

Skönlitteratur i klassrummet – finns det?

En studie om användning av skönlitteratur i undervisning av B-svenska i gymnasiet

Helsingfors universitet

Nordiska språk

Pro gradu-avhandling

Vårterminen 2020

Sini Luokkanen

Handledare: Beatrice Silén och
Hanna Lehti-Eklund



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		
Tekijä – Författare – Author Sini Luokkanen		
Työn nimi – Arbetets titel – Title Skönlitteratur i klassrummet – finns det? En studie om användning av skönlitteratur i undervisning av B-svenska i gymnasiet		
Oppiaine – Läroämne – Subject Pohjoismaiset kielet, ruotsi toisena kotimaisena kielenä		
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year 4/2020	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 70 sivua
Tiivistelmä – Referat – Abstract		
<p>Media- ja kulttuurikenttä on murroksessa suomalaisessa nyky-yhteiskunnassa ja kirjallisuuden asema on muuttunut. Kirjallisuuden lukemisella ja kirjallisuuskasvatuksella ei ole enää yhtä vahva asema kouluopetuksessa. Tämä tutkielma keskittyy kaunokirjallisuuden käyttöön B-ruotsin lukio-opetuksessa.</p> <p>Tutkimuskysymykset koskevat ensinnäkin kaunokirjallisuuden asemaa opetuksessa: mikä tehtävä kaunokirjallisuudella on, mitä hyötyjä sillä nähdään olevan, mitä syitä opettajat esittävät kirjallisuuden puuttumiseen opetuksesta, miten oppikirja ja opetussuunnitelma vaikuttavat sekä millaisia tehtäviä opettajat antavat kirjallisuuteen liittyen. Toiseksi tutkimus selvittää, mitä teoksia ja keitä kirjailijoita opettajat suosittelivat opetuksen yhteydessä. Kolmanneksi tutkimus sisältää tietoa opettajien edellytyksistä kirjallisuusopetukseen.</p> <p>Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka menetelmänä on tutkimushaastattelu. Haastattelut on toteutettu kahdessa anonyymissä uusmaalaisessa lukiossa ja tutkimusaineiston muodostaa seitsemän ruotsinopettajan haastattelut. Opettajien ja koulujen niminä on käytetty pseudonyymeja oikeiden nimien tai numeroiden sijaan haastatelluiden opettajien yksityisyyden turvaamiseksi ja tutkimuksen luottavuuden parantamiseksi.</p> <p>Tutkielmassa on yhtä suuri painoarvo sekä kirjallisuuteen ja sen käyttöön kouluopetuksessa keskittyvällä teorialla että tutkimushaastatteluihin perustavalla analyysillä ja pohdinnalla. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää tulevissa opetussuunnitelmissa ja tutkimuksissa.</p> <p>Tutkielma tuo esiin kirjallisuuden lukemisen ja työstämisen merkityksellisyyden. Kirjojen lukemisella, kirjallisuuskeskusteluilla ja erilaisilla luettuun liittyvillä tehtävillä voidaan saavuttaa monia eri hyötyjä kielen oppimisesta tunnetaitoihin. Ahkeralla kirjallisuuden lukemisella on myös yhteys koulumenestykseen. Haastattelut antavat kuitenkin huoletuttavan kuvan kaunokirjallisuuden asemasta lukion B-ruotsissa.</p> <p>Teoksia tai kaunokirjallisia otteita ei juuri lueta opetuksen yhteydessä, mutta kirjavinkejä useimmat opettajat antavat enemmän tai vähemmän. Kirjoja ja/tai kirjailijoita saatetaan mainita esim. ajankohtaisten asioiden yhteydessä. Kaunokirjallisuus nähdään yhtenä mediana tai sisältönä muiden joukossa useissa vastauksissa. Toisaalta opettajat ovat tietoisia kirjallisuuden lukemisen hyödyistä ja eduista esim. opetuksen eriyttämisessä ja autenttisena materiaalina. Haastatellut opettajat tuovatkin esiin lukuisia syitä, miksi kaunokirjallisuus ei ole mukana opetuksessa. Oppikirja ja opetussuunnitelma, aikapula ja oppilaiden riittämätön kielitaito muodostavat tärkeimmät syyt, miksi kaunokirjallisuutta ei lueta tai käsitellä kursseilla. Tutkimuksesta käy ilmi myös monia kirja- ja kirjailijasuosituksia, joita opettajat antavat oppitunneillaan. Astrid Lindgren ja muut klassikot sekä dekkarit nousevat esiin. Lisäksi tutkimus antaa tietoa opettajien edellytyksistä kirjallisuusopetukseen. Suurin osa opettajista on lukenut paljon kaunokirjallisuutta osana opintojaan ja lukee säännöllisesti vapaa-ajallaan, mutta useimpien kohdalla oma lukeneisuus ja innostus ei näy opetuksessa.</p> <p>Kirjallisuuden aseman parantamiseksi B-ruotsin opetuksessa tarvitaan monia eri toimia, joita tutkielmassa käsitellään. Tärkeimpänä seikkana opetussuunnitelman tulisi sisältää tavoitteena kirjallisuuden lukemista ja työstämistä. Tutkielma sisältää myös vinkkejä opettajille kirjallisuuden opettamiseen.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords ruotsi, kaunokirjallisuus, lukeminen, lukio-opetus, opetussuunnitelma		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited E-thesis		
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information		

Innehåll

1 Inledning.....	1
1.1 Skönlitteraturens ställning i klassrummet	1
1.2 Syfte och frågeställning	4
1.3 Disposition.....	5
2 Material och metod	5
2.1 Material	5
2.1.1 Urvalet av gymnasier	6
2.1.2 De intervjuade lärarna	7
2.1.3 Intervjufrågor	10
2.2 Metod	10
2.2.1 Kvalitativ undersökning	10
2.2.2 Forskningsintervju som metod	11
3 Bakgrund	13
3.1 Svenska i finska skolor	14
3.2 Läroboksbaserad undervisning.....	15
3.3 Kultur i språkundervisning.....	15
3.4 Läroplaner och litteraturläsning	18
3.5 Vad är skönlitteratur?.....	20
3.6 Barnboken som genre	21
4 Teoretisk bakgrund och tidigare forskning	24
4.1 Andraspråksinlärning.....	24
4.2 Läsandet på främmande språk.....	25
4.3 Varför skönlitteratur?	28
4.3.1 Funktionen hos och fördelar med litteraturläsning	28
4.3.2 Litteraturläsning och språkundervisning	33
4.4 Hur välja skönlitterära verk	36
4.4.1 Kanonisk synvinkel.....	37
4.4.2 Receptionsforskning	38
5 Skönlitteraturen i de sju intervjuerna.....	40
5.1 Skönlitteraturens ställning.....	40
5.1.1 Vad är viktigt i undervisningen?	40
5.1.2 Funktionen hos och fördelar med litteratur i undervisningen	42
5.1.3 Orsaker till att lärarna utelämnar litteratur	45
5.1.4 Läroplanens och lärobokens inverkan	48

5.1.5 Hurdana uppgifter angående litteratur?	49
5.2 Rekommendationer	50
5.3. Lärarnas förutsättningar	52
5.4 Sammanfattning av analys.....	53
6 Sammanfattning och diskussion	55
6.1 Sammanfattning	55
6.2 Diskussion	56
6.3 Pedagogiska reflektioner	60
Källförteckning	65
Bilagor	69

1 Inledning

1.1 Skönlitteraturens ställning i klassrummet

Vi lever i en värld som förändras hela tiden och allt snabbare. Teknologin gör framsteg och möjliggör nya arbetsmetoder. Särskilt alla blivande och nuvarande lärare måste vara medvetna om förändringarna och förbereda sina elever för framtiden och dess krav som står inför dagens barn. I Opettaja-tidningen¹ diskuterar man ofta vilka strategier och vilka kunskaper som är viktigast att förmedla till våra barn och ungdomar i skolan. Vad är det som bär i dag och ännu i morgon?

En väl utvecklad läsförmåga är en baskunskap i vårt samhälle och språket är en av de viktigaste rättigheter som även barn och ungdomar har (jfr Löthagen & Staaf 2009:7–8; Lundahl 1998:9–11). Elevers språkförmåga utvecklas på det naturligaste sättet genom att de läser skönlitteratur och språkförmågan formar basen för alla skolämnena. Det syns i skolframgången vilka elever som läser mycket och vilka mindre. Läspedagogik betjänar speciellt grupper som flerspråkiga elever; man kan även förebygga elevers läs- och skrivsvårigheter genom att läsa litteratur och jobba med skönlitterära texter. (Bl.a. Löthagen & Staaf 2009; Lundahl 1998:51–58.) I vårt samhälle finns det motsatta värderingar och till och med animositet mellan dem som tänker på ett annat sätt. Läroplanens allmänna målsättningar strävar efter att elever hittar sin plats och kan leva i fred med andra. Även dessa syften kan uppnås genom att använda skönlitteratur i undervisningen; läsa, diskutera och arbeta systematiskt med skönlitterära texter (Persson 2007:255–263).

Användning av skönlitteratur i undervisningen gäller särskilt modersmålsinläring och andraspråksinläring (Löthagen & Staaf 2009:15). I bruket av skönlitteratur är fördelarna i undervisning av modersmål och andraspråk för det mesta de samma. Därför tas det upp litteratur som handlar om skönlitteratur i modersmålsundervisning. I undervisning av andra språk lönar det sig att använda skönlitteratur av många goda skäl: inlärare får en modell för hur språket skrivs väl, nya utmaningar som läroböcker inte erbjuder och kulturell information till exempel om seder och

¹ Opettaja-tidningen är en yrkestidskrift för alla lärare som publiceras varannan vecka.

landskap fast de inte kan åka till landet där språket talas (bl.a. Lundahl 1998; Persson 2007). Därtill är autenticitet skönlitteraturens fördel jämfört med lärobokstexter. Därför är det viktigt att använda läroböckernas skönlitterära texter och annan skönlitteratur invid lärobokstexter. (Lundahl 1998:11–12.) Lärarens uppgift är även att uppmuntra elever att läsa. Mera om skönlitteratur i andraspråksundervisning i kapitlet "Varför skönlitteratur?". I fortsättningen använder jag termen litteratur när jag avser (svenskspråkig) skönlitteratur om inte annat anges.

Användning av skönlitteratur i svenska som andra inhemska språk har inte undersökts mycket i Finland. Det är välkänt att litteraturläsning är en viktig del i modersmålsundervisningen men dess ställning i svenskundervisningen är inte etablerad. I gymnasiet har ungdomar mera utvecklade språkkunskaper jämfört med grundskolan vilket möjliggör läsning av skönlitterära texter och bearbetning av dem. Det är viktigt att veta om litteratur används i svenskundervisning, hur den används och för vilka syften och vilken litteratur lärarna rekommenderar. I min avhandling vill jag även ta reda på vilka föreställningar svensklärare har angående skönlitteratur i undervisning och hurdana förutsättningar de har för litteraturundervisning.

I fördjupade studier för blivande svensklärare är det möjligt att välja kurser som handlar om litteratur och/eller dess användning i klassrummet, det finns kurser om både barn- och ungdomslitteratur och nordisk litteratur. Studenter kan även välja bort allt som anknyter till skönlitteratur. Svensklärare i grundskolan och i gymnasiet har kanske inte studerat litteratur eftersom kurserna är valfria, och de är därför inte vana vid att använda skönlitterära texter i sin undervisning och att ge rekommendationer om litteratur för elever. Under praktiken och då jag har följt språkundervisning, har jag upptäckt att litteratur är "en extra bit" under lektioner av främmande språk; litteratur utnyttjas endast om läraren tänker att gruppen har tid till det efter "det viktigaste". Möjliga skönlitterära texter i läroböcker lämnas lätt bort och det finns ingen systematik i användning av skönlitteratur. Denna utgångspunkt tar även Heikman (2014) upp i sin avhandling som handlar om användning av skönlitterära texter i läroböcker.

Undervisningen baserar sig på de krav som läroplanen ställer. I läroplanen som publicerades 2003 hade litteratur en viss ställning men den nyaste läroplanen hänvisar inte alls till litteratur eller

andra autentiska texter. Den gällande läroplanen frångår en så stark tradition som att känna och läsa litteratur. (Grunderna för gymnasiet läroplan 2003:94–98; Grunderna för gymnasiet läroplan 2015:100–102, 104–106.) På grund av detta är användning av skönlitteratur beroende av såväl lärarnas intresse och färdigheter som läroböcker och deras innehåll.

Emellertid läser elever allt från poesi till deckare på varje kurs i modersmålsundervisning. I andraspråksundervisning behöver man inte en djupgående titt på litteraturhistoria liksom i modersmålet, för själva språket och kulturen som litteraturen avspeglar är avgörande. Enligt mina upptäckter förekommer kulturuppfostran explicit annars under språklektioner men inte litteraturuppfostran fast litteratur är en central del av ländernas kultur. En översikt över kultur i språkundervisning finns i Bakgrund i delkapitel 3.3.

I Sverige har det diskuterats mycket om skönlitteraturens ställning i såväl undervisning av både modersmål och svenska som andra språk som lärarutbildning på grund av den kulturella vändningen under de senaste åren (bl.a. Persson 2007; Petersson 2009). Samma vändning har skett även i Finland. Människor läser allt mindre och det finns inte mer en gemensam nationell kultur och gemensamma uppfattningar om vikten av kultur och till exempel en litterär kanon är allt svårare att sammanställa.

Samtidigt får vi läsa nyheter om Pisa²-studier som visar att ungdomarnas och särskilt pojkarnas läskunskaper har försämrats. En orsak till läsförmågans förfall är att våra barn och ungdomar läser allt mindre skönlitteratur. (Arffman 2015.) Samma trend pågår i Sverige; allt färre elever är starka läsare (Löthagen & Staaf 2009:8). Sociala medier och snabb bläddring av information har tagit över från litteraturläsning på fritiden. Nuförtiden läser ungdomar allt mer kortare texter än skönlitterära texter (Silverström & Rautopuro 2015:111). Finlandssvenska elever har undersökts i årskurs 9 åren 2005, 2010 och 2015, och resultaten visar att ungdomar läser allt mindre skönlitterära verk. Finskspråkiga elever läser ännu mindre än finlandssvenska ungdomar.

² PISA (Programme for International Student Assessment) är världens största elevstudie och är ett OECD-projekt. I studien deltar både OECD-länder och icke OECD-länder. (Skolverket 2018)

(Silverström & Rautopuro 2015:110–111.) Läroplanens roll är avgörande i befrämjande av litteraturläsning. Därför betraktar jag även läroplanens inverkan på användning av litteratur i undervisning. (Se analyskapitlet.)

Nu i mitten av den kulturella vändningen är det dags att granska litteraturens ställning i skolan. Lärare och planerare av läroplaner borde vara medvetna om alla fördelar – från elevers språkutveckling till stärkning av deras identitet – som användning av skönlitteratur kan medföra. Även i svenskundervisning kunde elever arbeta mer kring skönlitteratur.

1.2 Syfte och frågeställning

Min undersökning koncentrerar sig på B1-svenska i gymnasiet eftersom de flesta finskspråkiga elever studerar B1-svenska. Jag tar ändå fram de resultat som gäller A-svenska eller grundskolan. På grund av denna synvinkel har min undersökning största nyttan för utveckling av svenskundervisning i Finland. Ett syfte med min avhandling är även att väcka beslutsfattare att inse betydelsen av skönlitteratur i svenskundervisning och få dem att beakta synvinkeln i kommande läroplaner. Jag avser inte att ifrågasätta användning av läroböcker i min avhandling utan lyfta fram användningen av skönlitterära texter i läroböcker och användningen av skönlitteratur överhuvudtaget.

I min undersökning kommer jag att svara på följande frågor:

- 1 Vilken ställning har skönlitteratur i svenskundervisningen i praktiken? Hur ser lärarna på vilken betydelse användning av litteratur har i klassrummet?
- 2 Vilka rekommendationer ger lärarna?
- 3 Hurdana förutsättningar har lärarna att undervisa skönlitteratur i svenska? Hur påverkar deras förutsättningar litteraturens ställning i deras undervisning?

I avhandlingen är syftet att utreda litteraturens ställning i svenska i den nutida skolan och bakgrunder till den. Svensklärarna är i fokus; jag är intresserad av deras föreställningar, praktiker och förutsättningar. Det är sannolikt att den nuvarande läroplanen har försvagat litteraturens ställning och användningen i undervisning har minskat. Jag beaktar även att antalet gymnasister som skriver svenskan minskade kraftigt efter år 2005 när svenskan blev valfri att skriva i studentskrivningar vilket innebär att allt färre tar fördjupade kurser. Minskningen har fortsatt varje år efter reformen av studentexamen, och på det viset har språkfärdigheterna och motivationen att studera svenska försämrats (se Takala 2012). Jag antar att allt detta har påverkat skönlitteraturens ställning i gymnasiet. Det är även intressant att i undersökningen få veta vilka genrer lärarna lyfter fram och om ungdomsböcker dominerar.

1.3 Disposition

Först redogör jag material och metod i kapitel 2. Sedan i bakgrund-delen i kapitel 3 finns det information och teori som anknyter sig till min undersökning. I kapitel 4 behandlar jag teoretisk bakgrund av min undersökning och relevant tidigare forskning. Själva analysen och sammanfattningen av analysen hittas i kapitel 5. Jag avslutar med sammanfattning, diskussion kring resultat och metod samt pedagogiska reflektioner i kapitel 6.

2 Material och metod

I det här kapitlet finns det två delkapitel: den ena koncentrerar sig på materialet i undersökningen och den andra på metoden som har använts.

2.1 Material

Först presenterar jag mitt urval av skolor och material i avsnitt 2.1.1. Sedan finns det omfattande bakgrundsinformation om de intervjuade lärarna i avsnitt 2.1.2. Till sist behandlar jag kort intervjufrågorna i avsnitt 2.1.3.

2.1.1 Urvalet av gymnasier

Det är viktigt att få djupgående och kvalitativ information angående litteratur i svenskundervisning av lärare. Efteråt kan det erhållas därtill kunskap med kvantitativ undersökning med hjälp av resultat av denna undersökning. Diskussioner med svensklärare betjänar mitt syfte och jag håller det för viktigt att få information av dem som dagligen förverkligar läroplanens krav och arbetar med ungdomar. Därför har jag genomfört en intervjuundersökning: jag samlade in materialet i två olika finskspråkiga gymnasier i Nyland genom att intervjua svensklärare.

Jag har valt olika slags skolor till min undersökning: den ena från en stad och den andra från en kommun, den ena är ett medelstort gymnasium och den andra ett stort. Dessutom har det ena gymnasiet ett högt urvalsmedeltal och det andra ett lågt urvalsmedeltal. Det ena gymnasiet ligger i Helsingfors och har hög status. Det har fått namnet Korkeakallion lukio i min undersökning. Medeltalet för att komma in på detta gymnasium ligger ungefär på 9,0 varje år och gymnasiet har ungefär 250 gymnasister. Där undervisas det både A- och B-svenska vilket är typiskt för gymnasier i Helsingfors. Det andra nyländska gymnasiet med ungefär 500 gymnasister ligger utanför Helsingfors och har även ett bra rykte lokalt. Det kallas Lehmustien lukio. Medeltalet för att komma in på gymnasiet var ungefär 7,5 senaste gången vilket är en typisk nivå men gymnasiet har alltid uppnått placering inom de hundra bästa gymnasierna i Finland i studentskrivningarna. Där är det möjligt att studera bara B-svenska vilket gäller de flesta finska gymnasier. Den ovannämnda informationen fick jag av den assisterande rektorn av Lehmustien lukio och från skolornas hemsidor.

I avhandlingen berättar jag avsiktligt inte skolornas riktiga namn. Jag ger inte heller namnen på lärare som jag har intervjuat. Jag använder påhittade namn. På det sättet känner den som intervjuas sig trygg och fri att berätta även kontroversiella saker, till exempel om hon eller han berättar för mig om sin tidsbrist eller hård press. Detta är en orsak till att behålla lärarnas anonymitet och använda pseudonymer om båda skolorna och lärare som har deltagit

undersökningen. Utförandet av forskningsintervjun ålägger intervjuaren att följa etiska principer vilka även kräver att behålla konfidentialitet. (Se mer i avsnittet "Forskningsintervju som metod".)

Jag kontaktade flera gymnasier men det blev dessa två som min undersökning fokuserar på. I andra gymnasier som jag kontaktade var lärarna antingen ointresserade eller det var svårigheter att få tillstånd att komma och samla in materialet. I en kvalitativ undersökning räcker det med från 5 till 10 informanter. Jag har bedömt att en inspelning som pågår från två till tre timmar räcker som material. Mitt material består av intervjuer av sju svensklärare som fungerar som informanter i denna undersökning. Jag har drygt två timmar inspelning på bandet. Jag har lyssnat på bandet flera gånger för att transkribera och göra anteckningar. För att kunna analysera och jämföra svaren har jag kategoriserat dem enligt frågorna. Jag förklarar och analyserar svaren och ger direkta citat som exempel på några viktiga repliker. Jag utförde intervjuerna på finska eftersom jag och alla intervjuade lärare har finska som modersmål och det svenska språket är inte forskningsobjektet.

2.1.2 De intervjuade lärarna

Här berättar jag bakgrundsinformation om informanterna: tiden som de har jobbat som svensklärare, de ämnen som de undervisar för tillfället, deras utbildning och hur mycket de läser skönlitteratur på svenska. Lärarnas engagemang angående litteratur behandlas närmare i analyskapitlet. Åldern i bakgrundsuppgifterna har utelämnats å ena sidan eftersom den inte är relevant information i den här undersökningen för endast erfarenhet av svenskundervisning gäller. Å andra sidan kunde lärarna identifieras om åldern var med i avhandlingen. Båda könen är representerade men de flesta är kvinnor. Jag avslöjar inte det exakta antalet män och vilka som är män bland informanterna för att garantera lärarnas avskildhet. Könet är inte heller relevant information i den här undersökningen. Jag har därför bestämt mig att använda kvinnliga pseudonymer vilket även motsvarar realiteten eftersom svensklärare för det mesta är kvinnor. Pseudonymerna bringar närhet till undersökningen jämfört med numrerade lärare. Jag använder finskspråkiga namn för sex finskspråkiga lärare och ett svenskspråkigt namn för den lärare som är tvåspråkig.

Jag presenterar lärarna i den ordning som jag har intervjuat dem. Det finns alltsammans sju svensklärare från två olika gymnasier. Fem av dem har arbetat som svensklärare ungefär 20 år och två av dem ungefär 10 år. Endast en av de intervjuade lärarna är ännu inte en färdig lärare. Alla 7 lärare är över 30 år gamla och genomsnittet av deras ålder ligger på 46 år. De flesta har även ett annat språk som de undervisar. Två av lärarna har gjort läroböcker. Således är de intervjuade lärarna mycket erfarna lärare och hade på det sättet bra förutsättningar att svara på frågor. Bea, Maija och Suvi undervisar svenska i Korkeakallion lukio i Helsingfors. Marjatta, Kristiina, Helena och Johanna är svensklärare i det andra nyländska gymnasiet, Lehmustien lukio.

Bea har arbetat 18 år som svensklärare. Hon undervisar närmast A-svenska. Således ger hennes svar en bredare synvinkel till denna forskning som koncentrerar sig på B-svenska. Bea undervisar även tyska för tillfället. Hon är filosofie magister och har lärarbehörighet i både svenska och tyska. Bea har avlagt studier ända till laudatur-nivån i båda språken; det vill säga i det nutida utbildningssystemet att hon har gått genom grund-, ämnes- och fördjupade studier. Hon tar upp att hon har läst en stor mängd skönlitterära verk för de långa litteraturlistorna hörde till undervisning i språkämnen vid universitetet ännu i början av 1990-talet. Bea är en ivrig läsare och läser ungefär två svenskspråkiga skönlitterära verk, för det mesta deckare, per månad och ännu mer under sommarlovet.

Maija har undervisat svenska i 21 år och har engelska som andra undervisningsämnet. Svenskan som hon undervisar är för det mesta B-svenska. Hon är filosofie magister och är behörig lärare i både svenska och engelska. Hennes seminarieuppsats i engelska handlade om skönlitteratur. Hon har varit med att göra en läroboksserie för gymnasiet. Maija strävar efter att läsa svenskspråkig litteratur hela tiden. Om hon lånar 4 böcker, är en av dem svenskspråkig. Maija läser knappt 10 verk per år och läsandet sker för det mesta under semestertider.

Suvi har varit svensklärare i 9 och ett halvt år. Hon har inga andra undervisningsämnen. Hon undervisar B-svenska både i grundskolan (årskurs 7–9) och gymnasiet. Suvi har undervisat också A-

svenska. Hon är filosofie magister och har lärarbehörighet i svenska. Hon har avlagt fördjupade studier i pedagogik. Suvi har arbetat med en läroboksserie för grundskolan. Hon läser för det mesta på svenska när hon läser: hon läser ungefär 5 verk under året.

Marjatta har arbetat i 23 år som svensklärare och hon har engelska som andra undervisningsämnet. Hon undervisar bara B-svenska som alla svensklärare i hennes gymnasium. Nuförtiden undervisar Marjatta mer engelska än svenska och kurserna i svenska är studentkurser för det mesta. Hon är filosofie magister och har lärarbehörighet i båda språken. Marjatta läser mycket svenska deckare, ungefär 10 per år och därtill engelskspråkiga verk.

Kristiina har undervisat svenska i ungefär 18 år och hon undervisar även franska. Hon är filosofie magister och är behörig lärare i både svenska och franska. Hon har varit i utbyte i Frankrike i ett år och studerat fransk litteratur där. Kristiina har därtill avlagt studier i norsk litteratur under en sommar i Norge. Hon strävar efter att läsa på svenska och franska när hon har tid för läsande, vanligen under semestertider. Hon läser ungefär 6 verk per år och de är oftast deckare.

Helena har arbetat i 20 år som svensklärare och även hon har franska som andra undervisningsämnet. Hon är filosofie magister och har lärarbehörighet i både svenska och franska. Helena brukar lyssna på ljudböcker på svenska medan hon stryker kläder. Hon lyssnar på ungefär en bok per månad och böckerna är för det mesta deckare. Helena har ingen tid att läsa böcker.

Johanna har tjänstgjort som svensklärare i ungefär 10 år. För tillfället har hon inga andra undervisningsämnen. Hon har kandidatexamen och är blivande lärare i tyska och svenska. Även Johanna lyfter fram att hon har läst enorma mängder av skönlitterära verk under 1990-talet när litteraturen ännu spelade en stor roll i obligatoriska studier i språkämnen vid universitetet. Hon läser närmast facklitteratur och litteratur som baserar sig på fakta. Hon läser vetenskapliga publikationer på svenska. Hon läser sällan romaner ens på finska och aldrig deckare.

2.1.3 Intervjufrågor

Jag har genomfört temaintervjuerna med lärarna utgående från intervjufrågor som jag har påhittat. Intervjufrågorna handlar mångsidigt om temat och de är relevanta angående min forskning. Jag har formulerat frågorna så att svaren blir informativa och specifika. Fem intervjufrågor (intervjufrågorna 3 och 5–8) består av två delar för att få precision och en bredare synvinkel i intervjun eftersom fyra av dessa fem intervjufrågor (intervjufrågorna 3, 5, 6, 8) börjar med en ja/nej fråga. Jag har strävat efter att få svar till mitt första forskningsfrågebatteri och litteraturens ställning med alla mina intervjufrågor men intervjufrågorna från 1 till 4 och från 7 till 10 koncentrerar sig i synnerhet på litteraturens ställning i klassrummet. Andra forskningsfrågan om rekommendationer hänger ihop med intervjufrågorna 5 och 6. Alla bakgrundsfrågor dvs. intervjufrågorna från 11 till 15 svarar till tredje forskningsfrågebatteriet och lärarnas förutsättningar. Intervjufrågorna hittas som bilaga och deras funktion behandlas i analyskapitlet.

2.2 Metod

Först diskuterar jag kvalitativ undersökning och dess villkor i avsnitt 2.2.1. Sedan presenterar jag forskningsintervju, berättar om genomförandet av intervjuerna och behandlar forskningsintervjuns etiska frågor i avsnitt 2.2.2.

2.2.1 Kvalitativ undersökning

Inom de humanistiska disciplinerna dominerar *hermeneutik* och inte positivismen liksom inom naturvetenskaperna (Widerberg 2002:25–27). Widerberg (2002:26) förklarar: "Hermeneutik betyder att tolka, översätta, förtydliga, klargöra och utsäga." Etymologin för hermeneutik anses vara gudarnas sändebud Hermes "som skulle översätta och förmedla gudarnas budskap till människorna" (Widerberg 2002:26). Widerberg (2002:26–27) sammanställer att hermeneutiska metoder formar basen till kvalitativ forskning. Hon (ibid.) påpekar att all kvalitativ forskning har sitt eget syfte, sin egen metod och sin egen kunskap men den viktiga rollen av tolkning, text och språk är gemensamt. Kvalitativ forskning har influerat samhällsvetenskaperna utöver de

humanistiska vetenskaperna medan kvantitativ forskning är typisk för naturvetenskaperna (Widerberg 2002:27). Widerberg (ibid.) jämför kvalitativ forskning med kvantitativ forskning och konstaterar att det inte finns "bestämda, formaliserade riktlinjer" för hur att genomföra kvalitativ forskning. Hon (ibid.) påpekar att varje kvalitativ forskning har sina egenskaper.

Om forskaren vill utföra en kvalitativ studie, måste forskaren lämna bort den kvantitativa forskningsprocessens premisser (Widerberg 2002:31). Widerberg (ibid.) anser att de kvalitativa metoderna måste utvecklas beroende på forskningens syfte och forskaren ska ha kreativitet och reflektiva kunskaper. Hon (ibid.) fortsätter att metodutvecklingen korrelerar med kunskapsutvecklingen i en kvalitativ undersökning. Det finns olika kvalitativa metoder i praktiken. Widerberg lyfter fram observationer, intervjuer, kvalitativa intervjuer och text- och bildanalyser. I *kvalitativ intervju* är meningen att utnyttja det direkta mötet mellan forskare och personen som intervjuas (Widerberg 2002:16). Widerberg anser att forskaren har en avgörande roll för hur information lyfts fram och "uppgifter, berättelser och förståelser" av varje intervjuperson följs upp. *Forskningsintervju* motsvarar en kvalitativ intervju som begrepp (jfr Widerberg 2002; Kvale 1997). Resultaten i kvalitativ forskning är beroende på tolkning. Forskaren för sin del påverkar med sina kunskaper hur materialet tolkas. Riktlinjerna är naturligtvis de samma oberoende av forskare. Detta gäller även min kvalitativa forskning. Min undersökning tar inte ställning till forskningsfrågorna på generell nivå. Undersökningen beskriver situationen i två valda anonyma skolor. I alla fall ger undersökningen värdefull kvalitativ information som kan utnyttjas i vidare undersökningar.

2.2.2 Forskningsintervju som metod

Enligt Kvale (1997:15) hittas rötterna av forskningsintervjun ända i antiken; redan Sokrates utnyttjade dialogen "för att erhålla filosofisk kunskap". Forskningsintervjun som metod inom samhällsvetenskaperna har etablerat sig efter 1950-talet på grund av tekniska utvecklingen och förändringarna i värderingar: små bärbara bandspelare och datorer har uppfunnits, och berättelser och samtal har fått en plats i erhållning av vetenskaplig kunskap (Kvale 1997:15–16). Kvale (1997:9, 13, 21) tar upp att den mänskliga interaktionen och produktionen av kunskap

hänger tätt ihop; den kvalitativa forskningsintervjun möjliggör anskaffningen av ny information. Kvale (1997:13) definierar forskningsintervjun på följande sätt: "Forskningsintervjun bygger på vardagens samtal, och den är ett professionellt samtal. - - Att använda sig av intervjun som forskningsmetod är inget mystiskt: en intervju är ett samtal som har en struktur och ett syfte."

Kvale lyfter fram att det finns två parter i forskningssituationen: en informant och en forskare. Forskaren är ändå den som kontrollerar situationen och arbetar som hantverkare i forskningsintervjun. (Kvale 1997:13, 20.) Därför måste forskaren förbereda sig ordentligt och ha kunskap om ämnet före intervjun. Före intervjuerna läste jag om intervju som metod samt bakgrundsinformation och teori som gäller mitt ämne. Jag bekantade mig med etiska frågor i intervjuundersökningar (se Kvale 1997:104–116). Jag följer intervjuundersökningens sju stadier (se Kvale 1997:85). Därtill bearbetade jag intervjufrågorna för mitt ändamål.

Informerat samtycke är ett centralt begrepp inför en intervjuundersökning. Det innebär att informanterna får veta om undersökningens generella syfte och deltar frivilligt. Jag hade skickat e-post till alla deltagare om min materialinsamling. Före intervjun och inspelningen genomgick jag forskningsintervjun med varje informant som hade gett sitt samtycke. Alla informanter var medvetna om att jag bandade intervjuerna. Jag berättade för dem att namn på dem eller deras skola inte avslöjas i avhandlingen. Anonymitet betjänar konfidentialitet och konfidentialitet är en central etisk riktlinje inför intervjuerna. Kvale (1997:109) förklarar termen på följande sätt: "Konfidentialitet i forskning betyder att privata data som identifierar undersökningenspersonerna inte kommer att redovisas." Jag anser det som viktigt att följa alla etiska principer och vara pålitlig. Pålitlighet bygger tilltro vilken för sin del möjliggör öppenhet och ärlighet från informanternas sida.

Jag gav information om intervjuens kontext före intervjuerna, men jag presenterade inte ämnet som jag forskar i. Med andra ord presenterade jag mig själv och berättade att jag håller på att skriva en pro gradu-avhandling inom nordistik och meningen är att samla in material till den. Jag berättade inte exakt vad min undersökning handlar om därför att informanterna inte skulle hinna tänka på det som de svarar. Jag ville att svaren är spontana och enligt realiteten och att

informanterna inte försöker svara enligt sina ideal eller det som motsvarar målsättningarna. Jag berättade för dem bara att jag är intresserad av en synvinkel av svenskundervisning i gymnasiet. Efter att ha intervjuat en lärare i en skola bad jag henne eller honom att inte avslöja intervjuens frågor eller tema för sina kolleger.

Jag diskuterade andra saker med lärarna före intervjusituationen. Small talk hjälpte mig och informanterna att slappna av vilket byggde upp en önskvärd atmosfär. Emotionell närvaro och flexibilitet med frågor är viktiga. Jag har därför genomfört en halvstrukturerad intervju: Ingen av intervjuerna följde exakt den ordning som jag hade tänkt ställa mina frågor i. Även frågornas form förändrades enligt samspelet med informanten. Jag har bett dem att precisera eller ställt extra frågor. Jag har gett varje informant möjlighet att berätta fritt angående ämnet i slutet av intervjun. (Se Kvale 1997:117.)

Allra sist under intervjuerna frågade jag bakgrundsinformation om varje lärare. Om jag hade börjat med att fråga bakgrundsinformation av informanterna, till exempel hur mycket de läser skönlitteratur, skulle de ha gissat temat av intervjun och avsiktligt lyft fram skönlitteratur i svaren på frågorna om vilka innehåll och vilka material de anser vara viktigast i svenskundervisningen. Jag strävade efter att följa kvalitetskriterier i mina intervjuer: jag försökte skapa förutsättningar för "spontana, rika, specifika och relevanta svar", jag gav utrymme för lärarnas eget berättande och jag verifierade mina tolkningar av informanternas svar under intervjun om någonting var oklart (se Kvale 1997:134–135).

3 Bakgrund

I det här kapitlet behandlas först kort svenska som skolämne i finska skolor i delkapitel 3.1 och läroboksbaserad undervisning i delkapitel 3.2. Sedan förklarar jag kultur som begrepp och kultur i språkundervisning i delkapitel 3.3 samt läroplanens innehåll och omnämningen angående B1-svenska och litteraturläsning i delkapitel 3.4. Till sist utreder jag begreppet skönlitteratur i delkapitel 3.5 och barnboken som genre i delkapitel 3.6.

3.1 Svenska i finska skolor

Svenska är det andra officiella språket invid finska och ett obligatoriskt skolämne i Finland. Skolsvenskan för finskspråkiga heter andra inhemska språket. B1-svenska är svenskämnet som de flesta finskspråkiga elever studerar. Endast drygt 7 % av finskspråkiga elever studerar andra inhemska språket som A-svenska³ (Pyykkö 2017:26). De flesta elever har inte ens möjlighet att välja A1- eller A2-svenska. Svenskan erbjuds sällan som A-svenska i skolorna (Takala 2012). I finskspråkiga gymnasier studerar endast 8 procent av eleverna A-svenska och alla andra studerar B-svenska (Nationalspråksstrategin 2012:32). Således skriver den största delen av dem som tar studentexamen i svenska B-svenskan. År 2004 ändrades gymnasielagen och sedan 2005 har den nya lagen varit giltig: svenskan har blivit valfri i studentskrivningarna samtidigt som endast modersmålet är ett obligatoriskt ämne i studentexamen. Numera väljer bara 60–70 procent av finskspråkiga gymnasister svenska i studentskrivningarna. (Ibid.) Det skrivs i Nationalspråksstrategin (2012:32) på följande sätt: ”Uppföljningen av reformen visar att valfriheten i studentskrivningarna inte har haft en positiv inverkan på språkresurserna vad gäller nationalspråken eller övriga språk.”

Svenskan är emellertid inte ett andraspråk för de flesta finskspråkiga elever utan ett främmande språk. Engelskan för sin del är andraspråket för de flesta. Svenskan kan anses vara främmandespråk för finskspråkiga elever hör svenska ganska litet och ännu mindre använder de svenska språket. Det finns mer om definitioner av andraspråk och främmande språk i kapitel 4.

Hösten 2016 trädde en ny lag gällande svenska i kraft: lärokursen i B1-svenska börjar nuförtiden på sjätte klassen på lågstadiet⁴ i stället för sjunde klassen. Det kom inte flera veckotimmar till svenskämnet utan det handlar om att en veckotimme har flyttat från högstadiet⁵ till lågstadiet. På

³ A-svenska är svenskämnet som börjar senast på årskurs 5.

⁴ Lågstadiet betyder årskurs 1–6 i grundskolan.

⁵ Högstadiet betyder årskurs 7–9 i grundskolan.

det sättet har eleverna inte så många förändringar på högstadiet; svenskämnet är redan bekant för dem när de börjar högstadiet. (Se Aamulehti 2016.)

3.2 Läroboksbaserad undervisning

Läroböcker följer de krav som finns i läroplanen (jfr Selander 2011:68). Varje gång när en ny läroplan träder i kraft, kommer nya läroböcker ut. Enligt Ammert (2011:26) har läroböcker en dominerande ställning i undervisningen i flera ämnen och i skolans undervisning i allmänhet. Flera faktorer påverkar naturligtvis undervisningen: elevgruppen, dess sammansättning och tidigare kunskaper och erfarenheter, läraren och hennes kunskaper, intressen och förutsättningar samt resurser. Läroböcker har ändå ett gemensamt drag trots alla olikheter. (Ibid.) Ammert (2011:26) konstaterar på följande sätt: "Även om boken används som referens snarare än rättesnöre eller om läraren hämtar material ur olika typer av medier, står läroboken ändå centralt."

Enligt Whitling och Kågerman Hansén (2011:90) är det viktigt att ett läromedel är anpassat till de elever som ska använda det. För att kunna hjälpa elevernas inläring, måste läromedlet beakta eleverna åldersmässigt, ämnesmässigt, språkligt, kognitivt och motivationsmässigt (ibid.). Selander (2011:68) förklarar att läroböcker är skrivna för specifika lärsituationer, uppdelade på ämnen, åldrar och skolformer. Läroboken är en speciell texttyp som är uppbyggd och fungerar olikt än andra texter (ibid.). Selander (2011:68) påpekar att läroböcker innehåller industrisamhällets ideologiska och teknologiska förutsättningar. Utöver av en bok består moderna läromedel av elektroniska material och elektroniska inlärningsmiljöer (jfr Ammert 2011:26). Estling Vannestål (2011:235) hänvisar till Prensky (2001) och skriver att dagens unga är "digital natives" vilket betyder att de föds in i en digital värld och förstår "språket" som ett modersmål medan deras lärare hör till "digital immigrants", generationen som talar "ett främmande språk".

3.3 Kultur i språkundervisning

Begreppet *kultur* är mångtydigt och kan definieras på många sätt. Enligt Lämsä (2010) är det omöjligt att definiera begreppet kultur (lat. "cultura" – odling) entydigt. Med begreppet kultur

hänvisar man ofta till religion och konstens olika former. När man talar om kulturarv eller kulturidentitet har kultur en bredare betydelse. Samtidigt är vi "produkter" av kultur. Som medlemmar av en kultur har vi lärt oss ett visst språk och tillägnat värden, myter, handlingsätt och beteendestrukturer. Dessa särdrag av vår kultur har vi ärvt av föregående generationer. Att vara medlem av en viss kultur har påverkat vår ideologi och bearbetat vår identitet. Å andra sidan "producerar" vi kultur ständigt genom vår kreativa verksamhet. I den här betydelsen innebär kultur framför allt odling av existerande, ärvt konkret och andlig substans. (Ibid.) Enligt Gagnestam (2005:7) anses kultur traditionellt bestå av fakta om en nationell kultur: till exempel historia och geografi. Det moderna sättet att se kultur är allmängiltigt; begreppet omfattar kultur, identitet och nationalitet (ibid.). Kultur innefattar värderingar, erfarenheter och uppfattningar som en grupp eller nation har gemensamt. Den kulturella koden – hur man bör bete sig olika situationer – formar kärnan i interkulturell kompetens. Ju större kulturella skillnader det finns mellan en text och läsaren, desto mer kräver det arbete att förstå texten. (Lundahl 1998:24.)

Gagnestam (2005:43) skriver att det finns fyra olika huvudriktningar att se på och definiera begreppet kultur enligt Robinson (1988): det behavioristiska, funktionalistiska, kognitiva och symboliska synsättet. Kultur kan anses vara antingen en produkt eller process. Det behavioristiska och det funktionalistiska perspektivet behandlar kultur som produkt och det kognitiva och det symboliska synsättet representerar processdefinitionen. (Ibid.) Gagnestam redogör att behaviorister granskar kultur som observerbara handlingar eller händelser. Kultur ses som vanor, seder och traditioner som kan förmedlas. Behaviorister strävar inte efter att förklara varför någonting sker utan de är intresserade av själva beteendet. Funktionalister däremot fokuserar sig på orsaker till sociala beteendet: de vill förklara observerbara händelser och förstå underliggande strukturer och regler som styr. Kultur betraktas som ett socialt fenomen. (Gagnestam 2005:43–44.) I den kognitiva synvinkeln jämförs kultur med en dator; kultur anses vara en intern mekanism som ordnar och tolkar inkommande data. Enligt Gagnestam är skillnaden mellan det behavioristiska och funktionalistiska perspektivet att dessa mekanismer inte ses vara observerbara för de ses finnas inom den som utför en kulturell handling eller den som lär sig ett kulturellt beteende. Kulturen ses som process och med hjälp av den här processen kartläggs, kategoriseras och tolkas alla erfarenheter. (Ibid.44.) Det symboliska perspektivet fokuserar – i stället för yttre händelser eller interna mekanismer – på betydelsen som blir en produkt av processen mellan de

två. Enligt Gagnestam ser Robinson (1988) kultur som "ett dynamiskt system – en pågående dialektisk process, som även kan ses historiskt". Teorin betyder i praktiken i språkundervisningen att "eleven kontinuerligt förenar kulturella indata med sina egna tidigare och nuvarande erfarenheter för att skapa mening". (Gagnestam 2005:44–45.)

Den behavioristiska synvinkeln dominerar traditionellt i undervisning av främmande språk: kultur ses som en produkt eller innehåll som kan förmedlas. Lärare tar fram observerbara handlingar eller händelser som beteende, traditioner och fakta om landet. (Gagnestam 2005:45.) Även Robinson (1988) anser enligt Gagnestam (2005:43) att produktperspektivet oftast hänger med i övningar i språkundervisningen. De två rådande ändamålen i språkundervisningen har länge varit "att eleverna ska lära sig språket och få kunskap om det centrala målspråkslandet⁶". Traditionellt har det studerats texter t. ex. om målspråkslandets historia, levnadssätt och litteratur. (Gagnestam 2005:57.) Gagnestam (2005:47) hänvisar till Risager (1996) som menar att sambandet mellan språk och kultur ursprungligen härstammar från 1700- och 1800-talet och nationalromantiken. Enligt Gagnestam finns det en allmän uppfattning i språkundervisning att "språk och kultur hör ihop" eller till och med: "språk och kultur kan inte skiljas åt". Gagnestam lyfter (2005:45) fram två kategorier som anknyter till den traditionella synvinkeln av begreppet kultur: levnadssätt och *kulturell kultur* vilken betyder t. ex. konst, teater och litteratur. Även i min avhandling anses skönlitteratur vara en del av kulturell kultur som är kärnan av kultur enligt olika definitioner.

Kulturen verkar ha flera funktioner i språkundervisningen efter undersökningen som Gagnestam (2005:60–62) genomförde bland gymnasielärostudenterna. Enligt svaren har Gagnestam sammanställt sex kategorier varför kultur har en roll i språkundervisningen och den tredje orsaken handlar särskilt om litteraturläsning: "1) För att skapa intresse för språkundervisningen och få eleverna att inte tröttna. Kulturella inslag kan vara intresseväckande och fungera som en motvikt till exempelvis traggel av regler och grammatiska strukturer. 2) För att det av tradition hör till undervisningen i ett språk att man får lära sig om kulturen ifråga och få en uppfattning om vad som finns i motsvarande land och vad de har för kulturella vanor där. 3) För att få eleverna intresserade av att läsa litteratur, som motvikt till såpoperor och serietidningar t.ex. Att visa

⁶ Målspråkslandet är landet där språket som studeras talas.

eleverna att det finns en annan sorts kultur och få dem att tycka att den är viktig.” Den fjärde orsaken handlar om att eleverna ska lära sig kommunikations- och beteendestil på det främmande språket. Den femte orsaken betonar att skapa förståelse för traditioner och orsaker bakom beteende och vokabulär. I den sjätte orsaken framhävs det att kunna förstå de kulturer som finns i klassen och andra kulturer överhuvudtaget. (Ibid.)

3.4 Läroplaner och litteraturläsning

Läroplaner är officiella nationella styrdokument som definierar riktningar och syften inom all undervisning inom formell utbildning. Läroplaner tar ställning till vad som måste tas upp i undervisning, vilka värden som är viktiga att förmedla till elever och hur många kurser det finns och med vilka teman i varje skolämne. Både läroboksförfattare och lärare måste följa målsättningar och principer av dessa styrdokument som uppdateras regelbundet. Den gällande läroplanen i gymnasiet trädde i kraft hösten 2016 vilket betyder att de sista kurserna i svenska hölls för första gången under läsåret 2017–2018. Läroplanen innehåller 7 kurser i B1-svenska. De 5 första av kurserna är obligatoriska och de 2 sista kurserna är fördjupade vilket innebär att de är möjliga men valfria för gymnasister. Därtill kan gymnasier erbjuda tillämpade kurser för sina elever som är valfria. De som tänker skriva svenska avlägger vanligen både obligatoriska och fördjupade kurser.

Första obligatoriska kursen heter Min svenska (RUB11) och den har som målsättningar att studerandes kunskaper i svenska kartläggs, studerande analyserar och utvärderar sina inlärningsstrategier för språkstudier och att studerande fördjupar sin förmåga att kommunicera i vardagliga och bekanta situationer. Meningen är att hitta sätt att utveckla sina kunskaper individuellt och i grupp. Teman som relaterar till de ungas intressen och språkbruk behandlas. Andra kursen är Välbefinnande och mänskliga relationer (RUB12) och den koncentrerar sig på olika kommunikationssituationer med hjälp av olika medier. ”Den studerande övar sig att diskutera aktivt och lyssna på andra. Den studerande utvecklar sin förmåga att formulera åsikter och tillsammans diskutera betydelser i frågor som gäller vardagslivet. Under kursen reflekterar man ur olika perspektiv över vad ett gott liv är och vilken betydelse välbefinnande och mänskliga

relationer har i en människas liv. Man reflekterar också över vilka förändringar teknologi och digitaliseringen har inneburit för kommunikation och välbefinnande.” Tredje kursen heter Kultur och medier (RUB13) och har som syfte att förstärka den studerandes multilitteracitet och förmåga att tolka och producera olika textgenrer. Dessutom ska den studerande lära känna aktuella finlandssvenska och andra nordiska kulturfenomen. (Grunderna för gymnasiets läroplan 2015:105.)

Fjärde kursen heter Vår mångskiftande livsmiljö (RUB14) och ändamålet är att studerande lär sig tolka och producera olika textgenrer. Femte kursen är Studie- och arbetsliv (BUB15) och det sägs i kursbeskrivningen: ”Under kursen övas kommunikativa färdigheter som behövs i arbetslivet och den studerande reflekterar över fortsatta studier och framtidsplaner. Den studerande undersöker möjligheterna att studera och arbeta på svenska. Den studerande bekantar sig även med möjligheterna att delta i nordiskt och annat internationellt samarbete.” (Grunderna för gymnasiets läroplan 2015:105.)

De fördjupade kurserna är nationella. De som inte tänker skriva svenska brukar inte heller välja dessa kurser. Sjätte kursen heter Muntlig kommunikation och påverkan (RUB16) och syftet är att studerande övar att tala flytande och lär sig att förbereda muntlig produktion. Det sägs också i kursbeskrivningen: ”Under kursen fördjupar den studerande sin förmåga att producera muntligt språk, förstå talat språk och bygga upp en dialog. - - Teman som behandlats i de obligatoriska kurserna repeteras eller kompletteras enligt de studerandes behov.” Sjunde kursen heter Hållbar livsstil (RUB17) och kursbeskrivningen är: ”Under kursen fördjupar den studerande sin förmåga att tolka och producera svenska i olika skriftliga kommunikationssituationer för olika slag av mottagare. Under kursen behandlas texter inom olika genrer, såsom fiktiva eller icke-fiktiva, berättande, beskrivande, reflekterande, instruerande eller ställningstagande texter. Man fortsätter att behandla de obligatoriska kursernas teman ur ett ekologiskt, ekonomiskt, socialt och kulturellt hållbarhetsperspektiv med beaktande av de studerandes behov eller intressen.” (Grunderna för gymnasiets läroplan 2015:106.)

Den tidigare läroplanen som utkom 2003 var giltig från 2005 och enligt den fanns det lika många obligatoriska och fördjupade kurser men innehållen av kurserna var olika. I den tidigare läroplanen sades: "Som läroämne är svenskan ett färdighets-, kunskaps- och kulturämne." (Grunderna för gymnasiet läroplan 2003:94). Den gällande läroplanen konstaterar: "Undervisningen i svenska ska basera sig på det vidgade textbegreppet, som omfattar både det talade och det skrivna språket, och undervisningen stödjer därmed också de studerandes kompetens i multilitteracitet." Strategier för språkinläring, språkmedvetenhet och fördomsfrihet betonas i den nuvarande läroplanen. Kursbeskrivningar av tredje, fjärde och speciellt sjunde kursen möjliggör – men ålägger inte – bruket av skönlitteratur. Litteratur och andra autentiska texter nämndes tidigare (Grunderna för gymnasiet läroplan 2003:94–98). Emellertid nämner den nuvarande läroplanen inte alls litteratur eller autentiska texter (Grunderna för gymnasiet läroplan 2015:100–102, 104–106). Därför beror det på lärarnas förutsättningar, föreställningar och intresse angående litteratur att den är med i undervisning. Även läroböcker och deras författare påverkar litteraturens ställning i svenskundervisning.

3.5 Vad är skönlitteratur?

Parkinson och Reid Thomas (2000) berättar om ursprunget av ordet *litteratur*. Ordet härstammar från latin och har flera betydelser: det kan betyda skrivande, grammatik eller brett läsande. Parkinson och Reid Thomas hänvisar till Hirsch (1987) som beskriver bred läsning som kulturell läskunnighet, "cultural literacy", och konstaterar att den sista nämnda betydelsen avser gemensamt accepterad uppfattning av standardiserat värde eller *litteraturkanon*. (Parkinson & Reid Thomas 2000:24–25.) Litteraturkanon är en ansedd nationell lista över viktigaste och mest betydelsefulla skönlitterära verk. (Se mer om litteraturkanon i kapitlet "Hur välja skönlitterära texter".)

Bergsten och Elleström (2004) redogör för sin del för ordet *skönlitteratur*. Ordet består av två led som ursprungligen kommer från franska: "belles" = skön och "lettres" = litteratur. Med skönlitteratur hänvisas det till "det som är skrivet i konstnärligt syfte". Begreppet skönlitteratur är en motsats till facklitteratur och andra texter som inte har något konstnärligt ändamål. (Bergsten

& Elleström 2004:9.) Bergsten och Elleström anser att frågan om vad som är skönlitteratur är en gradfråga. De avser att litteratur kan kallas skönlitteratur "när författaren tar sig tillräckligt stora friheter gentemot sitt verklighetsmaterial eller demonstrerar en tillräckligt hög grad av konstnärlig formvilja". Att definiera vad som är skönlitteratur håller Bergsten och Elleström inte för ett problem i undervisningen. De menar att tradition och allmänt samförstånd avgörs vad som läses som skönlitteratur i klassrummet. (Bergsten & Elleström 2004:10–11.) I denna avhandling behandlar jag skönlitteratur i skolkontexten och anser den vara både innehåll och läromedel.

3.6 Barnboken som genre

Enligt Nikolajeva (1998:15) finns det flera pedagogiska och litterära aspekter i hur barnlitteratur kan ses bland forskare. Det finns två axlar som delar förhållningssätten till fyra fält. Den ena axeln går från "pedagogiska kriterier" till "litterära kriterier" och den andra axeln är mellan "enbart vuxenkriterier" och "hänsyn till barnens läsoplevelse". (Ibid.) Nikolajeva (ibid.) presenterar de fyra synsätten och sammanfattar pregnant alla synsätten med en slogan. Den första aspekten betonar traditionella pedagogiska metoder där vuxnas moraliska, religiösa och politiska värderingar spelar en stor roll. Slogan: "De barnböcker som kan användas som uppfostringsredskap är bra". I det andra synsättet beaktas läopsykologiska metoder och barnens emotionella behov. Slogan: "Alla böcker som barn tycker om är bra". Det tredje synsättet handlar om rent litterära metoder och litterära kvaliteter som narrativa aspekter, innovation osv. Slogan: "En bra barnbok är också bra för vuxna". Den fjärde aspekten koncentrerar sig på estetiska metoder där barnens läsoplevelser är i centrum: litterära egenskaper, t.ex. humorn, är avsedda för barn och relevanta för dem. Slogan: "En bra barnbok har sina särpräglade egenskaper". (Ibid.) Forskare utvärderar ofta barnlitteraturen genom vuxenlitteratur (Nikolajeva 1998:16, 21). Barnböckernas inre egenskaper som konstverk och som barnböcker påverkar inte deras status utan "det vuxenlitterära etablissemangen" definierar vilka som är "litterära". Forskare kan även betrakta "barnlitteraturen som en naturlig del av den litterära utvecklingen" där vuxenlitteratur är mera värdefull, målet. (Ibid.)

Med barnboken hänvisar jag till skönlitteratur som har skrivits till barn och ungdomar i skolåldern: till sagor, barnböcker och ungdomsböcker. Med barn hänvisar jag till alla underåriga. Således är barnboken en synonym för barn- och ungdomslitteratur i denna avhandling. Populära genrer som läses bland ungdomar är även vuxenlitteratur liksom fantasy och deckare. Deckares ställning som skönlitteratur är diskutabel. Deckare läses mycket men genren uppskattas inte som andra skönlitterära verk. Skönlitterärt är de ofta inte på hög nivå och innehållet kan vara mycket brutalt. I alla fall behandlas det aktuella saker och företeelser i samhället i deckare. Deckare är nuförtiden nära thrillers. Teman inom fantasygenren har ofta med medeltidens inverkan att göra och också fantasy är en genre som ungdomar läser mycket.

Barn- och ungdomslitteratur kan vara mycket olik angående språklig svårighetsnivå, stil och teman. Det finns faktiskt flera genrer bland ungdomsböcker: de kan höra till exempel till fantasygenren eller vara deckare som är skrivna för ungdomar. Ungdomsböcker är avsedda för tonåriga men också vuxna kan intressera sig för ungdomsböcker om de är välskrivna och djupa. Många sagor representerar allmänt kända klassiker som barnen bland alla generationer läser: Astrid Lindgrens *Pippi Långstrump*, Selma Lagerlöfs *Nils Holgersson* och Elsa Beskows sagor. Hans Christian Andersens tragiska saga om den lilla sjöjungfrun är en av de mest välkända sagorna: sagan har bearbetats många gånger och det finns flera olika versioner och illustrationer om den (Kåreland 2009:194). Sagor är avsedda för barn men sagor innefattar ofta många olika nivåer och djuphet som bara vuxna förstår (jfr Kåreland 2009:194–195). Därför kan även vuxna läsa sagor för sig och njuta av dem på riktigt vilket vanligen inte stämmer med annan barnlitteratur. Brink (2009:45) skriver efter att ha genomfört sin studie om skönlitteraturens väg till klassrummet att lärarna tenderar välja litteratur som de själva har läst och tyckt som barn. Enligt Brink (2009:42) är sagor och bilderböcker ”väl företrädde i lärarnas egna läsminnen”. Astrid Lindgren som har blivit allt populärare på senare tid har starkast klassikerstatus bland lärarna (Brink 2009:45).

Sagor och barnböcker men också ungdomsböcker kan innehålla bilder. Därför behandlas bilderböcker i den här avhandlingen inte som en egen genre. I Löthagen & Staaf 2009 rekommenderas bilderböcker för barn i alla åldrar och författarna påpekar att även ungdomsböcker kan ha bilder. Löthagen och Staaf (2009:77–79.) tar upp *Legenden om Sally Jones*

som ett bra exempel på en bok som är avsedd för äldre barn men som innehåller bilder. Enligt min uppfattning är kombinationen av bilder och text fascinerande och konstnärlig i denna bok: berättelsen lockar in även en vuxen läsare. Sagorna innehåller i flesta fall bilder och annan illustration. Tove Jansson illustrerade själv sina böcker och skapade en visuell sagovärld som nästan alla finländare känner till.

Berättartypen kan vara mycket olik beroende på (barn)boken. Enligt Nikolajeva (1998:99) finns det två aspekter enligt vilka berättaren kan variera: närvaro (är berättaren närvarande under berättandet) och nivå (är berättaren en person i berättelsen). Således kan berättartyper grupperas till fyra kategorier. En *extradiegetisk-heterodiegetisk* berättare är inte i berättelsen under berättandet och är inte heller någon person i berättelsen. *Unga kvinnor* och *Tom Sawyer* är exempel på det. En *extradiegetisk-homodiegetisk* berättare är inte i berättelsen under berättandet men är en person som deltar i händelserna. I *Skattkamarön* och *Janne min vän* finns det en ovannämnd berättare som kallas även retrospektiv. En *intradiegetisk-heterodiegetisk* berättare befinner sig inom fiktionen men inte deltar i de händelser som berättas. Denna typ förekommer sällan men *Lille prinsen* är ett exempel på det. En *intradiegetisk-homodiegetisk* berättare befinner sig inom fiktionen under berättandet och är själv en person i berättelsen. *Dårfinkar och dörnicker* är ett exempel på det. Även fiktiva dagböcker som *Berts dagbok* har sådan berättare som är med både i berättelsen och händelserna. (Nikolajeva 1998:99–101.) Därtill finns det två olika kategorier av berättare: berättaren kan vara antingen jag-berättare eller tredjepersonsberättare. Vanliga former av tredjepersonsberättare är *allvetande* och *introspektiv* men det finns även några andra möjligheter hur berättaren kan orientera sig. Allvetande berättare – en berättare som följer flera personer och samtidigt är på flera ställen – förekommer i folksagor och introspektiv berättare i modern psykologisk barnlitteratur. Introspektiv berättare liknar jag-berättaren: berättaren går in i en persons medvetande, vet personens alla erfarenheter, känslor och tankar och presenterar händelserna genom denna persons ögon. (Nikolajeva 1998:104–105.)

Nikolajeva (1998:122) resonerar att moderna barnförfattares ett dilemma är ”denna svåra balans mellan att lita på läsarens förmåga att distansera sig från personerna och att stimulera empati och engagemang i dem”.

4 Teoretisk bakgrund och tidigare forskning

Först behandlar jag terminologi i delkapitel "Andraspråksinläring". Sedan redogör jag i delkapitel 4.2 vad läsande överhuvudtaget och särskilt på främmande språk innebär. Efter det fördjupar jag skönlitteraturens ställning i delkapitel 4.3: jag behandlar vilken funktion skönlitteratur kan ha, vilka fördelar det finns och orsaker varför elever borde läsa skönlitteratur. Till sist har jag en översikt över principer hur litteratur i undervisningen borde väljas i delkapitel 4.4.

4.1 Andraspråksinläring

Enligt Abrahamsson (2009) är det relevant att termen *förstaspråk* även behandlas när man definierar begreppet *andraspråk*. Ett förstaspråk är det språk som barn lär sig först. Påverkan av moder och fader eller andra primära vårdare och språket som de använder definierar barnets förstaspråk. (Abrahamsson 2009:13.) Därför kallas förstaspråket även *modersmål* vilket beskriver den vanligaste situationen av tillägnande av förstaspråket. Jag använder detta välbeskrivande uttryck i min avhandling. Termerna förstaspråk och modersmål har samma betydelse när det gäller språkvetenskap (ibid.). Andraspråksinläring är begrepp som gäller alla språk som lärs efter förstaspråket. Bister (2014:35) konstaterar följande: "Inom SLA⁷-forskningen utgår man oftast från en bred syn på andraspråksinläring. Då ses andraspråksinläring som inläring av vilket främmande språk som helst och på vilken som helst nivå, bara inläringen sker senare än förstaspråket." Även Abrahamsson definierar ett andraspråk som vilket språk som helst som individen tillägnar sig efter det att förstaspråket har etablerats eller börjat etablerats. Enligt honom fungerar termen andraspråk som en paraplyterm. Förstaspråket är inte alltid det starkaste språket som individen behärskar, utan individen kan behärska andraspråket bättre än sitt förstaspråk till exempel på grund av att det är majoritetsspråket i samhället, dvs. det talas i omgivningen. Abrahamsson betonar därför att skillnaden mellan förstaspråket och andraspråket är ordningsföljden av inläring och inte behärskningsgraden. (Abrahamsson 2009:13–14.)

⁷ SLA = *Second Language Acquisition*

Främmandespråk är även en term för språk som individen tillägnar sig efter förstaspråket. Abrahamsson (2009:14) tar upp att skillnaden mellan ett andraspråk och ett främmandespråk är att ett andraspråk lärs i omgivningen där det används som kommunikationsspråk men användning och inläring av ett främmandespråk för sin del betonas till formella sammanhang. Bister (2014) hänvisar till Ellis ([1994] 2002:11–12) och klargör att ett andraspråk har en institutionell och social roll i samhället jämfört med ett främmandespråk. Bister sammanfattar att ett andraspråk lärs både formellt (i form av undervisning) och informellt (i vardaglig kommunikation) medan ett främmandespråk lärs i en skola eller annan utbildningsinstans och används oftast inte utanför klassrummet. Bister (2014:35–37) behandlar problematiken att definiera svenska i Finland. Hennes slutsats angående finskspråkiga studenter som studerar svenska vid universitetet är att svenskan är ett främmandespråk fastän svenskan har en specialställning som det andra nationella språket, för de finskspråkiga studenterna har begränsade möjligheter att lära sig svenska utanför universitetet. På grund av definitionerna betraktar jag svenska i Finland som ett främmandespråk i min avhandling. Andraspråksinläring kan ändå tillämpas på svenskan liksom på alla språk som man lär sig efter modersmålet.

4.2 Läsandet på främmande språk

Sten Furhammar (1996:165–167) sammanställer olika perspektiv hur läsaren kan förhålla sig vid litteraturläsning. Förhållningssätten formar fyra kategorier: *den opersonliga upplevelseläsningen*, *den personliga upplevelseläsningen*, *den opersonliga instrumentella läsningen* och *den personliga instrumentella läsningen* (ibid.). Den opersonliga upplevelseläsningen betyder att läsningen är upplevelseorienterad, underhållning. Läsaren tänker på "hur slutar det" eller "den var rolig/spännande" och läsning innehåller ingen reflektion eller subjektivitet. (Furhammar 1996:166.) Däremot betecknar reflektion och kopplingar mellan texten och egna erfarenheter den personliga upplevelseläsningen. Läsarens egna erfarenheter påverkar tolkandet av texten och läsaren kan identifiera sig med personerna i texten. Upplevelser och värderingar är i fokus men upplevelserna är inte beroende av hur berättelsen slutar. (Ibid.) I den opersonliga instrumentella läsningen är frågan om att söka kunskap för andra sammanhang. Den är fiktionsläsning som ger

kunskap om främmande miljöer eller psykologisk information om människor och som påminner om läsning av faktaböcker. Detta förhållningssätt är rationellt och inte emotionellt. (Furhammar 1996:165–166.) Den personliga instrumentella läsningen framstår som emotionell och rationell, subjektiv och objektiv. Läsningen ger kunskap eller insikt som kan överföras från relationen mellan läsare och text till andra relationer. Den personliga instrumentella läsningen har terapeutisk effekt; läsningen ger tröst och utrymme för existentiell självreflektion. (Furhammar 1996:166–167.) Genom att läsa mycket och olika slags skönlitterära texter utvecklas förhållningssätt vid läsning från upplevelseläsningen ända till den personliga instrumentella läsningen (jfr Furhammar 1996). Löthagen och Staaf (2009) anser att upplevelseläsning inte räcker. De konstaterar att ju mer eleverna läser, desto bättre förstår de olika slags texter och kan anpassa läsningen till textens karaktär. Tränade läsare har förmågan att läsa och tolka svårare texter. (Löthagen & Staaf 2009:7–8.) Lundahl (1998:11) påminner emellertid om att även upplevelseläsning har sin plats i litteraturläsningen i skolan. Han anser att läsglädje måste vara ett mål även om det kan vara svårt att uppnå i skolvardagen.

Lundahl (1998:66–67) tar fram *whole language*-rörelsen som påverkar starkt i den engelskspråkiga världen och har vissa principer som Haversen (1991) sammanfattar. Två principer har rakt med litteraturen att göra och ger grunder för att läsa litteratur på främmande språk. En princip lyder: "Autentiska texter ger bäst språkmodeller." Och annan: "Individualisering är ett annat nyckelord: det bör finnas valmöjligheter." (Ibid.) Lundahl (1998:10) tar upp läsförmågens och läsningens viktiga roll och motiverar med tre olika skäl varför läroboken inte räcker till, utan det är viktigt att komplettera undervisning med skönlitterära texter. För det första behöver elever nya utmaningar, valfrihet och individualisering. För det andra räcker det inte till att kunna tala ett främmande språk, utan elever kommer att behöva skriftliga färdigheter i studie- och yrkeslivet. För det tredje erbjuder bra berättelser meningsfulla och motiverande läsningsupplevelser för elever och gemensamma samtalsämnen för elever och lärare. Han (1998:11) konstaterar att läroboken inte borde överges men den borde inte heller vara det enda läromedlet under kursen. Lundahl (1998:9) lyfter även fram lärarens inverkan på elevernas litteraturläsning och rekommenderar lärarna att "förmedla sin entusiasm för läsning och samtidigt ha stora förväntningar på sina elever".

Läsning behandlas som en aktiv process som består av *bottom up*-läsning och *top down*-läsning: läsaren iakttar enskilda ord och grammatiska konstruktioner samt letar efter en vidare innebörd via de högre mentala processerna. Om läsaren inte har tillräckliga förkunskaper, koncentrerar läsaren sig ofrånkomligt på *bottom up*-läsning. Förståelsen spelar följaktligen en stor roll när man läser. (Lundahl 1998:9, 16.) Lundahl (1998:22) skriver om schemateorin som betyder att läsaren kan förstå bara det som läsaren kan relatera till sin kunskap. Elevernas förmåga att läsa och förstå olika slags texter består av flera faktorer som deras motivation, språkförmåga, bakgrundskunskaper och läsvana (Lundahl 1998:23). Läsförmågans betydelse är avgörande i litteraturläsning även enligt Molloys undersökning. Å ena sidan bevisar undersökningen att pojkarna har sämre läskunnighet och läsförståelse än flickorna. Å andra sidan skriver hon om fenomenet som också andra forskare har upptäckt enligt henne: flickorna läser mångsidigt olika slags av litteratur, även den som pojkarna brukar läsa; emellertid läser pojkarna bara viss litteratur, inte den som flickorna är vana vid att läsa. Således kan det hända att pojkarna inte behärskar den form av litteratur som läses i skolan samtidigt som de behärskar annan form av litteratur som de läser utanför skolan. (Molloy 2007:13–14)

Persson (2007:263–264) argumenterar för att kombinationen av naiv läsning och kritisk närläsning utformar en tredje läsart, *kreativ läsning*. Enligt honom hör kreativ läsning ihop med de centrala begreppen *demokrati* och *narrativ fantasi* (läs mer i kapitlet "Funktion och fördelar av litteraturläsning"). Han förklarar begreppet kreativ läsning med följande definition: "Kreativ läsning handlar om läsarens reflexioner över och problematiseringar av sin egen läsning – i dialog med andra. Det handlar om att utforska relationen mellan det naiva och det kritiska." Persson påpekar att både naiv läsning och kritisk närläsning är väsentliga men det finns problematik och komplexitet i relationen mellan dem. Begreppet kreativ läsning borde anses – oberoende av på vilket forum för litteraturundervisning man läser – som en beröringspunkt för alla relevanta frågor liksom hur och varför man ska läsa litteratur. (Ibid.) Lundahl (1998:9) har en olik synpunkt till vad kreativ läsning betyder. Enligt Lundahl innehåller en kreativ och engagerad läsning samtal, dramatiseringar, lyssnande och skrivande (ibid.).

4.3 Varför skönlitteratur?

I det här delkapitlet behandlas det vilken funktion och betydelse skönlitteratur nuförtiden har i skolkontext och varför litteraturläsning och -diskussioner borde ha en etablerad roll i språkundervisning. I första avsnittet behandlar jag teori och utreder fördelar med och orsaker till litteratur(undervisning) i modersmål och i främmande språk. Andra avsnittet koncentrerar sig på tidigare forskning angående ämnet.

4.3.1 Funktionen hos och fördelar med litteraturläsning

Det expanderande mediesamhället och det etablerade vidgade textbegreppet har förorsakat att skönlitteraturens roll och värde ifrågasätts. Det har lett till användning av snabbare och lättare medier i undervisning, vilket i praktiken kan betyda att man tittar på en filmatisering i stället för att läsa en klassiker. Detta har väckt diskussion bland lärare och forskare om vad man missar i det här fallet (jfr Persson 2007:29–34; Årheim 2009:68–70). Molloy (2007:11–12) lyfter fram att kulturundervisning består av förmedlingen av olika former av kultur: litteratur, filmer och teater. Hon anser att även tittande på filmatisering av en bok är möjligt i klassrummet men litteraturläsning kan inte ersättas (ibid.). Enligt Årheim (2009:81) kräver den nya situationen i samhället didaktiska färdigheter av läraren och ”intensifierade studier kring skönlitteraturens värde” för blivande modersmållärare. Persson (2007:9–10, 80–86) koncentrerar sig på samma problematik och betonar att den centralaste frågan i mitten av mångkulturalism och förändringar i mediekultur inte är vad som ska läsas utan varför och hur. Persson (2007:108–174) tar upp att litteraturläsning inte har någon stark position i skolans styrdokument i Sverige under perioden från 1962 till 2002. När legitimeringar fattas angående litteraturläsning och litteraturläsningen i klassen inte mer är självklar, behövs det dialog om kulturella förändringar i samhället för att garantera och klargöra litteraturens ställning i skolan (ibid.).

Genom litteraturläsning kan det gemensamma kulturarvet – värden, traditioner, språk, kunskaper – förmedlas. Efter den kulturella vändningen är det ändå problematiskt att definiera om det gemensamma kulturarvet är nationellt, västerländskt eller mångkulturellt. I alla fall är ett kulturarv

nödvändigt "för att skapa gemenskap i en kultur som präglas av förändring". Kultur och litteratur som en del av kultur utvecklar individens och samhällets harmoni på ett positivt sätt. Kultur har även sin estetiska betydelse och estetik ses värdefull och relevant i skolans styrdokument. (Persson 2007:34–38.) *Kulturalisering* – allt ses som kultur – är typisk för det postmoderna samhället men styrdokument tar ingen ställning för vad som kännetecknar denna kulturalisering. *Estetisering* och *medialisering* är i avgörande position när man talar om kulturalisering. (Persson 2007:49). I medialiseringen frångår man gränserna mellan offentligt och privat och mellan information och underhållning. Estetiseringen innebär att estetiska värden ses på nya skolämnen. (Persson 2007:55.) Kulturalisering i akademiska litteraturstudiet betyder att litteratur läses i kulturella termer – som ideologi, symptom eller diskurs – eller att vilka kulturella texter som helst – till exempel en såpopera – kan läsas och studeras som en litterär text (Persson 2007:64).

Man har alltid vetat att man kan bli mera empatisk, mera kritiskt tänkande och mera nyfiken genom att läsa litteratur (Persson 2007:255). Enligt Molloy (2007:40–45) kan empati vara ett främmande ord särskilt för en del av pojkarna men hon fastställer att litteraturläsning och -diskussioner kan främja förståelsen av orden som *empati*, *respekt*, *moral* och *demokrati* hos eleverna. Persson (2007:249) skriver att demokrati betyder traditionellt påverkan, ansvar och politik men han tar fram även avpolitisering av begreppet demokrati som kritiseras av Thavenius (2005) enligt Persson. Persson (2007:249) menar att den lingvistiska och den kulturella vändningen har påverkat så att samtal, flerstämmighet och kultur ses definiera demokrati. Molloy (2003:49) lyfter fram att det står i kursplanen i svenska i Sverige att "skönlitteratur hjälper eleverna att förstå världen och sig själva". Hon fortsätter att förståelsen av "världen och sig själv" kan vara inkluderad i den demokratiska fostran som är en av skolans två primära uppgifter (ibid.). Årheim (2009:69) skriver om Merete Mazzarellas synpunkter enligt vilka "litteraturläsningen kan öppna för nya tolkningsmöjligheter av den egna livsberättelsen". Litteraturläsning och -diskussioner kan även ge möjlighet att väcka diskussioner angående demokratifrågor som barnäktenskap – teman som är aktuella nuförtiden även i västerländer (Molloy 2003:264–265).

Tolerans är även ett värde som kan uppnås genom att läsa skönlitteratur (Persson 2007:85–87). Enligt Årheim (2009:73) finns det ändå problem med detta begrepp som antas vara positivt: "I

värsta fall kan en individs tolerans dölja det faktum att denne i realiteten ogillar eller skräms av främmande kulturyttringar, men avhåller sig från att verbalisera sitt ogillande och sin fruktan.” Läroplanen (2015:100) sätter världsmedborgarskap som syfte: ”Undervisningen ska ge färdigheter för att delta och aktivt påverka i internationella sammanhang samt fördjupa de studerandes världsmedborgerliga färdigheter.” Enligt Persson (2007:256–257, 248–249) innebär världsmedborgarskap – som han också kallar för en demokratisk kompetens – kritiskt tänkande, kunskap om andra kulturer och *narrativ fantasi*. Narrativ fantasi är en förmåga att leva sig in i hur andra människor – med annorlunda villkor, erfarenheter och värderingar – tänker, känner och lever. Litteraturläsningen har den största betydelsen för utveckling av narrativa fantasin. (Persson 2007:256–257.) Även Årheims longitudinella enkätmaterial (2009:79–81) visar att narrativ fantasi är ett exempel på fördelar med skönlitteraturläsning: narrativ fantasi har en samvariation med skönlitteraturläsning. Man blir inte automatiskt världsmedborgare genom att läsa litteratur men man får bättre förutsättningar att uppnå tålighet och grundade ställningstaganden (ibid.).

Chambers (1993:13) skriver om vad läsningsprocessen i praktiken är och sammanställer *läsandets cirkel* som består av 1) att välja texten 2) att läsa texten och 3) reaktion efter läsningen på kretsen. I mitten lägger han vuxenstöd som den centralaste saken under alla faser. Chambers menar att valet av texten innehåller bland andra åtkomlighet, tillgänglighet och skyltning, läsningen av texten innefattar både högläsning och tyst läsning och reaktionen betyder organiserade boksamtal men även vardagssamtal om böcker. (Ibid.) I litteratursamtal finns det tre ingredienser att dela mellan eleverna: entusiasm, svårigheter och kopplingar enligt Chambers (1993:18–23). Lundahl (1998:41) kommenterar dessa ”sharings” och anser att ogillande eller gillande är inte så fruktbart vid litteraturdiskussionen. Däremot menar han att gåtor som texten väcker och beröringspunkter mellan texten och eleven spelar en viktig roll: de avslöjar elevernas personliga associationer och undringar (ibid.). Molloy (2007:19–20, 99) tar fram teorin om *den gemensamma utvecklingszonen* och påpekar att litteraturdiskussioner i grupper och i hela klassen främjar inläring hos elever, särskilt hos dem som har haft svårigheter att förstå allt som de har läst. Enligt Chambers (1998:23) är grunden i litteraturdiskussionerna samspel genom vilket gruppen formulerar sina tankar och känslor som den lästa boken har väckt och ger sin tolkning till boken. Chambers (1993:55) sammanfattar betydelsen av litteraturdiskussioner fint: ”Denna balans mellan individ och grupp i boksamtalen ser jag som en metafor för det sant jämlika och demokratiska samhället.”

Parkinson och Reid Thomas (2000:9–11) presenterar tio orsaker till eller fördelar med varför man läser litteratur (i språkundervisningen). De (2000:9) hänvisar först till Collie och Slater (1987) som skriver att orsaken kan vara möjlighet att lära sig om andra människors vanor, känslor och tankar – ”cultural enrichment”. Den andra orsaken som Parkinson och Reid Thomas (2000:9) lyfter fram efter Collie och Slater (1987) är retorik: litteratur erbjuder en modell hur att skriva bra. Parkinson och Reid Thomas (2000:9–10) skriver att tredje är en traditionell orsak som F. R. Leavis (1943) främjade: litteraturundervisning möjliggör mental övning som någon annan disciplin inte kan erbjuda. Den fjärde orsaken att studera litteratur är att det är svårt vilket betyder att litteraturläsning utvecklar språkfärdigheter oändligt (Parkinson & Reid Thomas 2000:10). Parkinson och Reid Thomas (ibid.) anser att den femte orsaken, autenticitet är ett bättre skäl. De hänvisar till Duff och Maley (1990) som tar fram värde av litterära texter som äkta sampel som innehåller olika stilar, register och texttyper.

Parkinson och Reid Thomas (2000:10) hänvisar till Maley och Moulding (1985) och skriver om den sjätte och sjunde punkten. Den sjätte orsaken är att språket i litteratur är minnesvärt. Särskilt dikter är lätta att lära sig utantill. (ibid.) Den sjunde orsaken är att lyrik hjälper människor att assimilera språkets rytmer (ibid.). Parkinson och Reid Thomas (2000:10) anser efter Duff och Maley (1990) att den åttonde orsaken är att litterära texter inte är triviala utan författare skriver om betydelsefulla teman för läsare. Parkinson och Reid Thomas (ibid.) hänvisar till samma källa och konstaterar den nionde orsaken är att mängden av tolkningar är enorm eftersom två läsare troligen inte förstår texten på samma sätt. Den tionde orsaken är sedan att ha litteraturundervisning. Det kan vara en dålig orsak om läroboken består endast av klassisk litteratur utan grammatik och vokabulär. Sedan är ändå en bra orsak om läraren väljer eftertänksamt litterära texter och beaktar elevers behov, målsättningar och metoder. (Parkinson & Reid Thomas 2000:11.)

Enligt Parkinson och Reid Thomas (2000:26) finns det fyra olika traditionella metoder vad som kan användas för att arbeta med litteratur i undervisningen. Dessa metoder kritiseras bland forskare av modern språkundervisning (ibid.). För det första kan elever sammanfatta intrigen av verk eller

sammanställa kunskap om författarens liv och om politiska och historiska kontexten. För det andra kan elever läsa litterära texter högt. Den tredje metoden är att översätta texter. För det fjärde kan elever bearbeta litteratur på varierande sätt: till exempel göra anteckningar och skriva en uppsats. (Parkinson & Reid Thomas 2000:27–29.) Parkinson och Reid Thomas (2000:30) svarar även på frågan vad annat som kan göras med litteratur i undervisningen. För det första kan lärare låta elever läsa för underhållning vilket innehåller extensiva läsningens scheman, elever kan läsa för att lära sig innehåll eller en möjlighet är att litteraturläsning fungerar endast som språkinläring. För det andra kan elever göra lingvistisk analys utgående från litterära texter eller elever kan få olika slags spelliknande uppgifter för att ge sin personliga respons. För det tredje kan läraren ge elever olika spel och andra roliga aktiviteter angående litteratur. För det fjärde kan elever ges aktiviteter som gäller förutsägelser som elever får ge angående den text som de håller på att läsa eller elever kan iscensätta litteratur. För det femte kan elever även skapa sina egna texter på basis av litterära texter. (Parkinson & Reid Thomas 2000:30–39.) Parkinson och Reid Thomas (2000:30) värderar inte traditionella och mera moderna uppgiftstyper och metoder utan konstaterar att de kan komplettera varandra.

Petersson (2009:19–21) presenterar resultat av en bred enkätundersökning bland blivande svensklärare i Sverige och skriver att ju högre skolnivå studenter är intresserade av att undervisa i framtiden, desto mer läser de skönlitteratur och desto färre studenter finns det som aldrig läser. Detta tyder på att gymnasielärare kan förväntas läsa regelbundet och ha bra förutsättningar att använda litteratur i sin undervisning. Peterssons breda undersökning utredde varför svensklärarna i gymnasiet hade tagit upp skönlitteratur enligt studenter och det som de minns. Kognitiva skäl dominerar: drygt hälften av svaren har med kunskapsmål av innehållsart eller färdighetsart att göra. Dessa skäl innebär att uppnå litteraturkunskap: kunskap om författare, genrer och stilar; allmänbildning och språkutveckling; kunskaper i grammatik och ordförståelse och utvecklandet av läsförmågan. (Ibid.) Persson (2007:219) påpekar att litteraturläsning automatiskt är språkutvecklande. Han (2007:218) anser att det finns flera orsaker till att litteraturläsning är med i svenskämnets (modersmålets) styrdokument: den ”ger upplevelser och kunskap, är språkutvecklande och stärker såväl den personliga som den kulturella identiteten”. Lundahl (1998:86–87) lyfter fram att ju mer man läser desto större ordförråd uppnår man.

Sambandet med lärresultat och läsning på fritiden är uppenbar (Silverström & Rautopuro 2015:112). Läsning av längre texter på fritiden utvecklar väldigt effektivt språk- och skrivkunskaper och därför måste elever uppmuntras att läsa med alla möjliga medel (ibid.3). Enligt Lundahl (1998:20–21) har duktiga elever som läser mycket rikt ordförråd och god läsförmåga vilket föranleder framgång i skolan. Löthagen och Staaf (2009:7) motiverar användningen av litteratur med att påstå: "Genom att läsa skönlitteratur och arbeta medvetet kring den kan man nå de flesta av kursplanernas mål, även mål som rör att tala, samtala och skriva." Lundahl (1998:9) framhåller samma sak och anser att en kreativ och engagerad läsning innebär samtal, dramatiseringar, lyssnande och skrivande. Arffman (2015) fastställer för sin del att skönlitteratur utvecklar förståelsen av nyanser, betydelser och större helheter bättre än innehållet som bläddras i nätet. Steiner (2009:219) sammanfattar litteraturens funktion: "Litteratur är nytta, nöje, skönhet, kunskap och upplevelse, men den kan även vara långtråkig, upprepande, irriterande och farlig. Litteraturens syfte är att vara allt detta och mer därtill."

4.3.2 Litteraturläsning och språkundervisning

Detta avsnitt handlar om funktionen hos och fördelar med litteratur i undervisningen i tidigare forskning. Först presenterar jag en tidigare undersökning angående modersmålsundervisningens möjligheter att förebygga mobbning genom litteraturläsning som Maarit Prest har skrivit. Sedan behandlar jag några tidigare undersökningar som tar reda på andraspråksundervisning och litteratur: Elina Pelkonens studie som koncentrerar sig på lärarnas uppfattningar om litteraturen i svenskundervisningen, Marja-Terttu Lounavaaras projekt som gäller läsecirkeln med invandrarungdomar som har finska som andraspråk och Aili Sinisalos litteraturpedagogiska aktionsforskning i en språkbadsklass där svenskan är mål och redskap. I slutet av avsnittet lyfter jag även fram en forskningsrapport angående ämnet. Litteratur är av stor betydelse och det finns många fördelar i litteraturläsning och -diskussioner enligt tidigare forskning som behandlas här.

Prest (2006) har genomfört en undersökning som har titeln "Litteraturläsning som antimobbningsarbete. Modersmålslärares möjligheter att inverka förebyggande på mobbning genom läsning av skönlitteratur." Prest (2006:26) är alltså själv modersmåls lärare som forskar hur

man kan förebygga mobbning genom att läsa skönlitteratur i två grupper av elever på sjätte klassen. Prest (2006:26) anser att valet av skönlitteratur är mycket viktigt för man arbetar utgående från litteraturen under tio lektioner. Prest (ibid.) har valt att arbeta med ett utdrag ur Jonas Gardells ungdomsroman *En komikers uppväxt* som handlar om mobbning i flera sociala sammanhang. Prest (2006:26–27) motiverar sitt val på grund av temat, tomrummen (okänslomässig beskrivning) och stilen. Beskrivande av mobbning är realistiskt och mångsidigt enligt henne och det finns humor och djuphet (ibid.). Prest (2006:27–29) genomför olika arbetsformer i klassen med skönlitterära texten. Prest (2006:1) anser att integrering av mobbningstematik i modersmålsundervisningen borde inte ses som problem utan som en bra möjlighet att ta hand om problematiken. Enligt Prest (2006:58) förhöll eleverna sig positivt till boken och blev intresserade av boken. *En komikers uppväxt* inspirerade elever att diskutera boken och sina egna erfarenheter (Prest 2006:58–60). Bra gruppanda möjliggjorde intensiv diskussion i klassen. Genom forskningen resonerar Prest (2006:57) att litteraturläsning och arbetet med den fungerar som en användbar metod för att lära eleverna empati och förebygga mobbning.

Pelkonen (2005) behandlar lärarnas uppfattningar om litteraturen i svenskundervisningen i sin avhandling "Leve litteraturen! En studie av lärarnas uppfattningar av litteraturen i svenskundervisningen". Hon (2005:84) koncentrerar sig på gymnasielärarnas uppfattningar på olika temaområden och följer fenomenografiska principer i sin analys. Pelkonen (2005:85–86) skriver att hennes resultat visar att lärarna har tre olika sätt att använda litteratur: läsning, skrivning och samtal. Hon (ibid.) konstaterar att de intervjuade lärarna tenderar att använda en kombination av muntliga och skriftliga övningar till litteratur och variera med individuella, par- och gruppövningar. Enligt Pelkonens resultat har lärarna två olika slags förväntningar vad eleverna ska lära sig: explicita dvs. ämnesbundna kunskaper och implicita dvs. ämnesfria kunskaper. Resultaten visar att båda kunskapskategorier är viktiga i lärarnas svar men lärarna betonar implicita kunskaper. (Pelkonen 2005:86.) Pelkonen (ibid.) skriver: "Enligt lärarna är litteratur en bra kunskapskälla för finlandssvensk och svensk kultur, historia och samhällsliga frågor." Även känslaspekter som gäller både litteraturens innehåll och läsning kommer fram i lärarnas svar. Lärarna håller det för viktigt att eleverna kan förankras med skönlitteraturens tema och innehåll och läsningen blir "en lärorik och estetisk upplevelse för eleven". (Pelkonen 2005:87) Enligt resultaten finns det tre olika lärarrollen: lärare kan fungera som litteraturpedagog, uppmuntrare

och auktoritet. De intervjuade lärarna anser att läraren som använder litteratur borde uppfylla alla dessa roller: kunna arbeta med mångsidiga metoder, uppmuntra elever i deras läsning och ha positiv auktoritet som skapar en trygg atmosfär. (Pelkonen 2005:88.) Forskningen kartlade även uppfattningar om läroböcker angående litteratur. Uppfattningarna gäller delvis nuvarande läroböcker och delvis framtidsvisioner. Enligt lärarna finns det mer och mer litteratur i läroböcker men litteraturens närvaro beror på läroboksserie. (Pelkonen 2005:89) Lärarna resonerar att autenticitet hos skönlitterära texter är betydelsefull och autenticitet måste tas i beaktande när texter väljs för läroböcker. Pelkonens resultat visar att autenticitet är ett tema som styr hela undersökningen. (Pelkonen 2005:90.)

Lounavaara (2004) behandlar litteraturläsning och -diskussioner i andraspråksundervisning. Hennes avhandling heter "Näytelmän lukupiiri suomi toisena kielenä opetuksessa. Integraation tukeminen kaunokirjallisuuden avulla" och den baserar sig på projektet som hon genomförde med en grupp invandrarungdomar som har finska som andraspråk på integrationslinje i en folkhögskola. Lounavaara var såväl lärare och klassföreståndare som forskare i projektet. (Lounavaara 2004.) Situationen i början var svår: det fanns bråk mellan elever från olika länder och kulturer och atmosfären i klassen var sträng (Lounavaara 2004:84–85). Lounavaara började en läsecirkel med en del av klassen. Gemensamt mellan ungdomar var tillhörighet i en minoritet. Läsecirkeln blev mycket betydelsefull för sina medlemmar och gruppandan blev positiv. (Lounavaara 2004:85.) Läsecirkeln arbetade kring Minna Canths skådespel *Anna-Liisa* som innehåller allvarliga teman och väcker starka känslor. Läsecirkelns möten bestod framför allt av högläsning och diskussion. Diskussionen spelade en stor roll: efter att ha börjat läsecirkeln ökade även samtal kring vardagliga saker i klassen och eleverna blev modigare. (Lounavaara 2004:86–90, 94–95.) Lounavaara (2004:87) anser att projektet kring *Anna-Liisa* var interaktiv utforskning av språket och kulturen som utvecklade många färdigheter. Tack vare projektet förbättrades elevernas kommunikativa kompetens, ordförråd, pragmatiska kunskaper och läsningsfärdigheter tydligt och gruppandan blev bra (Lounavaara 2004:89). Lounavaara (ibid.) påpekar att hon inte har sett lika stor inspiration att tala finska eller lika stor språkutveckling under ett läsår före projektet. Även elevernas kulturella kompetens och dess faktorer utvecklades genom litteraturprojektet (Lounavaara 2004:90).

Sinisalo (2010) har genomfört en litteraturpedagogisk undersökning som handlar om dikt och språkbad. Hon (2010:4) har velat kombinera två saker som är viktiga för henne som lärare. Sinisalo (2010:6) vill veta hur eleverna förhåller sig till diktskrivandet och läsandet på språkbadspråket och hur de ser på språkets inverkan på skrivande och läsande av dikter. Hon (2010:5) har två empiriska delar i sin forskning: diktprojektet som genomförs i helklass och elevintervjuerna som görs i smågrupper. Sinisalo (2010:7) har aktionsforskning som metod och synsätt i forskningen. Sinisalo (ibid.) strävar efter att "beskriva en inlärnings- och undervisningsprocess i en språkbadsklass". Språkbadseleverna i undersökningen består av 12 femteklassister som hon har arbetat med tidigare på lågstadiet (Sinisalo 2010:8–9). Hon (2010:15) valde flera dikter av tio diktare för litteratursamtal i klassen. Projektet handlade om diktskrivning och diktsamtal i klassen. Som resultat lyfter hon (2010:57) fram att eleverna tyckte om diktläsning även om de inte alltid förstod alla ord. Högläsning var inte speciellt populärt bland eleverna: de var rädda för uttalsfel. Projektet medförde många positiva drag hos språkbadselever. En positiv konsekvens var till exempel att eleverna vågade fundera och reflektera kring texter även om språket i diskussioner inte var deras modersmål. (Sinisalo 2010: 60.) Sinisalo (2010:61) resonerar att användningen av lyrik hör till språkundervisningen och serverar särskilt bra språkbadsklassens ändamål.

I forskningsrapporten *Svenska i finska gymnasier* (2010) utreds vad som är kännetecknande i svenskundervisning i de skolor i vilka gymnasister uppnår bra resultat i svenska i studentskrivningar. Green-Vänttinen m.fl. har hittat alltsammans fem faktorer som de presenterar i sitt förslag att förbättra svenskundervisningen. Förslagen grundar sig på de bruk som de undersökta skolorna har. Två punkter av dessa fem berör användning av litteratur: autentiskt material och kultur i undervisningen. Enligt rapporten blir gymnasister motiverade och hittar glädje i språkinläring när autentiskt material används, och gymnasister är även intresserade av den svenska kulturen.

4.4 Hur välja skönlitterära verk

I främmandespråksundervisning är syftet med litteraturläsning att utveckla språkkunskaper och förmedla kulturell information vilken innebär viktiga skönlitterära verk och kända författare. I

modersmålsundervisning spelar även litteraturhistoriskt perspektiv en central roll medan det inte dominerar i undervisning av ett främmandespråk. I detta delkapitel behandlas det först litterär kanon som påverkar valet av skönlitterära verk även i främmandespråksundervisningen och sedan receptionsforskning och principer enligt vilka litteratur borde väljas till klassrummet.

4.4.1 Kanonisk synvinkel

Enligt Parkinson och Reid Thomas (2000) betyder litteraturkanon någonting värdefullt och den fungerar som ett slag av officiell auktoritet. Det har diskuterats mycket angående hur litteraturkanon har formats, vad den representerar och i vilken grad den är öppen mot förändring och utvecklande. Särskilt feminister har förhållit sig kritiskt mot litteraturkanon och det som den representerar under senaste årtiondena. Kritikerna tycker att litteraturkanon inte är representativ utan att den glömmer minoriteter och är elitistisk. (Parkinson & Reid Thomas 2000:25.)

Litteraturkanon har i alla fall med nationalidentitet att göra. Steiner (2009:214) konstaterar att den inhemska litteraturen alltid hör till nationalmedvetande. Enligt henne gäller det både stora ansedda författare och dem som skriver populär litteratur (ibid.). Steiner (2009:214) anser att "litteraturen är viktig för att främja läsinlärning och språklig utveckling, men också för att sprida föreställningar om vad som är svenskt". Hon (ibid.) hänvisar till historikern Benedict Anderson (1991) och begreppet *föreställda gemenskaper*, "imagined communities", som han använder för att beskriva nationell identitet som skapades med texternas ökade spridning under 1500-talet som en följd av utveckling av tryckeri.

Globalisering väcker såväl entusiasm som oro (Steiner 2009:215). Med en officiell litterär kanon kan det framhållas det som är svenskt men även Steinar lyfter fram problematiken. Det måste diskuteras frågor som vem som gör urvalet, vilka värdekriterier som används och vad som är syftet med en kanon. Intentionen med kanon behöver inte vara nationalistisk utan man kan göra en lista över intressanta, originella och nydanande skönlitterära verk. (Steiner 2009:214–218.) Enligt Bergsten och Elleström (2004:37) har även barn- och ungdomslitteratur sin plats i litterär kanon för det finns många klassiker och betydelsefulla verk i denna genre. De sammanfattar rollen av litteraturkanon pregnant: "Poängen med kanon är att vara en sorts karta över den litterära

terrängen med vars hjälp man kan hitta fram till de vackraste utsiktsplatserna, de mest nervkittlande ravinerna, de grönaste oaserna och de otäckaste djunglerna.” (Ibid.) Litteraturpriser spelar en stor roll för vilken status verket uppnår: om ett verk får ett litteraturpris, ökar försäljningen av verket och det anses vara ett verk med bra status (Steiner 2009:59). Steiner (ibid.) poängterar betydelsen av litteraturpriser: ”Ju fler priser desto bättre verk, säger den inneboende logiken.”

Efter den kulturella vändningen har det vidgade textbegreppet framkallat *avkanonisering*. Persson påstår således att det inte är uppenbart i skolvärlden vilken litteratur som ska läsas, hur mycket den ska läsas, hur den ska läsas och varför den ska läsas. (Persson 2007:82–83.) Han slår fast att den kulturella mångfalden utmanar det kanoniska tänkandet. Lundahl (1998:81) anser att det lönar sig även att låta eleverna läsa populärlitteratur: om läraren väljer texter enligt vuxnas litterära kvalitetskriterier, kan många elever vara omotiverade att läsa någonting och överge litteraturläsningen. Samtidigt diskuterar han att lärarna inte får vara för pragmatiska utan leda eleverna fram till litteraturen som inte är sadistisk, pornografisk eller stereotypisk (ibid.). Lundahl (1998:81) påpekar att böckernas litterära kvalitetskriterier oftast inte brukar tas på allvar vid valet av böcker när det gäller språkinläring.

4.4.2 Receptionsforskning

När det talas om receptionsforskning – hur läsaren identifierar sig med texten, hur läsaren får en betydelsefull läsoplevelse och hur bra läsaren förstår texten – är det viktigt att klargöra några begrepp. *Allmän repertoar* betyder moraliska värderingar och sociala konventioner. *Litterär repertoar* innebär litterära konventioner, hurdan litteraturen ska vara. Både läsaren och texten har sin allmänna och litterära repertoar. Två repertoarer kan sägas *matcha* varandra då läsarens förväntningar finner sina motsvarigheter i textens egenskaper, antingen litterära eller allmänna. När läraren väljer skönlitteratur som ska läsas, måste hon eller han följa principen att läsarens och textens två repertoarer matchas. Begrepp *subjektiv förankring* och *igenkänning* samt *subjektiv relevans* måste också tas hänsyn till. Läsaren måste igenkänna problemet eller konflikten och förankra dvs. bli intresserad av det som finns i texten, till exempel problem med föräldrar. Temat

måste också vara relevant för själva läsaren. (Molloy 2003:51–62.) Igenkänning kan fungera också på det sättet att eleven slutar läsa boken efter att ha känt igen temat och ha fått en obekväma känsla, till exempel avsky, på grund av det (Molloy 2003:256–257).

Det finns skillnader mellan elever i läsning beroende på vad de ser och inte ser i texten och hur eleverna tolkar det. Om eleven till exempel vet om berättarteknik i Bröderna Lejonhjärta på förhand, kan det fånga läsningens art och läsning blir *efferent*. Samma sak kan hända med dikter om man koncentrerar sig på metaforer och andra diktens egenskaper. Läraren är i avgörande roll: hon eller han påverkar vilket innehåll i elevernas text görs synlig eller betonas. (Molloy 2003:48.) Molloy (2003:48) resonerar på följande sätt: "Utifrån lärarens läsanvisningar kan något i elevens läsning ställas i fokus och annat i periferin." Molloy (2003:49) lyfter fram Rosenblatts (1994) teori om transaktionen mellan läsare och text som ställer krav på läraren: läraren måste ha tillräckliga kunskaper om olika slags texter men även om hur olika läsare läser dem.

Molloy (2003:294) tar fram "Teach the conflict" -idén som litteraturteoretikern Gerald Graff (1992) föreslår och skriver om sin egen uppfattning om saken. Molloy ger en synvinkel på hurdana böcker och vilka teman det lönar sig att ta fram vid litteraturundervisningen och i skolan överhuvudtaget. Hon menar att de konflikter som eleverna bär med sig in i skolan borde behandlas i skolan i skolämnet svenska [modersmål]. Det kan vara fråga bland andra om misshandel eller mobbning. Molloy kallar dessa problem som *samhällskonflikter*. Hon påpekar att till exempel mobbning är ett allvarligt problem som berör ett stort antal ungdomar och som därför borde behandlas i skolan. Litteraturläsning är ett bra redskap att bearbeta sina erfarenheter: Jonas Gardells *En komikers uppväxt* kan stöda dem som mobbas eller har mobbats. (Molloy 2003:294–295.) Molloy (2003:296–297) anser även att samarbetet med samhällsorienterande ämnen behövs för att värdegrunden konkretiseras för elever. På det sättet får värdegrunden innebörd och mening. Hon påpekar att den demokratiska hållningen kan stärkas i klassrummet och hänvisar till Sven-Eric Liedman (2000) som förklarar begreppet vara en "allmän inställning till medmänniskor och samhälle". (Ibid.)

5 Skönlitteraturen i de sju intervjuerna

I det här kapitlet behandlas analysen. Litteraturens ställning i klassrummet är ämnet som jag koncentrerar mig på att utreda i analysen. Jag behandlar ämnet tematiskt i delkapitel 5.1. Jag har strävat efter att få svar på mitt första forskningsfrågebatteri och litteraturens ställning med alla mina intervjufrågor. För att hitta svar har jag först genomgått alla svaren i intervju efter intervju och sedan i den ordning som intervjufrågorna finns. Forskningsfrågan om rekommendationer besvaras i delkapitel 5.2. Därefter diskuteras forskningsfrågan om lärarnas förutsättningar i delkapitel 5.3. I slutet av analysen (delkapitel 5.4) skriver jag sammanfattningsvis om skönlitteraturens ställning i de två skolorna: jag behandlar skillnader mellan skolorna och de viktigaste resultaten.

5.1 Skönlitteraturens ställning

Första forskningsfrågebatterin gäller dessa aspekter: Vilken funktion fyller litteraturen? Vilka fördelar har litteratur? Varför utelämnar lärarna den? Hur påverkar läroplanen och läroboken? Hurdana övningar görs det? I början av analysen introducerar jag vilka innehåll och läromedel som är de viktigaste i undervisningen enligt lärarna. För det andra klagörs lärarnas uppfattningar angående litteraturens funktion och fördelar. Tredje avsnittet handlar om orsaker till att lärarna utelämnar litteratur. Min undersökning ger mycket omfattande kunskap om orsakerna. Sedan diskuteras läroplanens och lärobokens inverkan efter svaren. Även uppgifter som lärarna ger angående litteratur utredas kort.

5.1.1 Vad är viktigt i undervisningen?

Löthagen och Staaf (2009:7) utgår från att skönlitteraturen kan ses som ett läromedel. Litteratur kan hållas för en del av kulturen och kulturen för sin del för ett innehåll i språkundervisningen (se 3.2 "Kultur i språkundervisningen"). Med de två första intervjufrågorna ville jag veta om lärarna håller litteratur för ett viktigt innehåll eller läromedel. Två av lärarna, Bea och Johanna, betonar kunskapen om de nordiska länderna i sina svar. Bea svarade att kunskapen om nordiska länder och

om deras kultur är viktig. Johanna håller det som centralt att framhäva olika nordiska länder för att elever ska förstå att det inte bara finns finlandssvenska. Också Maija nämner nordiska länder i sitt svar men hon berättar mycket långt om olika viktiga saker och börjar med att påpeka att hon betraktar språket som en helhet. Även Helena tar fram flera saker och listar som ett viktigt syfte att lära sig att läsa diverse texter.

Helena, Maija, Suvi, Marjatta och Kristiina redogör att det är viktigt att lära sig färdigheter att kommunicera i vardagliga situationer eller att klara sig i alla de situationer som inträffar i riktiga livet. Bea och Kristiina lyfter fram färdigheter som har med student- och arbetslivet att göra. Helena och Marjatta nämner grammatik som ett centralt innehåll. Därtill nämns läroplanen och dess innehåll i Maijas svar och studentskrivningar och framgången i dem i Helenas svar. Dessa svar ger en bild av att litteratur som innehåll har en liten roll i undervisningen. Suvi konstaterar senare att behandling av skönlitteratur har förblivit i skuggan av andra inlärningsinnehåll.

När jag frågar om de viktigaste läromedlen, tar ingen av lärarna upp skönlitterära texter. Man kunde tänka sig att litteraturen skulle vara ett relevant läromedel invid läroboken, att lärarna håller litteratur för ett bra exempel på autentiska texter eller åtminstone för ett viktigt extramaterial. Helena från Lehmustien lukio och alla lärare i Korkeakallion lukio säger att de använder Internet och materialet därifrån. Det är musik, YleAreena, Youtube och tidningar som tas upp. Bea betonar att hela mediefältet är lätt tillgängligt. Maija börjar sitt svar med ”öppna inlärningsmiljöer” och nyfikenheten som koncept på vilken läraren måste bygga sin undervisning. Hon tycker att det är av stor betydelse att lärarna tar impulser från elevernas liv och världen omkring. Marjatta, Kristiina och Johanna från Lehmustien lukio betonar att läroboken med dess elektroniska material räcker för det mesta. Kristiina berättar att kurserna är väldigt fulla av material. Marjatta anser att användning av autentiska material från nätet är möjlig på de sista kurserna. Johanna säger att hon lyfter fram aktuella saker eller egna erfarenheter då och då. Det syns en skillnad mellan skolorna enligt svaren: I Korkeakallion lukio tar lärarna mer autentiskt material till sin undervisning medan lärarna i Lehmustien lukio är vana vid att arbeta med färdigt material. Det är betydelsefullt att ta i beaktande att litteratur inte nämns direkt en enda gång

under de två första frågorna. När de här två frågorna ställdes, visste lärarna inte ämnet för min undersökning. Enligt dessa resultat har litteratur inte en central roll i B-svenskan.

5.1.2 Funktionen hos och fördelar med litteratur i undervisningen

Skönlitteratur och dess funktion och fördelar i klassen ses på många olika sätt bland lärarna. Alla lärare lyfter fram flera aspekter. Här presenteras vilken funktion och vilka fördelar litteratur har enligt svaren. Resultaten behandlas tematiskt.

Johanna ger ett svar angående litteratur överhuvudtaget, inte bara skönlitteratur. Hon betonar att boken borde förmedla historia, förståelse av medmänniskornas omständigheter och göra världen bättre och människorna mera förstående. Johanna jämför skönlitteratur med facklitteratur och anser att även skönlitteratur kan vara nyttigt. Johanna förhåller sig kritisk till läsning av deckare och säger att studerande inte har tid att läsa någonting meningslöst: "humpuukia". Hon är noggrann med att det som läraren rekommenderar eller ger att läsa måste vara nyttigt och utvecklande. Man får en bild att Johanna ser att skönlitteratur inte alltid uppfyller dessa krav. Enligt hennes syn finns det inte utrymme för litteraturens konstnärliga värde, nöje och avspänning (jfr Bergsten & Elleström 2004:9). Lundahl (1998:11) nämner ändå att även upplevelseläsning har sin plats i skolans litteraturläsning.

Enligt intervjuerna anses skönlitteratur vara text bland andra texter, innehåll bland andra innehåll och en media bland andra medier men de särskilda egenskaper som skönlitteratur har förloras i synsättet. Till exempel Maija jämför litteraturläsning med användning av andra medier. (Jfr Årheim 2009:69–70.) Resultaten i min undersökning berättar om nedvärdering av traditionell skriftlig kultur. Två svar avslöjar litteraturens status och popularitet i praktiken: lärarna ger litteratur som ett alternativ och elever väljer den inte. Helena berättar att hon gav litteraturläsning som alternativ på en muntlig kurs men alla elever valde att hålla en presentation i stället. Även Johanna nämner en kurs där ett skönlitterärt verk var ett alternativ för kulturprojektet men ingen valde litteratur. Skönlitteraturen anses vara en del av kultur och kulturundervisning. Suvi jämför

litteratur med teater och bio. Johanna menar att litteraturläsning främjar språkkunskaper men också kulturella kunskaper. Annars framhäver lärarna inte litteraturen som en möjlighet att analysera skillnader mellan rikssvenska och finlandssvenska kulturen eller lära sig kulturella drag i dem (jfr Parkinson & Reid Thomas 2000:9; Gagnestam 2005:60–62).

Skönlitteraturen anses vara autentiskt material vilket betonar det instrumentella värdet av skönlitteratur. Maija säger att språket i deckare kan vara ett äkta exempel på språket i förorten. Suvi lyfter fram autenticitet av litterära texter: de är texter som inte är avsedda att bli förstådda helt men de piggar upp lärobokstexter. Marjatta anser att skönlitterära texter är mera autentiska och att det kunde finnas några utdrag även i B-svenska. Också Parkinson och Reid Thomas (2000:10) presenterar autenticitet som en fördel med litteraturen. Litteratur kan presentera aktuella saker eller vara aktuell i sig enligt Johanna, Suvi och Helena. I Grunderna för gymnasiet läroplan (2015:105) skrivs det på följande sätt: ”I varje kurs ska man reservera tid för att behandla aktuella eller lokala frågor, om vilka man kan besluta tillsammans.”

Litteraturrekommendationer och samtal om bokläsning har en intressant fördel enligt en lärare: exemplet på en läsande vuxen. I Maijas svar förekommer det två gånger att det är viktigt att eleverna får ett exempel på en läsande vuxen. Hon konstaterar att det därför är värdefullt att ge rekommendationer och visa att läraren själv läser eftersom många elever inte alls känner litteratur på något språk. Läraren och andra elever kan uppmuntra eleven att utvecklas som läsare och läsa överhuvudtaget liksom Molloy (2007:19–20) betonar när hon lyfter fram *den gemensamma utvecklingszonen* och elevernas möjliga utveckling.

Studierande avancerar i olika takt vilket innebär att lärarna måste differentiera uppgifterna. ”I undervisningen ska man beakta att de studierande i förhållande till kunskapsnivåerna avancerar i olika takt, vilket kan betyda att uppgifterna kräver differentiering eller andra former av stöd.” (Grunderna för gymnasiet läroplan 2015:100). Differentiering med litteratur förekommer i flera svar: skönlitteratur kan rekommenderas och erbjudas till dem som har bra kunskaper i svenska, som behöver utmaningar och som strävar efter bättre vitsord (jfr Lundahl 1998:10). Till exempel Helena lyfter fram att när den tidigare läroboken användes, var det möjligt att få plus poäng på

kursen om eleven läste skönlitterära extra texter i boken. Johanna anser att litteratur är ett svårt område i språket och litteraturläsning kunde ges till dem som strävar efter bättre vitsord. Flera lärare anser att litteraturläsning möjligen kunde hänga ihop med B-svenskans fördjupade eller tillämpade kurser på något sätt.

Skönlitteraturen fungerar som allmänbildning enligt en lärare. Johanna konstaterar att gymnasister borde läsa åtminstone en bok på svenska under gymnasiestudierna. Johanna lyfter även fram skönlitteraturen som en del av ämnesintegrerad undervisning. Hon har varit med att forma en litteraturlista för skolans kulturpass. Ingen annan nämner ämnesintegrerad undervisning. Också läroplanen innehåller denna synvinkel: "Ämnesintegrerad undervisning eller undervisning som anknyter till temaområdena kan ingå i alla kurser." (Grunderna för gymnasiet läroplan 2015:105).

Johanna är den enda läraren som lyfter fram att världsmedborgarskap och förmåga att leva sig in i andra människors erfarenheter är kunskap som kan utvecklas genom att läsa skönlitteratur (se Persson 2007:256–257). Läroplanen ger riktlinjer mot demokratifostran: "Undervisningen ska ge färdigheter för att delta och aktivt påverka i internationella sammanhang samt fördjupa de studerandes världsmedborgerliga färdigheter." (Grunderna för gymnasiet läroplan 2015:100). Ingen annan lärare hänvisar till demokratiska eller världsmedborgerliga färdigheter angående litteraturläsning eller överhuvudtaget. Johanna lyfter därtill fram psykologiska effekter som positiv inverkan hos litteraturläsning (se Furhammar 1996: 166–167). Bea lyfter fram utökande av ordförråd och inläring av strukturer som fördelar vid litteraturläsning. Hon talar om litteraturläsningens fördelar från den första kursen och påminner elever om saken under hela gymnasieperioden. Hon anser att inläringen bara är långsammare genom att läsa litteratur jämfört med skolundervisning: " - se on vain hitaampaa kirjallisuuden kautta eikä voida sanoa että kun luin tämän sivumäärän niin opin partisiipin perfektin."

I de flesta svaren kommer fram förändringar i samhället och skolan som gäller litteratur och B-svenskan. Till exempel Marjatta tar fram att skolan hade en full bokhylla av svenskspråkiga böcker under 1980–90-talet och intresserade gymnasister kunde låna dem. Hon konstaterar att det alltid

fanns ett par elever som ville låna böcker även för sommarlovet. Hon påpekar att alla tog studentexamen i svenskan och nivån av elevernas svensk-kunskaper var bättre då. Enligt de intervjuade lärarna ses litteratur vara någonting idealt som inte får plats i undervisningen nu för tiden. Marjatta säger i slutet av intervjun då hon får fritt kommentera ämnet att litteraturläsning är en resursfråga: det räcker inte att läraren har motivation till litteraturundervisningen för det skulle ta tid från någonting annat. Hon påpekar ironiskt att hon kan lämna bort deklinationer i undervisning och låta eleverna läsa ett par noveller i stället: "Unohdetaan deklinaatioiden läpikäynti ja luetaan muutama novelli."

5.1.3 Orsaker till att lärarna utelämnar litteratur

Lärarna ger många skäl till att litteratur inte är med och inte heller kunde vara med mer än nu i deras undervisning. Orsaker är inte listade i någon viss ordning. Åtminstone två lärare har lyft samma skäl fram i de flesta fall. För det första anser lärarna att det finns så mycket innehåll i kurser och/eller det finns inte tillräckligt med tid: Marjatta betonar att det är bråttom i svenska eftersom det finns så mycket innehåll att undervisa. Hon tar fram att elever brukar ta studentexamen i svenska redan på hösten i deras gymnasium. Marjatta konstaterar att läraren kan vara motiverad till litteraturundervisning men tidsresurserna möjliggör den inte. Även Kristiina lyfter fram att det inte finns tid för litteraturläsning i B-svenskan. Bea konstaterar att skönlitterära texter och uppgifter i läroboken lämnas bort på grund av tidsbristen. Hon säger att när det kommer en temadag eller någonting annat speciellt, så är dem de första sakerna i boken som lämnas bort. Suvi påpekar att det inte finns tid att ta litteratur med i undervisningen och hon vill inte heller belasta gymnasister som har så mycket viktiga innehåll i svenskan i början av gymnasiet. Suvi tillägger att litteraturundervisning är möjlig med abiturienterna. I A-svenska har hennes abiturientgrupper läst en bok, gjort en bokanalys och hållit en presentation. Hon konstaterar också att elever i grundskolan har mera tid att jobba med litteratur. Helena konstaterar att man borde ha mera kurser om man ville ha tid för skönlitteratur. Nu är det svårt att hinna genomgå alla obligatoriska saker på kurser.

För det andra påpekar lärarna att elevmaterialet i grupper är så heterogent och det finns många elever vars språkkunskaper inte räcker för litteraturläsning. Helena lyfter fram stora skillnader i färdigheter mellan elever: en del kunde läsa litteratur men den största delen inte. Hon tillägger att elever i franska är på bättre nivå och där har hon gett litteraturläsning som en självständig uppgift. Marjatta slår fast att hon inte ens kunde tänka på att kräva litteraturläsning hos gymnasister på obligatoriska kurser eftersom de flesta har så stora problem med lärobokstexterna. Också Kristiina betonar elevernas otillräckliga kunskaper i svenska för litteraturläsning. Hon lyfter även fram inverkan av sociala medier: att läsa en sida kan vara en utmaning för elever som är vana vid att bläddra korta textbitar på internet (jfr Silverström & Rautopuro 2015:111).

Orsaken att lämna bort litteratur kan vara att den är för svår med tanke på elevernas färdigheter. Suvi anser att litteratur är svårt för gymnasister som studerar B-svenska. Också Marjatta anser att eleverna inte är kunniga att läsa litteratur i B-svenska. Marjatta menar emellertid att skönlitterära texter i läroboken ofta är för lätta och därför lämnar hon bort dem eller går snabbt genom dem. Hon påpekar att dessa texter är dåligt valda. Man får en bild att Marjatta inte håller litteratur för ett relevant innehåll eller ett bra läromedel. Johanna anser att det finns ganska litet litteratur i B-svenska eftersom den är så svår. Hon tillägger att kulturkursen eller annan tillämpad kurs kan innehålla litteratur men hon undervisar bara obligatoriska kurser där man inte kan tänka på att använda litteratur.

Frånvaron av litteratur förklaras i de flesta svaren med läroboken: läroboksförfattare har inte tagit den med och läroboken räcker bra. Läroplanens och lärobokens inverkan behandlas i nästa avsnitt. En orsak som lyfts fram är att eleverna läser så litet överhuvudtaget. Maija påpekar att om eleverna inte läser på finska och engelska som är starkare språk, hur går det att hitta motivationen att läsa på svenska. Suvi betonar en motsatt synvinkel: elever läser så mycket i modersmål och är så belastade och därför vill hon inte ge dem svenskspråkig litteratur att läsa. Det finns således motsatta saker som fungerar som orsaker till att litteratur inte kan vara med i svenskundervisningen. I alla fall beklagar nästan alla lärare den nuvarande situationen: motivationen i svenska har minskat och färre och färre studerande tar studentexamen i svenska vilket orsakar bristen på motivationen att läsa litteratur på svenska.

Lärarna anser att litteratur inte spelar en central roll i svenskundervisningen och det finns andra viktigare saker. Till exempel Maija kommenterar att litteratur inte är i fokus utan en media bland andra medier. Hon tillägger att det finns så många saker som tar tid i undervisningen och hänvisar till användning av litteratur: "Ei se mikään ihan keskiössä oo mutta mihin tahansa median käyttöön se on verrattavissa aikarosvoja niin paljon." Suvi har valt att arbeta med bloggtexter när hon själv har valt något material. Suvi lyfter fram att hon ändå har haft kulturfostran i sin undervisning: hon har gått på teater och bio med sina elever (jfr Molloy 2007:11–12). Litteraturläsning har inte haft utrymme enligt henne. Det finns även motstridigheter mellan litteraturläsning och inläring av grammatik vilket Marjattas svar visar. Till exempel Johanna lyfter fram litteratur som en del av kulturundervisning men hon säger att litteratur bara är en del av kultur för att förklara frånvaron av litteratur i B-svenska. Kristiina säger att man inte har tid att läsa en bok eller delar av en bok: all tid går till förberedandet till studentskrivningar. Detta förberedande är viktigare än litteraturundervisning speciellt efter svaren av lärarna i Lehmustien lukio. Ingen av de sju lärarna lyfter fram litteraturläsning som ett redskap att förbereda gymnasister till studentskrivningar.

Det lyfts också fram att betydelsen av litteratur till själva läraren påverkar litteraturens roll i klassrummet: om litteraturläsning är viktigt för läraren, är det sannolikt att hon eller han främjar den på sina lektioner. I stället för B-svenskan hör litteraturläsning automatiskt till A-svenskan på en kurs. Suvi och Bea som undervisar också A-svenska lyfter fram denna sak. Även andra lärare är eniga om att litteraturundervisning har en etablerad roll i A-svenskan. Det är viktigt att lägga märke till att lärarna själva började tala om A-svenskan. Enligt intervjuerna har de flesta lärarna fasta föreställningar angående litteraturundervisning: i A-svenskan anses litteraturläsning vara ett innehåll men man kan inte läsa och studera litteratur i B-svenskan. Jag upptäckte även att litteraturen är mer i fokus på högstadiet än på gymnasiet: man läser mer och man besöker också biblioteket. Litteraturens roll i B-svenskan beskrivs pregnant i ett av Marjattas påståenden när hon svarar angående litteraturläsning på sina kurser: "Niin ruotsissa voisin kuvitella että lähtisi delegaatio rehtorin luokse jos alkaisi vaatimaan [romaanin lukemista]." Denna lärare är till och med rädd för konflikt som litteraturläsning som uppgift kunde förorsaka.

5.1.4 Läroplanens och lärobokens inverkan

Läroplanen och läroboken är styrfaktorer av stor betydelse vilket kommer fram i lärarnas svar angående deras undervisning. Jag frågade om den nya läroplanen har påverkat litteraturens ställning i undervisningen. Det finns två kategorier som lärarna kan indelas i enligt sina svar: de som tycker att användningen av litteratur har minskat (Bea, Marjatta, Helena, Maija och Johanna) och de som tänker att litteratur är med lika litet som tidigare (Kristiina och Suvi). Man får en bild att läroplanen åtminstone inte har förbättrat förutsättningarna att behålla litteraturen i undervisningen utan snarare har förutsättningarna för litteraturundervisning försämrats.

Kristiina berättar att det var mycket litet litteratur i B-svenska redan tidigare: litet sökning av information och omnämnanen av författare och verk. Hon påpekar att det borde sägas i läroplanen om man vill att det finns litteratur i undervisningen. Kristiina konstaterar att litteraturens roll är liten på grund av läroplanen. Suvi anser att förutsättningarna till användningen av litteratur inte har försämrats. Till exempel Bea konstaterar att det fanns mera litteraturinnehåll under den tidigare läroplanen. I alla fall har Bea ännu inte övergivit litteraturundervisning. Hon konstaterar ändå att det bero på läraren om litteratur är med i undervisningen. Marjatta lyfter också fram att det fanns mera skönlitterära texter som extra texter i läroboken under den tidigare läroplanen. Även Helena medger att den nya läroplanen har minskat användning av litteratur: läroböckerna handlar inte om litteratur som tidigare, det finns inte författarpresentationer och utdrag. Kristiina anser att läroplanens krav är realistiska: de flesta elever har inte ens färdigheter till litteraturläsning. Hon påpekar att litteraturens roll i B-svenska alltid har varit marginell. Maija däremot tänker behålla litteraturläsning och bokpresentation oberoende av ändringarna i läroplanen. Hon påpekar att andra lärare i B-svenska har övergivit litteraturläsning i gymnasiet. Johanna anser att litteratur har en svagare roll i dagens gymnasium eftersom det har kommit så mycket nytt innehåll och nya teman till läroplanen på grund av förändringarna i samhället.

Maija konstaterar att användning av litteratur beror väldigt mycket på läraren och vilken lärobok man använder: om läroboksförfattare inte har tagit med litteratur, så glömmar läraren att ta upp den. Kristiina konstaterar att läroböcker innehåller väldigt litet litteraturinnehåll nuförtiden och

därför finns det inte litteratur på lektionerna. Helena lyfter fram samma sak: läroböcker som har gjorts enligt den nuvarande läroplanen innehåller mindre litteraturutdrag. Johanna berättar att det tills vidare inte har kommit fram någonting angående litteratur i nuvarande läroböcker. Suvi tillstår att hon inte har gjort någonting med litteratur i B-svenskan för det finns varken litterära texter i läroboken eller någonting annat som uppmuntrar till litteraturläsning. Hon har tänkt att litteraturläsning inte skulle ha serverat helheten som läroboksförfattare har sammanställt. Marjatta håller för viktigt att läroboken som gymnasister måste ha köpt används i undervisningen. Hon tycker att läraren inte kan sammanställa sitt eget material på obligatoriska kurser. Marjatta anser att det bero på läroboksförfattare om det finns skönlitterära texter eller inte på kursen. Lundahl (1998:11) påpekar ändå: "Många läroböcker i främmande språk innehåller utmärkta texter. Det finns emellertid anledning att reagera mot fall då läroboken blir 'hela kursen'."

Ingen av lärarna lyfter fram att läroböcker borde innehålla mer skönlitterära texter på grund av deras autenticitet eller av annan orsak (jfr Pelkonen 2005:90).

5.1.5 Hurdana uppgifter angående litteratur?

Lärarna verkar ha begränsade praktiker angående vad som görs med litteratur. Ingen nämner dramatiseringar eller litteraturdiskussioner/boksamtal. I Lounavaara 2004 framhålls att litteraturdiskussioner kring det lästa är av stor betydelse för bra resultat i språkundervisningen. Bara två lärare läser litteratur med sina elever enligt min studie. Enligt Maijas svar är hon ett exempel på en lärare som ger övningar utgående från studerandenas intresse och som använder mångsidiga övningstyper. Trots det innehåller hennes undervisning inte heller mångsidiga uppgifter angående litteratur. Hon är ändå en av de få intervjuade lärare som överhuvudtaget har litteraturundervisning på sina lektioner. Diktworkshop är ett exempel på en övning som aktiverar studerande att skriva och skapa egna dikter. På en av hennes kurs har elever läst en bok och skrivit en bokpresentation om den. Om det behandlas en skönlitterär text tillsammans i klassrummet, ställer hon några basfrågor om texten till elever: hon ställer samma frågor (vem, vad, var, när och varför) om vilken som helst extensiv läsning. Enligt Parkinson och Reid Thomas (2000:30–31) är extensiv läsning en mera modern metod i undervisning. Maija lyfter också fram att elever kan söka

information om författare, till exempel hurdan person författaren är, men också om den historiska kontexten där boken har skrivits. Detta är en traditionell metod att arbeta med litteratur (se Parkinson & Reid Thomas 2000:27). Kristiina berättar att eleverna ibland får ta en stund på sina lektioner för att söka information angående litteratur, till exempel information om Henrik Ibsens verk även om de inte läser någonting.

Bea har en tydlig plan hur hon väcker intresset för litteratur. Hon är mycket medveten att alla inte läser på fritiden och stimulans behövs. Hon brukar visa en reklam om filmen som baserar sig på boken om det finns sådan på Youtube. Bea berättar att eleverna ska läsa ett verk eller en del av ett verk om det är mycket tungt på en kurs i gymnasiet. Eleven får välja själv men hon hjälper att välja en tillämplig bok beroende på elevens nivå i svenska och intresse. Här hänvisar Bea med vardagsspråket till läsförmågans förutsättningar (se Lundahls 1998:23). Hon verkar vara en lärare som anser att litteraturläsning är viktigt och ger stöd till eleverna från bokvalet till övningar. Det är av stor betydelse att det finns vuxenstöd i litteraturundervisning (se Chambers 1993:13) Även individualisering är viktig i all undervisning enligt whole language-rörelsen (se Lundahl 1998:66). Eleverna måste skriva en kursdagbok med frågor om boken som Bea gett till eleverna för att svara på under läsningen. Det finns till exempel reflektion om förväntningar efter att eleven har börjat läsa boken.

Enligt svaren finns det knappt med litteraturläsning på lektioner. Således finns det inte heller uppgifter till det lästa. Man får därtill en bild att uppgifter som läraren ger angående litteratur är sammanträngda och ensidiga. Rekommendationer och omnämningen av författare och verk styr i svaren samtidigt som litteraturläsning och uppgifter till det lästa förekommer knapphändigt.

5.2 Rekommendationer

Här svarar jag på frågor om vilka författare och verk lärarna rekommenderar, hur mycket och på vilka grunder. Bea är den enda som säger helt spontant att hon ger mycket rekommendationer till sina elever. Hon tillägger senare att man inte behandlar kända och viktiga författare systematiskt

på någon kurs. I alla fall ger hon fortfarande boktips på sina kurser även om läroplanen inte kräver det. Bea berättar att hon har gett mycket rekommendationer för abiturienter på fördjupade kurser. Även Helena anser det vara viktigt att rekommendera litteratur till abiturienter. Johanna konstaterar att litteraturläsning inte hör till obligatoriska kurser som hon undervisar men hon kunde ge abiturienter en litteraturuppgift ifall hon hade en sådan grupp. Helena har kort presenterat någon bok i samband med aktuella saker även på obligatoriska kurser. Suvi konstaterar att svenska deckare har diskuterats på generell nivå när det har varit aktuellt men frågan har varit bara om att nämna dem. Det som händer i samhället påverkar alltså rekommendationerna.

Marjatta säger att det kan bli litet samtal om böcker om någon författare eller bok nämns i någon övning. Hon betonar att detta gäller fördjupade och tillämpade kurser men man läser inte något verk på någon kurs. Kristiina berättar att det finns en tillämpad kurs i gymnasiet under vilken de besöker Åland och också ett bibliotek där eleverna får boktips. Deltagare är ändå bättre elever som är intresserade av svenska. Hon anser att det är nyttigt att ge boktips i slutet av studierna till de elever som har bra språkkunskaper. Största delen av eleverna är varken kunniga eller intresserade av litteraturläsning. Maija lyfter fram att det fanns tidigare litteraturlistor men man har nuförtiden öppna inlärningsmiljöer i skolan och varje elev kan söka information själv efter sina egna intressen. Maija funderar att litteraturlistan kunde bearbetas och delas ut till gymnasister. Johanna har sammanställt en sådan lista för en valfri kurs (jfr Steiner 2009:214–218). Johanna anser att rekommendationer måste gälla litteratur av hög kvalitet, inte deckare eller barnböcker.

Det är relevant att se vilka författare och böcker är med i rekommendationer som lärarna ger. Å ena sidan nämns klassiska författare som Tove Jansson, Astrid Lindgren och Selma Lagerlöf – Tove Jansson och Astrid Lindgren kommer fram flera gånger i svaren. Å andra sidan är deckare starkt representerade i svaren. Nutida författare och verk som lärarna rekommenderar till elever enligt svaren (som är i den ordningen som de kom fram i intervjuerna): Henning Mankell, Viveca Sten och Sandhamn-deckare, Jens Lapidus, Jan Mårtenson, Kjell Westö, Märta Tikkanen, Liza Marklund, Joakim Zander, P. C Jersild och *Barnens ö*, Mikael Niemi, Lars Kepler, Jonas Gardell och *Torka aldrig tårar utan handskar*. Därtill ett svar gäller en författare som läraren kunde rekommendera:

Johanna lyfter fram Henrik Ibsen. Svaren avslöjar att lärarna själva och läroböckerna betonar deckare i undervisningen. Deckare är en genre som dominerar i alla lärares svar: såväl de som själva läser deckare som den som ser ner på dem av moraliska skäl lyfter fram läsning av deckare som en populär företeelse. Enligt Maija är språket i deckare levande modern svenska. Flera lärare uppskattar behandling av aktuella företeelser i deckare och konstaterar att deckare kan lyftas fram vid diskussion om aktuella saker i samhället. Johanna är den enda läraren som lyfter fram moraliska principer efter vilka läraren borde ge läsning och rekommendationer och talar om principer flera gånger. Hon fastställer: "Opettajaa sitoo tiettyt eettiset periaatteet mitä tahansa kirjoja ei voi luetuttaa ja se on hyvä." Utgående från dessa principer konstaterar Johanna att hon inte vill rekommendera deckare för gymnasister. Hon menar vuxenlitteratur och tar ingen ställning till ungdomsböcker som är deckare.

Hur sammanhänger rekommendationerna med det som lärarna själva läser? Lärarens egna preferenser och uppskattningar syns i det som hon eller han rekommenderar och ger att läsa. Maija konstaterar att det som läraren själv har läst påverkar vad läraren nämner. Bea läser själv mycket och anser sig ha bra kunskaper om nutida böcker, speciellt om deckare. Hon tycker därför att hon kan rekommendera böcker av tillämplig svårighetsnivå och berätta hurdan varje bok är. Lärarens beläsenhet verkar vara en fördel i litteraturrekommendationerna. Frånvaro av vissa böcker är uppenbart. Resultat som avviker från mitt antagande: Ingen av lärarna nämner Olsson och Jacobsson, Jakob Wegelius eller Martin Widmark eller andra nutida författare till ungdomsböcker. Lärarna tar inte fram klassiker eller nyare böcker som är inriktade till ungdomar. Astrid Lindgren och Tove Jansson dock nämns. Ungdomsböckernas allmänna och litterära repertoarer kan förväntas matcha med elevernas repertoarer vilket antyder att det skulle löna sig att rekommendera ungdomsböcker (jfr Molloy 2003:56–58).

5.3. Lärarnas förutsättningar

Det finns en klar skillnad i lärarnas engagemang och intresse för litteratur. Bea och Helena har det största intresset till skönlitteratur bland lärarna. Bea konstaterar till frågan av litteraturstudier att läsning på svenska är hennes eget jättestarka engagemang. Hon skrattar och berättar om

litteraturens stora betydelse för henne: ”- - koko ajan menossa pari kirjaa silloinkin kun lapset oli pieniä päinvastoin kun ne oli imetysvaiheessa niin se oli kirja päivässä istuin imetin ja luin - -”. När Bea berättar att hon brukade läsa en bok per dag medan hon ammade, tillägger hon: ”- - olisin muuten tullut varmaan hulluksi jos ei olisi ollut kirjallisuutta.” Litteratur är alltså en oskiljaktig del av hennes liv. Helena för sin del är van vid att lyssna regelbundet på ljudböcker medan hon stryker. Lärarens engagemang korrelerar med att läraren håller det som viktigt att hålla fram litteraturen i sin undervisning: av alla lärarna i sitt gymnasium förhåller sig både Helena och Bea mest positivt till närvaro av litteratur. Enligt Bea måste läraren först bli inspirerad och sedan få eleverna att läsa. Hon påpekar också att alla lärare borde vara intresserade av litteratur eftersom litteratur är en del av yrkeskunskapen hos språklärare. Även Lundahl (1998:9) tar upp vikten av lärarens eget engagemang.

Bara en lärare, Kristiina, säger sig ha studerat valfria kurser i skönlitteratur. Det syns inte i hennes undervisning på något sätt enligt hennes svar. Emellertid måste jag konstatera att de flesta intervjuade lärarna har studerat svenska (och andra språk) på eller före 1990-talet då studier i universitetet krävde enorma mängder av litteraturläsning. Detta kommer fram i bakgrundsfrågorna och även annars i svaren. Lärarens egen entusiasm angående litteraturen kunde antas synas i undervisningen men enligt svaren räcker entusiasmen inte till för att använda litteratur i undervisningen (jfr Pelkonen 2005:88). Lärarna följer troget läroplanen som inte lyfter fram litteratur. Frågan är ändå inte enbart om litteraturläsning eller litteraturundervisning utan om litteraturuppföstran som borde betraktas som viktig (jfr Molloy 2007:99–100). Det är avgörande att läraren har en stark professionalitet: de som har en lång karriär har bra beläsenhet och en bredare allmänbildning och på det sättet bättre förutsättningar att mångsidigt rekommendera skönlitterära verk och jobba med dem. De som har mindre erfarenhet som lärare är mer fast i läroböcker: Suvi och Johanna organiserar sin undervisning utgående från läroböcker.

5.4 Sammanfattning av analys

I det här delkapitlet jämför jag svaren av lärarna mellan två skolor och behandlar det centralaste i resultaten sammanfattningsvis.

En tydlig skillnad mellan skolorna är att lärarna i Lehmustien lukio tar upp studentskrivningar och förberedandet till dem många gånger i svaren. Förberedandet till studentskrivningar ses vara en viktig orsak till att det inte finns tid till litteraturläsning i det här gymnasiet. I Korkeakallion lukio läser gymnasisterna mer än i Lehmustien lukio enligt min undersökning. Lärarna har högre förväntningar på sina elever i Korkeakallion lukio. Detta förklaras med att elevmaterialet är olikt i dessa två gymnasier: elever med bra vitsord kan förväntas kunna och vara motiverade att läsa litteratur.

Situationen i Lehmustien lukio beskrivs bra i Marjattas svar. Hon berättar att det skulle vara omöjligt att föreslå litteraturläsning på obligatoriska kurser utan att det väcker uppståndelse: att läsa en roman är nämligen en överlägsen utmaning för många elever även i engelskundervisning där litteraturläsning hör till undervisningen. Emellertid vill Bea och Maija i Korkeakallion lukio behålla litteraturläsning som en del av undervisningen fast läroplanen inte mer tar upp saken så klart eller kräver det. Bea betonar litteraturen mycket i sin undervisning. Hon påpekar att litteraturen är mycket viktig för henne, speciellt nordisk deckarlitteratur är nära hennes hjärta. Hon fortsätter att litteratur därför kommer fram i många situationer, inte bara då litteraturen är som tema. Maija talar om öppna inlärningsmiljöer och "att följa tiden". Maija är samtidigt öppen för litteratur och erkänner att det kunde finnas mer litteratur i hennes undervisning. Hon lyfter fram saken två gånger och hon påminner sig själv om att dela ut en klassikerlista.

Det förekommer motstridigheter mellan det ideala och praktiken i undervisningen enligt resultaten: litteratur ses vara någonting skönt och trevligt i de flesta svaren men litteratur spelar ändå en marginell roll i B-svenskan. Till exempel Helena svarar på frågan om skönlitteratur hör till svenskundervisning: "- - olisihan se ihanteellista - -." Litteraturrekommendationer har ändå plats i B-svenskan enligt lärarnas svar.

Allt som allt berättar resultaten om två saker: å ena sidan uppskattas skönlitteratur inte tillräckligt för att ta ens utdrag i undervisningen, å andra sidan definierar omständigheterna – framför allt

tidsbristen, läroboken och elevernas otillräckliga kunskaper – möjligheterna ofrånkomligt. Enligt svaren har litteratur pragmatiska ändamål när den används i undervisningen och lärarna lyfter knappt fram ämnesfria kunskaper som en fördel som däremot dominerar i lärarnas svar i Pelkonens undersökning (2005:87).

6 Sammanfattning och diskussion

I det här kapitlet sammanfattar jag resultaten av undersökningen, diskuterar metod och resultat och kommer till slut med pedagogiska reflektioner. I avsnittet om pedagogiska reflektioner lyfter jag fram litteratur som passar till B-svenskans studerande i gymnasiet utgående från teorin, resonerar kring litteraturens ställning i nutidens gymnasium och ger några förslag som kunde förbättra den rådande situationen som finns i gymnasierna enligt min undersökning.

6.1 Sammanfattning

Denna kvalitativa undersökning har strävat efter att samla in information om skönlitteraturens roll i B-svenska i gymnasium: vilken ställning litteratur har i undervisningen, vilka rekommendationer lärarna ger om de ger dem och hurdana lärarnas förutsättningar att använda litteratur i sin undervisning är.

Läroplanen definierar riktlinjerna i undervisningen. Läroboken som har skrivits efter läroplanens krav påverkar i praktiken vilka texter som läses, vilka innehåll som behandlas och vilka andra läromedel som används. Varken läroplanen eller läroboken lyfter fram litteraturläsning eller litteraturundervisning överhuvudtaget. Lärarna i denna undersökning följer mycket troget å ena sidan läroplanen och å andra sidan läroböcker och deras elektroniska material. Lärarna använder mångsidigt olika medier och en del av lärarna tar sitt eget material, till exempel tidningsartiklar, in på lektionerna. Litteraturundervisning är ändå marginellt i B-svenska i dagens gymnasium: bara två intervjuade lärare har litteraturläsning på en av sina kurser. De flesta lärare ger

rekommendationer och/eller gör någonting smått angående litteratur. Lärarnas rekommendationer gäller vuxenlitteratur och klassiker.

Litteraturens roll har minskat efter den nuvarande läroplanen enligt denna undersökning. Om läraren har haft litteraturläsning och någon uppgift till den på någon kurs, är det inte mer självklart. Läroplanen är inte den enda orsaken till att litteratur är i en dålig position. Tidsbristen är en betydelsefull orsak som förklarar frånvaron av litteratur: det finns väldigt många inlärningsinnehåll, B-svenskan skrivs redan på hösten (Lehmustien lukio) och det kommer då och då övrigt program till skolan till exempel. Därtill har de flesta eleverna i B-svenska otillräckliga kunskaper för litteraturläsning enligt lärarna. Min undersökning visar att lärarnas egen entusiasm för litteratur och läsning är betydelsefulla faktorer men det behövs även stark professionalitet för att litteratur ska få vara med i undervisningen. Alla lärare är ändå medvetna om många fördelar som litteraturläsning kan erbjuda. Ingen av lärarna har emellertid en helhetsbild om litteraturundervisning. Lärarna ignorerar kombination av läsning, skrivning och diskussion som stödjepelare i litteraturundervisningen.

6.2 Diskussion

Det är överraskande att litteraturläsning anses vara ett så svårt ärende att ha med i undervisningen enligt denna undersökning. Resultaten visar tydligt att inte ens rekommendationer alltid är med i svenskundervisningen. Är det medförande av sociala medier och elektroniska inlärningsmiljöer i lektioner som har förorsakat minskning av användning av litteratur? Eller frånvaron av legitimering i styrdokumentet? I alla fall är litteraturläsning inte mer en självklar del av undervisningen, och således måste fördelen med litteraturläsning motiveras bättre för lärare och gymnasister. På basis av de oroväckande läsresultaten kommenterar universitetsforskare Inga Arffman (2015) att vi måste uppfatta även i Finland att läskunskap inte är självklarhet utan arbete måste göras hemma, i skolvärlden och i hela samhället. Min undersökning visar att läroplanen och läroboken verkar ha en avgörande roll i litteraturundervisningen. Lärarna resonerar i sina svar att de inte har tid för någonting utanför läroboken och litteratur utelämnas. Även om den lärobok som används i undervisningen innehöll knappt med litteraturläsning eller -uppgifter, förhindrar

läroboksbaserad undervisning inte läraren att använda litteratur och sina egna material (jfr Ammert 2011:17, 26). Litteraturläsning kunde fungera som motvikt till snabb bläddring av andra medier och förbättra koncentrationsförmåga vilket är ett problem i dagens samhälle. En del av lärarna ser ändå litteraturens roll som en media bland andra medier vilket leder till att litteraturläsningens status är nedvärderad och man inte får alla fördelar som litteraturläsningen kunde erbjuda. En lärare nämner till och med att hon inte vill belasta elever i B-svenska med litteraturläsning.

Jag anser ändå att genomförandet av forskningsintervjun var värdefullt i sig: en av lärarna började reflektera högt på sin litteraturundervisning allvarligt tack vare intervjun och ställde sig frågan hur hon kunde öka rekommendationer och litteraturläsning i sin undervisning. Det är möjligt att intervjun väckte reflektion även hos alla andra lärare även om de inte lyfte fram det under intervjun. Jag märkte att några lärare tog en defensiv attityd när det kom fram att de knappt har litteraturundervisning på sina lektioner. Dessa lärare hade många olika slags förklaringar och uttrycksättet i svaren var mycket starkt: lärarna använde ord som "aldrig" och "naturligtvis inte".

Det är viktigt att ha både muntliga och skriftliga övningar i litteraturundervisningen. Även arbetsmetoderna borde variera: det är bra att i undervisningen inkludera arbete som görs individuellt, parvis, i smågrupper och med hela klassen. (Se Pelkonen 2005:85–86; Sinisalo 2010:10) Ingen av lärarna nämner litteraturdiskussioner trots att elevernas kommunikativa kompetens kunde utvecklas genom dem (jfr Lounavaara 2004:89). Därtill ger diskussionerna en möjlighet att reflektera tillsammans (jfr Sinisalo 2010: 60). Litteraturdiskussioner är ett verktyg som fungerar som en hel undervisningsform. Betyder frånvaron av litteraturdiskussionerna att deras betydelse inte förstås eller är det tidsbristen som tvingar lärare att lämna bort diskussionerna? Tidsbrist nämns flera gånger i lärarnas svar överhuvudtaget angående litteratur. Resurser definierar delvis undervisningen (se Ammert 2011:26). Chambers (1993:32) funderar om litteratur och litteraturdiskussioner har sin plats i klassrummet när det finns avgränsade tidsresurser. Som svar hänvisar han (1993:32–33) till Bruner (1986) som konstaterar på följande sätt: "- - mening och verklighet upptäcks inte utan skapas, diskussion är den konst som skapar nya åsikter, genom vilka den enskilda människan kan reglera sina relationer med andra." Chambers

själv sammanfattar litteratordiskussionens art genom att påpeka att "mening skapas genom en gemensam konstruktiv process". Litteraturläsning och -diskussioner har alltså en betydelsefull roll i undervisningen.

Enligt Chambers (1993:39) måste läraren ge frihet, utrymme och stöd så att eleverna själva ska kunna uttrycka sina egna kritiska insikter. Chambers (1993:43) skriver att alla – även barn – har en "kritisk förmåga" som medfödd kunskap. Han anser att lärarens uppgift är "att hjälpa barn att lära sig att använda denna förmåga uppmärksamt, medvetet och strukturerat". I gymnasiet kan elevernas förutsättningar till litteratordiskussioner förväntas vara mycket bättre än på lågstadiet som Chambers framför allt hänvisar till i sin text. (Ibid.) Lärarna har ansvar för att möjliggöra litteratordiskussioner för elever: på det sättet stöder eleverna varandra genom sin inverkan på *den gemensamma utvecklingszonen* i vilken den individuella utvecklingszonen ingår (jfr Molloy 2007:19–20, 99). I praktiken ger andra elever och läraren mest stöd till svagare inlärare och Matteus-effekten bekämpas för att svaga elever inte ska bli ännu svagare (jfr Molloy 2007:16–17). Denna effekt betyder att bra elever blir ännu bättre samtidigt som svaga elever blir ännu svagare. Idén härstammar ursprungligen från Matteusevangeliet. (Molloy 2007:17.) Det finns ändå ett villkor för litteratordiskussion: ett bra klimat i klassen har en avgörande betydelse (se Prest 2006:60). Samtidigt kan litteratordiskussioner minska inflammerad atmosfären i klassen (se Lounavaara 2004:84–85).

I samhället finns det i allt större utsträckning kulturell mångfald och internationella kontakter. Kommunikationen är snabb och spridd på mediafältet. Världsmedborgarskap är därför en kompetens som borde stödas hos elever mer än någonsin. Det innebär att ungdomar behöver kritiskt tänkande, kunskap om andra kulturer och förmåga att uttrycka empati (se Persson 2007:256–257, 248–249). Bara en lärare nämner temat i intervjuerna även om språkundervisning är i centrum att stöda dessa färdigheter. Hon lyfter också fram moraliska och etiska principer angående litteraturrekommendationer. Värdefrågor framhålls inte i andra lärares svar. Språkundervisning är traditionellt starkt med i kulturfostran: det hör av tradition till språkundervisningen att känna kulturen och kulturella vanor i målspråksländer (jfr Gagnestam 2005:60–62). Främmande språk är faktiskt ämnen som ger konkreta verktyg att klara sig i

internationella eller i nordiska sammanhang. Tidigare läroplanen uttryckte tydligt att svenskan är "ett färdighets-, kunskaps- och kulturämne" (Grunderna för gymnasiets läroplan 2003:94). Den nuvarande läroplanen och läroböcker som har gjorts enligt de giltiga kraven lämnar kulturföstran – och litteraturläsning med det – på lärarens ansvar.

En intervjufråga handlade om hur mycket lärarna läser skönlitteratur. De flesta lärarna läser eller lyssnar på böcker regelbundet på fritiden och en del av lärarna är mycket ivriga litteraturläsare. Det kom också fram vilken typ av litteratur de läser. Min undersökning visar att deckare är den populäraste genren. Emellertid får man inte veta exakt om lärarnas beläsenhet i undersökningen. Min studie lyfter fram några exempel på vad de har läst. Det som lärarna uppskattar mest kom fram indirekt när jag frågade vilka skönlitterära verk och vilka författare de rekommenderar till sina elever. Det kunde forskas närmare i hur aktivt läsande lärarnas beläsenhet inverkar på deras textval i undervisningen. Problematiken med litterär kanon (se avsnitt "Kanonisk synvinkel") förhindrar inte att svensklärare skulle kunna sammanställa en lista över viktigaste, mest intressanta och mest aktuella skönlitterära verk. En av de intervjuade lärarna lyfter fram denna möjlighet och en lärare har sammanställt en sådan lista för en valfri kurs. Det som råder i rekommendationer är vuxenlitteratur och de mest kända klassiska svenskspråkiga författarna: Tove Jansson och Astrid Lindgren. Ungdomsböcker nämns inte utöver Jansson och Lindgren. Inte ens nyare prisbelönade och/eller populära ungdomsförfattare kommer fram i lärarnas svar.

Genomförande av forskningsintervju var en mycket intressant process som lärde mig väldigt mycket. Min intervjuteknik utvecklades mera och mera under intervjuerna och det fanns inga större problem med att diskutera med lärarna och intervju dem. Jag tog avsiktligt inte med informanternas ålder, eftersom jag ville garantera lärarnas anonymitet med hänsyn till att kretsarna av svensklärare är små.

Det kunde genomföras även en kvantitativ undersökning och samla in materialet med en elektronisk enkät som skulle vara riktad till alla svensklärare i Nyland. Materialet borde bestå av minst 200 svar för att vara en pålitlig kvantitativ undersökning. Kvantitativ undersökning kunde ge information om lärarnas inställning och behandling av litteratur i undervisning på generell nivå.

Därtill kunde det analyseras läroböcker och deras elektroniska material som har gjorts enligt de giltiga kraven och läroböcker som har skrivits enligt de gamla kraven. Läroböckerna kunde jämföras utgående från skönlitteraturens ställning i dem.

Om intervjuaren och informanten känner varandra på förhand, kan det påverka hur förtroendet utvecklas mellan dem. Om de litar på varandra, kan både intervjuaren och informanten slappna av i situationen och koncentrera sig bättre på själva intervjun.

6.3 Pedagogiska reflektioner

Läraren måste göra didaktiska val till vem litteraturundervisningen är inriktad och sträva efter att ge mångsidiga uppgifter (se Molloy 2007:15–16). På grund av olika förutsättningar är det ändå inte lätt att ge litteraturundervisning som passar alla: samma rekommendationer är inte lämpliga för alla och högläsning kan vara svårt för några (se *ibid.*). Litteraturundervisningen kräver alltså bra planering. Det lönar sig att använda Jag undrar-riktningen som Chambers har lanserat (se Chambers 1993). Läraren måste vara medveten om att det kan vara jobbigt att läsa med tonåringar och speciellt med pojkar. Det finns motståndare till läsningen av skönlitteratur mer bland pojkarna än bland flickorna. Pojkarna behöver mer stöd till valet av böcker och till hela läsprocessen. (Jfr Molloy 2007.) Användningen av litteratur kan förklara elevernas framgång i skolan: om läraren uppmuntrar att läsa och eleverna arbetar med litteratur i klassen, kan inlärningsresultaten vara bättre. På individnivån är skolframgången bättre hos duktiga läsare (Lundahl 1998:20–21).

Läraren ska rekommendera finlandssvenska eller rikssvenska verk för gymnasister. Annan nordisk litteratur kan även läsas vid litteraturundervisning men annan översättningslitteratur är inte tillämplig. Även en av de intervjuade lärare lyfter fram dessa kriterier. Jag tillämpar receptionsforskning och ger några exempel på böcker som kan tänkas matcha med gymnasisternas repertoarer. Klassikerna bland ungdomsromaner förankras med ungdomarnas erfarenheter generation efter annan: Ulf Starks ungdomsromaner är sådana, till exempel *Dårfinkar*

och *dönickar*. Det finns även nya prisbelönade författare – liksom Jacob Wegelius med romaner om *Sally Jones* – som skriver på ett fängslande sätt till ungdomar. Tove Janssons Muminböckers litterära repertoar matchar med mera avancerade elevernas litterära repertoar. Astrid Lindgrens breda och mångsidiga produktion erbjuder matchning, subjektiv igenkänning och subjektiv relevans för de flesta elever. Hon skrev många barn- och ungdomsböcker som har uppnått klassikerns status: till exempel berör den varma humorn i *Emil i Lönneberga* alla läsare oberoende av ålder. (Jfr Molloy 2003:43–62.)

Utöver receptionsforskning måste man betrakta elevernas förmåga att läsa som bestäms av flera faktorer. De fyra viktigaste faktorerna är elevernas motivation, språkförmåga, bakgrundkunskaper och läsvana. (Se Lundahl 1998:23.) Jag beaktar dem i följande rekommendationer som kunde ges till gymnasister. Det är relevant att lärarna tänker på litteraturens betydelse och aktualitet vid urvalet – klassiker är alltid trygga val. Det finns barn- och ungdomslitteratur bland klassiker (se Bergsten och Elleström 2004:37). Det är allmänt känt att flera gymnasister är vana vid att läsa vuxenlitteratur på sitt modersmål men sagor och ungdomsböcker är språkligt mera läsbara för B-svenskans studerande. Dessutom passar de för gymnasisterna utgående från innehållet. Även en vuxen läsare kan njuta av sagor och ungdomsböcker om de har djup och metaforer. Därtill är det viktigt att komma ihåg att de flesta troligen känner bland andra Astrid Lindgrens sagor och ungdomsböcker och har läst dem på finska tidigare. Till detta hänvisade även en av informanterna som en fördel vid litteraturvalet. Således är det väl motiverat att rekommendera sagor och ungdomsböcker för gymnasisterna. Det finns en enorm mängd klassiska och betydelsefulla barn- och ungdomsböcker som kunde rekommenderas och läsas i gymnasiet: till exempel Astrid Lindgrens *Bröderna Lejonhjärta* till fantasi vänner och Maria Gripes *Tordyveln flyger i skymningen* till dem som tycker om mystiska element i böcker. Därtill skrivs det hela tiden nya barn- och ungdomsböcker. Till dem som är intresserade av fantasi och har bra kunskaper i svenska kan det rekommenderas Maria Turtschaninoffs *Arra – Legender från Lavora*. Johanna Thydells *I taket lyser stjärnorna* kan rekommenderas till alla som har åtminstone genomsnittliga färdigheter i svenska. Denna realistiska beskrivning om ungdomars liv har också filmatiserats vilket kan utnyttjas i undervisningen. Också de flesta Astrid Lindgrens berättelser har filmatiserats. Läraren kan rekommendera Martin Widmarks *David och Larissa*-serie

och Astrid Lindgrens klassiska *Kalle Blomqvist* till dem som är intresserade av deckare och spänning och har genomsnittliga färdigheter i svenska.

Läraren kan rekommendera svenskspråkig vuxenlitteratur för dem som har språkmässigt bättre förutsättningar men eleverna måste därtill vara motiverade och vana vid läsning av vuxenlitteratur på sitt modersmål för att kunna läsa svenskspråkig vuxenlitteratur. Alla böcker kan inte rekommenderas till gymnasister; läraren är en pedagogisk professionell och har ansvar för tillämpligheten av sina rekommendationer till elever (jfr Lundahl 1998:81). Detta måste beaktas bland andra angående nutida nordiska deckare och thriller. I en intervju lyfter läraren fram etiska och moraliska principer som lärare måste följa vid litteraturrekommendationer (jfr Nikolajeva 1998:15). Läraren kritiserade därför läsning av deckare i skolkontext. De elever som inte är vana vid att läsa chockerande och våldsamma böcker behöver inte uppmuntras att läsa sådan litteratur under svenska kurser. De elever som brukar spela och titta på våldsamma innehåll, skulle troligen gärna läsa någonting riktigt spännande men läsaren måste ha litet mera avancerade språkkunskaper och vissa bakgrundskunskaper för att kunna läsa till exempel Jo Nesbøs produktion. I alla fall är deckare en bred genre som består innehållsmässigt och språkligt av olika slags böcker. Det finns även ungdomsböcker som är deckare och som läraren kan rekommendera, ge att läsa och hålla diskussioner om utan att det är moraliskt tvivelaktigt.

Om eleven har riktiga svårigheter med svenskan, måste läraren kunna ge tillämpliga utmaningar, inte för svåra. Martin Widmarks serie *LasseMajas detektivbyrå* eller Anders Jacobssons och Sören Olssons *Berts dagbok* eller deras andra ungdomsböcker kunde vara tillämpliga böcker för dem som har dålig språkförmåga och bristen på motivation. Elevernas svaga kunskaper behöver inte vara en orsak att lämna bort litteraturundervisning i motsats till vad flera intervjuade lärare svarade. På gymnasiet lönar det sig för läraren att vara eftertänksam till vem hon eller han rekommenderar C. J. L. Almqvists *Det går an* eller andra klassiska verk för vuxna. För de starkaste B-svenskans studerande är dessa klassiker ett bra medel att differentiera undervisningen med vilket motsvarar de intervjuade lärarnas uppfattningar. Nordisk mytologi – till exempel dikter av den poetiska Edda – kan rekommenderas till elever som intresserar sig för medeltiden eller historia överhuvudtaget och är vana vid att läsa dikter. Även utdrag ur isländska sagor kunde utnyttjas i undervisningen för

att tillämpa litteraturundervisningen för dem som har de bästa förutsättningarna.

Rekommendationerna och litteraturen som används måste alltså variera beroende på elevernas läsförmåga. Det måste finnas tillräckliga möjligheter för ren upplevelseläsning (se Lundahl 1998:11). Därtill måste läraren komma ihåg att väcka entusiasm hos elever kräver lärarens egen entusiasm och läraren ska förvänta stort hos eleverna (se Lundahl 1998:9). Eleverna lär sig läsa svåra texter om läraren låter dem läsa utmanande texter och arbeta mångsidigt med dem (jfr Molloy 2007:17.)

Min undersökning ger en oroväckande bild av skönlitteraturens ställning i klassrummet: åtgärder måste vidtas. Men hur kunde användningen av litteratur ökas i svenskundervisningen? Först och främst borde läroplanen inkludera syftet att läsa skönlitteratur. Den gällande läroplanen frångår nämligen en så stark tradition som att känna till och läsa litteratur vilket är mycket märkvärdigt. Till detta knyter en annan sak: antalet veckotimmar som svenskämnet har alltsammans – är det tillräckligt? Enligt den nya lagen som trädde i kraft hösten 2016 (se avsnitt "Svenska i finska skolor") har elever lika mycket veckotimmar sammanlagt som tidigare även om svenskämnet börjar redan på sjätte klassen. Om man hade ökat antalet veckotimmar i B-svenskan, skulle elever ha fått bättre förutsättningar att arbeta med skönlitteraturen i gymnasiet: flera lärare i min undersökning hänvisade till elevernas otillräckliga färdigheter. För det tredje borde lärarnas utbildning innehålla obligatoriska studier angående litteratur. Litteraturstudierna borde inte vara frivilliga: nu är det möjligt att viktiga innehåll kan utelämnas i (lärarnas) studier och bara de som även annars förstår vikten av skönlitteratur väljer valfria litteraturkurser.

Den fjärde kommentaren är att litteraturen måste vara tillgänglig i gymnasiet: eleverna måste få påträffa fulla bokhyllor och bläddra i olika slags böcker. I min undersökning lyfter lärarna fram i flera svar att de sällan tar böcker till klassrummet nuförtiden. Skolbiblioteket finns bara i några gymnasier men ju mindre kommun, desto osannolikt är det att ha skolbibliotek. Det finns inte längre överhuvudtaget bibliotek i alla byar eller förorter. Elektroniska läromedel, elektroniska studentskrivningar, elektroniska inlärningsmiljöer och utnyttjning av sociala medier hör till dagens vanliga skoldagar i finländska gymnasier. Emellertid har deras påverkan på användningen av litteraturen inte undersökts. Min undersökning gav en bild att litteraturundervisning inte mer hör

till svensklektionerna som tidigare före den kulturella vändningen. I alla fall finns det nya möjligheter som kunde utnyttjas i undervisningen: lärare kunde rekommendera mera e-böcker till eleverna och elever kunde läsa bokbloggar av och om författare och ha boksamtal i sociala medier (jfr Steiner 2009:144).

Å andra sidan är det viktigt att garantera våra barn och ungdomar systematisk stimulans av litteratur från och med tidig barndom. Man kan stöda det på generella nivån med olika åtgärder. Läsveskan är ett program som finansieras av Finska Kulturfonden och som förverkligas av Läscentrum: en läsgåva till barnet delas ut till varje barn fött 2019–2021 i barnrådgivningen (Läscentrum i Finland 2018). Motsvarande projekt behövs till barn och ungdomar i alla åldrar. I början av skolstigen finns det litteraturverksamhet liksom boktips (finskans "kirjavinkkaus") som är ett samarbete med lågstadiet och biblioteket. Ungdomarna är ändå en målgrupp som ofta glöms bort: bristen på litteraturklubbar och litteraturkvällar för ungdomar är reell i de flesta kommuner i Finland. Kunde gymnasier samarbeta med lokala föreningar och bibliotek för att garantera litteraturutbildning också för ungdomar? Hur borde man öka förståelse för litteraturens etiska aspekter i budgeteringen?

Denna undersökning tar fram frånvaron av djupgående litteraturinnehåll på gymnasiet. På grund av detta missar elever nödvändiga synvinklar till sitt eget liv, samhället och språket och vi missar potential hos elever (jfr Molloy 2003:49). Avhandlingen presenterar fördelar som användningen av skönlitteratur i undervisningen har och uppmuntrar lärare att använda skönlitteratur i klassrummet. Litteraturläsning och -diskussioner, inte bara i modersmålsundervisning, är någonting som bär oss ännu i idag – och speciellt idag. Dessa aktiviteter skapar tänkande, civiliserade och aktiva medborgare.

"Jag vill skriva för en läsekrets som kan skapa mirakel. Barn skapar mirakel när de läser." (Astrid Lindgren 1958)

Källförteckning

Litteratur

Abrahamsson, Niclas, 2009: *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Ammert, Niklas, 2011: Om läroböcker och studiet av dem. I: Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Bergsten, Staffan & Elleström, Lars, 2004: *Litteraturhistoriens grundbegrepp*. Studentlitteratur.

Bister, Melina, 2014: *Topikövergång i textbaserade gruppsamtal*. Helsingfors universitet.

Brink, Lars, 2009: Skönlitteraturens väg till klassrummet – om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning. I: Kåreland, Lena (red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.

Chambers, Aidan, 2005: *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Rabén & Sjögren Bokförlag.

Estling Vannestål, Maria, 2011: Läroboken i en digital värld. I: Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Furhammar, Sten, 1996: *Varför läser du?* Carlssons Bokförlag.

Gagnestam, Eva, 2005: *Kultur i språkundervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Green-Vänttinen, Maria m.fl. 2010: *Svenska i finska gymnasier*. Nr 22 i serien *Nordica Helsingiensia*, en publikationsserie av Nordica, Helsingfors universitet.

Grunderna för gymnasiets läroplan 2003. Utbildningsstyrelsen.

Grunderna för gymnasiets läroplan 2015. Utbildningsstyrelsen.

Heikman, Nikodemus, 2014: *Sandor slash Emil. Skönlitterära texter i läroböckerna i B-svenska*. Helsingfors universitet.

Kvale, Steinar, 1997: *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Kåreland, Lena, 2009: *Längtan efter det ouppnåeliga – så kan Andersens "Den lilla sjöjungfrun" läses*. I: Kåreland, Lena (red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Lounavaara, Marja-Terttu, 2004: *Näytelmän lukupiiri suomi toisena kielenä opetuksessa. Integraation tukeminen kaunokirjallisuuden avulla*. Helsingfors universitet.
- Lundahl, Bo, 1998: *Läsa på främmande språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Löthagen, Annika & Staaf, Jessica, 2009: *Skön litteratur – vägar till läslust och språkutveckling*. Hallgren & Fallgren Studieförlag.
- Molloy, Gunilla, 2003: *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla, 2007: *När pojkar läser och skriver*. Studentlitteratur.
- Nikolajeva, Maria, 1998: *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Parkinson, Brian & Reid Thomas, Helen, 2000: *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh University Press Ltd.
- Pelkonen, Elina, 2005: *Leve litteraturen! En studie av lärarnas uppfattningar av litteraturen i svenskundervisningen*. Helsingfors universitet.
- Persson, Magnus, 2007: *Varför läsa litteratur?* Studentlitteratur.
- Petersson, Margareta, 2009: "Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur?" – om blivande svensklärare som läsare. I: Kåreland, Lena (red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Prest, Maarit, 2006: *Litteraturläsning som antimobbingsarbete. Modersmåslärares möjligheter att inverka förebyggande på mobbning genom läsning av skönlitteratur*. Helsingfors universitet.
- Pykkö, Riitta, 2017: *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Selander, Staffan, 2011: *Didaktisk design av pedagogiska texter*. I: Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Silverström, Chris & Rautopuro, Juhani, 2015: *Språk och skrivande i årskurs 9. En utvärdering av lärresultat i modersmål och litteratur våren 2014*. Nationella centret för utbildningsutvärdering.

Sinisalo, Aili, 2010: *Litteraturpedagogisk undersökning i en språkbadsklass*. Helsingfors universitet.

Steiner, Ann, 2009: *Litteraturen i mediasamhället*. Lund: Studentlitteratur.

Whitling, David & Kågerman Hansén, Malin, 2011: Sedan är det väl bara att trycka? I: Ammert, Niklas (red.), *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Widerberg, Karin, 2002: *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Årheim, Annette, 2009: Perspektiv på värdet av skönlitterära läserfarenheter. I: Kåreland, Lena (red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.

Elektroniska källor

Aamulehti. 30.3.2016. (Hämtad 27.11.2017) www.aamulehti.fi/kotimaa/ruotsin-opiskelu-alka-ensi-syksyna-kuudennella-luokalla-koulunvaihtajat-tarkkana-23548312/

Arffman, Inga. 2017. Intervju med Inga Arffman i Yle Oppiminen 7.9.2015. (Hämtad 27.11.2017) www.yle.fi/aihe/artikkeli/2015/09/07/nuorten-lukutaito-rapistuu-huono-osaisuus-selittava-tekija

Astrid Lindgren. 1958. Astrid Lindgren Company 2020 ur 'Därför behöver barnen böcker', tacktalet

Astrid Lindgren höll i april 1958 vid mottagandet av HC Andersen-priset. (Hämtad 20.3.2020)

<https://www.astridlindgren.com/sv/astrid-lindgren/arvet-efter-astrid-lindgren>

Lämsä. 2010. Texten "Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys" i Edu.fi 10.5.2010. (Hämtad

3.4.2018) www.edu.fi/kulttuuri-identiteetti-ja-kansainvalisyys/aikapolku/keskeiset-kaasitteet

Läscentrum i Finland. 1.10.2018. (Hämtad 24.1.2020) [https://lukukeskus.fi/barnradgivningarna-](https://lukukeskus.fi/barnradgivningarna-delar-ut-en-lasvaska-vid-radgivningsbesoket-finska-kulturfonden-stoder-tidig-lasning-med-mer-an-en-miljon-euro/)

[delar-ut-en-lasvaska-vid-radgivningsbesoket-finska-kulturfonden-stoder-tidig-lasning-med-mer-an-en-miljon-euro/](https://lukukeskus.fi/barnradgivningarna-delar-ut-en-lasvaska-vid-radgivningsbesoket-finska-kulturfonden-stoder-tidig-lasning-med-mer-an-en-miljon-euro/)

Nationalspråksstrategi. 2012. Statsrådets kanslis publikationsserie 4. (Hämtad 14.3.2020)

https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79375/J0412_Kansalliskielistrategia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Skolverket i Sverige. 27.2.2018. (Hämtad 4.4.2018) www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa

Takala, Sauli. 2012. Rapporten ”Miten suomea ja ruotsia osataan äidinkielenä ja toisena kansalliskielenä peruskoulun ja lukion päättövaiheessa?” (Hämtad 16.5.2018)
<http://docplayer.fi/3115559-Miten-suomea-ja-ruotsia-osataan-aidinkielenä-ja-toisena-kansalliskielenä-peruskoulun-ja-lukion-paattovaiheessa.html> Miten suomea ja ruotsia osataan äidinkielenä ja toisena kansalliskielenä peruskoulun ja lukion päättövaiheessa?

Bilagor

Bilaga 1 / Haastattelukysymykset ruotsinopettajille

1. Mitkä ovat mielestäsi tärkeimpiä oppisisältöjä lukion B-ruotsissa?
2. Mitkä ovat tärkeimpiä oppimateriaaleja oppikirjan ohella?
3. Käytätkö oppikirjojen kirjallisuusosioita opetuksessasi? Miksi et?
4. Luetaanko osittain tai kokonaan kaunokirjallisia teoksia jollain kurssilla?
5. Suositteletko opetuksen yhteydessä opiskelijoita lukemaan joitain teoksia? Mitä?
6. Käydäänkö ruotsinkielisiä merkittäviä kirjailijoita jollain kurssilla läpi? Keitä?
7. Kuinka luettuja tekstejä käsitellään yhteisesti? Millaisia tehtäviä niihin liittyy?
8. Kuuluuko kaunokirjallisuus mielestäsi vieraan kielen opetukseen? Mikä sen merkitys/asema on ruotsin kielen opetuksessa?
9. Miten uusi OPS (2015) on vaikuttanut opetukseen kaunokirjallisuuden osalta?
10. Mitä haluat sanoa vielä kirjallisuuden käyttöön liittyen?

Taustakysymyksiä

11. Kuinka kauan olet toiminut ruotsinopettajana?
12. Mitä muita aineita opetat tällä hetkellä?
13. Mikä on koulutuksesi?
14. Oletko opiskellut kirjallisuutta tai kirjallisuuden opettamista?
15. Kuinka paljon luet kaunokirjallisuutta?
16. Ikäsi?

Bilaga 2 / Intervjufrågorna till svensklärarna

1. Vilka är de viktigaste innehållen som ska undervisas i B-svenska i gymnasiet enligt dig?
2. Vilka är de viktigaste läromedlen vid sidan av läroboken?
3. Använder du litteraturdelar som finns i läroböcker i din undervisning? Varför inte?
4. Läser gymnasister delvis eller helt några skönlitterära verk på någon kurs som du håller?
5. Rekommenderar du gymnasister att läsa några verk vid sidan av undervisningen?
6. Går du genom betydelsefulla svenskspråkiga författare på någon kurs? Vem?
7. Hur behandlas de lästa texterna gemensamt? Hurdana uppgifter ger du angående dem?
8. Hör skönlitteratur till undervisningen av ett främmande språk enligt dig? Vilken ställning har skönlitteratur i svenskundervisning?
9. Hur har den nya läroplanen (2015) påverkat undervisning angående skönlitteratur?
10. Vad vill du ännu säga om användningen av skönlitteratur?

Bakgrundsfrågor

11. Hur länge har du arbetat som svensklärare?
12. Vilka andra ämnen undervisar du för tillfället?
13. Vilken utbildning har du?
14. Har du studerat skönlitteratur eller hur att undervisa skönlitteratur?
15. Hur mycket läser du skönlitteratur?
16. Din ålder?