisning, vilket är ett positivt mål om förutsättningar ges till de undervisande lärarna. Studien konstaterar vidare att resultatet varierar så pass mycket att skolans likvärdighet gällande anpassningar för elever i svårigheter kan diskuteras. (Skolverket, 2016:105f).

Skolverket har också tagit fram material som ska hjälpa skolor att arbeta med och utmana elever som är särskilt begåvade. De informationstexter som behandlar särskilt begåvade elever i svenskämnet menar att en särskilt begåvad elev kan kännas igen i dess förmåga att se språkliga nyanser som andra elever inte ser och/eller läser böcker i högre takt än sina klasskamrater. Stödmaterialet konstaterar också att det i vissa fall kan vara så att särskilt begåvade elever inte verkar intresserade av undervisningen då de inte blir tillräckligt stimulerade när de undervisas ihop med andra som är på en lägre nivå. De tips som materialet ger lärare i arbetet med särskilt begåvade elever är att de behöver undervisas med likasinnade och de behöver få möjlighet till att expandera och utveckla sina starka sidor i svenskämnet. En viktig poäng som görs utöver de tips som materialet tillhandahåller är att likt elevgruppen där det finns behov av särskilt stöd är också gruppen med elever som behöver ytterligare utmaningar inte en homogen grupp, undervisningen behöver även här individualiseras för att komma alla elever till gagn (Liljedahl, 2015:2–7).

I läroplanen för gymnasieskolan finns det en rad förpliktigande skrivningar angående att anpassa innehållet. I riktlinjerna för kunskapsmålen i läroplanen går det att läsa:

Alla som arbetar i skolan ska:

- ge stöd och stimulans åt alla elever så att de utveckla så långt som möjligt.
- uppmärksamma och stödja elever som är i behov av särskilt stöd, och
- samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande.

Lärare ska:

- utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.
- stimulera, stödja och handleda och ge särskilt stöd till elever i svårigheter.
- organisera och genomföra arbetet så att eleven:
- utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga
- upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt
- får möjlighet till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang.” (Skolverket, 2011:10f)

Ovanstående skrivningar beskriver alla ett förhållningssätt som kräver att läraren anpassar undervisningen för att kunna leva upp till de skrivningar som handlar om elevens kunskapsutveckling.

I ämnesplanen för svenska finns det skrivningar som fokuserar på anpassningar till elevers olika bakgrunder. I syfte för svenskämnet finns följande lydelse som pekar på ett anpassat innehåll för eleven: ”Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv” (Skolverket, 2011:160). Även om inte det kompensatoriska uppdraget är lika explicit uttryckt i ämnets syfte finns det fortfarande närvarande.

4 Tidigare forskning

I internationella studier av inkluderande undervisning som område undersöks vanligtvis elever med ett annat modersmål än engelska, samt elever som är i behov av extra stöd och anpassningar. Brahm Norwich och Tricia Nash (2010) vid Exeter universitet i Storbritannien har varit med och utvärderat ett brittiskt nationellt försök att utveckla undervisningen för elever som är i behov av extra stöd. De konstaterar att de viktigaste faktorerna för att framgångsrikt arbeta inkluderande är att anpassningar sker på individnivå inom undervisning och att uppgifter utformas efter elevens behov. Deras undersökning visar att samarbete mellan universitet och skolor är viktigt för att båda intuitioner ska utveckla forskning å ena sidan och metoder å andra sidan. Ytterligare en nyckelfaktor som Norwich och Nash pekar på är den vidareutbildning som personal på skolan behöver få gällande att arbeta med elever som är i svårigheter och således behöver extra anpassningar eller stöd i sin skolgång. De problematiserar inkluderingsbegreppet och argumenterar för att det är oklart om begreppet menar en fysisk inkludering eller en inkludering i planeringen av undervisningen och att begreppet således blir svårtolkat i vissa situationer (Norwich & Nash, 2010:2-11).

Det finns också internationell forskning som har undersökt inkludering och högpresterande elever som är intressant med bakgrund mot mina forskningsfrågor. Chris M. M. Smith (2003) vid Glasgow universitet har undersökt hur väl högpresterande elever kan anses inkluderade i inkluderande skolmiljöer. Det visar sig att Smith, likt Norwich & Nash (2010), konstaterar att inkludering är ett begrepp som är tvetydigt och att inkluderande undervisning behöver utforskas mer. Han menar att eftersom området är så pass utforskat blir det svårt att veta vad inkludering innebär i praktiken för skolans verksamheter. Vidare pekar Smith på att anpassningar för högpresterande elever blir svåra att genomföra när det inte står klart vad anpassningar för andra elever innebär. Han förslår tydligare riktlinjer för skolor att verka inom och för att det ska vara möjligt behöver fler studier göras på högpresterande elever i en inkluderande miljö (Smith, 2003:207).

Motivation i relation till läsning har internationellt undersökts i viss utsträckning. John Guthrie et al. (2007) har med hjälp av en enkätundersökning studerat elevers motivation i relation till läsning. I deras studie urskiljs fem drag för elevers inre motivation: ”With respect to the characteristics and attributes of motivation, we focused on students’ internal motivations including: (1) interest, (2) perceived control, (3) self-efficacy, (4) involvement,

and (5) collaboration.” (Gurthrie, Hoa & Wigfield, 2007:305). Deras resultat visar att elevers motivation kan kopplas till hur väl eleverna förstår det lästa och hur väl de är insatta i området de läser om. Enligt Guthrie et al. påverkar motivation också vilken inställning eleverna har till läsning generellt. Högmotiverade elever tenderar att vara mer involverade i litteraturundervisningen gällande valet av litteratur och ämne medan svårmotiverad hellre ägnar sig åt annan aktivitet än läsning (Gurthrie, Hoa & Wigfield, 2007:294f)

Ovanstående forskning ger en inblick i inkluderande undervisning och relationen mellan motivation och läsning, men ingen undersökningarna redogör för hur inkluderande arbetssätt påverkar litteraturundervisning. Inger Tinglev undersöker i sin avhandling *Inkludering i svårigheter* (2005) hur tre gymnasieskolor arbetar inkluderande i svenskundervisningen. Hon utgår från ett specialpedagogiskt perspektiv när hon observerar och intervjuar lärare kring deras arbetssätt gällande elever i behov av anpassningar i undervisningen. När hon redogör för den utgångspunkt hon tar i inkluderande läsprocesser lyfter hon fram val av text som en viktig faktor i ett inkluderande arbete. Hon skriver: ”Som utgångspunkt i en inkluderande läsprocess är ett flerstämmigt och variationsrikt val av texter baserat på elevernas gemensamma livsfrågor att föredra för att eleven inte ska avvisa texten utan vilja fördjupa och utveckla sitt läsande” (Tinglev, 2005:61). Hon pekar också på att inkluderande undervisning innehåller väl genomtänkta och öppna frågor som inbjuder till reflektion kring litteraturen.

Inledningsvis undersöker Tinglev vilket specialpedagogiskt perspektiv som dominerar på de olika skolorna genom att granska de tre skolornas handlingsplaner gällande elever i svårigheter. De två specialpedagogiska perspektiv hon utgår från är det relationella eller det kategoriska perspektivet. Hon menar att det kategoriska perspektivet är det mest framträdande om man analyserar handlingsplanerna då utgångspunkten på samtliga skolor är den enskilda eleven i svårighet och inte skolans organisation (ibid, s. 127).

Resultatet visar att lärarna ofta går emot den uppfattning Tinglev har om vad inkluderande undervisning innebär. När svenskundervisningen behandlar litteratur väljer lärarna skönlitterära texter utan koppling eller relevans hos eleverna. Det innebär, menar Tinglev, att lärarna utgår från ett icke-dialogiskt och enstämigt förhållningssätt i planeringen av litteraturundervisningen. Vidare menar hon att det är få av de valda texterna som utgår från elevernas kunskapande, utan istället utgår från ett på förhand givet material som ska fungera över tid. Följden blir att de elever som saknar förförståelse eller som av andra skäl är

svårmotiverade får svårigheter i att se meningen med undervisningen tappar därför intresset för den (ibid, s. 197).

Litteraturundervisningens i skolan har tidigare undersökts i stor omfattning. Den tidigare forskning som är relevant för mina forskningsfrågor berör både litteraturundervisningens status i svenskundervisningen, men också elevers uppfattning kring litteraturundervisning. Även metoder inom litteraturundervisning har varit intressant att undersöka. Olle Nordberg undersökte relationen mellan ungdomar och litteratur i sin avhandling *Avkoppling och analys Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar* (2017). Han har, med utgångspunkt i gymnasieungdomars svar kring litteraturläsning undersökt om det finns några indikationer på elevernas syn gällande litteraturläsning. Nordberg undersöker även om går att göra en koppling mellan elevernas svar gällande deras syn på litteratur och begreppet litterär kompetens – som i Nordbergs undersökning kopplas till elevernas generella kunskap i litterär läsning och tolkning. I Nordbergs undersökning har han både analyserat uppgiftssvar från elever som studerar i ett yrkesförberedande program, samt elever som läser på studieförberedande utbildningar. Resultatet visar att båda grupperna läser litteratur för att den ger möjlighet till att möta nya världar och även om det är så att den grupp med elever som går yrkesförberedande program vanligen läser faktiva böcker, så som biografier, så indikerar svaren att eleverna gör det för att det fungerar som en verklighetsflykt för dem (Nordberg, 2013:65ff). Vidare visar också undersökningen att elevers bakgrund påverkar synen på litteraturens plats och mening i elevernas liv. Nordbergs undersökning visar också att eleverna med akademiska ambitioner i högre utsträckning beskriver litteraturläsning som en personlighetsutvecklande syssla som inte bara bidrar till den egna upplevelsen, utan som utvecklar människan. Nordberg förklarar resultatet med att dessa elever har en balanserad litterär kompetens.

Maritha Johanssons artikel ”En litteraturundervisning som utmanar” (2017) behandlar hur utmanande litteratur kan användas som undervisningsmetod för att utveckla elevers förståelse för litteratur. Hon menar att utmaningen för en svensklärare i litteraturundervisningen är både valet av text, samt hur de valda texterna behandlas. Johansson argumenterar för att så länge de hinder som kan uppstå i litteraturundervisningen kartläggs innan och att textvalet är tillräckligt utmanande fungerar det att undervisa med utmanande texter. Vidare argumenterar hon för att utmanande läsning felaktigt inte anses sätta eleven i centrum, eftersom premissen för utmanande läsning är att den är utgår från elevens subjektiva upplevelse. Johansson ger

också exempel på hur lärare kan arbeta med utmanande litteraturundervisning. Hon föreslår att läraren identifierar de områden som är problematiska i läsningen och med hjälp av mycket stöttning och explicit läsundervisning möter elevernas känslomässiga reaktioner till det lästa (Johansson, 2016:73). Johanssons artikel är intressant därför att den redogör för en undervisningsmetod som gynnar elever som är i behov av extra utmaningar.

Anna Nordenstam och Olle Widhe (2017) diskuterar undervisningsmetoder i artikeln ”Högläsning för äldre elever högläsning som metod”. De konstaterar att svensk litteraturdidaktisk forskning som undersökt metoden enbart fokuserar på högläsning för yngre åldrar, men att det finns belägg för att metoden fungerar för äldre barn i internationella studier. De argumenterar vidare för att högläsning som metod inte bara kan användas för att introducera litteratur till eleverna, utan att det också fungerar som en social aktivitet som främjar hela elevgruppen. Vidare argumenterar de också för att högläsning kan ses som en motvikt till den allt mer individfokuserade undervisningen, vilket försvårar litteraturundervisningen för vissa elevgrupper. Nordenstam & Widhe konstaterar att högläsning är en ofta översedd undervisningsmetod som även passar äldre elever (Nordenstam & Widhe, 2017:101).

5 Metod och urval

Här presenteras de metodval som gjorts samt hur forskningsprocessen gått till. I slutet av kapitlet diskuteras valet av metod i relation till studiens validitet, reliabilitet, samt generaliserbarhet.

5.1 Den kvalitativa forskningsintervjun

För att kunna besvara mina forskningsfrågor och för att kunna komma åt hur lärare resonerar kring mitt område har jag valt att använda mig av en kvalitativ ansats i min undersökning. För att kunna komma åt lärares tankar kring anpassningar har det varit lämpligast att använda en kvalitativ forskningsintervju. Steinar Kvale och Sven Brinkmann (2017) beskriver intervjun som ett möte mellan två människor där intervjuare och den intervjuade producerar ”kunskap genom sin relation” (Kvale & Brinkmann, 2017:34). En kvalitativ intervju utgår från ett fenomenologiskt perspektiv där huvudtanken är att den värld som undersökningsspersonen representerar i hög grad ska bidra till att besvara det som undersöks. Det är i samtalet med den intervjuade som kunskapen om det som ska undersökas byggs upp.

Det finns olika sätt att organisera en forskningsintervju. Line Christoffersen och Asbjörn Johannessen (2015) visar på olika sätt att strukturera en intervju. Den strukturerade och standardiserade intervjun har fasta svarsalternativ och möjliggör ett snabbare arbete, men ger inte vidare möjlighet för den intervjuade att utveckla sina svar. Den ostrukturerade intervjun är informell till sin karaktär och brukar ske spontant. Ostrukturerade intervjuer har ingen fast frågeföljd utan liknar ett informellt samtal mellan två parter. Den semistrukturerade intervjun befinner sig mellan den ostrukturerade och den standardiserade intervjun eftersom den kräver ett antal förutbestämda frågor, men inbjuder till skillnad från den standardiserade intervjun till fördjupning och reflektion i svaren. De påpekar dock att en semistrukturerad intervju fortfarande är förtjänt av ett visst mått av standardisering då det underlättar systematiseringen av det insamlade materialet (Christoffersen & Johannessen, 2015:85).

För att komma åt informanternas tankar kring forskningsämnet var målet med intervjuerna att informanterna skulle resonera kring frågorna, vilket kräver tillräckligt öppna frågor för att bjuda in de intervjuade till att samtala fritt kring mina frågor. Jag valde därför att utforma en intervjuguide efter en semistrukturerad modell. Kvale och Brinkmann skriver att frågorna i det semistrukturerade manuset kan byta ordningsföljd i de olika intervjuerna, vilket de menar avgörs av intervjuarens ”omdöme och känslighet” (Kvale & Brinkmann, 2017:172). Under

mina intervjuer var det viktigt att intervjuguiden gav mig friheten att ändra ordning på frågorna och att ge möjligheten till informanten att stanna kvar och utveckla sina tankar kring ett ämne. Kvale och Brinkmann beskriver detta som konsten att ställa andrafrågor och att förmågan att få ut ett bra följdsvår ligger i intervjuarens ”kunskap om intervjuämnet, känslighet för den sociala situationen och insikt om vad hon vill fråga om,” (ibid, s.180). Jag valde att utforma min intervjuguide efter en tratteknik där frågor av en mer allmän och svepande karaktär inleder för att sedan ställa mer riktade frågor kring det område jag ville undersöka (ibid, s.172).

5.2 Forskningsetiska principer

Vetenskapsrådet (2002) redogör för hur de forskningsetiska principerna är uppdelade. De delar in principerna i fyra delkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet handlar om att informera informanten om vad forskningen behandlar samt vad informanten har för roll i undersökningen. Samtyckeskravet visar informanten att denne bestämmer över sin egen medverkan och således kan avbryta sin medverkan i studien när som helst. Konfidentialitetskravet behandlar informantens absoluta anonymitet och att dennes personuppgifter inte får missbrukas eller behandlas på ett sätt som röjer den deltagandes identitet. Slutligen finns nyttjandekravet, vilket innebär att de uppgifter som är insamlade inte får användas till något annat än forskningens ändamål. Forskning som utgår från människors upplevda värld och tar del av inre tankar och resonemang ställer höga krav på forskaren i förberedelserna för att inte någon ska ta skada av undersökningen (Patel & Davidsson, 2013:62f). I min studie har jag noggrant arbetat efter de forskningsetiska principerna som redogörs ovan. Det har skett genom hela processen. Inför varje intervju har jag låtit informanterna ta del av de forskningsetiska principerna (se bilaga 2.) och inför intervjun har de fått besluta om de vill vara en del av studien eller inte. Det har också varit viktigt att informanterna är införstådda med studiens syfte och att de när som helst har kunnat avbryta sin medverkan i studien.

5.3 Urval av informanter

Min undersökning efterfrågar hur svensklärare resonerar kring anpassningar i litteraturundervisningen både vad det gäller elever med hög motivation och elever som saknar motivation. Ett grundläggande kriterium som informanterna var tvungna att uppfylla var att de var verksamma på gymnasieskolan, eftersom min studie ämnar undersöka hur lärare

resonerar kring anpassningar i svenskämnet på gymnasieskolan. När jag skulle välja informanter var det därför viktigt att lärarna har mött eller möter båda grupper av elever. Det skulle visa sig att det var svårt att hitta lärare som arbetade med elevsammansättningar som hade en bra balans mellan båda elevgrupperna. Istället fick jag avgränsa informanterna till att samtliga arbetar med gymnasieelever som inte endast läser på yrkesförberedande utbildningar. En annan faktor som var viktig för att ge ett sådant representativt urval som möjligt var att informanterna hade blandad yrkeserfarenhet inom läraryrket. I min studie har en av informanterna relativt kort arbetslivserfarenhet inom skolan. Två av informanterna är istället nära pension och båda har arbetat i över 20 år i skolan och två av informanterna har arbetat mellan 10–15 år i skolan. I studiens inledande fas var antalet informanter sju, men sent i undersökningen drog två av informanterna tillbaka sin medverkan och det fanns inte tid att hitta ytterligare informanter till studien. Fem informanter ska dock ge en bild av det som efterfrågas i min studie. Kvale och Brinkmann menar att det studiens frågeställning och omfång som avgör hur många informanter som behövs för studien (Kvale & Brinkmann, 2017:156f).

5.4 Genomförande och analys

För att komma i kontakt med informanterna använde jag mig av mitt sociala nätverk för att nå så många presumtiva informanter som möjligt. Jag mailade en kort introduktion av mig själv, syftet med min uppsats och vad jag sökte. När intresse fanns fortsatte mailkonversationen för att bestämma plats och tid. Alla intervjuer spelades in. Även om en intervju som spelas in istället för att anteckningar förs under samtalets gång kan medföra att informanten påverkas av att det spelas in, så väger ändå fördelarna med den efterföljande bearbetningen av materialet över (Patel & Davidson, 2013:87). Efter intervjuerna var genomförda var nästa steg att transkribera samtalet. Enligt Kvale och Brinkmann är utskrivningen av en intervju det första steget i analysen och den första möjligheten för forskaren att lära känna sitt material (Kvale & Brinkmann, 2017:220). Hur detaljerad transkriberingen blir avgörs enligt Kvale och Brinkmann av syftet med studien (ibid, s. 220f). Eftersom min studie undersöker hur svensklärare tänker kring anpassningar i svenskundervisningen har jag inte funnit det nödvändigt att återge en detaljerad återberättelse av samtalet, utan istället det av informanten sagda utan pauser och andra emotionella uttryck.

Nästa steg analysen var att genomföra en tematisk analys av materialet. Braun & Clarke (2006) presenterar hur en tematisk analys av hög kvalitet bör genomföras. De viktigaste

delarna i att den tematiska analysen är att kodning sker i flera omgångar och att temana går att urskilja varje gång materialet kodas (Braun & Clarke 2006:36). Material bearbetades flera gånger för att säkerställa och renodla de teman som presenteras i resultatet.

5.5 Metoddiskussion

Valet av semistrukturerad intervju visade sig fungera väl. Dels för att möjligheten till att byta ordning på de övergripande frågorna passade intervjuerna, eftersom informanterna var i olika situationer vid samtalen, dels p.g.a. den flexibilitet som den semistrukturerade intervjun erbjuder. Formen fungerade också för att den gav informanterna möjlighet att utveckla resonemangen kring mina frågor. Ett problem som uppstod i intervjuerna var min förmåga att fånga informanternas resonemang gällande elever som behöver mer utmaningar i skolan. Intervjuerna har en övervikt till elever som är i behov av extra stöd och när följdfrågor ställdes gällande andra elevgruppers behov i litteraturundervisningen blev svaren inte lika utvecklade, men det kan också vara en tendens i vilket fokus lärarna har gällande anpassningar.

Ett av problemen med kvalitativa forskningsintervjuer är att säkerställa undersökningens reliabilitet. Eftersom måttet av reliabilitet avgörs i hur väl vi mäter det som ska mätas samtidigt som det i en intervjustudie finns flera faktorer som påverkar vilken data som informanten presenterar. Patel och Davidson menar att ett sätt att säkerställa en intervjus reliabilitet är genom att använda sig av standardiserade frågor, men då standardiserade frågor försvårar möjligheten till utvecklade och fördjupade svar ställer det istället andra krav på intervjuaren för att säkerställa en god reliabilitet. De pekar även på andra faktorer som kan påverka t.ex. intervjuareffekt där intervjuaren agerar på ett sätt som påverkar informantens svar och i förlängningen gör att svaret rör sig längre ifrån det riktiga värdet (Patel & Davidson, 2013:104f). För att undvika att påverka reliabiliteten negativt var intervjuguidens utformning viktig i mina samtal. Med en trattkonstruerad intervjuguide gavs informanterna möjlighet att inleda mer avslappnat och de negativa känslor som eventuellt kunde uppstå kring frågorna som berörde svåra avvägningar i deras undervisning blev således inte lika framträdande. Ytterligare en utmaning med kvalitativa metoder är att säkerställa undersökningens validitet. Kvale och Brinkmann menar att för att säkerställa att undersökningens resultat speglar det som vi ämnar undersöka behöver hela forskningsprocessen genomsyras av validering (Kvale & Brinkmann, 2017:297f). Undersökningens olika steg har

under processen ställts mot undersökningens syfte för att säkerställa att studiens validitet upprätthållits under arbetet.

När en kvalitativ undersökning genomförs är det viktigt att lyfta resultatets generaliserbarhet. Kvale och Brinkmann argumenterar för att en kvalitativ forskare kan göra en generalisering utifrån premissen att resultatet är vägledande i hur en replikerad studie hade fått för resultat. De argumenterar vidare för att en forskningsintervjus generaliserbarhet också kan göras av läsaren beroende på vilken ansats forskaren använder i sin undersökning. Studien kan inte ses som generaliserbar eftersom det är en fallstudie, men då undersökningens steg har redogjorts för på ett sådant genomskinligt som möjligt och analys och resultat är skilt kan läsaren själv bestämma graden av generaliserbarhet i undersökningen (Kvale & Brinkmann, 2017: 312f).

Det är viktigt att som forskare vara medveten om att intervjusituationen inte är jämlik, utan samtalet är som Kvale och Brinkmann påpekar asymmetriskt. Det innebär att intervjuaren har en position där hen styr samtalet och hon har tolkningsföreträde. En sådan asymmetrisk relation kan skapa oro och motstånd hos informanten, vilket kan leda till försök till att undanhålla information eller att dra sig ur intervjun (Kvale & Brinkmann, 2017:53f). Min upplevelse är att alla informanter som tillfrågades var väl medvetna om den relation som fanns emellan oss och för att undvika motstånd var det viktigt att informanterna fick välja plats och tid för intervjun.

6 Resultat

I följande avsnitt presenteras resultatet. Varje forskningsfråga presenteras i turordning med en egen underrubrik. De intervjuade lärarna har benämningen Lärare A-E för att särskilja de olika svaren. Efter redovisningen följer en sammanfattning av resultatet.

6.1 Elever i svårigheter

Den första forskningsfråga undersöker hur svensklärare resonerar kring hur de behöver anpassa litteraturundervisningen för elever som behöver extra stöd. Jag har hittat tre kategorier i svaren som presenteras här. De kategorier som behandlas är *motivation*, *individ Anpassning* och *tid*.

Motivation

Samtliga lärare lyfter motivation som en faktor hos elever som är i svårigheter. Lärare E kopplar motivationsproblem till ett tecken på att eleven har en diagnos, som utöver motivationssvårigheten försvårar undervisningen ytterligare. ”Men det viktiga är att ge dem strategier som hjälper dem att börja arbeta med uppgifterna en annan viktig del är valet av litteratur att det är böcker och ämnen som intresserar eleverna för de är så motivationsstyrda elever med diagnoser och så.” (Lärare E)

Lärare A problematiserar motivationsfaktorn hos eleverna eftersom en tänkbar lösning på elevens bristande motivation är att låta eleverna välja litteratur, men hen menar att det inte gynnar eleven att låta den själv välja litteratur. Dels för att det blir svårt för läraren att kontrollera hur elevens kunskap utvecklas, dels för att det blir svårt att hitta gemensamma aktiviteter i litteraturundervisningen om alla elever läser olika böcker:

Det är ungefär samma typ av elever som jag har haft men den stora förändringen som jag har gjort att tidigare lät jag eleverna välja litteratur men det har jag fått förändra eftersom att jag efter ett tag insåg att jag inte kunde ge det utrymme till eleverna då vissa aldrig blev klara då.

Och det är för då man kan ha boksamtal, när de läser samma bok (Lärare A)

Lärare D kopplar ihop motivation med att svenskämnet i allmänhet och litteraturämnet i synnerhet konkurrerar med elevernas världar och deras intresseområden. Hen menar att det är svårt att motivera elever som redan är i svårigheter då det ofta finns mer intressanta saker att ägna sig åt och att den ursprungliga motviljan förstärks av exempelvis mobiltelefoner och

annan teknik. Även lärare E är inne på samma spår och menar att litteraturundervisningen ofta är i bokform, vilket fler och fler elever anser vara föråldrat. Hen menar att lärare behöver vara medvetna om de associationer som elever i svårigheter gör till text i tryckt version och att vissa elever är vana att möta berättande texter i annan form. ”Det finns ju yttre faktorer också som gör att det är svårt att påbörja läsningen. Eleverna tycker att boken är föråldrad, det finns ingen interaktivitet i böcker som det kanske finns på andra ställen och sådant konkurrerar ju om elevens uppmärksamhet” (Lärare E)

Även lärare C är inne på hur motivation är en faktor som påverkar vilken inställning elever i svårigheter har. Hen menar att det är mer ovanligt att elever som kommer från en plats där de inte mött litteratur inte har den inre motivationen att påbörja arbetet och att i förlängningen tillägna sig litteraturens innehåll. Hen säger därför att det blir sekundärt för dessa elever att göra djupare analyser eller nå det djupare budskapet, utan att de istället bara får läst delar ur boken och således i alla fall har mött litteraturen på något sätt. ”Det är viktigt att de får med sig läsningen överlag och att de kommer igång att faktiskt läsa, sedan är det en bonus att de hinner se de djupare budskapen i litteraturen.” (Lärare C)

Lärare B lyfter istället lärarens roll i att skapa förutsättningar för de elever som inte är studiemotiverade. Hen menar att läraruppdraget har flera komponenter och att det ligger i lärarens uppdrag att skapa förutsättningar för alla elever. För de andra lärarna som lyfter motivation som en viktig faktor hos elever i svårigheter är det endast lärare B som påpekar att andra lärare väljer bort att arbeta med elever i svårigheter då de inte känner sig bekväma eller tillräckligt införstådda i vad lärarrollen innebär:

Alla klarar kanske inte lärarrollen idag men lärarrollen idag handlar inte om att du tror att du arbetar på gymnasiet och har en massa studiemotiverade elever. Utan det handlar om att vi måste förstå att det finns elever som inte är studiemotiverade och dem måste vi också ta hand om. På lika bra sätt. Många säger att jag aldrig kommer undervisa vissa typer av program där det finns många icke studiemotiverade elever och det är inte rätt. (Lärare B)

Sammanfattningsvis visar kategorin att samtliga lärare på något sätt kopplar ihop anpassningar för elever i svårigheter med motivationssvårigheter. Det handlar antingen om att elevernas omvärld konkurrerar ut litteraturen som en meningsfull aktivitet eller att eleverna inte har tillräcklig förförståelse för att litteraturen kan föda motivation. Det görs också

kopplingar till hemmets betydelse för att skapa motivation hos dessa elever och att ett visst ansvar läggs på föräldrarna. En av lärarna nämner explicit lärarens roll att skapa motivation för elever i svårigheter och menar att det är ett av lärarnas grunduppdrag och att det således inte går att avsäga sig ansvaret för att skapa den motivationen som krävs.

Individanpassning

Lärare A berättar att hen ofta inleder sin litteraturundervisning med att utreda hur alla elevers syn på litteratur är. Det är ett av svaren i intervjuerna som visar att lärarna är medvetna om att en elev i svårigheter betyder att det behövs någon form av individanpassning i undervisningen. Lärare A menar att alla elever har mött litteratur på något sätt om det så är långt tillbaka och där i finns en anpassning i undervisningen som aktiverar elevens förförståelse för vad litteratur kan vara och att det inte bara behöver ha negativa associationer hos elever i svårigheter: ”För många elever kan ju säga att de inte har läst en enda bok. Men de har de ju alltid. Även om det är barnböcker som de läste för längesedan. Då får man försöka gå tillbaka dit och utreda varför de slutade läsa och när det hände och varför.” (Lärare A)

I lärarens resonemang finns ett värde i att kartlägga alla elevers möte med litteratur för att inta en position där läraren kan montera ned den eventuellt negativa inställning som kan finnas till litteratur. Hen nämner att individanpassning handlar om att ge förutsättningar i form av hjälpmedel i undervisningen för att alla elever ska kunna möta litteratur, eftersom de elever lärare A möter ofta har läs- och skrivsvårigheter. Även lärare B är inne på vikten av att individanpassning. I hans fall handlar det om att kunna individanpassa litteraturvalet hos eleverna som ett medel för att få till stånd fungerande undervisning. Hen påpekar att elevunderlaget alltid är varierat och därför behöver läraren vara förberedd med individuella lösningar om samtliga elever ska få möjlighet att nå sina mål: ”Jag försöker hela tiden att anpassa mig efter individen faktiskt. Även om det är svårt. Jag tvingar ju inte en elev som har jättesvårt att läsa att läsa en tjock bok. Jag försöker att hitta olika vägar vad det än gäller för att anpassa mig till den elevens behov.” (Lärare B)

Likt lärare A och B vittnar lärare C om individuella anpassningar som behöver göras för vissa elever, vilket hen gör genom litteraturval samt att erbjuda vissa elever individuella checklistor som de kan använda i sitt arbete. Det fyller enligt läraren två syften, dels får det eleven att komma igång snabbare med arbetet, men också för att strukturera arbetet för eleverna, vilket

hen menar att den elevgruppen ibland har svårt med: ”Jag försöker hela tiden ha lite knep i bakfickan som jag vet kan funka. Något som jag har märkt. Framför allt när det kommer till att sätta igång elever och jag har märkt att med de eleverna fungerar det bra med checklista. Dels har jag inkluderat den i uppgiftsbeskrivningen men jag har också gjort individuella listor som bara får se och där skriver jag även in pauser.” (Lärare C)

Lärare D problematiserar istället anpassningar. Hen menar att det inte är möjligt att ställa det kravet på lärare ska individanpassa undervisningen. Då skolan är en miljö där eleverna arbetar i grupp anser hen att de elever som inte klarar av att arbeta i grupp behöver en annan typ av undervisning. Dock påpekar hen att den planeringen som sker till viss del anpassas, men att i grunden kan inte en lärare ägna sig åt individuella anpassningar i klasserna: ”Man måste kunna fungera i grupp om man ska gå i skolan. Annars få man ha mindre grupper eller annan form av undervisning. Vi har över 30 i grupperna här och det måste rektorerna förstå och föräldrarna” (Lärare D)

Även lärare E nämner att en av svårigheterna med att individanpassa undervisningen är när eleverna i klassen hamnar i olika faser. Hen berättar om tillfällen då flera i klassen kan vara på olika uppgifter och har man som lärare valt att ge elever olika förutsättningar och tidsspann att arbeta inom kommer det att skapa problem när nästa moment ska introduceras i undervisning: ”Sedan är det när man ska gå vidare som lärare, när ska man sätta deadline jag menar den andra delen av klassen behöver gå vidare men vissa elever har inte ens börjat på förra uppgiften och det gör det hela svårare.” (Lärare E)

För samtliga lärare så sker ständigt individanpassningar för elever i svårigheter och det sker genom att skraddarsy uppgifterna eller att låta eleverna välja litteraturen. Andra former av individanpassning som lärarna nämner är digitala hjälpmedel som ger elever som annars inte hade haft möjlighet till att möta litteratur samt att vara delaktiga i litteraturundervisningen. Det finns dock en oro hos vissa av lärarna kring att resterande elever i klassen hamnar i otakt och att planeringen för alla blir lidande.

Tid

Ett återkommande tema i intervjuerna är hur tiden spelar en avgörande roll i deras planering av litteraturundervisningen för elever i svårigheter. Lärare A säger att det tidsproblematiken dels ligger i att elever i svårigheter ofta inte blir klara på utsatt tid och dels handlar det om att

läraren behöver avsätta tid utanför undervisningen för att vara ett stöd i läsningen. ”De fattar ju att ok vi läser svenska på gymnasiet och vi behöver också läsa litteratur men vissa har ju svårare att läsa de inom utsatt tid än vad andra har... för mig finns det en begreppsförvirring för de elever jag exempelvis har utanför min vanliga undervisning med extra lästräning och så ses ju som anpassning av vissa men för mig är det stödundervisning” (Lärare A)

För lärare C,D och E är tid ett problem när det handlar om att ha möjligheten till att kunna hjälpa samtliga elever framåt. Enligt lärarna är det ett omöjligt uppdrag när en lärare har 30 elever och förväntas att möta samtliga elever för att erbjuda hjälp och det stöd som de behöver för att nå sina mål. Lärare C lyfter bland annat upp omfattningen av innehållet i svenska 2 som ett problem för en oerfaren lärare i att hinna med att möta samtliga elever och gör att hen känner sig mer styrd i planeringen. ”Jag känner mig ganska fri när det kommer till svenska 1 och svenska 3, men när det kommer till svenska 2 känner jag mig mer styrd. Det gör jag eftersom det finns så mycket mer som eleverna ska göra i den kursen jämfört med de andra två kurserna.” (Lärare C)

Lärare D kopplar tidsproblematiken till de förutsättningar som behöver finnas för att på riktigt kunna hjälpa de elever som är i svårigheter. Hen menar att eleverna inte har den läsförmågan som de borde ha på gymnasiet, vilket hen menar är en utveckling som har skett de senaste 30 åren. Eftersom eleverna inte kan läsa i den takt som krävs samtidigt som individuella insatser behöver sättas in för att läsningen ska bli verkningsfull blir det en tidsfråga som inte går ihop. Lärare D liknar svenskämnet med ett färdighetsämne där eleven ska lära sig ett språk och att använda på ett adekvat sätt. För hen innebär det att svenskämnet är skilt från andra ämne och därför kan inte generella stöd sättas in, utan de behöver justeras i svenskämnet ”Svenskämnet är en färdighet som man ska pusha varje elev till då och det kräver ju samtal med varje elev och hur ofta hinner man det och respons på varje uppgift de gör. Det är mycket, mycket krävande. Så får man försöka ändå att se varje elev och se vilka som sitter där” (Lärare D)

Lärare B ser till skillnad från övriga informanter inte ett problem med tidsåtgången. Hen ser litteraturanpassningen som en process som sker över tid. Hen anser att som lärare behöver man se litteraturämnet över tid och inte fastna i enskilda problem. ”Det var en elev som sa för inte så länge sedan: ”Det bara hoppar och jag måste hoppa tillbaka i boken och så måste jag börja om varje gång”. Då behöver man ha olika lässtrategier för att möta olika behov. Man får

lirka och så får man se det som en process... Vissa hade kanske ansett att man behöver mer tid för vissa elever, men det tycker jag inte.” (Lärare B)

Sammantaget nämner fyra av fem lärare tid som en faktor som avgör hur anpassningar kan ske och vilken roll det spelar i lärarnas planering för elever i svårigheter. Lärare B anser att tid inte är ett problem i undervisningen för den kategorin av elever. Hen ser istället litteraturundervisningen som en process över tid där läraren måste ha tålamod med eleven.

6.2 Högpresterande elever

Den andra forskningsfrågan behandlar hur lärare resonerar kring att anpassa undervisningen till elever som behöver mer utmaning. Jag har i materialet hittat två kategorier vilka är *fördjupning* och *bredd*. Överlag finns det en tendens i materialet att informanterna inte har ett lika utvecklat resonemang kring anpassningar till den elevgruppen som behöver mer utmaningar i undervisningen. I metoddiskussionen (5.5) problematiserar jag utfallet av intervjuguiden gällande den andra forskningsfrågan.

Fördjupning

Anpassningar för elever i behov av extra utmaningar sker liksom för elever i behov av extra stöd utifrån den generella planeringen enligt informanterna. Undantaget är lärare E som menar att hans elevgrupper är så pass högpresterande att hen tenderar att istället planera undervisningen utifrån en nivå som även passar de elever som behöver mer utmaningar i undervisningen. När hen utvecklar hur de elever möts som behöver bli ytterligare stimulerade lyfter lärare E upp fördjupning som något som lätt kan anpassas till den kategorin av elever: ” Jag skulle nog vilja säga att jag lägger mig på en högre nivå och jobbar mig nedåt istället för tvärtom... Jag jobbar mycket med budskap och sådant som är bra för den typen av elever. De kanske kan leta efter andra budskap i texten och så vidare.”

Liksom lärare E anser lärare C att fördjupning är den anpassning som lämpligast görs för i elever som behöver extra utmaningar. Hen menar att det är svårt som ny lärare att ha flera strategier redo för hur undervisningen kan anpassas så att alla elever ska känna att de får möjlighet att nå sin fulla potential. När lärare C resonerar kring vilka typer av anpassningar det skulle handla om rör det fördjupningsfrågor eller ytterligare frågor till samma text, men hen säger att gymnasieelever fortfarande är tonåringar som behöver få sitt utrymme och att det kanske inte alltid är så angeläget för den elevkategorin att få fler fördjupningsuppgifter.

”Och för de elever som då har kommit långt kan man ställa ytterligare frågor som de kan använda i sina analyser. Men jag har också märkt att det är inte alltid att de vill arbeta vidare utan istället bara vara färdiga. De är trots allt tonåringar som har andra saker som de tänker på än att ständigt ha arbete att göra.” Informantens uttalande blir problematiskt eftersom det torde vara lärarens uppgift att se till att eleven når sin fulla potential.

Sammanfattningsvis är det två av lärarna som menar att fördjupande uppgifter är den typ av anpassning som fungerar för elever som är i behov av extra utmaningar, men en av lärarna nämner att det är en svår grupp att anpassa undervisningen till. En av lärarna menar dock att det inte är ett problem att eleverna inte får tillräckligt med utmaning och tillfällen det sker erbjuder hen fler fördjupningsfrågor.

Bredd

Lärare D menar att elever som behöver mer utmaning är en eftersatt grupp i skolan. Hen säger att både skolan som organisation och politiker har blundat för den gruppen med elever. Lärare D påstår att eftersom genomströmningen är överordnad allt annat sviker skolan den elevgruppen. Informanten gör koppling till att tiden inte räcker till att sätta sig ned med de elever som behöver stöd och individanpassa undervisningen för att de ska utvecklas vidare. De anpassningar som lärare D i huvudsak gör för de eleverna är att erbjuda fler böcker eller andra skrivuppgifter som är kopplade ett annat område, vilket är en annan anpassning än den fördjupning som lärare C och E talar om. ”De är ofta förbisedda och jag ser det som varken skolpolitikern, rektorer eller kommunen bryr sig om dessa eleverna. Det handlar bara om måluppfyllelse alla ska nå E.... Ett sätt är att de alltid har en bok på gång och vet det. Så får de i så fall läsa fler böcker, eller skriva dagbok eller så kan de få skriva fritt. Men jag erkänner att det är väldigt svårt och de får ta ansvar för det själva.” (Lärare E)

Lärare B utgår från att anpassa undervisningen genom att erbjuda eleverna andra uppgifter som de kan ägna sig åt när de är klara. Hen säger också att hen kan erbjuda konsultation till de elever som känner att de inte får tillräckligt med utmaning och med det menar hen att eleverna erbjuds tillfällen utanför lektionen där de kan diskutera hur eleven kan utveckla sin kunskap inom området. Hen lyfter även svårigheten att nå just den elevgruppen med anpassningar eftersom de eleverna sällan skyltar med att de behöver mer arbete eller mer utmaning i undervisningen.

Sen tänker jag på en tjej som inte fick tillräckligt med stimulans och hon är jätte- jätteduktig och det är stor klass och det är många i klassen som är duktiga, men hon har höga krav på sig själv. Då sa hon så här till mig. Jag klarar inte av det här om inte du sätter en tidsgräns när det ska vara klart. Allmänt kan det vara så att alla inte blir klara på samma gång. Men har man haft elever i flera år så vet man vilka elever som är väldigt ambitiösa. Ibland kan de få extra tid med mig om de vill för att jag bara ska kommentera deras arbete eller så får de jobba med något annat som de behöver göra. Man får försöka anpassa där också så att man når alla. Det är en av de svårare sakerna att göra. (Lärare B)

De flesta av lärarna påstår att elevkategorin som är i behov av extra utmaningar är en svår grupp att anpassa undervisningen till på ett tillfredsställande sätt. Det handlar dels om brist på erfarenhet i mötet med eleverna och dels handlar det om att elevgruppen är svår att se. En av informanterna menar att det har med skolsystemet att göra, medan de andra framför allt lyfter svårigheten att anpassa som en faktor i att det inte finns en utvecklad strategi för den elevgruppen. När lärarna väl anpassar undervisningen till de eleverna är det enligt materialet antingen genom att erbjuda en fördjupning i det aktuella ämnet eller så sker anpassning genom att eleven får fler uppgifter men inom ett nytt område.

6.3 Undervisningsmetoder

Min tredje forskningsfråga undersöker vilka metoder som lärarna nämner när de diskuterar anpassningar efter elevers olika behov. Något som framkommer i intervjuerna är att samtliga lärare har ett utbud av metoder som de använder sig för att göra litteraturundervisningen så inkluderande som möjligt i mitt material har jag hittat två kategorier som sammanfattar det informanterna har sagt rörande undervisningsmetoder. Det är *metoder* och *attityder*.

Metoder

Samtliga informanter är angelägna att dela med sig av de metoder som är kopplade till hur lärarna anpassar undervisningen för olika elevgrupper. Lärare A menar att läsning måste syfta till annat än avkodning och att det som skolan framför allt ska kompensera för gällande litteraturläsning inte är förmågan att läsa, utan upplevelsen som litteratur kan ge. För att lättare kunna nå samtliga elever i en grupp använder hen sig av samtalen kring litteratur som eleverna samlas kring. Dels för att det ger eleverna möjlighet att dela med sig av sina upplevelser men också för att det ställer krav på elever att ta sig an litteraturen. ”...är det däremot 5–6 stycken kan inte alla sitta tysta. Vilket gör att alla får talutrymme, men det blir

också en extra press att alla har läst det dem ska. För det blir ju lite pinsamt om de inte har läst det dem ska. Boksamtal är nyckeln till att vi för det de gemensamt.” (Lärare A)

Lärare B, D och E lyfter alla högläsningen som en metod som fungerar för samtliga elevgrupper. De menar att den undervisningsmetoden får eleverna att lyssna till berättelsen och att samtidigt ges tid till att reflektera över innehållet. I samtliga fall är högläsning en anpassning som får elever i svårigheter att komma in i läsningen och att elever som behöver mer utmaning uppskattar undervisningsformen eftersom högläsning ger utrymme för lärarna att explicit visa hur delar av texten kan tolkas. ”Det händer att det kommer upp saker som eleverna inte har sett. I Dr. Glas t.ex. finns det en passage där Helga Gregorius har blivit gravid men där måste man läsa mellan raderna för att förstå och där en sådan sak som jag som lärare måste stötta för att förstå att det är så. Jag kände på mig att de skulle missa det. Så närläsning är väldigt viktigt för att alla ska få stöd.” (Lärare A), ”...För eleverna älskar det när man berättar och de älskar när man läser för dem. Det spelar ingen roll hur gamla de är. Och då blir det så lugnt och skönt.” (Lärare B) ”...men mitt bästa sätt att anpassa är t.ex. högläsning då kan verkligen alla följa med i undervisningen” (Lärare D)

Lärare E använder sig av en författarintroduktion i sin anpassade undervisning. Hen menar att det ger möjlighet att nyansera uppgiften samtidigt som eleverna får en ingång till författarens värld och den kontext som den verkat i: ”Ett exempel på det är att just nu läser eleverna Percy Jackson och då ska de intervjuva huvudkaraktären i boken för att få närma sig litteraturen på ett annat sätt. Sen har vi jobbat lite med text och författare där vi börjar i en författarpresentation för att ha ytterligare ingångar.” (Lärare E)

Samtliga lärare är medvetna om att undervisningen behöver anpassas för att nå fram till alla elever och det utformas utifrån olika strategier som ska gynna alla elever i sin läsning, men anpassningarna utgår i första hand från de elever som är i svårigheter med den positiva sidoeffekten att det gynnar andra elevgrupper.

Attityd

Lärare A använder undervisningsmetoder som på något sätt påverkar elevers attityd till litteratur i allmänhet, men också till de ämnen litteraturen behandlar. Hen menar att det är viktigt att samtliga elever skapar relation till det lästa på något sätt. Hen använder sig av

autentiska litteratursamtal där ungdomar diskuterar litteratur för att det inte ska kännas främmande för de elever som har svårt att närma sig litteraturen..

När jag börjar med ettorna är den första uppgiften de får att skriva en reflekterande text om deras syn på läsning och vad de har för läsminnen och hur de ser på läsning som jag gör utifrån från två källor... Den andra källan vi använder är ett radioinslag från Umeå där 15-åriga killar samt forskare inom läsundervisning intervjuas om deras syn på litteratur. Utifrån de två källorna får vi en diskussion om läsning och litteratur. (Lärare A)

Även lärare B beskriver vikten av att påverka elevens attityd. Hen kopplar det till litteraturens kontext och att det är central att ha med det i litteraturundervisningen för att levandegöra litteraturen. Hen menar att författaren inte är primärt för att få förförståelse för en litterär text utan istället är det tiden då den skrevs som är central för att öka engagemanget hos elever. ”Jag försöker hela tiden att anpassa mig efter individen faktiskt... Att få förståelse för varför författare skriver som de gör under en viss tid eller en viss epok. Jag vet inte om det handlar om att jag är lärare i religion också och därför tycker att den historiska kontexten är så viktig. Att man förstör varför skrev man som man gjorde under 1700-talet. Vi sitter inte och läser författarporträtt liksom.” (Lärare B)

För lärare C handlar det istället om att påverka elevers attityd genom att utgå från ett område de är intresserade utav. Enligt lärare C är det ett sätt att möta eleverna där de är och ett sätt som får dem att känna sig mer delaktiga i valet av litteratur, men också för att involvera eleverna i planeringen av svenskämnet. ”Jag försöker anpassa på så sätt att jag använder deras programtillhörighet i planeringen så att jag kan få in elevernas intresse som kanske inte är att läsa Fröken Julie utan istället möta deras intressen i litteraturen... Sedan frågar jag eleverna vilken genre de vill läsa och så får de lämna sina åsikter. Jag försöker möta deras intresse.” (Lärare C)

Lärare D nämner undervisningen inom lyrik som exempel på litteraturundervisning där hen använder sig av populärkultur för att bryta de motsättningar som kan. Hen berättar att hen inte gör skillnad mellan ”finkultur” och ”fulkultur” och att det är ett sätt att anpassa litteraturundervisningen. ”Ofta får mina elever välja en svensk låtskrivare eller poet för det finns så många i svensk musik som skriver bra texter. Sedan får de framföra texterna och sin

analys för det är något som kan gälla alla, för alla gillar ju musik eller har en relation till det.”
(Lärare D)

När lärare E diskuterar anpassningar är det i samtalet som hen menar att attityden påverkas och att det är där de elever som inte tidigare känt sig delaktiga blir det. Samtalet tar i hens fall formen av explicit läsundervisning där läraren styr samtalen för att ge eleverna verktyg att arbeta med litteratur och det sker också i grupper där eleverna ger varandra nya infallsvinklar på litteraturen.

Jag försöker att plocka ut olika saker ur litteraturen för att ha saker som eleverna kan fästa sina diskussioner på och som vi också kan prata om i helklass sen. Något annat jag brukar göra är att variera uppgifterna så att det inte bara blir att de sitter med några frågor när de läser böckerna, utan att eleverna får varierad undervisning. Ett exempel på det är att just nu läser eleverna Percy Jackson och då ska de intervjua huvudkaraktären i boken för att få närma sig litteraturen på ett annat sätt. (Lärare E)

Under intervjuerna har det framkommit att alla lärare anser att påverka elevers attityder till litteratur är en viktig del i anpassningen av litteratundervisningen. För samtliga lärare är det ett sätt att göra litteraturen intressant och för vissa är det också ett sätt att öka elevinflytandet i planeringen av litteraturen. Attityden kan påverkas genom att presentera den kontext litteraturen skapades eller där den utspelar sig. Det handlar också om att ta in elevers förståelse för litteratur och annan text i undervisningen för att anpassa för så många elever som möjligt.

7 Diskussion och avslutning

I det här avsnittet diskuteras undersökningens resultat i relation till det teoretiska ramverk som presenterats i kapitel 3. Resultatet kommer att diskuteras i relation till de olika specialpedagogiska perspektiven som redogjorts för, samt hur anpassningarna kan sättas i relation till Judith Langers teori om föreställningsvärldar. Likväl kommer resultatet att jämföras med tidigare forskning för att se om det finns några skillnader eller likheter i jämförelse med tidigare resultat. Resultatet kommer diskuteras i samma ordning som forskningsfrågorna är presenterade.

7.1 Elever i svårigheter

Motivation var en av de kategorier som nämndes i intervjuerna när lärarna resonerade kring anpassningar i litteraturundervisningen. Det kopplades ihop med elevgruppens svårigheter att komma igång med undervisningen. Langer menar att för att aktivera elever i svårigheter behöver eleven närma sig litteraturen genom att aktivera sina förkunskaper om ämnet, författaren eller den kontext som texten representerar. Det skulle kunna antas att ett för stort fokus på elevens föreställningsvärldar gör att litterär kunskap och kompetens går förlorad i undervisningen. Enligt Langer är hela syftet med att anta en elevfokuserad anpassning av litteraturundervisningen att det ska gynna det litterära samtalet i klassrummet och i förlängningen utveckla elevens förmåga att tala om litteratur inom den litteraturvetenskapliga begreppsapparaten (Langer, 2004:143f). Enligt Langers teori skulle det i så fall innebära att elevernas motivation i informanternas litteraturundervisning hade gynnats av en grundlig genomgång av vad litteraturen representerar. Även Guthrie et al. visar på att svår motiverade elever sällan har en positiv inställning till litteratur från början och därför kan utgångspunkten med fördel ske i nära elevens värld (Gurthrie, Hoa & Wigfield, 2007:293f). Det var dock inte samtliga informanter som pekade på motivationssvårigheter som ett problem. En utav lärarna pekade på lärarnas ansvar i att motivera samtliga elever och det istället är lärarnas skyldighet att skapa de förutsättningarna. En möjlig förklaring till att flera av informanterna upplever att motivation är ett problem i litteraturundervisningen för elever i svårigheter kan vara att lärarna inte har anpassat sin undervisning tillräckligt mycket för att de elever som är i svårigheter ska få verktyg och möjlighet till att aktivera samtliga faser och därför inte känner sig motiverade nog att tränga in i litteraturen.

Flera av lärarna nämner litteraturens konkurrens med elevernas omvärld som en orsak till att motivationen i litteraturläsningen tryter. Nordberg har i sin undersökning stött på motsatta resultat än vad lärarna vittnar om:

Analysen av den första kategorin Fiktionsläsning i förhållande till andra medier visar att ungdomarna som skrivit provet 2012 trots alla förändringar i det mediala klimatet inte beskriver den fysiska boken som hotad, undanträngd eller utkonkurrerad av andra medier. Tvärtom lyser skildringarna av digitala former av läsning, faktainsamling, e-böcker och surfplattor nästan helt med sin frånvaro. (Nordberg, 2017:95)

Att vissa lärare tycker sig se en annan verklighet hos eleverna kan bero på att de lägger orsaken till att litteraturundervisningen inte fungerar på andra orsaker istället för att koppla samman elevernas motivationsbrist till ett möjligt utvecklingsområde i deras undervisning. Det kan också kopplas samman till kategorin *individ Anpassning* i deras svar gällande elever i svårigheter. Skidmore beskriver skillnaden mellan det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet på följande vis: ”The source of the students difficulties in learning is to be found in deficiencies in the way in which the curriculum is presented to them (rather than in their innate weakness or lack of ability)” (Skidmore, 2004:62). Enligt det relationella perspektivet skulle i så fall lärarnas undervisning i större grad anpassas till att inkludera alla i klassen utan att behöva göra justeringar till varje enskild elev som är i svårigheter. Paradoxen blir att undervisningen behöver vara utformad på ett sätt som fångar alla elevgrupper i klassen samtidigt som läraren ska ta större hänsyn till elevernas bakgrund i sin undervisning. I jämförelse med Tinglevs (2016) studie visar min studie att lärarna i större utsträckning försöker att utgå från elevernas behov, som exempelvis lärare C:s ambitioner att möta elevernas värld för att göra litteraturundervisningen mer intressant. Dock finns det skillnader hos informanterna. Några av informanterna ser eleven som bäraren av problemet och som en part som behöver flyttas ut från ordinarie undervisning, eftersom det inte går att individanpassa undervisningen i den utsträckning som behövs. Å andra sidan finns det lärare som tycker att det är lärarens arbete att anpassa undervisningen på så vis att elever i svårigheter kan inkluderas i undervisningen utan att det behöver anpassas i för stor utsträckning. Tidsaspekten som flera utav lärarna lyfter spelar givetvis roll i hur de hanterar anpassningen till elever i svårigheter och det faktum att nästan samtliga lärare på något sätt berör tiden som en orsak till att deras planering av litteraturundervisningen vittnar om att det är ett dilemma lärare behöver hantera.

7.2 Högpresterande elever

I undersökningen är det tydligt att lärarna inte har ett utvecklat resonemang kring elevgruppen med elever som är i behov av fler utmaningar i litteraturundervisningen. De förhållningssätt som lärarna har är antingen att erbjuda eleverna mer bredd eller djup i undervisningen. Enligt Langers teori om föreställningsvärldar finns det möjlighet att anpassa undervisningen på så vis att elever som är i behov av mer utmanande undervisning får tillfälle att reflektera över den text de mött. Exempelvis skulle eleverna kunna få träning i att utmanas i den tredje fasen där de skulle skapa kunskap kring hur de kan reflektera över den vetskap de har i relation till det lästa. Langer nämner denna elevgrupp när hon går igenom de didaktiska implikationerna som finns i hennes teori: ”I Litterära diskussioner uppstår många tillfällen då elever både har ett passande språk och kan de korrekta begreppen. Dessa kan berikas ytterligare och bli mer komplexa genom vidare diskussion.” (Langer, 2004:152). Langers teori borde således kunna användas som utgångspunkt i anpassningen till litteraturundervisningen för de elever som behöver fler utmaningar.

Två av lärarna resonerar kring fördjupning som en anpassning som sker för elevgruppen. Det är i linje med Maritha Johanssons resonemang kring utmanande litteraturundervisning. Genom att lärarna erbjuder eleverna ytterligare sätt att analysera det lästa ger det möjlighet till utmanande läsning även för elever som är i behov av mer utmaning. Likt informanterna lyfter Johansson svårigheten att anpassa undervisningen till elever som är erfarna läsare och således behöver större utmaningar. Hennes förslag är att undervisningen ska utöka den elevgruppens läserfarenhet genom exempelvis nya sätt att läsa texten (Johansson, 2016:74). En utvidgad läserfarenhet skulle kunna användas för att förklara hur de övriga lärarna resonerar kring att bredda undervisningen för elever som är i behov av mer utmanande undervisning. Det är dock viktigt att poängtera att för att utmanande undervisning ska vara meningsfullt behöver valet av att litteratur vara noga genomtänkt för att det ska bredda elevens repertoar och inte bara vara ett sätt att sysselsätta eleven. Tid nämns även när lärarna resonerar kring anpassningar för den här elevgruppen, vilket ställer ännu högre krav på svenskläraren i sitt val av litteratur och uppgifter som är kopplade till litteraturundervisningen.

7.3 Undervisningsmetoder

När informanterna resonerade kring vilka undervisningsmetoder som är bra att använda när litteraturundervisningen behöver anpassas framträdde högläsning som en metod flera lärare ansåg fungera väl. Resultatet visar i linje med Nordenstam & Widhes (2017) artikel att

metoden även fungerar på äldre elever. Lärare B menar att metoden passar för samtliga elever och menar att högläsning är mer än att bara muntligt överföra innehållet i en text till eleverna. Även Nordenstam & Widhe är inne på potentialen i högläsning som en social aktivitet som kan fungera sammansvetsande i klassrummet: ”Med högläsningen som kollektiv aktivitet, iscensatt av läraren, inte nödvändigtvis alltid med läraren som läsare eftersom det också kan vara eleverna som läser högt, skapas förutsättningar för att ge skönlitteraturen större utrymme” (Nordenstam & Widhe, 2017:100). Hos lärarna är högläsning i första hand kopplat till att anpassa undervisningen till de elever som är i svårigheter, men även för elever som är i behov av mer utmaningar kan högläsning fungera som en bro till nya upplevelser i läsningen. Lärare A nämner också högläsning mellan elever som ett sätt att skapa samhörighet kring litteraturen. Högläsning skulle också kunna användas för att undervisa samtliga elevgrupper i lässtrategier som de kan använda i deras tysta läsning. Utöver högläsning var metoder som påverkar elevernas attityd viktiga för flera av lärarna. Både Tinglev (2005) och Langer (2004) nämner vikten av att närma sig elevernas värld för att skapa undervisning som syftar till att få elever närmare en litterär upplevelse. Tinglev menar att det är nyckeln för att få en inkluderande litteraturundervisning. Hon argumenterar för att en undervisningsmiljö där eleverna är utgångspunkt skapar förutsättningar för eleverna att närma sig litteraturen och uppgiften som läraren försöker förmedla (Tinglev, 2005:196). I Langers receptionsteori är den subjektiva upplevelsen central i transaktionen mellan text och läsare, således blir frågan om att påverka elevens attityd till litteratur en självklarhet i elevens resa för att utvidga sina föreställningsvärldar.

7.4 Sammanfattning

I lärarnas resonemang framkommer det att anpassningar är svåra att få till stånd både för elever i svårigheter och elever som behöver mer utmaningar. Deras förhållningssätt blir att individanpassa undervisningen för att skapa motivation hos eleverna. Resultatet visar också att det finns en tendens hos lärarna att anta ett kategoriskt perspektiv i hur anpassningen bör ske. I relation till Langers teori visar deras resonemang att de olika elevgrupperna inte får tillräckligt med undervisning i hur de ska röra sig mellan fas tre och fyra. Tidsaspekten lyfts av samtliga lärare som ett problem i planeringen av litteraturundervisningen och den aspekten tar inte forskningen i beaktning.

7.5 Förslag på forskning

I min undersökning har det visat sig att lärarna inte har ett utvecklat resonemang kring anpassningar av litteraturundervisningen för elever som behöver mer utmaning i klassrummet. En framtida undersökning skulle kunna djupare undersöka hur resonemanget kring undervisningsmetoder för den elevgruppen ser ut. Ytterligare områden där mer forskning behövs är vilka metoder som fungerar när samtliga elevgrupper ska stöttas. Hur ska en lärare förhålla sig till att nå samtliga elever i ett klassrum?

8 Referenslista

Andersson, B., & Thorsson, L. (2007). *Därför inkludering*. Stockholm: Specialpedagogiska Institutet.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887

Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*

Giota, J., & Lundborg, O (2007). *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan: omfattning, former och konsekvenser*. IPD-rapport 2007:03. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.

Guthrie, J. T., Hoa, W.L.A., Wigfield, A., Tonks, M. S., Humenick, M.N., Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*. 32(07), s. 282-313.

Johansson, M. (2017). En litteraturundervisning som utmanar. I: Bergh Nestlog, E. & Larsson, N. (red.). *Svenska: ett kritiskt ämne*. Stockholm: Svenskläraryöreningen. s.67-76.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Langer A. J. (2004). *Litterära föreställningsvärldar – Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.

Liljedahl, M (2015). *Särskilt begåvade elever – Ämnesdidaktiskt stöd i svenska*. Stockholm: Skolverket

Nordberg, O (2017). *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Uppsala: Litteraturvetenskapliga institutionen. Uppsala universitet.

Nordenstam, A., & Widhe, O. (2017). Högläsning för äldre elever. En mötesplats för teori och praktik. *Didaktiska omställningar – mellan teoretiska och praktiska ämnesrum*. 8(16), 97-116.

Norwich, B., & Nash, T. (2010). Preparing teachers to teach children with special educational needs and disabilities: the significance of national PGCE development and evaluation project for inclusive teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 1(11). pp. 2-11 doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01175.x

Patel, R., & Davidsson, B. (2013). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The dynamic of school development*. Maidenhead: Open university press.

Skolinspektionen. (2017). Utmanande undervisning till högpresterande elever. Hämtad 2018-03-25. Från, <https://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Skolinspektionen-granskar-kvaliteten/utmanande-undervisning-till-hogpresterande-elever/>

Smith, M. M. S. (2003). Can inclusion work for more able learners? *Gifted Education International*. (18)13. pp. 201-208.

Thavenius, J. (1999). Gymnasiets litterära kanon. I J Thavenius (red.), *Svenskämnets historia* (s. 119-133). Lund: Studentlitteratur.

Taube, K & Fredriksson, U. (2012). Svenska elevers läsning. I G. Skar & M. Tengberg (red.), *Svenskämnet i går, i dag, i morgon* (s.162-178). Stockholm: Natur & Kultur.

Tengberg, M. (2011). Samtalets möjligheter – Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion

Tinglev, I. (2005). *Inkludering i svårigheter – tre timplansbefriade skolors svenskundervisning*. Umeå: Umeås universitet. Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning.

Torell, Örjan (red.) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare?: om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland : rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture*. Härnösand: Institutionen för humaniora.

Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2016). *Tillgängliga lärmiljöer?* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018). Vad gäller för extra anpassningar och särskilt stöd? Hämtad 2018-04-12, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/lorande/sarskilt-stod-1.243296>

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

9 Bilagor

9.1 Intervjuguide (semistrukturerad):

- 1) Berätta om dig själv?
 - År i yrket?
 - Ämneskombination?
 - Hur arbetar du just nu?
- 2) Hur ser du på din egen litteraturundervisning?
 - Vad är centralt?
 - Hur föredrar du att undervisa?
- 3) Hur arbetar du i litteraturundervisningen för att bemöta olika elevgrupper?
 - Homogena grupper?
 - Heterogena grupper?
- 4) Hur resonerar du vid planering av litteraturundervisning till dina klasser?
 - Hur anser du att din litteraturundervisning bör organiseras för att alla elever ska få möjlighet att nå sin fulla potential?
- 5) Hur ser du på skolans kompensatoriska uppdrag?
 - Hur kan det representeras i din litteraturundervisning?
 - Upplever du att det finns stöd och resurser i skolan för att du ska kunna genomföra det uppdraget?
- 6) Känner du dig påverkad i din planering av litteraturundervisningen efter de ramar som styr din planering (styrdokument)?
 - Om ja, varför och på vilket sätt?
 - Om nej, varför och på vilket sätt?
- 7) Vilka möjligheter tycker du det finns i att anpassa litteraturundervisningen efter elevers olika förutsättningar?
- 8) Vilka svårigheter tycker du det finns i att anpassa litteraturundervisningen efter elevers olika förutsättningar?
- 9) Kan du ge exempel på en situation i din litteraturundervisning där du upplevde att alla elever blev fick tillräckligt med utmaning.
- 10) Kan du ge exempel på en situation i din litteraturundervisning där du upplevde att alla elever blev fick tillräckligt med stöttning.

9.2 Samtyckesblankett

Etiska principer

När man sysslar med humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning finns det forskningsetiska principer som man måste ta hänsyn till. Ett av kraven kallas för **individu skydds kravet**, vilket innebär att individer inte får utsättas för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning. Detta delas sedan upp i fyra huvudkrav:

Informationskravet: handlar om att jag som forskare ska ge dig som informant information om forskningens (i detta fall intervjuens) syfte.

Samtyckeskravet: handlar om att du som informant själv har rätt att bestämma över din medverkan. Du kan när som helst avbryta din medverkan, både före, under och efter intervjuens genomförande.

Konfidentialitetskravet: handlar om att du som informant är helt anonym i undersökningen och inget som skrivs ska kunna härledas till dig.

Nyttjandekravet: handlar om att alla uppgifter som samlas in under intervjun endast får användas för forskningsändamål.

Jag hoppas att du vill vara med i min undersökning. Vill du det får du gärna skriva under för ett officiellt godkännande. Kom ihåg att du trots underskrift kan enligt **samtyckeskravet** ovan när som helst avbryta din medverkan

Namn och datum: