



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

SKÖNLITTERATUR I SKOLAN

- UR ETT VÄRDEGRUNDSPERSPEKTIV

En intervjustudie med F-3-lärare

MATILDA HANSSON OCH CAROLA OJALA

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation

Svenska

Examensarbete i lärarutbildningen

Avancerad nivå, 15 hp.

Handledare: Niclas Johansson

Examinator: Lina Samuelsson

Ht2018



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

| | | |
|--------------------------|---------------|-------|
| Akademien för utbildning | Examensarbete | |
| kultur och kommunikation | SVA019 | 15 hp |
| | Ht2018 | |

SAMMANDRAG

Matilda Hansson och Carola Ojala

Skönlitteratur i skolan – ur ett värdegrundsperspektiv

En intervjustudie med F-3-lärare

Fiction in school – from a value perspective

Based on interviews with primary teachers

2019

Antal sidor: 38

Syftet med föreliggande studie är att undersöka och beskriva hur tre F-3-lärare använder skönlitteratur i ämnet svenska och om och hur det kopplas till läroplanens texter om värdegrund. Som metod har vi använt oss av kvalitativ forskning med semistrukturerade intervjuer. Lärarna anser att skönlitteratur har möjlighet att påverka elevernas syn på sin omvärld. Resultaten visar även att lärarna arbetar med skönlitteratur på olika sätt beroende på syftet och att högläsning i större utsträckning än tystläsning har använts i ett värdegrundsarbete. Lärarna anser främst att arbete med skönlitteratur kan vara problematiskt när en enskild elev eller en hel elevgrupp ska få litteratur som ligger på dennes nivå, både i innehåll och textnivå.

Nyckelord: critical literacy, litteraturundervisning, sociokulturellt perspektiv, skönlitteratur, värdegrundsperspektiv

Innehållsförteckning

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Inledning och problemformulering | 1 |
| 1.1 | Syfte och frågeställningar | 2 |
| 2 | Bakgrund | 2 |
| 2.1 | Tidigare forskning | 2 |
| 2.1.1 | Positiva och negativa effekter som läsning kan ge | 3 |
| 2.1.2 | Skönlitteraturens möjligheter i undervisningen | 3 |
| 2.1.3 | Skönlitteraturens möjlighet att påverka läsarens syn på omvärlden..... | 5 |
| 2.1.4 | Val av skönlitteratur och synen på skönlitteratur | 7 |
| 2.2 | Teoretiska perspektiv..... | 8 |
| 2.2.1 | Det sociokulturella perspektivet | 8 |
| 2.2.2 | Värdegrundsperspektivet..... | 9 |
| 3 | Metod..... | 10 |
| 3.1 | Urval | 11 |
| 3.2 | Datainsamlingsmetod | 11 |
| 3.2.1 | Intervju | 12 |
| 3.3 | Databearbetningsmetod..... | 16 |
| 3.4 | Forskningsetiska principer | 17 |
| 3.4.1 | Reliabilitet och validitet | 17 |
| 4 | Resultat..... | 17 |
| 4.1 | Anser tre F-3-lärare att skönlitteratur kan påverka läsarens syn på omvärlden och i så fall hur?..... | 18 |
| 4.2 | Hur arbetar tre F-3-lärare med skönlitteratur i undervisningen?..... | 18 |
| 4.3 | Används skönlitteratur i värdegrundsarbetet på de tre F-3-lärarnas skolor och i så fall hur? | 23 |
| 4.4 | Vilken problematik anser tre F-3-lärare att det kan finnas i att arbeta med skönlitteratur?..... | 25 |
| 4.4.1 | Sammanfattning av resultaten..... | 27 |
| 5 | Resultatdiskussion | 28 |
| 5.1 | Metoddiskussion | 33 |
| 6 | Avslutning..... | 33 |

| | | |
|-----|--------------------------|----|
| 6.1 | Fortsatt forskning | 34 |
| | Litteratur..... | 35 |
| | Bilaga 1..... | 36 |
| | Bilaga 2..... | 37 |
| | Bilaga 3..... | 38 |

1 Inledning och problemformulering

Under vår lärarutbildning har vi fått ökad förståelse för hur viktigt det är med läsning i skolan. Förutom att ”knäcka koden” ska eleverna få läsförståelse, ökat ordförråd, lära sig att läsa ”mellan raderna” och sist men inte minst få drömma sig bort till världar bortom den egna. Skönlitteratur har oändligt många möjligheter, eller? Får alla elever i skolan dessa möjligheter? På våra VFU-skolor har vi sett hur det kan skilja i både tillgänglighet av skönlitteratur och den tid som ges till läsning. Av egen erfarenhet vet vi även att det skiljer mellan hur lärare ser på skönlitteratur och vilken typ av läsande förebilder de är. Som uttrycket säger – ”barn gör inte som man säger, de gör som man gör”.

Lena Kåreland (2009a, s. 68) skriver att skönlitteraturläsning kan verka personlighetsutvecklande men det står däremot inte klart om det alltid är åt det goda hållet. Magnus Persson (2012, s.16) förklarar hur litteratur är god genom att läsning och moral går hand i hand vilket gör eleverna empatiska, toleranta och demokratiska. Samtidigt menar Persson att myten om den goda litteraturen kan bidra till att människor inte ställer sig kritiska till den litteratur de läser. Om elever får lära sig att ha ett kritiskt förhållningssätt till texter de läser menar Carina Fast (2008 s.140) att eleverna förstår att texter inte är neutrala utan ingår i ett kulturellt och socialt sammanhang. Det tolkar vi som att elever måste förstå att det de läser inte speglar allas verklighet utan bara den som författaren vill spegla. Vad händer om litteraturen istället är ond? Blir barnen känslökalla, fördomsfulla och odemokratiska eller har de kapacitet att förstå rätt och fel redan i ung ålder. Vi anser att det är bra att kunna ha ett kritiskt förhållningssätt till det man läser oavsett om det handlar om att skilja fantasi från verklighet eller att förstå att litteratur kan ha olika budskap. Vi förstår även vikten av identifikation med det man läser.

Dagens mångkulturella samhälle och stundtals hårda klimat kräver att skolans värdegrundsarbete tas på allvar och finns med i den dagliga undervisningen. Rasism och utanförskap är några av de fenomen som barn idag möter vilket innebär att sådana frågor behöver lyftas fram. Elever bör inte lämnas ensamma med de tankar och frågor som de bär på utan de behöver ventileras. Litteratur är inte alltid skriven med moraliska syften, vilket kan leda till att dessa syften kan krocka med den värdegrund som vi själva har. I Läroplanen går det att läsa att ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade” (Skolverket, 2017, s. 9) samt att eleverna ska ”utveckla sin förmåga

att läsa och analysera skönlitteratur [...]” (s. 253). Vidare ska elever genom skönlitteratur få utveckla den egna identiteten samt sin förståelse för omvärlden (s. 252). Men vad exakt betyder detta? Läroplanen är, som så mycket annat, tolkningsbar och det blir den enskilda lärarens ansvar att följa dessa riktlinjer efter bästa förmåga. Vad händer då när alla inte tolkar detta på liknande sätt, om inte alla lärare ser fördelarna av arbete med litteratur? Jo, litteraturen får olika mycket tid i undervisningen och till följd av detta blir litteraturundervisningen inte likvärdig över hela Sverige.

Det tycks finnas en viss konflikt mellan Läroplanens riktlinjer om skönlitteratur och dess koppling till värdegrundsarbete och vi vill med denna studie göra ett försök att undersöka verkligheten och belysa skönlitteraturens möjligheter och utmaningar i undervisningen.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att undersöka och beskriva hur tre F-3-lärare använder skönlitteratur i ämnet svenska och om och hur det kopplas till läroplanens texter om värdegrund. Detta undersöks med utgångspunkt i följande forskningsfrågor:

- Anser tre F-3-lärare att skönlitteratur kan påverka läsarens syn på omvärlden och i så fall hur?
- Hur arbetar tre F-3-lärare med skönlitteratur i undervisningen?
- Används skönlitteratur i värdegrundsarbetet på de tre F-3-lärarnas skolor och i så fall hur?
- Vilken problematik anser tre F-3-lärare att det kan finnas i att arbeta med skönlitteratur?

2 Bakgrund

Vi har delat in kapitlet i två avsnitt: *Tidigare forskning och teoretiska perspektiv*.

2.1 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenterar vi hur forskning, som är relevant för denna studie, förhåller sig till de frågeställningar som vår studie tar upp. Den tidigare forskningen har inte alltid studerat samma sak som vi i denna studie gör men öppnar upp för positiva och

negativa infallsvinklar på skönlitteratur och läsning och undervisning med skönlitteratur. Forskningen har hjälpt oss att få fördjupad kunskap om fältet och även gett upphov till de intervjufrågor som vi har använt oss av vid intervjutillfällena. Forskarna som vi presenterar i detta avsnitt har valts ut för att de på något vis belyser olika perspektiv på hur skönlitteratur kan användas och vilken påverkan texter kan ha. Sammanfattningsvis så innehåller avsnittet de positiva och de negativa effekter som läsning kan ge, skönlitteraturens möjligheter i undervisningen, hur skönlitteratur kan påverka läsarens syn på omvärlden, val av skönlitteratur och synen på skönlitteratur.

2.1.1 Positiva och negativa effekter som läsning kan ge

Lena Kåreland (2009a, s.68) menar att skönlitteraturläsning är personlighetsutvecklande både ur ett individuellt och ett kollektivt perspektiv samt att människor genom skönlitteratur blir mer vidsynta och öppna för de olikheter som finns i kulturen omkring oss. Helen Amborn och Jan Hansson (1998) listar fem skäl till varför skönlitteratur är bra för barn. Det första är att läsning utvecklar barnets språk och läskunskap. För det andra möjliggör skönlitteratur för reflektioner och samtal om ämnen som annars kanske är känsliga att lyfta, till exempel sorg och utanförskap. För det tredje får barnet med hjälp av skönlitteratur en möjlighet att reflektera och diskutera livskriser och förstå sådant som ligger bortom den egna verkligheten. Det fjärde skälet är att barnet genom läsning får en möjlighet att komma i kontakt med nya miljöer och känslor som kan inbringa nya kunskaper om sig själv och andra. Den femte är att skönlitteratur bidrar till att barnet får förståelse för hur olika situationer kan tolkas genom att läsningen stimulerar kunskap om den egna tanken. Slutligen, förutom de tidigare nämnda fem skälen, menar Amborn och Hansson även att skönlitteraturläsning är utvecklande, fantasiutvecklande och roligt (s.18 – 25).

2.1.2 Skönlitteraturens möjligheter i undervisningen

Rigmor Lindö (2005, s. 56) anser att högläsning böcker är ett bra redskap för lärare att använda för att utöka elevers ordförråd. Till skillnad från elevers egna läsböcker som bör vara anpassade till den enskilda elevens läskunskap kan man som lärare genom en högläsning bok ta upp svårare begrepp och en mer komplicerad handling. Det finns då möjlighet att diskutera svåra ord och arbeta med bokens handling vilket ger eleverna erfarenheter de inte skulle ha fått på egen hand. Lindö (s. 122) lyfter även fram vikten av att följa upp sin läsning med samtal och menar att alla lärare behöver avsätta tid för detta i planerandet av undervisning. Hon menar likt Kåreland

(2009a) att arbete tillsammans med andra inte enbart stärker den enskilda elevens självkänsla utan även hela gruppens sammanhållning. Lindö (2005, s. 122) anser att en bra lärare, som kan inspirera och stimulera sina elever till läsning, är väl insatt i den skönlitteratur som finns och hur man kan arbeta med den.

Carina Fast (2008) skriver att literacy är läsarens förmåga att låta tankar hoppa mellan vad denne redan vet och den nya informationen som ges. Fast refererar till forskarna Colin Lankshear och Michele Knobel som menar att ”literacy alltid måste referera till ett specifikt sociokulturellt förhållningssätt” (s. 41). Fast refererar även till David Barton som har listat åtta punkter där han definierar literacy och punkt ett är att ”literacy är en social aktivitet” (s. 42) som människor gör på egen hand eller tillsammans med andra. Barns literacy sker oftast i interaktion med andra familjemedlemmar såsom vid exempelvis högläsning (s. 41 - 43). Fast (2008) uttrycker att lärare måste hålla sig informerade om elevgruppens intressen och egna textvärldar. Detta för att vara förberedda på eventuella frågor och diskussioner i klassrummet. Hon menar att critical literacy är ett sätt att förstå den värld som vi lever i och den plats som man själv har. Critical literacy innebär, med Fasts definition ”att man kritiskt granskar det sätt på vilket vardagliga episoder framställs i en text”. (s. 139) Det handlar inte bara om vad eleverna läser om utan även om vad de tänker om det de läser och hur läsningen påverkar dem och deras värld. Fast refererar till Barbara Comber där hon skriver att förutom att läraren måste känna elevgruppen så måste läraren även ha sociologiska kunskaper om det område som de arbetar i (s. 139 – 140).

Gunilla Molloy (2002, s. 317) beskriver i likhet med Persson (2012) att skolan domineras av sin kunskapsförmedlande tradition men nämner även att skolan har ett demokratifostrande uppdrag. Molloy menar att skolan inte arbetar som den demokratiska institution som den bör och att skolan inte kunnat sammanföra sitt kunskapsuppdrag och sitt demokratiska uppdrag vilket medfört att skolan inte tagit sin roll i värdegrundsfrågor som den skulle kunna. Enligt Molloy är det en stor utmaning för skolan idag att lyckas föra samman dessa två uppdrag och därigenom få de demokratiska värderingarna att genomsyra den praktiska verksamheten (s. 317). Stort fokus ligger idag på att elever ska klara de kunskapskrav som står skrivna i läroplanen vilket kan leda till att demokratifrågor behandlas i ämneskunskapernas skugga. Dock kan bristen på förståelse hos eleverna leda till ännu fler konflikter vilket i sin tur då ändå tar tid från ämneskunskapsundervisningen. Skolan är en plats där människor med olika bakgrund och kön möts och det är oundvikligt att konflikter uppstår. Skolan

måste därför ta sitt ansvar för att utveckla elevernas förståelse och empati för andra människor samt hur konflikter på bästa sätt kan lösas (s. 318). Genom att synliggöra och diskutera de konflikter som finns i samhället och inne i ett klassrum, och öva eleverna i att argumentera för sina uppfattningar, förbereds eleverna för att senare kunna delta i samhällslivet som demokratiska medborgare (s. 319).

Malin Alkestrand (2016) skriver i sin avhandling *Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete* att de hot som idag finns mot samtiden, människors lika värde, ett demokratiskt samhällsskick och individens integritet, måste bearbetas i skolan. Skolan har en central roll i att utbilda och fostra demokratiska medborgare med goda värderingar. Hon menar dock att det inte är helt enkelt att som lärare förhålla sig till formuleringar i skolans läroplan om värdegrunden. Det saknas tydliga begreppsförklaringar och det finns motsättningar i formuleringar vilket ger varje enskild lärare rätt att göra en egen tolkning. De inre motsättningarna kan ha sin förklaring i att de är ihopsatta av en mängd olika partier; läroplanen är politisk. Alkestrand menar även att det är upp till varje lärare att utarbeta egna former för värdegrundsarbete då det inte heller finns några instruktioner i läroplanen. (s. 13 – 16)

Judith A Langer (2005, s. 17) skriver att ”när den är som bäst är litteraturen intellektuellt provocerande samtidigt som den gör saker mer mänskliga, den låter oss se på tankar, tro och handlingar ur en mängd olika vinklar.” (s. 17) Langer (s. 110 - 111) beskriver olika valmöjligheter i undervisningen eller snarare avsaknaden av valmöjligheter. Hon menar att lärare har svårt att släppa sina planeringar och det som erfarenheten säger för att istället låta elevernas tankar och reaktioner på undervisningsinnehållet få styra. Det blir en konflikt mellan gamla rutiner och en pedagogik som har elevernas kognitiva intresse som mål.

2.1.3 Skönlitteraturens möjlighet att påverka läsarens syn på omvärlden

Kåreland (2013) skriver om hur barnboksdebatter ständigt pendlat mellan pedagogiska krav och estetiskt betonade åsikter. Å ena sidan anses litteratur som nyttig för elevers utveckling i läsning medan det å andra sidan finns så kallad ”smutslitteratur” som anses förmedla mindre önskvärda värderingar. Författaren förklarar hur dessa debatter ständigt har gått i vågor och att det alltid funnits skilda meningar kring vilken form av litteratur som barn ska få ta del av. Samtidigt som litteratur är en källa till information om världen kan det vara skrämmande för barn att få ta del av allt som sker

och de kan bygga upp sin egen fantasivärld och glömma vilka de faktiskt är och vilken plats de har i samhället. (s. 38 - 41)

Persson (2012) frågar om en bok måste vara moraliskt god för att användas i undervisningen? Skulle man som lärare annars kunna motivera valet av litteratur inför värdegrundshavare? Går det att styrka valet med att det handlar om läroplanens värdegrundsfrågor? Den litteratur som eleverna möter i skolan ska vara baserade på val som i grund och botten styrks av läroplanens värdegrund. (s. 80 – 81) Persson skriver att en grundtanke inom litteraturundervisning är att man själv blir god om man läser den goda litteraturen. (s. 16) Persson (s. 19) skriver att inom den litteraturdidaktiska forskningen lyfts förmågan att skifta perspektiv fram som en av de färdigheter som läsning främjar. Elever som lär sig att se ur andra perspektiv än det som är närmast hen själv får en ökad förståelse för det okända. Persson (s. 18) menar att litteraturen, i svenskämnet, ska hålla ihop samhället och föra vidare det svenska kulturarvet och den kulturella gemenskapen. Persson (s. 25) skriver även att skolan har ett dubbelt uppdrag: ett kunskapsuppdrag och ett demokratiuppdrag. Han menar att elever i skolan bör få läsa litteratur som utmanar uppfattningar och värderingar.

Kåreland (2009b) refererar till ett stycke ur Mats Wahls *Vinterviken*: ”Man ska tänka sig för innan man tar upp en bok. Man ska tänka: den här lilla saken, som inte väger mer än ett kvarts kilo, kan förändra mitt liv.” (Wahl 1984: 116). Kåreland menar att litteraturen kan ha en negativ effekt på läsaren genom att exempelvis skapa en känsla av utanförskap. Kåreland påpekar att det kan bli en krock mellan kultur och litteratur och studier visar även att det är svårt för lärare att få elever att förstå vad litteratur egentligen kan ge dem (s. 79–81).

Comber (2011) skriver att critical literacy handlar om att undervisa elever i att analysera texter de läser genom att överföra handlingen i texten man har läst till ett annat sammanhang, ett sammanhang som är välkänt för den enskilda eleven. Det kan till exempel handla om att låta eleven beskriva hur denne skulle ha agerat i samma situation. Comber menar att vi vuxna oftast underskattar barns intellekt men att vi med hjälp av critical literacy kan öppna upp för samtal och förståelse om politik och sociala orättvisor för eleverna i den dagliga undervisningen. (s. 5) Comber förklarar även att lärare kan be eleverna att tänka kring de olika karaktärerna i litteraturen och att eleverna får jämföra och bolla sina tankar med varandra för att få ytterligare perspektiv på en text. (s. 7)

Alkestrands (2016) tar upp metafrågan om skönlitteraturens möjligheter att påverka sin omvärld. Alkestrand skriver att Michel Foucaults definition av begreppet diskurs är ”en formation av olika utsagor”. Foucault menar att det som anses vara sanning inom en viss diskurs får sanningseffekt. Detta betyder att skönlitteratur kan påverka hur läsaren ser på sin omvärld och vad denne anser vara sanningen om världen. Detta kan i sin tur få både positiva och negativa konsekvenser för hur läsaren lever sitt liv. I avhandlingen diskuteras olika analysverktyg såsom exempelvis *kroppshyten, maktrelationer och motarbetande av rasistiska diskurser*. Alkestrand har analyserat både karaktärer och handlingar i sina utvalda böcker och beskriver en rad olika synsätt som exempelvis: den andre, synen på barn, klass och etnicitet. (s. 64 – 65)

2.1.4 Val av skönlitteratur och synen på skönlitteratur

Bengt Brodow och Kristina Rininsland (2005 s.161) beskriver hur arbete med litteratur kan öka elevers intresse och förståelse, till exempel genom bokpresentationer och diskussioner. Enligt Brodow och Rininsland (2005 s.58) är det även viktigt att en lärare är delaktig i sina elevers val av litteratur. Om elever får litteratur som de anser är tråkig eller svår finns det en risk att eleverna tappar intresset för att läsa. Brodow och Rininsland menar att litteraturläsningens syfte är att skapa intresserade och nyfikna läsare och hänvisar till undersökningar som visat på att läslust hos elever ökar om eleverna själva får välja sin litteratur. Brodow och Rininslands forskning riktas till äldre åldrar än de åldrar som denna studie behandlar men vår tolkning är att deras synpunkter på litteraturundervisning även är relevant för lägre åldrar.

Persson (s. 87, 89, 90) skriver om *vad* som ska läsas och syftar på den ”kanon” av böcker som finns. Debatt kring denna kanon har dock förts där den största frågan har varit representativitet. Det har diskuterats om var kvinnor, invandrare och sexuella minoriteter finns i kanon? Det finns ingen officiell kanon i Sverige men Persson menar att det finns en inofficiell där traditioner är starka för urvalet.

Christine H Leland, Jerome Harste och Kimberly R Huber (2005, 258 - 258) skriver, likt Fast (2008), att lärare måste tänka på vilken typ av litteratur som passar för den aktuella elevgruppen och välja litteratur som väcker känslor och tankar utan att för den del vara övermäktig för eleverna. Litteraturen bör lämna läsaren med tankar om vad som skulle kunna ha gjorts annorlunda eftersom all litteratur, som forskarna i denna studie har valt, knappast har ett lyckligt slut. I artikeln skriven av Leland, Harste och Huber (2005) får vi följa en lärares arbete med critical literacy och läraren poängterar

att efter att klassen hade arbetat på detta sätt med litteratur kom eleverna att behandla varandra på ett mer empatiskt sätt. De kom även att lägga ner mer tid på sina estetiska och skriftliga arbeten kring den lästa litteraturen samt att de drog lärdom av olika perspektiv och intertextuella kopplingar (s. 257 - 258). Författarna refererar till Allan Luke och Peter Freebodys (1997) ”four resources model of reading as social practice” som är en modell som beskriver fyra olika möjligheter som är viktiga i ett försök att bli en litterär människa. Den första är, den viktigaste, att ”knäcka koden”, den andra är läsförståelse, den tredje är vad läsning kan åstadkomma i den verkliga världen och den fjärde modellen behandlar hur litteratur inte är neutral och att läsaren blir positionerad. Det är den tredje och de fjärde modellen som är mest aktuell för denna studie. Luke och Freebody menar att elever som har en kritisk syn på litteratur lär sig att ”läsa bredvid raderna”. De får verktyg till sin läsning med hjälp av exempelvis frågor såsom: Vems historia är det här? Vilka röster blir inte hörda? De menar även att kunskaperna genererar riktiga tankar hos eleverna kring den egna omvärlden som hjälper dem att sträva mot att bli bättre medmänniskor. (s. 259)

Kåreland (2009b, s. 82) påpekar att det finns många rapporter om sjunkande läsvanor bland barn och hon skriver även att det skiljer mellan pojkar och flickor. Flickor, enligt dessa rapporter, har en mer positiv syn på skönlitteratur än pojkar. Kåreland menar att barn tidigt socialiseras in i dessa synsätt på litteratur men att vi behöver den imaginära världen som skönlitteratur faktiskt ger oss.

2.2 Teoretiska perspektiv

I detta avsnitt presenteras de teoretiska perspektiven som används i denna studie.

2.2.1 Det sociokulturella perspektivet

I denna studie ligger det sociokulturella perspektivet som grund för *hur* elever lär sig. Roger Säljö (2014, s. 298–301) skriver att ett av de grundläggande begreppen inom traditionen är *mediering* som betyder att människor använder redskap för att förstå sin omvärld. Traditionen bygger även på att man lär sig i samspel med varandra. Vår tolkning är att skönlitteratur är det materiella redskapet som eleverna möter och genom det språkliga redskapet, kommunikationen, kan förståelsen sedan föras vidare till klasskamraterna. Det är även här som Lev S Vygotskijs (1896 – 1934) begrepp *den närmaste proximala utvecklingszonen* blir aktuell. Han menar att människors lärande

är under ständig utveckling och vi tolkar det som att lärarens roll blir att vägleda eleverna när skönlitteratur används som ett kulturellt redskap. I början av en kunskapsprocess är eleven i behov av mycket stöd från läraren, detta för att i ett senare skede av processen kunna klara av uppgiften på egen hand. Vygotskij kallar denna process för *scaffolding*. Eleven har *approprierat* kunskaper som läraren hade genom att succesivt fått ökat ansvar över sin egen inläring.

Vygotskij (1995, s.13) beskriver hur människans hjärna har en viktig funktion som han kallar den kombinatoriska, eller kreativa, sidan. Denna kreativitet gör det möjligt för oss människor att kunna skapa en föreställning, bild och uppfattning om saker vi inte upplevt. ”Det är just människans kreativa aktivitet som gör henne till en framtidsinriktad varelse, som skapar sin framtid och samtidigt förändrar sin nutid” (s. 13). Men fantasi är beroende av en människas tidigare erfarenheter, ju rikare erfarenheter desto mer material förfogar ens fantasi över. Vygotskij menar att ett barns fantasi därför är fattigare än en vuxens eftersom deras erfarenheter är mindre rika (s. 19). I denna studie är vår tolkning att lärarens erfarenhet är viktig då denne överför sina egna kunskaper till eleverna.

2.2.2 Värdegrundsperspektivet

Vi kommer att använda värdegrundsperspektivet när vi diskuterar studiens resultat. Det är utvalda delar av Skolverkets texter som ligger till grund och används som ett analysverktyg i diskussionskapitlet.

I Läroplanens (Skolverket, 2017) inledning står det bland annat att:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. (s. 7)

Vi tolkar det som att dessa värden är de som ska genomsyra hela den dagliga undervisningen.

Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. (s. 7)

Vår tolkning är att den skönlitteratur som väljs ut ska möjliggöra för att alla i en elevgrupp, någon gång, ska kunna känna tillhörighet med karaktärer eller handling. I dag kan det finnas många olika kulturer i en klass och det är viktigt att alla får synas.

Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmönster. (s. 8)

En tänkbar tolkning är att skönlitteratur, om den är normkritisk, kan vara användbar när det gäller att motverka traditionella könsmönster.

I kursplanen för svenska skriver Skolverket (2017) att:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. (s. 252)

Vi tolkar detta som att språket kan vara de texter som eleverna möter i skönlitteraturen och att det därför är viktigt att få möta så många olika texter som möjligt för att exempelvis få kunskap om olika kulturer.

Skolverket (2017) skriver även att:

Vidare ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur man söker och kritiskt värderar information från olika källor. (s. 252)

Det tolkar vi som att elever måste få tränas i att värdera budskap i skönlitterära texter där critical literacy kan vara ett analysverktyg.

Vidare skriver Skolverket (2017) att:

I undervisningen ska eleverna möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen.” ”I mötet med olika typer av texter, [...] ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden. (s. 252)

Vi tolkar detta som att elever ska få möta olika genrer och författare, de som representerar samtiden men även äldre författare som speglar vår historia. Eleverna ska få möta texter där de kan identifieras sig med karaktärer men även som öppnar upp för nya synsätt.

3 Metod

I detta kapitel beskrivs hur det metodologiska arbetet har gått till, från urval av informanter, datainsamlingsmetod, intervjumall till databearbetningsmetod. Kapitlet innehåller även ett avsnitt om forskningsetiska principer samt studiens reliabilitet och validitet.

I denna studie har vi en kunskapsteoretisk ståndpunkt som bygger på den förståelse som finns för den sociala verkligheten som ryms inom kvalitativ forskning. Detta innebär i vår studie att det resultat vi får från våra informanter vilar på hur de i sin miljö tolkar verkligheten. (se Bryman, 2011, s. 341)

3.1 Urval

Informanterna blev utvalda genom ett bekvämlighetsurval (se Bryman, 2011, s. 350 – 351). Vi ansåg att det skulle skapa ett förtroende mellan oss och öppna upp för djupare frågor om vi har en viss typ av relation sedan innan. De lärare som har intervjuats i denna studie är lärare vid vår VFU-skola samt vid en skola där vi båda har arbetat som vikarie.

Vi genomförde intervjuer med tre F-3-lärare. Lärarna kommer att benämnas som lärare A, B och C för att få en mer lättläst text där varje lärares svar tydliggörs. Skolorna skiljer sig åt både i storlek och i elevantal i klasserna. Alla tre lärare arbetar just nu i en årskurs 3. Vi har valt att benämna dem som skola 1, som är den mindre skolan med stora elevgrupper, och skola 2 som är en större skola med mindre elevgrupper. Lärare A har arbetat som klasslärare i 7 år, lärare B har arbetat i 12 år och båda arbetar på skola 1. Lärare C har arbetat som klasslärare i 6 månader och arbetar på skola 2.

3.2 Datainsamlingsmetod

Vi använde en semistrukturerad intervju som enligt Bryman (2011, s. 206, 413) betyder att intervjuaren har en uppsättning frågor som kan varieras i ordningsföljd och som även kan om möjlighet ges öppna upp för följdfrågor. Vi gav även informanterna möjlighet att röra sig i olika riktningar mot det de tyckte var relevant och viktigt (jfr Bryman, s. 413).

Vi ville även få så fylliga och detaljerade svar som möjligt vilket medförde att intervjuerna tog olika lång tid, mellan 30 minuter till en timme. Eftersom att vi inte var intresserade att jämföra informanternas svar utan mer belysa hur bland annat arbete med skönlitteratur kan gå till ansåg vi att det var tillräckligt med tre intervjuer till detta examensarbete. Vi genomförde två av intervjuerna tillsammans. Den tredje blev bokad på kort tid vilket medförde att det endast var möjligt för en student att närvara. Alla intervjuerna genomfördes på informanternas respektive arbetsplats.

Efter databearbetning från de första intervjuerna valde vi att återigen kontaktat informanterna för att vi insåg att den datan som vi hade samlat inte var tillräcklig för att

kunna besvara våra forskningsfrågor. Då vi hade en viss tidsbrist valde vi att genomföra den första intervjun med två närvarande informanter eftersom de arbetar på samma skola. De svarade dock på frågorna separat. Den andra intervjun skedde via mail. De svar som har inkommit via mail har endast presenterats som citat, för att undvika feltolkningar, och markerats som *svarat via mail* vid referens.

De muntliga intervjuerna spelades in för att undvika feltolkningar och för att vi är intresserade av *vad* de säger och *hur* de säger det. Inspelningar ger även ett så tillförlitligt resultat som möjligt (se Bryman, 2011, s. 214, 428).

3.2.1 Intervju

När vi valde intervjufrågor utgick vi från den forskning som vi valt att arbeta med i detta arbete. Vi har valt att presentera några möjliga tolkningar av forskningen för att belysa hur intervjufrågorna kan anknytas till studiens frågeställning. Intervjuguiden redovisas i sin helhet i bilaga 1, s. 37 och bilaga 2, s. 38.

❖ *Kan skönlitteratur påverka läsares syn på sin omvärld? Om du anser det kan du ge exempel?*

Foucaults definition av begreppet diskurs handlar om att det som anses vara sanning inom en diskurs får sanningseffekt. Skönlitteratur kan därmed påverka hur läsaren ser på sin omvärld. (Alkestrand, 2016)

❖ *Vilka möjligheter anser du det finns i att arbeta med skönlitteratur?*

Vilka andra möjligheter ser lärarna med skönlitteratur förutom att ”knäcka koden”? (Luke och Freebody, 1997)

❖ *Hur synliggörs litteratur i ditt klassrum och på er skola?*

❖ *Vem väljer ut vilken litteratur som ska finnas och vad baseras de valen på?*

För att ta reda på huruvida skönlitteratur påverkar elever och deras syn på omvärlden, så som Alkestrand (2016), Amborn och Hansson (1998), Comber (2011), Fast (2008), Ihanus (2009), Kåreland (2009a), Leland, Harste och Huber (2005), Persson (2012) säger, är det av vikt att först undersöka vilken litteratur elever faktiskt har tillgång till.

Vilka böcker skyltar lärarna och skolan med och på vilket sätt? Det urval som synliggörs för eleverna påverkar vilken litteratur elever läser.

❖ *Varför ska vi läsa skönlitteratur i skolan?*

Persson (2012) skriver att i svenskämnet ska elever läsa litteratur för att föra vidare det svenska kulturarvet och den kulturella gemenskapen. Kåreland (2009a) menar att skönlitteraturläsning är personlighetsutvecklande. Skolverket (2017) skriver att elever ska få möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika delar av världen och från olika tidsepoker.

❖ *Hur väljer du ut högläsning och på vad baserar du ditt val?*

Forskning säger att litteratur är ett bra redskap att använda för att förmedla ett budskap. Persson (2012) skriver bland annat att man blir god av att läsa god litteratur. Amborn och Hansson (1998) förklarar att skönlitteratur har möjlighet att lyfta fram och öppna för reflektioner och samtal kring känsliga ämnen. Vygotskij (1995) menar att den kreativa aktiviteten, som vi tolkar att läsning är, blir en viktig del i att skapa en framtid och förändra sin nutid.

❖ *Hur arbetar du med skönlitteratur med dina elever?*

❖ *Hur inspirerar och motiverar du dina elever att läsa skönlitterära texter?*

❖ *Hur kopplar du ditt arbete kring skönlitteratur till läroplanen?*

Är det planeringen som styr undervisningen eller är det elevernas intressen? (Langer, 2005) Använder sig lärarna av critical literacy? (Comber, 2011; Fast, 2008; Leland, Harste och Huber, 2005)

Använder lärarna bokpresentationer som Brodow och Rininsland (2005) beskriver kan öka elevernas intresse?

Får eleverna möta olika genrer och författare såsom det står skrivet i Läroplanen? (Skolverket, 2017)

❖ *Har din arbetsplats en "kanon" av böcker som ni arbetar med?*

❖ *Måste en bok vara moraliskt god för att du ska välja att ta in den i klassrummet?*

Finns det en inofficiell kanon på lärarnas arbetsplats? (Persson, 2012)

Persson (2012) skriver att det inom litteraturundervisningen finns en grundtanke som säger att man blir god av att läsa god litteratur. Håller lärarna med om detta?

❖ *Arbetar du normkritisk med litterära texter? I så fall hur?*

Alkestrand (2016) använder olika analysverktyg när hon analyserar utvalda böckers karaktärer och handlingar i sin avhandling. Hur gör lärarna? Luke och Freebody (1997) beskriver i sin fjärde modell att läsare blir positionerade och att litteratur inte är neutral. De menar att elever måste få verktyg till sin läsning för att kunna läsa ”mellan raderna”. Skolverket (2017) skriver att skolan har ett ansvar att motverka traditionella könsmönster.

❖ *Vilken erfarenhet har du kring arbete med skönlitteratur i värdegrundsfrågor?*

Används skönlitteratur i exempelvis ett jämställdhetsperspektiv? (Kåreland, 2009b; Skolverket, 2017)

❖ *Låter du dina elever läsa litteratur som problematiserar kulturmöten, mobbning och könsroller och andra företeelser som kan vara aktuella i elevernas vardag? Vilka är dina erfarenheter av sådant litteratururval?*

Skolan har en central roll att fostra demokratiska medborgare med goda värderingar, som Alkestrand (2016) skriver, och med denna fråga ville vi belysa om och hur detta arbete i så fall kan gå till.

❖ *Hur tolkar du Läroplanens värdegrundsuppdrag? Kan du dra kopplingar till svenskämnets litteraturundervisning?*

Alkestrand (2016) påpekar att lärare kan ha olika tolkningar av Läroplanens riktlinjer och begrepp vilken kan komma att påverka undervisningen. Har lärarna själva några tolkningar kring sambanden mellan värdegrundsarbete och skönlitteratur? (Alkestrand, 2016)

- ❖ *Hur ser du på skolans kunskapsuppdrag och det fostrande uppdraget kopplat till skönlitteratur?*

Går det exempelvis att se några samband mellan det demokratifostrande uppdraget som skolan har och skönlitteratur? (Molloy, 2002)

- ❖ *Hur väljer eleverna sina tystläsningsböcker? Får eleverna tips och hjälp i sina val?*

Brodow och Rininsland (2005) skriver att elever kan få tips på litteratur genom bokpresentationer och att lärarna bör vara delaktiga i sina elevers val av litteratur.

- ❖ *Finns det litteratur som eleverna inte får läsa?*

Väljs böcker bort på grund av innehållet? Om innehållet inte stödjer Läroplanens värdegrund (Skolverket, 2017) Om innehållet inte passar eleven på grund av ålder, bakgrund, personlighet osv. (Kåreland, 2013)

- ❖ *Vilka begränsningar anser du det finns i att arbeta med skönlitteratur?*

Finns det begränsningar i arbetet med skönlitteratur? Har synen på skönlitteratur begränsat lärarnas arbete? (Kåreland, 2009b) Finns det olämplig litteratur på skolorna? (Ihanus, 2009) Finns det en konflikt mellan vad eleverna vill läsa och vad lärarna vill att eleverna ska läsa? (Kåreland, 2009b)

- ❖ *Ser du någon skillnad på pojkar och flickors läsvanor?*

Kåreland (2009b) menar att det skiljer på pojkar och flickors läsvanor. Är det något som lärarna håller med om?

- ❖ *Hur ser du på skolans kunskapsuppdrag och det fostrande uppdraget kopplat till skönlitteratur?*

Enligt Molloy (2002) är det svårt för skolor att sammanföra dessa uppdrag och få den dagliga undervisningen att genomsyras av olika värdegrundsfrågor.

3.3 Databearbetningsmetod

Den inspelade datan transkriberades för att få ett tillförlitligt resultat. (Bryman, s. 214). De tre första intervjuerna tog tre till fyra timmar var att transkribera. De två kompletterande intervjuerna tog en till två timmar var att transkribera. Den tredje kompletterande intervjun via mail överfördes till citat och tog 30 min. När transkriberingen var klar raderades inspelningarna och mailkonversationen.

Svaren sorterades på så sätt att liknande svar hamnade i samma kategori. En del svar kan komma att passa in under flera kategorier men vi har sorterat svaren där vi anser att de bäst passar in. Kategorierna har fått samma namn som forskningsfrågorna.

Här ett exempel på hur vi bearbetade datan, från intervjufråga till färdig kategori:

Finns det någon litteratur som eleverna inte får läsa?

Citat:

Asså vi har ju inte haft sån litteratur här på skolan, som de inte får läsa. Vi har väl haft nån som haft med sig, tidningar hemifrån som de velat läsa. Då har ju jag tittat igenom tidningen hur mycket text det är. Är det mest bara bilder då får de ta hem den. Då blir det som en leksak för mig. Men då är det av den anledningen att det inte blir så mycket läsning och inte att innehållet inte skulle vara lämplig för den åldern. (Lärare C)

Kod:

~~Finns ingen opassande litteratur tillgänglig.~~

~~Uppmuntra eget initiativ.~~

Kontrollera nivå och innehåll.

Kategori:

Det här svaret hamnade under rubriken *Vilken problematik anser tre F-3-lärare att det kan finnas i att arbeta med skönlitteratur?* Vi valde att lägga den där då vi ansåg att koden - kontrollera nivå och innehåll – var det som var det centrala i svaret.

3.4 Forskningsetiska principer

Som en första kontakt med de lärare vi ville intervjua skickades ett missivbrev. I detta missivbrev (se bilaga 3, s. 39) fanns de etiska principer som gäller för svensk forskning. *Informationskravet* där vi beskrev undersökningens syfte, att deras deltagande var frivilligt och att de kunde avsluta intervjun när de ville. Vi beskrev även vilka moment som ingick i undersökningen. Missivbrevet innehöll även information om *samtyckeskravet* som betyder att informanterna bestämmer över sin egen medverkan. *Konfidentialitetskravet* som betyder att alla personuppgifter ska behandlas med största möjliga konfidentialitet samt att obehöriga inte kan komma åt uppgifterna. *Nyttjandekravet* som betyder att de uppgifter som samlas in endast får användas för forskningsändamålet. (Bryman, 2011, s. 131 – 132)

Förutom det missivbrev som skickades via mail till informanterna beskrev vi vid första mötet vilka vi var och den roll som vi har i detta examensarbete. Vi ville ta de etiska principerna i mer informella former för att färska upp minnet av vad avsikten med denna intervju var. Vi förklarade syftet med studien och hur insamlingen av datan skulle ske. Vi talade om att de skulle förbli anonyma och att de uppgifter de lämnade skulle behandlas konfidentiellt. Vi talade även om att de hade möjlighet att avsluta intervjun när som helst. (Bryman, 2011, s. 212)

3.4.1 Reliabilitet och validitet

Intern reliabilitet betyder att forskarlaget har kommit överens om hur de ska tolka det som har hörts och setts. Detta visas genom att svaren på intervjufrågorna har spelats in och presenteras i sin helhet under kapitlet Resultat och diskuteras i kapitlet Diskussion, i förhållande till tidigare forskning. Studiens pålitlighet/reliabilitet visas genom att det finns en redovisning av den insamlade datan och dess bearbetning. Validitet betyder att studien ska mäta det som forskarna har haft för avsikt att mäta. Det betyder att studiens syfte och frågeställningar ska besvaras av studiens resultat samt att studiens brister lyfts fram och diskuteras i metoddiskussionen. (Bryman, 2011, s. 160 – 170, 351 – 357)

4 Resultat

I detta kapitel presenteras studiens resultat med samma rubriker som de fyra forskningsfrågorna.

4.1 Anser tre F-3-lärare att skönlitteratur kan påverka läsarens syn på omvärlden och i så fall hur?

På frågan om skönlitteratur kan påverka en läsares syn på omvärlden svarar en av lärarna att:

Just nu håller vi t.ex. på och läser *Fredda nio år*, och i den får deras skola besök av en man som har upplevt ett krig. I boken delger han skolans elever hur det kan vara att vara barn under ett krig. Så detta skapade samtal och diskussioner i min klass.
(Lärare C, svarat via mail)

Lärare A svarar att barnen kan få mer förståelse för olika sätt att ha en familj. Det kan även handla om ett barn som går i skolan och hur olika skolor fungerar. Det kan vara igenkänning och hur man är med sina kamrater. Lärare B berättar att barnen kan få information om olika yrken och ökad förståelse för hur andra lever.

När vi ställde frågan om möjligheterna i att arbeta med skönlitteratur svarade lärare C att eleverna få lära sig att läsa mellan raderna, förståelse för sensmoralen. Alla tre lärare berättade att eleverna får lära sig att skriva en egen bok med en början, mitt och slut. Lärare A berättade även att eleverna får möjlighet att känna igen sig men även få förståelse för andra.

4.2 Hur arbetar tre F-3-lärare med skönlitteratur i undervisningen?

På båda skolorna där våra intervjuade lärare arbetar finns ett skolbibliotek. Lärare A och lärare B arbetar på skola 1, där det finns ett mindre bibliotek utan en ansvarig bibliotekarie. Lärare C arbetar på skola 2, där finns ett större skolbibliotek och en bibliotekarie.

Lärare C berättar att bibliotekarien (skola 2) ser till att litteratur står på rätt hylla och i rätt ordning, beställer ny litteratur och ansvarar även för att presentera litteratur för eleverna. Detta görs genom boktips som klasser bokar in på biblioteket. Det finns även boksnurror på biblioteket där bibliotekarien ställer fram utvald litteratur som kan vara utvald efter till exempel genre, ålder eller nyinkommet. I biblioteket finns även soffgrupper dit elever får komma och läsa, dock är det mest elever på mellanstadiet som ges förtroende att sitta där ensamma. Lärare C får tips av bibliotekarien på vilka böcker som är populära bland barn i den rätta åldern och läraren plockar sedan, utifrån

dessa tips, in böcker på en hylla i klassrummet. När eleverna behöver byta tystläsningsbok får de välja bland de böcker som finns intagna i klassrummet. Besök till skolans bibliotek sker ibland och då oftast tillsammans med lärare eller i grupp.

På skola 1, där lärare A och lärare B arbetar, är biblioteket betydligt mindre och där finns ingen bibliotekarie. Nya böcker beställs in av en lärare på skolan som har ansvaret att beställa och det gör hen utifrån önskemål från lärare och elever. Lärare A berättade att skolan delat ut bokkataloger till sina klasser där eleverna kan få tips om nya böcker och på så sätt ge önskemål till skolan om inköp.

Hur litteraturen kommer in i klassrummet skiljs något åt mellan de två lärarna på skola 1. Den ena har en plastlåda i klassrummet som hen själv fyllt med böcker i rätt nivåer och med olika genrer. Den andra läraren har för stunden valt att inte ha någon litteratur i sitt klassrum, eleverna får istället direkt gå till biblioteket och välja ny bok när en är utläst. Här betonar läraren att hen gör lite olika men att de elever hen har nu både klarar av och uppskattar att få gå till biblioteket:

De klarar av att gå dit ensamma. Det är ett ansvar de får. De får så mycket inspiration av att bläddra i böcker och jag tror att de kan bli inspirerade till att testa en ny typ av bok då. (Lärare B)

När vi frågade varför vi ska läsa skönlitteratur i skolan svarade lärare C så här:

Jag tycker att vi ska läsa skönlitteratur i skolan för att det bidrar till ett utvecklat språk och ett större ordförråd. Det kan lära eleverna att uppskatta en fiktiv värld och få möjligheter att drömma sig bort, eller att få vara med om något spännande äventyr. Läsning är dokumenterat bra mot stress vilket är ännu en anledning till att jag skönlitteratur är bra. Sedan i och med att ordförståelsen utökas, samt läsförståelsen så blir det lättare att lära sig ett kritiskt tänkande av allt som media skriver. (Lärare C, svarat via mail)

Lärare B svarade att det är viktigt med fantasi, eleverna ska få drömma sig bort. När de läser ska de förhoppningsvis få bilder i huvudet av texten. Lärare A säger att det ökar ordförrådet och språkutvecklingen. Skönlitteratur är en stor del i svenskämnet.

När vi frågade hur lärarna tänker kring högläsningens syfte och urval av litteratur svarade lärare C att hen väljer litteratur som både fångar elevernas intressen men att det även kan vara för att det finns ett viktigt budskap. Lärare A anser att den litteratur som en lärare väljer vid högläsning ska ha ett annat syfte än att enbart vara en mysig stund. En högläsningsbok ska ligga någon nivå över sådan litteratur elever tar sig an på egen hand för att utmana elevers tänkande:

Bokens innehåll och text ska utmana eleverna och bygga på deras fantasi. (Lärare A)

Läraren förklarade hur hen avsiktligt väljer böcker som innehåller ord som ligger över elevernas nivå och att läraren stannar upp vid dessa ord och diskuterar dem:

Jag frågar om någon känner igen ordet. Vad det kan betyda. Och om någon kan sätta in ordet i en annan mening. Så alla elever förstår. (Lärare A)

Till skillnad mot lärare A och lärare C beskriver lärare B att hen inte diskuterar texten under högläsningen:

Min klass är så rörlig. Om jag ska pausa i läsningen och diskutera ord eller handlingen då tappar jag dem. Det blir svårt att få tillbaka kontrollen. Det är inte värt det, och de behöver den lugna stunden. (Lärare B)

Lärare A väljer även en handling som har en annan form än de eleverna själva brukar läsa. Favoritboken läraren har är *Den stora vänliga jätten* skriven av Roald Dahl och denna bok menar läraren är perfekt att ha som högläsningbok:

Boken handlar om en jätte och bara det öppnar för diskussioner om att allt inte är verkligt i litteratur. Vad som faktiskt är verkligt och inte. Den lilla flickan bor ju på barnhem och där kan man prata om hur alla inte lever på samma sätt eller villkor. Alla har inte samma förutsättningar. Boken tar upp vänskap, rädsla och drömmar. Boken lyfter så mycket och den är intressant. Barnen sitter med stora ögon. Det finns så mycket att diskutera, till exempel kring stereotyper. (Lärare A).

När det gällde frågor som rör hur lärarna konkret arbetar med skönlitteratur i sin undervisning berättade lärare C att det handlar om att arbeta med litteraturens budskap medan lärare A:s svar mer tydde på arbete kring läsförståelse. Lärare C berättade att de hade arbetat med olika författare i skolan där den senaste var Astrid Lindgren. Läraren beskriver hur hen anser att:

Astrid Lindgren är en guldgruva. Det har vi använt mycket, Madicken till exempel. Hur de har det, hur de lever och hur Adde får slita. Att de slåss och så. Madicken är godhjärtad och vill väl. Men Pippi också, hur är hon med kompisar. Får man gå på bordet till exempel? Regelmässigt, att man kan prata mycket om de här böckerna. Det finns många poäng i hennes böcker, hur hennes figurer är mot kompisar och va som är rätt eller fel. Det blir bra diskussioner. Man får reflektera lite själva. (Lärare C)

Lärare B berättade att:

Mina de läser, tystläsning efter maten och ibland har vi gjort så att de har fått gå fram och berättat vad den handlar om, gett poäng 1–10, vilken genre det är, vill de rekommendera den till någon annan, vi gör så i perioder inte varje dag. (Lärare B)

Vid frågan om normkritiskt arbete sa lärare C så här:

Jag arbetar inte direkt normkritiskt med litterära texter. Det är isf under lektioner då vi t.ex. arbetar om barns rättigheter och allas lika värde. Men jag kan inte koppla det direkt till nå bok. (Lärare C, svarat via mail)

Både lärare A och B menade att det sker först på mellanstadiet. Men vid vidare diskussioner kom de fram till att Pippi till viss del är normkritisk. Lärare B sa ”hon kan ju allt”. Lärare A sa även att fantasyböcker kan vara normkritiska.

Lärare B och lärare C beskrev läsintresset i sina klasser som lågt medan lärare A istället menade att läsintresset i hans klass är väldigt högt. Lärare A berättade att:

Nästan alla elever tar frivilligt upp sina tystläsningsböcker när det blir tillfälle. De kan till och med själva önska att få läsa en stund istället för att till exempel rita. Några sitter och läser när det är klassens timme. Många av dem har fått det där lässuget så de knappt kan vänta med att få läsa om vad som händer i boken. (Lärare A)

I de andra två klasserna beskrivs eleverna se läsning som tråkigt och något de enbart gör när lärarna säger att de måste. Lärare B beskrev hur elevers tystläsning mest sker då de är klara med ett arbetsmoment, att:

eleverna vet att när de är klara med det de ska göra ska de ta upp sin bänkbok. Högläsning är klassens tillfälle på dagen att ha en lugn stund där de får, varva ner. Det är den enda stunden på dagen som ingen flamsar runt. (Lärare B)

Lärare A beskrev vikten av att vara en läsande förebild där man som lärare själv sitter och läser en bok samtidigt som eleverna:

Om en lärare visar ett brinnande intresse för att läsa så kommer eleverna smittas av det. Barn gör inte som man säger utan som man gör. (Lärare A)

I denna klass har de bokprat varje vecka där eleverna själva får recensera och tipsa om bra böcker. Läraren arbetar mycket med litteratur och varje elev får någon gång möjlighet att presentera en bok för klasskamraterna. De övar på att låta varandra prata till punkt och läraren är med och styr samtalet vid behov. Vidare förklarar lärare A hur hela skolan arbetar flitigt med att utveckla läsintresse och att detta har stor påverkan på de enskilda eleverna på skolan.

Lärare A nämner flera exempel på hur de arbetar med litteratur både i klass och på skolan. De har läsveckor då elever går in i andra klasser och har boktips, läslarm då skolklockan ringer och alla måste pausa vad de håller på med för att läsa i tio minuter samt speciella dagar då alla lärare går omkring med en bok under armen. Skolan deltar även i den årliga lästävlingen *Läskampen* som finns i kommunen och en eller två klasser från denna skola kommer alltid topp tre.

På frågan om en bok måste vara moraliskt god svarade lärarna så här:

Nej. En bok måste inte vara moraliskt god för att jag ska välja den. (Lärare C, svarat på mail)

Lärare B svarade att det beror på ”böcker om mord är ju inget trevligt kanske. Är det mycket svordomar i en högläsningsbok då säger jag inte dem”. Lärare A berättar om en bok som de läser nu som, är kopplat till teman stenåldern, hade en referens att ”han hade solat och blivit brun som en neger, det bytte vi ut mot pepparkaka”. Vidare berättar Lärare A att ”som högläsningsbok tar jag väldigt sällan bara en bok utan det är böcker som jag eller andra lärare har läst innan. ”När barnen väljer själva, då har jag ju inte jag läst den, det är ju en omöjlighet, det kan ju lika gärna vara sådana som inte är moraliskt goda i så fall”. Både lärare A och B ställer sig frågande till om varför omoralisk litteratur skulle finnas i skolans bibliotek överhuvudtaget. Lärare A säger ”varför skulle vi ha såna inköpta överhuvudtaget, det är ju någon som har köpt in dem”.

Vid intervjuerna frågade vi om det fanns en litteraturkanon som lärarna arbetar med. Lärare A och B svarade nej. Lärare A sa att:

Vi har en lista på böcker som vi lärare under åren har valt ut som vi tycker passar olika åldrar. Det kan passa barnens intressen. Exempelvis Roald Dahl. SVJ när vi jobbar med karaktärer. Det blåser på månen. Inte i syfte att föra vidare kulturarv, jag tror att det kan finnas i slutet på mellanstadiet och på högstadiet. (Lärare A)

Lärare B sa att de läser Astrid Lindgren men att det inte är bestämt att alla ska läsa böcker av henne. Hen berättar att vissa böcker, som alla läser, är kopplade till de teman som hela skolan arbetar med. Vidare säger lärare B att:

Man märker vilka som får sagor hemma, de har mer kött på benen, när det gäller titlar på böcker, de som inte får någon saga de vet ju inte. Vissa böcker vet de inte alls vad de handlar om. Som en annan tycker att det ska man kunna. För att den är en klassiker. (Lärare B)

Lärare C svarade däremot ja:

några exempel på böcker är Skattkamarön, Oliver Twist, Huckleberry Finn, Djungelboken och Jorden runt på 80 dagar. (Lärare C, svarat via mail)

4.3 Används skönlitteratur i värdegrundsarbetet på de tre F-3-lärarnas skolor och i så fall hur?

På frågan om lärarna har arbetat med skönlitteratur i värdegrundsfrågor svarade lärare B och C att högläsning böcker kan fungera som ett utmärkt redskap för att förmedla budskap eller värdegrundsfrågor. Lärare A däremot ställde sig kritisk till att högläsningen skulle ha som syfte att förmedla ett budskap. Arbete kring värdegrundsfrågor är något hen menar man ska göra i andra former som till exempel genom temaarbeten. Just tankar kring värdegrundsaspekten skiljde sig i lärarnas svar och den erfarenhet de har av värdegrundsarbete. Lärare B och lärare C menade att högläsning böcker kan ha ett visst budskap som klassen behöver vid ett specifikt tillfälle. Dock förklarade lärare B att det då behöver finnas tid för detta och den tiden då måste tas från någon annan undervisning.

På vår fråga om läraren använder skönlitteratur för att behandla exempelvis mobbning eller olika kulturmöten svarar lärare A att hen inte anser det vara en bra idé att läsa en bok i flera veckor som lyfter fram mobbning eftersom det bara kan bidra till ledsamma tankar varje dag. Gällande olika kulturer svarade läraren att:

Jag tror inte barnen i den här ålder reflekterar kring det. De har inte integration som prio ett, men däremot kanske man har det på högstadiet. Eller om jag haft en klass där hälften var från andra länder då hade jag naturligtvis fått välja en annan typ av böcker. Men det har inte varit så nu. (Lärare A)

Därför menar lärare A att hen hellre arbetar med sådana frågor med på andra sätt än genom högläsning. Lärare C berättade att hen hade arbetat med *Tio små kompisböcker* i förskoleklass, som handlade om olika värdegrundsfrågor som till exempel mobbning. Hens erfarenhet var dock att det endast gav positiv effekt för stunden. Hen hörde hur eleverna pratade och agerade utefter böckerna men att det dog ut. Dock anser läraren sådan litteratur vara ett fantastiskt redskap att använda sig av för att öppna upp för rollspel och diskussioner och att man kan lyfta befintliga problem samt förebygga uppkomsten av nya. Eftersom de arbetat med litteraturen på olika sätt och därmed fått en djupare förståelse menar läraren att de ändå kan använda sig av dem trots att den stora positiva effekten som uppstår just under arbetets gång har avtagit:

Om elever hamnar i konflikt eller om det uppstår problem i klassen har jag kunnat återkoppla till arbetet med de här böckerna och eleverna påminns då vad vi gjorde då. Hur man ska agera vid olika situationer som uppstår. (Lärare C)

Läraren förklarade även att skolan nu köpt in en liknande bok innehållande olika artiklar kopplade till barnkonventionen och som hen menar att man kan arbeta med på liknande sätt.

Vi frågade hur lärarna tolkar Läroplanens värdegrundsuppdrag och om de drog några kopplingar till svenskämnet litteraturundervisning:

I grova drag så tolkar jag Läroplanens värdegrundsuppdrag som att alla ska få möjlighet att lyckas och bli accepterad för den man är. Man ska bli respekterad och känna sig trygg. Jag anser att det handlar väldigt mycket om hur vi som lärare förhåller oss till eleverna, till föräldrarna samt kollegorna. Men även hur elever förhåller sig mot varandra. För i en skolmiljö när förhållnings-sättet är gott, skapas trygghet och arbetsro och då ökar förutsättningarna för ett lärande. Jag kan se kopplingar mellan värdegrundsarbete och svenskans litteraturundervisning, då det finns gott om litteratur som berör ämnet. Vissa böcker är speciellt skrivna för att användas i värdegrundsarbete, medans andra "vanliga" böcker kan skapa diskussioner som berör värdegrunden. (Lärare C, svarat via mail)

Lärare C berättade även att hens skola under den kommande personalkvällen ska arbeta med just värdegrund och att detta görs med jämna mellanrum:

Där bollar man hur man ser på läroplanen och värdegrundsbegreppet där i, eftersom läroplanen är rätt tolkningsbar. (Lärare C)

Under dessa träffar delas lärarna in i grupper där lågstadie-, mellanstadie-, särskole- och fritidshemspersonal blandas. Det är ett sätt att säkerställa att alla har samma tolkning.

Lärare A berättade att:

Vi jobbar med TRAM, första två veckorna på varje termin, det står för trygghet respekt arbetsro och miljö. Det kopplar vi till litteratur eller ibland teater. Eftersom att vi har TRAM så jobbar alla lika med samma tolkning av uppdraget. Vi analyserar och diskuterar böcker. Nu läser vi en bok om en pojke som blir mobbad, hur skulle det ha varit om han gick på den här skolan, känner ni någon som har blivit mobbad, det blir mycket diskussioner. (Lärare A)

Lärare B berättade att de pratar mycket om värdegrunden och hur man är mot varandra och att de använder litteratur och ibland teater.

På frågan om lärarna kan se kopplingar mellan skolans två uppdrag och litteraturundervisningen svarade lärare C:

Jag anser att skolans kunskapsuppdrag där eleverna lär sig att läsa texter som berör dem och intresserar dem är nära kopplat till skolans fostrande uppdrag. Eleverna ska lära sig läsa och kunna förstå viktiga delar av innehållet, vilket då gör att de kan förstå och sätta sig in i hur andra människor har det. Detta kan bidra till att stärka elevernas förmåga till empati och medkänsla. (Lärare C, svarat via mail)

Lärare A och B berättar att de i sina klasser kan diskutera böckers handlingar om det till exempel handlar om huruvida karaktärerna gör rätt eller fel. De svarar även att kunskapsuppdraget är hela svenskämnet, eleverna lär sig att läsa.

4.4 Vilken problematik anser tre F-3-lärare att det kan finnas i att arbeta med skönlitteratur?

När vi ställde frågor om urval av böcker och om det till och med fanns böcker som eleverna inte får läsa berättade lärare C att hen en gång hade valt att lägga sig i val av skönlitteratur för en elev. Eleven hade tagit med sig en tidning hemifrån och läraren valde då att läsa igenom tidningen för att se dess upplägg och handling. Läraren ansåg att det var för lite text och att tidningen snarare blir som en leksak. Läraren förklarade att hen alltså valde att byta ut elevens val av skönlitteratur av den anledningen att det inte blir så mycket läsning och inte för att innehållet i tidningen inte skulle vara lämplig för eleven. Lärare B svarade att hen valt att plocka bort en bok från sitt klassrum. Det var bokens titel, *Flickan som lurade döden* skriven av Rose Lagercrantz, som fick läraren att fundera huruvida denna bok var lämplig eller ej:

Jag tyckte titeln lät konstig och inte passa så bra till mina elever så jag tittade i boken för att se hur den såg ut. Själva handlingen var inte så läskig, så det va inte därför, men jag tyckte inte den såg passande ut. Den hade konstiga bilder. Och handlingen var märklig. Den lyfte döden på fel sätt och det var både svåra ord och en krånglig handling. Så jag tog bort den istället. (Lärare B)

Förutom det tillfället menar lärare B att hen inte är delaktig i elevens val av skönlitteratur och förklarar att det inte behövs i och med att den litteratur som finns tillgänglig på skolans (Skola 1) bibliotek ska vara utvalda att passa elever i denna ålder. Lärare C som arbetar på skola 2 berättade om hur hen vid flera tillfällen valt att plocka bort litteratur, både högläsning- och tystläsningsböcker. En gång var det en högläsning-bok som läraren hade börjat läsa ur för sin elevgrupp. Efter några kapitel ansåg läraren att eleverna inte riktigt hängde med. Att boken helt enkelt var för svår att förstå för att de skulle utveckla ett intresse:

Det gäller att alla hänger med. Kommer det ord de inte kan så stannar vi upp och diskuterar orden men det får inte bli för många, man vill läsa en text med flyt för att få in känslan med texten. (Lärare C)

Vid ett annat tillfälle valde läraren att även att lägga undan en påbörjad högläsning-bok.

Lärare A kunde inte minnas att hen någon gång valt att byta ut elevers val av skönlitterära texter. Läraren förklarade att hen är med som stöd vid bokval när eleverna är som yngst men då framförallt för att inspirera dem till att läsa. Hen menar att elever själva känner om en bok de valt är för svår eller för lätt och säger även att risken för att eleverna skulle läsa en bok som skulle vara dålig är liten eftersom:

det finns inte några dåliga böcker på vårt bibliotek så jag litar på att de böcker de väljer där är okej. Kanske är det större risk när eleverna är äldre. (Lärare A)

Lärare C berättade om en elev i klassen som inte alls velat läsa vilket läraren diskuterade tillsammans med elevens vårdnadshavare på utvecklingssamtalet. Läraren planerade då ett uppdrag till eleven för att locka till mer läsning:

För att uppmuntra honom till mer läsning så fick han i uppdrag att läsa en bok och se om den passar att läsa i klassrummet. Nu har han läst ut den och på måndag ska han ta med den så läser vi den i klassrummet. Just för att få igång lite läsning och för att det ska finnas en poäng med att läsa än att bara lära sig nånting, att det blir kul. (Lärare C)

Detta hade enligt läraren fungerat bra, eleven hade aldrig tidigare läst så pass mycket och läraren kunde även se hur eleven såg fram emot att få berätta om boken för sina klasskamrater.

En av våra frågor var om lärarna ser skillnad på pojkars och flickors läsvanor då svarade lärare C så här:

Om jag ser till min klass så är det flera flickor som läser frivilligt än pojkar. Flickorna väljer ofta skönlitterära, medans många av pojkarna hellre läser fakta böcker om t.ex. djur och fotboll, samt roliga historier-böcker. (Lärare C, svaret via mail)

Lärare B svarade:

ja flickorna läser hellre än pojkarna. Flickor har lättare att sitta still och koncentrera sig på att läsa och har svårare att avsluta. Pojkar har mer oro i kroppen. (Lärare B)

Lärare A svarade nej:

i min klass nu är det lika. Olika typer av böcker. Flickor blir tidigare språkutvecklade vilket jag kan se i hur de väljer svårighetsgrad på böcker. Pojkar tenderar att läsa lite enklare böcker. (Lärare A)

4.4.1 Sammanfattning av resultaten

Lärarna anser att skönlitteratur har möjlighet att påverka sin läsares syn på omvärlden. Eleverna får samtala och diskuterar om det som de har läst vilket öppnar upp för nya synsätt. Lärarna menar att skönlitteratur möjliggör för ökad förståelse för andra men även igenkänning för sig själv som individ. Eleverna får även kunskaper om hur man skriver en egen bok.

Resultaten visar att skolornas tillgång och utbud av litteratur skiljer sig från varandra. Båda skolorna har bibliotek men endast en skola har en bibliotekarie. På den skolan är bibliotekarien ett hjälpmedel för urval av både högläsning böcker och tystläsningsböcker. Det skiljer sig även i hur klassrummen ser ut vilket ger konsekvenser för hur lärarna väljer att erbjuda och synliggöra litteratur för eleverna. Lärarna beskriver olika sätt att arbeta med skönlitteratur såsom vid högläsning, och tystläsning. Vid läsning av skönlitterära texter får eleverna exempelvis möjlighet att drömma sig bort till fantasivärldar, de får möjlighet att öka sitt ordförråd och de får en djupare förståelse för andra människor. Lärarna arbetar både med texters budskap och kringläsförståelse. Ingen av lärarna har som syfte att välja böcker som är normkritiska men att det förekommer att eleverna och de själva har valt sådana böcker. Några lärare menar att det sker främst i högre åldrar. Resultaten visar att läsintresset skiljer mellan klasserna. Lärarna använder eleverna själva som inspiratörer av litteratur för sina klasskamrater och försöker även själva vara läsande förebilder. Lärarna hade skilda svar på om en bok måste vara moraliskt god för att de ska välja den men att det i förväg, främst vid högläsning, har läst den innan eller att de har fått tips om den av någon kollega. På båda skolorna finns det böcker som är utvalda att passa olika årskurser och teman vilket kan tolkas vara en inofficiell kanon.

De intervjuade lärarna anser alla att skönlitteratur är viktig i undervisningen och är generellt positiva till att implementera skönlitteratur i värdegrundsarbeten. De menar att böcker kan användas för att förmedla ett budskap. På båda skolorna arbetas det med värdegrundsfrågor. Skolorna har olika arbetssätt för att säkerställa att alla lärare på samma arbetsplats har liknande tolkningar av olika värdegrundsbegrepp. Lärarna

ser kopplingar mellan skolans två uppdrag och skönlitteratur. Lärarna menar att läsning ger kunskap genom att eleverna lär sig att läsa och att budskapen i böckerna kan verka som fostrande.

Lärarna har valt bort litteratur, både vid högläsning och tystläsning, främst för att nivå och innehåll ansågs vara fel för den aktuella elevgruppen eller den enskilda eleven. Det beskrevs bland annat som att läsning kan kännas tråkigt för eleven om litteraturen ligger på fel nivå. Några av lärarna beskriver att intresset för läsning skiljer mellan pojkar och flickor. Resultaten visar även att det skiljer mellan vilken genre som pojkar och flickor väljer att läsa.

5 Resultatdiskussion

Uppsatsen syfte var att undersöka och beskriva hur tre F-3-lärare använder skönlitteratur i ämnet svenska och om och hur det kopplas till läroplanens texter om värdegrund. Vi kommer nu diskutera vårt resultat i relation till tidigare forskning och teoretiska perspektiv.

Alkestrand (2016, s. 64 – 65) menar att skönlitteratur kan påverka hur läsaren ser på sin omvärld och vad denne anser vara sanningen om världen. Detta kan i sin tur få både positiva och negativa konsekvenser för hur läsaren lever sitt liv. Om påverkan är negativ blir det en konflikt med skolans uppdrag att utbilda solidariska medborgare med en positiv syn på alla människors lika värde. Kåreland (2013, s. 41) påpekar att det finns en debatt om vilken typ av litteratur som elever ska få möta i skolan då det å ena sidan är en källa till information men som samtidigt kan svara skrämmande. En lärare valde exempelvis att ta bort en bok som handlade om döden. Hen ansåg att döden inte speglades, enligt hennes omvärldssyn, på rätt sätt. Enligt Skolverket (2017, s. 252) ska elever få kunskap om hur man värderar information och lärarens handling pekar på att hen kritiskt värderade denna källa. Vår tolkning av detta val är att det gjordes av omtanke för elevens psykiska hälsa. Läraren ansåg att boken skulle vara skrämmande för eleven och inte ge korrekt information om döden. Leland, Harste och Huber (2005, s. 257–258) menar att litteratur inte bör vara övermäktig för läsaren och vår tolkning är att det framförallt gäller vid elevernas tystläsning, då de blir ensamma att möta den text de läser. Lärare har, i all bemärkelse, mer erfarenhet än eleven och kan på så vis styra eleven i valet av litteratur. Vygotskij kallar denna process för *den*

proximala utvecklingszonen (Säljö, 2014, s. 298 - 301). Läraren måste hela tiden avväga och göra rätt anpassning av språket i litteraturen för att eleven ska få en så naturlig progression i sitt lärande. Vi tolkar det som att elever inte ska lämnas ensamma i sin läsning på det sättet att läraren inte är medveten om vad för typ av litteratur som eleverna läser.

Ur ett sociokulturellt perspektiv är litteraturen/boken en artefakt, ett *medierande* redskap där språket/texten har möjlighet att påverka sin läsares syn på omvärlden (Säljö, 2014, s. 298 – 301). Fast (2008, s. 139 – 140) menar att förutom att känna sin elevgrupp måste lärare ha sociologiska kunskaper om området de arbetar i och de måste även hålla sig informerade om elevernas intressen och textvärldar. Vår tolkning är att även om tillgång och utbud skiljer skolorna åt får eleverna, med lärarens hjälp, i likhet med Skolverkets (2017, s. 252) riktlinjer ändå möjlighet att möta olika typer av texter och skönlitteratur från olika tider. Skolverket (2017, s. 252) skriver att språket är människan främsta redskap för att lära och Kåreland (2009a, s. 68) menar att skönlitteraturläsning är personlighetsutvecklande. Amborn och Hansson (1998, s. 18 - 25) förklarar även att eleven genom läsning kan få nya kunskaper om sig själv och andra och Persson (2012, s. 19) menar att skifta perspektiv är en av de förmågor som läsning främjar. Resultaten visar att lärarna anser att skönlitteratur har möjlighet att påverka sin läsares syn på omvärlden och menar att eleverna, genom läsning, får möjlighet till igenkänning och ökad förståelse för andra.

Vygotskij (1995, s. 19) menar att barns fantasi inte är lika rik som vuxnas och att fantasi kommer med erfarenhet. Lindö (2005, s. 56) förklarar att en högläsningbok kan ta upp svåra begrepp och ha en komplicerad handling eftersom att läraren då får möjlighet att diskutera orden och handlingen. Resultaten visar att lärarna gör detta genom att de bygger på barnens erfarenhet genom att med exempelvis högläsning erbjuda dem texter som de inte möter i vardagen eller kanske skulle välja själva. Lärarna, genom nivå på text och innehåll, utmanar elevernas språkutveckling genom att just avsätta tid för samtal om de böcker som de läser. Vi tolkar detta arbetssätt som det sociokulturella perspektivets begrepp *scaffolding* som Säljö (2014, s. 298 - 301) beskriver är när läraren bygger på elevernas kunskaper genom att hela tiden höja nivån i det medierande redskapet boken.

Vi tolkar även Fasts (2008, s. 41 - 43) beskrivning av begreppet literacy i likhet med det sociokulturella perspektivet om lärande i samspel med andra. I texter som eleverna

möter ska tankarna hela tiden hoppa mellan vad eleven redan vet och den nya informationen som texten ger, Hos elever sker även denna form av literacy i interaktion med andra. Vid boksamtal som en klass exempelvis har utbyts tankar kring det lästa och de får berätta för sina klasskompisar varför boken är bra eller dålig.

Resultaten visar att lärarna i denna studie inte använder begreppet critical literacy när de berättar om hur de arbetar med skönlitterära texter men vår tolkning av resultaten är att det ändå är så de arbetar. Lärarna berättar bland annat att de problematiserar karaktärer och arbetar normkritiskt om tillfälle ges. I likhet med Luke och Freebodys (1997, s. 259) fjärde modell får eleverna träna på att läsa mellan radera.

Resultaten visar att en lärare har Astrid Lindgren som favorit i sitt arbete med skönlitteratur och att de andra lärarna även använder hennes böcker i sin undervisning. Skolverket (2017, s. 252) skriver att elever ska få möta skönlitteratur från olika tider och vår tolkning är att Astrid Lindgren är en författare som speglar dåtidens Sverige som elever ska få möta och att lärarna anser att hennes böcker på ett bra sätt för vidare det svenska kulturarvet som Persson (2012, s. 18) beskriver håller ihop den kulturella gemenskapen. Vår tolkning är även att Astrid Lindgrens böcker finns i den kanon som Persson (2012, s. 87, 89 - 90) beskriver som historisk litteratur, den som finns i skolan på grund av traditioner. I en snabb analys av *Pippi Långstrump* är vår tolkning att böckerna kan sägas vara normkritiska men även rasistiska. Normkritisk i den bemärkelsen att Pippi är en stark tjej som klarar sig själv, vilket kan vara typiskt manliga drag, och rasistisk med tanke på att Pippis pappa benämns som en "negerkung".

Kåreland (2009b, s. 79) menar att böcker ska läsas med viss försiktighet. Resultaten visar att några av lärarna vid flera tillfällen har valt att byta ut opassande ord till mer lämpliga vid högläsning och nämner bland annat att de väljer att inte använda sig av rasistiska ord. En lärare har även valt att ta bort litteratur som hen ansåg skulle vara skrämmande för eleven. Persson (2012, s. 80 – 81) menar att den litteratur som eleverna möter ska vara i likhet med Läroplanens värdegrund och lärarna har genom detta val möjliggjort att motivera valet av litteratur för vårdnadshavare. Detta är, enligt vår tolkning, ett sätt att ta bort det omoraliska ur en bok utan att för den skull förkasta hela boken. Resultaten visar att lärarna, i sin litteraturundervisning, förstår på vilket sätt litteratur kan läsas för att bidra till en positiv effekt istället för negativ.

Resultaten visar att skönlitteratur har använts i ett värdegrundsarbete för att, med texternas hjälp, öppna upp för nya tankar och synsätt hos eleverna. Vår tolkning är att detta arbetssätt är i likhet med det Skolverkets (2017, s. 252) skriver är när rikt varierat

språk är betydelsefullt för att kunna verka i ett samhälle och det Luke och Freebody (1997, s. 259) menar är vad läsning kan åstadkomma i verkligheten. Resultaten visar dock att syftet med högläsning varierar. Å ena sidan menade lärarna att högläsning ska handla om att lära sig att ta till sig litteratur och att eleverna ska få ökat ordförråd och kunskap om dess innebörd. Dessa argument är i likhet med det första av Amborn och Hanssons (1998, s. 18) skäl till varför skönlitteratur är bra för barn, att utveckla barnens språk och läskunskaper, och med det Lindö (2005, s. 56) skriver om att högläsning är bra för att öka elevernas ordförråd. Å andra sidan menade lärarna att det även är ett bra sätt att förmedla ett högre budskap. En lärare gav ett exempel på boken *Den stora vänliga jätten*, skriven av Roald Dahl, och beskriver hur hen har arbetat med den boken. Läraren berättar hur boken öppnar upp för diskussion om karaktärerna och att människor inte har samma förutsättningar i världen. När läraren låter eleverna diskutera om de olika karaktärerna på detta sätt menar Comber (2011, s. 7) att det kan öppna upp för samtal om exempelvis sociala orättvisor. Vår tolkning är att om möjlighet ges är högläsning böcker ett bra redskap för att nå ut till många elever samtidigt vilket kan vara bra i ett värdegrundsarbete.

En lärare förklarade hur hen i förskoleklass hade arbetat med ett material som bygger på värdegrundsfrågor. Böckerna har använts som ett redskap för att *mediera* kunskap som är ett av de grundläggande begreppen inom det sociokulturella perspektivet enligt Säljö (2014, s. 298 – 301). Arbetet skedde genom diskussioner, analyser, frågor och rollspel. Comber (2011, s. 5) lyfter fram vikten av att låta elever analysera texter och omvandla den nya förståelsen i egen handling. Genom att arbeta med texter på det sättet som läraren gjorde möjliggörs det för fler elever att sätta sig in i vad de faktiskt läser och enligt Comber får eleverna ytterligare perspektiv på en text. Vi kopplar även lärarens arbetssätt till det Leland, Harste och Hubers (2005, s. 258) skriver, att arbete med litteratur kan ha en positiv påverkan på hur elever behandlar varandra med mer empati. Genom att noggrant bearbeta ett begrepp i taget, som läraren gjorde, är vår tolkning att eleverna både genom att läsa, lyssna och arbeta skapade en djupare förståelse för begreppen. Resultaten visar att läraren vid flera tillfällen har gått tillbaka till detta material för att lösa konflikter. Molloy (2002, s. 318 - 319) menar att konflikter i skolan är oundvikligt och vår tolkning är att lärare på bästa sätt ska arbeta för att förebygga konflikter och förbereda eleverna att kunna delta i samhället som demokratiska medborgare.

Lärarna anser att eleverna får ta del av skolans två uppdrag i ämnet svenska. De förklarar att de går hand i hand till skillnad från Molloy (2002, s. 317) som menar att demokratifrågor behandlas i skymundan av ämneskunskaperna. Lärarn säger att eleverna får ämneskunskap genom att de lär sig att läsa och de får fostran genom att exempelvis diskutera vad som är rätt och fel när de läser en text.

Svårigheten med att arbeta utefter läroplanens riktlinjer är något som Alkestrand (2016) tar upp. Hon beskriver hur läroplanens brist på begreppsförklaringar och instruktioner öppnar upp för lärares egna tolkningar och hur alla dessa tolkningar då grundar sig på de enskilda lärarnas erfarenheter. En lärare berättade att skolan anordnar träffar där personal på skolan får möjlighet att diskutera utvalda begrepp från Läroplanen. En annan lärare berättade att, hela skolan, i början på varje termin arbetar med värdegrundsbegrepp. Vår tolkning är att dessa diskussioner och arbetsätt är ett exempel på hur man på en arbetsplats motverkar att det uppstår olika tolkningar av läroplanens värdegrundsbegrepp och på så sätt skapar man en skola där all personal arbetar på samma sätt och mot samma mål. Den typen av arbete stärker även det som Molloy (2002, s. 317) anser vara problematiskt, skolans ansvar och roll i att låta olika värderingar genomsyra den praktiska verksamheten.

Den största utmaningen är enligt samtliga lärare att hitta rätt litteratur för varje elev och för den aktuella elevgruppen. Resultaten visar att det främst handlar om nivå på texten och inte litteraturens handling och budskap. En lärare berättade dock att det har förekommit tillfällen då hen har tagit bort litteratur då hen ansåg att innehållet kunde vara för skrämmande för eleven. Att låta eleverna göra egna litteraturval är något som Brodow och Rininsland (2005, s. 58) förespråkar då de menar att det ökar läslusten hos elever. Detta är något som alla de medverkande lärarna gör. Dock visar resultaten att läsintrasset ändå skiljer sig klasserna emellan. Resultaten visar även att litteratur har valts bort både vid högläsning och tystläsning när läraren bland annat har ansett att eleven inte kommer att lära sig något av texterna eller att läsintrasset kan sjunka. Till skillnad från Langers (2005, 110 - 111) beskrivning om avsaknad av valmöjligheter i undervisningen tolkar vi istället lärarnas handlingar som flexibla. Lärarna låter elevernas reaktioner på undervisningsinnehållet få styra och visar att elevernas kognitiva intresse är målet.

Forskning, Kåreland (2009b, s. 82), visar att flickor oftast har en mer positiv syn på läsning och skönlitteratur än pojkar, vilket även vårt resultat delvis styrker. Resultaten visar även att det finns skillnader i vilken genre pojkar och flickor väljer vilket även går

hand i hand med nivån på texterna i litteraturen. Lärarna påpekar att pojkar i högre utsträckning än flickor väljer exempelvis faktaböcker och vår tolkning är att dessa böcker sällan bygger på barnens imaginära världar som Kåreland (2009b, s. 82) menar att vi behöver.

5.1 Metoddiskussion

Den här studien har fått ett resultat baserat på tre verksamma lärares svar. Det här resultatet är på så sätt *en* sanning och studien kan således inte räknas som replikerbar (Bryman, 2011, s. 368 – 369).

Hade vi ställt andra men liknande frågor hade vi kanske fått ett annat resultat och hade vi haft tre andra informanter hade de säkerligen svarat på ett annat sätt. Vid ett större urval, därmed flera informanter, skulle studien även ha fått ett bredare resultat samt om vi hade haft fler frågor kopplade till den tidigare forskningen. Om vi hade använt oss av ytterligare en metod, såsom observationer, hade studien även nått en högre nivå av både reliabilitet och validitet.

Vi bad informanterna om fler svar på ytterligare intervjufrågor för att vi ansåg att vi inte hade tillräckligt med data insamlat för att besvara studiens frågeställningar. Detta var ett sätt för oss att öka studiens validitet. Eftersom att vi hade valt semistrukturerade intervjuer hade vi möjlighet att följa upp intervjuerna med fler frågor för att kunna få djupare svar. På grund av tidsbrist valde vi att utföra intervjuerna på lite annorlunda sätt än den första gången. Vid en intervju närvarade två lärare vilket kan komma att spegla deras svar även om de svarade på frågor separat. Deras svar kan ha blivit färgade av varandra. Den andra intervjun valde vi att utföra via mail då vi inte hade möjlighet att träffas. Läraren har svarat på frågorna skriftligt vilket kan betyda att hens svar skulle kunna skilja något från om intervjun hade skett öga mot öga.

Metod och omfattning av studien har anpassats till den tidsbegränsning som vi vid detta examensarbete har haft och även om studien kan ha fler brister än de som redan har påpekats anser vi att vårt arbete uppnår en godtagbar nivå.

6 Avslutning

Vår tolkning är att lärarna, som har medverkat i denna studie, anser att skönlitteratur har möjlighet att påverka elevernas syn på omvärlden. Resultaten visar att om texten ligger på rätt nivå, för den enskilda eleven, skapas en djupare förståelse av innehållet

och eleven kan överföra de nya insikterna i sin vardag. När eleven förstår innehållet i en text som exempelvis lyfter frågor om rasism kan eleven utveckla färdigheter och förmågor som är viktiga ur ett värdegrundsperspektiv.

Lärarna arbetar med skönlitteratur på många olika sätt. Arbetet speglar lärarnas syfte med läsningen. Resultaten visar dock att högläsning i större del än tystläsning har använts i ett värdegrundsarbete.

Det som anses vara problematiskt med skönlitteraturundervisningen är främst att innehåll och nivå ska vara anpassad för varje enskild elev eller för en hel elevgrupp. Resultaten visar även synen på skönlitteratur skiljer sig mellan pojkar och flickor och även deras läsvanor och läsintressen. Lärarna anser inte att det är problematiskt att arbeta med skönlitteratur ur ett värdegrundsperspektiv eftersom att det på skolorna finns väl utvald litteratur, som inte strider mot Läroplanens värdegrund, samt att de själva är medvetna om de val som görs i klassrummet.

6.1 Fortsatt forskning

I denna studie visade resultatet att läsintresset skilde klasserna åt. Vi tycker därför att det vore intressant att undersöka om läsintresse och läskunskaper går hand i hand i åldrarna F-3. För att bygga vidare på detta skulle vi vilja göra en jämförelse mellan en klass där läsintresset är högt och en klass där läsintresset är lågt. Som metod skulle vi använda oss av observationer av läsande elever, enkäter till vårdnadshavare och intervjuer av både lärare och elever.

Litteratur

- Alkestrand, M. (2016). *Magiska möjligheter: Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Diss. Lund: Lunds universitet. Göteborg: Makadam; 2016.
- Amborn, H. & Hansson, J. (1998). *Läsglädje i skolan: en bok om litteraturundervisning tillsammans med slukarålderns barn*. Stockholm: En bok för alla.
- Brodow, B. & Rininsland, K. (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan: praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Comber, B. (2011) Critical Literacy in the Early Years: Emergence and Sustainance in an Age of Accountability. I *Handbook of Research in Early Childhood Literacy*
- Fast, C. (2008). *Literacy: i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Kåreland, L. (2009a). *Läsa bör man-? den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Kåreland, L. (2009b). Estetik och livskunskap i skolans litteraturläsning. I Pettersson & Nilsson Skans. *Litteratur som livskunskap: Tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*. Göteborg: Livrena
- Kåreland, L. (2013). *Barnboken i samhället*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Langer, J.A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Översättning: Sörmark, A. Göteborg: Daidalos.
- Leland, C, Harste, J och Huber, K (2005) *Out of the Box: Critical Literacy in a First-Grade Classroom*. National Council of Teachers of English.
- Lindö, R. (2005). *Den meningsfulla språkväven: om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Luke, A. & Freebody, P. (red.) (1997). *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan
- Persson, M. (2012). *Den goda boken: Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*.
- Säljö, R. (2014). Den lärande människan. I Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2014). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. Stockholm: Natur & kultur.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Översättare: Öberg Lindsten, K. Göteborg: Daidalos.

Bilaga 1

Intervjufrågor

1. Hur synliggörs litteratur i ditt klassrum och på er skola?

Vem väljer ut vilken litteratur som ska finnas och vad baseras de valen på?

2. Hur väljer eleverna sina tystläsningsböcker?

Får eleverna tips och hjälp i sina val?

Finns det litteratur som eleverna inte får läsa?

3. Hur väljer du ut högläsningbok och på vad baserar du ditt val?

4. Hur arbetar du kring skönlitteratur med dina elever?

Hur inspirerar och motiverar du dina elever att läsa skönlitterära texter?

Låter du dina elever läsa litteratur som problematiserar kulturmöten, mobbning och könsroller och andra företeelser som kan vara aktuella i elevernas vardag?

Vilka är dina erfarenheter av sådant litteratururval?

5. Hur kopplar du ditt arbete kring skönlitteratur till läroplanen?

6. Vilka möjligheter anser du det finns i att arbeta med skönlitteratur?

7. Vilka begränsningar anser du det finns i att arbeta med skönlitteratur?

8. Vilken erfarenhet har du kring arbete med skönlitteratur i värdegrundsfrågor?

Bilaga 2

Kompletterande frågor av tidigare intervjuer med de tre utvalda informanterna.

Kan skönlitteratur påverka läsares syn på sin omvärld? Om du anser det kan du ge exempel?

Arbetar du normkritisk med litterära texter? I så fall hur?

Varför ska vi läsa skönlitteratur i skolan?

Ser du någon skillnad på pojkars och flickors läsvanor?

Har din arbetsplats en ”kanon” av böcker som ni arbetar med?

Måste en bok vara moraliskt god för att du ska välja att ta in den i klassrummet?

Hur ser du på skolans kunskapsuppdrag och det fostrande uppdraget kopplat till skönlitteratur?

Hur tolkar du Läroplanens värdegrundsuppdrag? Kan du dra kopplingar till svensk-ämnetts litteraturundervisning?

Bilaga 3

Skönlitteratur i skolan – ur ett värdegrundsperspektiv

I detta examensarbete kommer vi att undersöka hur F-3 lärare arbetar med skönlitteratur i skolan. Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Syftet med föreliggande studie är att undersöka på vilket sätt skönlitteratur används i skolan och om det finns någon problematik ur ett värdegrundsperspektiv att ta hänsyn till. Vi anser att det finns en mängd fördelar med att använda sig av skönlitteratur i skolan, inte bara för att utveckla elevers ordförråd och utöka deras erfarenheter, utan även för att eleverna får utveckla sin fantasi och en möjlighet att ta del av andra människors livssituation.

Som metod kommer vi att använda oss av intervjuer med tre F-3 lärare, dessa intervjuer kommer att spelas in och transkriberas. Som F-3 lärare med erfarenhet i arbete kring skönlitteratur anser vi dig lämpad att delta i undersökningen.

Intervjun räknas ta en timme och kommer att spelas in och transkriberas. Informanterna har rätt att närsomhelst avbryta medverkan. Informanterna kommer vara anonyma och undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola som i sin slutversion läggs ut på databasen DiVa. När uppsatsen är publicerad kommer all insamlade data att raderas.

Matilda Hansson
0702307517
Mhn15001@student.mdh.se

Carola Ojala
0707410385
coa15001@student.mdh.se

Handledare: Niclas Johansson
016-153600
Niclas.johansson@mdh.se

Hallstahammar 2018-11-05

Hallstahammar 2018-11-05
