



Skönlitteratur i skolan

och vad som styr svensklärares val av litteratur

Författare: Helena Segerfeldt

Handledare: Ingemar Rådberg

Examensarbete 10 poäng

Nivå 41-60p

Lärarprogrammet

Institutionen för individ och samhälle

[september] [05]

Arbetets art: Examensarbete 10 poäng. Lärarprogrammet

Titel: Skönlitteratur i skolan och vad som styr lärares val av litteratur

Sidantal: 27

Författare: Helena Segerfeldt

Handledare: Ingemar Rådberg

Datum: September 2005

Sammanfattning

Bakgrund: I läroplanen Lpo-94 står det att skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola ska behärska det svenska språket samt kunna lyssna och läsa aktivt. Självklart har man alltid läst och diskuterat olika författare i skolan, men jag är mer intresserad av att se om dagens lärare använder sig av litteraturen i sin undervisning på ett sådant sätt att man utgår från skönlitteratur för att uppnå andra mål som står uttryckta i läroplanen. Jag tror att det är betydelsefullt att som lärare vara medveten om *varför* man väljer att presentera viss litteratur till enskilda elever eller en klass.

Syfte: Syftet med denna studie är i första hand att undersöka vad som styr svensklärares val av skönlitteratur i skolan och hur man sedan väljer att arbeta med denna litteratur. Jag vill undersöka huruvida där finns ett uttalat *syfte* med det arbete som ska utföras och om de *didaktiska frågorna* är närvarande i detta arbete.

Metod: Studien genomfördes på en skola i västra Sverige och bygger på en kvalitativ forskningsansats. Jag har intervjuat sex stycken svensklärare som alla representerar de olika arbetslag som finns på skolan.

Resultat: I resultatet framgår *vad* som egentligen styr svensklärares val av skönlitteratur i skolan samt *hur* de arbetar med den. Samtliga lärare tyckte att skönlitteraturen var en viktig del i undervisningen och ansåg att den hade stort utrymme. Det visade sig vara förhållandevis små skillnader mellan svensklärarnas olika syn- och arbetssätt, vilket kan förklaras av att de arbetar på samma skola och under samma förutsättningar.

Innehållsförteckning

Inledning	4
Syfte och frågeställningar	5
Forskningsbakgrund	7
Teoretiska utgångspunkter	11
Metod	13
Metodval	13
Mitt urval	14
Reliabilitet och validitet	15
Resultat och analys	16
Lärarnas allmänna syn på litteratur	16
Lärarnas syn på litteraturundervisningen i skolan	16
Avgörande faktorer för lärares val av litteratur	17
Genusperspektiv	17
Vikten av en litterär skolkanon	19
Styrdokument i svenska	20
Påverkan av den egna skoltiden	21
Tradition på skolan gällande skönlitteratur	22
Hur man arbetar med litteratur	22
Elevinflytande	24
Samarbete	25
Diskussion	26
Referenser:	
Bilaga 1	

Inledning

Vid granskning av den kursplan som är aktuell för ämnet svenska så ser man tydligt att stor vikt läggs vid språk och litteratur. Som bekant är ju kursplanen det styrande dokument som ska ge riktlinjer för arbetet i det enskilda ämnet. Jag är särskilt intresserad av *hur* lärare arbetar med skönlitteratur samt *vad* som styr deras val av litteratur i skolan. Eftersom jag själv snart är färdig lärare med bland annat svenska som inriktning, är jag särskilt intresserad av svenskämnet. Framförallt anser jag att litteraturundervisningen är av stort intresse och i mitt tycke är kunskap *genom* litteraturen den bästa metoden att tillgodogöra sig nya insikter och kunskaper. (Då jag skriver litteratur menar jag skönlitteratur).

Förr separerade man i skolan de olika momenten och hade särskilda pass då eleverna skulle skriva någonting, andra pass skulle de läsa något och sedan skulle de även träna sig i grammatik samt att tala och redovisa etc. Idag försöker man snarare integrera de olika momenten i största möjliga mån. Att en förändring skett är tydligt om man granskar de gamla läroplaner som finns i svenska och jämför dem med den nu rådande, och samtidigt vittnar många av de äldre lärarna om hur pendeln svängt sedan de själva var skolbarn eller då de började sin lärarkarriär. Varför är litteraturundervisningen så viktig kan man undra? Idag ses litteraturen som någonting som *ger* kunskap. Enkelt uttryckt kan man säga att litteraturen ska ge både lust och glädje men även förmedla kunskaper och insikter om andra människors miljöer, tankar och problem. Den ska helt enkelt ge eleverna någonting att reflektera över. Genom litteraturen ska de kunna jämföra och våga ta ställning till olika saker. De ska få en chans att möta andra världar än bara den egna. Därför, menar jag, är det av största vikt att man som lärare faktiskt *har* ett syfte med sin undervisning och att valet av litteratur inte bara styrs av tillgängligheten till klassuppsättningar eller vad traditionen på skolan tidigare varit. Jag är övertygad om att man genom litteraturen också kan stimulera elevernas muntliga och skriftliga skapande. Där är Gunilla Molloy och Olga Dysthe bra förebilder. De menar att man ska utgå från litteraturen i sin undervisning samtidigt som man har en loggbok att skriva i. Att sedan *prata* litteratur tillsammans ska vara en självklarhet. Genom att föra en diskussion i helklass kan man som lärare föra in nya begrepp och perspektiv. Det är läsarnas uppfattningar och tolkningar som ska stå i fokus - inte författarens (eller lärarens) syfte eller tanke.

Vi lärarstudenter har under utbildningens gång blivit väl bekanta med begreppet didaktik. Min uppfattning är att det är av yttersta vikt att man som lärare arbetar utifrån de didaktiska frågorna - *för vem, varför, hur och vad?* Dessa frågor anser jag ska genomsyra hela undervisningen och för mig är det då en självklarhet att de också ska styra i valet av skönlitteratur. Man bör ha ett syfte med sin undervisning och att utgå från de didaktiska frågorna är en grundförutsättning, enligt min uppfattning.

Jag är inspirerad av Gunilla Molloy och Olga Dysthe. Sistnämnda författare skriver mycket om vikten av att skapa en dialogisk klassrumsmiljö samt behovet av att ställa autentiska frågor till de elever man undervisar. Detta tillvägagångssätt, som hon förespråkar, tilltalar mig mycket. Vad gäller Molloy och hennes böcker så läste jag boken *Reflekterande läsning och skrivning* (1996) för flera år sedan, medan jag först under våren 2005 kom över Molloy's senaste bok *Läraren Litteraturen Eleven* (2003), som för övrigt är hennes doktorsavhandling från 2002. Jag blev intresserad av vad hennes forskningsstudie visar. Att arbeta utifrån de didaktiska frågorna torde vara en självklarhet, men Molloy's studie visar snarare att lärare inte bara konstruerar olika undervisningsmetoder i samband med läsning av skönlitteratur, de konstruerar också olika svenskämnen. Detta såväl förvånade som upprörde mig och därav mitt mål att undersöka huruvida lärare arbetar på ett sådant sätt att de didaktiska frågorna är närvarande.

Mitt övergripande syfte med denna studie är således att undersöka vilka faktorer som har betydelse för svensklärares val av skönlitteratur i skolan samt att ta reda på hur man sedan väljer att arbeta med vald litteratur.

Syfte och frågeställningar

Huvudsyftet med min studie är att undersöka vad som styr svensklärares val av skönlitteratur i skolan och hur man sedan genomför arbetet. Dessa två aspekter hänger samman eftersom litteraturvalet är kopplat till syftet med själva läsningen. Det är av yttersta vikt att man som lärare arbetar på ett sådant sätt att de klassiska didaktiska frågorna (som jag redan nämnt ovan) - *för vem, varför, hur och vad*, styr undervisningen.

Eleverna kommer till skolan med olika förutsättningar och olika förväntningar. Lärarens uppgift är således att med sin undervisningskompetens möta alla elever på ett sätt så att ingen elev förbises. Som lärare bör man kunna entusiasmera och stimulera eleverna och det talas idag mycket om individuell undervisning och vikten av att möta alla elever på just den nivå där var och en befinner sig. Det finns naturligtvis inga "säkra" metoder att undervisa som kan tillämpas i alla situationer, men om de didaktiska frågorna fungerar som utgångspunkter i arbetet, har man avsevärt mycket större chans att uppnå bästa möjliga resultat med sin undervisning.

Min hypotes är att lärare i allmänhet är starkt präglade av det litterära kulturarvet. Dock tror jag också att tillgängligheten på skolorna har avgörande betydelse, samt de styrdokument som finns för ämnet svenska. För övrigt tror jag att man som lärare är mer påverkad än man tror av den undervisning man själv fått i skolan och att det präglar ens eget sätt att förhålla sig till viss litteratur samt vald metodik. Jag har full förståelse för att ovanstående faktorer kan spela in, men menar att det bör ligga mer bakom än så. Framförallt är jag av den uppfattningen att det är genom litteraturen man ska tillämpa sig nya insikter och kunskaper. Min erfarenhet är att man kan åstadkomma väldigt mycket med en skönlitterär bok om man bara har syftet klart för sig.

De frågeställningar jag utgår ifrån är följande:

1. Är de didaktiska frågorna i åtanke vid valet av skönlitteratur?
2. Hur uppfattas det litterära kulturarvet?
3. Finns ett genusperspektiv med i tankarna kring valet av skönlitteratur och om så är fallet, hur visar det sig?
4. Hur mycket påverkar tillgängligheten av klassuppsättningar på skolan valet av skönlitteratur, och hur mycket påverkar de styrdokument som finns för ämnet svenska?
5. Rekommendationer från kollegor samt från elever: påverkar dessa valet av litteratur?

Forskningsbakgrund

Under ovanstående rubrik kommer jag även att förklara en del begrepp som jag i min studie återkommer till. En del begrepp kan förefalla vara svårbegripliga eller obekanta och av den anledningen har jag valt att kortfattat definiera dem för att förenkla för läsaren.

Den forskning som jag i första hand kommit i kontakt med vad gäller mitt problemområde är Gunilla Molloy's doktorsavhandling från 2002, som handlar om läsning av skönlitteratur på högstadiet, *Läraren Litteraturen Eleven*. Hennes studie visar att svensklärare arbetar på mycket olika vis, vilket tydligt framgår då man granskar de resultat som redovisas. Dock bygger den studien på en tre år lång forskningsprocess där hon följt såväl olika svensklärare som olika elever under hela högstadieperioden. Syftet, skriver Molloy, är att tolka och analysera vad som kan hända i mötet mellan läraren, litteraturen och eleven i skolan. Hon granskar hur elever uppfattar lärares avsikter med litteraturläsningen i skolan och på det sättet skiljer sig hennes studie från min undersökning, då jag i första hand vill få en uppfattning om vilka motiv som ligger bakom svensklärares val av viss litteratur och hur man konkret arbetar med vald litteratur. Vidare skriver Molloy att hon hoppas kunna bidra till en utveckling av den ämnesdidaktiska diskussionen inom svenska med didaktisk inriktning.

Didaktik kan också definieras som vad läraren väljer att uppmärksamma inom ett ämne, varför uppmärksamheten riktas mot just detta innehåll, hur det behandlas samt vad och hur eleverna lär när man arbetar med detta innehåll (Molloy, 2003, s 15).

Jag har även tagit del av forskning som handlar om genuspedagogik. Vad gäller litteraturundervisningen så pekar flera av dem som forskat kring läsning av litteratur i skolan på behovet av att ha ett genusperspektiv i tankarna då man väljer litteratur. Molloy skriver en del om detta, vilket även Kajsa Svaleryd gör i sin bok *Genuspedagogik* (2003). Sistnämnda författare belyser vikten av att som pedagog bedriva ett jämställdhetsarbete i skolan eftersom de egna könsnormerna och värderingarna påverkar undervisningen och även valet av litteratur. Dock menar hon, är det inte så enkelt som att bara lyfta fram böcker skrivna av kvinnliga författare eller synliggöra böcker och läromedel med kvinnor och barn på bilderna. Först och främst menar hon, handlar det om att synliggöra det som är ojämlikt och ojämställt, vilket kan vara nog så svårt. Dock är det så att en medveten genuspedagogik gynnar alla - oavsett kön.

Genus är den samlade benämningen i modern könsforskning och betecknar ett system som består av två motsatta och uteslutande kategorier vari mänskligheten placeras; man/manligt och kvinna/kvinnligt. Genus omfattar vårt kulturella, sociala och biologiska kön. Genus är vad det kulturella arvet och det sociala systemet format oss till. Detta betyder också att ordet genus innebär en öppenhet för överskridanden och förändringar (Svaleryd, 2003, s 29).

Vad gäller forskning kring svenskämnet som konstruktion så har jag valt att läsa bl. a. *Svenskämnet och svenskundervisningen* (Per-Olov Svedner, andra upplagan 1999).

Begreppet "konstruktion" kan syfta på en tankebyggnad, ofta i betydelsen spekulativ eller svagt underbyggd teori. När en lärare i sitt huvud konstruerar ett svenskämne för sina elever, kan han/hon göra det som en tankebyggnad utifrån den latinska betydelsen *construere*, sätta samman, bygga. Denna inre konstruktion kan bestå av hågkomster från utbildningen, minnen från den egna skoltiden samt personliga uppfattningar om vad tonåringar bör läsa. Lärarens konstruktion måste samtidigt förhålla sig till andra konstruktioner i mer materiell mening så som kursplaner, läromedel och den skönlitteratur som finns tillgänglig på skolan (Svedner 1999, s 18).

Där finns mycket att läsa om just traditionen i ämnet svenska och hur utvecklingen har gått från att handla om sammanförda ämnesdelar till en motiverad ämneshelhet samt från litteraturkunskap till litteratur som kunskap och personlig stimulans. Han har granskat de olika styrdokument som finns i ämnet svenska från 1906 och framåt och berättar om den utveckling som skett.

Litteraturläsningen och språkstudiet ligger t e x nära varandra. Man kan också peka på att man vinner tid genom att förena ämnesdelarna istället för att dela på dem. Ämnet blir också en helhet med en speciell identitet om delarna vävs samman. Det finns alltså både ämnesteoretiska och ämnesdidaktiska motiveringar för att integrera ämnet. Dessutom kan man föra samman identitet och kunskapssökande: i arbetet med något som ger ämnet dess specifika identitet, dvs litteratur och språk, skapas en enhet (Svedner, 1999, s 28).

Lars-Göran Malmgren skriver mycket om svenskämnet i skolan. Den bok jag läst bär titeln *Svenskundervisning i grundskolan* (1996). Malmgren delar in ämnet i tre olika delar, vilka jag kortfattat ska beskriva. Svenska som ett färdighetsämne, menar Malmgren, handlar om att eleverna ska lära sig behärska den formella teknik som är förbunden med diverse språkliga delfärdigheter. Detta tränas då på så vis att olika moment återupprepas. Svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne innebär att ämnet ges ett speciellt innehåll. Det primära är

att föra vidare ett litteraturhistoriskt kulturarv - de litterära verk som olika litteraturvetare bedömt vara mest värdefulla, exempelvis ”klassiker” av olika slag. Syftet, skriver Malmgren, är att eleverna i skolan ska ha en gemensam kulturell referensram. Vidare skriver han om svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne, vilket innebär att man i första hand utgår från den aktuella elevgruppens förutsättningar och erfarenheter, vilket kanske är den undervisningsmodellen som allra mest står i fokus idag.

Dessa tre ämnen kan ses som teoretiska konstruktioner. I praktisk undervisning kan det vara svårt att finna dem i renodlad form. Många lärare gör förmodligen lite av varje som det brukar heta. I konkreta undervisningsfall kan de förekomma i olika grad. Men som lärare kan man sträva i den ena eller den andra riktningen beroende på ens övertygelse och ställningstagande (Malmgren, 1996, s 89).

I dagens skola talas det mycket om att eleverna genom skönlitterära böcker ska kunna identifiera sig och skaffa sig nya insikter och infallsvinklar. Johan Elmfeldt skriver en del om detta i *Läsningens röster, om litteratur, genus och lärarskap* (1997). Trots att han i sin bok exemplifierar med texter som är avsedda för äldre elever, är principen densamma.

Erfarenheter och föreställningar från livet utanför klassrummet tematiseras med hjälp av texter som kan ge nya, inte minst, historiska, perspektiv på den vardagliga förståelsen av tillvaron (Elmfeldt, 1997, s 9).

I *Läsning* (2000) av Frank Smith kan man läsa om de olika undervisningsproblem man som lärare stöter på. Han tar upp sådana saker som dyslexi, inlärningsproblem, stödundervisning, läsmognad och dialektala skillnader. Dessa faktorer påverkar ofta hur läraren agerar i klassrummet och är därför i högsta grad relevanta frågor för läsundervisningen. Dock anser Smith att inlärningsproblem av olika slag inte bör påverka alltför mycket. Han skriver att det rör sig om frågor som inte ingriper variationer i läsningens natur mellan olika människor eller hur man som individ bäst lär sig att läsa. Även om vissa barn har svårare än andra att lära sig läsa, så finns det inga skäl att tro att de lär sig på olika sätt. Alltså kräver de egentligen inte heller olika typer av undervisning. Det enda botemedlet, skriver Smith, är att läsa.

Dyslexi betyder ordagrant oförmögen att läsa. Barn som har svårt för att lära sig läsa kallas ofta dyslektiska men deras svårigheter uppstår inte på grund av att de är dyslektiska eller på grund av att de har dyslexi. De är dyslektiska för att de inte kan läsa (Smith, 2000, s 193).

I min studie använder jag mig av begreppet "kanon". Författaren Lars Brink skriver mer ingående om detta begrepp i *Gymnasiets litterära kanon* (1992). Han menar bl. a. att viss litteratur värderas lägre än annan och anger som exempel på detta t. ex. litteratur skriven av kvinnor. Brink är av den uppfattningen att en författares förekomst i antologier är ett kriterium på att han eller hon tillhör en viss litterär kanon. Vidare skriver han att ju fler antologier denne författare förekommer i, desto större position har personen i fråga. Man kan också titta på det utrymme som ges till författarens texter i antologin, vilket då säger en del om vilken ställning eller status författaren har.

Ordet "kánon" kommer via grekiskan från semitiska språk. Den ursprungliga betydelsen var "måttstock" men i överförd bemärkelse också "norm i största allmänhet" eller "fulländad gestalt". För litteraturvetenskapen är kanon ett "metaforiskt begrepp", inlånat ganska sent från en annan disciplin, vilket gör definitionen och användningen av ordet mer komplicerade. En svensk definition av ordet kanon är "den relativt fast fixerade grupp av verk och författarskap som konstituerar den allmänt accepterade bilden av litteraturens historia (Brink, 1992, s 232).

Vidare skriver Brink att detta begrepp inte ska förväxlas med klassikerbegreppet, trots att de naturligtvis har stora likheter med varandra. Skillnaden mellan de båda begreppen är, menar Brink, att en klassiker kan handla om endast ett verk medan kanon däremot, alltid innefattar en större grupp av författare och verk.

Staffan Bergsten har författat boken *Litteraturhistoriens grundbegrepp* (1990). Där står mycket att läsa om genrebegreppet, vilket jag använder mig av senare i såväl resultatdelen som i diskussionen. Han menar att detta begrepp är litteraturhistoriens viktigaste klassificeringsinstrument. För att klargöra för läsaren vad detta begrepp innebär använder jag mig av Bergstens förklaring.

I vidaste mening betyder den litteraturhistoriska termen genre sort, slag eller art av litteratur, alltifrån marschvisa och psalm till detektivroman och komedi, för att på måfå välja ut några disparata exempel. Med översättningen "art" antyds en analogi till biologisk klassificeringsmetodik – liksom det finns olika arter av djur och växter, finns det också olika arter av litterära verk, vilka liksom de levande tingen kan föras samman i familjer (Bergsten, 1990, s 85).

Teoretiska utgångspunkter

Gunilla Molloy skriver en hel del om läsning och skrivning i skolan. Hon är själv verksam vid institutionen för språk och litteratur på Lärarhögskolan i Stockholm. Hennes teorier kring läsning och skrivning ligger till stor del som grund för min egen studie. I *Reflekterande läsning och skrivning* (1996) står mycket att läsa om hennes teorier för *hur* man som lärare kan utgå från skönlitteraturen i sin undervisning. Även om en hel del läromedel innehåller skönlitteratur i form av noveller, dikter och utdrag av romaner, så är det inte samma sak som att läsa hela verk. Dessutom, skriver Molloy, är det större risk att skönlitteratur som finns mellan lärobokens pärmar associeras med läromedel och läxor, inte med litteraturläsning. (Molloy, 1996, s 223)

Molloy skriver att det dessvärre finns mycket få undersökningar kring hur svensklärare arbetar och tänker inför val av arbetets innehåll och dess former. Däremot vet vi att det finns många olika sätt att arbeta på, vilket är positivt. Mindre positivt, menar Molloy, är att en del av dessa sätt inte följer tankarna i kursplanen. Om man som lärare exempelvis fortsätter den reproducerande tradition i vilken man själv blivit inskolad, ger man inte eleverna möjlighet att själva reflektera över vad de läser och lär. Ny forskning visar att ett reproducerat arbetssätt inte utmanar elevens egna tankar samt har något sämre inverkan för språkutvecklingen. Molloy skriver i positiva ordalag om ett processororienterat arbetssätt, vilket är hennes teori för ett mer demokratiskt arbetssätt. Ett sådant arbetssätt innebär att man som lärare ständigt försöker locka fram elevens eget språk och hon nämner en hel del olika metodiska tillvägagångssätt som man kan använda sig av. Bl. a. skriver hon om loggboken som ett redskap för att stimulera elevens reflekterande och ställningstagande. *Genom att använda loggbok* kan man ständigt ha dialog med den enskilde eleven och man kan se till att den används på ett naturligt sätt i undervisningen på så vis att eleven ständigt skriver och reflekterar över det man läst eller det man diskuterat. Ett annat exempel på metodiskt redskap är att *dramatisera* det man läst, vilket kan hjälpa eleven att bättre förstå innebörden av texten. När sådana metodiska redskap, som flertalet är knutna till skrivpedagogik, knyts samman med litteraturpedagogik, kan ett fruktbart möte uppstå, anser Molloy. Svaren på de didaktiska frågorna ”*varför* ska vi läsa den här boken och *hur* ska vi göra det?” kan ligga till grund för de metodiska redskap man som lärare väljer att arbeta med. En annan intressant aspekt är att det

inte finns någonting som tyder på att pojkar reagerar annorlunda än flickor mot de arbetsformer som denna metodiska gestaltning för med sig. Att läsa, skriva och samtala kring den lästa litteraturen samt att gå i rollspel o.s.v. tycks passa bägge könen lika bra. Med ett sådant förhållningssätt kan man i skolan välja arbetsformer som bryter ner skillnader mellan könen, vilket är bra även utifrån ett genusperspektiv (Molloy, 1996, s 226)

Olga Dysthe är en norsk språkforskare som gjort klassrumsstudier såväl i USA som i Norge och om detta skriver hon i *Det flerstämmiga klassrummet* (1996). Hennes teori är att den största tyngden för allt lärande ligger i samspelet mellan skrivande och *samtal*. Dysthe menar att i samtalet med andra elever eller läraren kan ord och uttryck avlyssnas eller ifrågasättas. Nya begrepp kan undersökas för att bygga upp och skapa mening kring ny kunskap. Enkelt uttryckt är Dysthe förespråkare för att man som lärare ska gå i *dialog* med eleverna samt hjälpa dem att själva föra dialog, då det är i samtalet språket utvecklas.

Dysthe skriver att det som gör ett klassrum dialogiskt är *hur* skrivande och samtal används för att främja inläringen. En monologisk undervisning karaktäriseras av envägskommunikation. Den dialogiska undervisningen bygger snarare på ett samspel mellan lärare och elever samt mellan eleverna. Ett problem med den monologiska undervisningsmodellen är, menar Dysthe, att den inte knyter an till elevernas egna erfarenheter. Detta kan också handla om rädsla från lärarens sida – rädsla att tappa kontrollen i klassrummet. Dysthe menar att så inte behöver vara fallet. Hon ger förslag till hur i grunden monologiska inlärningsaktiviteter kan förändras till dialogiska. Det skapar möjligheter för de lärare som är rädda att mista kontrollen över klassrummet att på ett relativt enkelt sätt införa ett mer interaktivt undervisningssätt. Att låta eleverna skriva några rader före litteratursamtalet kan vara en bra grogrund. Elevtexterna ligger då till grund för samtalet istället för att lärarens ord eller synpunkter ska fungera som utgångspunkt i undervisningssamtalet. Läraren har trots allt kontroll över både skrivandet och samtalandet, men innehållsmässigt blir samtalen oförutsägbara genom att elevernas egna texter kring det lästa står i centrum (Dysthe, 1996, s 222).

Vidare skriver Dysthe om *autentiska* frågor. Autentiska frågor är sådana frågor utan förutbestämda svar. Genom att ställa frågor av sådan karaktär utmanar man elevernas uppfattningar och tänkande. Eleverna kan inte undkomma en autentisk fråga genom att upprepa något från läroboken. De måste tänka och reflektera själva. Ett exempel på en sådan fråga kan vara ”Vad anser du om det här?”. Dessutom uppmuntras eleverna till att formulera

egna värderingar. *Positiv bedömning* är ett annat begrepp Dysthe förespråkar. Det går ut på att läraren bygger vidare på det eleven säger så att detta styr samtalets förlopp. Det är viktigt att stärka elevernas självuppfattning och självtillit. Dysthes studie visar att generellt beröm är av ringa värde. När läraren däremot betonar vikten av det eleven sagt genom att säga "Ok, här har vi något intressant" ger denne en stark signal om att elevens tankar och idéer är värdefulla. Dysthe menar att "begreppet "positiv bedömning handlar om en förändrad attityd hos läraren som går ut på att denne ändrat sig från att bedöma om ett svar är rätt eller fel till att söka efter viktiga tankar och idéer i det som eleverna säger eller skriver (Dysthe, 1996, s 232-233)

Metod

Ordet metod härstammar från grekiskans *méthodos*, som betyder "längs en väg". Syftet med metodbeskrivningen är att göra det möjligt för läsaren att själv bedöma rimligheten och generaliserbarheten av resultatet (Stukat, 2002).

Metodval

Jag valde att utgå från en kvalitativ undersökning, då det primära syftet är att kartlägga de olika faktorer som är avgörande vid svensklärares val av skönlitteratur i skolan. Jag vill även försöka skapa en bild av hur de sedan gestaltar sin undervisning utifrån det syfte de angett.

I mitt fall är inte tanken att urvalsgruppen ska spegla populationen. Jag är istället ute efter att beskriva variationerna i didaktik och metodik hos olika svensklärare på en och samma skola. Eftersom jag avser kunna beskriva de intervjuade svensklärarnas tankar och idéer kring litteraturundervisningen väljer jag att utgå från en kvalitativ undersökningsmetod och intervjumodellen är den metod jag anser vara bäst lämpad för ändamålet.

Intervjuerna är utförda med hjälp av en intervjuguide som i sin tur grundade sig i de frågeställningar och det syfte jag har med min studie. Till stor del har jag utgått från Kvaless bok *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997) där mycket står att läsa om hur man skriver en intervjuguide. Jag gjorde först en pilotintervju, som utföll sig väl och av den anledningen använde mig av de frågor jag från början bestämt mig för. Dock förklarade jag en del frågor

extra utförligt då jag ansåg att det behövdes. Enligt min uppfattning var samtliga informanter i studien mycket frikostliga med att lämna ut information och tankar kring litteraturundervisningen. De redogjorde mycket tydligt för *hur* de arbetar och de berättade om *vad* som styr deras val av litteratur till eleverna. I resultatdelen redovisar jag vad som framkommit genom intervjuerna och för att göra det så begripligt som möjligt har jag valt att kategorisera resultatet under sammanlagt elva stycken beskrivningskategorier. I diskussionen har jag sedan analyserat resultatet med hjälp av den litteratur jag använt för min studie.

Mitt urval

Jag valde att genomföra denna studie på en och samma skola. Där intervjuade jag sex stycken svensklärare för att försöka urskilja vilka motiv som ligger till grund för de skönlitterära böcker de valt att arbeta med i skolan. Bland lärarna som intervjuats fanns såväl manliga som kvinnliga lärare - dock var flertalet lärare kvinnliga. De skiljer sig även åt vad gäller ålder. Ett par av lärarna är relativt nyutexaminerade medan andra har lång yrkeserfarenhet. Skolan de alla arbetar på ligger i västra Sverige och på en ort med endast en högstadieskola. (Då jag i min studie använder mig av ordet högstadieskola vill jag poängtera att det på den här skolan rör sig om elever från åk. 6 – 9). På skolan arbetar man i arbetslag och informanterna i studien representerar alla de olika arbetslagen. I urvalet av lärare hade jag kriteriet att samtliga skulle vara behöriga svensklärare och att de skulle undervisa åtminstone en klass i svenska vid tiden för genomförandet av studien. Om man ser till tillgången till litteratur så är denna skola lyckligt lottad. De har ett stort urval av skönlitteratur i klassuppsättningar. Detta har sin förklaring i att man inte köper in läromedel i traditionell bemärkelse till eleverna, utan istället satsar på att köpa in skönlitteratur i klassuppsättningar. Alltså är tillgången till böcker kanske ett mindre problem på den här skolan jämfört med många andra skolor. Dock har samtliga lärare i studien samma förutsättningar och samma utgångsläge vad gäller svenskämnet och litteraturen.

Intervjuerna varade ungefär 30–45 minuter och samtliga intervjuer genomfördes individuellt med varje lärare och de spelades in på band. Jag ställde de frågor jag på förhand formulerat, vilka fungerade bra. Under själva intervjutillfället satt vi i lugn och ro ensamma i ett rum på skolan. Detta bidrog till att det kändes avslappnat och relativt naturligt. Jag hade dagarna innan förberett informanterna på vad studien handlar om, men de hade inte på förhand sett frågorna. Jag såg också till att meddela dem avsikten med min studie och i vilket syfte den

information de lämnade skulle komma att användas. Jag talade om att identifierbara attribut så som namn och skola inte kommer att nämnas i uppsatsen utan att samtliga intervjuade kommer att förbli anonyma.

Efter det att jag genomfört samtliga intervjuer skrev jag ut dem och började analysera resultatet. Jag hade god hjälp av Jarl Backmans bok *Rapporter och uppsatser* (1998), vilken förenklade processen. Tydliga mönster och samband visade sig vara urskiljningsbara och dessa har jag då valt att kategorisera under rubriker som talar om vad de handlar om. Samtliga beskrivningskategorier är grundade på den information informanterna i studien lämnat ifrån sig.

Reliabilitet och validitet

Jag är av den uppfattningen att reliabiliteten är stor, då de frågor jag använde mig av var utformade på ett sådant sätt att de grundar sig i min frågeställning. Samtliga informanter i studien har utförligt berättat om sitt syn- och arbetssätt kring skönlitteratur och jag upplever att jag fått såväl genomtänkta som uppriktiga svar på mina frågor. Min uppfattning är att jag lyckats synliggöra *hur* lärarna arbetar med litteratur på den här skolan samt huruvida de didaktiska frågorna styr deras arbete. Jag anser därmed att jag kan belysa *vad* som styr svensklärares val av litteratur på denna skola. För övrigt har jag varit noga med att vara åsiktsneutral, så gott det nu går, i mina intervjuer, även då jag granskat och analyserat dess resultat.

Jag valde att göra en kvalitativ forskningsansats, vilket jag redan nämnt. Jag anser att intervjumodellen var det bästa tillvägagångssättet eftersom mitt syfte var att kartlägga de uppfattningar som finns om litteraturundervisning. Jag är inte ute efter att säga hur uppfattningen generellt ser ut i landet, länet eller kommunen, utan för min del handlar det endast om att belysa hur just de här svensklärarna ser på litteraturundervisningen i skolan.

Jag beslutade att intervjua olika svensklärare på en och samma skola. Dock existerar olika arbetslag på denna skola och jag ville jag undersöka om, och i så fall hur, lärarnas arbetssätt skiljer sig åt där vad gäller litteraturundervisningen. Även om samtliga lärare i studien har

samma grundförutsättning så kan variationer finnas i de olika arbetslagen och olika svensklärare kan styras av olika faktorer – trots att arbetsplatsen är den samma.

Resultat och analys

Jag kommer här att presentera de resultat som jag kommit fram till. Jag väljer att kategorisera dem utifrån de frågor jag använt mig av i mina intervjuer. Samtliga beskrivningskategorier är grundade på den information informanterna lämnat ifrån sig vid intervjutillfället. Vilka dessa kategorier är, ska framgå av de huvudrubriker jag inleder varje kategori med.

Lärarnas allmänna syn på litteratur

Samtliga lärare uttrycker att skönlitteratur är någonting viktigt och att det är njutningsfullt att läsa. Alla påstår de sig vara entusiastiska läsare som läser mycket och ofta. Alla lärare, med ett undantag, berättar att de alltid älskat litteratur. Den lärare som avviker på denna punkt berättar att läsandet kom in långt senare i hennes liv. För övrigt trodde de att det var ett typiskt karaktärsdrag för svensklärare att älska skönlitteratur.

Lärarnas syn på litteraturundervisningen i skolan

Även här är samtliga lärare av samma åsikt – litteraturundervisningen *är* av stor betydelse. Hälften av informanterna påpekar dock att det är just själva nöjet att läsa som ska stå i fokus. En av lärarna tar tydligt avstånd från att man alltid måste ha ett bestämt syfte med det man läser och exemplifierar med det klassiska: att skriva bokrecension. Hon är av den uppfattningen att ett sådant arbetssätt kan förstöra mycket för eleverna innan de ens kommer till årskurs sex.

Att de liksom direkt frågar om de ska skriva recension på detta, det tar från själva läsoplevelsen. Det kan bli mekaniskt och det är inte det jag vill ha ut av det (lärare 6).

Dock råder stor enighet bland samtliga intervjuade – litteratur i skolan är viktigt, det ska vara njutningsfullt att läsa och de anser även att svenskundervisning till stor del kan bygga på skönlitteratur.

Avgörande faktorer för lärares val av litteratur

Det visade sig att de olika lärarna påverkades av olika faktorer. För fyra av lärarna var det primära att det är gruppen som styr valet av litteratur. De menade att man rättar sig efter den klass man har och att det alltid är det första man utgår från. Sedan räknades andra bidragande faktorer upp, så som tillgången till böcker, bokrecensioner i media, tips från kolleger eller elever e.t.c. Dock var det gruppen (d v s klassen) som i första hand påverkade vilket bokval det skulle komma att bli för dessa personer. En av de lärare som inte räknade upp gruppen som den största faktorn, menade att valet av bok berodde på vilket tema klassen arbetade med för tillfället. En annan talade i första hand om tillgången till böcker och ansåg att det samt boktips från andra människor var det som först och främst styrde hennes val av litteratur. För samtliga intervjuade var faktorer som *vilka* man undervisar samt *vad* man vill uppnå med sin undervisning viktiga aspekter att ta hänsyn till. Självklart påverkas man ju till stor del av vilken litteratur man har tillgång till men eftersom inköp av böcker inte är något hinder på den här skolan, så känner de alla att tillgången till böcker sällan är något egentligt problem. Finns där ett önskemål från någon om böcker som ännu inte finns på skolan, så köper de in dem helt enkelt.

Genusperspektiv

Endast tre av informanterna hade någonsin haft ett genusperspektiv i tankarna vid val av bok. De övriga tre hade aldrig ens reflekterat över detta med genus i samband med litteraturen. De tre lärarna som ansåg sig ha ett sådant perspektiv med sig i tankarna då de valde ut skönlitterära böcker till en klass, hade dock inget större syfte med det i sin undervisning. De tänkte främst på att variera böckerna på så sätt att där skulle finnas både manliga och kvinnliga huvudpersoner samt ha viss fördelning mellan manliga och kvinnliga författare och på den nivån stannade det. Ingen av dem lyfte upp genusperspektivet till diskussion med eleverna i klasserna. En av lärarna menade att hon medvetet väljer böcker som innehåller mycket känslor.

Jag försöker att välja böcker där det är ganska mycket känslor i, för jag har märkt att killar har lättare att prata om detta när man har en bok än när man ska göra detta, som på livskunskapen till exempel. Då är de lättare att ha en bok för då behöver de inte prata om sig själva så mycket, utan då är det personerna i boken. Så då har jag nog lite tanke där – ett genusperspektiv – fast särskilt djup är den inte utan det är mer att det har blivit så (lärare 2).

En annan av lärarna försöker i stället att välja relativt neutrala böcker då hon ska välja bok åt en hel klass. Ändå, säger hon, lutar hon mest åt pojkhållet. Som förklaring till detta menar hon att flickor i regel är mycket lättare att fånga och att de flesta redan är läsare, medan pojkarna däremot inte läser andra böcker än de som hon plockar fram åt dem i skolan.

Då försöker jag ju locka in dem i läsandets underbara värld genom att välja den typen av böcker som jag tror de gillar (lärare 4).

I det här fallet är det tydligt att såväl lärare 2 som lärare 4 har ett visst genusperspektiv i tankarna vid val av bok, men de ser på det från olika synvinklar. Medan lärare 2 medvetet väljer böcker som innehåller mer känslor och som kan anses vara mer åt det ”tjejiga” hållet, väljer lärare 4 istället ofta bort just den typen av böcker. Syftet är detsamma för dem båda – att få eleverna att intressera sig för litteratur och njuta av läsningen som sådan. Dock har de något olika tillvägagångssätt för att uppnå detta mål. Lärare 2 är en person som talar mycket litteratur med eleverna och för henne är det viktigt att hitta litteratur med bra diskussionsunderlag. Hennes uppfattning är att man genom att diskutera det man läser gör själva läsningen både enklare och intressantare. Lärare 4 låter snarare själva läsningen stå i fokus. Hennes arbetssätt är mer åt det traditionella hållet – att låta eleverna skriva bokrecension och motivera varför de tycker boken är bra eller dålig. Dock har även hon, liksom de andra, litteratursamtal med eleverna. Lärare 2 berättar om när hennes nuvarande niondeklass var sexor. De gjorde tidigt klart för henne att de inte ville recensera litteraturen de läst med hjälp av ordet motivera. Detta ord – motivera – avskydde de redan i sjätte klass. Tydligt hade de matats med detta begrepp tidigare på mellanstadiet och för dem var det som att visa ett rött skynke om man bad dem motivera diverse saker.

Lärare 5 anser sig också ha någon form av genusperspektiv i tankarna vid val av bok. För hennes del handlar det om samtliga elever ska få välja böcker själva.

Jag vet inte riktigt om jag gillar det här sättet att ta fram en bok och säga till alla att nu ska ni läsa den här boken (lärare 5).

Dock inser hon att det är nödvändigt ibland då man ska läsa gemensam bok i klassen, men menar att man bör ha pratat om detta innan – om det är en manlig eller kvinnlig huvudperson.

Tydligt framgår dock att genusperspektivet inte är någonting lärarna på denna skola funderat nämnvärt över.

Vikten av en litterär skolkanon

Av samtliga intervjuade var det endast en som uttryckligen sa att det var viktigt att föra vidare ett slags litterärt kulturarv åt grundskoleleverna. Samtliga lärare var positivt inställda till klassiker av olika slag och de ansåg alla att det var betydelsefullt att läsa, diskutera och känna till vissa verk och dess författare som ingår i en viss litterär kanon, men de var inte riktigt eniga om *när* dessa verk bör presenteras för eleverna.

Jag tycker absolut det är viktigt med en litterärskolkanon. Vi läser t. ex. *Anne på Grönkulla*, *Tom Sawyer*, ja, de här gamla klassikerna. Nu i åttan när vi jobbar med deckare så blir det också klassiker som plockas fram. Sherlock Holmes och Agatha Christie, som till min förvåning är jättepopulära hos tjejerna i klassen (lärare 4).

Lärare 1 ansåg att viss litteratur *är* viktig att känna till, men menade att den typen av kunskap får de med sig i alla fall då de läser på gymnasiet. Han såg det inte som sitt främsta uppdrag att presentera den typen av litteratur till elever på högstadiet. Däremot framkommer det under samtalets gång att i årskurs åtta läser många elever Robinson Crusoe och andra klassiker, då de jobbar med en sådan genre. Lärare 6 delade denna åsikt och berättade att det med åren blivit allt mindre viktigt för henne med den typen av litteratur. Hon lägger ingen stor vikt vid något litterärt kulturarv, utan menar istället att man idag utgår alltmer från barn- och ungdomslitteratur. Här rådde det stor enighet bland lärarna – nämligen att det är ungdomslitteraturen som står i fokus på skolan där de arbetar. Lärare 2 menade att det var viktigt att inte sätta alltför ”tung” böcker i händerna på eleverna, då det kan få motsatt effekt än vad man önskat. Detta motiverade hon med att det hade varit på det viset för egen del då hon gick i skolan. Samtliga lärare var eniga om att det var annan typ av litteratur som i första hand stod i fokus på deras skola, men de tyckte alla att en slags litterär kanon ändå är viktig att känna till. Dock var de generellt av den åsikten att det kan bli mer än sådan kanon på gymnasiet. På grundskolenivå får eleverna visserligen stifta bekantskap med den typen av litteratur och viss kunskap får de om själva begreppet ”klassiker”, då de arbetar med ett sådant tema på skolan, men det är inte den litteraturen som står i fokus.

Styrdokument i svenska

Det visade sig vara olika hur stor vikt man lägger vid det styrdokument som finns för ämnet svenska. Lärare 3 hade mycket liten kunskap om vad som stod där och motiverade denna brist med att hon var nytexaminerad och för tillfället litade på de andra svensklärarna i stället. Däremot ska hon ta nya tag och läsa på under sommaren, då hon nästa läsår ska stå mer på egna ben, säger hon.

Lärare 1, som har flera års erfarenhet av läraryrket, är också tveksam till vilken vikt han egentligen lägger vid styrdokument i svenska. Dock menar han att detta styrdokument styr och att han arbetar efter de mål och riktlinjer som finns i läro- och kursplaner, men inte på så sätt att han dagligen ser efter vad som egentligen står där. För lärare 3 är det snarare styrdokumentet i SO som styr, då de generellt sett arbetar mycket med olika teman i hennes klass.

Jag tänker på det här med att reflektera och föreställa sig hur det var på den tiden och så. Där är ju boken till hjälp, att du sätter dig in i hur folk levde då, men styrdokumentet i svenska, jag kan inte säga att jag aktivt... (lärare 3).

Däremot är det styrdokument som existerar i ämnet av stor vikt för de tre svensklärare som arbetat i ca 30 år och som alltså har varit längst på skolan. Lärare 4 uttrycker med självklarhet:

Jag lägger jättestor vikt vid det. Det är ju det som är stommen i hela min undervisning. Den går jag ju tillbaks till hela tiden, oavsett vad jag gör (lärare 4).

Även lärare 6 berättar att detta dokument har hon nästan alltid liggande intill sig på sin arbetsplats.

...Den är levande för mig, så känns det. Det är en av de kursplaner här i skolan som funkar, skulle jag vilja säga. Jag tror att den är en av de mest levande (lärare 6).

Det är uppenbart att de svensklärare som intervjuats lägger olika vikt vid det dokument som ska vara styrande i ämnet som helhet. Det är alltså ingen självklarhet att man som lärare kan kursplanerna och ser dem som riktlinjer i det arbete som ska utföras. Den lärare som är relativt nytexaminerad väljer att låta sitt arbete styras av de lärare som arbetat på skolan

under en lång tidsperiod och som alltså har lång erfarenhet. För henne är det självklart att de kan sin läroplan och det styrdokument som finns för svenska och då väljer hon att lägga upp sin egen undervisning på ett likartat sätt som de gör och räknar med att det då ska gå rätt till. Det framgår mycket tydligt att läroplanen och styrdokument för svenska är av större betydelse för de lärare som har lång yrkeserfarenhet.

Påverkan av den egna skoltiden

Här rådde ingen direkt samstämmighet. En enda av samtliga informanter sade sig vara klart påverkad av den egna skoltiden och den lärare hon haft i ämnet svenska. För övrigt trodde ingen av de andra lärarna att de blivit påverkade av den svensklärare eller den svenskundervisning de själva fått en gång i tiden. De såg inget samband med deras sätt att undervisa och den undervisning de utsatts för som elever. Dock möjligen på så sätt att de medvetet valde att göra på motsatt sätt, än vad deras lärare en gång i tiden gjort. Den lärare som däremot uppfattade att ett samband existerade mellan hennes sätt att undervisa i dag och det sätt hon själv blivit undervisad på, menade att det berodde på att hon tyckte att svenskämnet i skolan var så roligt, så därför kommer hon ihåg de lektionerna och agerar på liknande sätt som hennes svensklärare gjorde. En annan lärare som också sade sig kunna erinra ett visst samband var lärare 2.

Det jag har ett starkt minne av är att den svenskläraren som vi hade på realskolan, han läste högt ur *Röde orm* och jag älskade när han gjorde det, att sitta och lyssna, så det har nog påverkat mig att jag vet hur bra det är, alltså hur mycket bilder man skapar när man sitter och lyssnar och så där. Så därför har jag nog varit generös med högläsning för jag vet hur bra det är. Där finns nog en koppling.

Lärare 6 menade istället att hon påverkats av den handledare hon haft på Lärarhögskolan, vilken i hennes ögon var en slags förebild, men annars ansåg hon att det är det egna intresset för litteratur som hjälper henne i sitt yrke. Genom att ständigt hålla sig ajour tack vare litteraturföreläsningar och dylikt, får hon nya idéer och intryck och det, menade hon, lade till viss del grunden för hennes arbetssätt.

Övriga lärare ansåg alltså att inget samband alls fanns mellan deras undervisningssätt och den egna erfarenheten av ämnet från elevperspektiv. Flertalet av informanterna hade heller inga

positiva minnen av den egna skoltiden eller de svensklärare de själva haft som elever. De lite äldre lärarna vittnade om en skoltid mycket olik den vi ser idag och snarare var det så att de, rent metodiskt, medvetet valde att gestalta sin undervisning annorlunda.

Tradition på skolan gällande skönlitteratur

Här var samtliga svensklärare fullständigt överens. På denna skola där de alla arbetar råder ingen särskild tradition i den bemärkelsen att viss litteratur prioriteras framför annan. Det som istället är en tradition, menar de, är att de alla läser mycket och värdesätter just skönlitteraturen i sitt arbete. De satsar på litteratur och utgår från skönlitterära verk i sitt arbete. De läser alla typer av böcker och nämner bl. a. genrer som sagor, deckare, dagböcker, fantasy, klassiker, lyrik e.t.c. Just bredden, menar de, är någonting specifikt för deras skola. Det finns böcker för alla.

Vi har nog ingen särskild tradition så... Möjligtvis valet att man arbetar mycket med litteratur, mycket med böcker, det är en tradition. Jag tror att alla svensklärare jobbar mycket med litteratur här (lärare1).

Hur man arbetar med litteratur

Arbetsättet mellan informanterna skiljer sig åt något när det gäller litteraturundervisning, men i det stora hela är upplägget detsamma. De har sedan tidigare lokala arbetsplaner för ämnet och där står bland annat skrivet att eleverna på skolan ska ha fått stifta bekantskap med de olika genrer som finns. Alltså jobbar de temavis med genrer och arbetet med skönlitteratur är ständigt aktivt i samtliga klasser. Man läser alltid *något*. Alla intervjuade säger sig tala litteratur med klasserna, dvs de diskuterar de olika böckerna tillsammans med eleverna, men vissa av lärarna gör detta i större utsträckning än andra. Den lärare som kanske allra mest *talar* litteratur med eleverna är en kvinna som undervisat i dryga trettio år. Utöver svenska som ämne har hon någonting som på skolan kallas för livskunskap. Det går i första hand ut på att lära eleverna att våga ta ställning till saker och ting samt lära dem uttrycka åsikter och dessutom lyssna till andra människors åsikter och tankar. De diskuterar viktiga saker och händelser och för att det ska bli så bra som möjligt väljer denna lärare att utgå från litteratur, då böcker fungerar bra som diskussionsunderlag. Det här ämnet – livskunskap – kommer ursprungligen från Nolhagaskolan i Alingsås. Tack vare en föreläsning om livskunskap fick informanterna i studien upp ögonen för det och bestämde sig för att genomföra det på skolan där de arbetar. Den lärare som under intervjun berättade om detta, redogjorde för hur det här arbetet kan se ut. Hon hade då, tillsammans med sin nia, läst boken *Kort kjol*. Anledningen till

att valet föll på just den boken berodde på att det varit mycket i media kring gruppvåldtäkter och flickor som blir utnyttjade och när hon sedan kom över den här boken förstod hon direkt att det var just en sådan typ av bok som hon var ute efter. Boken handlar om en flicka som blir våldtagen av ett gäng killar och belyser hela händelsen och allt runt omkring på ett utomordentligt sätt. Den här läraren menade att man kan komma så mycket längre i en diskussion om våldtäkt om man har en bok att utgå ifrån, istället för att bara prata om det rent allmänt i klassen.

Att prata om våldtäkter och utnyttjade tjejer, det är ju inga bekymmer men det blir ganska snart uttömt. Det vet väl alla att man våldtar inte och...vad är det som gör att sådant ökar, ja, det kan ju vara att killar tittar på porrfilm och tror att det är så det ska vara, men det är liksom snart uttömt. Men om man läser i en bok gemensamt, då kan man prata om sådant som: var gick det snett egentligen och skulle hon följt med honom hem? Då har man ju något konkret att ta av, någonting att prata om. Skulle hon ha gjort på annat sätt? Varför gjorde han så? Det blir så lätt att prata om för det ligger vid sidan om, i en händelse som finns i boken. Jag älskar ju att ha böcker som samtalsgrund. Jag kan stanna upp och säga: Vad tror ni ska hända nu? När finns det alternativ i boken? Sådant är alltid lockande... (lärare 2).

Ett vanligt arbetssätt då man läser en gemensam bok med sin klass är just att stanna upp i läsningen och ställa frågor till eleverna. Dock är de mycket noga med att det ska vara autentiska frågor, d.v. s. öppna frågor där det inte finns något rätt eller fel svar. Då ber de eleverna att tänka till en liten stund och sedan skriva ner svaret i sin skrivbok, detta för att alla ska få tid att tänka innan man diskuterar i helklass. Det kan röra sig om frågor som ”varför tror du att Kalle blev så ledsen?” eller ”vad tror du kommer hända med Kalle nu?”. På det här sättet får eleverna lära sig att reflektera över vad de läser och sedan prata om boken på ett naturligt sätt. Dock är det helt frivilligt om man vill läsa upp vad man har skrivit eller inte. Ingen tvingas att tala och komma med synpunkter eller idéer. Däremot brukar dessa diskussioner bli väldigt bra, säger de lärare som arbetar så här. Själva bokvalen varierar från år till år, och detta tack vare de nya inköp av skönlitterära böcker som ständigt görs. I snitt inhandlas ca tre nya klassuppsättningar årligen. Däremot säger samtliga att vissa böcker trots allt återkommer beroende på hur bra och användbara de är. Dock är det så att samtliga lärare använder sig av metodiska begrepp som högläsning, spontanläsning, stafettläsning samt tystläsning. Hur man läser boken varierar beroende på vad man just då är ute efter att uppnå.

De didaktiska frågorna förefaller vara närvarande hos samtliga lärare och de har ett syfte med det de gör, vilket framgår då de berättar om sin undervisning. Även grupparbeten med

litteratur förekommer hos samtliga lärare samt bokredovisningar. Däremot redovisar eleverna på lite olika sätt. För en del av lärarna är muntliga redovisningar samt klassiska bokrecensioner av högsta prioritet. För andra lärare är det viktigare att få fram vad eleverna uppfattar är bokens höjdpunkt snarare än att de ska skildra miljön och dylikt. En av lärarna berättar att hon vanligtvis låter eleverna föra läsjournal, vilket hon tycker fungerar bra. Dels för att hon då kan se att eleverna faktiskt läst det som ska vara läst och dels för att de ska få möjlighet att reflektera över det de läst. I denna läsjournal skriver de ner reflektioner kring texten de läst samt svarar på frågor som denna lärare formulerat. En fördel med det här arbetssättet är, menar hon, att man kommer åt *alla elever*, vilket man aldrig gör i en muntlig diskussion. För övrigt arbetar de som sagt med olika teman – genrer – och under dessa perioder tillkommer skrivuppgifter av olika slag. Eleverna läser de olika böckerna i hemmet eller under de arbetspass som finns och sedan pratar man om vad som kännetecknar just den här genren, hur den fungerar, vilka olika författare som skriver den här typen av böcker och man pratar litteraturhistoria. Under dessa temaperioder läser alla elever olika böcker och ofta ser de till att läsa två böcker av samma författare, som ingår i den specifika genren de ska läsa och lära om.

På den här skolan är litteraturundervisningen i högsta grad levande. De läser mycket och genom litteraturen försöker de skaffa sig nya insikter och erfarenheter. Dock har de fortfarande rena grammatikpass där de separerar den delen av svenskämnet från övriga delen. Med detta vill jag belysa att de inte använder sig av litteraturen för att uppnå kunskap om allt.

Elevinflytande

De flesta lärare ansåg att eleverna får vara med och bestämma och ha synpunkter kring vad de gör. Eleverna får vara med och bestämma böcker ibland samt komma med förslag på hur de vill redovisa e.t.c. I deras tycke är detta elevinflytande. En av informanterna sa dock:

Styr gör de nog inte – de vet för lite om vad vi gör. Däremot styr de indirekt på så sätt att jag tar fasta på kritik eller synpunkter och så (lärare 6).

Det förefaller vara så att eleverna påverkar mer idag än för tio år sedan. En av lärarna sa också att det är en tydlig skillnad mot förr – idag har eleverna vant sig vid att de får vara med och bestämma mer och de kommer med egna idéer och förslag.

I den nya läroplanen, Lpo94, står det angående elevinflytande att man ska:

- utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan
- se till att alla elever oavsett kön, och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll, samt att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad
- verka för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen.

Huruvida detta levs upp till kan man möjligen diskutera. Visst inflytande verkar eleverna ha över undervisningen men kanske inte i den grad läroplanen uttrycker.

Samarbete

Alla ansåg att det fanns stora möjligheter att samarbeta om man så ville. Däremot förefaller det vara så att samarbetet var mer utbrett förr, innan det blev spår på skolan. Att arbeta i spår innebär att de arbetar *vertikalt* i olika arbetslag. Varje spår har alltså elever från årskurs 6-9. På den här skolan finns fyra spår och samtliga årskurser har då fyra olika klasser som var och en tillhör de olika spåren. I spår ett går exempelvis alla a-klasser och i spår två går alla b-klasser o.s.v. Alla kompetenser ska finnas i ett arbetslag och tanken är att helhetssynen ska bli bättre, då samtliga lärare i spåret följer eleverna hela vägen från sexan till och med nian. Visserligen hade man redan tidigare fungerande arbetslag, men då var de uppdelade utifrån lärarnas ämnesinriktningar. Alla språklärare satt för sig i ett arbetsrum medan No –lärarna hade ett annat arbetsrum e.t.c. En del av lärarna anser att det var lättare att samarbeta förr, då man satt tillsammans med de lärare som hade samma ämnesinriktning som en själv. I dag är dock eleverna knutna till ett spår och till ett arbetslag, vilket medför att de endast har ett begränsat antal lärare under hela högstadietiden. Vad gäller samarbete lärare emellan så existerar det även i dag och en del ser till att samarbeta mer än andra, men det är inte så att alla sexor automatiskt gör likadant. Stor frihet finns på så sätt att man kan lägga upp sin undervisning som man vill, där finns inga ”måsten”. Dock finns det lokala arbetsplaner som man gjort tillsammans och där finns en slags mall att följa om man så önskar. Temaarbetet med dess olika genrer är någonting som samtliga lärare anammat så viss likhet finns förstås om man ser till själva innehållet i undervisningen, men detta bottnar snarare i att det är någonting lärarna på skolan tycker fungerar bra och inte för att det är en ”regel”. De har även olika konferenser där svensklärarna har särskilda tillfällen att diskutera och gå igenom arbetet och dessa konferenser fungerar mycket bra, säger de. Det är tiden däremellan som ställer till

det ibland om man nu önskar samarbeta mer än vad som är fallet idag. De har på denna skola ingen arbetsplatsförlagd tid och de är förstås lektionsfria på lite olika tider. Dock verkar inte samarbetsmöjligheter var något egentligt problem då samtliga uttrycker: ”Vill man samarbeta så kan man göra det, det är aldrig svårt att fråga någon.”

Diskussion

Jag anser att min undersökning kartlägger hur svensklärare arbetar med skönlitteratur i skolan och vad som styr deras val av litteratur till elever de undervisar, vilket var syftet med denna studie. Det är mycket tydligt att de didaktiska frågorna – *för vem, varför, hur och vad* – styr deras arbete i stor utsträckning. Det var intressant att få ta del av dessa olika lärares tankar, idéer och arbetssätt kring svenskämnet i allmänhet och litteraturundervisningen i synnerhet. Alltså är min bedömning att målet med studien som helhet är uppfyllt.

Eftersom skolan där jag genomfört studien är en skola där man prioriterar litteratur, så är uppfattningen hos samtliga intervjuade att litteraturundervisningen är väldigt viktig. Den får också ett stort utrymme, vilket tydligt framgår då de berättar om hur de arbetar med skönlitteratur. Jag fann det positivt att engagemanget är så stort hos samtliga informanter. Om man ser till tidigare forskning av exempelvis Frank Smith (2000), så agerar dessa lärare på ett sådant sätt som han efterlyser, eftersom de inkluderar *samtliga* elever i undervisningen, trots att de säkerligen befinner sig på olika nivåer i utvecklingsstadiet. Detta menar Smith är helt rätt. Han skriver bland annat om elever som av olika anledningar har svårt att lära sig läsa och som då vanligtvis får någon slags stödundervisning. Enligt denne författare så lär alla på samma sätt, det tar bara lite längre tid för en del av oss. På denna skola ser man till att inkludera alla elever i läsningen och genom att diskutera litteraturen tillsammans, anser lärarna att man hjälper de elever som annars har svårt att hänga med. Däremot förekommer specialundervisning och en speciallärare är knuten till varje arbetslag, dit man då kan vända sig om särskilda behov av hjälp existerar.

Dock förvånade det mig något att detta med genus inte uppmärksammas i högre grad än vad som nu visade sig vara fallet. Endast tre av svensklärarna hade någonsin haft de tankarna vid val av litteratur och då i mycket begränsad skala, eftersom genusperspektivet för dem snarare gick ut på att variera manliga respektive kvinnliga författare och huvudpersoner. Ingen av de

intervjuade sa sig lyfta upp det på en högre nivå och det fördes aldrig diskussioner kring detta i klassrummen. I den forskning kring ämnet som jag tagit del av, handlar det i själva verket mer om att synliggöra det som är ojämlikt och ojämfälligt. Kajsa Svaleryd (2003) menar att de egna könsnormerna och värderingarna påverkar undervisningen och även valet av litteratur. Jag skulle tro att de här svensklärarna kan bli bättre på att införa nya infallsvinklar åt eleverna utifrån ett genusperspektiv. Det handlar alltså *inte* i första hand om att införa böcker skrivna av kvinnor, utan mer om att tillföra eleverna nya insikter och erfarenheter. Visst kan man läsa böcker som *Flugornas herre*, anser jag, trots att där saknas kvinnliga roller, bara man lyfter upp detta till diskussion med eleverna. Varför finns det inga tjejer med? Hur skulle det ha sett ut om det hade varit en jämn fördelning av tjejer och killar på ön? Skulle det ha sett annorlunda om det hade rört sig om endast tjejer? Genom frågor av liknande karaktär skapar man debatt och ger eleverna möjlighet att se på saker och ting utifrån ett mer jämlikt perspektiv.

En annan sak jag noterade var synen på det litterära kulturarvet, d. v. s. skolkanon. Trots att alla ansåg att det var viktigt och meningsfullt att föra vidare ett slags litterärt arv åt eleverna, så tyckte de inte att det var den typen av litteratur som ska stå i fokus på högstadiet. De utgår istället från barn – och ungdomslitteratur i sin undervisning och försöker därigenom ge eleverna möjlighet att uppleva den njutning som läsandet kan ge, vilket samtliga lärare poängterar är det primära syftet. De är även noga med att böckerna de läser ska vara sådana som ger dem nya insikter och kunskaper om saker och ting och de har ständigt diskussion i helklass med eleverna, kring det de läser. Olga Dysthe (1996) skriver bl. a. om vikten av att ställa *autentiska* frågor till eleverna och det ser de här lärarna till att göra, enligt min uppfattning. Att arbeta med litteratur på ett sådant sätt som de här lärarna gör, tycks vara föredömligt enligt såväl Molloy som Dysthe. Ställer man autentiska frågor till de elever man undervisar så riskerar ingen elev att svara fel - det finns helt enkelt inga förutbestämda korrekta svar. Just detta arbetssätt hoppas jag själv som lärare kunna bidra med. Jag har även läst Molloy's forskningsstudie *Läraren Litteraturen Eleven* (2003) och där framgick det med all tydlighet att många svensklärare inte vågar eller orkar läsa böcker med så "tunga" ämnen som våldtäkt, självmord och döden o.s.v. Flera av lärarna som man fick följa i Molloy's studie kände att sådana ämnen berörde dem så illa, att de medvetet valde bort den typen av litteratur – trots att eleverna uttryckligen kom med sådana önskemål. I resultatdelen redogjorde jag tidigare för hur man på den här skolan arbetar med just den typen av "tunga" ämnen då man anser att det behövs. De räds inte att ta upp sådana ämnen till diskussion om de anser att det

fyller en funktion och därav ämnet livskunskap. Jag menar, i likhet med Molloy, att man som lärare inte behöver ha svar på allting. Det är heller inte fel att säga att man tycker någonting är svårt och visa att man kan bli berörd – det är mänskligt.

Att sedan hitta böcker som faktiskt *berör* ungdomarna är också viktigt, vilket dessa lärare lyckats mycket bra med. De anstränger sig för att med litteraturens hjälp komma nära elevernas egen livsvärld och för att hitta böcker som kan tillföra dem något. Det var av den anledningen de flesta lärare ansåg att de ”tunga klassikerna” kan komma först senare, då eleverna uppnått viss mognad och läsförståelse. Såväl Malmgren och Brink berör just detta i den forskning jag tagit del av. Malmgren (1996) skriver att det primära syftet i skolan, vad gäller litteraturundervisningen, varit att föra vidare ett litteraturhistoriskt kulturarv. Han talar om en gemensam kulturell referensram, där då viss litteratur ska prioriteras framför annan. Detta går som sagt stick i stäv med den uppfattning som råder på skolan där jag utfört min studie. Även Brink (1992) tar upp detta med kanon, i sin bok *Gymnasiets litterära kanon*. Trots att viss litteratur, så som klassiker av olika slag, värderas högre än annan, är syftet i första hand *inte* att föra vidare det litterära kulturarvet för de intervjuade lärarna. För egen del var det extra roligt att se hur de förhåller sig till litteratur, eftersom jag tidigare trott att det litteraturhistoriska kulturarvet skulle ha en större betydelse än vad som nu visade sig vara fallet. Jag gissar att det var annorlunda för ett tiotal år sedan. Både Malmgrens och Brinks forskning genomfördes för ett antal år sedan och om jag genomfört min studie i mitten på nittioalet skulle förmodligen resultatet sett annorlunda ut. En av informanterna uttryckte också detta under intervjuens gång – att det med tiden blivit allt mindre viktigt att läsa och diskutera just klassiker och den typen av litteratur. Dock arbetar de med genren ”klassiker” samt genren ”svenska författare”, där olika klassiker rekommenderas att läsa. Det handlar om böcker som Daniel Defoes *Robinson Crusoe*, *Utvandrarna* av Moberg, och Selma Lagerlöfs böcker med flera. Men de är nogna med att inte sätta alltför tunga böcker i händerna på eleverna av rädsla för att det ska få motsatt effekt. Individualiseringen förefaller vara förhållandevis stor. Eleverna läser under dessa perioder olika böcker av olika författare och alla har då möjlighet att välja en författare som känns ”rätt”. Att sedan ge eleverna kunskap om vad som kännetecknar de olika genrerna kan vara värdefullt. Staffan Bergsten (1990) skriver en del om genrebegreppet i sitt verk *Litteraturhistoriens grundbegrepp* och han menar att det *är* viktigt att vara medveten om vad som kännetecknar en viss genre, då litteraturen är klassificerad på ett visst sätt. Att ge eleverna kunskap om de olika genrerna samtidigt som de läser böcker inom den aktuella genren, tycker samtliga lärare är ett bra tillvägagångssätt.

Något som kan tyckas vara förbryllande är det faktum att de yngre lärarna på skolan hämtar så lite – eller obefintligt – stöd i det styrdokument som finns för ämnet svenska. Jag hade snarare förväntat mig motsatsen – att de lärare som arbetat länge känner att de inte behöver gå tillbaka till kursplaner och dylikt, då de har sin långa erfarenhet att luta sig mot. Så var alltså inte fallet. Den lärare som är nyutexaminerad hade hittills inte satt sig in i några dokument för svenska, utan litade helt på de andra lärarna och deras kunskap om ämnet. Dock framkommer det under intervjuens gång att hon till hösten ska ha årskurs nio och då ska hon se till att stå på egna ben, eftersom det inte är säkert att samarbete kan förekomma i samma utsträckning då som nu. Läraren i fråga kom ny på vårterminen och då finns det normalt sett mindre tid till att sätta sig in i allting, jämfört med höstterminen. Det är naturligtvis en trygghet att som nyutexaminerad känna att det finns duktiga svensklärare på skolan att förlita sig på, men däremot är det önskvärt att man som lärare är väl förtrogen med det styrdokument som finns för ämnet svenska, då detta ska fungera som riktlinjer i ens arbete. För lärare 2, 4 och 6 var det uppenbart att rådande dokument är stommen i deras arbeten och det är så det ska vara, anser jag. För lärare 3 var det snarare så att det var styrdokumentet i So som styrde hennes arbete. Hon ansåg att man genom litteraturen ger eleverna en bild av hur det var att leva under exempelvis stormaktstiden. Genom att tematisera och läsa om andra människors livsöden under andra tider, ger man eleverna en insikt i hur det var *då*. Detta talar bland annat Elmfeldt (1997) om i sin bok *Läsningens röster, om litteratur, genus och och lärarskap*. Hans bok riktar sig kanske mer till dem som arbetar på gymnasiet men jag anser att principen är den samma även lägre ner i åldrarna. Denna lärare som använder sig av skönlitterära böcker för att skapa en bild av hur det var förr i tiden, är i grunden mellanstadielärare och har först på senare år börjat följa eleverna högre upp. För hennes del är det så att hon har sina elever i de flesta ämnena. Av den anledningen ser också hennes arbete lite annorlunda ut än de andras, då hennes undervisning i större utsträckning bygger på temaarbete. Det fungerar inte för de andra lärarna, då de endast har sina elever i särskilda ämnen, ett par tillfällen i veckan. Fördelen att ha eleverna ofta – i flera ämnen – är just att man kan integrera de olika ämnena så mycket. Dock är det för de flesta lärare en omöjlighet av ovannämnda skäl.

En annan sak jag ville undersöka var huruvida svensklärarna i min studie trodde sig vara påverkade av den egna skoltiden, såtillvida att de konstruerar svenskämnet utifrån hågkomster från den egna utbildningen. Jag har i flera böcker och artiklar läst om att man ofta är mer påverkad än vad man i själva verket tror. Per-Olov Svedner (1999) skriver en del om

svenskämnet som konstruktion. Svedner tror att man som svensklärare kan konstruera ett eget svenskämne för sina elever, vilket bl. a. bygger på minnen från den egna skoltiden, personliga uppfattningar om litteratur, viss tradition på skolan där man arbetar, fast på ett sådant sätt att man samtidigt förhåller sig till de kursplaner som är gällande för ämnet svenska. Det var intressant att flertalet lärare i min studie direkt avfärdade detta och ansåg sig vara totalt befriade från sådan påverkan som den egna skoltiden. De lärare som inte själva kunde se något samband med den egna skoltiden, var alla mycket missnöjda med de lärare som undervisat dem. Detta tror jag påverkar dem och får till följd att de inte vill eller förmår se något som helst samband med den egna undervisningsmodellen och den de själva blivit utsatta för som elever. För den lärare som däremot sa sig vara påverkad av sin skoltid är förhållandet annorlunda. Hon har enbart positiva minnen av skolan, svenskämnet och den lärare som undervisat henne. Dessutom kom denna lärare sedan att bli hennes handledare på Lärarhögskolan och således kollega då hon sedan började arbeta på skolan. Hur skulle man då kunna *undgå* att bli påverkad, kan man fråga sig?

I och med att denna studie utgår från lärarnas förhållningssätt kring skönlitteratur, är det där jag lagt fokus. Framförallt var det intressant att se vilken betydelse litteraturen har på den här skolan. Dock vill jag avslutningsvis tillägga att jag gärna sett till att följa utvalda elever under en viss tid, för att forska kring *deras* uppfattningar kring skönlitteratur. Hur ser ungdomarna själva på de böcker lärarna väljer att presentera för dem? Vad har de för uppfattningar om elevstyre och elevpåverkan? Det hade varit spännande att få ta del av deras åsikter kring litteraturundervisningen, men det var inte genomförbart inför den här studien, då det blivit ett alltför stort arbete i förhållande till vad som är tänkt. En svaghet i denna genomförda studie är bl. a. att jag inte kan belysa hur eleverna upplever den litteratur de olika lärarna presenterar för dem. Dock anser jag att det kan vara något man kan ha i åtanke inför fortsatt forskning. Vidare vill jag tillägga att det även hade varit intressant att göra en liknande studie på *flera* olika skolor, för att bättre kunna se hur svensklärares syn- och arbetssätt kring litteraturundervisningen generellt ser ut i landet, länet eller kommunen. För den läsare som är särskilt intresserad råder jag att läsa Gunilla Molloys doktorsavhandling *Läraren Litteraturen Eleven*, där man får ta del av en betydligt större studie i ämnet.

Referenser:

- Backman, Jarl (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Jarl Backman och Studentlitteratur.
- Bergsten, Staffan (1990). *Litteraturhistoriens grundbegrepp*. Lund: Staffan Bergsten och Studentlitteratur.
- Brink, Lars (1992). *Gymnasiets litterära kanon*. Uppsala: Reklam och katalogtryck AB.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmfeldt, Johan (1997). *Läsningens röster: om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Grundskolans kursplaner och betygskriterier*, (2000). Västerås: Skolverket och Fritzes.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Steinar Kvale och Studentlitteratur.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo-94. (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet/Fritzes.
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svensk undervisning i grundskolan*. Lund: Lars-Göran Malmgren och Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Gunilla Molloy och Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2003). *Läraren Litteraturen Eleven*. Stockholm: HLS förlag.
- Smith, Frank (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber AB.
- Stukat, Staffan (2002). *Att skriva en utbildningsvetenskaplig rapport*. Opublicerat manus, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Svaleryd, Kajsa (2003). *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber.
- Svedner, Per Olov (1999). *Svenskämnet och svenskundervisningen*. Uppsala: X-O Graf Tryckeri.

Bilaga 1

Intervjuguide till intervju med svensklärare

1. Vad är din syn på litteratur i största allmänhet?
2. Hur ser du på litteraturundervisningen i skolan?
3. Vilka faktorer skulle du säga är avgörande för ditt val av skönlitteratur i skolan?
4. Finns där ett genusperspektiv med?
5. Är det litterära arvet – kanon – viktigt att ta hänsyn till?
6. Styrdokument för svenska: vilken vikt lägger du vid det?
7. Tillgång och rekommendation: påverkar dessa faktorer valet av litteratur?
8. Om du tänker på din egen skoltid och hur du blev undervisad i svenska, finns där ett samband, tror du, med ditt eget sätt att arbeta med exempelvis litteratur?
9. Finns det någon särskild tradition på den här skolan som kan vara med och påverka valet av viss litteratur, tror du?
10. Kan du berätta om ditt senaste val av skönlitteratur till en klass?
11. Varför just den boken?
12. Har du samma böcker du ständigt arbetar med till varje årskurs eller varierar det?
13. Hur mycket skulle du säga att du är med och påverkar vilken litteratur som ska köpas in till skolan?
14. Hur ofta köper ni in nya klassuppsättningar och vad styr vilka litterära verk som ska inhandlas?
15. Kan du berätta om hur du arbetar med skönlitteratur i de olika klasserna?
16. Är eleverna med och påverkar undervisningen på något sätt?
17. Utvärderar ni sedan vald litteratur och metodik tillsammans i klasserna och i så fall på vilket sätt?
18. Hur mycket samarbete finns det, enligt din uppfattning, på skolan vad gäller litteraturundervisningen mellan de olika arbetslag som existerar?
- 19.

Högskolan i Trollhättan / Uddevalla
Institutionen för individ och samhälle
Box 1236
462 28 Vänersborg
Tel 0521 - 26 40 00 Fax 0521 – 26 40 99
www.htu.se

