

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande |
Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap | Hötterminen 2013 |
Läraprogrammet med interkulturell profil mot äldre åldrar

I valet och kvalet

– Vilka variabler upplever lärare sig behöva ta hänsyn till i valet av de skönlitterära inslagen i svenskämnet i gymnasieskolan?

Av: Alexander Rolf Emanuel Olsson

Handledare: Pernilla Andersson

Examinator: Heiko Droste

Sammanfattning

Följande rapport behandlar intervjuer av åtta svensklärares idéer om vad de känner sig måste ta hänsyn till i sina val av skönlitterära inslag i svenskämnet på gymnasieskolor i Stockholms norra kranskommuner. Undersökningen anlägger ett sociologiskt perspektiv på de praktiserade urvalstekniker som framförs och diskuterar intervjupersonernas upplevelser med utgångspunkt i Pierre Bourdieus teorier om kapital, habitus och fält. Resultatet av intervjuerna visar att pedagogernas litterära kanon genomgående utgår ifrån vem eleven är, vilket syfte undervisningen har, lärarens tidigare erfarenheter liksom dennes förväntningar på elevens tillgodogöranden av undervisningen. I efterord diskuteras eventuella konsekvenser av sådana strukturer och studien avslutas med förslag på vidare forskning.

Nyckelord: Intervjustudie, litteraturval, gymnasieskola, Pierre Bourdieu, svenskämnet

Abstract

The following report deals with eight Swedish teachers' ideas about what they feel they must take into account in their choice of literary fiction in the subject of Swedish in upper secondary schools in the northern municipalities surrounding Stockholm. The study applies a sociological perspective on the practiced techniques of selection that are raised and discussed by interviewees' and their experiences, based on Pierre Bourdieu's terminology of capital, habitus and field. The result of the interviews shows that teachers' literary repertoire is frequently related to who the student is, what purpose the education has, the teacher's past experiences as well as their expectations for what the student might benefit out of their teaching. In the afterword possible consequences of such structures are discussed and suggestions for further research conclude the report.

Keywords: Interviewstudies, “literate selection”, “upper secondary schools”, Pierre Bourdieu, Swedishsubject

Innehållsförteckning

1 Inledning	6
2 Bakgrund.....	7
2:1 Styrdokument.....	8
2:2 Tidigare forskning.....	10
3 Syfte.....	13
3:1 Frågeställning	13
3:2 Begreppskatalog.....	14
4 Metod.....	14
4:1 Forskningsdesign	14
4:2 Urval.....	15
4:3 Planering & genomförande.....	15
4:4 Analys.....	16
4:5 Etiska överväganden	16
4:6 Studiens avgränsningar	17
4:7 Forskaren	17
4:8 Teoretisk härledning.....	18
4:8:1 Bourdieus terminologi.....	18
4:8:2 Bourdieu om skolans roll.....	20
4:9 Disposition.....	21
5 Resultat	22
5:1 Intervjupersonerna	22
5:2 Identifierade gemener.....	22
5:3 Tema 1; <i>Eleven</i>	23
5:3:1 Delkommentar till tema 1	26
5:4 Tema 2; <i>Syftet</i>	27
5:4:1 Delkommentar till tema 2	29

5:5 Tema 3; <i>Läraren</i>	30
5:5:1 Delkommentar till tema 3	32
5:6 Tema 4; <i>Förväntningar</i>	32
5:6:1 Delkommentar till tema 4	35
6 Sammanfattande helhetsanalys & diskussion	36
6:1 Helhetsanalys	36
6:2 Diskussion	39
6:3 Förslag på ytterligare forskning	40
7 Efterord	41
8 Tack till	43
9 Källhänvisning	44
10 Appendix	45
10:1 Intervjumall	45
10:1:1 Informerat samtycke	45
10:1:2 Inledande bakgrundsfrågor & Intervjumall	45
10:2 Initierande e-postinvt; <i>Fråga angående examensarbete</i>	46

1 Inledning

I dagens skola är alla samhällets invånare involverade, antingen arbetar, undervisas, administrerar eller har de sina barn inom klassrummets fyra väggar och aldrig förr har så många tyckt så mycket om skolan. Inte så konstigt granskas därför skolan också från ett otal håll; lärarkompetensens täckning och brister, skolledningens intressen, utbildningspolitikens konsekvenser och nu senast den snuskiga arbetsmiljöns följder. Alla de olika aspekterna belyser en och samma skola och för varje iakttagelse upprättas en ny åtgärdsplan. Det är mycket som pågår inom det svenska utbildningsväsendet; en ny läroplan har tillsatts, en lärarlegitimation har inrättats och betygssystemet omdanats. I stort sätt alla organisatoriska aspekter av skolan har reformerats under de senaste åren, mindre utrymme verkar gå till skolans didaktiska motiv och undervisandes huvudbry, alltså det de ämneskompetenta pedagogerna är ämnade att syssla med efter de organisatoriska föreskrifterna.

Inte riktigt lika debatterat är exempelvis lärarnas *etnocentrism*, alltså tendensen att utgå från sin egen kulturella föreställning och granska eller förstå andra kulturer utifrån de normer och värderingar som formulerar den egna kulturen; att se sin egen kultur som central och primär och utifrån detta axiom bedöma andra.¹ Något som istället beretts ett rejält utrymme under min interkulturella lärarutbildning mot äldre åldrar på Södertörns högskola. Jag introducerades in i terminologin av adjunkt Hassan Sharif under min första dag på högskolan och instruerades att syna, kritisera och ifrågasätta min ärvda kulturella och personligt assimilerade agenda så att jag som lärare reflekterade över vilka normer, värden och kulturella uttryck jag riskerade att överföra till alla intet ont anande elever i skolbänkarna. Sharif förklarade att vi fick tillgång till olika kulturer genom vår *socioekonomi*; de egenskaper som berättigade oss inträde av de redan initierade och i korthet kunde summeras under klass, etnicitet, hudfärg och kön.

Nu när min lärarutbildning snart är till ända kan jag inte annat än se hela min världsföreställning ur detta sociologiskt rotade perspektiv. Allteftersom jag får nya insikter från utbildningssektorns begreppsmaskineri för att underlätta mitt pedagogiska arbete kan jag inte låta bli att tänka *vad*, *hur* och *varför* om precis vad som helst, och det är här vi når pudelns kärna. Den didaktiska frågeställningen, med vilken vi kan reflektera över vår undervisning så att den inte skenar iväg i någon snedvriden riktning måste kontinuerligt ses över så att vår etnocentrism och attityd inför elevers socioekonomiska fördelning inte tränger sig in i det material, metod och motiveringar vi bygger vår undervisning på. Inga val får

¹ Sumner, G. W., 1906, s. 13

oreflekterat göras per automatik och vi måste som tränade didaktiker ständigt resonera kring dessa.

Terminologin kring *metodval* och *motivering* av *materialet* är relationell och inga entydiga eller universella principer går därför att tala om, sambanden kan snarare tydliggöras likt en ekvation; om metodvalet är x och motiveringen y vad blir då materialet z. Illustrationen visar att variablerna är utbytbara med varandra och bildar olika tankekedjor efter vilken utgångspunkt pedagogen intar, alltså vad undervisningen ska belysa och ge prov på. *Vad* som ska undervisas blir i det sammanhanget intressant då det föreligger vara mer eller mindre förutbestämt och ofta tillhöra en given skolkanon på vilken vi är fria att anlägga vilken metod och motivering vi vill och kan.

Innan jag avslutar min utbildning, denna inledning samt den nätta text som följa skall kommer jag skriva någonting litet om detta *Vad*. Frågan om vilket material som ska används i undervisningen är det som kanske mest lider av pedagogens etnocentrism och som följaktligen allra minst anläggs ett etnocentriskt raster. Urvalsprocessens kriterier för val av litteratur riskerar därför bli oklart. När det kommer till svenskämnets kursmaterial, liksom valen kring det, är taktiken splittrad och upp till varje enskild pedagog att bestämma. Intressant blir då vad svensklärare faktiskt väljer och än mer intressant hur de resonerar kring alternativ av material.

2 Bakgrund

Just detta *vad* svensklärare väljer att läsa eller konstruera sin undervisning kring liksom hur de resonerar runt valmöjligheten är ett ämne som ofta hamnar under lupp. De senaste åren har flera forskningsrapporter, som behandlar lärares idéer om vilken skönlitteratur som ska användas och motiveringar till dessa texter, nått dagens ljus. Inte fullt lika studerat är lärarens egen uppfattning om de förutsättningar och hänsynstaganden en sådan valmöjlighet underbyggs av. Utöver detta har det inte heller forskats kring ämnet sedan realiserandet av den nya läroplanen för gymnasieskolan, *Gymnasieskolan 2011, Gy11*. Den forskning som bedrivits och de resultat den inbringat är alltså att förstå som daterad till den tidigare läroplanen och inte direkt härledbar till den aktuella situationen men är trots det av stor vikt för vidare forskning på området.

2:1 Styrdokument

8 Till att börja med måste den aktuella läroplanen analyseras då den tjänar som utgångspunkt och yttersta redskap för lärarens val av litteratur. En snabb översikt talar för att Gy11, kan förstås som något regressiv; tydligare anvisningar ges större utrymme än i den tidigare läroplanen. Det uttrycks explicita målsättningar i betygskriterierna och de övergripande målen är mer konkreta än i *Läroplanen för frivilliga skolformer 94, Lpf94*, och den senare revisionen Gy2000. Skolverket poängterar också vikten av att det är färre elever i den nya gymnasiereformen som läser fortsättningskurserna i svenskämnet, det som nu kallas *Svenska 2 och 3* vilket påverkar strukturen för kursinnehållet liksom hur materialet portioneras sinsemellan kurserna². Det ligger också en tydligare betoning på textproduktion än textkonsumtion och det talade och skrivna ordet prioriteras uttryckligen i högre grad än det lästa. Däremot har litteraturläsning beretts mer tyngd i *Svenska 1* än i det motsvarande äldre *Svenska A*. Krasst innebär detta alltså att färre elever än tidigare kommer i kontakt med skönlitteratur i den nya gymnasieskolan men att det tydligare anges i vilken utsträckning läsningen ska ske. *Likvärdighetsprincipen* ser därutöver till att styrdokumentet i övrigt håller sig så svävande som möjligen går för att underlätta tolkning för varje enskild skola att härleda sitt konkreta material till; den enskilda skolan ansvarar över att närma sig elevernas olikhet och på så sätt garantera en likvärdig utbildning.³

Vad gäller svenskundervisningen och dess skönlitterära inslag uttrycks i Gy11 att:

Kärnan i ämnet svenska är språk och litteratur. Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling. Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv.../I undervisningen ska eleverna få möta olika typer av skönlitteratur och andra typer av texter samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen.⁴

Elevens språkliga förmåga erkänns alltså vara av största vikt och det är i mötet med litteraturen denna förmåga utvecklas, därför ska eleven således möta skönlitteratur av olika slag. Vad gäller den enda nationellt obligatoriska kursen Svenska 1 innefattar det att, i de skönlitterära inslagen, ha ”kunskaper om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang”⁵ liksom kunskaper om genrer, berättartekniker och att bekanta sig med både kvinnligt och manligt författarskap

² www.skolverket.se

³ Skolverket, 2011, s. 6

⁴ Ibid., s. 160

⁵ Ibid., s. 161

genom olika tider och kulturer⁶. Det är mot denna vision som det praktiska arbetet ska svara. Fortsättningsvis utkristalliseras denna ambition till en punktlista av kompetenser som ska betygsättas. En elev som får högsta betyg efter avklarad kurs ska visa upp en förmåga till att kunna sammanfatta, reflektera och återge centrala teman i lästa texter liksom med vissa berättartekniska verktyg lyfta fram sina iakttagelser av texter, särskild vikt fästs också vid referatteknik och källkritik.⁷

När det kommer till den valbara kursen Svenska 2, som endast är självskriven inom studieförberedande program utgår målsättning från Svenska 1:s riktlinjer men det fästs ytterligare vikt vid ett vidgat textbegrepp och litterära kopplingar till samhället då eleven efter avslutad kurs uppmanas ha kunskap om:

Svenska och internationella författarskap, såväl kvinnliga som manliga, och skönlitterära verk, vilket även inkluderar teater samt film och andra medier, från olika tider och epoker. Dansk och norsk skönlitteratur, delvis på originalspråk. Relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling, dvs. hur skönlitteraturen har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den har påverkat samhällsutvecklingen/.../Skönlitterära verkningssmedel. Centrala litteraturvetenskapliga begrepp och deras användning.⁸

För högsta betyg ”diskuterar [eleven] översiktligt stil, innehåll och bärande tankar i skönlitterära verk och författarskap från olika tider och epoker utifrån några få centrala litteraturvetenskapliga begrepp.”⁹ Ytterligare ska eleven kunna visa på hur litteraturen som samtidsdokument kan vara ett verktyg och ”resonerar nyanserat om dessa och diskuterar utförligt och nyanserat hur de skönlitterära verken förmedlar idéer och känslor samt sätter dessa verk och författarskap i relation till förhållanden och idéströmningar i samhället.”¹⁰ Detta är att jämföra med den tidigare läroplanens inte fullt lika artikulerade målsättning att eleven ska kunna ”jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer”¹¹ samt att ”ha tillägnat sig och ha kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker.”¹² Det blir alltså även på ett nationellt plan tydligare vad det är som efterfrågas av svenskundervisningen, vad som ska få plats i den och vart den ska leda.

Den sista påbyggnadskursen Svenska 3 är bara tillgänglig för de elever som väljer den och som tidigare läst in och klarat av Svenska 1 och 2 och skönlitteratur slutar för första gången

⁶ Skolverket, 2011, s. 162

⁷ Ibid., s. 165

⁸ Ibid., s. 169

⁹ Ibid., s. 172 [egen anm.]

¹⁰ Ibid., s. 172

¹¹ www3.skolverket.se, 2013-11-16

¹² Ibid.

vara direkt förknippad med romanen och eleven får bekanta sig med ”genrerna prosa, lyrik och dramatik. Litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grepp. Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg.”¹³ Eleven uppmanas också kunna analytiskt granska texter och:

Göra en fördjupad, utförlig, träffsäker och nyanserad textnära litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap ur flera perspektiv. I analysen använder eleven med säkerhet litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg samt ger stöd för sin tolkning genom väl valda belägg från texterna.¹⁴

Detta är en förutsättning för högsta betyg i Svenska 3. En snabb återblick talar också om att den föreliggande varianten Svenska C helt och hållet utelämnade skönlitterära inslag och uteslutande kretsade kring muntlig och skriftlig kommunikation¹⁵.

Denna undersökning söker emellertid inte svara på hur lärare tolkar och relaterar sina skönlitterära vägval gentemot den nationella läroplanen, men det är mot bakgrunden av styrdokumentet lärarna blir intressanta för studien då deras val av skönlitterära inslag i undervisningen måste kunna härledas till rådande läroplan och de målsättningar och kriterier den innefattar. Att välja skönlitterära inslag, eller läromedel överhuvudtaget, i undervisningen är oreglerat och upp till varje enskild lärare att motivera sitt material utifrån de nationella målen.

Frågan om vad som ska undervisas är ett komplext område men som tidigare nämnts har den behandlats ett otal gånger. Att konstruera ett lektionsprojekt som relaterar till varje elevs individuella olikhet och dennes unika socioekonomiska uppsättning¹⁶ innebär att läraren måste överväga en rad faktorer, men vilka är de?

2:2 Tidigare forskning

Den här undersökningen utgår bland annat från fil. dr. Gunilla Molloys *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*, i vilken Molloy försöker besvara ”den didaktiska frågan *varför* vi skall läsa skönlitteratur i skolan”¹⁷ utifrån ett elev – och lärarperspektiv. Molloy avverkar fort frågan om vad som ska läsas och hänvisar till rådande kursplan(Lpf94). Detta eftersom ”kursplanen i svenska skriver att ’skönlitteratur bär på en del av vårt kulturella arv’, så kan *Vad*-frågan

¹³ Skolverket, 2011, s. 176

¹⁴ Ibid., s. 178

¹⁵ www3.skolverket.se, 2013-11-16

¹⁶ Skolverket, 2011, s. 16

¹⁷ Molloy, G., 2003, s. 15

oproblematiserad låta sig besvaras med 'skönlitteratur' och kulturarvstexter."¹⁸ Frågan om varför låter hon vara avhängigt pedagogens val och reducerar komplexiteten till en fråga om bokbestånd.¹⁹ Molloy ägnar sig sedan åt att problematisera hur-frågan genom att återge fyra nedslag på olika skolor genom olika elev – och lärarintervjuer liksom etnografiska lektionsobservationer.

För det här arbetet är Molloy's forskning av vikt då hon tydligt markerar relationen mellan elev, lärare och material. Arbetet intar receptionsforskningens perspektiv och skärskådar frågan om vad som går hem i undervisningen. Molloy påpekar att lärare är bättre på att visa brister hos boken eller eleven än på sitt eget didaktiska resonemang.²⁰ Hon når genom sina iakttagelser fram till att läsaren och texten har olika *repertoarer*; båda besitter en *allmän* och en *litterär* repertoar vari den allmänna innebär de idéer och föreställningar läsaren och texten manifesterar.²¹ Den litterära är att betrakta som textens strukturella uppbyggnad och läsarens tankar kring vad litteratur "är eller 'bör vara'."²² Det är utifrån dessa faktorer vi kan hantera skönlitterär läsning enligt Molloy och varför det ofta uppstår konflikt mellan text och läsare då idéer och konventioner inte överensstämmer och föreställningar kolliderar och växer. Molloy understryker att detta att pröva sina uppfattningar mot textens angivna tänkesätt är svaret på varför vi läser skönlitteratur men att lärarens arbetsmetodik(hur) oftast istället fokuserar på satsdelar och miljöbeskrivningar; vi väljer och läser litteratur med fel ambitioner.²³

Bengt Brodow och Kristina Rininsland försöker i sin bok *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori* skärskåda svenskämnets dagliga praxis genom en ingående komparativ intervjustudie med 26 svensklärare. Författarparet kan inte påstås intressera sig för ett särskilt moment i svenskundervisningen utan för praktiserandet i sig. Den omfattande studien är därför differentierad efter vad varje enskild intervjuperson väljer att tala om. Brodows och Rininslands anseliga arbete har till stor del underlättat metodologiska överväganden för den här studien men också varit av vikt för analysen av de insamlade intervjuutsagorna.

När det kommer till vad-frågan talar Brodow och Rininsland om att de kan skönja att "alltmer av populärlitteraturen dras in i skolans litteraturläsning men också att gränserna

¹⁸ Molloy, G., 2003, s. 31

¹⁹ Molloy, G., 2003, s. 32

²⁰ Ibid., s. 43

²¹ Ibid., s. 52

²² Ibid., s. 55

²³ Ibid., s. 318

mellan seriös och kommersiell litteratur alltmer suddas ut.”²⁴ Man kan därför inte längre tala om en allmängiltig kanon då den kommersiella, liksom den seriösa litteraturen, innehåller psykologiska undertoner och samhällsanalytiska grepp, men i den kommersiella litteraturen i en språkligt mer lättuppfattad form. ”Nu kan man ta upp populärlitteratur som underlag för litteraturdiskussioner utan att omyndigförklara eller nedvärdera vare sig läsare eller litteratur”²⁵ konstaterar Brodow och Rininsland. Angående valet av skönlitterära inslag tycks författarna nå uppfattningen att ”det bör vara lärarens didaktiska mål som styr men det utesluter inte en dialog med eleverna”²⁶ om vilka romaner som kan komma till användning och trycker istället på det pedagogiska ansvar det också innebär att vara utbildad svensklärare.

Professor Lena Kårelands forskningsantologi *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* är en ytterligare referenspunkt i rapporten. Med kvantitativa enkätunderlag beskrivs svenska som skolämne, lärarutbildningsämne och forskningsämne. Boken är uppdelad efter varje ämnesfunktion där den röda tråden knyts till ”att bidra till att öka förståelsen för litteraturens funktion på olika stadier i skolan.”²⁷ Utifrån en rad analyser av blivande och verksamma lärares uppfattningar och attityder gentemot skönlitteraturens funktion i svenskämnet målar antologin upp en starkt skiftande bild av svenskämnet. Kårelands antologi står för en oavhängig del i formuleringen av denna rapport då hon belyser svenskämnet ur olika infallsvinklar och analyserar det från flera håll. Exempelvis utgår Professor Margareta Petersson liksom Molloy från receptionsforskningens domäner och ställer *varför*-frågan i en rad sammanhang till de olika momenten svenskundervisningen bygger på.

Petersson uppfattar bristande kontakt mellan läraren och skolämnet och att lärarkollegiet stigmatiseras i sin svenskundervisning då den har kommit att förknippas med mer av ett färdighets- än ett bildningsämne.²⁸ Författaren konstaterar att lärarkåren har en benägenhet att vända sig till den redan erfarna litteraturen och utvecklas därför saktmodigt i relation till den litterära repertoaren utanför skolan; och att ”lärarens litterära socialisation från barndoms-, ungdoms-, och skoltiden i hög grad ligger till grund för de kommande generationernas möten med litteraturen i skolan.”²⁹

Slutligen är Stefan Lundströms avhandling *Textens väg* flitigt använd och relaterad i arbetet då Lundström till stor del är en föregångare till detta forskningsområde och söker reda ut på

²⁴ Brodow, B., & Rininsland, K., 2005, s. 140

²⁵ Ibid., s. 142

²⁶ Ibid., s. 234

²⁷ Kåreland, L., 2009, s. 13

²⁸ Pettersson, M., se Kåreland, L., 2009, s. 61

²⁹ Ibid., s. 59

vilka premisser olika texter tar sig in i klassrummet. Lundström inleder sin avhandling med att själv beskriva texten som ”en studie av vilka värderingar som präglar [lärarens] arbete, men också en studie av den faktiska verkligheten som omger, skapar förutsättningar och sätter gränser för [läraren]”³⁰ och når genom läroplansanalys, tolkningsmetodik samt repetitiva intervjustudier med fyra olika gymnasielärare fram till ett mönster i vilken typ av skönlitteratur som förvaltas inom svenskämnets tradition. Mönstret analyserar Lundström senare efter begreppen *ämneskonception* och *ämneskonstruktion* och söker utifrån de teoriska begreppen klargöra att ”lärarens retorik på väsentliga punkter visar sig annorlunda än deras praktik.”³¹ Lundström når konklusionen att svenskämnets innehåll kommuniceras utifrån vissa normerande idéer parallellt med att det sköts på ett annat sätt, lärare ser och framhäver vissa aspekter medan de gör och praktiserar andra. På så sätt söker Lundström ge en förklaringsmodell för hur lärare i praktiken uttalat håller hårt i en litterär kanon som de i sin retorik förnekar eller luckrar upp med andra inslag.³² Den kultur Lundström fastslår existera i skolan härleds det kulturella arv varje enskild svensklärare får ta del av genom den egna erfarenheten till litteraturen, de kollegiala stämningarna och framförallt de antaganden individen gör om att vara svensklärare. Efter sociologisk deduktion förklaras att attityden inför svenskämnet och praktiken inom det inte överensstämmer.³³

3 Syfte

Syftet med detta arbete är att ta reda på och beskriva mot vilka bakgrunder och med vilka förutsättningar gymnasielärare i sin yrkespraktik gör skönlitterära urval i sin svenskundervisning.

3:1 Frågeställning

Vilka variabler upplever lärare sig behöva ta hänsyn till i valet av de skönlitterära inslagen i svenskämnet i gymnasieskolan?

³⁰ Lundström, S., 2007, s. 16

³¹ Ibid., s. 198

³² Ibid., s. 28

³³ Ibid., s. 297

3:2 Begreppskatalog

Etnocentrism; arbetet utgår från den av nationalencyklopedin angivna definitionen där ”en benägenhet eller tendens att se sin egen kultur som central samt att bedöma eller tolka andra kulturer med utgångspunkt i premisser och värdesystem formade i det egna kultursystemet”³⁴ preciserar begreppet.

Kanon; definieras enligt nationalencyklopedin till ”dokument som anses normerande; inom litteraturvetenskapen.”³⁵ I det fortsatta kommer detta att innebära en av auktoritet bestämd litterär repertoar som förmedlar vissa kulturella värderingar och normer och traderas för yngre att utvecklas i och bredda deras kunskapshorizont liksom fostra en förståelse för den kulturella föreställning individen växer upp inom.

Socioekonomi; utgår från statistiska centralbyråns definition av socioekonomisk indelning ”avsedd att belysa den hierarkiska strukturen i ett samhälle baserat på individens position,”³⁶ men kommer i det här arbetet att vidgas. Från att endast fokusera på arbetsmarknaden till de individuella egenskaper som tillskrivits sociala värden av andra personer och förstås i hela uppsättningar så som bland annat yrke, hudfärg, kön, etnicitet och ålder.

14

4 Metod

För att åskådliggöra lärarnas perspektiv och medlande arbete tillämpas den kvalitativa forskningsintervjun. Underlaget för rapporten utgår från en intervjustudie med åtta intervjupersoner vars resonering kring val av skönlitterära inslag i svenskämnet på gymnasienivå, liksom analys av detta, står för den empiriska utgångspunkten. Nedan kommer tillvägagångssättet utförligt beskrivas.

4:1 Forskningsdesign

Den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna³⁷

Att begripliggöra intervjupersoners upplevda världsföreställning anser professorerna Steinar Kvale och Svend Brinkmann vara forskningsintervjuns huvudsakliga syfte och inleder sin bok *Den kvalitativa forskningsintervjun*, som tjänat den här rapportens metodologiska

³⁴ www.ne.se, 2013-10-11

³⁵ www.ne.se, 2014-01-22

³⁶ www.scb.se, 2014-01-22

³⁷ Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009, s. 17

utgångspunkt, med ovanstående citat. Intervjustudien som föreligger det här arbetet utgår från de modeller och metoder som tillhandahålls av Kvale och Brinkmann och utifrån dessa har en semistrukturerad intervjumall lagt grunden för varje enskild intervju.

4:2 Urval

De intervjupersoner som är av intresse för rapporten och kan återge vad som styr de skönlitterära inslagen i svenskämnet är rimligtvis gymnasielärare med examen i kärnämnet svenska och som aktivt arbetar på gymnasiekolor idag.

Personer som passar in i den urvalsprofilen har kontaktas via e-post eller telefon och getts möjlighet att intervjuas. Initieringen i arbetet har standardiserats för att vidare kunna likställa intervjupersonernas förståelse inför intervjun och vad den går ut på, detta för att intervjupersonerna i så liten utsträckning som möjligt ska hinna förbereda sig och sina utsagor inför intervjuens genomförande (se Appendix 10:1:3).

E-postväxlingen har gått från forskaren via rektorn till svensklärare och de som intresserat sig för undersökningen och uttryckt att de vill och kan delta har fått göra det.

4:3 Planering & genomförande

Intervjumallens huvudfrågor utgår främst från Gunilla Molloy's tydliga summering av de didaktiska förhållandena i svenskundervisningen när hon skriver:

När en svensklärare bestämmer vad för slags skönlitteratur som eleverna skall läsa och hur den skall läsas gör hon didaktiska val som får betydelse för eleverna. Dessa didaktiska val kan synliggöras genom de klassiska didaktiska grundfrågorna *Vad*(innehållet), *Hur* (förmedlingen) och *Varför* (motivet)³⁸

De huvudfrågor som den här studien utgått ifrån har alltså alla försökt belysa vad, hur och varför lärare undervisar på ett särskilt sätt. Professorparet Bengt Brodow och Kristina Rininsland har också utökat intervjumallen med sin redan genomförda intervjustudie och efter viss modifiering liksom samtal med handledare bestod intervjumallen av tio huvudfrågor (se Appendix 10:1:2).

Efter att intervjupersonerna kontaktats och vidare tackat ja till att bli intervjuade kom intervjun uteslutande att ske på intervjupersonernas skolor. De intervjuade har inte

³⁸ Molloy, G., 2003, s. 31

informerats mer exakt om vad intervjun går ut på annat än att de ska få ”förklara [sina] vägval och tankar kring skönlitterära val.”³⁹

Intervjuerna har inte varit bundna till mallen utan viss utfrågning har skett under pågående intervju. Intervjuerna har spelats in med ljudupptagningsutrustning, transkriberats och tolkats.

4:4 Analys

Arbetet intresserar sig främst för de subjektiva beskrivningar intervjupersonerna återger i sina intervjuer, den insamlade empirin kommer därför att analyseras efter vad Kvale och Brinkmann väljer att kalla *hermeneutiskt meningstolkande*. Undersökningen har en fot i den fenomenologiska forskningstraditionen, och den andra i den hermeneutiska. Kort kan detta beskrivas innebära att ”uttolkaren går utöver det direkt sagda för att utveckla strukturer och relationer som inte framträder omedelbart i en text,”⁴⁰ detta genom att härleda resonemang till tolkarens förståelse inför det undersökta objektet.

Forskaren har alltså inte anlagt några hypotetiska idéer om vilka förutsättningar som finns i praktiken utan det är intervjupersonernas egna utsagor och korrelationer mellan dessa som tolkats och är av intresse för studien.⁴¹

16

Molloy skriver om faran för läsarens utelämnande situation och forskarens tolkningsföreträde, där resultatet riskerar komprometteras på grund av forskarens subjektiva perspektiv.⁴² Därför återkopplas temana i många täta citeringar från intervjuerna så att läsaren kan bilda sin egen uppfattning.

4:5 Etiska överväganden

Intervjupersonerna har enligt god etiks sed genomgående anonymiserats i dokumentationen och referenserna av dem, de har introducerats med ett vad vetenskapsrådet tillskriver vara ett *informerat samtycke* och i intervjuernas inledningsfas således fått veta att de deltar frivilligt liksom vad forskningen syftar till och innebär (se Appendix 10:1:1).⁴³

De utskrivna intervjuerna har också skickats tillbaka till de intervjuade som visat intresse för detta, eventuella åsikter intervjupersonerna uttryckt har tagits i beaktning, i vissa fall utrett missförstånd och parenteser men i realiteten inte ändrat transkriptionens helhet.

³⁹ Appendix 11:1:2 [egen anm.]

⁴⁰ Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009, s. 223

⁴¹ Ibid., s. 43

⁴² Molloy, G., 2003, s. 18

⁴³ www.codex.vr.se, 2013-12-21

4:6 Studiens avgränsningar

Vad gäller de avgränsningar som måste göras är det viktigt att poängtera att rapporten är ett kvalitativt studium som främst koncentrerar sig på skillnader och likheter mellan de olika intervjupersonernas förhållning till det pedagogiska arbetet.

Kvale och Brinkmann menar att kunskap är kontextuell inom den hermeneutiska filosofin och tolkande traditionen; den kvalitativa forskningsintervjun ska läsas som en interpersonell intervjuprodukt och kan bara förstås helt och fullt utifrån den kontext den producerats inom. Viktiga aspekter att ta hänsyn till i det här fallet är att forskaren, intervjupersonen, den rådande utbildningspolitiken och den aktuella läroplanen tillsammans skapar den empiri studien bygger på. För att göra forskningen giltig måste dessa kontexter tas i beaktning och beräknas in i resultatet; resultatet och analysen av den är alltså inte skild från sin upphovsman eller omgivning. Därför blir det också svårt att kvantifiera eventuella resultat utanför den angivna kontexten.⁴⁴

4:7 Forskaren

Kvale och Brinkmann lyfter fram att ”vem man är som forskare påverkar naturligtvis de frågor man ställer och vilka svar man kommer fram till. En forskare är inte objektiv utan går in med egna erfarenheter och subjektiva intressen i en forskningsprocess.”⁴⁵ Därför är det i det fortsatta av största vikt att genomföra, analysera och behandla det annalkande resultatet så transparent som möjligt för att kunna värna om undersökningens validitet och riktighet då även min subjektivitet ingår i rapporternas formulering. Vad det konkret innebär att vara transparent är oklart och faller offer för diskussion. Utbildningsprofessor Staffan Stukät uttrycker tidigt i sin *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* att ”det är omöjligt att göra sig fri från sina egna värderingar och att det är ärligare och riktigare att man tydligt presenterar sina värderingar och förväntningar, än att man låtsas vara objektiv.”⁴⁶ Följaktligen ska forskaren här ges explicit utrymme för att i det fortsatta också göra denne så transparent som möjligt.

Jag var ytligt bekant med kvalitativ intervju som arbetsform i den här undersökningens inledningsfas men kunde inte påstå mig ha någon större insyn i det metodiska hantverket, dessa har blivit tydligare för mig under rapportens fortskridande. Det ska också tydligt

⁴⁴ Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009, s. 71

⁴⁵ Molloy, G., 2003, s. 18

⁴⁶ Stukät, S., 2005, s. 8

uttryckas att jag i min forskarroll gått in i den här undersökningen med förförståelsen att det finns underliggande mönster och förutsättningar för svensklärares val av skönlitterära inslag i undervisningen.

4:8 Teoretisk härledning

Som tidigare nämnts utgår rapporten från en sociologisk retorik och sociologen Pierre Bourdieus teorier, det är därför på sin plats att utröna några centrala begrepp i hans hypoteser. Bourdieus filosofiskt rotade system och sociologiska forskning angränsar till den redan uttryckta av John Dewey, Emile Durkheim och Max Weber⁴⁷ och Bourdieu använder begrepp, idéströmningar och nyanserar sig utifrån deras traditioner. Bourdieu har uttryckt att de grundbegrepp han konstruerar sina idéer med inte kan förstås isolerade och avskilda från varandra utan tillsammans bildar en begriplig och relationell kontext,⁴⁸ detta bör beaktas i det följande.

Terminologin har varit särskilt tillämpbar i arbetet då de skeenden Bourdieu markerar tydliggör vilka rörelser som underbygger klassificering och certifiering av människor utifrån deras förutsättningar och attityder inför dessa. Uppsatsen ämnar att med Bourdieus teorier granska innehållet i intervjuutsagorna för att synliggöra huruvida beslut av material relateras till vad läraren menar vara just sådana förutsättningar. Vilka komponenter i undervisningen menar läraren skapa förutsättningar för materialet och hur motiverar lärare sina attityder inför sådana förutsättningar?

4:8:1 Bourdieus terminologi

För att kunna förklara skeendena i samhället, sett utifrån dess individer, *agenter*, lånar Bourdieu sin terminologi från marknaden;⁴⁹ varje agent har ett *symboliskt kapital* denne fritt kan byta mot tjänster och andra kapital på samhällets marknad. Kapital kan i det här sammanhanget beskrivas vara ”det som av sociala grupper igenkännes som värdefullt och tillerkänns värde.”⁵⁰ På så sätt är symboliskt kapital synonymt med status för vilken går i arv och i viss mån är härledbar till agentens socioekonomiska resurser.⁵¹ Det symboliska värde som fixeras är relationellt och det är centralt att andra personer anser att ett sådant kapital är

⁴⁷ Bourdieu, P., 1997, s. 13

⁴⁸ Ibid., s. 9

⁴⁹ Bourdieu, P., 1996, s. 21

⁵⁰ Bourdieu, P., 1997, s. 10

⁵¹ Ibid., s. 11

en resurs,⁵² kapitalet har alltså inget egenvärde utan existerar som en skiktning eller ett fiktivt gränsdragande av olika agenter. Kapitalet kan också vara av olika typer, Bourdieu beskriver ett otal men lägger särskilt fokus vid det *kulturella kapitalet* vilket inringar agentens investeringar inom bildning och studier.

Sociologiprofessorn Bengt Gesser jämför Bourdieus kapital med Max Webers *sociala inhägnad*:

Det är möjligt att belysa begreppet kulturellt kapital genom att jämföra det med Max Webers teori om hur olika möjligheter realiserar i ett samhälle. Denna fråga har under 80-talet aktualiserats genom nytolkningar av Webers *sociala inhägnad* (social closure). Max Weber betraktade social inhägnad som den monopolisering medlemmarna av en intressegrupp försöker få till stånd genom att med hjälp av olika kriterier utestänga andra.⁵³

Då agenter äger vissa kapitaluppsättningar får de också tillgång till olika rum vilka karaktäriseras av olika *habitus*, ett ofrånkomligt begrepp i Bourdieus tal. Det finns tydliga samband mellan kapital och habitus; liknar vi kapital vid status blir habitus närmast stil och smak. Bourdieu beskriver det som ”symboliska skillnader [som] bildar ett verkligt *språk*.”⁵⁴

Habitus beskrivs vara produkter av ”de sociala betingningar som är förenade med motsvarande sociala villkor”⁵⁵ och har en ”generativ förmåga, en systematisk uppsättning tillgångar och egenskaper som är inbördes förenade av en enhetlighet i stil”.⁵⁶ Med habitus ringar Bourdieu in arketypiska beteenden i vardagslivet som går att spåra i exempelvis hobbyverksamheter, åsikter och klädstilar, han fortsätter:

Habitus bestämmer skillnaden mellan bra och dåligt, gott och ont, distingerat och vulgärt osv, men denna skillnad är inte alltid densamma. Så kan till exempel ett visst beteende eller en viss tillgång framstå som distingerad för den ene, pretentiös eller skrytsam för den andre och vulgär för den tredje.⁵⁷

Habitus blir på så sätt en differentieringspraktik som synliggör de växelverkande förhållandena individer har mellan varandra och kan bäst exemplifieras när någon bryter mot sådana outtalade föreställningar och regler.

Bourdieu talar heller aldrig om samhället utan uttrycker istället en idé om ett *socialt rum* eller *fält*. Inom fälten positioneras de olika agenterna efter deras sociala, ekonomiska och kulturella kapital och söker sig till varandra med sitt habitus. I förlängningen går Bourdieu så

⁵² Bourdieu, P., 1997, s. 10

⁵³ Ibid., s. 10

⁵⁴ Bourdieu, P., 1999, s. 19 [egen anm.]

⁵⁵ Ibid., s. 18

⁵⁶ Ibid., s. 18

⁵⁷ Ibid., s. 19

långt att han menar sig kunna visualisera olika fält i vilka olika habitus och agenter som tillskriver sig dem positioneras schematiskt.

Förhållandena mellan kapitalets nycklar och rummens habitus är dynamiskt och identifieras av alla fältets agenter. De som saknar kapital eller brister i sitt habitus är alltså ändå medvetna om faktorerna och hjälper till att identifiera begreppen. Spår av dessa identitetsbärande förhållanden kan speglas i de seder, vanor, fördommar och attityder vi bär på inför andra individer eller de sociala grupper de/vi ingår i.

Bourdieu uttrycker också att han vill:

Erinra om att de som man allmänt benämner distinktion, det vill säga en viss kvalitet, oftast betraktad som medfödd (man talar om >>naturlig distinktion>>), avseende hållning och uppträdande, i själva verket inte är någonting annat än skillnad, avstånd, särskiljande tecken, det vill säga en relationell egenskap som existerar endast i och genom relationen till andra egenskaper.⁵⁸

I Bourdieus retorik är det alltså centralt att skillnaden mellan egenskaper är vad som tillskrivs värde inte egenskaperna i sig; exempelvis erkänns det kulturella kapitalet värde därför att inte alla agenter äger det och att uppmärksamma en sådan ojämlikhet är nödvändig för att upprätthålla de sociala positioneringarna i fältet.

20

4:8:2 Bourdieu om skolans roll

Så långt innebär detta alltså att agenters habitus står i relation till deras kapital för vilket sorterar de i en kontinuerlig rörelse i det sociala fältet i takt med att den normerande kulturen utvecklas och förändras där vad som anses värdefullt, och idealiseras, byter form. Men Bourdieu slutar inte här utan ägnar sig åt att kartlägga de normangivande konstitutionerna vi inom kulturen har tilltro till. Häri ligger Bourdieus stora fokusområden, antar vi att terminologin kring kapital, habitus och fält är adekvata vilka är det så som står i position att vidmakthålla strukturen? Vi ska inte begrunda hela Bourdieus teorem men för rapportens skull är det av vikt att poängtera det sociologin utpekar som särskilda upprätthållare av ordningen; det Bourdieu beskriver i talet om vem som skapar skaparna. Här framställs skolan som av de centrala aktörerna och tillskrivs vara en reproducerande traditionshållare vilken har, av kollektivet,⁵⁹ privilegierats en magisk kraft.

Inom skolans fält är det agenternas språkliga och kulturella kapital som främst bestämmer deras positionering. Bourdieu uttrycker att det ”på grund av den dolda kopplingen mellan

⁵⁸ Bourdieu, P., 1999, s. 16

⁵⁹ Ibid., s. 32

studiebegåvning och kulturellt arv inrätta[s] en verklig statsadel, vars auktoritet och legitimitet garanteras av utbildningstiteln,”⁶⁰ och markerar därmed förhållandet mellan elevens socioekonomi och positionering i skolan. Han fortsätter att likna skolan vid termodynamikens lagar:

Utbildningssystemet fungerar på samma sätt som Maxwells demon: tack vare den energiförbrukning som krävs för att göra urvalet upprätthåller utbildningssystemet den redan existerande ordningen, det vill säga skillnaden mellan olika elever som har olika mycket kulturellt kapital. Närmare bestämt skiljer utbildningssystemet genom en lång rad urvalsåtgärder dem som besitter ärvt kulturellt kapital från dem som saknar sådant kapital. Eftersom skillnader i begåvning inte kan skiljas från sociala skillnader som bygger på det ärvda kapitalet, tenderar utbildningssystemet att upprätthålla de redan existerande sociala skillnaderna.⁶¹

Att det ingår i utbildningssystemets agenda att skilja på människor utefter socioekonomiska tillgångar och förvaldade kapital förklarar Bourdieu här på ett tydligt sätt. Dels orsakas sådana förhållanden av det ärvda kapitalet men också av att elever vars familjer har tillgång till kulturellt kapital också har en större insyn i skolan och vad som efterfrågas inom den och kan på så sätt göra mer medvetna val inom utbildningen.⁶² Därtill förklarar Bourdieu att lärarens didaktiska ställningstaganden och ageranden till stor del orsakar den systematiska ojämlikheten och kallar detta för det *pedagogiska våldet* läraren för sig med i klassrummet. Det symboliska våldet kretsar i sammanhanget kring faktumet att det är läraren som regisserar undervisningssituationen och därför kan gå bakom dess kulisser, läraren blir på så sätt en ohotad myndighet och konstruerar genom hela sin didaktiska kompetens en kultur där lärarens språkliga och kulturella kapital bestämmer reglerna. De sociala sanktioner läraren för sig med, som till exempel att sätta betyg, garanterar och upprätthåller elevens tilltro till den magistrala regimen.⁶³

21

4:9 Disposition

För att kunna göra intervjupersonernas berättelser rättvisa är det på sin plats att kort introducera dessa innan ett empiriskt resultat kan presenteras, dessa kommer att återges under *resultat*. Först därefter är forskningsresultatet disponerat efter de gemensamma nämnare som förenar intervjupersonernas syn på deras skönlitterära valmöjligheter i praktiken. Efter varje enskild nämnare följer en analytisk kommentar och härledning till tidigare forskning på området. Senare kommer en *helhetsanalys* samt en *diskussion* kring de gemener som

⁶⁰ Bourdieu, P., 1999, s. 35 [egen anm.]

⁶¹ Ibid., s. 33

⁶² Bourdieu, P., 1999, s. 32

⁶³ Bourdieu, P., 2008, s. 156

identifierats och vidare teoretisk deduktion. Diskussionen avslutas med ett *efterord* om vilka konsekvenser en sådan struktur bär på liksom vad vi i lärarkollegiet kan göra med ett sådant forskningsresultat.

5 Resultat

Den empiri det här arbetet bygger på kommer här att redogöras, först genom en kort introduktion av intervjupersoner och senare resultatet av de inhämtade intervjuerna.

5:1 Intervjupersonerna

Den här studien bygger på utsagor från åtta intervjupersoner som valts efter ovan nämnda urvalskriterier (se 4:2 Urval) och representeras på så sätt främst för deras gymnasiebehörighet i svenskämnet. Intervjupersonerna består av fyra kvinnor och fyra män som varit verksamma mellan 6 – 36 år, de är utöver svenskämnet också behöriga och undervisar i drama, engelska, entreprenörskap, filosofi, historia, religion, samhällsorienterade ämnen och tyska. De är utbildade på lärosäten från Umeå i norr till Linköping i söder och är vid intervjuens tillfälle verksamma på både kommunala och fristående gymnasieskolor i stor-Stockholm. Intervjupersonerna är anonymiserade i rapporten och refereras i det vidare som Sven, Fatima, Colette, Gaghan, Rakel, Tone, Vladimir och Jorge, vilka alltså är fingerade namn.

5:2 Identifierade gemener

De skärningspunkter som återkommit i intervjupersonernas utsagor har blivit särskilt intressanta, intervjuerna är givetvis unika och det finns ingen homogenitet i intervjuprodukterna men vissa element, *teman*, har visat sig vara aktuella för samtliga intervjupersoners vardagliga arbete. Dessa har kommit att kretsa kring vem *elev* är, *syftet* med undervisningen, vad *läraren* tidigare erfarit samt vilka *förväntningar* läraren har på elevens tillgodogöranden av undervisningen. Dessa kommer nedan att presenteras och förklaras. I likhet med Bourdieus begreppskatalog är följande utstakade teman i undervisningskonstruktionen inte att förstå som enskilt isolerade termer, de ska istället ses som delar av en och samma kontext.

5:3 Tema 1; *Eleven*

Samtliga lärare talar om vikten av att identifiera sina elever eller elevgruppen och är noga med att poängtera hur arbetsmetodikens utformning och val av material beror på eleverna. Intervjupersonerna talar om elevens intresse, motivation och vana som särskilt betydelsebärande för undervisningen. Dessa variabler visar det sig relateras till utbildningsprogrammet efter vilka ett fåtal elever sticker ifrån ett annars typiskt mönster. Sven talar till exempel om att:

Jag är medveten om att inga elever väljer handelsprogrammet eller elprogrammet eller energiprogrammet för att de ska få läsa svenska, vissa elever tycker att svenska är jättekul och vissa tycker att svenska är någonting man måste överleva bara och en hel del utav dem utvecklas liksom dem flesta utvecklas ju... hade jag däremot undervisat på en humanistisk klass eller samhällsvetenskaplig klass eller kanske naturvetenskapligt kanske de hade ett annat slags intresse.

På det här sättet visar Sven hur han efter elevernas gemensamma gymnasieprogram gör didaktiska avvägningar som han tillskriver beror på intresset. Att klasserna innefattar vissa typer av intressen liksom ambitionsnivåer eller läsvanor är inte Sven ensam att uttrycka. Fatima ger en intressant kommentar på vad attityden inför gymnasieprogrammen kan ge för konsekvenser på undervisningen och säger att "ibland vet jag inte ens vilket program eleven går och det är ganska bra faktiskt för då är man inte... färgad av fördomar om att naturare är duktigare än ekonomer eller vad det nu kan vara till exempel." Fatima uttrycker här en underliggande tradition av hur hanteringen av elevgrupper praktiseras och att det, av det pedagogiska skråets tempo och former, resulterar i pragmatiska ställningstaganden där det blir resolut att anlägga vissa litterära nivåer i hela klasser. Elevens intresse, motivation och vana inom det litterära området ger på så sätt konsekvenser för lärarens praktiska tekniker och innebär att vissa antaganden görs om eleverna. Rakel yttrar sig om en sådan tradition och att "är det ett handelsprogram till exempel så måste det finnas en hel del lättlästa böcker att välja mellan för annars, de klarar inte de svåra böckerna och är det en starkare klass så har man ändå något lättläst." På samma sätt talar Colette exempelvis om att hon "haft klasser med såhär trettio elkillar som är lite stolta över att de aldrig har läst en bok i hela sitt liv" och skildrar på sätt relation mellan läsvana och ett habitus hos elever i yrkesförberedande klasser och fortsätter:

Då är målet för mig på något sätt ja man bara att få dem att läsa och kunna prata om det de har läst och målet för dem är kanske att få E i svenska och då är de skitnöjda och då kanske man kan lägga sig där men i andra klasser där jag vet att de är mer intresserade eller de ska skaffa ett

högre betyg, ja men då krävs det lite mer då kanske man kan läsa lite svårare litteratur och försöka dra slutsatser av det och så vidare.

På så sätt tydliggör Colette att anpassning av mål och tillvägagångssätt för undervisningen är att betrakta som god pedagogisk kompetens och att hela den didaktiska metodiken utgår från vad eleverna tar med sig in i klassrummet, samtidigt visar uttalandet på elevernas erfarenheter snappas upp via sitt habitus. Utifrån ett sådant perspektiv talar också Rakel om att:

Även om det är samma kursplaner så kan jag inte välja samma bok i handelstrea som i ekonomtrean till exempel utan jag måste ändå anpassa svårighetsgraden litegrann och så där, så jag har liksom inte några böcker som jag alltid läser, det har jag inte.

Det centrala i intervjuväret, att undervisningen måste anpassas, visar sig på ovanstående sätt starkt relateras till klassen, inte eleven, vilken uppvisar ett typiskt beteende. Rakel fortsätter och svarar på frågan om det finns några litterära verk hon återkommer till som fasta utgångspunkter för skönlitterär läsning och menar att ”man borde kunna göra det men det blir, det är alltid en ny klass eller det någonting annat som är aktuellt på något sätt eller det som ja, alltså så det blir ju lite olika.”

24

Att litteraturens form och innehåll tilltalar olika elever är enligt Tone inga konstigheter men elevens erfarenheter styr också vad den tilltalas av och sätter då spår i målet med undervisningen. Hon säger att eleverna får: ”läsa sådana saker som de normalt sätt inte själva skulle välja, det skulle kunna vara ett kriterium, nu är det inte alltid så men i alla fall, skulle jag ha en mer lässvag klass då måste man ju på något sätt fånga upp läslusten så då kanske jag skulle göra ett annat urval...” på så sätt kan man förstå eleven, med sin erfarenhetsbasis, vara en utgångspunkt för undervisningen.

De olika erfarenheter som injiceras i undervisningen ger alltså direkta konsekvenser för de skönlitterära inslagen. Vladimir beskriver ett sådant händelseförlopp när han resonerar om varför han har lättare att vända sig till klassiker än populärlitteraturen på grund av det innehållsliga värdet, men uttrycker också att: ”Det är inte självklart att de gamla *klassikerna* alltid är bättre att läsa det... alltså ja... *Harry Potter* eller *Snabba Cash* eller *Cirkeln* eller vad det nu är så finns ju liksom de stora frågorna i de böckerna också så att säga.” Istället kretsar problematiken kring vilken typ av litteratur som kan användas, Vladimir fortsätter:

En bok som *Madame Bovary* till exempel som är på ytan är ganska händelselös och kan uppfattas som ganska tråkig alltså, jag tror att det skulle ja, det är ett antal år sedan jag läste den med en klass men det... och det kunde ju vara spännande att prova men/.../man kan inte liksom

börja med att läsa *Madame Bovary* om man inte har läst knappt någon bok förut i sitt liv så att säga och liksom... förstå att det är svår litteratur alltså det är lite så att det blir.

Vladimir förklarar på så sätt hur undervisningskonstruktionen över skönlitterär läsning har sitt fundament i vad eleverna redan tillgodogjort sig. Detta underbygger tolkningen att litteraturvalet står i relation till vad eleven läst och kan tänka sig att läsa liksom att kunskapen om elevens litterära repertoar iakttas utifrån elevens smak och språk, något som förtydligas när Vladimir säger:

Jag kanske drar mig lite från att testa idag för jag tror inte riktigt de skulle... ha tålmodet att liksom se... liksom se igenom ytan i berättelsen alltså det skulle handla om en gnällig... kvinna som var missnöjd med allt och... tar livet av sig till slut... men alltså se hur det, hur berättelsen är uppbyggd och språket och alltså det... det är möjligt alltså det, vissa skulle fixa det också idag och kunna, men jag är... vet inte det.

Att ta sig under textens yta beskrivs på ovanstående sätt vara en kompetens som förvaltas i takt med redan läst text då övning ger färdighet. Konsekvensen för det litterära valet blir på så sätt relaterad till vad eleverna kan tänkas vara kompetenta nog att läsa och analysera. Liknande uttrycker sig Jorge om att elevens förkunskaper är utgångspunkten för undervisningen, här angående om vad texten kan göra med eleven:

Om vi läser... *Jan Guillous Ondskan* och jämför den med... vad ska vi ta *Arundhati Roys/.../De små tingens gud* heter den/.../så får du ju, kan du få en bild av vad du kan göra med språk, att det inte, visst det är en fantastisk berättelse så, men hur den är berättad och hur hon säger de saker hon gör, sedan är det ju ytterst få elever jag kommer så långt med måste jag erkänna även om jag har elever som läser den.

Jorge uttalar här en gränsdragning mellan olika litterära inslag och ställer de emot varandra där den ena sidan representeras av en, inom skolkanon, återkommande bok och den andra av en inte fullt lika nyttjad. Ingen sida beskrivs på något sätt överlägsen den andre men att de tränar olika språkliga nivåer, Jorge förtydligar att ”jag skulle inte sätta den [De små tingens gud] i händerna på vem som helst, det skulle jag inte för jag tyckte själv den var lite småknepig men det var ju för att jag inte själv riktigt hittat litteratur då.” Detta att ”hitta litteratur” förknippas i sammanhanget med det språkliga kapitalet Bourdieu talar om; litteraturen blir tillgängligare för de redan litterära. På så sätt måste läraren avgöra hur pass litterär eleven är och hur det språkliga kapitalet ska förvaltas.

Rakel yttrar sig om problematiken att identifiera ett sådant språkligt kapital; att ”alltså *Hemsöborna* till exempel läste jag alltid med nior för många år sedan... men nu skulle jag inte komma på tanken att göra det för att elever tycker att det är för svårt” och här kan vi skymta en läsutveckling som läraren måste ta hänsyn till. Rakel fortsätter ”både att språket är

svårt att det kanske är gamla verbformer och/.../de orkar inte med det”, detta ger uttryck för att texten är arbetsam att läsa och förstå och vi kan ana det språkliga kapitalets tillkortakommande och gräns. Uttalandet beskriver att valet av litteratur måste ta hänsyn till vad eleven är kompetent nog att läsa och förstå.

Sven uttalar sig om förhållandet mellan elevens språkliga kapital och lärarens didaktiska val:

Man kan läsa *Proust* men kanske inte när man är sjutton år och går på el och energiprogrammet nu låter jag otroligt kategorisk men, jag vet inte om jag låter fördomsfull och fördomsfull men jag tror ändå att jag kan göra bedömningen att när det dyker upp elever som fixar det här, jag är rätt säker på att jag kan känna igen de så och de ger sig tillkänna.

På så vis beskriver Sven en praktik där en viss litterär nivå anläggs i hela klasser och att ett didaktiskt skrädveri tar vid då sådana nivåer inte passar samtliga enskilda elever.

5:3:1 Delkommentar till tema 1

Intervjupersonerna betraktar vägningen av elevernas erfarenheter som god pedagogik och att de följer läroplanens explicit uttryckta målsättning att individanpassa undervisningen för att kunna realisera deras önskemål i undervisningen och säkerställa kravet på en individanpassad undervisning.⁶⁴ Problematiserar vi förhållandet mellan vem eleven är och vilken litteratur som används visar det sig emellertid att intervjupersonerna inte uppmärksammar den enskilda eleven utan den typiska elevgruppen.

Molloy uttrycker att det finns en överhängande risk att eleverna alieneras i undervisningen då det är läraren med sin auktoritet som regisserar undervisningssituationen och väljer dess material⁶⁵. Molloy skriver att ”all verklig kunskapsutveckling förutsätter en upplevelse av att det som man håller på med är viktigt och angår en på ett eller annat sätt”⁶⁶ så långt kan vi förstå elevers kommentarer och kritik som kvitton på huruvida relevant materialet uppfattas. Anledningen till att Rakel säger sig inte längre kunna använda Hemsöborna är således ett exempel på att antingen litteraturen, innehållet eller läsningen fokus inte känns relevant för eleverna.

Som tidigare framhållits innebär läsningen av skönlitteratur en sekundär socialisation som kompletterar den primära socialisation som man som barn genomgått i hemmet. Ju torftigare den primära socialisationen har varit desto mer kompensatorisk betydelse får den sekundära.⁶⁷

⁶⁴ Skolverket, 2011, s. 11

⁶⁵ Molloy, G., 2003, s. 58

⁶⁶ Ibid., s. 61

⁶⁷ Brodow, B. & Rininsland, K., 2009, s. 93

5:4 Tema 2; Syftet

Intervjupersonerna fortsätter att tala om den oundgängliga betydelsen att hålla litteraturen syftesrelaterad och att olika litterära uppslag relateras till övergripande tematiska, kronologiska eller på något sätt uppgiftsrelaterade områden. De författare, titlar, idéinnehåll eller genrer som används i skolan understryks kontinuerligt vara relaterade till ett särskilt syfte som genom lektionsprojektet leder till att kursmålen prickas av. Syftet med läsning beskrivs på det här sättet återkommande gånger vara anledningen till att valet faller på vissa titlar eller författare och med det åskådliggörs ytterligare bakomliggande faktorer som färgar lärarens val av skönlitteratur; vad är syftet med läsningen. Vad gäller intervjustudiens iakttagelser kan syftet ofta härledas till att eleven ska spåra vissa, i de litterära verken, inkorporerade drag som läraren menar är viktiga för eleven att känna till och kunna identifiera. Sådana drag har utifrån intervjuutsagorna kunnat härledas till att skönlitteraturen antingen *exemplifierar, prövar, konstitueras av* eller öppnar upp för en *diskussion*.

Sven talar tidigt angående varför eleverna läser det de läser:

Då är poängen att de att visa på hur verket är ett uttryck för när det skrevs/.../förståelsen för den tiden/.../så då kan man ju spana efter *renässansen* och... *medeltida* drag till exempel hos *Shakespeare* om man kan hitta det någonstans.

27

Här tydliggörs alltså det underliggande motivet med vad Shakespeare kan ge prov på, *hur* – och *varför*-frågan är så att säga anledningen till vad som ska undervisas. På samma sätt uttalar sig Gaghan om valet av skönlitterär läsning när han förklarar motivet till varför Martin Schibbys och Johan Pettersons *438 dagar* används i undervisningen:

Den är intressant att ha som exempel på... just *journalistisk* litteratur, det här gränslandet mellan... det som är uppenbart sant och det som är *självbibliografiskt* men kanske innehåller tillägg och perspektiv och när det liksom börjar gå över till att vara fiktion.

På ovansåttande sätt kan vi förstå Gaghan använda sig av boken för att exemplifiera vissa genretypiska drag.

Fatima förklarar tydligt att det är hennes målsättning med undervisningen som genererar bokvalet, hon säger att "ibland kan det också vara att det representerar en viss genre eller en viss... form eller språk det beror litegrann på vad jag vill åt men jag tror att oftast är det nog innehållet." Liknande uttrycker sig Rakel när hon tillkännager att hon valt att läsa *Främlingen* därför "att den är intressant och mycket att diskutera kring och vi jobbade ganska textnära också med den i början alltså de skulle verkligen leta efter metaforer eller speciella ord eller

så.” Detta är också ett påtagligt exempel på hur litteraturen ger prov på element läraren vill arbeta med i sin undervisning.

Vladimir talar också om vikten av litteraturens beståndsdelar och syftet med undervisningen och förklarar att elever ”fått välja en bok som kanske hör till en typisk genre, en typisk *deckare* eller en typisk *thriller* eller *kärleksroman* eller vad det nu är och sedan så har vi mer diskuterat hur de, hur de är skrivna i förhållande till en... typisk genre.” Att identifiera, spåra och jämföra blir på så sätt det undervisningen ämnar göra med litteraturen som exempel.

Rakel förklarar också att syftet kan vara komparativ och att ge eleven en tydlig bild att relatera likheter och skillnader med, hon nämner att hon till exempel i ”samband med *Mig äger ingen* så tittade vi på... far - dotterrelation men också *Kejsaren av Portugallien* och jämförde lite.”

Det kommer under samtliga intervjuer fram att litteraturens syfte allra oftast relateras till att se den samtidsdokumentära karaktären hos böcker; där en särskild tid, omständigheter, ideal och värderingar rådde och att en samhällelig kontext går att spåra. Verk som anses särskilt representativa för en tid eller idéströmning är intressanta för undervisningen, Fatima förklarar att ”i svenska två väljer jag ju helt och hållet utifrån att det ska representera en epok och vara så representativt det bara går, att de ska förstå skillnaden mellan olika tiders sätt att berätta.” Vad Fatima poängterar är av vikt för litteraturläsningens syfte återkommer många intervjupersoner till i talet om användningen av den kanoniserade litteraturen då den innehåller många sådana element, Colette säger bland annat att:

Det beror lite på vad det är för kurs och sådär, i svenska två när det är mer liksom, målet är att du ska känna till... skönlitteratur, författaren, män och kvinnor under olika epoker/.../brukar jag hålla mig till någon slags kanon liksom.

Uppfattningen att litteraturvalet har en relation till målet stärker även Tones uttalande när hon säger att:

[Eleverna] ska läsa verket och kunna sätta det i relation till författaren och till liksom idéer, tankar och ideal beroende på liksom vad vi har jobbat med men den analysmodellen använder jag i alla fall... men i alla fall då får de en grundläggande kunskap om de här, är tanken, om de här... kända, någonslags kanon, i min liksom föreställning kanonverk från *antiken* fram till nittonhundratalet.

Detta att en viss ambition med undervisningen, liksom metodiken kring den, ger ett visst material är *syftestemat*s absoluta fokus och visar på hur det pedagogiska våldet yttrar sig. Ambitionerna och målsättningarna är alltså att förstå som avgörande för litteraturvalet och det görs också tydligt att trots de uttryckta riktlinjerna i läroplanen är åsikterna om vad litteratur

syftar till delade. Jorge beskriver hur det litterära innehållet bör träna elevens språkliga kapital och att skönlitteratur främst syftar till att ”det ska vara någon form av, de ska få smaka på någonting i språket som de kanske inte har.” Han fortsätter:

Det går ju att stoppa in det mesta liksom i, som handlar om allmänmänskliga saker det är ju liksom litteraturen i sig tänker jag men... det ska inte vara för enkelt eller det måste liksom vara någon utmaning i litteraturen, annars vore det ju bedrägeri att släppa det liksom annars, vad är utbildning på något sätt tänker jag.

Intervjupersonerna förklarar också vad det är som gömmer sig bakom den litteratur de plockar ut och som ofta består av större centrala författarskap och verk i litteraturhistorien och talar återkommande om att de ideal, kulturer och tanketraditioner verken är uttryck för. Dessa tillskrivs vara rika på diskussionsunderlag och att eleven kan väga sina ställningstaganden och emotionella insikter mot de fiktivas skildrade, Gaghan svarar på frågan om det finns skadliga element i texter:

jag brukar till exempel när jag läser *Dickens* lyfta fram sådana här underliggande rasistiska tongångar som finns i hans verk, vi diskuterar till exempel porträtt av *Daven* och *Fagin* i *Oliver Twist*, vad är det som ligger bakom sådana formuleringar när man presenterar honom som en girig jude med stor näsa som utnyttjar människor för sin egen vinning, vad är det som ligger bakom ett sådant synsätt och hur kunde man skriva såhär då, hur reagerar vi nu, jag menar de avsnitten i *Oliver Twist* de är ju ganska hemska alltså en riktigt otäck människosyn.

29

Gaghan visar här på hur det finns en tydlig poäng i att möta textens innefattade värderingar och tidstypiska ideal och avbilder då de förtydligar de nutida rådande normer och synsätt. Skönlitteraturen, och den kanoniserade i synnerhet, får på så sätt tjäna rollen att återspegla hur tankekedjor mot vilka eleven kan pröva sin egen uppfattning mot.

5:4:1 Delkommentar till tema 2

Att syftet med litteraturläsningen styr valet av litterära inslag vinner stöd i vad Molloy tar upp under diskussionen kring *efferent* – respektive *estetisk* läsning; alltså med vilket syfte vi tar oss an en text. Det efferenta perspektivet på text är relaterat till uppgiftslösning eller då läraren uppmanar eleven att skärskåda specifika drag i texten så som exempelvis miljöbeskrivning, tempus och metaforer medan den estetiska läsningen sätter relationen mellan läsare och text i centrum.⁶⁸ Den efferenta textkonsumtionen riskerar här att bli prioriterad enligt Molloy då den är mätbar och enklare att betygsätta.⁶⁹

⁶⁸ Molloy, G., 2003, s. 48

⁶⁹ Ibid., s. 48

Professor Sten-Olof Ullström ser till den efferenta läsningens konsekvenser och talar om att skolan kommit att fostra elever in i en uppgiftskultur då den rådande synen på lärande blivit synonym med problemlösning.⁷⁰ Han fortsätter att citerar professor Staffan Thorson angående vilka mönster som uppstår inom uppgiftskulturen sett till skönlitterär läsning där tre intressekategorier kan skönjas ”1. Innehållsfrågor – läsförståelsen ska kontrolleras, 2. Bedömning/omdöme om texten (bra/dålig), 3. Identifikation – ”skulle du gjort likadant?”⁷¹ Dessa kan sammanfatta de olika infallsvinklarna som anläggs på skönlitteraturen i klassrummet. Detta, fortsätter Ullström, resulterar i att olika läskompetenser tränas där skolan drillar elever att snabbt och effektivt identifiera vissa enheter i texten, vilket kan vara av värde i informationssamhället utanför klassrummets väggar, men alltså undviker att beröras av texten. Ullström tillägger att den typen av konventionsstyrd läskompetens som mynnar ut i en mer analytisk disciplin påverkas av elevens socioekonomiska resurser och är socialt betingad.⁷²

5:5 Tema 3; *Läraren*

30

Oavhängigt de skönlitterära valen är väljaren och den tredje nämnaren i valet av litteratur kopplas till lärarna själva och deras egna erfarenheter. Här finner vi bland annat att samtliga intervjupersoner menar sig vara litteraturintresserade och att detta intresse speglar sig i de valda verken. Colette uttrycker att litteratur är ett ”fritidsintresse som jag har förmånen att även få ta med mig till jobbet sådär för det är roligt.” Att valet över vilket material som ska bearbetas är direkt kopplat till lärarens egna föreställningar visar sig när Colette fortsätter:

Nej jag är väldigt styrd utav min privata smak inser jag ju nu, när vi pratar om det... på gott och ont, jag märkte det själv när jag stod här i förgår och presenterade för en årskurs trea ”nu ska ni välja de här böckerna” det är ju mina privata böcker jag har tagit med mig inser jag ju när jag står där.

På så sätt blir inte bara attityden till skönlitteratur utan också de praktiska valen av den starkt förknippat med vad pedagogen redan läst och är förtrogen med. Sven uttalar sig om ett sådant tolkningsföreträde och fastslår att:

Alla bokregister som jag föreslår för eleverna är sådant som är utarbetat under hela mitt lärar, min lärargärning och jag har ärvt dem från början av äldre kollegor och så har jag reviderat dem och så lägger man till och så drar man bort.

⁷⁰ Ullström, S., se Kåreland, L., 2009, s. 122

⁷¹ Ibid., s. 123

⁷² Ibid., s. 124

Det Sven gör tydligt är att lärarens litterära repertoar ofta är spårbar till det egna intresset eller den ärvda portföljen av sin egen studietid och den litterära vandring lärare gör under universitetsåren, liksom att det är *den* skönlitterära repertoaren som prövas och redigeras senare i verksamheten. Bilden av att materialet som ska undervisas är ett direkt resultat av hur det undervisas och varför det ska undervisas tenderar att skapa en problemformulering som lyder *vilka litterära framställningar har jag tillräckligt bra insyn i.*

Tone uttrycker i den linjen att ”man måste nog själv tycka om boken ändå tror jag om man väljer eller det blir väl automatiskt så att man väljer det man själv kanske tycker om eller att hitta, det är lättare att hitta saker också att diskutera kring i böcker som jag själv... tycker om kanske.” Därför blir det enligt Sven centralt att i undervisningen ”få eleverna med på båten att jag har ett hyfsat bra omdöme.”

Gaghan talar också om att det är pedagogens ansvar att utgå från det han eller hon redan har insikt i för att kunna skapa en plattform för en givande undervisning och beskriver att:

Sedan så handlar det ju också en del om mina favoriter, vad jag känner att jag kan tala om på ett sätt som, alltså via mitt engagemang i texten då skulle kunna bli mer intressant, det är inte alltid det faller helt rätt ut men jag tänker att ju mer jag kan se och gilla i en text desto större chans är det att jag kan visa de sakerna för eleverna, att de kan bli varse det som är, kan vara spännande och kul i en text om man tar fram en text som man själv inte känner någonting för som man inte ser någonting i då är det svårt att göra det levande och bra undervisning och det blir inga bra diskussioner heller.

På så sätt formulerar Gaghan att det är genom läraren eleven möter text och det engagemang och insyn läraren har av den texten också speglar sig i elevens attityd inför den; han utvecklar ”jag tänker att det är väl något sorts ansvar kanske som man ska förvänta sig av en lärare att vara klok nog att se att det här kan fungera eller det verkar inte fungera lika bra.”

När vi ser till läraren som en del i urvalsprocessen ser vi också till lärarprofessionens arbetstempo och yrkesutövande förutsättningar, Fatima påminner att:

Problemet är ju att vi har, eftersom vi koncentrationsläser så har vi otroligt ont om tid och samtidigt så kanske jag inte alltid väljer precis det där allra, när man har så här ont om tid så är det här det ändå vi måste läsa för det ger allt men jag tror inte jag tänker så extremt brett därför att jag har väldigt lite tid och då blir det som redan finns tillgängligt och som jag redan har jobbat med därför att det sparar tid för mig också och då fastnar man litegrann i det där med vad man väljer.

Det understryks här att valet av litteratur inte bara handlar om tycke och smak från lärarens sida utan är en pragmatisk urskiljning över vad som för tillfället är praktiskt tillämpligt och ger ett mätbart resultat.

5:5:1 Delkommentar till tema 3

Lundström uttrycker att det finns liknande drag hos de fyra intervjuade lärarna hans forskning bygger på och benämner detta kort tillhöra *lärarnas egna preferenser*⁷³ och vidgar begreppet till ”en individuell dimension i förutsättningarna för texturvalet. De privata uppfattningarna blir även en del av det kulturbegrepp läraren bär som professionell yrkesutövare.”⁷⁴ Utifrån en sådan idé privilegieras läraren få göra undervisningen till sin genom sin legitimitet som lärare. Det är sålunda en given omständighet i utbildningsväsendet att lärarkåren själva tolkar hur undervisningen når målsättningen och den didaktiska praktiken splittras i lika många delar det finns pedagoger.

Molloy gör liknande observationer när hon talar om vikten av *subjektiv relevans* och uttrycker att det är läraren som i de allra flesta fall är upphovsman till lektionsprojektets hela konstruktion, väljer material och förklarar varför och hur den ska bearbetas.⁷⁵ Hon fortsätter problematisera textens väg in i klassrummet och beskriver läraren som en *förste läsare* och att ”det innebär att det bland annat är lärarnas egna läserfarenheter samt deras föreställningar om vad litteratur ’är’ och ’skall vara’, som bidrar till att konstruera de uppfattningar om litteratur och litteraturläsning som eleverna får i skolan.”⁷⁶ Det är så att säga genom denna auktoritet som litteraturen ratificeras, vilka litterära inslag är det då som når klassrummet och får lärarens erkännande? Thorson har en bestämd uppfattning att den litteratur som lärare omsätter och använder sig av i klassrummen tjänar vissa litteratursociologiska aspekter.⁷⁷ På så sätt tillskriver läraren en funktion till olika verk och plockar fram dem i undervisningen när helst det passar, i Thorsons forskning framkommer den unisont uttryckta vikten av klassikerläsning⁷⁸ då lärarna är som mest förtrogna med den litteraturkategorin.

5:6 Tema 4; *Förväntningar*

Det fjärde och sistkommande temat har att göra med lärarens förväntningar på vad eleven bör känna till men också vilka värderingar läraren vill visa med sina skönlitterära val. Det kan förstås som lärarens ambition med ämnet och vad valet faller på kan på så sätt tydliggöras som något relativt vad eleven redan tillgodogjort sig. Dessa förväntningar syns i de fall då

⁷³ Lundström, S., 2007, s. 75

⁷⁴ Ibid., s. 277

⁷⁵ Molloy, G., 2003, s. 58

⁷⁶ Molloy, G., 2003, s. 56

⁷⁷ Thorson, S., se Kåreland, L., 2009, s. 93

⁷⁸ Ibid., s. 98

intervjupersonen uttrycker vad hon eller han vill att ämnet gör med eleven, vad det ska *bestå* av men också vad läraren vill att eleven ska kunna göra något *med* efter avklarad utbildning. Förväntningar inringar således de sidor av svenskämnet som färgas av lärarens attityd inför svenska som färdighets – respektive bildningsämne.

Jorge ger uttryck för en sådan förväntning att erfarenheter av själva det pedagogiska arbetet är en utgångspunkt:

Jag har varit väldigt restriktiv med det här att låta de välja själv för jag tycker att de väljer, för det första så är det många som väljer en bok de redan har läst för att då kan de examineras, de kan skriva ett innehållsreferat och skriva ut några tankar utifrån det ganska enkelt, typ som mäter det lägsta E-nivå liksom... och det är ju inte det du går in i det här yrket för att hjälpa folk att mäta lägsta E-nivå liksom, det är ju pisstråkigt... så jag styr ganska hårt och försöker välja böcker som de kanske inte har läst eller som jag vet att de inte har läst, som de aldrig skulle tänka sig att läsa och då är *Kafka* perfekt.

På ett sådant sätt menar Jorge att han förväntar sig att eleverna ska ha klivit utanför det redan bekanta vilket får konsekvenser för valet av litteratur efter att läraren identifierat vad eleverna *är* bekanta med. Han fortsätter:

Ibland blir man ju också frestad att när du har elever som är ekonomer att du vill ge dem något annat, det skulle vara liksom, som inte att skriva texter då i så här om ekonomi eller något annat liksom, de behöver ju, de behöver ju kanske en klassanalys istället, man kanske ska tänka så jag vet inte, kan jag ibland få känslan av när det kommer in... artiga pojkar i snedbena och lamullströjor och berättar om att pappa jobbar på bank... eller ger de en, ja jag vet inte, du förstår vad jag menar tror jag, att ge dem något de inte, som kanske inte ligger i programmet, det kanske är det de behöver.

33

Jorges uttalande belyser två viktiga aspekter av hans förväntningar på eleven där de dels, som ovan nämnts, ska möta nya perspektiv och tankegångar och dels att vad som betraktas som ”nytt” understöds av elevens habitus.

Ett annat exempel på förväntningar är Svens svar på vad han menar att eleverna ska ha fått uppleva och ta del av efter avslutad utbildning:

Mm dels ska de ha utmanat sig själv och valt mer komplicerad litteratur allt efter att tiden går... att de ska förstå litteraturens växelverkan med samhället litteratur som påverkningsmedel och hur liksom litteraturen påverkar samhället/.../så det är som en slags stor bingobricka liksom, de här ska ha varit med.

Det läraranlagda perspektivet att de skönlitterära inslagen ska skapa förståelse hos eleven, så som Sven gjorde ovan, går igen hos Tone då hon beskriver att:

Vilka verk är bra att känna till, så tänker jag, lite *Jeopardykunskap* nästan att ”ja men de här verken känns tycker jag liksom är någonslags grundläggande allmänbildning att känna till och ha ett hum om” så att i de presentationer som de gör av epokerna så är eleverna indelade i

grupper och så ska de presentera epoker lite idéer och tankar, ideal, vi samarbetar med historia så det blir liksom svenska, historia.

Sådana här förväntningar som uttrycks är tydligt präglade av lärarens subjektivitet, märk väl oskiljaktigheterna mellan de olika temana, då förväntningar uteslutande svarar för lärarens idé om vad eleven ska med litteraturen till samt i vilka sammanhang den blir viktig. Gaghan svarar på frågan om vad litteratur ska ge eleverna:

Jag tänker att det är en del utav det offentliga samtalet, om man läser tidningar och tittar på andra verk som av samtiden... som ofta kommenterar *klassiska* verk eller lånar element från dem och ibland även datorspel och filmer naturligtvis så känner jag att det finns en resonansbakgrund där som är bra att känna till därför att man förstår mer av vad moderna konstnärer och filmskapare gör, varför de gör det överhuvudtaget så jag tänker mig att det är som en del av det... just det, det offentliga samtalet att kunna förstå och delta i det och vara med på någon slags hyfsade villkor där helt enkelt, jag tänker att det är en... som ett stort lager av förståelse för världen som man är utanför om man inte har fått tagit del av *klassiker*.

På så sätt synliggör Gaghan att han själv lägger in en betydelse av tillhörighet i läsningen av litteratur och att det är med ett sådant motiv litteraturvalen navigerar.

Det uppdagas under intervjuerna att lärarna har en mer eller mindre uttalad uppfattning, målsättning och överhuvudtaget syn på varför litteratur är viktigt att ta till sig eller vad litteratur är bra på att göra med läsaren, och att detta underliggande läsmotiv måste portioneras ut genom undervisningen. Rakel talar om att i samband med läsning av *Främlingen* ”så tror jag ju att det liksom, att de... växer lite som människor genom att ha läst den och tänkt lite kring de här frågorna”

Detta att växa som människa eller som Gaghan uttrycker det; ”få tillgång till ett offentligt samtal”, är något som alla intervjupersoner stämmer in i, däremot är den litterära egenskap som har med den typen av bildning att göra långt mer svävande. Vi kan således inte tala om särskilda attribut som leder till att en elev växer eller utvecklas emotionellt. Snarare uttrycks det vara en balansgång av det redan erfarna och det som eleven bör erfa, här kan man tala om lärarens hantverk och pedagogiska förmåga och rimligen ställa frågan vad det är lärarna uppfattar vara viktigt för eleverna att möta. Gaghan talar om de praktiska svårigheterna i att välja eller utse vissa böcker som särskilt innehållsrika då:

Det är ett mångfacetterat område, ett svårt val... det finns för – och nackdelar med allt, jag tänker att blandar man mycket så blir det förmodligen rätt, då har man liksom sett till att plocka från alla möjliga håll och hitta saker som kan inspirera och utmana på olika sätt.

Vladimir berikar också talet om de eftersträvade förväntningar på vad litteraturen ska göra med eleverna:

Alltså jag tycker ju att det är viktigt med litteratur, med böcker och berättelser och att det bär... ja om man nu ska vara djupsinnig någon sorts... på något sätt... vad det är att vara människa... bär böcker med sig på olika sätt och olika, spegla oss själva i böcker, förstå hur andra har tänkt och i olika tider och... och att man dras mot ett samhälle där det liksom är, det är mycket ytligare, man klickar sig runt och man ser på snabba grejer som, men man orkar liksom inte stanna upp och ta tiden för att sjunka ner i någonting.

Det blir tydligt att Vladimir tar elevernas förväntningar i beaktning och att det kanske därför blivit viktigare att läsa men också vad de läser. Colette uttalar sig om sin ambition med läsningen att eleverna

Ska få möta litteratur som fortfarande säger någonting idag som får dem att tänka till som säger någonting om samhället eller någonting som är viktigt liksom på något sätt och sedan vill jag ju att de ska i alla fall ha läst någon bok under gymnasieåren som tvingar dem att tänka ett steg längre eller kanske tvingar dem att göra en typ av analys de inte har gjort tidigare.

På så sätt åtar sig läraren att identifiera hur eleven kan utvecklas och vilken litteratur som kan ta vid den rådande kunskapen och att de utifrån ett sådant perspektiv kan förvänta sig att eleven tillgodogör sig litteraturen och tar något med sig av den.

5:6:1 Delkommentar till tema 4

35

På många sätt faller förväntningarna inom varför-frågans område där olika inställningar till varför vi läser litteratur genererar olika val av litteratur. Molloy bearbetar inställningen till svenskämnet genom att vända sig till Lars-Göran Malmgrens uttryckta tre ämneskonceptioner svenskämnet innehåller. Molloy menar att frågan om varför skönlitteratur är ett centralt inslag i svenskundervisningen går att svara på genom dess *erfarenhetspedagogiska* karaktär, där kan vi se litteraturen som ett arkiv av samlade erfarenheter och som läsare få inblick i andra individers föreställningar och idéer.⁷⁹

Antar vi en sådan inställning blir frågan om varför vi läser enligt Lundström en fråga om vilka föreställningar om verkligheten läraren har.⁸⁰ Jorge ger i sammanhanget ett tydligt exempel på vilken litteratur som breddar vilken läsare i enlighet med hans föreställningar; när han talar om att elever som läser samhällsprogrammet med ekonomiinriktning bör få undervisning i klassanalys gör han ett erfarenhetspedagogiskt ställningstagande och pekar på vikten av insikt i vissa verktyg för vissa elevskaror.

⁷⁹ Molloy, G., 2003, s. 307

⁸⁰ Lundström, S., 2007, s. 16

6 Sammanfattande helhetsanalys & diskussion

6:1 Helhetsanalys

Utifrån de fyra teman som presenterats i den här undersökningen görs här en helhetsanalys som kopplas till tidigare forskning. Bourdieus sociologiska teorier kommer här att särskilt fokuseras.

Samtliga intervjupersoner har uttryckt att alla litteraturval som han eller hon gör utgår från eleven, syftet, läraren och förväntningar. Därifrån väljer *pedagogen* utifrån dennes erfarenheter och didaktiska *överbäganden*, liksom med vilket *syfte* litteraturen kan motiveras, och därifrån kan användas för att hjälpa *eleven* att utveckla sitt eget språk så att hon lär sig begrunda sina val, uttala sin vilja och lära sig att lära av andras erfarenheter.⁸¹

Analysen visar att läraren talar om eleven på skilda sätt, genom Lundströms analys kan vi förstå denna skiljaktighet i termer av en *ämneskonception* och en *ämneskonstruktion*.⁸² Att närma sig eleven och dennes individuella förutsättningar beskrivs genom att vissa litterära verk fungerar bara i vissa *klasser* och/eller hos *elevgrupper* som nått en särskild litterär nivå.

36 Brodow och Rininsland menar att ”flera lärare säger att det är nödvändigt att känna eleverna väl, deras intressen, läsvana, mognad etc. för att kunna sätta de rätta böckerna i händerna på dem.”⁸³ Men av de intervjupersonerna den här undersökningen utgår ifrån uppmärksammar lärarna snarare en tänkt elev eller hela elevgrupper på grund av de begränsningar som är inbyggda i arbetet då det inte bara är skönlitterär läsning som ska in på schemat. Att lärarna kategoriserar eleverna efter identifierade kapital och habitus; den rådande stämningen i klassrummet eller programinriktning, är någonting som återkommer även i annan forskning. Det läggs ingen värdering i detta förhållningssätt; det är snarare att betrakta som konsekvenserna av den platta skolorganisationen då läraren ensamt tar beslut för hundratals elever måste pragmatiska och resoluta beslut fattas.

Brodow och Rininsland beskriver det problematiska förhållandet där lektionsprojektens fundament vilar i elevernas bristande erfarenheter och motivation. Det är den relationen som Bourdieu utpekar vara hela utbildningssystemets syfte; där betyg och erfarendets tekniska funktion får legitimitet och *certifieringseffekt*. Det är så att säga inbyggt i skolans organisation att upprätthålla ordningen där de redan socialiserade; den elevskara som redan har ett kulturellt och språkligt kapital att förvalta, accelererar ifrån de oinvidga. Att konstruera

⁸¹ Skolverket, 2011, s. 161

⁸² Lundström, S., 2007, s. 25

⁸³ Brodow, B., & Rininsland, K., 2009, s. 57

undervisningen så att elevernas socioekonomiska resurser blir en förutsättning menar Bourdieu vara utbildningsväsendets organisatoriska skyldighet; för att upprätthålla väsentligheten hos betyg och dess kriterier så att de kan hållas för sanna. Bourdieu uttrycker att kunskap, egenskap och socioekonomi till syvende och sist är relationell och drar ytterligare paralleller till marknadens utbud och efterfrågan där inga reella värden är intressanta. För att en kunskap ska kunna erkännas och tillskrivas särskilt värde menar Bourdieu att den måste kontrastera och efterfrågas med/av sin omgivning vilket i förlängningen innebär att utbildningsväsendet uppmärksammar och fokuserar all den kraft den kan uppstå på sådana kontraster och skillnader.⁸⁴

Undersökningen iakttar också vikten av vad läraren redan har erfarenhet av. Brodow och Rininsland gör en liknande observation utifrån lärares textval i svenskundervisningen där ”lärarens didaktiska mål/.../lärarens kunskap om elevers mognad och förmåga att ta till sig litterära texter” och ”elevers tips och önskemål”⁸⁵ uppfattas vara det som styr lärarens valmöjlighet. Författarna talar emellertid om vikten av elevens litterära socialisation; elevens läslust styr urvalet av litteratur från vilket resonemang och idéer internaliseras och mer nyanserade urval kan göras. På så sätt blir det lärarens uppdrag att lotsa eleverna till mer medvetna och självständiga val i sin litterära utveckling.⁸⁶ Situationen problematiseras ”eftersom kunniga och erfarna lärare och okunniga och oerfarna elever knappast är jämspelade parter [och] maktbalansen [blir] skenbar.”⁸⁷

Att erfarenhet krävs för att göra erfarna val är något som samtliga intervjupersoner uttrycker, och att det istället är ”något sorts ansvar kanske som man ska förvänta sig av en lärare att vara klok nog att se att det här kan fungera” som Gaghan uttrycker det. Alltså leder detta till att det är läraren med sin erfarenhet väljer med eleverna, syftet och förväntningarna som kompass. Det är i det här sammanhanget Bourdieu blir intressant då lärarens överväganden måste relateras till de olika temana blir pedagogen illa tvingad att fatta kategoriska beslut vilket också många intervjupersoner ger uttryck för att göra. Bourdieu trycker återigen på agenternas språkliga – och kulturella kapital för vilket inom skolans fält är de mest distinkta teknikerna för agenternas positionering. I det språkliga växelspelet mellan lärare och elev, där läraren med sin auktoritet hela tiden bestämmer reglerna för retoriken i klassrummet, fastslås kontinuerligt lärarens suveränitet och eftersträvande ambition.⁸⁸

⁸⁴ Bourdieu, P., 1970, s. 213

⁸⁵ Brodow, B., & Rininsland, K., 2009, s. 90

⁸⁶ Ibid., s. 56

⁸⁷ Ibid., s. 129 [min anm.]

⁸⁸ Bourdieu, P., 2008, s. 155

Det uppträder ett obalanserat förhållande mellan lärare och elev då material och undervisningens utgångspunkt är känt för den ena men inte den andra. Bourdieu uttalar sig i sammanhanget genom att kommentera på att hela undervisningssituationen är lärarens regisserade arena och liknar klassrummets konstitution vid kyrkans; där alla ritualer, seder, församlingen, hela den arrangerade miljön och auktoritetens tolkningsföreträdande position syftar till att uppfånga de, inom systemet, redan trogna.⁸⁹

Bourdieu skriver om den organisatoriska ojämlikheten i skolan och pekar ut att de agenter som genom sin primära socialisation i familjen ärvt språkligt kapital inte utsätts för gallringar och selektioner i samma utsträckning till aktörer som saknar språkligt kapital. Sådan selektering, fortsätter Bourdieu, utgår inte heller från enbart det språkliga kapitalet utan från det habitus språkligt kapital signalerar, för agenter som aldrig utsätts för bortsällning växer tillgången till än mer språkligt kapital och vidare än mindre risk att selekteras.⁹⁰

Intervjupersonerna är noga på punkten att inga helt och hållet fria val kan genomföras eftersom samtliga litteraturval genomförs av läraren, också detta är en pedagogisk skyldighet men det blir problematiskt då läraren alltid utgår från det redan kända och det som upplevs som tillförlitligt. Petterson resonerar kring frågan vilket material som når klassrummen och skriver att källan till skolans tillgång på litteratur är läraren.⁹¹ Petterson uttrycker att den outtalade skolkononen stöts och blöts några gånger innan den visar sig och menar att det blir problematiskt med en oreflekterad litteraturanvändning och att de verk som klarar sig genom gallringarna underbygger en lärarsocialisation.⁹²

Att individer växer in i olika system och socialiseras utefter dessa förutsättningar liksom tillförskansas olika tillgång på grundval av den ärvda tillgången är något som Bourdieu kontinuerligt återkommer till. Överförs hans schematiska fältteori i skolmiljön visar det sig, utifrån intervjupersonernas utsagor att de elever med störst språkligt kapital tenderar att söka sig till högskoleförberedande klasser i vilka starkt kanoniserad litteratur undervisas i högre grad över längre tid. De elever som saknar språkligt kapital har en benägenhet att söka sig till yrkesförberedande gymnasieprogram och uppvisar ett aktivt ointresse inför skönlitterär läsning och, efter realiserandet av den nya läroplanen, får allt mindre undervisning i svenska socialiseras på så sätt bort från den litterära världen parallellt med tillgången på kulturellt kapital. Skolan blir på det sättet stigmatiserande, Brodow och Rininsland ger ett tydligt exempel:

⁸⁹ Bourdieu, P., 2008, s. 179

⁹⁰ Ibid., s. 120

⁹¹ Petterson, M., se Kåreland, L., 2009, s. 41

⁹² Ibid., s. 47

Alla kan väl komma överens om att svaga läsare bör läsa en större mängd litterär text för att om möjligt komma ikapp sina mer läsvana kamrater. Men kan man då vara så oförsynt att man kräver en stor textmängd av en svag läsare.⁹³

På ett konkret sätt summerar alltså författarparet problematiken i att utgå från de förutsättningar eleverna tar med sig in i undervisningssituationen och läraren konstruerar sitt lektionsprojekt kring.

6:2 Diskussion

Det här avsnittet innehåller en sammanfattande diskussion av de teman som presenterats ovan och metodologiska överväganden rapporten tagit ställning till. Syftet med denna rapport var att besvara frågeställningen: Vilka variabler upplever lärare sig behöva ta hänsyn till i valet av de skönlitterära inslagen i svenskämnet i gymnasieskolan?

De variabler som framkommit och ansetts avgörande för möjligheten att välja litteratur har kategoriserats under eleven, läraren, syftet och förväntningarna. Som jag har tolkat det är det dessa fyra teman som styr undervisningskontexten och i vilken riktning den navigerar. På så sätt har jag visat på att det bland dessa åtta intervjupersoner inte råder en absolut valfrihet i vilket material som ska användas och visat på relationerna mellan pragmatiska beslut och teoretisk förankring. På detta område är jag ingen pionjär; all den tidigare forskning den här undersökningen bygger på visar på betydelsen av någon form av underliggande struktur som påverkar lärarens förutsättningar för valfrihet. Ingen modell är den andra lik och vi kan inte tala om unisona mönster mellan lärares val, i synnerhet då forskning som pekar på sådana konstruktioner ofta är kvalitativ. Däremot tycks det råda likheter i vilka teman som spelar in i undervisningens utformning för vilka forskare rubricerar olika och härleder i skilda riktningar.

En aspekt det här arbetet inte nämnvärt berört men som framkommit spela en betydande roll i tidigare forskning är de tid – och utrymmeskrav lärare har att förhålla sig till i sin undervisning. Detta förhållande är något som framförts i några enstaka intervjuer och då endast i förbifarten i talet om arbetsschema och lästakt. Då underlaget för ett sådant tids- och utrymmestema varit för bristfälligt för att visa på relationen en sådan aspekt har på lärares val av material har det följaktligen därför inte tagits upp för vidare analys. Trots detta är det alltså viktigt att uppmärksamma att ett fåtal intervjupersoner valt att ta upp det temat och den relationen alltså existerar, jag återkommer till detta senare.

⁹³ Brodow, B., & Rininsland, K., 2009, s. 139

Intresseväckande är också att den tidigare forskningen enhälligt pekar på vikten av bokbeståndet pedagogerna har tillgång till, sådana faktorer anses emellertid i den här studiens intervjusagor inte vara särskilt relevanta för valet av litteratur. Samtliga intervjuade talar om att de utgår från vad som finns i förrådet eller (skol)biblioteket och medger att det är den första utgångspunkten inför valet av litteraturläsning. Emellertid säger sig ingen uppleva att bokbeståndet sätter några gränser för vilka urval som ska göras. Antingen uttrycks det att läraren aldrig stött på problemet att den tänkta litteraturen varit otillgänglig och att det i sådana fall enkelt har gått att lösa genom vidare inköp. Eller så talar intervjupersonen om att det inte finns ett tänkt litterärt verk utan snarare tänkta litterära drag; vilka verken är blir sekundärt i förhållande till de primära beståndsdelarna litteraturen innehåller.

Det finns en viktig validitetsrisk med arbetet som ska poängteras. Det metodologiska övertagandet att redan i e-postinbuden uttrycka att intervjuerna kommer att fokusera på val av skönlitteratur då detta troligen tilltalar de svensklärare som har mycket åsikter och intresserar sig för de skönlitterära inslagen i svenskämnet. Svenskämnet är större än så och de litteraturkonsumerande delarna i kärnämnet är i minoritetsförhållande gentemot textproduktion och textanalys sett till läroplanens angivna målsättning. Resultatet av studien kan alltså påverkas av de litteraturintresserade intervjupersonernas inställning till vad-frågan och kanhända inte representerar svensklärare i övrigt.

6:3 Förslag på ytterligare forskning

Ett flertal intresseområden som kommit fram i intervjuerna men inte kunnat bearbetas på grund av den aktuella frågeställningens avgränsning kommer här att presenteras som förslag på vidare forskning inom det utbildningsvetenskapliga området.

- Vi kan ställa oss frågan om de litterära inslagen i svenskämnet är likartade inom de nationella gymnasieprogrammen då eleven, läraren, syftet och förväntningar är mer likartade. Används olika böcker i olika klasser och vad ger det i så fall för konsekvenser? En komparativ analys av litteraturval på yrkes – och högskoleförberedande program skulle kunna skönja detta.
- Vi kan också försöka bryta ned begreppen och enbart intressera oss för exempelvis *eleven*; vilka litterära erfarenheter har eleven? Vad innebär det för undervisningens utformning? En komparativ analys mellan elevgrupper på yrkes och –

högskoleförberedande program skulle kunna belysa detta; vilka titlar/författare läser eleverna och får tillhandahållna av läraren, i vilket syfte och med vilka förväntningar?

- Jag har själv intresserat mig för frågan om varför svensklärare genomgående envisas med att hålla sig uppdaterade i sin litterära repertoar när inte eleverna gör det. På vilka grunder anser lärare, utifrån sin yrkesroll, att det är viktigt att hitta nyproducerat material att använda i klassrummet? Vart ligger tilltron på det nyproducerade och kommer det faktiskt till användning? Genom att kombinera klassrumsobservationer och intervjustudier med lärare skulle detta kunna synliggöras.

7 Efterord

Antar vi att förutsättningarna för svenskämnets skönlitterära inslag går att härleda till eleven, syftet, läraren och förväntningarna ställer vi oss raskt frågan vad vi gör med den kunskapen? Frågan besvaras med frågor. Kan vi till exempel diskutera om en sådan struktur är bra eller dålig?

Att det överhuvudtaget finns en underliggande konstruktion, om än outtalad och informell, är i min mening en förutsättning för en likvärdig utbildning. Emellertid är den struktur jag ovan påvisat och analyserat inte alls likvärdig och följdfrågorna blir i det fortsatta än mer problematiserande. Om verksamma lärare uppmärksammar, markerar och socialiserar elever genom sin etnocentriska undervisning efter de socioekonomiska skillnader de uppvisar mellan varandra då kallar jag en sådan struktur dålig.

Den motsatta strukturen, där ingen hänsyn tas till någon variabel, säg genom en nationellt given skolkonon, är i min uppfattning ännu sämre. Detta för att en sådan åtgärd distanserar samtliga deltagare i undervisningen gentemot materialet liksom förutsätter att alla involverade kan undervisas, lära sig och har nytta av samma material på samma villkor. Nu tätnar komplexiteten. Det blir för mig tydligt att diskussionen är parallell; den är livsviktig för lärarskrået och dess utveckling men den ger inte något substantiellt slutgiltigt svar.

Det är här vi når pudelns kärna; vi kan som lärare inte annat än reflektera och erfara och därifrån ytterligare reflektera och erfara. Genom att nyansera våra metodologiska tillvägagångssätt och medvetandegöra varifrån de kommer ser vi också vart vi är på väg, men det tar tid.

Följer vi Bourdieus vägvisning är vi inte på väg någonstans utan går i reproduktiva cirklar. Vi har absolut möjlighet att ta lärdom av det uttalade mönstret och ansamlar kraft nog att förändra det, men det tar tid. Det ska också finnas ett intresse för nydaning och förändring. I

inledning nämndes att skolan visst är under utveckling och reformation men sätter vi på oss Lundströms glasögon vittnar emellertid debatten om en existerande ämneskonception och ämneskonstruktion; retoriken inrymmer en mer likvärdig utbildning och en högre ämneskompetens medan praktiken utesluter fler elever från svenskundervisningen och programinfärgar undervisningen än mer.

Kanske bör istället skolans huvuduppgifter tas i beaktning, ämnar utbildningsväsendet ge eleverna först och främst en ämneskompetens eller socialisationskompetens? På den frågan finns inget entydigt svar och båda linjerna samexisterar i läroplanen där det uttrycks att skolan ska:

Medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen, i arbetet med eleverna verka för solidaritet med eftersatta grupper både i och utanför vårt land, aktivt främja likabehandling av individer och grupper.⁹⁴

42 Samtidigt understryks varje enskilt gymnasieprogram ha sina egna specifika examensmål⁹⁵ och det uppträder olika förhållningar till olika elevgrupper och deras gemensamma studieinriktning i syftet ”att [eleven] tillägnar sig goda kunskaper i de kurser som ingår i elevens studieväg och kan använda dessa kunskaper för vidare studier och i samhällsliv, arbetsliv och vardagsliv.”⁹⁶ På så sätt stödjer skolan Bourdieus deterministiska terminologi där skolan skapar och upprätthåller skillnader mellan människor.

Då återstår frågan huruvida forskningen visar på intervjupersonernas reflekterande etnocentrism varande eller icke-varande. I min mening visar det sig många gånger att de lärare jag intervjuat hanterar elevgrupper med en starkt utpräglad etnocentrism där socioekonomiska värderingar och normerande synsätt ges explicit utrymme i val av material. Men är dessa uttryck för lärarnas etnocentriska val av skönlitteratur manifesterad av lärarens ofreflekterade värdesystem eller en konsekvens av lärarens minskade handlingsutrymme. Den insikt jag nått är den senare då det under intervjuerna framkommit att intervjupersonerna många gånger är medvetna om sitt tolkningsföreträde, sin normerande effekt samt vilka mönster de uppmanar och nedslår genom de olika metodologiska vägar de undervisar på. För alternativet tar tid.

Det tar tid att reflektera och lära sig vilka konsekvenser som följer vilka val och i förläggningen vilka nyanseringar och närmanden som kan och ska göras för att underbygga en likvärdig undervisning. Fri från sin etnocentrism är ingen men medvetna om den kan vi bli.

⁹⁴ Skolverket, 2011, s. 12

⁹⁵ Ibid., s. 17

⁹⁶ Ibid., s. 9

Min upplevelse av de intervjupersoner jag haft träffat är att alla de åtgärdsplaner och uttryckta målsättningar, betygskriterier och omfattande elevunderlag bekostas av en sådan medvetenhet.

8 Tack till

Jag vill tacka alla de intervjuade som ställde upp och tog sig tiden att under brinnande termin delge mig sina uppfattningar om hur de ser på sitt yrke och de val de gör. Jag tackar Malin Hidestrand för intressanta kommentarer och synpunkter. Ett stort tack går också till min handledare Pernilla Andersson utan vem det här arbetat inte kunnat konkretiseras.

9 Källhänvisning

- Brodow, B. & Rininsland, K., 2005: "Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori", Studentlitteratur, Lund
- Bourdieu, P., 1997: "Kultur och kritik", Diadalos AB, MediaPrint Uddevalla
- Bourdieu, P., 1999: "Praktiskt förnuft – bidrag till en handlingsteori", Diadalos AB, MediaPrint Uddevalla AB
- Bourdieu, P., 2008: "Reproduktionen", Arkiv förlag, Livonia print, Riga
- Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009: "Den kvalitativa forskningsintervjun", Studentlitteratur, Lund
- Kåreland, L. 2009: "läsa bör man...? – Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning", Lieber AB, Stockholm
- Lundström, S., 2007: "Textens väg – om förutsägingar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning", Umeå universitet, Print & Media
- Molloy, G., 2003: "Att läsa skönlitteratur med tonåringar", Studentlitteratur, Lund
- Nationalencyklopedin (2013). Etnocentrism (elektronisk) tillgänglig: < <http://www.ne.se.ezp.sub.su.se/lang/etnocentrism> > (2013-10-11)
- Nationalencyklopedin (2014). Kanon (elektronisk) tillgänglig: < <http://www.ne.se.ezp.sub.su.se/lang/kanon/220745> > (2014-01-22)
- Statistiska centralbyrån (2014). Socioekonomisk indelning (elektronisk) tillgänglig: < <http://www.scb.se/sei/> > (2014-01-22)
- Skolverket, 2011: "Gymnasieskola 2011", Edita, Västerås
- Skolverket (2013). Kursinformationssystem för skolan, Svenska B (Elektronisk) tillgänglig: < <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=5&skolform=21&id=3206&extraId=> > (2013-11-16)
- Skolverket (2013). Ämnet svenska (Gymnasieskolan) (Elektronisk) tillgänglig: < http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sve?tos=gy&subjectCode=SVE&lang=sv&courseCode=SVESVE01#anchor_SVESVE01 > (2013-11-16)
- Stukàt, S., 2005: "Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap", Studentlitteratur, Pozkal, Polen
- Sumner, G. W., 1906: "Folkways", The Athearn Press, Boston, U.S.A
- Vetenskapsrådet (2013). Codex – regler och riktlinjer för forskning (Elektronisk) tillgänglig: < <http://www.codex.vr.se/manniska2.shtml> > (2013-12-21)

10 Appendix

10:1 Intervjumall

10:1:1 Informerat samtycke

Nu startar jag inspelningen och intervjun, det som sägs under inspelningen kommer jag ensam att ta del utav men den utskrivna transkriptionen utav den kommer att finnas tillgänglig för dig, för mig, för den som läser mitt examensarbete och för den som frågar efter den. I utskriften kommer du självklart att anonymiseras och det innebär också att saker vi kanske kommer att tala om också kan komma att redigeras/anonymiseras eller censureras för att inte någon utomstående ska kunna förstå vem det egentligen är jag har talat med. Går du med på det?

10:1:2 Inledande bakgrundsfrågor & Intervjumall

Vad har du för yrkesmässig bakgrund?

Hur länge har du undervisat?

I vilka ämnen undervisar du?

Vad har du undervisat?

I vilka årskurser och program har du undervisat?

På vilka program undervisar du nu?

- **Vad läser ni nu?**
 - **Varför just det?**

Ger ett tydligt utgångsläge för intervjun.

- **Hur gjorde du förra terminen/läsåret?**

En god utgångspunkt kan vara att se till tidigare erfarenheter.

- **Vad tycker du är viktigt när du väljer litteratur?**
 - **Kanon?**
 - **Handling?**
 - **Idéinnehåll?**
 - **Bekräftande identifikation/utvecklande möte?**

Avslöjar informantens perspektiv på urval. (Vilka komponenter som gör litteraturen intressant för undervisningen. (Berättarteknik, tankeströmningar, språk, stilistiska drag, författaren, genre, samtidsbeskrivning, kronologi o.s.v.))

- **Finns det någon litteratur som du skulle tveka eller vägra att ta upp i läsrepertoaren?**
 - **I så fall varför?**

Finns det skadlig eller negativ litteratur som elever inte är mogna/beredda för, tabun tydliggör normer och värderingar?

- **Hur går urvalsprocessen till?**
 - **Vad utgår ni ifrån?**
 - **Gör varje lärare det enskilt eller är lärarlaget inkopplat?**
 - **Ges eleverna något val?**

Informanten får själv berätta hur valet går till. (Innehåll/Genre/Författare, vad är utgångspunkt? Är valet individuellt eller kollegialt? Får eleverna själva välja och i så fall efter vilka villkor?)

- **Hur går det till när ni köper in böcker?**
 - Är lärarlaget inkopplat?
 - Vilka intressen spelar in?

Informanten ges utrymme att berätta vilka det är som styr det litterära valmöjligheterna och vilka intressenter som genererar bokbeståndet.

- **Hur resonerar du i val av litteratur?**
 - Gör du antaganden om läsaren?
 - Behöver boken ha aktuella sidor?

Hur tänker informanten kring urvalsprocess? (Färgar elevunderlaget av sig i litteraturvalen? Varför/Varför inte? På vilket sätt ska boken kunna relateras till eleven)

- **Om du fick välja fritt, vad skulle du välja då?**
 - Varför det?
 - Varför läser ni inte det?

Låter informanten själv tala om vilka intresseområden som är starkast. (Argumentera för valet. Varför fick den inte plats i undervisningen? (Hur sticker den ut)).

- **Var får du inspiration till nya böcker?**
 - Vilka medier/personer vänder du dig till?

Informanten får tala om vilka influenser och källor som spelar in i informantens egna litterära repertoar och breddningen/fördjupningen av denna.

- **Är det något du vill tillägga?**

Fångar upp områden som informanten känner inte kommit fram under intervjun angående urvalsprocessen.

10:2 Initierande e-postinvt; *Fråga angående examensarbete*

46

Hej!

Jag heter Alexander Olsson och jag ska snart till att ta lärarexamen på Södertörns Högskola. Jag skriver just nu mitt examensarbete där syftet i korthet är att visa på hur urvalsprocessen går till i valet och kvalet av skönlitteratur bland svensklärare ute på gymnasieskolor i Stockholm.

Jag kontaktar nu er för att komma i kontakt med era svensklärare och undrar om ni är intresserade och har tid att delta i en kortare intervju (ca: 30 min) under vilken ni får förklara era vägval och tankar kring skönlitterära val?

Den intervjuade kommer självklart att anonymiseras och får också ta del utav den utskrivna intervjun.

Tack på förhand.

Med vänlig hälsning/Alexander