



Malmö högskola
Lärarytbildningen
Kultur – språk – medier

Examensarbete
10 poäng

Det egna kulturarvet inom den gemensamma referensramen

*The personal cultural heritage within the common frame of
reference*

Jonna Lindman
Louise Gustafsson

Lärarexamen 200 poäng
Svenska i ett mångkulturellt samhälle
2006-12-19

Examinator: Jan Nilsson
Handledare: Kent Adelman

Sammandrag

Denna undersökning tar sin utgångspunkt i det förslag som folkpartisten Cecilia Wikström lade sommaren 2006 om att införa en litterär kanon, obligatorisk skönlitteratur, i skolundervisningen. Undersökningen baseras på fem kvalitativa intervjuer med svensklärare på gymnasiet. Syftet är att se om det finns någon skillnad i det förhållningssätt läraren har i sitt urval av skönlitteratur, beroende på vilka elever det är som ska undervisas. Resultatet vi kom fram till är att det mångkulturella perspektivet inte är något som informanterna i vår undersökning tar någon hänsyn till när de väljer skönlitteratur, trots att *Lpf 94* föreskriver att elever ska få ta del av det egna kulturarvet. Slutsatsen är att det förslag som Wikström (fp) lade om att införa en gemensam referensram inte är genomförbart om hänsyn samtidigt ska tas till alla enskilda individers kulturarv.

Nyckelord: Kulturarv, litteratur, referensram, individualiserad undervisning

Innehåll

Sammandrag

1.	Inledning	7
2.	Litteraturgenomgång	8
	2.1 Styrdokument	8
	2.2 Kulturarv	9
	2.3 Litteraturläsning med ungdomar	11
3.	Syfte	13
	3.1 Frågeställningar	13
4.	Metod	13
	4.1 Urval	14
	4.2 Datainsamling	17
	4.3 Procedur	17
	4.4 Databearbetning	18
5.	Resultat	19
	5.1 Yrkesförberedande program – Studieförberedande program	19
	5.2 Kulturarv – Elevens fritid och erfarenheter	20
	5.3 Klassen som grupp – Den enskilde eleven	23
6.	Diskussion	25
	6.1 Reliabilitet och validitet	25
	6.2 Analys och tolkning av resultat	25
	6.3 Avslutning	33
	Litteratur	34
	Bilagor	35
	Informationsbrev till informanter	35
	Temoundersökning	36

1. Inledning

– Men när det gäller litteratur kräver ni omedelbar utdelning, det ska vara fångande och roligt direkt. Nu ska ni läsa Selma, kämpa med henne, för att ni måste, för att jag säger det, för att få betyg och för att det kanske, säger kanske, kommer att göra er till bättre människor i framtiden.

Därmed hade jag hamnat i den liberala pedagogikens plågsamma moment 22: Ni ska tänka fritt, om jag så måste tvinga er att göra det. (Dagens Nyheter 20060809)

Citatet är hämtat ur en artikel skriven av Henrik Berggren och handlar om det tillfälle då han som vikarie hamnade i en gymnasieklass med blivande sjöbefäl. Citatet påvisar en av många trovärdiga skildringar/reflektioner av verkligheten, om än inte representativ för alla klassrumssituationer.

Temo, ett undersökningsföretag, utförde på uppdrag av Folkpartiet en undersökning bland gymnasieelever och verksamma gymnasielärare i augusti 2006 (se bilaga 2). Syftet med undersökningen var att deltagarna skulle lista de författare de ansåg vara läsvärda och som borde ingå i svenskundervisningen. Anledningen till denna undersökning är att Folkpartiet har lagt fram ett förslag om att införa en litterär kanon det vill säga skönlitteratur som ska vara obligatorisk i skolan. Kanon som begrepp kommer att tydliggöras senare i arbetet. Vi kommer inte att ingående redogöra för kanondebatten utan endast beröra den ytligt för att ge en bakgrund till problemställningen.

För lite mer än två år sedan blossade kanondebatten upp i vårt grannland Danmark. Den 26 januari 2006 presenterade Danmarks kulturminister Brian Mikkelsen en kulturkanon, där en litterär kanon ingick, som antagits av den sittande regeringen. Denna debatt aktualiserades i somras när riksdagsledamoten Cecilia Wikström (fp) i en debattartikel lade fram förslaget att även Sverige skulle införa en litterär kanon (Sydsvenskan, 20060722). Detta är också anledningen till varför vi väljer att skriva om detta ämne: Debatten har flammats upp igen. Däremot vill vi tydligt framhålla att vi i detta examensarbete inte tar någon politisk ståndpunkt utan endast refererar till Folkpartiets förslag för att kunna visa på att kanondebatten ännu en gång aktualiserats.

I vårt framtida uppdrag som pedagoger är det vår skyldighet att veta om den skönlitteratur vi väljer riktar sig till eleven som en enskild individ eller om den anpassas efter klassen sedd som en grupp. Vi måste även reflektera över vad som avses med begreppet kulturarv i styrdokumentet. Frågan är, med den aktualiserade kanondebatten i åtanke: Vilken slags

skönlitteratur väljs idag för att fånga elevernas intresse samtidigt som varje elevs kulturarv synliggörs?

2. Litteraturgenomgång

I dagens läroplan för gymnasiet, *Lpf 94*, omnämns begreppet kulturarv. I detta avsnitt kommer detta att belysas med utgångspunkt från den enskilde eleven.

2.1 Styrdokument

I *Gymnasiekulturer - Lärare och elever om svenska och kultur* redogör Gun Malmgren bland annat för de förändringar styrdokumenterna har genomgått under 1900-talet. År 1905 genomfördes en läroverksreform. Denna reform innebar att svenskämnet skulle betraktas som ett skolämne vars syfte var att fungera som ett litterärt bildningsämne. Malmgren skriver: "[S]venskämnet framstår som en kanal för förmedling av ett nationellt kulturarv där litteraturhistorien studeras kronologiskt." (1992:37) Först efter andra världskriget kom detta att förändras, då stod inte längre det nationella kulturarvet i fokus. "Denna snävt nationella kanon förändrades efter andra världskriget. Texturvalet breddades och internationaliserades i nya dominerande antologier", skriver Malmgren vidare. (1992:38) Detta resonemang förtydligar hon ytterligare tillsammans med Jan Thavenius i *Svenskämnet i förvandling Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Författarna menar att följande elevsyn kan urskiljas i *Lgy 65* (1991:111):

I fackskolan skall undervisningen stimulera intresset för skönlitteratur och främja förmågan till aktiv läsning. I anslutning till litteraturläsningen skall de få kännedom om litteratur- och stilhistoriska sammanhang. Svensk litteraturhistoria, världslitteraturens viktigaste epoker och mest betydande verk faller däremot bort. [...] Man kan inte ställa samma krav på fackskolans elever. Här måste läroplanen betraktas som "elastisk" på ett helt annat sätt än i gymnasiet. Mellan raderna skymtar att det i fackskolan rör sig om en annan sorts elever.

Lgy 70 medförde att gymnasiet, fackskolan och yrkesskolan blev en enhetlig gymnasieskola. (Malmgren 1991) Malmgren sammanfattar på följande sätt (1992:39): "Efter *Lgy 70* lever motsättningen mellan yrkesutbildningens svenska och den teoretiserade svenskan kvar både i kursplanetexten och i nya anpassade läromedel för svenska på gymnasiet. Det högkulturella ämnesinnehållet finns kvar i lätt reviderad form på treårslinjerna medan svenska på yrkeslinjerna framstår som ett språkligt färdighetsämne."

Sveriges regering fastställde 1982 en ny kursplan i svenska, *Supplement 80*, som kom att ersätta *Lgy 70*. "För första gången får vi nu en gemensam ku[r]splan i svenska för gymnasiet

alla linjer – en kursplan för alla gymnasiets elever”, konstaterar Malmgren (1992:39) och fortsätter:

Men trots att vi med Supplement 80 får en kursplan för alla elever, markeras i de allmänna synpunkterna att mål och huvudmoment bara anger riktlinjer och att undervisningen planeras med tanke på den aktuella studievägens längd och inriktning. Det innebär ”att vissa delar av ämnet speciellt kan betonas på olika linjer”. Samtidigt skall också varje klass få möjlighet att anpassa studierna efter ”sina önskemål och behov”. Det viktigaste är att eleverna skaffar sig kunskaper och attityder som underlättar framtida inläring i ”kommande studie- och yrkesliv”. (1992:40)

Vid en jämförelse mellan Supplement 80 och Lgy 70 så finns det en väsentlig skillnad menar Malmgren (1991:100): ”Tillbaka till kulturarvet var åttiotalets slagord i klar motsättning till sjuttioalets kulturpolitiska krav på kulturell förnyelse.”

Bengt Brodow och Kristina Rininsland redogör bland annat för skapandet av dagens styrdokument i *Att arbeta med skönlitteratur i skolan- praktik och teori*. Under 1990-talet kommunaliserades den svenska skolan vilket innebar att nya läroplaner skrevs, *Lpo 94* för den obligatoriska skolan och *Lpf 94* för gymnasieskolan (Brodow 2005). Brodow (2005:10) konstaterar:

En av de för undervisningen viktigaste förändringarna var att centrala myndigheter (riksdagen) bara fastställde slutmålen för undervisningen i termer av vilka kunskaper och färdigheter som eleverna skulle ha uppnått vid avslutningen av respektive kurs, mål som skulle konkretiseras vid varje skola. Med vilka didaktiska metoder och med vilket undervisningsmaterial målen uppnåddes skulle inte föreskrivas, utan ansvaret överläts till närmast ansvariga instanser.

Det är inte enbart det att det inte föreskrivs i *Lpf 94* hur mål ska uppnås utan det förklaras inte alltid heller vad som avses med begrepp som exempelvis *kulturarv*. Detta är en problematik när det handlar om tolkning av styrdokumentet.

2.2 Kulturarv

Lars Gustaf Andersson, Magnus Persson och Jan Thavenius redogör för problematiken bakom begreppet kultur i *Skolan och de kulturella förändringarna*. Frågor som författarna ställer är bland annat huruvida de diskussioner som medföljt det mångkulturella samhällets framfart återfinns i läroplanerna likaså vilket kulturbegrepp är det läroplanerna avser? (Andersson 1999) Följande står i *Lpf 94* (Läraryboken 2006:42):

Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både möjlighet och skyldighet att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. Förtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt det svenska språket ska befästas genom undervisningen i många av skolans ämnen. En trygg identitet och medvetenhet om det egna kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. Skolan skall bidra till att människor får en identitet som kan relateras till och innefatta inte bara det specifika svenska utan också det nordiska, det europeiska och det ytterst globala.

Vi anser att även om Sveriges kultur, historia och språk först omnämns i ovanstående citat är det inte tydligt att "det egna kulturarvet" i meningen efter syftar till det svenska kulturarvet och inte heller vad som då ingår i detta. Andersson med flera menar att begreppet kulturarv endast nämns en gång i läroplanerna och då med otydlig syftning. De hävdar att det kulturarv som omnämns lika gärna kan betyda det europeiska arvet som det svenska. (Andersson 1999) Andersson med flera (1999:83) fortsätter sitt resonemang med:

De gamla bekantingarna, mannen och kvinnan på gatan, kunde nog också tänkas svara att kultur är det vi har gemensamt. Av allt att döma är detta den vanligaste uppfattningen om vad kultur är vid sidan av tanken att kulturen är lika med de sköna konsterna som man sa förr. Vi som är födda och uppvuxna i det här landet, skulle med det synsättet dela samma svenska kultur. Alla som har kommit till Sverige från andra länder har däremot andra, främmande kulturer. De måste anpassa sig till eller integreras i vår kultur. Om mannen och kvinnan är riktigt liberala, kanske de menar att vår kultur och de främmande kulturerna kan berikas av att mötas på någorlunda lika villkor. Men vilka är "vi" och vad är det "vi" har gemensamt?

Andersson med flera påpekar att det inte finns någon enkel definition av vad som avses med kultur. Vidare skriver de att det inte går att dra några entydiga kulturella gränser. (Andersson 1999) "Vilken kultur delar en svensk gymnasielektor med en svensk svarvare? Skrattar de åt samma saker, ser de samma saker på tv, har de samma syn på den svenska arbetarrörelsens kulturarv? Har kanske en svensk lektor mer gemensamt med en dansk lektor än med en svensk arbetare?", är frågor som Andersson med flera (1999:83) ställer. Enligt nätupplagan av nationalencyklopedin innebär begreppen kultur och kulturarv följande:

kultu´r - sammanfattningen av allt som skapats av människor för att ge (högre) andliga upplevelser särsk. om konst, litteratur, musik o.d. men äv. om vetenskap; i allmänhet el. under viss tid, inom visst område etc.: *kulturarv; kulturdebatt; kulturelit; kulturintresse; kulturliv; kultursnobb; finkultur; musikkultur...*

kulturarv [...] idéer och värderingar som ingår i en kulturs historia och som fungerar som en gemensam referensram.

2.3 Litteraturläsning med ungdomar

Bakgrunden till den undersökning som Temo utförde bland elever och lärare i augusti 2006 (se bilaga 2) är alltså ett förslag som riksdagsledamoten Cecilia Wikström (fp) framförde sommaren 2006 om att införa en nationell litterär kanon i skolan. Begreppet kanon förklaras i *Nationalencyklopedins nätupplaga* enligt följande:

ka´non (lat. *Ca´non*, av grek. *kana´n*, 'rak stång', 'linjal', 'måttstock', 'rättesnöre', 'regel', 'mönster', 'tabell' m.m.), regel(samling), text(er) eller dokument som anses normerande; inom litteraturvetenskapen [...] Under senantiken upprättades listor över mönstergilla författare eller verk, som borde studeras som rättesnöre eller kanon för litterärt skapande. Ur detta bruk har en andra modern litteraturvetenskaplig betydelse av ordet uppkommit, nämligen det urval av litterära verk som vid en viss tid läses i skolor, är föremål för forskning, hålls aktuella genom nyttgåvor osv. Detta urval beror av tidens värderingar och antas prägla nya generationers normer och litterära uppfattning.

Lars-Göran Malmgren redogör bland annat för olika synsätt på svenskämnet i *Svenskundervisning i grundskolan*. Malmgren menar att man kan "tala om att *tre olika ämnen och ämnesuppfattningar* konkurrerar om dominansen i grundskolans och gymnasiets modersmålsundervisning – i praktiken, i kursplaner, i läromedel och i ämnesdebatt". (1996:94) De tre olika svenskämnen beskriver Malmgren på följande sätt:

- "För det första går det att urskilja *svenska som ett färdighetsämne*. [...] Huvudtanken är att eleverna ska lära sig behärska den formella teknik som är förbunden med olika språkliga delfärdigheter. Träningen sker genom att olika moment återupprepas." (1996:94) Malmgren förklarar att detta innebär att: "Litteraturläsningens andel i ämnet är liten och skild från färdighetsövningarna." (1996:94)
- Ett andra sätt att betrakta svenskämnet är som ett litteraturhistoriskt bildningsämne, vilket innebär: "att ämnet ges ett bestämt innehåll. I centrum står förmedlingen av ett kulturarv som betraktas som omistligt. Kulturarvet omfattar ett urval av de litterära verk och författare som litteraturhistoriker fastnat för som de mest värdefulla." (1996:95)

- Ett tredje sätt är att betrakta svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne, vilket ”skiljer sig från de båda tidigare genom att mer utgå från den aktuella elevgruppens förutsättningar och erfarenheter än från fasta studiegångar”. (1996:96)

Brodow och Rininsland menar att ”[v]ilken typ av svenskämne som läraren väljer beror både på hennes egen ideologi och det läromedel hon använder”. (2005:35)

Andersson med flera skriver att det är viktigt att man som lärare alltid reflekterar över varför man gör som man gör och menar att sådana reflektioner kräver svar på grundläggande frågor som: ”Varför använder jag som lärare de här arbetsformerna? Varför väljer jag det här innehållet? Vad vill jag egentligen med det?” (Andersson 1999:19) I avhandlingen *Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning* beskriver Birgitta Bommarco bland annat vikten av att elever känner igen sig i den text som läraren väljer. Bommarco (2006:47) skriver:

[Lars-Göran] Malmgren visar i sin forskning att igenkänning och tolkning är relaterade till varandra på ett positivt sätt. Likhet med verkligheten, dold eller uppenbar, och egna erfarenheter är grundläggande inslag i läsningen för att läsaren ska kunna göra en tolkning. Därför står inlevelse och reflektion inte i motsättning till varandra utan erfarenheterna utgör referenspunkten för förståelse och ny kunskap. Malmgrens pedagogiska slutsats är att läraren måste välja texter där eleverna har en möjlighet att känna igen sig.

Bommarco menar vidare att inlevelse är en förutsättning för ett erfarenhetsnära läsande och att detta kan fördjupas när tankeutbyte sker med andra läsare. Därför är klassrumssamtal viktiga eftersom det är där de individuella tolkningarna kan lyftas fram, vilket medför att eleverna lär sig om och av varandra. I sin tur kan detta påvisa hur olika läsare uppfattar och tolkar texter, vilket Bommarco anser vara kunskap i sig. (Bommarco 2006) Vidare menar Bommarco att: ”Det spännande i varje människas respons är de unika föreställningar och associationer som väcks till liv vid läsningen. De ger läraren glimtar ur elevernas liv, deras tankar och känslor.” (2006:105)

I kursplanen för svenska står: ”Den kulturella identiteten uttrycks bl.a. i språket och litteraturen. Mötet med språk, litteratur och bildmedier kan bidra till mognad och personlig utveckling. Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att ta del av och ta ställning till kulturarvet och att få uppleva och diskutera texter som både väcker lust och utmanar åsikter.” (Skolverket 2000:171) Det står även: ”Inom svenskämnet skall eleverna få rikligt med tillfällen att använda och utveckla sina färdigheter i att tala, lyssna, se, läsa och

skriva och att möta olika texter och kulturyttringar.” (Skolverket 2006:171) Som tidigare påpekades står det inget om vilka didaktiska metoder som ska användas för att uppnå målen och inte heller hur ”kulturyttringar” ska tolkas. ”Tolkningsutrymmet i kursplanerna är stort och kritiken de utsätts för omfattande. Hur man läser kursplanerna kan bero på vilka glasögon den person har som tolkar och värderar litteraturens roll i kursplanetexterna”, hävdar Bommarco. (2006:27)

I *Lpf 94* står: ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.” (Läroboken 2006:43) Det påpekas dessutom i samma läroplan att: ”En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå.” (Läroboken 2006:43) Detta är intressant i kontrast till det resonemang som Brodow för: ”Är då inte de kunskaper och erfarenheter som svenskämnet ger om människor, idéer och samhälle så generella att studieinriktningen inte spelar någon roll? Är det i grunden inte samma kommunikationsfärdigheter som krävs av alla?” (2005:14)

3. Syfte

Vi vill undersöka vilken inställning de verksamma lärarna har till kanon och vårt litterära kulturarv, eftersom denna inställning avspeglas i deras val av skönlitteratur och i deras undervisning där varje enskild elev ska bli sedd enligt våra styrdokument. Syftet med denna undersökning är att ta reda på om det finns någon skillnad i gymnasielärares förhållningssätt, när det gäller vilka elever det är som ska undervisas när det kommer till urval av skönlitteratur.

3.1 Frågeställningar

De frågeställningar som vi anser vara relevanta är:

1. Finns det någon skillnad i urval och omfattning av skönlitteratur beroende på vilka elever det är som undervisningen avser?
2. Hur anser lärare själva att de hanterar begreppet kulturarv i sin litteraturundervisning?
3. Vilken hänsyn tas till eleven som enskild individ vid litteraturläsning?

4. Metod

Den kvantitativa intervjun innebär att intervjuaren använder ”ett fastställt intervjuschema, där både ordningsföljden för frågorna och deras formulering är bestämda. Det handlar i regel om

mer eller mindre slutna frågor där den intervjuade [...] oftast bara kan välja mellan olika förutbestämda svarsalternativ”. (Stukát 2005:38) Däremot i den kvalitativa intervjun så ”är endast frågeområdena bestämda, medan frågorna kan variera från intervju till intervju, beroende på hur den intervjuade svarar och vilka aspekter denne tar upp”. (Johansson 2004:25) Då den kvantitativa intervjun är för snäv, precis som Repstad påpekar, så valde vi att använda oss av den kvalitativa intervjun. (Repstad 1999). Vi ansåg att den kvalitativa intervjun var lämpligast att använda för att finna svar på våra frågeställningar, eftersom svaren på det vi efterfrågade var av en subjektiv karaktär. ”Forskningsproblemet ska styra metodvalet. Det är viktigt att inte oreflekterat ta den metod som ”känns rätt” eller som man kan bra, utan att först ha bedömt lämpligheten.” (Stukát 2005:36)

Vi var medvetna om att den kvalitativa intervjun ställde krav på oss när vi skulle analysera och tolka våra resultat. ”Metoden är emellertid starkt beroende av intervjuarens förmåga och färdigheter, och det kan krävas både goda förkunskaper och god psykologisk förmåga. Jämförbarheten mellan informanternas svar är inte heller riktigt tillförlitlig och entydig.” (Stukát 2005:39)

Våra frågeområden var fastställda vilket gav alla intervjuer samma struktur däremot kom frågornas karaktär att variera. ”Syftet med den kvalitativa intervjun är att få den intervjuade att ge så uttömmande svar som möjligt om det intervjun behandlar. Då måste frågorna anpassas så att intervjupersonen får möjlighet att ta upp allt hon har på hjärtat.” (Johansson 2004:25) Eftersom det var kvalitativa intervjuer som vi använde oss av så spelades dessa in med intervjupersonernas medgivande. Det inspelade materialet transkriberades därefter.

Det skulle ha varit väsentligt att komplettera dessa intervjuer med observationer som också är en kvalitativ metod. Vi valde dock bort denna metod till förmån för intervjuerna av framför allt tidsbrist, men också eftersom vi inte tyckte att vi hade tillräckligt med erfarenhet för att kunna tolka yttre beteenden: ”Nackdelar är att observationsmetoder ofta är tidskrävande och kräver en noga uttänkt metodik. En annan invändning är att de kan upplevas begränsande genom att det i första hand är yttre beteenden som studeras: det är svårare att observera känslor och tankar hos individer.” (Stukát 2005:49)

4.1 Urval

Med hänsyn till vårt ämne ansåg vi det vara relevant att utföra intervjuerna på olika gymnasieskolor, för att komma i kontakt med verksamma gymnasielärare i svenska på så många olika program som möjligt. Vår förhoppning var att detta skulle ge oss en möjlighet att

se om det eventuellt finns någon skillnad i urval av skönlitteratur beroende på om lärarna undervisar på studieförberedande program eller yrkesförberedande program. Bilden hade ytterligare kunnat kompletteras om hänsyn togs till elevperspektivet, men vi har valt att bortse från detta då vi inte anser att tidsutrymme har funnits till det: ”När det gäller intervjuundersökningar där man avser att tränga riktigt djupt in i varje persons tänkande eller uppfattning blir antalet personer med nödvändighet ännu lägre. En kvalitativ analys av halvstrukturerade intervjuer (djupintervjuer) är ett mycket mödosamt arbete. Både transkriberingen och de upprepade genomläsningarna av materialet inklusive jämförelser av intervjuer är oerhört tidskrävande. Har man alltför många intervjuer riskerar analysen att bli ytlig, framför allt av tidsbrist, vilket undergräver hela idén med arbetet.” (Stukát 2005:63)

Vi valde tre av våra fem informanter själva. Två av dem arbetar på en yrkesförberedande gymnasieskola som också har varit en partnerskola för en av oss. Lärarna kompletterar varandra ur erfarenhetssynpunkt vilket är anledningen till att de tillfrågades. Den tredje informanten arbetar på en studieförberedande gymnasieskola men har tidigare arbetat på en yrkesförberedande gymnasieskola. Eftersom hon har haft anställning på två gymnasieskolor med olika inriktningar inom en kortare tidsperiod, kan hon för egen del redogöra om hon nu gör skillnad när det kommer till urval av skönlitteratur. ”Lojalitetsband, konkurrens och andra faktorer kan komma in och störa forskningen.” (Repstad 2006:68) Vi är medvetna om faran med att intervjua redan kända personer och kommer därför att ha detta i åtanke vid intervjuerna.

Den fjärde informanten tillkom efter att ha tillfrågats av en av de utvalda informanterna. Då vi ansåg att fyra informanter inte var tillräckligt som underlag i vår undersökning skickade vi ut förfrågningar till gymnasieskolor i nordvästra Skåne. Efter att detta gjorts tillkom ytterligare två informanter varav en föll bort av okänd anledning.

Det är en ren tillfällighet att fyra av informanterna är kvinnor och att bara en är man, men vi bortser från ett genusperspektiv i denna undersökning. ”Ambitionen bör vara en undersökningsgrupp där resultatet inte begränsas till att bara gälla för denna lilla grupp, utan även kan generaliseras till en större grupp.” (Stukát 2005:56) De lärare som ingår i vår undersökning är (namnen är fingerade):

- Frida, 32 år, arbetar på en yrkesförberedande gymnasieskola. Hon har varit yrkesverksam i fem år, varav alla på nuvarande skola. Hon är utbildad gymnasielärare i engelska och i svenska.

- Felicia, 61 år, arbetar på en yrkesförberedande gymnasieskola men har tidigare också undervisat på teoretiska linjer. Hon har varit yrkesverksam i 32 år, varav 31 år på nuvarande skola. Hon har magisterexamen i filosofi, har läst ett pedagogiskt år på Malmö lärarhögskola och blev då adjunkt.
- Hanna, 36 år, arbetar på en studieförberedande gymnasieskola men har tidigare undervisat på yrkesförberedande program. Hon har arbetat i 11 år, varav 2,5 år på nuvarande skola. Hon har examen från kulturvetarlinjen (där ingick även fristående kurser) och har läst en praktisk-pedagogisk kurs (40p) på Malmö lärarhögskola.
- Harry, 50 år, arbetar på en studieförberedande gymnasieskola men har tidigare undervisat på yrkeslinjer. Han har varit yrkesverksam i 23 år, varav 12 år på nuvarande skola. Han har ämneslärarexamen i svenska och i filosofi.
- Helen, 59 år, arbetar på en studieförberedande gymnasieskola. Hon har lärarexamen i tyska och i svenska. Hon har också läst litteratur med poetik och har varit yrkesverksam i 29 år, varav 23 år på nuvarande skola.

När det gäller de forskningsetiska frågorna har vi i enlighet med Vetenskapsrådet (www.vr.se) utgått ifrån, vilket våra informanter var medvetna om, följande fyra krav som står sammanfattade i rapporten *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*:

1. **Informationskravet:** "Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte."
2. **Samtyckeskravet:** "Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan."
3. **Konfidentialitetskravet:** "Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem."
4. **Nyttjandekravet:** "Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål."

4.2 Datainsamling

För att kunna finna svar på våra frågeställningar var följande frågeområden intressanta och dessa utgick vi ifrån när vi genomförde intervjuerna:

- Informantens litteraturbakgrund. Som tidigare påpekats influeras litteraturval av lärarens egen ideologi.
- Vilka faktorer ska det tas hänsyn till vid urval av litteratur till undervisning? Tar man hänsyn till de didaktiska frågorna? Tar man hänsyn till olikheter och är undervisningen individualiserad som styrdokumentet framhåller.
- Vilka krav är rimliga att ställa på en lärare i dennes/dennas urval av skönlitteratur?
- Hur mycket litteratur ska eleverna läsa? Ska alla elever läsa lika mycket av allt? Är det tillräckligt att läsa texter i antologier eller ska de läsas i sitt hela verk?
- Lärarens syn på styrdokumentet i förhållande till litteratururvalet. Hur ser lärarna på de nationella kursplanerna? Borde de vara konkretare och mer detaljerade när det kommer till litteraturundervisning, eller är alternativet att vi kunde klara oss helt utan centrala kursplaner?
- Vilket utrymme bör kulturarvet ha i litteratururvalet?

4.3 Procedur

Inför intervjuerna skickade vi ut ett introduktionsbrev där de forskningsetiska reglerna ingick (se bilaga 1). Vi bifogade även våra frågeområden (se ovan) för att presentera ämnet och för att informanterna skulle få en möjlighet till att förbereda sig.

När vi diskuterade uppläggningar av intervjuerna kom vi fram till att gruppintervjuer inte var att föredra. I en gruppintervju är det inte alltid säkert att alla får sagt det de vill säga. ”Risken är att informanterna påverkar varandra och att man får ett slags majoritetsåsiikt som egentligen inte omfattas av någon.” (Stukát 2005:41) Vi beslutade oss för att genomföra intervjuerna tillsammans eftersom vi ansåg att det var en fördel vid bearbetningen av materialet. ”Två personer kan upptäcka mer än vad en person gör. De kan också komma

överens om att ha olika fokus under intervjun.” (Stukat 2005:41) Vid första intervjun turades vi om att ställa frågor vilket vi i efterhand insåg var en brist eftersom det gjorde att vi var mer fokuserade på vilken fråga som skulle ställas närmast än att koncentrera oss på att vi verkligen fick svar på våra frågor. Därför hade en av oss till uppgift att ställa frågorna i övriga fyra intervjuer, medan den andre hade en passiv roll vars uppgift var att kontrollera att vi fick svar på frågorna. ”Risken är dock att den intervjuade som utfrågas av två personer upplever något slags underläge som kanske i viss mån förändrar svaret.” (Stukat 2005:41) Det bör ännu en gång påpekas att alla frågeområden berördes i samtliga intervjuer dock varierade frågorna eftersom några av våra informanter gav svar på frågor innan de hade ställts. Alla intervjuer avslutades med att våra informanter fick ta del av resultaten från Temos undersökning så att dessa kunde diskuteras.

Samtliga intervjuer utfördes på respektive gymnasieskola. Intervjuerna varade mellan 30 - 60 minuter. Vi hade tillgång till tysta och lugna lokaler så att ingen stördes under intervjun. ”Platsen eller lokalen kan påverka om resultatet av en intervju blir bra eller dåligt. Man ska välja ett ställe där man kan vara ostörd. Det ska vara en neutral plats och helst också ett ställe där respondenten kan känna sig hemma.”(Repstad 1999:72)

”En nackdel med bandspelare är att vissa respondenter närmast är allergiska mot att bli inspelade. De blir extremt hämmade, och hela situationen blir mycket konstlad.” (Repstad 2006:71) Vi fick inte uppfattningen att någon av våra informanter kände sig besvärad av bandspelaren under intervjun.

4.4 Databearbetning

När vi sammanställde intervjuerna sorterade vi in svaren under följande rubriker för att kunna besvara våra frågeställningar. Innan intervjuerna hade vi en tanke om att finna kontraster i informanternas svar, men rubrikerna konstruerades först efter att intervjuerna genomförts.

- Yrkesförberedande program - Studieförberedande program
- Kulturarv – Elevens fritid och erfarenheter
- Klassen som grupp - Den enskilde eleven

Varje rubrik tar sin utgångspunkt i litteraturläsning. Anledningen till att vi har valt att sammanställa intervjuerna på detta sätt är för att skapa struktur. Vår förhoppning är att när

informanternas svar sammanställs på detta sätt så kan eventuella nyanser, likheter och olikheter urskiljas.

5. Resultat

För att tydliggöra vem informanten är så kommer det i fortsättningen alltid att stå en bokstav inom parentes efter varje informants namn. (Y) innebär att informanten arbetar på en yrkesförberedande skola och (S) står för att informanten arbetar på en studieförberedande gymnasieskola.

5.1 Yrkesförberedande program – Studieförberedande program

Under denna rubrik belyses den första frågeställningen: Finns det någon skillnad i urval och omfattning av skönlitteratur beroende på vilka elever det är som undervisningen avser?

Frida (Y) använder ungdomslitteratur som en inkörsport till läsande. Hon menar att om hennes syfte är att engagera eleverna så väljer hon någon form av ungdomslitteratur eftersom hon då kan knyta an till deras vardag och eleverna kan känna igen sig i texten. På frågan om de centrala kursplanerna borde bli mer konkreta och detaljerade så svarade Frida att hon anser att kursplanerna inte borde vara desamma för alla program över huvudtaget. Hon menade att alla elever inte har förmågan till att leva upp till kursplanerna och därigenom nå målen. Hennes egen slutsats är att alla elever inte borde läsa lika mycket skönlitteratur. Hennes ambition är att eleverna ska läsa en bok per termin.

Felicia (Y) påpekar att eftersom alla gymnasieelever läser samma kurs så ska de följa samma riktlinjer. Hon framhåller också att det är upp till varje lärare att välja ut författare och verk som känns angelägna för eleverna. Felicia nämner ingenting om omfattning av skönlitteratur.

Hanna (S) menar att hennes utgångspunkt är att skapa läslust vilket hon framför allt gör under första året. När denna läslust skapats introducerar hon litteratur som eleverna inte nödvändigtvis skulle välja själva. Hon menar att denna litteratur är en källa till självkännedom som tillåter eleverna att reflektera sig själva i andra människor och i andra situationer. På frågan om hon ser någon skillnad i sitt urval av skönlitteratur beroende på vilket program hon undervisar, svarar hon:

Ehm... ambitionen har nog varit rätt... lika från början, det där med allmänbildning och sånt... för det vet jag att jag körde med vårdeleverna och så, men så märker jag att jag plockar ut annan kurslitteratur. Att esteterna får kanske lite djupare böcker alltså, nåt som går lite mer...

sen kanske jag gör ett annat urval att vi läser de här sidorna så... att vi hamnar lite djupare i så, eh och vi läser kanske fler textutdrag. [...] Ehm... ja det är lite det här med att man känner sig för, lite, de här esteterna har vanligtvis ett litet större intresse, de är inga svenskfantaster det är synd att säga. De är ofta lite mer praktiskt inriktade, men de har ett litet större intresse. Och just för att de har den här kulturhistorian och lite annat, alltså de har en annan bakgrund och då känns det som att de tål lite mer, de klarar av lite mer. Medan när jag var på vårdprogrammet så ehm... där, alltså man ville ge dem ungefär samma bakgrund men tiden och orken finns ju inte att gå på djupet så, utan då tog vi det liksom lite mer försiktigt, alltså, böcker som inte behandlade alla författare utan utvalda och sånt där

Harry (S) menar att det är viktigt att ha de didaktiska frågorna i åtanke och att vara medveten om syftet till varför man använder den skönlitteratur man gör. På frågan om alla elever, oavsett vilket program de går ska läsa lika mycket skönlitteratur svarar han:

Det finns ju ett värde naturligtvis i att läsa, men sen, jag menar har man inte förmågan att läsa det så går man naturligtvis in i väggen va... och det är klart att man på industriprogrammet eller byggprogrammet inte kan läs... kan räkna med att de kan läsa lika mycket... som... eh... man kan göra på SP [samhällsprogrammet].

Däremot påpekar han att när han själv undervisade på yrkesförberedande program så har han mött elever som senare blivit både filosofer och författare. Han för också fram att hans ambition på de studieförberedande programmen är att eleverna ska läsa minst två böcker per termin.

Helen (S) menar att hon inte har någon särskild tanke bakom sitt urval av skönlitteratur. Det framkommer att hon inte självmant använder ungdomslitteratur i sin undervisning. Hon berättar om ett tillfälle när hon hade en oregerlig klass där hon tvingades att använda ungdomslitteratur. På frågan varför hon känner en motvilja mot ungdomslitteratur svarar hon:

Ja, det är väl av nån slags diffus kvalitetstänkande eller nåt [...] jag har väl haft före... nån slags diffus föreställning, utan att jag har gjort det till någon programförklaring, att det finns mindre att hämta i en sådan bok eller så... att stilen är så att den, det är inte så njutbart, eller det är inte så komplext... ja det kanske är mest det att det inte är så komplex.

5.2 Kulturarv – Elevens fritid och erfarenheter

Under denna rubrik belyses den andra frågeställningen: Hur anser lärare själva att de hanterar begreppet kulturarv i sin litteraturundervisning?

Frida (Y) menar att kulturarvet i generella termer är det som har påverkat oss som lever i den här kulturen. Vidare kommenterar hon att en kanon skulle innebära att ”alla samlas kring samma böcker, man har då en gemensam referensram”. Samtidigt framför hon ett argument mot ett införande av en litterär kanon:

De författarna som eleverna helst läser kanske inte kommer att komma med i alla fall inte alla kanske inte deras älsklingsförfattare och då tycker jag att det är lite... lite synd... även om jag kan ruska på huvudet åt Dave Pelzer så är det ju ändå någonting som eleverna är intresserade av och då kanske man borde försöka bygga lite på det.

Felicia (Y) svarar att det som menas med kulturarvet är ”våra stora gigantiska svenska författare”. Hon utvecklar detta resonemang med:

Det är alltså en gemensam nämnare vi har som svenskar och då tycker... tänker jag också på dem som kommer hit här och är nysvenskar, om vi ska kalla dem så, att dem måste ju också få ta del av vårt kulturarv. Dem ska ju inte leva där med sitt liksom. Dem har kanske inget kulturarv med sig... det beror ju på vad de har för hem, alltså eleverna.

På frågan vad hon tycker om ett eventuellt införande av en litterär kanon svarar hon att hon inte vill bli styrd. Hon menar att det kommer an på varje lärare att förmedla vårt svenska kulturarv:

Och jag menar, vi i skolan, vi kanske måste tänka på det också att det de kan läsa själva på fritiden det är väl en sak, men jag tycker att vi har ju det ansvaret att förmedla detta, varför heter det litteraturhistoria om vi inte ska liksom gå tillbaka i tiden och presentera hela denna historia va, det är ju det. Det måste hållas vid liv.

Hanna (S) besvarar frågan om vad hon läser in i begreppet kulturarv med: ”Den var svår.” Vidare säger hon att då hon är filosof- och idéhistorieinriktad så tror hon att det dels handlar om tankearvet vilket hon utvecklar med: ”hur har man tänkt, hur har vi kommit dit vi är idag”? Detta svar följs upp med följdfrågan om vem hon avser när hon säger ”vi”:

Hanna: Ja ofta så utgår jag ifrån västvärlden. Eftersom de flesta skolämnena är uppbyggda så eh... hela filosofin bygger bara på västerländsk filosofi och ingenting annat. [...] Men det är också så här att det här är det jag kan bäst. Jag kan inte så mycket kring andra kulturer utan det är det som är... och sen är det förstås en inriktning på vad som händer i Sverige och så.

Intervjuare: Blir det problematiskt då när styrdokumentet säger att elever ska möta texter från olika kulturer?

Hanna: Ja fast... både och, nej det är det inte. Eh... det är därför man nånstans försöker att inte lägga all tonvikt vid kulturhistoria alltså, jag tycker att det är viktigt, eller litteraturhistoria, men men... allt kan ju inte ligga där för litteraturhistorien är ju oftast knuten till den västerländska traditionen. Eh, så ska man plocka verk utifrån då får man göra... men det tycker jag eh... där kanske jag begränsar mig lite, jag tar oftast nittonhundratalslitteraturen där efter som det är lättast för eleverna att ta till sig. Ska man ta till sig gammal litteratur så är det nog så svårt när det är den västerländska gamla... Men gammal litteratur från andra kulturer då börjar de bli... då är det jobbigt. Men i och för sig det kan ju vara spännande med den här gamla indiska... men det... tidsbrist kan man säga. Det är nånstans där man landar och är det nåt som åker då så är det dem, men däremot så försöker jag alltid få med... alltså afrikanska, sydamerikanska och asiatiska författare när man kommer upp i nittonhundratalslitteratur. Att man plockar in den.

Hanna utvecklar sitt resonemang och återkommer till att skönlitteratur ska användas för att eleverna får självkänedom. Hon framhåller också att hon anpassar sin undervisning efter vilka elever hon har. Om hon haft klasser där ett flertal av eleverna har invandrarbakgrund, vilket hon nu inte har, då skulle undervisningen ha sett annorlunda ut. Resonemanget avslutas med orden: ”och så ibland tycker jag, ibland är jag lite less på det... det ska vara så politiskt korrekt allting ehm... de kommer att hitta det ändå, jag kan tipsa om vägar liksom och annat och... det är klart vi kommer in på andra kulturer och deras litteratur och sånt, men... det är inte alls i samma tidsomfattning det är det inte”. Hanna påpekar även att hon inte vill att en kanon ska införas då hon inte vill bli styrd.

Harry (S) kommenterar begreppet kulturarv på så sätt att han för det första inte använder begreppet men att han tycker att traditionen av litteraturvet är viktig. Han påstår sig uppskatta tanken bakom en kanon, men menar samtidigt att den borde bearbetas och utformas av lärare. Däremot är han emot en kanon om det innebär ett försök till att stärka den svenska identiteten.

Helen (S) är den enda av våra informanter som kommer att tänka på begreppet kulturarv ur ett mångkulturellt perspektiv:

Men jag tycker att man måste ha ett mycket större utblick och tänk då, två elever i den här klassen när vi läste Mafous, två elever här i klassen, en flicka har en pappa som kommer från Irak, som hon är född i Sverige och en annan pojke kommer från Teheran och eh, jag menar, hur de växte när vi läste Mafous alltså, en egyptisk författare och hur de överhuvudtaget växte

därför att det var en författare som inte var Anna-Maria Lenngren eller eller eller... förstår ni... hur, vad det öppnade i självkänsla att det finns faktiskt andra världsdelar, det finns andra litteraturer...

Helen är helt emot en kanon och menar att ett införande av en kanon medför en stor lucka och brist eftersom det enbart kommer att beröra svensk litteratur och att exempelvis europeisk litteratur kommer att lämnas därhän.

5.3 Klassen som grupp – Den enskilde eleven

Under denna rubrik belyses den tredje frågeställningen: Vilken hänsyn tas till eleven som enskild individ vid litteraturläsning?

Frida (Y) redogör för ungdomslitteraturens betydelse under hennes uppväxt och menar att det bland annat var så hennes intresse fångades från första början. Hon menar att det är viktigt att eleverna känner igen sig i texter de läser och även att de har ett visst inflytande över vad de läser: ”Jag tror det är rätt bra om de själva får lov att välja... ehm... men givetvis får det ju då vara ett urval... men att de då känner att de har... valmöjligheter.” Hon framhåller också vikten av att själv brinna för de texter hon använder sig av i sin undervisning.

Felicia (Y) berättar om sin litteraturbakgrund och framhåller att hon mycket tidigt blev intresserad av att läsa. Under hennes uppväxt och under hennes skoltid var det främst klassiker det handlade om. När det kommer till frågan om styrdokumentet borde förtydligas när det kommer till litteraturundervisning hävdar Felicia att hon inte vill bli styrd allt för mycket men att det däremot vore bra om styrdokumentet tryckte hårdare på alla våra svenska författare som hon anser tillhöra vanlig allmänbildning eftersom det inte förtydligas i styrdokumentet vilken litteratur det är som ska läsas. Vidare för hon ett resonemang om hur viktigt det är att som lärare brinna för de texter man använder sig av eftersom det inte skulle gå att inspirera eleverna annars.

Hanna (S) berättar att hon läste mycket ungdomslitteratur under sin uppväxt. Det var först på gymnasiet som hon blev medveten om litteratur utöver ungdomslitteraturen:

Eh... så för min del så var det gymnasiet som va liksom aha-upplevelsen, jag gick alltså samhällsvetarlinjen som det hette då och vi hade en jättebra svensklärare som alltså... där jag kände äntligen nån som guidar, var hittar jag böckerna nånstans och så, som kunde ge lästips och annat så där kändes det som att det lossnade lite... ehm... att jag hittade de böckerna som jag nånstans hela tiden anade; det måste finnas nåt mer för jag var inte riktigt nöjd med det jag

läste, det måste finnas nåt annat, men var hittar jag det? Eh och det kändes som, gymnasiet, där visade vägen lite...

Hon berättar också att det är viktigt att ha en känsla för de texter man väljer till sin undervisning. Däremot är det inte lika viktigt vad det är för sorts känslor man hyser för en text.

Harry (S) berättar att han läste mycket historiska romaner under sin uppväxt och att han i tonåren läste litteratur som handlade om politik och debattämnen. Han berättar att det är viktigt att han har en känsla för de texter han använder sig av i sin undervisning, men att han inte utgår ifrån den enskilde elevens läslust. Han hänvisar till den trend han påstår finnas i den svenska skolan, att allt ska byggas på elevens lust och menar att detta egentligen inte är så viktigt. Han för ett resonemang där han menar att om alla elever alltid ska utgå ifrån att det inte ska vara tråkigt och att det inte ska vara svårt då kommer de heller inte att anstränga sig. Vidare för han in resonemanget på den enskilde elevens tolkning av texter. Han menar att en läsare, generellt sett, ofta anser sin egen tolkning vara den väsentliga. Han hävdar att alla borde anstränga sig och ”komma ur sitt egoistiska perspektiv och se någonting annat också”. Han vidareutvecklar detta med:

De flesta elever idag tycker att deras egna tolkningar och läsning är den sanna och rätta... och det... där finns ju då ett problem, för det blir ju då att, för att man ska vilja utveckla sig själv måste man ju ha någon föreställning om att det finns någon djupare förståelse eller att det finns något mer, att jag kan få ut nåt utav den här litteraturen... Själva poängen med litteratur är väl att man inte ska känna igen sig (skratt) eller att man ska få andra erfarenheter.

På frågan hur han bemöter den enskilde eleven i sin undervisning svarar han att det är svårt eftersom han tror på undervisningen som någon sorts kollektiv process. Han menar att om eleven är ensam med sin läsning som de ofta är nu för tiden då händer ingenting heller.

Helen (S) menar att det inte nödvändigtvis är hennes huvudsakliga ambition att eleverna ska känna igen sig i den skönlitteratur hon väljer:

Ja det är ju snarare att man ska göra boken rättvisa. Böcker är ju olika och du kan inte använda vilken tolkningsmodell som helst på vilken bok som helst utan... men det är vissa som erbjuder sig och då tycker jag att man snarare, skall lägga eh... mödan där och så långt det är möjligt, så jag tycker att det är att begränsa en text om jag enbart har ambitionen att eleverna ska känna igen sig då tycker jag att jag reducerar den texten på ett sätt som inte är rättvist mot den. [...] Jag uppfattar mycket tydligt och klart utifrån annan kunskap som jag har försökt

skaffa mig att jag är viktig som handledare, att jag är viktig att visa på mönster som eleverna inte kan förstå själva och jag är inte alls en abdikerad lärare som släpper eleverna ut på bibliotek, så springer de ut här och så ska de säga till bibliotekarien ”Vi vill ha en kärleksroman” eller ”Kan jag få läsa nåt spännande”. Inte alls så.

6. Diskussion

6.1 Reliabilitet och validitet

Det är ett faktum att alla intervjuer inte genomfördes på samma sätt på grund av vår egen oerfarenhet. Resultatet av den första intervjun hade troligtvis blivit annorlunda om den utförts på samma sätt som de övriga. Detta hade vi i åtanke när vi sammanställde resultaten. Den första intervjun innehåller likväl enligt oss relevant information som kan användas. Fler informanter hade också kunnat förändra resultatet.

Som påpekades i metodavsnittet finns det svårigheter när det kommer till att jämföra informanternas svar och detta kan medföra att resultatet inte är riktigt tillförlitligt. En annan svårighet som påpekats är när informanten är bekant med intervjuaren sedan tidigare. Vi har inte uppfattat att detta skulle ha påverkat intervjuerna negativt utan snarare tvärtom uppfattade vi samtliga informanter som öppna och ärliga. Tidigare påpekade vi att våra informanters svar hade kunnat kompletteras med elevperspektivet men vi lämnar detta till vidare forskning på grund av tidsbrist.

Vi vill inte göra anspråk på att antyda att vår undersökning kan generaliseras till att gälla all litteraturundervisning i Sverige. Vår förhoppning är dock att den ger en antydning om verkligheten. Detta medför att våra informanter bör kunna uppfattas som någorlunda representativa för en större grupp gymnasielärare, om än inte för alla verksamma gymnasielärare, i Sverige.

6.2 Analys och tolkning av resultat

Det är en självklarhet för oss att varje gång styrdokumentet revideras, är den bakomliggande tanken att det ska leda till förbättringar inom skolans verksamhet och inte till försämringar. Det vill säga att den utveckling som sker i övriga samhället kan urskiljas även i styrdokumentet. Detta borde innebära att styrdokumentet är så tydligt skrivna att de personer som tolkar dem inte kan leva kvar i en elevsyn som kan spåras femtio år tillbaka i tiden.

Frågan: Ska alla elever läsa lika mycket skönlitteratur? besvarades på följande sätt: Frida (Y), påtalar att hon helst hade sett att olika kursplaner införs för yrkesförberedande program och studieförberedande program. Argumentet som hon använder är att ett flertal elever på

yrkesprogram inte har förmågan att leva upp till de mål som förväntas av dem. Harry (S) förespråkar inte olika kursplaner men påtalar trots att han själv undervisat elever på yrkesförberedande program som senare kom att bli både filosofer och författare, att det finns skillnader mellan elevers förmågor beroende på vilket program de går. Resonemanget kompletteras ytterligare av att Hanna (S) redogör för att hon gör skillnad i urval beroende på vilket program det är undervisningen avser.

För den som är uppmärksam så innehåller frågan: Ska alla elever läsa lika mycket skönlitteratur? ordet *alla*. Detta ord syftade, enligt oss, till *alla* enskilda elever oavsett studieinriktning. I ovanstående svar talar informanterna om program. *Varje enskild elev* försvinner obemärkt bakom det övergripande ordet program. Harry (S) berättar om enskilda elever på yrkesförberedande program som har blivit både filosofer och författare. Hur kan han då reducera bort dessa erfarenheter och tala om alla enskilda elever under benämningen yrkesförberedande program? Det går inte att bortse ifrån att Frida (Y), Harry (S) och Hanna (S) alla har erfarenhet från yrkesförberedande program vilket innebär att deras inställning troligtvis kommer från deras egna erfarenheter. De vittnar alla om att det på yrkesförberedande program är svårt att gå på djupet då engagemang och intresse för svenskämnet är sällsynt. Frågan är då: Varför delar inte Felicia (Y) denna inställning? Felicia (Y) är ändå den som har mest erfarenhet från att undervisa på yrkesförberedande program. Enligt henne ska alla elever oavsett studieinriktning läsa lika mycket skönlitteratur. Hon menar att detta är fullt genomförbart bara läraren introducerar skönlitteratur som engagerar. Gun Malmgren och Jan Thavenius menar att den elevsyn som var rådande i *Lgy 65* var att det rörde sig om en annan sorts elever när det kom till dem som gick i fackskolan i jämförelse med dem som gick i gymnasiet. Spår av denna elevsyn, att det inte går att ställa samma krav på alla elever, kan ses även idag men skillnaden är att det idag inte handlar om elever som går i en fackskola utan om elever som går på yrkesförberedande program.

Vi menar att det är intressant att man väljer skönlitteratur med program som kriterium och frågar oss vart den enskilde eleven tog vägen? Utgångspunkten när urval av skönlitteratur görs borde vara att se till de enskilda eleverna i klassrummet oavsett vilket program de går precis som Felicia (Y) påpekar. Vem är eleverna? Var befinner sig eleverna någonstans? Vad intresserar dem? Ingenstans i *Lpf 94* står det vilken skönlitteratur som ska användas, däremot står det att undervisningen ska anpassas efter varje elevs behov och förutsättningar.

Något som också går att urskilja i våra informanternas svar är ungdomslitteraturens betydelse. Samtliga informanter vittnar om att det i somliga klasser finns ett motstånd gentemot skönlitteratur. Detta är något som är generellt och inte specifikt för ett program. De

informeranter som arbetar på yrkesförberedande program betonar vikten av att läsa ungdomslitteratur och deras argument är att skapa läslust, engagemang och anknytning till elevernas vardag. Detta förkastas av två av våra informanter på de studieförberedande gymnasieskolorna, Harry (S) och Helen (S), som båda framför argumentet att det handlar om ett kvalitetstänkande. Harry (S) utesluter inte ungdomslitteratur i sin undervisning men hävdar att han för resonemang med sina elever angående kvaliteten av denna skönlitteratur. Helen (S) har inte alltid heller uteslutit ungdomslitteratur men menar att det endast är på grund av tvång som hon använder denna litteratur i sin undervisning. I resonemanget som hon för om den oregerliga klassen skulle det kunna argumenteras för att hon såg till de enskilda individerna när hon kom fram till att annan litteratur än ungdomslitteratur var omöjlig för dem att läsa. Å andra sidan skulle det kunna argumenteras för att enskilda elever i denna klass möjligtvis hade förmågan att kunna ta till sig annan skönlitteratur, exempelvis klassiker, om de gått i en annan klass, men då dessa elever ingick i en klass vars etikett var *oregerlig* så försvann de i mängden. Undervisningen anpassades efter klassen som grupp. Om en lärare förkastar ungdomslitteratur i sig, men ändå använder det i sin undervisning, är det då möjligt att läraren ifråga samtidigt signalerar att: ”Detta är vad ni klarar av. Kraven har sänkts för er.”

Ytterligare ett exempel som belyser problematiken med individualiserad undervisning påpekar Harry (S). Han menar att han ser inläring som en kollektiv process och därför är det svårt att se till varje enskild elev. Med andra ord, i de diskussioner som förs i hans klassrum, syns inte den enskilde eleven. Vi menar att den enskilde eleven visst kan bli sedd i en kollektiv process via sina yttranden. Diskussioner är för övrigt något som samtliga informanter lyfter fram som viktigt, men ett undantag är den oregerliga klassen som Helen (S) beskriver. I denna klass fördes inga boksamtal i helklass. De diskussioner som fördes var viskande samtal mellan de elever som läst ut sin bok och Helen (S), medan övriga elever läste sina böcker.

Hanna (S) är den enda av våra informanter på studieförberedande gymnasieskolor som menar att hon börjar med att etablera läslust genom ungdomslitteratur innan hon introducerar annan litteratur. Detta kan ha att göra med att hon själv nyligen undervisat på en yrkesförberedande gymnasieskola. I sin tur visar detta hur komplex bilden faktiskt är. Samtidigt som Hanna gör skillnad i sitt urval av skönlitteratur beroende på vilket program det är hon undervisar, är hon ändå samtidigt medveten om vikten av att utgå ifrån elevernas läslust i sin undervisning.

I samtliga intervjuer framkommer det att det i hög grad är lärarnas subjektiva åsikt som styr urvalet av skönlitteratur. På frågan: ”Är det viktigt att brinna för de texter man väljer?”

svarar Harry (S) och Hanna (S) att det viktigaste är att man har en känsla för texten. Om denna känsla sedan är positiv eller negativ är inte av betydelse. Hanna (S) menar att om en text är sämre ”Då kan vi kräka tillsammans”, men betonar dock att om en elev opponerar sig mot detta är eleven ifråga välkommen att argumentera för sin åsikt. Felicia (Y) menar att det är viktigt att läraren brinner för texten för att kunna engagera eleverna. Frida (Y) kommenterar frågan med att hon inte vill behandla texter som hon inte brinner för eftersom hon inte skulle kunna stå för en sådan undervisning av ren självbevarelsedrift, som hon uttrycker det.

Med tanke på hur olika våra informanter tycks tolka *Lpf 94* kan slutsatsen dras att även dagens styrdokument tycks vara elastiska precis som Gun Malmgren och Jan Thavenius menade att *Lgy 65* var. Med andra ord finner vi i de resultat vi erhållit att det görs skillnad i urvalet av skönlitteratur beroende på vilket *program* det är som ska undervisas och inte beroende av vilka eleverna är som den första frågeställningen egentligen avser. Det skulle innebära att det är fullt möjligt att tolka styrdokumentet på de olika sätt som våra informanter gör. Birgitta Bommarco påpekar, att läsaren gör sina tolkningar beroende på vilka glasögon vederbörande bär. Det går inte att komma ifrån att det endast finns en kursplan idag och den ska vara gemensam för alla gymnasieelever oavsett studieinriktning. Detta borde innebära att samma krav ställs på alla elever. *Lpf 94* har dock garderat sig angående detta: ”En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå.” (Lärboken 2006:43) Vi hävdar att dagens styrdokument på pappret har en annan elevsyn, trots gardering, men i själva verket lever synen från *Lgy 65* kvar i verkligheten idag, i alla fall hos tre av våra informanter när de tolkar dagens styrdokument.

I *Lpf 94* står det ”En trygg identitet och medvetenhet om det egna kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder” (Lärboken 2006:42). Eftersom läroplanen gäller för alla gymnasieelever inom Sveriges gränser vore det korrekt att utgå ifrån att det är alla elevers enskilda kulturarv som avses. Det skulle innebära flera tusentals olika kulturarv om det ligger någon sanning i det resonemang som Andersson med flera för, när de hävdar att samma nationalitet inte nödvändigtvis innebär samma kulturarv. Dessutom finns perspektivet att olika nationaliteter mycket väl kan innebära olika kulturarv, men också lika kulturarv. Varför ingen av våra informanter påpekar denna problematik, låter vi vara osagt. Vidare för Andersson med flera fram diskussionen om vem ”vi” är? Flera av våra informanter talar om ”vi” men inte med en efterföljande förklaring om vem de avser med ”vi”. Hanna (S) blir tillfrågad vad hon menar med ”vi” när hon säger: ”Hur

har vi kommit dit vi är idag?” När hon ombeds att utveckla detta visar det sig att hon talar om ”vi” ur ett västerländskt perspektiv. Detta skulle vi inte ha kunnat uppfatta om inte vi frågat. Vi kan inte annat än dra slutsatsen att människor i största allmänhet ibland utgår ifrån att det är underförstått att vi använder ord på samma sätt, men i våra intervjuer är det tydligt att så inte är fallet. Så vems kulturarv är det som avses i *Lpf 94*?

I samtliga intervjuer ställer vi frågan: Vad läser du in i begreppet kulturarv? Alla informanter utom Helen (S) tycks ta för givet att vi menar det svenska kulturarvet när vi ställer frågan eller också har de aldrig reflekterat över att det skulle kunna vara något annat än ett svenskt kulturarv det handlar om. Egentligen är frågan generellt ställd och vi blir medvetna om den snäva definitionen av begreppet kulturarv som ligger till grund för fyra av fem informanternas urval av skönlitteratur. Frida (Y), Felicia (Y), Harry (S) och Hanna (S) säger sig också använda europeisk skönlitteratur och ibland även skönlitteratur från andra länder, men när begreppet kulturarv nämns är det endast det som våra informanter beskriver som det svenska kulturarvet som förs på tal. Helen (S) påpekar att hon inte har för vana att använda begreppet kulturarv än mindre definiera det. Ändå är det hon som svarar ur ett mångkulturellt perspektiv. De exempel på texter som hon säger sig använda sig av i sin undervisning är hämtade från olika delar av världen. Övriga informanternas första svar är som tidigare nämnts inte ur ett mångkulturellt perspektiv när frågan först ställs. Det är först efter ett antal följdfrågor som de kommer in på detta perspektiv. Därför går det inte att utesluta att dessa svar endast ges för att informanterna anar att vi anser att det borde finnas med då vi hänvisar till styrdokumentet när de inte självmant nämner texter från olika kulturer.

Är det möjligt att utgå ifrån alla de kulturarv som finns representerade i en klass? Eller har Hanna (S) rätt när hon säger: ”och så ibland tycker jag, ibland är jag lite less på det... det ska vara så politiskt korrekt allting ehm... de kommer att hitta det ändå, jag kan tipsa om vägar”. Kommer eleverna, på egen hand, att upptäcka att det finns andra kulturer eller har de endast lärt sig den snäva definitionen av begreppet? Vi anser att det med denna inställning är den snäva definitionen som eleven lär sig och ingenting om att det går att söka kunskap på egen hand. Vi frågar oss vad skolans uppdrag är om det är tänkt att eleverna själva efter sin gymnasieutbildning ska söka kunskap om olika kulturer, på grund av att det inte finns tid att befatta sig med detta under deras utbildning? Vi menar att det finns en fara med ett sådant synsätt eftersom det kan uppfattas som att skolan signalerar att andra kulturarv, än det ”svenska” är av en sekundär betydelse.

Det går inte att bortse ifrån att våra informanter återigen tycks ha tolkat ”det egna kulturarvet” i *Lpf 94* på olika sätt. Detta är kanske inte märkligt om man har i åtanke att

samtliga informanter som endast lyfte fram det ”svenska kulturarvet” är samma informanter som sa: ”Det är här vi bor”. Utifrån denna syn, är styrdokumentet svenska vilket i sin tur innebär att ”det egna kulturarvet” inte kan vara något annat än ”det svenska kulturarvet”. Vi menar, precis som Birgitta Bommarco konstaterar, att det finns ett tolkningsutrymme i styrdokumentet eftersom det inte heller där förklaras vad som avses med ”det egna kulturarvet”.

Hanna (S) resonerar kring detta tolkningsutrymme och menar att det i ett avseende skulle vara önskvärt om styrdokumentet var tydligare när det gäller litteraturundervisning och framför allt när det kommer till särskild prövning av betyg. Hon menar att det är svårt att konstruera en prövning eftersom elever har haft olika lärare tidigare, vilket innebär olika lärare med olika uppfattningar om svenskämnet. Detta stämmer med de resultat vi fått fram i vår undersökning. Ingen av våra informanter är lik den andre utan det finns hela tiden nyanser att beakta.

För att nyansera bilden är det väsentligt att kommentera våra informanternas svar på frågan hur de skulle ställa sig till ett införande av en nationell kanon. Helen (S) fördömer ett sådant förslag och menar att det skulle motarbeta allt vad vidgade perspektiv heter. Detta överensstämmer med hennes val av skönlitteratur där det mångkulturella perspektivet tillvaratas. Hanna (S) och Felicia (Y) är också negativa till en nationell kanon men deras argument är att de inte vill bli styrda. Harry (S) är positiv till idén bakom kanon och menar att det redan finns en kanon på skolorna ”om man ser på skolan och hur man jobbar där”. Trots att han är positivt inställd till ett införande av en litterär kanon så påpekar han att detta endast skulle fungera om stödmaterial samtidigt utarbetades. Han poängterar dock bestämt att han inte skulle vilja bli påtvingad en lista som det beslutats om i riksdagen. Frida (Y) framför argument både för och emot en kanon. Argumentet emot är att hon inte vill bli styrd. Hon anser å andra sidan förslaget vara positivt i det avseendet att alla skulle kunna samlas kring samma skönlitteratur och att det i sin tur skulle innebära en gemensam referensram.

Vid en summering av våra informanternas svar är Hanna (S), Felicia (Y) och Frida (Y) emot ett införande av en kanon för att de inte vill bli styrda och inte för att de vill se till ett mångkulturellt perspektiv. Harry (S) är positiv även om han framför restriktioner om hur den skulle utarbetas. Helen (S) är emot en kanon på grund av det mångkulturella perspektivet.

Att Frida (Y) framför argumentet att en nationell kanon skulle fungera som en gemensam referensram kan tolkas som att hennes utgångspunkt är att alla elever har samma kulturarv. Vi menar att om så är fallet, att alla elever har samma kulturarv, då finns det inga större svårigheter med att skapa en gemensam referensram. Däremot om hänsyn tas till ett vidgat

kulturbegrepp vilket Andersson m.fl. framhåller, försvåras ett skapande av en gemensam referensram då det i ett klassrum med trettio elever kan finnas trettio olika kulturarv. Allt beror på hur begreppet kulturarv definieras. Svaret på den andra frågeställningen är att det kulturarv som lärarna, utom Helen (S), i vår undersökning framför allt säger sig tillvarata i sin litteraturundervisning är en subjektiv tolkning av begreppet kulturarv där ”det svenska” är det väsentligaste.

Birgitta Bommarco hänvisar till Lars-Göran Malmgren och påtalar hur viktigt det är att alla elever känner igen sig i de texter de läser. Frida (Y) och Hanna (S) använder båda ungdomslitteratur för att engagera eleverna och för att de ska känna igen sig. Felicia (Y) använder sig av ungdomslitteratur så väl som av äldre svenska texter och försöker där finna teman som engagerar eleverna och som de kan identifiera sig med. På frågan om det är viktigt att eleverna utifrån sina egna erfarenheter kan identifiera sig med den text de läser svarar Helen (S) nej. Enligt henne är hennes ambition aldrig att eleverna ska känna igen sig i texter, det vill säga att deras erfarenheter är av mindre betydelse. Detta visar åter igen hur begrepp, i detta fall *erfarenheter*, kan definieras olika. Helen (S) utgår från ett mångkulturellt perspektiv när hon gör sitt urval av texter. Detta innebär att hon mer eller mindre omedvetet faktiskt tar hänsyn till mångfalden av elever och därigenom också deras erfarenheter. Harry (S) tycker att elevernas erfarenheter inte alls är intressanta, i alla fall inte så intressanta att det skulle vara en utgångspunkt i hans urval av skönlitteratur. Harry (S) menar att litteratur ska man inte känna igen sig i, utan den är till för att upptäcka nya erfarenheter och därigenom utvecklas som människa. Han säger också: ”Jag är mer intresserad av vad de kan bli än av vad de är.” Vi anser att det är ett provokativt uttalande även om det förmildrande ordet ”mer” förekommer i uttalandet, vilket ju inte utesluter att ett intresse för vem eleverna faktiskt är finns hos Harry. Frågan är ändå, om inte intresse visas för vem eleven är, hur ska då läraren i fråga kunna veta att eleven blev allt det han/hon hade förmåga och kapacitet att bli? Detta uttalande följs därför upp med följdfrågor vilket leder fram till att Harry (S) slutligen svarar: ”att man alltid förstår utifrån sin egen situation... målet är ju ofta att förstå nånting annat, att se nåt annat och via den omvägen få syn på sig själv, få ett perspektiv”.

Helen (S) och Harry (S) tar själva upp elevernas tolkningar av texter. Helen (S) menar att hon ser sig som en handledare och att det är hennes ansvar att leda in eleverna på den rätta tolkningen av en text. Harry (S) förkastar idén om läraren som mentor, vilket enligt honom har varit en trend i den svenska skolan. Med detta menar han att han själv är övertygad om att en lärare ska kunna mycket mer än sina elever och därför kunna leda dem framåt i sina tolkningar vilket medför att de utvecklas. Helen (S) och Harry (S) är överens när det kommer

till betydelsen av elevernas individuella tolkningar. Däremot finns det en viss motsägelse i att Helen (S) ser sig som en handledare, medan Harry (S) förkastar idén om läraren som mentor. Ännu en gång ser vi att det är viktigt att vara medveten om hur människor definierar och använder ord.

Harry (S) utvecklar sitt resonemang och sätter likhetstecken mellan ett egoistiskt perspektiv och den individuella tolkning en elev kan göra av en text. Birgitta Bommarco skriver i sin avhandling om hur läraren kan se vem eleven verkligen är utifrån de tolkningar eleven gör. Är en lärare övertygad om att han/hon innehar den rätta tolkningen, hur kan då den enskilde eleven bli sedd för den han/hon är? Vi kan inte se att individualiserad undervisning kan bygga på idén att det endast finns en tolkning som är den rätta.

Med alla resonemang i åtanke är det intressant att utifrån Lars-Göran Malmgrens tre svenskämnen se hur det kan tänkas förhålla sig i verkligheten hos våra informanter. Vilket svenskämne tycks vara mest förekommande? Det går inte att ge ett entydigt svar eftersom det inom alla diskussioner finns nyanser. Våra två informanter på den yrkesförberedande gymnasieskolan skiljer sig ur ett avseende. Fridas (Y) syn på svenskämnet tycks vara svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne, medan Felicia (Y) möjligen har en syn som är en kombination av svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne och svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne. Våra informanter på de studieförberedande gymnasieskolorna kan tänkas se svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne vilket är den syn som mest stämmer överens med en nationell kanon, trots att både Helen (S) och Hanna (S) är emot ett införande av en kanon. Denna syn tycks överensstämma med Helens (S) och Harrys (S) litteraturbakgrund. Hannas (S) litteraturbakgrund tar sin början i ungdomslitteratur men själv hävdar hon att hon först blev tillfredställd när hon mötte klassiker på gymnasiet och ur detta perspektiv kan detta tyckas överensstämma med hennes syn på svenskämnet. Det är intressant att de två informanter som framför allt bekänner sig till att se på svenskämnet som ett erfarenhetspedagogiskt ämne, är samma informanter som ansåg att det är viktigt att en lärare brinner för de texter som han/hon behandlar i sin undervisning. Med detta som utgångspunkt kan vi dra slutsatsen att om en lärare själv anser att det är viktigt att brinna för en text, då har samma lärare full förståelse för att det är lika viktigt att eleverna engageras av den text de ska läsa, vilket stämmer med vår undersökning. Svaret på den tredje frågeställningen är ändå att det kan tyckas som att den enskilde individen inte får något utrymme i litteraturläsning i det avseendet att det går att tala om en individualiserad undervisning. Litteraturläsning anpassas efter klassen som grupp enligt våra resultat.

Under 1900-talets början fanns en snäv nationell kanon i Sveriges skolor. Att införa en nationell kanon idag, som riksdagsledamoten Cecilia Wikström (fp) föreslår är inte förenligt med dagens mångkulturella samhälle. I nationalencyklopedins förklaring över begreppet kulturarv står det att det "fungerar som en gemensam referensram". Detta är endast en förklaring av vad begreppet kulturarv innebär och avser endast de med samma kulturarv. Definitionen antyder inte att alla människor kan placeras inom denna gemensamma referensram.

6.3 Avslutning

I det inledande citatet skriver Henrik Berggren att eleverna ska läsa Selma för att det kan göra dem till bättre människor. Ingenstans i detta citat står det något om de aktuella elevernas egna kulturarv. Vi anser att det är beklagligt om detta citat är representativt för något klassrum i Sverige. Vi kommer själva i våra framtida klassrum att synliggöra ett vidgat perspektiv av begreppet kulturarv och vinsten av detta. Olika kulturarv ger upphov till olika tolkningsmöjligheter av texter och i samtal som följer växer vi när vi får ta del av andras tankar, precis som pojken Marco i Birgitta Bommarcos (2006:93) avhandling, upptäckt: "Man märker när man diskuterar med andra människor att dom har helt olika uppfattning om boken än man själv och att dom har helt annan syn på allting. Jag tycker det är så märkligt, om man läser samma bok liksom."

Litteratur

- Andersson Lars-Gustaf, Persson Magnus, Thavenius Jan, 1999: *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund. Studentlitteratur.
- Bommarco Birgitta, 2006: *Texter i dialog*. Malmö. Holmberg.
- Brodow Bengt & Rininsland Kristina, 2005: *Att arbeta med skönlitteratur i skolan- praktik och teori*. Lund. Studentlitteratur.
- Johansson Bo, Svedner Per Olov, 2004: *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala. Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Lärarnas Riksförbund 2006: *Lärboken 2006/07*. Modin Tryckoffset.
- Malmgren Gun, 1992: *Gymnasiekulturer - Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund. Lunds universitet.
- Malmgren Gun & Thavenius Jan, 1991: *Svenskämnet i förvandling Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Lund. Studentlitteratur.
- Malmgren Lars-Göran, 1996: *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund. Studentlitteratur.
- Repstad Pål, 2006: *Närhet och distans*. Lund. Studentlitteratur.
- Skolverket, 2000: *Samhällsvetenskapsprogrammet – Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Borås.
- Strömquist Siv, 2003: *Uppsatshandboken*. Mölnlycke. Hallgren & Fallgren.
- Stukát Staffan, 2005: *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund. Studentlitteratur.
- Svenska Språknämnden, 2000: *Svenska skrivregler*. Falköping. Liber.
- Dagens nyheter, 20060809, Henrik Berggren: *Kan nån kanon?*
- Sydsvenskan, 20060722, Cecilia Wikström: *Skapa svensk litteraturkanon*

www.folkpartiet.se

Vetenskapsrådet www.vr.se

Nationalencyklopedin (nätupplagan) www.ne.se

Information

Vi studerar till gymnasielärare och läser nu den sista terminen i vårt huvudämne svenska i ett mångkulturellt samhälle. I vårt examensarbete ska vi utföra en kvalitativ undersökning i form av intervjuer. Vi vill undersöka hur verksamma lärare, på olika gymnasieskolor, förhåller sig till skönlitteratur i sin undervisning. Hur gestaltar den sig och vilken hänsyn tar lärare till vårt kulturarv när de väljer skönlitteratur som sedan ska behandlas i undervisningen.

Vi kommer att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska regler (www.vr.se) för att skydda de medverkande i undersökningen. Fyra huvudkrav som vi tar hänsyn till är följande:

- 1) Informationskravet: "Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppdragets syfte."
- 2) Samtyckeskravet: "Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan."
- 3) Konfidentialitetskravet: "Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem."
- 4) Nyttjandekravet: "Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål."

Vi kommer i vårt arbete använda oss av fingerade namn på lärare och skolor för att det inte ska vara möjligt att identifiera de deltagande. Arbetet kommer att redovisas i skriftlig form med ett omfång av 25-30 sidor och planeras vara färdigt för opponering den 19 december 2006. Om någon finner intresse av att ta del av vårt färdiga arbete är ni välkomna att kontakta någon av oss.

Med vänliga hälsningar
Jonna Lindman & Louise Gustafsson

Elevernas litterära kanon

Folkpartiet har genom ungdomssajten Lunarstorm.se undersökt vilka författare svenska ungdomar anser ska vara med i den svenska undervisningen i skolan.

Följande **svenska** författare placerade sig på topp tio på elevernas lista

- Astrid Lindgren, 122 röster
- Liza Marklund, 81 röster
- Jan Guillou, 78 röster
- Henning Mankell, 28 röster
- Selma Lagerlöf, 26 röster
- Jonas Gardell, 19 röster
- Vilhelm Moberg, 16 röster
- August Strindberg, 13 röster
- Berny Pålsson, 12 röster
- Håkan Nesser, 10 röster

Följande **utländska** författare placerade sig på topp fem på elevernas lista

- J.K. Rowling, 71 röster
- Dave Pelzer, 58 röster
- J. R.R Tolkien, 43 röster
- Dan Brown, 39 röster
- Stephen King, 23 röster

Korta fakta om undersökningen

Genomförd av: LunarStorm AB

Uppdragsgivare: Folkpartiet

Mätperiod: Vecka 32, 2006

Metod: Enkät via Lunarmail

Målgrupp: Ungdomar 16-18 år

Antal svar: 1070 personer varav 516 tjejer och 554 pojkar

Lärarnas litterära kanon

Folkpartiet har genom lärarsajten Lektion.se undersökt vilka författare svenska lärare anser ska vara med i en litterär kanon.

Följande **svenska** författare placerade sig på topp tio på lärarnas lista

- Selma Lagerlöf, 54 röster
- Astrid Lindgren, 53 röster
- August Strindberg, 42 röster
- Vilhelm Moberg, 37 röster
- Moa Martinsson, 24 röster
- Hjalmar Söderberg, 18 röster
- Jonas Gardell, 16 röster
- Karin Boye, 11 röster
- Gustaf Fröding, 11 röster
- Stig Dagerman och Harry Martinsson 10 röster

Följande **utländska** författare placerade sig på topp fem på lärarnas lista

- William Shakespeare, 21 röster
- Charles Dickens, 19 röster
- John Steinbeck, Ernest Hemingway och HC Andersen, 11 röster

Korta fakta om undersökningen

Genomförd av: Lektion.se

Uppdragsgivare: Folkpartiet

Mätperiod: 9-16 augusti, 2006

Metod: Enkät på lektion.se

Målgrupp: Lärare i grund- och gymnasieskolan

Antal svar: 257