



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

## En kompensatorisk litteraturundervisning?

En intervjustudie om svensklärares legitimeringar av läsning och litteraturval för heterogena klassrum



Namn Ida Karlsson  
Program Ämneslärarprogrammet GY

Uppsats/Examensarbete: 15 hp

Kurs: LGSV2A V18 Självständigt arbete 2 för gymnasielärare

Nivå: Avancerad nivå

Termin/år: VT 2018

Handledare: Anna Nordenstam

Examinator: Olle Widhe

Kod: VT18-1150-012-LGSV2A

---

Nyckelord: heterogena klassrum, flerspråkighet, litteraturundervisning, urval, läsning, legitimeringar, gymnasieskolan

## Abstract

I en globaliserad värld blir skolors klassrum allt mer heterogena, vilket även gäller svenskämnet. I ämnesplanen för svenska på gymnasiet beskrivs hur läsning kan leda till förståelse av sig själv och andra samt öppna upp för nya perspektiv och tankesätt (Skolverket, 2011/2017). Således verkar det i litteraturundervisningen finnas förutsättningar för elever med olika bakgrunder att mötas. Undersökningens syfte är att bidra med ökad kunskap om svensklärares resonemang kring *legitimeringar* av litteraturläsning och litteraturval med fokus på lärares arbete i heterogena klassrum där det finns flerspråkiga elever.

Uppsatsens metod är en intervjustudie med sju lärare. Resultatet visar att elevernas läsvanor snarare än flerspråkighet påverkar lärarnas legitimeringar av läsning och litteraturval. Igenkänning är en viktig legitimering av urval eftersom det anses motiverande och intresseväckande. Enligt lärarna har läsningen en bildande funktion. Det kan antingen innebära litterär kunskap, kunskap om kulturarv eller att utveckla självreflexivitet. Ett övergripande kompensatoriskt perspektiv urskiljs vilket leder till ett ifrågasättande av Malmgrens (1996) ämneskonceptioner. Ett förslag på en kompletterande konception lyfts fram.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b> .....	<b>3</b>
1.1	Bakgrund .....	3
1.2	Syfte och frågeställningar .....	3
1.3	Uppsatsens disposition .....	4
<b>2</b>	<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>4</b>
2.1	Legitimeringar och motiveringar av litteraturläsning i skolan .....	4
2.2	Urval av skönlitterära texter för svensk- eller modersmålsundervisningen ....	5
2.3	Litteraturval och -läsning i ett heterogent klassrum.....	6
<b>3</b>	<b>Teoretisk bakgrund och begrepp</b> .....	<b>7</b>
3.1	Ett sociokulturellt perspektiv och ett flerstämmigt klassrum .....	7
3.2	Legitimering .....	8
3.3	Allmän och litterär repertoar .....	9
3.4	Igenkänning .....	9
3.5	Ämnesuppfattningar .....	10
<b>4</b>	<b>Metod och metodologiska överväganden</b> .....	<b>10</b>
4.1	Förförståelse .....	10
4.2	Metodologiska överväganden.....	10
4.3	Avgränsningar.....	11
4.4	Kvalitativa intervjuer som metod för materialinsamling .....	11
4.5	Urvalsprocess.....	12
4.6	Genomförande av intervjuerna .....	13
4.7	Bearbetning av empirin .....	13
4.8	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet .....	13
4.9	Etiska överväganden .....	14
4.10	Metodkritik .....	15
<b>5</b>	<b>Resultat och analys</b> .....	<b>15</b>
5.1	Lärares antaganden om elevers läsvanor och förkunskaper .....	15
5.2	Igenkänning .....	18
5.3	Bildning och kulturarv .....	20
<b>6</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>23</b>
6.1	Vidare forskning .....	25
	<b>Referenslista</b> .....	<b>27</b>

<b>Bilagor .....</b>	<b>30</b>
Bilaga 1: Intervjuguide .....	30
Bilaga 2: Mail till lärare .....	31

# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund

Enligt Gun Hägerfeldth och Dag Skarstein (2012, s. 216) befinner sig Europa och de nordiska länderna i ett spänningsfält mellan en global och nationell identitet. Internationalisering har lett till rörelser ut mot världen så väl som ett inflöde av människor med varierade etniska och kulturella bakgrunder till de nordiska länderna. Således blir länderna mer heterogena och så även de nordiska klassrummen vilket gör dem till en arena för både kulturkrockar och möten. Eftersom de nordiska samhällena länge varit relativt homogena uppstår olika dilemman där kunskaper, färdigheter och värderingar utmanas. Till exempel kan den nationella identiteten upplevas vara hotad. Dessa utmaningar och dilemman gäller också modersmålsundervisningen och uttrycks i styrdokumentet med en ökad betoning av kulturarv och kanontänkande. Vidare menar Hägerfeldth och Skarstein (ibid., s. 238ff) att en nordisk identitet är central även hos lärare. Texter från det nordiska och västerländska kulturarvet konfronteras sällan med texter från andra kulturer i undervisningen.

Samtidigt har det i Sverige de senaste åren funnits en ämnesdidaktisk debatt kring ett gemensamt svenskämne. Exempelvis skriver Aina Bigestans och Anna Kaya (2016, s. 7) i en artikel i *Svenskläraryrskriften* om de båda svenskämnenas förändringsmöjligheter för att anpassas till en alltmer heterogen elevsammansättning. För svenskämnet skulle det innebära en utveckling, vidgning och tydligare inriktning mot fler målgrupper (ibid.). Detta för att inkludera både förstaspråkstalare av svenska samt flerspråkiga elever som fortfarande utvecklar sitt andraspråk. Det skulle möjliggöra en varierad språk- och litteraturundervisning (ibid., s. 14). Genom att inbegripa elevernas förutsättningar och erfarenheter inriktas ämnet mot både första- och andraspråkstalare av svenska, vilket öppnar upp för utbyte mellan elever med olika språklig bakgrund.

I ämnesplanen för svenska på gymnasiet beskrivs hur läsning av skönlitteratur kan leda till förståelse av sig själv, andra och omvärlden samt öppna för nya perspektiv och tankesätt (Skolverket, 2011/2017). Det borde följaktligen finnas förutsättningar i litteraturundervisningen för elever med olika bakgrunder att mötas och konfronteras. Jag studerar svensklärares förhållningssätt mot litteraturundervisning i heterogena klassrum och resonemang om urval av skönlitterära texter. För undersökningen är de didaktiska frågorna *vad*, *hur* och *varför* centrala. Därmed fokuseras litteraturundervisningens innehåll, metoder och syfte.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Undersökningens syfte är att bidra med ökad kunskap om svensklärares resonemang kring legitimeringar av litteraturläsning och litteraturval. Undersökningen berör särskilt lärares arbete i heterogena klassrum där det finns flerspråkiga elever. Därigenom är ambitionen att i lärarnas resonemang kunna urskilja olika förhållningssätt till litteraturläsning i svenskämnet och ett heterogent klassrum samt synen på elevers läsning.

Syftet leder fram till följande frågeställningar:

- Vad har lärarna för uppfattningar om elevernas förkunskaper och läsvanor?
- Hur legitimeras lärarnas urval av skönlitteratur?
- Vad anser lärarna att läsningen av skönlitteratur i svenskämnet ska leda till?

### 1.3 Uppsatsens disposition

Uppsatsen är upplagd enligt följande. I uppsatsens andra och tredje kapitel presenteras tidigare forskning och teoretiska begrepp som är centrala för att förstå undersökningens kontext och utgångspunkt. I fjärde kapitlet presenteras undersökningens metod och metodologiska överväganden. I femte kapitlet presenteras och analyseras undersökningens resultat i relation till teoretiska begrepp. I det avslutande kapitlet diskuteras och problematiseras undersökningens huvudresultat. Några förslag på vidare forskning presenteras.

## 2 Tidigare forskning

I följande avsnitt presenteras ett urval av tidigare forskning på de områden som undersökningen berör.

### 2.1 Legitimeringar och motiveringar av litteraturläsning i skolan

Magnus Persson (2007) undersöker litteraturundervisningens legitimeringar mot bakgrund av kulturella och samhällsliga förändringar benämnda *den kulturella vändningen*. Analysen av legitimeringar i läroplanen visar enligt Persson (ibid., s. 121) en implicit beskrivning av läsningens syfte i termer av identitetsutveckling, kommunikation och kulturarv. I kursplanerna för grundskolans svenskämne uttrycks däremot flera explicita legitimeringar av läsning (ibid., s. 123). Mindre starka och mer allmänt hållna legitimeringar framförs så som att litteraturen kan ge upplevelser, kunskaper samt bidra till språk- och personlighetsutveckling. Ideologiskt eller politiskt laddade legitimeringar finns där läsning anses stärka en kulturell identitet, ge förtroendet med kulturarv och förståelse för kulturell mångfald. I vissa delar av kursplanen betonas att litteraturläsning främjar goda läsvanor. Även negativt formulerade legitimeringar syns i att läsningen kan motverka odemokratiska värderingar. Litteraturen anses ha inneboende goda egenskaper och kan skapa empatiska, toleranta och demokratiska elever (ibid., s. 133). Legitimeringar av läsning som ger kunskaper om litteraturhistoria och litterär terminologi har däremot en undanskymd roll. I styrdokumentet för gymnasiet framträder motsättningar bland annat i form av ett högre eller lägre ämne beroende på kurs där lustfylld läsning betonas i svenska A, medan litteraturhistorisk bildning dominerar i svenska B (ibid., s. 144, 155).

Hur litteraturundervisningen möter gymnasieelevers förväntningar och tidigare erfarenheter behandlas i Christina Olin-Schellers (2006, s. 238) avhandling där Kathleen McCormicks (1994) repertoarbegrepp är centralt. Resultaten visar att lärares och elevers repertoarer ofta inte överensstämmer. Övervägande instrumentella och negativa attityder gentemot litteraturundervisning urskiljs bland eleverna. Elever beskrivs som att de innehar begränsade litterära repertoarer.

Litteraturundervisningen är ofta inriktad på epokstudier och påverkas enligt Olin-Scheller (2006, s. 240) av lärarnas ämnesuppfattning och vad de anser vara svenskämnets mål. Det leder till ett svenskämne som inom studieförberedande program bär drag av ett högre bildningsämne, medan litteraturundervisningen för yrkesförberedande program påverkas av en färdighetsinriktad ämnesuppfattning. Det urskiljs också en motsättning mellan hög- och lågkultur där böcker betraktas som tillhörande en högre kultur medan film förknippas med lågkultur och nöje. Samtidigt har film och exempelvis fantasylitteratur stor betydelse för studiens elever. Därmed urskiljs ett glapp mellan elevers och skolans textvärldar.

I Olle Nordbergs (2017) avhandling analyseras gymnasieelevers legitimeringar av och attityder till litteraturläsning i skolan. Undersökningens resultat visar att elever har en positiv attityd gentemot läsning, kan identifiera sig med det lästa samt läsa analytiskt och kompetent (ibid., s. 261f). Eleverna legitimerar sin läsning. Dessa aspekter går emot en konsensus kring elevers läsning som Nordberg särskilt i tidigare forskning, till exempel Olin-Scheller (2006). Det verkar dock inte finnas någon korrelation mellan en positiv attityd till läsning och läsfrekvens. De undersökta eleverna gör skillnad mellan digital läsning och romanläsning samt skolläsning och fritidsläsning.

## 2.2 Urval av skönlitterära texter för svensk- eller modersmålsundervisningen

Villkor för lärares urval av skönlitterära texter för gymnasiets svenskämne har undersökts av Stefan Lundström (2007). Han menar att läraren innehar en status som maktfaktor för det innehåll som väljs och att lärares förhållningssätt till litteraturundervisning är ett uttryck för deras egen bakgrund, erfarenheter och utbildning (ibid., s. 20, 155). Undersökningens resultat visar att några lärare har svårigheter att förhålla sig till styrdokumentet (ibid., s. 199ff). Vidare tycks vanor, informella institutionella ramar och skolkulturer påverka urvalet av texter. Flera av undersökningens lärare riktar kritik mot kanon men samtidigt präglas deras urval av etablerade verk. Urval sker till viss del rutiniserat utan tydliga syften och motiv.

Liksom Persson (2007) tar Lotta Bergmans (2007) avhandling sin utgångspunkt i kulturella förändringar. Hon undersöker hur svenskämnets innehåll konstrueras för elevgrupper på olika gymnasieprogram. Resultaten visar att svenskundervisningen i de undersökta klassrummen tenderar inrikta sig mot formell färdighetsträning i olika hög grad vilket betraktas som ett uttryck för traditionens makt över svenskämnet. Bergmans (ibid., s. 333) undersökning tyder på att lärare har svårt att förhålla sig till styrdokumentet. Enligt Bergman är det en didaktisk utmaning att finna relevanta kunskapsammanhang och problematisera undervisningsinnehållet i relation till elevernas kunskaps- och identitetsutveckling.

Magnus Persson (2010) undersöker även litteraturval på svenskläroarbilden. I artikeln diskuteras en myt om litteraturens inneboende goda egenskaper. Denna myt måste, enligt Persson, ifrågasättas. Därmed ställs frågan om litteraturvalen måste samspela med skolans och samhällets värdegrund och Persson (ibid., s. 10) menar att det inte behöver vara så. Istället förespråkas ett urval av utmanande och politiskt inkorrekt texter eftersom det kan leda till intressanta diskussioner om *litteraritet* (relationen mellan form och innehåll i litteraturen) samt

om kön, klass och hög/lågkultur. Lärare bör inte välja bort provocerande texter eftersom det kan finnas en vinning i att konfronteras med annorlunda verklighetsbilder, värderingar och erfarenheter. Det kan leda läsaren till förståelse och ett förhållningssätt gentemot det främmande. Enligt Persson är det en god legitimering av läsning. Trots att artikeln berör litteraturval på svenskläraryrket är den relevant eftersom tankarna borde vara applicerbara även på urval i gymnasieskolans svenskämne. Även Maritha Johansson (2017) betonar vikten av en utmanande läsning. Hon menar att skolans litteraturundervisning kan utmana eleverna genom att möjliggöra inträde i obekanta och därmed obekväma textvärldar (ibid., s. 66). Utmanande aspekter kan finnas både i urval och sätt att bearbeta litterära texter (ibid., s. 74).

Kari Anne Rødnes (2014) menar istället att lärares litteraturval i modersmålsämnet (i detta fall norska) präglas av igenkänning. I forskningsöversikten hänvisas till tidigare norsk forskning som visar att lärare väljer innehåll och metoder med igenkänning som utgångspunkt och elevernas problemställningar i fokus för arbetet. Således är det viktigt att lärares litteraturval både öppnar upp för igenkänning men samtidigt utmanar och provocerar elevernas egna uppfattningar och perspektiv. Rødnes (2014, s. 14) bekräftar en sådan reflektion med att motsättningar är en viktig förutsättning för utveckling av elevers litteraturförståelse.

## 2.3 Litteraturval och -läsning i ett heterogent klassrum

Även Lotta Bergman (2014) tar utgångspunkt i ett globaliserat och föränderligt samhälle. I artikeln undersöks svensklärares didaktiska överväganden kring litteraturval för gymnasieskolans svenskämne (ibid., s. 245). Gemensam läsning och bearbetning av skönlitterära texter förespråkas för att möjliggöra konfrontationer mellan olika läsningar. Även här finns lärare som betonar vikten av identifikation och igenkänning. Vidare menar lärarna i Bergmans (2014, s. 257) undersökning att det är viktigt att erbjuda eleverna en så väl form- som innehållsmässigt utmanande läsning vilket kan leda till läsoplevelser, självreflektion, kritiskt tänkande och förståelse för andra. Det härleds till Martha Nussbaums (1998) resonemang om världsmedborgare där kunskap om andra kulturer och livsvillkor, kritiskt tänkande och narrativ fantasi (förmåga att leva sig in i andras perspektiv) är centralt. Vidare ska läsningen syfta till att bygga upp gemensamma referensramar och en fördjupad litteraturförståelse och -kompetens. En viktig aspekt som betonas är att litteratur inte får väljas ut som representanter för en viss kultur eller världsdel. Undersökningen visar också att textval bör relateras till läsningens syfte samt elevernas erfarenheter och världar för att skapa förutsättningar för språk- och kunskapsutveckling (ibid., s. 255). Flerspråkiga elevers erfarenheter i relation till litteraturval i svenskämnet är centralt även för Eva Bringéus (2010). Enligt henne kan läraren genom sina val av skönlitteratur och arbetssätt villkora vilka erfarenheter och frågor som får utrymme i den gemensamma läsningen. Hon menar att lärares litteraturval kräver noggranna överväganden eftersom man inte kan förutsätta att läsningen i sig är meningsskapande. Vidare är det lärarens ansvar att medverka till att synliggöra frågor som berör en kulturell mångfald och främja konflikter och möten (ibid., s. 37). Möten riskerar nämligen utebli om ansvaret för sådana frågor läggs på eleverna.



Även för Rachael Gilmour (2017) är flerspråkiga elevers erfarenheter centrala. Fokus ligger dock på elevernas språkliga färdigheter och erfarenheter. Många elever lever i komplexa språkvärldar och har en stor metaspråklig kunskap vilket underlättar deras läsning av skönlitteratur. De är också kreativa, flexibla och självreflexiva språkanvändare. Trots att flerspråkiga elever har dessa resurser menar Gilmour (ibid., s. 297) att det råder en enspråkig norm kring det engelska modersmålsämnet vilket påverkar de flerspråkiga elevernas möjlighet att använda sina språkliga kunskaper. Den resurs som eleverna innehar kan bättre tas tillvara genom att litteraturundervisningen kontinuerligt synliggör och inkorporerar flerspråkighet.

Catarina Economou (2015) undersökning visar att andraspråkselevers läsning av en nutida svensk roman skapade igenkänning vilket för de flesta elever var lustfyllt. Samtidigt uttryckte vissa elever motstånd mot allt för välbekanta teman i romanen. De ville hellre möta texter som utmanar och kan ge nya perspektiv (ibid., s. 92). Det är intressant i förhållande till exempelvis Rødnes (2014) samt Bergman (2014) där det uttrycks att igenkänning är viktigt i lärares textval. Till exempel menar Rødnes (2014, s. 2) att norsk forskning om flerspråkiga elevers läsning av klassiker visar att realistisk litteratur och igenkänning är viktigt för elevernas förtrogenhet med skönlitteratur (ibid., s. 5).

Heterogena elevgrupper och elevers språk om läsning undersöks av Dag Skarstein (2013, s. 327). Undersökningen placerar elever i olika ändar av ett kontinuum med läsvana elever i ena änden och elever som inte är läsvana i den andra. Enligt Skarstein (ibid., s. 333) har läsvana elever ett utvecklat metaspråk kring litteratur medan elever som inte är vana vid läsning använder ett vardagligt språk. Elever i de olika ändarna av kontinuumet visade också på olika legitimeringar av litteraturläsning i skolan där läsvana elever motiverade läsningen som ett verktyg för kognitiv utveckling medan mindre läsvana elever menade att skolläsningen var ett tvång.

För att summera forskningsöversikten finns mycket forskning om urval och legitimeringar för svenskämnet litteraturundervisning. Dock verkar forskning om legitimeringar ur ett lärarperspektiv inte varit centralt. Forskning där heterogena klassrum i svenskämnet fokuseras tycks inte särskilt utbredd. Mitt fokus på den heterogena elevgruppens påverkan på urval samt en anpassning till dagens kontext gör undersökningen aktuell.

### **3 Teoretisk bakgrund och begrepp**

I följande avsnitt presenteras för undersökningen centrala teoretiska begrepp. Tillsammans utgör detta undersökningens teoretiska ramverk.

#### **3.1 Ett sociokulturellt perspektiv och ett flerstämmigt klassrum**

Det sociokulturella perspektivet har sin bakgrund i Vygotskijs teorier om språk, utveckling och lärande. Enligt Roger Säljö (2012, s. 183, 187) betraktas språk som ett medierande redskap för att förstå och agera i omvärlden. Den sociokulturella traditionen bär en uppfattning om språket som det främsta medierande redskapet vilket möjliggör kommunikation om och med omvärlden (ibid., s. 190). Den språkliga förmågan ses som särskild för människan och som ett uttryck för

förmågan att utveckla och använda kulturell kunskap (ibid.). Språkliga aktiviteter är dessutom kontextbundna, föränderliga och formas av traditioner. Vidare var en central tanke hos Vygotskij att människor formas till tänkande varelser och lär sig saker genom kommunikation med andra. Således är interaktion centralt för att utvecklas (ibid., s. 195). Denna syn på språk och dialog genomsyrar uppsatsens undersökning och tjänar som teoretisk utgångspunkt. I och med att lärares språk om skönlitteratur, läsning och undervisning i svenskämnet står i centrum för denna undersökning är ett sådant perspektiv oundvikligt att anlägga. Språk och sociala handlingar är som ovan nämnt kontextbundna och lärarnas utsagor bör därmed betraktas som sådana.

Inom ramen för ett sociokulturellt perspektiv har Olga Dysthe (1996, s. 220ff) introducerat begreppet *Det flerstämmiga klassrummet*. Dialogen står i centrum och en central utgångspunkt är att förståelse uppstår i aktivt och socialt deltagande. Dysthe (ibid., s. 229ff) menar att det i ett klassrum finns många röster som kan göra sig hörda och mötas i dialog. Dessa tillhör bland annat elever och lärare men även texter från olika tider och kulturer. Stöttande strukturer är centralt för utveckling (ibid., s. 56) Detta begrepp är relevant i förhållande till texturval eftersom urvalet sätter ramar för vilka röster som får höras i undervisningen. Det är även ett centralt begrepp i mycket av den tidigare forskning som presenterats.

### 3.2 Legitimering

Enligt Theo Van Leeuwen (2007) kan legitimeringar definieras som svar på *Varför*-frågan, till exempel: "varför ska vi göra det här?". Han sätter upp ett ramverk för att analysera hur sociala praktiker legitimeras inom olika diskurser och urskiljer fyra stora kategorier av legitimeringar: *Authorization* (legitimering genom personers, traditioners, vanors och lagars auktoritet); *Moral evaluation* (legitimering genom moraliska värderingar); *Rationalization* (legitimering genom praktikers mål och syfte samt sakers naturliga ordning); *Mythopoesis* (legitimitet genom mytskapande och historieberättande). Dessa fyra legitimeringar kan förekomma antingen enskilt eller tillsammans. Enligt van Leeuwen är legitimeringar kontextbundna. Därmed behöver en sak som har legitimitet i en kontext inte ha det i en annan. Kategorier av legitimeringar bör i hög grad aktualiseras i lärares resonemang om litteraturval i ett heterogent klassrum och varför man ska läsa skönlitteratur i skolan. Exempelvis innebär lärarrollen i sig en auktoritär ställning gentemot eleverna och därmed skulle eventuellt lärares litteraturval kunna legitimeras enbart utifrån det. Dessutom finns styrdokumentet med som en informell auktoritet som även de påverkar det urval som görs (van Leeuwen, 2007, s. 94ff).

Även Magnus Persson (2007) fokuserar legitimeringsbegreppet. Motiveringar till varför man bör läsa litteratur förändras i och med samhällsliga och kulturella förändringar. Det är därför viktigt att litteraturundervisning i skolan legitimeras och motiveras. Vidare beskrivs att frågan om vad, hur och varför man ska läsa leder till ideologiskt laddade frågor (ibid., s. 24). Persson hänvisar bland annat till Wolfs (2002) olika typer av argument för läsning vilka kan vara relevanta även för denna undersökning. *Funktionella argument* lyfter fram till exempel språkutveckling och lust. *Emancipatoriska argument* hänvisar till att identiteten stärks genom att uttrycka tankar och känslor, vidga erfarenheter samt pröva värderingar. *Litteraturargument* betonar litterär kompetens och kulturarv. I sin analys utgår Persson (2007, s. 111) från frågor

om legitimeringar. Jag har valt att förhålla mig till några av dem och kommer studera huruvida lärarnas legitimeringar är starka eller svaga (en stark legitimering har ett ideologiskt, politiskt eller etiskt innehåll), explicita eller implicita samt om litteraturläsningen har ett egenvärde eller ses som ett medel för något annat.

### 3.3 Allmän och litterär repertoar

Kathleen McCormick (1994) betraktar litteratur som en dialogisk process mellan text och läsare. Begreppet *matchning* används. Både läsare och text anses ha en litterär och en allmän repertoar och matchning kan uppstå när läsarens förväntningar och textens egenskaper motsvarar varandra. Om en läsare saknar erfarenheter inom ett visst område kan det vara svårt för denne att urskilja sådana teman i skönlitterära texter. Då uppstår en spänning och läsarens och textens repertoarer missmatchar. Den *allmänna repertoaren* består enligt McCormick (ibid., s. 70) av läsarens eller textens idéer och värderingar. Gunilla Molloy (2003, s. 54f) menar att den allmänna repertoaren ofta är omedveten hos en läsare innan den konfronteras med en annorlunda. Den *litterära repertoaren* består av litterära och formmässiga konventioner vilka både läsare och text kan ha. Repertoarerna påverkar således hur en text uppfattas (ibid.). Därmed kan uppfattningar om texter variera mellan läsare eftersom man närmar sig texten med olika utgångspunkter. En läsares repertoarer kan enligt McCormick (1994, s. 70) förändras över tid. Enligt Molloy (2003, s. 54ff) riskerar en text att uppfattas som tråkig om läsaren inte kan relatera till den utifrån sina egna erfarenheter.

Jag kommer inte få syn på hur det ser ut i det faktiska mötet mellan läsare och text. Begreppen kan däremot användas för att säga någonting om lärares förväntningar på elevers läsning.

### 3.4 Igenkänning

Med utgångspunkt i en motsättning mellan kritiskt och okritiskt läsande beskriver Rita Felski (2008) fyra olika sätt för läsare att engagera sig i litterär text. Dessa är *igenkänning*, *förtjusning* (att hänföras av litteraturen), *kunskap* (att tillägna sig kunskap genom läsning) och *chock* (att förvånas av det lästa). För min undersökning är igenkänning särskilt centralt men övriga begrepp kan komma att aktualiseras i analysen. Enligt Felski (2008, s. 23) kan igenkänning liknas vid att som läsare känna sig tilltalad av en litterär text genom att hitta spår av sig själv och sina erfarenheter i texten. Igenkänning har två betydelser. Det kan handla om att känna igen sig själv men också om att exempelvis minoriteter representeras i litteraturen. Igenkänning kan bidra till perspektivskiften och att se sig själv på ett nytt sätt genom att blicka utåt. Det kan leda till kognitiva insikter genom att koppla det okända till något igenkännbart och på så vis få en större självmedvetenhet och -förståelse (ibid., s. 29). Samtidigt menar Felski (ibid., s. 30) att igenkänning förutsätter olikhet eftersom det är i mötet med något annorlunda som igenkänning kan uppstå. På så vis är ”det andra” och dialog villkor för individualitet genom att vi identifierar oss själva i relation till andra. Vidare menar Felski (ibid., s. 34) att igenkänning inte är samma sak som identifikation som hon hävdar är ett ospecifikt begrepp med bred innebörd. Igenkänning är enligt Felski (ibid., s. 26) ett starkt motiv till läsning genom att det skapar en känsla av tillhörighet och att vara sedd.

### 3.5 Ämnesuppfattningar

Lars-Göran Malmgrens (1996) ämneskonceptioner har under lång tid ansetts centrala som förklaringsmodell för till exempel val av innehåll i svenskämnet. Jan Thavenius (1999, s. 18) beskriver dem som lärares olika ämnesuppfattningar. Enligt Malmgren (1996, s. 96) finns tre konceptioner. I svenska som *färdighetsämne* är formell färdighetsträning central och ämnet delas upp i delar och moment. Inom denna konception spelar litteraturläsning mindre roll och är skild från språkträning. Praktisk nytta står i centrum snarare än bildning. Svenska som *litteraturhistoriskt bildningsämne* beskrivs som ett ämne med ett bestämt innehåll i form av kulturarv och kanon. Det huvudsakliga syftet är att bygga upp en gemensam kulturell referensram och litteraturläsning som sådan anses personlighetsutvecklande. Svenska som *erfarenhetspedagogiskt ämne* utgår från elevgruppens förutsättningar och erfarenheter. Ämnets innehåll väljs för att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse för allmänmänskliga frågor. Litteraturläsningen ses som förmedlare av andra människors erfarenheter. Ämneskonceptionerna är centrala även för Thavenius (1999) som menar att svenskämnet kan delas upp i ett högre bildningsämne och ett lägre färdighetsämne. I bildningsämnet är, enligt Thavenius (ibid., s. 18), en kulturell orientering och utveckling av eleverna som läsare viktigt. Eleverna ska ta del av historiska nyckeltexter så väl som epoker och miljöer. Inom det lägre färdighetsämnet står basfärdighetsträning, elevernas fostran och motivation i centrum. Lärares undervisning bär troligen drag från olika ämneskonceptioner men någon kan dominera över de andra.

## 4 Metod och metodologiska överväganden

I detta avsnitt presenteras de metoder som använts för insamling och analys av empiri i undersökningen.

### 4.1 Förförståelse

Den förförståelse kring förutsättningarna för arbete med flerspråkiga elever som jag burit med mig i arbetet grundar sig i studierna av mitt andraämne svenska som andraspråk. Jag har till exempel en förståelse för vikten av att flerspråkighet ses som en resurs i undervisning som tar utgångspunkt i elevers kunskaper och erfarenheter. Vidare har jag förståelse för att förstaspråket och andra språk som eleven tillägnat sig är viktiga för dennes språk- och kunskapsutveckling i andraspråket och därmed viktiga att kontinuerligt utveckla. Jag bär också med mig en uppfattning om att undervisning för flerspråkiga elever bör vara utmanande och erbjuda språklig stöttning. Gällande litteraturundervisning för flerspråkiga elever upplever jag att det kan finnas fördomar som påverkar innehållsurvalet, exempelvis genom att litteratur väljs utifrån teman man tror att eleverna kan identifiera sig med så som utanförskap.

### 4.2 Metodologiska överväganden

Min strävan har varit att undersöka hur svensklärare resonerar kring litteraturundervisning i heterogena klassrum med flerspråkiga elever. Ambitionen var således att låta lärarna komma till tals. I arbetets inledande fas fanns ingen tydlig hypotes som utgångspunkt. Ansatsen var därmed explorativ och syftade till en ökad förståelse för lärares olika perspektiv. Eftersom

materialet ej var givet på förhand växte behovet av teoretiska verktyg fram under arbetets gång. Den metodologiska utgångspunkten var därmed induktivt inriktad. Undersökningens frågeställningar växte fram ur den egna förförståelsen kring ämnet. Denna förförståelse påverkade även formuleringen av intervjufrågor och analysen av empirin och därför blev arbetet ej fullt ut explorativt (Christoffersen och Johannessen, 2015, s. 21).

### 4.3 Avgränsningar

En avgränsning har gjorts för att undersökningen ska beröra i synnerhet svensklärares arbete med *flerspråkiga elever*. Undersökningens begreppsanvändning syftar på elever som talar något annat språk än svenska i hemmet eller övrig vardag och inte på den flerspråkighet som man eventuellt tillägnat sig i skolan i form av moderna språk eller engelska. Vidare gäller undersökningen inte heller nyanlända elever utan de elever som berörs är troligen antingen födda i Sverige eller har bott i Sverige under en längre tid. Formuleringen *heterogena klassrum med flerspråkiga elever* används i uppsatsen. I heterogenitetsbegreppet fokuseras särskilt flerspråkighet. Ytterligare en avgränsning är den gentemot skolämnet svenska som andraspråk. Vidare har en avgränsning gjorts för att huvudsakligen fokusera hur lärarna resonerar kring sina urval relaterat till den aktuella/senaste elevgruppen. Samtidigt går det inte att helt bortse från exempelvis styrdokument när lärarna väljer innehåll eftersom det är en så pass starkt styrande kraft för undervisningen.

### 4.4 Kvalitativa intervjuer som metod för materialinsamling

Mot bakgrund av undersökningens syfte valdes kvalitativ intervju som metod för materialinsamling. Enligt Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2017, s. 17) syftar intervjumetoden till att förstå ett fenomen utifrån undersökningens personens perspektiv, erfarenheter och verklighet. Vidare definieras forskningsintervjun, enligt Kvale och Brinkmann (ibid., s. 19) som ett strukturerat samtal med ett särskilt syfte. Line Christoffersen och Asbjörn Johannessen (2015, s. 83) menar att intervjun som metod är flexibel och möjliggör fylliga beskrivningar.

Målet var att skapa relativt fria samtal där de intervjuade lärarna kunde reflektera kring den egna praktikens innehåll, metoder och syften. Därför genomfördes semistrukturerade intervjuer utifrån en intervjuguide med övergripande frågeområden öppna för följdfrågor och utvecklingar. Enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s. 85) kan en semistrukturerad intervju visa hur informanten tänker och leda till fylliga svar. Den egna förförståelsen kan påverka intervjuens riktning och det var därför viktigt att försöka formulera så öppna frågor som möjligt. Frågorna i intervjuguiden utgår från teman i undersökningens frågeställningar. En pilotintervju med en oberoende aktiv lärare utfördes för att kontrollera hur frågorna och strukturen uppfattades av en informant. Detta gav förståelse för formuleringars betydelse och frågeområdenas relevans. Utifrån pilotintervjun och informantens respons redigerades intervjuguiden. Vissa formuleringar ändrades och frågornas ordning omstrukturerades.

Intervjuguiden (bilaga 1) är strukturerad enligt följande; den inleds med bakgrundsfrågor om informantens utbildning och arbetslivserfarenheter. Därefter följer övergripande kärnfrågor

kring undersökningens tema. Uppföljningsfrågorna syftar till att fördjupa, sondera och specificera informanternas svar (Kvale och Brinkmann, 2017, s. 177f). Vid behov ställdes även klargörande frågor för att säkerställa att svaren uppfattats på rätt sätt. Uppföljningar styrdes till stor del av intervjusituationen.

## 4.5 Urvalsprocess

Den urvalsram jag utgick från var att jag ville intervjua gymnasielärare i svenska som i det dagliga arbetet möter flerspråkiga elever i svenskämnet. Således fanns vissa kännetecken som studiens informanter skulle uppfylla. Därmed användes ett kriteriebaserat urval. Enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s. 56) innebär det att informanter väljs ut som uppfyller vissa kriterier. Kommunala skolor i aktuell region fokuserades. Den första kontakten med informanterna skedde via mail till samtliga kommunala skolor i regionen. Adresser till lärarna söktes upp via skolornas hemsidor. I de fall där mailadresser direkt till lärarna ej fanns tillgängligt kontaktades så kallade ”gate keepers” (ibid, s. 58) i form av rektorer och administration för att få tillgång till lärarnas kontaktuppgifter. I mailet (bilaga 2) informerades om studiens bakgrund och syfte, kriterierna för urval samt att Vetenskapsrådets (2002) etiska principer ämnar följas i arbetet med uppsatsen. Denna första kontakt med lärarna resulterade i sju aktiva svenskklärare som ville medverka i undersökningen.

Lärarna arbetar på tre olika kommunala skolor. Två av skolorna ligger i ett storstadsområde medan en skola ligger i en närliggande kranskommun. På skolorna finns en blandning av studie- och yrkesförberedande program. Lärare 1, 3, 5 och 7 arbetar alla på samma skola i storstadsområdet. Lärare 2 och 6 arbetar på den andra skolan som ligger inom storstadsområdet. Lärare 4 arbetar på skolan som ligger i en närliggande kranskommun.

I nedanstående tabell följer en översikt över de intervjuade lärarna.

**Tabell 1. Översikt: intervjuade lärare.**

	Lärare 1	Lärare 2	Lärare 3	Lärare 4	Lärare 5	Lärare 6	Lärare 7
<b>Examensår</b>	2004	2007	1999	2005	2015	1999	2011
<b>Ämnen</b>	Sv/Sva/En	Sv/En	Sv/Hi/Bil d	Sv/Ty	Sv/Sh/Sva	Sv/En	Sv/pedago- gik/yrk. adm.
<b>Program</b>	Samhälls (SH)- och Barn- och fritidsprogram- met (BF)	Ekonomi- program- met (EK) och SH	SH och BF	Estet- pro- gram- met	BF och Hant- verkspro- grammet (HV)	Naturpro- grammet (NA) och SH	Individuellt alternativ (IA)
<b>Aktuella elevgrupper</b>	Heterogen elevgrupp	Arbetat på mångkulturrell skola	1-2 flerspråkiga elever /grupp	1-2 flerspråkiga elever/grupp	2-3 flerspråkiga elever/grupp	3-7 flerspråkiga elever/grupp	6 flerspråkiga elever
<b>Språk i aktuella elevgrupper</b>	svenska, kurdiska, persiska, arabiska	-	svenska, portugisiska, persiska, italienska	svenska, ryska, kinesiska, persiska, tjeckiska, engelska	svenska, engelska, arabiska	svenska, kurdiska, persiska, bosniska/serbiska, spanska/portugisiska	arabiska

## 4.6 Genomförande av intervjuerna

Längden på intervjuerna varierade mellan 25 – 60 minuter. Informanterna fick själva välja tid och plats för intervjun. Enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s. 89) finns det fördelar med att låta informanterna välja eftersom det kan verka avslappnande och minska risken för störningsmoment i intervjusituationen. På grund av ovanstående fick intervjuerna något olika inramning. Sex av intervjuerna genomfördes ansikte-mot-ansikte och en intervju skedde över telefon. Fyra intervjuer förlades i avskilda, mindre rum på den aktuella skolan. Dessa samtal förflöt ostört och inspelningarna blev av god kvalitet. Två intervjuer skedde i den aktuella skolans lärarrum. Enligt Christoffersen och Johannessen riskerar en intervju som sker på informantens arbetsplats att avbrytas av människor som går förbi och att andra sitter och lyssnar (ibid.). Risken att andra lyssnar kan troligen påverka vad intervjupersonen känner sig bekväm med att säga i intervjun. En upplevelse är även att kvaliteten på inspelningarna av dessa intervjuer blev marginellt sämre. Den intervju som genomfördes via telefon hade fördelen att det som Christoffersen och Johannessen kallar intervjuareffekt minskar (ibid.). Det innebär att informantens uppfattning av intervjuaren (t.ex. utseende och klädsel) påverkar de svar som ges. Samtliga inspelningar av intervjuerna gjordes med mobiltelefon.

## 4.7 Bearbetning av empirin

Efter att intervjuerna genomförts transkriberades de i sin helhet. Transkriberingarna anpassades till en skriftspråklig norm. Enligt Kvale och Brinkmann (2017, s. 221) behöver man ta ställning till i vilken detalj intervjuuttalanden ska återges. Jag har valt att ta bort sådant som uppfattats som betydelselösa upprepningar, pauser och liknande. I arbetet med transkribering underlättade ljudinspelningarna eftersom de gjorde det möjligt att lyssna flera gånger. Kvale och Brinkmann (ibid., s. 225ff) menar att arbetet med att ge yttranden meningsstruktur kräver tolkning.

Utskrifterna bör därför betraktas som mina tolkningar av det sagda.

Tematisk analys har använts som analysmetod. Enligt Braun och Clarke (2006) är det en metod för analys av kvalitativa data som går ut på att identifiera, analysera och rapportera mönster och teman i empirin. Enligt Braun och Clarke (2006, s. 80) är det en vanlig analysmetod men att det inte finns några tydliga riktlinjer för hur den genomförs. I analysarbetet har utskrifterna av intervjuerna lästs igenom flera gånger för att urskilja återkommande teman. Dessa teman har sedan kodats genom att markera och kommentera dem. Därefter har de kodade styckena bearbetats för att ordnas i kategorier. I analysen av empirin aktualiseras teoretiska begrepp. I och med den induktiva ansatsen har materialet till stor del fått styra valet av teorier och begrepp som är aktuella för analysen (ibid., s. 85). Kategoriseringen bidrar till ökad förståelse för lärarnas retorik. De kategorier som urskilts är: *1. Lärares antaganden om elevers läsvanor och förkunskaper*, *2. Igenkänning* och *3. Bildning och kulturarv*.

## 4.8 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s. 21) hänger reliabilitet samman med noggrannhet och exakthet i undersökningens data. Det handlar alltså om att forskare ska vara överens om tolkningen av empirin och huruvida studien är möjlig att upprepa. Reliabiliteten kan troligen påverkas av intervjuns omständigheter, till exempel vilken inspelningsutrustning

som använts. Mina inspelningar håller överlag en hög kvalitet vilket leder till en högre reliabilitet. Däremot fanns det som ovan nämnt två intervjuer som spelades in i en miljö med mer bakgrundsljud vilket kan ha påverkat inspelningarna. När intervjuerna transkriberats har jag dock inte upplevt att det varit svårt att höra vad informanterna säger.

När man gör en intervjustudie krävs tolkningar i flera led av arbetet vilket också påverkar studiens reliabilitet (Kvale och Brinkmann, 2014, s. 225). Exempelvis kräver både arbetet med transkriberingar samt analysen av empirin tolkningar av materialet. Tolkningsarna präglas av den förkunskap man bär med sig in i arbetet (ibid.). Ambitionen har dock varit att gå in så förutsättningslöst som möjligt i tolkningsprocessen. Studiens reliabilitet påverkas även av hur intervjufrågorna ställts. Eftersom intervjuguiden använts relativt öppet vid intervjuerna har vissa frågor formulerats olika vid intervjutillfällena vilket gett varierade svar. Frågeområdena har varit öppna för tolkning från informanternas sida.

Sammantaget är en öppen intervjuguide en styrka eftersom den ger informanterna en chans att resonera kring sådant som ligger nära deras verklighet. Det leder i sin tur till högre validitet som enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s. 22) handlar om studiens giltighet och relevans. Samtidigt påverkas validiteten av att intervjuer endast ger en bild av lärarnas retorik och därmed är det svårt att dra slutsatser kring huruvida lärarna faktiskt arbetar på de sätt som beskrivs. Däremot kan tänkas att lärarna har ambitionen att arbeta så som de beskriver sitt arbete.

Enligt Alan Bryman (2011, s. 352) handlar extern validitet om huruvida resultat är generaliserbara över en hel population. I och med att studien endast berör ett fåtal lärare som arbetar inom ett begränsat område kan resultaten knappast anses representativa för alla svensklärare som arbetar i heterogena klassrum med flerspråkiga elever och än mindre hela lärarkåren. Olika aspekter påverkar lärares urval av skönlitteratur i varierande grad. Däremot kan resultaten ge en bild av några olika lärares resonemang kring litteraturval i ett heterogent klassrum där det finns flerspråkiga elever och på så vis bidra med fördjupad förståelse på området.

## 4.9 Etiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådets (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* finns fyra etiska principer för forskning. För det första har den som forskar en skyldighet att informera berörda deltagare om forskningens syfte och villkor samt att deltagande är frivilligt. Undersökningens deltagare har dessutom rätt att bestämma över den egna medverkan. Tystnadsplikt och säker lagring av personuppgifter förordas och i studien insamlade uppgifter ska endast användas för forskningsändamålet (Vetenskapsrådet, 2002). Min målsättning har varit att synliggöra arbetsprocessen för deltagarna och dessa principer har därmed följts.

För en intervjustudie krävs förhandsinformation och de deltagande lärarna delgavs information om de etiska principerna både i första kontakt och i intervjuens inledning. Vid intervjutillfället förklarades även syftet. Ett godkännande för inspelning av intervjun mottogs från informanterna och de fick veta att allt material från undersökningen hanteras på min dator fram till uppsatsens



godkännande då de raderas. Informanterna kommer även ta del av uppsatsen när den är färdig. Informanterna och deras arbetsplatser har anonymiserats.

## 4.10 Metodkritik

Detta är en självreflektion kring studiens metod. Först och främst valde jag att inte anteckna under intervjutillfällena. Det kan ha gjort att jag inte minns detaljer så som kroppsspråk. Samtidigt har jag valt att inte analysera annat än det sagda. Det gjorde mig dessutom mer närvarande vid intervjutillfället. Jag var också noggrann med att transkribera så snart som möjligt efter intervjutillfället.

Inledningsvis var ambitionen att undersöka *flerspråkiga klassrum* vilket skulle innebära klassrum med en majoritet av flerspråkiga elever. Det har visat sig att det inte är sådana klassrum som de intervjuade lärarna arbetar i utan snarare klassrum där det finns ett fåtal flerspråkiga elever. Därmed blev termen *flerspråkiga klassrum* för stor och formuleringen *heterogena klassrum med flerspråkiga elever* används istället. I intervjuerna användes dock formuleringen *flerspråkiga klassrum* i vissa frågor vilket kan ha påverkat undersökningens resultat. I och med användningen av det begreppet kan lärarna ha fått ett intryck av att de flerspråkiga eleverna pekats ut som avvikande. Samtidigt diskuterade lärarna mer på gruppnivå i förhållande till sin aktuella elevgrupp. Jag vill betona att de flerspråkiga eleverna i dessa klasser inte nödvändigtvis bär med sig ”andra kulturer” och syftet har inte heller varit att tillskriva eleverna en kulturell identitet. Det finns heller inget som säger att flerspråkiga elever nödvändigtvis vill bli förknippade med en annan kultur i och med att de läser svenska. Jag tror dock att genom att belysa flerspråkiga elever i svenskämnet kan ett eventuellt stigma över flerspråkighet lyftas. Flerspråkighet har varit centralt för undersökningen och tas hänsyn till i analysen men det presenteras inte som ett teoretiskt begrepp. Det har visat sig att flerspråkighet ibland verkar vara kopplat till socioekonomisk bakgrund vilket tyder på att begreppen inte är lätta att särskilja.

## 5 Resultat och analys

I följande avsnitt redovisas undersökningens resultat. Resultatet analyseras kontinuerligt utifrån de teoretiska begrepp som presenterats i föregående avsnitt. Analysen av lärares legitimeringar av läsning och val av skönlitteratur i svenskämnet har resulterat i följande kategorier: 1. *Lärares antaganden om elevers läsvanor och förkunskaper*, 2. *Igenkänning* samt 3. *Bildning och kulturarv*. Legitimering är ett övergripande begrepp för undersökningen och förekommer därför kontinuerligt i analysen.

### 5.1 Lärares antaganden om elevers läsvanor och förkunskaper

Inom denna första kategori förekommer utsagor som kan anses innehålla antaganden och föreställningar om vilka läsvanor och förkunskaper eleverna har med sig till litteraturundervisningen i gymnasieskolans svenskämne. Denna kategori besvarar i huvudsak undersökningens första frågeställning.

Samtliga intervjuade lärare hänvisar på olika sätt till elevers läsvanor när de motiverar val av skönlitteratur och arbetssätt eller hänvisar till läsningens syfte. En fråga i intervjuguiden handlade explicit om vad lärarna visste om elevernas läsvanor men även i andra resonemang förekom hänvisningar till detta. Vissa lärare hade gjort kartläggningar av elevernas läsvanor, medan andra inte hade gjort det. Elevernas läsvanor framhövs av de flesta lärarna som varierade. Det beskrivs att det i elevgrupperna både finns de elever som läser mycket och de som inte läser alls. Lärarna ger dessutom uttryck för att svårigheter i läsningen snarare beror på avsaknad av läsvana än på flerspråkighet och språklig kompetens. Detta bekräftas av lärare 5 som säger: “[...] jag upplever att förstaspråkselevernas läsvanor ofta ser likadana ut som de flerspråkiga elevernas.” Om eleverna inte är läsvana kan tänkas att de heller inte har särskilt stora litterära repertoarer (McCormick, 1994).

Flera lärare lyfter fram att läsvanor bytts ut mot andra nöjen i och med de senaste årens samhällsutveckling. Detta beskrivs bland annat av lärare 4 som säger: “[...] med tanke på hur det ser ut i samhället idag med läsning. Ska man över huvud taget vända den trenden är det viktigt att man inte möter en känsla av att ”jag kommer ingen vart”.” En tanke kring att möta eleverna utifrån deras erfarenheter uttrycks. Eleverna ska på så vis känna progression i sitt lärande. Det kan kopplas till McCormicks (1994) begrepp matchning eftersom läraren tycks anse det viktigt för elevers läsmotivation att det inte uppstår allt för stora mismatchningar i mötet mellan deras och textens repertoar. Lärare 4 betonar att elevers läsvanor troligen inte beror på en avsaknad av läsförmåga utan snarare: “[...] lugnet i samhället är inte alltid befintligt. Det pumpas med information från sociala medier, [...] de är liksom trollbundna.” Utifrån citatet kan urskiljas en uppfattning att sociala medier påverkar elevernas fritidsläsning. Läraren antar att eleverna inte läser mycket på fritiden och litteraturläsningen i svenskämnet kan således kompensera för att skapa läsande individer.

Lärare 2 menar att elever generellt saknar kunskap om litteratur när de kommer till svenskämnet på gymnasiet:

[...] de inte har den blekaste aning om det innan jag går igenom det (egen anm. syftar på litterära begrepp, epoker och klassiker) [...] när man kommer till gymnasiet är det många saker man stöter på för första gången. Grundskolan sysslar mycket mer med läslust och att komma igång med läsningen vilket har minskat de senaste åren så man gör en väldigt viktig sak där.

Den här läraren uttrycker explicit att de elever hen möter inte har kunskap om litterära begrepp, epoker och klassiker när de börjar på gymnasiet och att ett mål med litteraturundervisningen är att förse dem med sådan kunskap. Därmed betonar lärare 2 en utveckling av elevernas litterära kunskaper. Läsningen i skolan och arbetet med skönlitteratur ska således syfta till en viss kunskap om litteratur, vilket kan analyseras som en rationalization-legitimering (Van Leeuwen, 2007). Läraren tycks också präglad av en ämnesuppfattning kring svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne (Malmgren, 1996). Det kan också anses vara en implicit legitimering av läsning i svenskämnet som att den ska ge eleverna kunskap om litterära begrepp och konventioner. Läraren ger uttryck för att gymnasieskolans litteraturundervisning är mer akademisk än grundskolans lustfyllda läsning men betonar samtidigt vikten av grundskolans uppdrag. Vidare hävdar hen att “[...] de elever som jag träffar är väldigt ofta, de har ingen

läsvana [...]”. Samtidigt svarar läraren på frågan om hen vet något om elevernas läsvanor att ämnesplanen inte ger utrymme för att ta reda på vilka läsvanor eleverna faktiskt har med sig.

Enligt lärare 5 sker förgivettaganden om att eleverna kan mycket när de kommer till gymnasiets svenskämne. Hen beskriver att ”[...] jag tror att man tar för givet idag att våra elever kommer med ett ordförråd och en läsvana som de många gånger inte har.” Utifrån ovanstående kan det finnas en risk för att elevernas repertoarer inte matchar de som skolans litteratur erbjuder. Lärare 5 ger i intervjun, både implicit och explicit, uttryck för en legitimering av litteratur som språk- och förståelseutvecklande. För att främja det förespråkar hen gemensam läsning av texter. Även lärare 1 och lärare 7 förespråkar gemensamt arbete. Till exempel beskriver lärarna att de arbetar med högläsning av kortare texter, att de bygger upp förförståelse och använder lässtrategier. Lärare 1 säger att de ”[...] arbetar mycket med noveller för det är väldigt tacksamt. Om man väljer en kort novell kan man läsa och avsluta arbetet på en lektion. Jag brukar läsa högt, framförallt när jag har flerspråkiga elever i klassrummet men annars också.” Läraren motiverar ett sådant arbetssätt med “[...] att det är en typ av stöttning för eleverna.” Det kan utläsas en uppfattning om att behov av språklig stöttning inte enbart finnas hos flerspråkiga elever. Samtliga tre lärare verkar bära på en uppfattning att gymnasieelever generellt är i behov av stöttande strukturer. Det finns en explicit, funktionell legitimering av ett gemensamt arbetssätt eftersom det stöttar elevernas språkutveckling. Det upplevda behovet av stöd kan troligen härledas till att eleverna uppfattas ha begränsade förkunskaper och läsvanor. Lärarnas fokus på språkutveckling bär drag av en ämnesuppfattning kring svenskämnet som ett färdighetsämne där litteraturen ses som ett medel för att uppnå språkutveckling (Thavenius, 1999). Det verkar även finnas inslag av erfarenhetspedagogiska förhållningssätt (Malmgren, 1996). Eftersom språkutveckling betraktas som ett syfte med läsningen är detta en rationalization-legitimering (Van Leeuwen, 2007).

Under sin intervju säger lärare 6 att elever har låg motivation till att läsa. Hen beskriver: ”Eftersom det är svårt att motivera ungdomar till att läsa så litar inte jag riktigt på att de läser hemma och tyvärr, på grund av tidsbristen, kan vi inte läsa så mycket i skolan [...]”. I samband med detta resonemang talar lärare 6 om högläsning som ett sätt att arbeta med skönlitteratur. Högläsning motiveras till viss del med tidsbrist men också med att läraren på så vis kan vara säker på att eleverna läst. Läraren ger uttryck för en önskan om att hinna läsa mer i undervisningen. Eftersom läraren uttrycker en uppfattning att elever inte läser mycket på fritiden skulle denna önskan kunna tolkas som en vilja att väcka lusten till läsning. Samtidigt säger läraren:

[...] jag brukar fråga vad de läst och jag brukar hålla en kort redovisning om min relation till böcker. Då har jag bara plockat en massa citat från Pinterest [...] och säger bara ”när jag hör det här citatet tänker jag på den här boken jag läste. Är det nån som har läst den eller hört talas om den?” Och då, i år, gick det att räkna på en hand hur många elever som har läst. För det är mycket Netflix, Viaplay och HBO, Snapchat. Nej, dom läser inget.

Här drar läraren en slutsats om elevers fritidsläsning utifrån sin egen litterära repertoar och läsoplevelser. Läraren tycks inte veta hur elevernas litterära repertoarer faktiskt ser ut. Det

skulle kunna vara så att eleverna läser på fritiden men har en annan syn på vad fritidsläsning är och därför läser annat än skönlitteratur eller den litteratur som läraren hänvisar till.

Lärare 3 uttrycker explicit att hen gör förgivet-taganden kring, särskilt flerspråkiga, elevers förkunskaper:

Ofta tänker jag nog, ganska fördomsfullt, att de inte har något särskilt med sig. [...] Alltså, de har en helt annan, ibland, för att de har vuxit upp någon annanstans och har en annan världsbild [...] de vet ju inte det här med kolonialismen eller har också ibland dålig förståelse för att människor i vårt land har det as-dåligt, typ *Mig äger ingen* eller *Svinalängorna* och sånt där, att det finns fattigdom här också.

Utifrån ovanstående citat förefaller denna lärare ta förgivet att flerspråkiga elever saknar kunskaper om till exempel hur samhället ser ut. Lärare 3 visar dock på medvetenhet kring sina egna fördomar men säger samtidigt att kategorisering är oundvikligt när man arbetat länge som lärare. Lärarens resonemang berör i synnerhet de allmänna repertoarerna. Det kan tolkas som att litteraturundervisningen kan utveckla elevernas allmänna repertoar, eventuellt i en rörelse mot en svensk eller västerländsk referensram.

Sammanfattningsvis är det tydligt att lärare bär med sig olika uppfattningar om elevers läsvanor och erfarenheter. De huvudresultat som kunnat urskiljas i kategorin är att lärarna upplever att både en- och flerspråkiga elevers läsvanor och förkunskaper är begränsade. Flera lärare anser att eleverna har ett behov av språkutveckling och därmed legitimeras läsning genom att den kan fungera som ett medel för det. Ett gemensamt arbetssätt förespråkas för att stötta eleverna och främja språkutveckling vilket härleds till en rationalization-legitimering (Van Leeuwen, 2007). Lärarna menar även att elever generellt, men kanske i synnerhet flerspråkiga elever, behöver kunskap om litteratur och om samhället. Således urskiljs något av ett kompensatoriskt perspektiv.

## 5.2 Igenkänning

Inom kategorin förekommer utsagor som på något sätt berör igenkänning. Det handlar i synnerhet om motiveringar av urval. Denna kategori besvarar undersökningens andra frågeställning.

Igenkänning förekommer både som en implicit och en explicit legitimering i lärarnas resonemang (Felski, 2008, Persson, 2007). Flera lärare anger att igenkänning är viktigt för att skapa intresse. Till exempel säger lärare 1 att "[...] det behöver finnas ett tema, att man kan hitta ett tema som man på något sätt kan relatera till och det kan man oftast." Hen menar "[...] att det är svårt att ta till sig någonting och tycka att det är intressant om det känns väldigt avlägset och väldigt långt borta." I lärarens resonemang betonas vikten av att litteraturen berör något allmänmänskligt tema. Läraren uttrycker att igenkänning skapar närhet i läsningen och att litteraturen bör innehålla något som matchar elevernas allmänna repertoarer (Felski, 2008, McCormick, 1994). Lärare 1 legitimerar alltså sina val av skönlitteratur med att det bör väcka igenkänning. Även lärare 5 betonar igenkänning och elevers erfarenheter som en grund för urval av skönlitteratur när hen säger:

[...] Jag tänker att det ofta handlar om att det är livsfrågor. [...] det är väldigt mycket frågor om utanförskap och mina elever tenderar att komma från olika utanförskap och gör de inte det känner de till det väldigt väl. Jag tror att det är otroligt viktigt att visa att det finns i litteraturen också [...] att det är berättelser som är värda att berätta de med.

Läraren vill att eleverna ska se att deras erfarenheter är värdefulla och ser ovanstående som kopplat till skolans demokratiuppdrag. Även denna lärare legitimerar därmed sina val av skönlitteratur med att det ska väcka igenkänning. Enligt lärare 5 bör någon aspekt vara känd för eleverna medan andra aspekter kan utmana. Hen beskriver att "[...] Man vill gärna att det ska vara förkunskaper om innehåll möjligtvis eller att det ska vara något nytt men att någonting ska vara hyfsat tillgängligt, om det är en karaktär eller om det är ett språk eller om det är en miljö. Någonting ska liksom vara tillgängligt för eleverna redan." Läraren tycks mena att läsning av skönlitteratur inte ska erbjuda eleverna dubbla utmaningar eftersom de då riskerar att inte ta till sig det lästa. Lärare 7 betonar också vikten av igenkänning men säger att elevers dåliga upplevelser, så som övergrepp, kan göra att hen väljer bort litteratur. Hen säger att "om jag vet att någon elev har haft en dålig upplevelse kan jag välja bort litteratur." Således anser lärare 7 att det är viktigt att ha kunskaper om elevernas erfarenheter för att undvika att ställa dem inför obekväma situationer. Samtidigt betonar läraren att det är viktigt att välja litteratur som utmanar värderingar. I lärarens resonemang betonas vikten av ett litteraturval som är medvetet i förhållande till elevernas erfarenheter vilket kan kopplas till repertoarer (McCormick, 1994). Ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv kan urskiljas hos både 1, 5 och 7 (Malmgren, 1996). Dessutom legitimeras även dessa lärares val av skönlitteratur med igenkänning samtidigt som läraren betonar att litteraturen inte ska väcka dåliga minnen.

Några lärare uttrycker att igenkänning inte nödvändigtvis väcker intresse hos eleverna. Lärare 2 menar exempelvis att förvåning snarare kan vara det som gör läsningen intressant när hen säger: "[...] man vet aldrig vad som kommer vara det som väcker intresse, som kommer få folk att vilja lägga ner den där extra tiden att verkligen fördjupa sig i någonting. Chansen blir större om det kommer någonting som är förvånande för dem." I förhållande till detta resonemang aktualiseras Felskis begrepp *chock* (2008, s. 14). Eventuellt kan en implicit legitimering av ett risktagande urval för vidgade perspektiv urskiljas (Persson, 2012). Samtidigt kan det vara så att lärare 2 menar att eleverna kan förvånas av att till exempel hitta igenkännbara teman i litteratur från andra tider eller kulturer vilket i så fall kan härledas till Felskis (2008) resonemang om att igenkänning skapas i förhållande till något okänt. Då legitimeras litteraturvalen implicit med en igenkänningsmotivering.

Kopplat till flerspråkighet beskriver lärare 3 att det inte är en självklarhet att igenkänning är intresseväckande utan att allt för bekanta texter snarare kan minska intresset för det lästa. Läraren säger "[...] jag vet inte. Svenskar som får läsa svensk poesi tycker ju inte det är jätteangeläget. Om man är från Somalia och får läsa somalisk poesi kanske man inte tycker det känns, ja jag vet faktiskt inte." Utifrån detta citat visar lärare 3 på medvetenhet kring att elevers språkkunskaper ska tas hänsyn till men att det också kan uppfattas som mindre intressant om skönlitteratur väljs på grundval av att författaren har samma språk som eleverna. Lärare 3 menar därmed att en alltför god matchning mellan elevens och textens repertoarer kan göra att

litteraturen istället uppfattas som tråkig. Det kan därför tolkas som att läraren implicit legitimerar ett utmanande val av skönlitteratur som kan leda till vidgade perspektiv (Persson, 2007).

För lärare 6 verkar läsoplevelsen viktigare än igenkänning (Felski, 2008). Hen beskriver "[...] att få uppleva eller se någon annan värld, någon annan persons situation eller helt enkelt bara en fantastisk historia som du kanske inte alls kan relatera till men den bara är så bra." Läsoplevelsen är en explicit legitimering av litteraturval och läsning. Vidgade perspektiv och förståelse för andra kan betraktas som implicita legitimeringar hos läraren (Persson, 2007). Samtidigt menar läraren att läsoplevelsen troligen kan leda till igenkänning och identifikation för vissa elever. Hen säger att "[...] jag väljer en bok som är bra, som är aktuell och vem som helst som kan ge sig in och identifiera sig kan få göra det på sitt sätt." Dessa utsagor om urval kan anses befinna sig i spänningsfältet mellan igenkänning och vidgade perspektiv. Samtidigt ger läraren genom ovanstående till viss del uttryck för att elevers meningsskapande och igenkänning är deras eget ansvar.

Det är inte bara lärare 6 som legitimerar skönlitterär läsning i termer av att den ska leda till vidgade perspektiv och förståelse för andra (Persson, 2007). Denna legitimering kan urskiljas hos de flesta av undersökningens lärare, antingen explicit eller implicit. Enligt Persson (2007) kan det anses vara en stark legitimering i och med dess ideologiska bakgrund. Det kan kopplas samman med allmän och litterär repertoar. En matchning mellan läsarens och textens repertoarer kan nämligen leda till igenkänning medan mismatchning kan öppna upp för vidgade perspektiv genom litteraturen.

Sammanfattningsvis förekommer igenkänning i samtliga lärares utsagor. Kategorins huvudresultat är att igenkänning i innehåll eller språk är en viktig legitimering av läsning och texturval. Samtidigt får urvalet inte väcka dåliga minnen. Dessutom legitimeras urval med att det ska vara utmanande, leda till läsoplevelser och/eller vidgade perspektiv och förståelse för andra. Innehållet ska därmed inte vara allt för bekant vilket troligen kan tala för ett risktagande urval. I denna kategori verkar det centralt att väcka intresse och motivation för läsning. Det kan troligen ha en koppling till resultaten i första kategorin och att litteraturundervisningen förefaller ha ett kompensatoriskt syfte enligt lärarna. Då kan igenkänningslegitimeringarna relateras till en rationalization-legitimering (Van Leeuwen, 2007).

### 5.3 Bildning och kulturarv

Den här kategorin behandlar lärarnas utsagor om hur traditioner och bildning påverkar litteraturundervisningen. Kategorin besvarar undersökningens tredje frågeställning.

I lärarnas utsagor förekommer resonemang om bildning och kulturarv. I samtal om vilka skönlitterära texter som lärarna säger sig använda i undervisningen är det nästan uteslutande romaner och noveller från en svensk eller västerländsk kontext. När lärare 2 ombeds beskriva litteraturundervisningens syfte och mål säger hen: "I svenskämnet så handlar det mycket om att bekanta dem med litterära begrepp, epoker och verk. I princip att ge dem en slags grundläggande förståelse för det som har gjorts. Klassikerna." Det kan anses vara ett sätt att vidga elevernas

litterära repertoarer (McCormick, 1994). Vidare beskriver lärare 2 att eleverna ska få kunskap om det som varit för att kunna förstå det som är nytt. Det definieras dock inte vilka litterära texter som kan anses klassiska men läraren anger att man på skolan arbetar med litteraturantologier. Således arbetar denna lärare med kortare texter så som utdrag och hen anser att det varken finns tid i undervisningen eller intresse hos eleverna för att läsa romaner. Genom arbete med utdrag får eleverna chansen att bekanta sig med en större del av litteraturhistorien. Läraren legitimerar läsning med litteraturargument som fokuserar litteraturhistoria och litterära begrepp eftersom en sådan kunskap tycks saknas hos eleverna (Persson, 2007). Läraren vill dessutom förse eleverna med kunskap om texters och författarskaps samtid som ett sätt att vidga deras allmänna repertoarer. Ovanstående kan härledas till en rationalization-legitimering eftersom det handlar om litteraturundervisningens syfte och mål (Van Leeuwen, 2007).

I förhållande till flerspråkiga elever anser lärare 2 att litteraturundervisningens syfte och mål är detsamma som ovan. Hen säger: ”De får liksom lära sig den här kanon. De är i Sverige och det är den vi går efter och det skadar inte att de blir medvetna om den. Det måste vi göra. Vi har ju en kursplan. [...] Det handlar om litteraturhistoria.” Här urskiljs en bildningslegitimering (Persson, 2007). Denna gång genom att hänvisa till ämnesplanen vilket kan relateras till Van Leeuwens (2007) legitimeringskategori authorization. I lärarens resonemang ges dessutom uttryck för att flerspråkiga elever behöver utveckla en litterär repertoar som är kopplad till ett svenskt eller västerländskt kulturarv. Således verkar lärarens ämnesuppfattning centrerad kring svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne (Malmgren, 1996).

Även hos lärare 3, 5 och 7 framträder en bildningslegitimering (Persson, 2007). Lärare 3 säger:

[...] kanske försöker öppna upp för att hitta någonting annat än kanon samtidigt som jag nog är konservativ så till vida att jag gärna vill erbjuda mina elever det traditionella litterära arvet för vem ska annars erbjuda dem det? Jag tycker det är min nästan plikt faktiskt. Så känner jag det. De ungdomarna jag jobbar med, de är för det mesta inte från socialt privilegierade områden och då vill jag erbjuda dem det.

Läraren säger att elevernas sociala bakgrund troligen inte gett dem tillgång till ett litterärt arv och ser det som ett viktigt uppdrag att förmedla det till eleverna för att utvidga deras litterära repertoarer. Lärare 3 ger uttryck för en syn på svenska som ett högre bildningsämne (Malmgren, 1996, Thavenius, 1999). Lärare 5 beskriver uttryckligen bildning som ett viktigt syfte med litteraturundervisningen. Hen säger: ”[...] sen är det ju klart bildning, alltså referensramar. Att kunna förstå, lite kulturellt kapital. Så ser jag nog det.” Det är en explicit legitimering av litteraturläsning som bildande. Lärare 5 anser att bildning inte nödvändigtvis är kopplat till kulturarv utan att det snarare handlar om att bygga upp gemensamma referensramar i den aktuella elevgruppen. Lärarens utsaga om att eleverna bör tillägna sig ett kulturellt kapital kan härledas till en uppfattning om att eleverna har begränsade läsvanor och -erfarenheter. Lärare 7 menar att bildning kan handla om att medvetandegöra och utmana värderingar. Hen säger:

[...] vi måste utmana de här värderingarna för, och nu är jag jättekrass, vi har ett ökat våld mot kvinnor, vi har börjat få ett samhälle där unga kvinnor inte kan gå på konsert utan att bli antastade, utan att bli ofredade men vi har också en revolution på gång där litteraturen är viktig, där filmerna är jätteviktiga och

därför måste vi använda skönlitteratur. För att vi kan utmana värderingar, vi kan plocka upp de här sakerna utan att vi pratar om oss. [...] det tror jag är jätteviktigt.

Här kan en legitimering av litteraturläsning som bildande i den bemärkelsen att värderingar kan utmanas. Det kan tolkas som en moral evaluation-legitimering då litteraturen anses främja moraliska värderingar (Van Leeuwen, 2007).

Några av undersökningens lärare uttrycker att ämnesplanen i svenska ställer krav på att arbeta med klassiker och verk kopplade till ett västerländskt kulturarv. Lärare 4 säger:

[...] för årskurs 2, där läser vi ju ett par stycken ganska klassiska verk som hör hemma i epokerna [...] det kan vara *Kung Oidipus* [...] sen brukar vi ha lite kyrkolitteratur [...] för att få in vilken otrolig påverkan som kyrkan och religion [...] att man inte fick läsa vilken typ av litteratur som helst och inte heller skrev vilken litteratur som helst [...] Ja tänk dig klassiker. Typiska klassiker.

Vidare beskriver läraren att "[...] i årskurs 3 [...] har de fått välja mellan tre *Flugornas herre*, den andra *Fahrenheit 451* och den här "storebror ser dig" *1984*." Läraren anger kontinuerligt att ämnesplanens skrivningar är det som starkast styr litteraturundervisningens syfte och mål. Lärarens urval är västerländskt präglad och hen beskriver att stor vikt läggs vid att samtala om samhällets och samtidens påverkan på litteraturen. Även lärare 6 för liknande resonemang. Att ämnesplanen påverkar vilken litteratur som väljs kan anses vara en authorization-legitimering. Det kan också vara en rationalization-legitimering genom att hänvisa till vad som är litteraturundervisningens syfte och mål enligt ämnesplanen (Van Leeuwen, 2007). Enligt dessa lärare legitimeras i så fall läsning genom att den är bildande och förser eleverna med kunskap om ett litterärt arv vilket är en stark legitimering (Persson, 2007).

Det går bland några lärare att urskilja en uppfattning om en motsättning mellan populär- och högkultur. Tydligast återfinns sådana resonemang hos lärare 3 som säger:

[...] de skulle läsa valfri roman av John Ajvide-Lindqvist, en skräckromanförfattare. *Låt den rätte komma in* och sådär. Jag gillar ju inte sån litteratur alltså. Jag lägger ingen tid på det alltså. Jag är så där as-tråkig med det. Jag läser ju aldrig fantasy eller sån skit heller, eller deckare. Alltså, det tycker jag är, det går bort helt. Men eftersom jag vet att jag är ganska "stiff" med sånt där då så tyckte jag det var kul att se vad de kunde göra av det.

I ovanstående citat urskiljs en elevcentrerad legitimering. Läraren är medveten om att elevernas litterära repertoarer eventuellt ser annorlunda ut än de egna och vill inte helt låta den egna smaken styra litteraturvalen. Läraren fortsätter:

"[...] pratade liksom om populärkultur när den blir mer raffinerad och renodlad, och ungdomskultur behöver inte vara dåligt. *Skam* var fan inte dålig liksom. Det tyckte jag var svin-bra. Och då blev det att vi diskuterade och då fick de skriva referat om "vad är skräpkultur?" eller fin- och fulkultur."

I de ovanstående citaten visar läraren alltså att hen även använder litteratur och medier som kan räknas som populärkultur. Det kan vara ett försök att anpassa sitt urval efter elevernas litterära och allmänna repertoarer. Samtidigt är ingången i arbetet att det är "skräpkultur" och det kan



således uppfattas som att läraren försöker förse eleverna med ett förtroende för högkultur. Denna lärare har som ovan nämnt gett uttryck för att bildning är ett mål med litteraturundervisningen och att hen anser det vara svensklärares uppdrag att förmedla högkultur och ett litterärt arv till eleverna eftersom de inte får med sig det hemifrån. Hen säger också att "[...] jag tycker att det finns ett värde i att förmedla högkultur. Inte minst av de här socioekonomiska aspekterna." Läraren framför en legitimering av litteraturläsning som bildande där högkultur ska förmedlas till eleverna (Persson, 2007). Eftersom hen anser bildning vara ett syfte med svenskämnet litteraturundervisning är detta en rationalization-legitimering (Van Leeuwen, 2007).

Sammanfattningsvis är bildning en central legitimering av urval och litteraturundervisning hos de undersökta lärarna. Det verkar relativt nära kopplat till de antaganden om elevernas läsvanor och förkunskaper som redogjorts för i första kategorin. Litteraturundervisningen tycks således syfta till att kompensera för kunskaper eleverna inte har med sig hemifrån eller från tidigare studier. Bildning kan handla om litterär kunskap och ett kulturellt kapital, men också en förmåga att ifrågasätta och utmana värderingar. Bildningslegitimeringar urskiljs både med hänvisning till styrdokumentens auktoritet och det lärarna anser vara litteraturundervisningens syfte och mål (Van Leeuwen, 2007).

## 6 Diskussion

Nedan följer en diskussion av undersökningens resultat i förhållande till tidigare forskning. Avslutningsvis följer några slutsatser samt förslag till vidare forskning. För att återknyta till ett sociokulturellt perspektiv har undersökningen studerat lärares uttalanden om skönlitteratur och läsning i svenskämnet. Lärarnas utsagor betraktas därmed som kontextbundna och hänsyn tas till att det troligen finns aspekter i kontexten som påverkar det som sägs, exempelvis skolkulturer.

Undersökningens syfte var ett bidrag till ökad kunskap om svensklärares resonemang om legitimeringar av läsning och litteraturval. Den heterogena elevgruppens påverkan på ovanstående aspekter har särskilt stått i centrum.

Följande huvudresultat har kunnat urskiljas:

- Elevernas läsvanor snarare än flerspråkighet påverkar lärarnas legitimeringar av läsning och litteraturval.
- Igenkänning är en viktig legitimering av urval. Det anses motiverande och intresseväckande.
- Läsningen ska leda till bildning. Det kan antingen innebära litterär kunskap, kunskap om kulturarv eller att utveckla självreflexivitet.

För det första verkar alltså elevers varierande men begränsade läsvanor och förkunskaper fokuseras snarare än flerspråkighet. Det kan bero på att det finns få flerspråkiga elever i de undersökta lärarnas klassrum och att de därför anser det mer relevant att prata om en gruppnivå. Enligt Gilmour (2017) behöver flerspråkighet beaktas i litteraturundervisningens innehållsval

och bearbetning. Detta eftersom flerspråkiga elever är flexibla, kreativa och självreflexiva språkanvändare vilket underlättar en kritisk läsning. Vidare betonar Economou (2015), Bringéus (2010) och Persson (2010) möjligheten i att elever från olika bakgrunder får mötas eller konfronteras. Att inte lägga vikt vid att flerspråkiga elever finns i klassrummet kan ses som att dessa elevers resurser inte bekräftas. Däremot får undervisningen inte peka ut elever på grundval av deras flerspråkighet (Bergman, 2014). Samtidigt kan flerspråkiga elever riskera att osynliggöras om deras resurser inte bekräftas. Det borde tala för vikten av ett vidgat perspektiv på litteratur generell. Det är därför intressant att ingen av lärarna motiverar sina litteraturval med hänsyn till elevers språkliga bakgrunder. Därmed bekräftas Hägerfelth och Skarsteins (2012) resonemang om att ett nordiskt och västerländskt kulturarv är starkt trots heterogena klassrum. Som tidigare nämnts kan litteraturundervisning i svenskämnet bidra till möten mellan elever med olika bakgrunder. Det är även relevant utifrån ett flerstämmigt klassrum eftersom lärares urval sätter ramar för vilka röster som får höras i undervisningen (Dysthe, 1996).

Elevers begränsade läsvanor medför, enligt lärarna ett generellt behov av språkutveckling hos gymnasieungdomar. Därmed urskiljs en funktionell språkutvecklande legitimering av läsning (Persson, 2007). Den förekommer både implicit och explicit och kan anses svag. Liksom i Bergmans (2007) undersökning tycks en färdighetsinriktad ämnesuppfattning här vara stark. Den påverkar lärarnas arbetssätt eftersom gemensam bearbetning med fokus på språklig stöttning förespråkas. Därmed centreras läsningens sociala aspekter vilket ligger i linje med ett dialogiskt klassrum (Dysthe, 1996). Eftersom litteraturen betraktas som ett medel för språkutveckling ifrågasätts dess egenvärde (Persson, 2007). Angående läsvanor kan en koppling göras till Nordberg (2017) där eleverna gör skillnad mellan fritidsläsning och skolläsning samt digital läsning och skönlitterär läsning. Det kan vara så att elever har läsvana men de kanske läser annat än skönlitteratur eller definierar sin läsning på ett annat sätt än skolan. Samtidigt menar Skarstein (2013) att mindre läsvana elever har svårigheter att resonera kring litteratur med hjälp av metaspråk. Det talar för en språkutvecklande legitimering av läsning (Persson, 2007).

För det andra betonar lärarna, både implicit och explicit igenkänning i sina litteraturval vilket däremot kan anses sätta litteraturens egenvärde i centrum. Denna legitimering kan anses svag. Det är både ett funktionellt så väl som ett emancipatoriskt argument eftersom det betonar lust- och identitetsaspekter (Persson, 2007). Igenkänning, läsoplevelser och vidgade perspektiv kan anses vara implicit motiverande legitimeringar som tar utgångspunkt i en erfarenhetspedagogisk ämnesuppfattning (Malmgren, 1996). Eftersom intresse betraktas som ett syfte med läsningen är det kopplat till en rationalization-legitimering (Van Leeuwen, 2007). Detta kan relateras till Nordberg (2017) där elever uppger att de faktiskt har en positiv attityd gentemot läsning men gör skillnad mellan skolläsning och fritidsläsning. Det kan alltså vara så att eleverna inte har motivation eller intresse för den litteratur som skolan kan erbjuda. En svårighet kan således vara att läsning i skolan är förknippat med en skolkontext. Rødnes (2014) och Bergman (2014) menar att igenkänning är en viktig legitimering av lärares litteraturval, medan eleverna i Economou (2015) undersökning ger uttryck för att det kan vara lustfyllt men behöver inte vara det. Således måste det inte nödvändigtvis vara så att igenkänning fungerar motiverande för elevers läsning. Flera lärare förespråkar dessutom ett utmanande urval i enlighet med Persson (2010), Bergman (2014) och Johansson (2017).

För det tredje förefaller bildning vara flerdimensionellt enligt lärarnas utsagor. Det verkar vara ett viktigt syfte i litteraturundervisningen vilket innebär en rationalization-legitimering. Det kan vara en authorization-legitimering genom hänvisning till exempelvis styrdokument (Van Leeuwen, 2007). Den lärare som menar att värderingar kan utmanas genom bildning kan anses framföra en moral evaluation-legitimering för att utveckla elevernas självreflexivitet (ibid.). Betoningen av bildning kan härledas till en ämnesuppfattning kring svenskämnet som ett högre bildningsämne vilken var stark även i Olin-Schellers (2006) undersökning. Liksom lärarna i Olin-Schellers undersökning gör även vissa lärare en skillnad mellan hög- och lågkultur. Olin-Scheller kunde se att elevernas och skolans repertoarer inte alltid stämde överens och att lärare bar på en nedvärderande syn på genrer och medier som var viktiga för eleverna. Det kan urskiljas även i denna undersökning där en lärare betraktar bland annat fantasy och skräckromaner som "skräpkultur". Med en sådan ingång i arbetet kan det finnas en stor risk att lärarens uppfattning lyser igenom i undervisningen och att eleverna kan uppfatta sina textvärldar som mindre värda.

Undersökningen har visat att det finns spår av samtliga Malmgrens (1996) ämneskonceptioner i lärarnas resonemang. De verkar mer eller mindre påverka undervisningen. Det har samtidigt visat sig att dessa inte räcker till i förhållande till lärarnas utsagor. Till exempel bär lärarnas uttalanden, i olika grad, drag av authorization- eller rationalization-legitimeringar (Van Leeuwen, 2007). Det kan därmed vara så att lärare, snarare än att de har en tydlig ämnesuppfattning, rör sig åt olika håll på en skala mellan dessa legitimeringar och antingen hänvisar till auktoriteter i form av traditioner och styrdokument eller ett egen-formulerat syfte för undervisningen. Dock finns det troligen något perspektiv eller någon ämnesuppfattning som dominerar hos lärare. I min undersökning genomsyrar ett *kompensatoriskt* perspektiv. Kunskaper som eleverna anses sakna påverkar legitimeringarna av läsning, litteratur och arbetssätt. Även igenkänning kan anses bottna i detta perspektiv eftersom lärarna vill väcka intresse för litteratur hos eleverna. Fokuseringen av bildning framstår därtill som grundat i en uppfattning om elevers begränsade kunskaper om samhället och litteratur. Dessa kunskaper kan litteraturundervisningen stärka. Det framträder alltså en ny kompensatorisk legitimering av svenskämnets litteraturundervisning. Det är en rationalization-legitimering eftersom den relateras till undervisningens syfte (Van Leeuwen, 2007). Legitimeringen verkar kopplad till skolans demokratiuppdrag, vilket gör den stark eftersom den präglas av en ideologi kring litteraturläsning (Persson, 2007). I studien är det kompensatoriska perspektivet övergripande gentemot övriga ämneskonceptioner. Perspektivet kan alltså utgöra ytterligare en konception. Därmed visar undersökningen att Malmgrens (1996) ämneskonceptioner måste omvärderas och kompletteras. Kan en kompensatorisk ämneskonception vara ett möjligt komplement?

## 6.1 Vidare forskning

Avslutningsvis framförs några förslag på vidare forskning. En intervjustudie kan göras med flerspråkiga elever i svenskämnet. Det ger ökad kunskap om elevernas upplevelser av huruvida deras flerspråkiga resurser synliggörs i undervisningen och om de anser sig behöva synliggöras. Dessutom behövs studier av elevers förändrade läsvanor mot bakgrund av mediernas påverkan. Vidare kan svensklärares litteraturundervisning i heterogena klassrum observeras. Detta för att

få syn på hur arbetet faktiskt bedrivs och diskuteras i förhållande till intervjuutsagorna samt få en bild av undervisningsverksamhetens komplexitet.

## Referenslista

- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola. Hämtad från: <http://muep.mau.se/bitstream/2043/4465/1/avhandling.pdf>. Hämtad 13/4-18.
- Bergman, L. (2014). Textval i en global värld – Lärares tankar om val av texter i svenska på gymnasiet. I: Boglind, A., Holmberg, P. & Nordenstam, A. (red.) (2014). *Mötesplatser: Texter för svenskämnet*. Lund: Studentlitteratur AB. s.245-264.
- Biggestans, A. & Kaya, A. (2016). Ett vidgat svenskämne och svenska för nyanlända. I: Bergh Nestlog, E., Larsson, N., & Svenskläraryöreningen. *Svenska: Ett inkluderande ämne* (Svenskläraryöreningens årsskrift, 2015). Stockholm: Svenskläraryöreningen: Natur & kultur [distributör]. s.7-21
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), s.77-101.
- Bringéus, E. (2010). Eleven och litteratururvalet i det mångkulturella klassrummet: Om betydelsen av den didaktiska läsorten. I: Adelman, Kent, Borgström, Eric, Yassin, Daroon, Bringéus, Eva, Dahl, Christoffer, Elmelund Kjeldsen, Jens, . . . Östlund-Stjärnegårdh, Eva. *Att bygga broar - kulturella, språkliga och mediala möten / Sjunde Nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Malmö 18-20 november 2009*.
- Bryman, A., & Nilsson, B. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Upplaga 2 ed.).
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O., & Nilsson, B. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Economou, C. (2015). *"I svenska två vågar jag prata mer och så" : en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk*. Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från: <http://muep.mau.se/bitstream/2043/20975/2/SLUTmanusEconomou%2021%20aug%20.pdf>. Hämtad 17/4-18.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature* (Blackwell manifestos). Malden, Mass.: Blackwell.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från: [https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf). Hämtad den 9/4-18.

- Gilmour, R. (2017). Reading/writing multilingualism: language, literature and creativity in the multilingual classroom. I: *English in education*, 51(3). s.296-307.
- Hägerfelth, G. & Skarstein, D. (2012). I spänningsfältet mellan det etniskt homogena och det heterogena: Nordiska modersmållärares diskurser om elever och undervisning i det etniskt heterogena samhället. I: Frydensbjerg, N., Frydensbjerg, N. & Kaspersen, P., *Den nordiske skolen - fins den? / didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag* /c Nikolaj Frydensbjerg Elf, Oslo: Novus forlag. s.215-243.
- Johansson, M. (2017). En litteraturundervisning som utmanar. I: Bergh Nestlog, E. & Larsson, N. (red.). *Svenska: ett kritiskt ämne*. Stockholm: Svenskläraryöningen. s.67-76.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundström, S., & Umeå universitet. institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk. (2007). *Textens väg : Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning* (Doktorsavhandlingar i ämnesdidaktik, 1). Umeå: Institutionen för litteraturvetenskap och nordiska språk, Umeå universitet.
- Malmgren, L. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan* (2., [aktualiserade] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester Univ. Press.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin, *flerspråkighet*. Hämtad från: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/flerspråkighet>. Hämtad 15/5-18.
- Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys: Empiriska perspektiv på läsartityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet, 2017.
- Nussbaum, M. (1998). *Cultivating humanity : A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass. ; London: Harvard University Press.
- Olin-Scheller, C., & Karlstads universitet. Avdelningen för språk. (2006). *Mellan Dante och Big Brother : En studie om gymnasieelevers textvärldar* (Karlstad University studies, 2006:67). Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Litteraturvetenskap, Karlstads universitet.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur?: Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2010). Att läsa Lolita på lärarutbildningen. *Tidskrift För*

*Litteraturvetenskap*, 40(3-4), s.5-15. (Finns omtryckt i Persson, M. (2012). *Den goda boken*. Lund: Studentlitteratur. s.69-85)

Rødnes, K.-A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikationer. I: *Acta Didactica Norge*, 8 (1) Art.5.

Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. ISBN: 978-82-308-2431-3. Bergen: Universitetet i Bergen. Hämtad från: <http://hdl.handle.net/1956/7694>. Hämtad den 16/5-18.

Skolverket (2011/2017). *Ämne – svenska*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/laroplanerammen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve>. Hämtad 10/5-18.

Säljö, R. (2012). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I: Lundgren, U., Säljö, R., & Liberg, C. *Lärande, skola, bildning : [grundbok för lärare]* (2., [rev. och uppdaterade] utg. ed.). Stockholm: Natur & kultur.

Thavenius, J. (1999). Traditioner och förändring. I: Thavenius, Jan (red.), *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur. s.11-20.

Van Leeuwen, T. (2007). Legitimation in discourse and communication. *Discourse & Communication*, 1(1), s.91-1.

Wolf, L. (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilagor

## Bilaga 1: Intervjuguide

### **Bakgrund:**

- *Utbildning/examensår.*
- *Arbetslivserfarenhet.*
- *Ämnen/program/kurs.*
- *Erfarenheter av att arbeta med flerspråkiga elever.*
- *Gruppsammansättning i aktuella undervisningsgrupper.*

### **Vad anser du vara litteraturundervisningens syfte och mål?**

- *I svenskämnet?*
- *I arbetet med flerspråkiga elever?*
- *Hur?*

### **Vilken skönlitteratur väljer du att arbeta med i ett flerspråkigt klassrum?**

- *Vad och varför?*
- *Vem?*

### **Vilka faktorer påverkar urvalet av skönlitteratur i ett flerspråkigt klassrum?**

- *Tänker du på något särskilt sätt? Vad?*
- *Vilka faktorer påverkar?*
- *Elevernas olika språkliga och mångkulturella bakgrunder.*
- *Elevernas läsvanor och läserfarenheter.*
- *Varför?*

### **Vilka möjligheter och utmaningar finns i arbetet med skönlitteratur i ett flerspråkigt klassrum?**

- *Skillnad att arbeta med skönlitteratur i ett flerspråkigt klassrum gentemot ett mer homogent.*
- *Möjligheter. Utmaningar.*



## Bilaga 2: Mail till lärare

Hej!

Jag heter Ida och studerar sista terminen på ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan på Göteborgs universitet. Mina ämnen är svenska och svenska som andraspråk. Det är snart dags för mig att skriva examensarbete 2 i mitt huvudämne svenska. Jag är intresserad av att intervjua svensklärare om deras tankar kring litteratururval i arbetet med flerspråkiga och heterogena elevgrupper (dvs. elever med olika kulturella, sociala och språkliga bakgrunder och erfarenheter) i gymnasieskolans svenskämne (alltså inte svenska som andraspråk). Jag skulle gärna sitta ner och höra om just dina tankar kring detta under en snabb intervju à cirka 30 minuter!

I arbetet kommer jag att följa Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer vilket innebär att du kommer vara anonym och bestämmer själv om du vill avbryta din medverkan. Du får mer information om undersökningens ämne närmare intervjutillfället. De uppgifter som framkommer används endast inom ramen för uppsatsarbetet.

Du får gärna återkoppla till mig om du är svensklärare, arbetar med flerspråkiga elever och är intresserad av att utbyta funderingar och resonemang kring litteratururval samt litteraturundervisningens mening och mål. Om du är intresserad är jag flexibel med tider för intervju, dock senast 1 april. Har du frågor är det bara att höra av dig.

Tack på förhand!

Jag ser fram emot att höra från dig. Tacksam för snabbt svar.

Med vänlig hälsning,

**Ida Karlsson**