



Lärarytbildningen  
10-poängsuppsats i Svenska  
SSVD01 (Svenska 61-80p)  
Vårterminen 2006

## **Skönlitterärt urval i Sveriges gymnasieskolor**

*- karaktäristika, motiveringar och yttre styrande faktorer*

Handledare  
Joachim Liedtke

Författare  
Therése Åkerberg



# Skönlitterärt urval i Sveriges gymnasieskolor

*- karaktäristika, motiveringar och yttre styrande faktorer*

## **Abstract**

Åtskilliga gånger har skolans litteraturundervisning varit föremål för diskussioner som handlat om det litterära urval som görs i svenskundervisningen och debatter om kanon har förts. Föreliggande studie syftar till att undersöka gymnasielärares urval av fristående skönlitterära verk, som läses i sin helhet i svenskundervisningen, samt bakomliggande motiveringar och yttre faktorer som styr lärarnas urval. Studien genomfördes som en kvantitativ enkätundersökning i vilken 56 gymnasielärare i svenska vid 24 gymnasieskolor i Sverige deltog. Resultatet visar att det i dagens gymnasieskola inte kan talas om en kanon av fristående skönlitterära verk i någon traditionell mening, men väl om en tradition dominerad av August Strindberg, samt av manliga och västerländska författarskap. Dock kan det idag även talas om en utveckling som gör att författare som Jan Guillou och Jonas Gardell får ett väsentligt utrymme i undervisningen och att urvalet domineras av 1900-talslitteratur och har en stark internationell prägel. Gymnasielärarna väljer främst verk som speglar och/eller kan relateras till nutida förhållanden och de motiverar sina val främst med fokus på eleverna och deras personliga och kommunikationsmässiga utveckling. Styrande för urvalet är främst gymnasielärarnas eget intresse för verken och eleverna, men även gymnasieskolans styrdokument, dess utbud av verken och undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering.

## **Ämnesord:**

Gymnasieskola, kanon, litteratururval, skönlitteratur, svenskämne



## Förord

Likt de urval som görs i gymnasieskolans litteraturundervisning, görs även urval i skrivandet av en forskningsrapport som denna. Urval utifrån tidigare forskning görs, vissa forskares undersökningar uppmärksammas i hög grad, medan andras av olika anledningar lämnas utanför. Även gällande resultatet av undersökningen, som redovisas i forskningsrapporten, görs urval. Vissa resultat anses vara viktigare att belysa än andra, vilket är något som i hög grad styrs av studiens syfte och problemprecisering. Detta förhållande liknar i stor utsträckning de diskussioner och debatter om kanon som pågått under en längre tid i vårt samhälle; man följer de ramar och kriterier man själv eller någon annan ställt upp. Därför blir forskningsrapporter, och vår litteraturhistoria, alltid någons historia, i detta fall min forskningshistoria. Denna forskningsrapport skulle dock inte ha gått att skriva utan alla de gymnasielärare som så entusiastiskt deltog i min enkätundersökning. Jag vill rikta ett stort tack till er. Tack för att ni upplät er tid till min forskning och för att ni delgav mig era åsikter. Tack även för alla de litteraturtips ni gav mig, och för de undervisningsråd ni delade med er av. Avgörande för forskningsrapportens utformning har även alla råd och all konstruktiv kritik från min handledare Joachim Liedtke varit. Tack för ditt engagemang, din förståelse och vägledning, samt för att du delade med dig av din kunskap. Avslutningsvis vill jag även tacka min familj och min pojkvän för allt stöd och alla givande kommentarer till skrivandet. Utan er hade denna forskningsrapport inte sett ut som den gör idag.

Kristianstad, våren 2006

*Therése Åkerberg*



# Innehåll

<b>1. Inledning</b> .....	5
1.1 Bakgrund .....	5
1.2 Syfte och problemprecisering.....	6
1.3 Disposition.....	7
<b>2. Forskningsbakgrund</b> .....	9
2.1 Begreppet kanon.....	9
2.2 Kanon i förändring.....	10
2.3 Kanoniserings- och urvalskriterier.....	11
2.4 Gymnasieskolans kanon och urval i dåtid och nutid.....	12
2.5 Styrande faktorer och urval i litteraturundervisningen .....	15
2.5.1 Gymnasieskolans styrdokument .....	15
2.5.2 Synen på svenskämnet och litteraturen .....	17
2.5.3 Läromedlen.....	18
2.5.4 Det litterära utbudet och klassuppsättningarna .....	20
2.5.5 Eleverna och kollegorna .....	21
2.5.6 Undervisningen och läraren i sig.....	22
<b>3. Empiri</b> .....	25
3.1 Metodbeskrivning.....	25
3.2 Urval .....	28
3.3 Genomförande och uppläggning.....	29
3.4 Etiska överväganden .....	30
<b>4. Resultat</b> .....	32
4.1 Gymnasielärarnas litterära urval .....	33
4.2 Motiveringar till urvalet.....	34
4.3 Yttre styrande faktorer.....	36
4.4 Tillägg och synpunkter.....	40

<b>5. Diskussion</b> .....	42
<b>5.1 Tradition och utveckling, men inte kanon</b> .....	42
<b>5.2 Dåtid, nutid och mångsidig elevutveckling i fokus</b> .....	45
<b>5.3 Yttre faktorer som i varierande grad styr urvalet</b> .....	48
5.3.1 Med <i>Lpf 94</i> och svenskämnets kursplaner i åtanke .....	48
5.3.2 Eleverna, det egna intresset och undervisningen i centrum.....	50
5.3.3 Gymnasieskolans utbud styr, men inte läromedlen och tidskrifterna ..	54
5.3.4 De glömda kollegorna och den egna lärarutbildningen .....	56
<b>5.4 Metoddiskussion</b> .....	57
<b>5.5 Konsekvenser för lärarrollen</b> .....	59
<b>5.6 Framtida forskning</b> .....	60
<b>6. Sammanfattning</b> .....	61

## Källförteckning

### Bilagor

**Bilaga 1:** Verk i serien *Alla tiders klassiker*

**Bilaga 2:** Enkät: Fristående verk i svenskundervisningen

**Bilaga 3:** Resultatsammanställning (tabell 1-3)



# 1. Inledning

Skolans litteraturundervisning har under lång tid varit ett vanligt förekommande diskussions- och debattämne i vårt samhälle. Diskussionerna har i hög grad handlat om det urval av litteratur som görs i svenskundervisningen, och debatter om kanonbildning och kanonförändring har förts. För något år sedan startades två ännu inte avslutade eller publicerade forskningsprojekt kallade "Kanon och kulturarv på skilda nivåer i det svenska utbildningssystemets litteraturundervisning" och "Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning. Om läsning och litteraturundervisning", vilket visar att diskussionerna och debatterna än idag inte är avslutade (Brink 2004; Lindgren 2005). Per Olov Svedner (1999) talar om litteraturen som svenskämnetns kärna eftersom många av de ambitioner som ligger nedlagda i ämnet kan uppfyllas genom den. Därför menar han att det är högst relevant att skriva om litteratur och välkomnar forskningsrapporter i ämnet.

Såväl Bengt-Göran Martinsson (1989) som Lars Brink (2004) menar att beskrivningen av, och diskussionen om, gymnasieskolans litterära repertoar och kulturarvet, eller kanske kulturarven, än så länge bara befinner sig i ett inledande skede. De undersökningar som hittills gjorts behandlar ofta de läromedel som styr skolans litteraturundervisning. Dessa undersökningar är viktiga hjälpmedel när man vill skapa sig en förståelse för hur skolans litterära liv ser ut, men ofta ger de bara en vag bild av litteraturförmedlingens konkreta genomförande. Därför görs i föreliggande studie en kvantitativ enkätundersökning bland svensklärare i landets gymnasieskolor, i vilken det faktiska urvalet av litteratur studeras. Fokus ligger på de fristående skönlitterära verk som läses i sin helhet i svenskundervisningen. Martinsson (1989, 1991) betonar dock att urvalet av litteratur inte kan ses som ett isolerat fenomen och Jan Thavenius (1995b) tillägger att gällande urval, kanonbildning och kanonförändring måste ett bredare perspektiv anläggas för att fenomenen skall bli begripliga. Därför studeras även i undersökningen gymnasielärarnas motiveringar till och de yttre faktorer som styr urvalet av de fristående skönlitterära verk som läses.

## 1.1 Bakgrund

Som nämnts tidigare vet vi förhållandevis lite om den litterära förmedlingsprocess som utspelar sig i gymnasieskolan, om vad som ges plats i den och vad som lämnas utanför, om vilka de krafter är som bestämmer över den och om vem som har möjlighet att påverka den (Hansson 1995). Skolans litteraturundervisning har genom åren visat sig fylla en viktig funktion för enskilda författares och verks överlevnad och därmed haft en betydande roll i kanonbildnings-

och kanonförändringsprocessen (Englund 1997). Det är med vägledning av Brink (1992), som menar att i litteraturundervisningen är de fristående skönlitterära verken särskilt intressanta, som jag väljer att koncentrera mig på dessa verk. Brink skriver att de fristående verken, i högre grad än annan litteratur som läses i skolan, ger uttryck för ett aktivt val. ”Eftersom få titlar kommer ifråga, [...] blir de enskilda valen [lärarna gör] desto väsentligare, eftersom just dessa verk ägnas förhållandevis mycket tid” (s. 143). Med begreppet fristående skönlitterära verk menar Brink sådana utgåvor av verken som läses i sin helhet, dvs. oavkortade, i svenskundervisningen, i motsats till de förkortade versioner av verken som återfinns i skolans olika läromedel. Med tanke på de allmänna krav som ställs på dagens verksamma lärare, såväl i gymnasieskolans styrdokument som från den övriga omgivningen, finner jag det högst relevant och intressant att undersöka det litterära urval som görs i dagens gymnasiala svenskundervisning, samt de krafter som styr detsamma.

## 1.2 Syfte och problemprecisering

Studien syftar till att undersöka gymnasielärares urval av fristående skönlitterära verk, som läses i sin helhet i svenskundervisningen, samt bakomliggande motiveringar och yttre faktorer som styr lärarnas urval. Med utgångspunkt i studiens syfte och forskningsbakgrunden, som presenteras nedan, formuleras problempreciseringens frågeställningar som följer:

- Hur ser gymnasielärarnas urval av fristående skönlitterära verk ut? dvs. vilka fristående skönlitterära verk läses främst i gymnasielärarnas svenskundervisning?
- Vilka karaktäristika gällande författare och verk kan skönjas i gymnasielärarnas urval? dvs. vilka allmänna drag går det att finna i urvalet? Vilka mönster dominerar?
- Hur motiverar gymnasielärarna urvalet av fristående skönlitterära verk?
- Vilka yttre faktorer styr gymnasielärarnas urval av fristående skönlitterära verk?

Problempreciseringens tredje fråga handlar om motiveringar på ett inomtextligt plan och har således att göra med textinterna motiveringar, dvs. om faktorer som enbart har att göra med verken i sig. Problempreciseringens fjärde fråga rör däremot yttre faktorer, som utifrån och på ett utomtextligt eller textexternt plan, styr lärarnas urval av fristående skönlitterära verk.

### 1.3 Disposition

För att underlätta vidare läsning av forskningsrapporten ges i det följande en översikt av rapportens fortsatta disposition. Efter detta inledande kapitel, i vilket studiens bakgrund, syfte och problemprecisering angivits, följer i rapportens *andra kapitel* en redovisning av rapportens forskningsbakgrund. Inledningsvis tas i forskningsbakgrunden begreppet kanon upp. Därefter följer avsnitt som behandlar kanonbegreppet ur ett förändringsperspektiv, och som lyfter fram kriterier för kanonisering och urval av författare och verk. I efterföljande avsnitt beskrivs gymnasieskolans kanon och litterära urval ur en såväl historisk som nutida synvinkel, och kanons stabilitet och instabilitet belyses. Forskningsbakgrunden avslutas med ett avsnitt som beskriver de yttre faktorer som styr urvalet av författare och verk i den gymnasiala litteraturundervisningen, t.ex. gymnasieskolans styrdokument, synen på svenskämnet och litteraturen, skolans läromedel och dess utbud av verken, lärarens elever och kollegor, undervisningen, dess syfte, mål och schemamässiga planering, samt läraren själv, dennes intresse, utbildning och yrkeserfarenhet. I det avslutande avsnittet ges även exempel på de författare och verk som genom åren lyfts fram som särskilt värdefulla i svenskundervisningen. I anslutning till forskningsbakgrunden hänvisas på nytt till studiens syfte, varefter forskningsrapportens empiriska del tar vid.

Forskningsrapportens *tredje kapitel* inleds med en beskrivning av den kvantitativa metod som tillämpades i undersökningen, i vilken enkäten användes som instrument. Därefter presenteras den grupp av gymnasielärare i svenska som utgjorde undersökningens urval och förfarandet i urvalsprocessen redovisas. Därpå redogörs för undersökningens genomförande och uppläggning, och slutligen tas etiska överväganden som anses relevanta med avseende på undersökningens utformning upp.

I *kapitel fyra* redovisas ett utdrag ur det resultat som framkom i den genomförda enkätundersökningen. Det totala resultatet redovisas däremot i tabellform och läggs som bilaga till forskningsrapporten. Resultatet redovisas, kopplat till studiens syfte och problemprecisering, under fyra avsnitt relaterade till undersökningens enkätfrågor, vilka behandlar gymnasielärarnas litterära urval, motiveringar till urvalet och yttre faktorer som styr detsamma. Resultatredovisningen avslutas med ett avsnitt i vilket gymnasielärarnas tillägg och synpunkter på undersökningen och dess enkätfrågor redovisas.

Forskningsrapportens *femte kapitel* utgörs av en diskussion av undersökningens resultat. I diskussionen reflekteras över resultatet och resultatet sätts in i ett större sammanhang genom att kopplingar till studiens syfte och problemprecisering samt till forskningsbakgrunden görs.

Diskussionen delas inledningsvis in i tre avsnitt, vilka motsvarar studiens problemprecisering och enkätfrågor. Diskussionen inleds med ett avsnitt som behandlar gymnasielärarnas litterära urval, dvs. de fristående skönlitterära verk som främst läses i gymnasielärarnas svenskundervisning, och de karaktäristika, dvs. de allmänna drag och dominerande mönster, som kan skönjas i detsamma. Därefter följer två avsnitt som diskuterar gymnasielärarnas motiveringar till och de yttre faktorer som styr urvalet av fristående skönlitterära verk i dagens gymnasieskola. I efterföljande avsnitt, metoddiskussionen, granskas den valda metoden kritiskt och svårigheter och faktorer som kunde ha påverkat resultatet lyfts fram. Efter metoddiskussionen följer ett avsnitt innehållande reflektioner över konsekvenser för lärarrollen och över vad studien kan tillföra såväl blivande som redan verksamma lärare. Kapitlet avslutas med ett avsnitt i vilket det uppmuntras till framtida forskning i ämnet och förslag till sådan forskning ges.

I det *sjätte kapitlet* görs avslutningsvis en sammanfattning av forskningsrapporten. Huvuddragen i forskningsbakgrunden och i forskningsrapportens empiriska del tas upp, vilket innebär att studiens syfte och problemprecisering klargörs och att tidigare forskning lyfts fram. Undersökningens metod och material belyses och det resultat som framkom i enkätundersökningen, samt de slutsatser som dragits utifrån detta, redovisas.

## 2. Forskningsbakgrund

I detta kapitel fokuseras kanonbegreppet och den förda kanondiskussionen i allmänhet, men i synnerhet den litteratur som lyfter fram litterärt urval och kanon ur ett utbildnings- och undervisningsperspektiv. Kriterier för kanonisering och urval av författare och verk tas upp, en svenskänneshistorisk tillbakablick, samt en nutida beskrivning, gällande kanon och urval görs, och faktorer som styr det litterära urvalet, samt kanonbildningen och kanonförändringen, lyfts fram.

### 2.1 Begreppet kanon

Inom litteraturvetenskapen är kanon ett metaforiskt begrepp som lånats in från den teologiska disciplinen, vilket komplicerar definitionen och användningen av ordet. Ursprungligen betydde ordet måttstock eller rättesnöre men mycket tidigt fick begreppet betydelsen av ”norm i största allmänhet” (Brink 1991, s. 184). Idag definieras kanon inom litteraturvetenskapen som den relativt fast fixerade grupp av erkända författare och verk som konstituerar den allmänt accepterade bilden av litteraturens historia och som utvecklats med stöd av allmänt delade värderingar. Den litteraturhistoriska kanon anses utgöra det omistliga arv som varje ny generation har att tillägna sig och föra vidare (Bergsten & Elleström 2004; Brink 1992; Martinsson 1989). Brink (1991) skiljer mellan en deskriptiv kanon, som speglar vad som faktiskt läses eller har lästs, och en normativ kanon, som återger vilka författare och verk som anses vara särskilt värdefulla. Brink påpekar även att kanonbegreppet har tydliga beröringspunkter, men att det inte är synonymt, med begreppet klassiker. ”Begreppet kanon förutsätter alltid en större grupp av författare och verk medan klassiker gärna kan användas även om ett enskilt verk och en enskild författare” (Brink 1992, s. 235).

Ofta kritiseras kanon för att vara alltför eurocentrisk, nationell, mansdominerad eller för att endast representeras av den vita rasen och vissa samhällsklasser (Thavenius 1995b). Dessutom anses ofta kanon vara föråldrad och inte innehållande nyare verk (Hansson 1995). Med anledning av denna kritik talas det idag, i motsats till förr, ofta om kanon i pluralis, dvs. om flera kanon. Det poängteras att det finns en för västvärlden i stort sett gemensam kanon och vid sidan om denna flera nationella (Bergsten & Elleström 2004), och att det dessutom finns lokala kanon och speciella skolkanon (Thavenius 1995b). En skillnad görs även mellan författarkanon och verkkanon. För att en verkkanon skall kunna uppstå är en författarkanon nödvändig, men inte omvänt (Brink 1992). Trots att det idag ofta talas om flera olika kanon proklamerar många samhällsgrupper och ideologiska riktningar att kanon, i singularis, bör öpp-

nas upp så att de som hittills uteslutits släpps in, t.ex. kvinnorna. Brink (2004) hänvisar till John Guillory, som dock menar att kanon med nödvändighet speglar det samhälle den uppstått i, och att det därför inte är underligt med en mansdominerad kanon i ett samhälle som dominerats av män och där kvinnor ofta inte haft tillgång till utbildning eller skrivkonst. Ett öppnande och utvidgande av kanon skulle enligt litteraturprofessorn Harold Bloom (2000) dessutom leda till dess undergång. Innehållet i kanon kommer vid ett utvidgande att bli allomfattande och kommer inte att innefatta de exklusiva dvs. de bästa författarna oavsett vilket kön eller vilken nationalitet de tillhör, och man når en läsning där val ändå måste göras eftersom det idag inte är möjligt att läsa allt. En liknande åsikt framhåller Staffan Bergsten & Lars Elleström (2004) då de poängterar att summan av alla kanoniska författarskap inte kan tillåtas att öka alltför mycket eftersom kanonbegreppets betydelse då skjuts i sank. De beskriver kanon som en karta över en litterär terräng med vars hjälp man skall hitta de vackraste, mest nervkittlande och otäckaste platserna. Görs kartan för överskådlig blir den till slut obrukbar, och då kan man lika gärna kasta bort kartan och vandra helt fritt. Att kanon bör ha ett begränsat omfång innebär dock inte att man behårt försvarar de kanoniska normerna. ”Av pedagogiska skäl är det dock nödvändigt att begränsa det stoff en enskild individ ska kunna förväntas överblicka och tillgodogöra sig” (Bergsten & Elleström 2004, s. 37). Författarna påpekar att även om den litteraturhistoriska kanon utgör ett osäkert rättesnöre fyller den en omistlig funktion som bildningsfundament och som kulturell referensram på såväl nationell som internationell nivå.

## 2.2 Kanon i förändring

Den litteraturhistoriska kanon har aldrig officiellt fastställts som en gång för alla giltig. Ständigt förs diskussioner om kanons innehåll samtidigt som förändringar i kanon sker, huvudsakligen för att äldre verk slås ut av nyare (Bergsten & Elleström 2004). En del förfäras över den instabilitet som nuförtiden präglar kanon och oroas över tidens snabba förändringar och kunskapens förgänglighet, medan andra ser förändringsprocessen som en naturlig del av utvecklingen (Thavenius red. 1999). Bloom (2000) gör ett försök att rädda kanon från undergång genom att ställa upp 26 västerländska författare som han finner mer läsvärda än andra: Shakespeare, Dante, Chaucer, Cervantes, Montaigne, Molière, Milton, Samuel Johnson, Goethe, Wordsworth, Austen, Whitman, Dickinson, Dickens, Eliot, Tolstoj, Ibsen, Freud, Proust, Joyce, Woolf, Kafka, Borges, Neruda, Pessoa och Beckett. De svenska bidrag som Bloom räknar till kanon, utöver de 26 ovan nämnda, är Strindberg, Ekelöf, Lagerkvist, Tranströmer och

Gustafsson (Eriksson & Lundfall 2002). Även Bergsten & Elleström (2004, s. 32) presenterar en förteckning över ”verkligt stora, klart skinande och absolut omistliga” pärlor från den europeiska traditionen bestående av Homeros, Sapfo, Pindaros, Aischylos, Sofokles, Europides, Aristofanes, Platon, Vergilius, Ovidius, Horatius, Dante, Petrarca, Cervantes, Shakespeare, Molière, Racine och Milton.

De förteckningar som ställts upp under åren är dock långt ifrån odiskutabla. Thavenius (red. 1999) påpekar att kanon har en förmåga att förbli oförändrad under lång tid, men att denna kontinuitet endast är skenbar, vilket kommer av att urvalet används för skilda ändamål, även om det i sig inte förändras radikalt. Att det råder oenighet gällande vilka författare och verk som bör ingå i kanon, ser inte Thavenius (1995b) som ett tecken på förfall, utan som ett tecken på den demokratiska tidsålder vi lever i, vilken har sin motsats i en kulturell hegemoni som påtvingar alla en viss kanon. En modern kanon präglas av oenighet och motsättningar och inte av den enhetlighet som traditionellt omger kanonbegreppet. Bergsten & Elleström (2004) menar att försök till förändringar av kanon är på gång, men att kanon inte låter sig justeras mekaniskt, utan förändras långsamt och organiskt under påverkan från olika håll. Gunnar Hansson (1995) presenterar t.ex. en alternativ kanon, en läsarnas kanon, där han lyfter fram författare som blivit mycket lästa, periodvis mer lästa än Strindberg, Lagerlöf och Moberg, men som inte vunnit en ställning i kanon, och tillägger att så länge läsarna inte tillåts ha inflytande i kanonbildningen blir litteraturhistorien bara halv.

### **2.3 Kanoniserings- och urvalskriterier**

Oavsett vilka författare och verk som än ingår i kanon, så grundas deras ställning i kanon på att de uppfyller olika, ibland motsägelsefulla, kriterier. Varje tid betonar olika kriterier, vilka kan grunda sig i verkens estetiska värde, historiska eller nutida representativitet, ideologiska infallsvinkel eller deras betydelse för den personliga, moraliska och kommunikationsmässiga utvecklingen hos läsarna (Brink 1991; Thavenius 1994). Betoningen på verkens estetiska värde har traditionellt varit kanons stora kriterium (Hansson 1995). En av dem som enbart fokuserar på verkens estetiska värde är Bloom (2000), som menar att det som gör författarna och verken kanoniska är deras sällsamhet och originalitet, ett suveränt behärskande av språkets figurala möjligheter, en stor kognitiv förmåga och en fruktsam, tät och vital diktion. Bloom påpekar, likt Mats Trondman, att tillskrivandet av verkets estetiska värde är en subjektiv handling och att det estetiska inte är objektivt mätbart (Eriksson & Lundfall 2002). Vissa anser att det estetiska värdet kommer av att verket har en inre koherens vad gäller uppbyggnad,

tematik och stil, medan andra betonar att verket skall ha ett särskiljande språk, som bryter mot traditionella normer (Martinsson 1987). Bloom (2000) anser att ett författarskap blir kanoniskt genom en mellankonstnärlig påverkansprocess. Det handlar om att verket beskuggas av redan kanoniserade verk och samtidigt skiljer sig från dem, och om att som författare låna på ett korrekt sätt från de mäktiga och stora författarna och sedan göra sig fri från influensens ångest och lägga en hel tradition under sig.

Att ett estetiskt kriterium och ett subjektivt ställningstagande idag skall ligga till grund för kanonisering och urval av författare och verk väcker dock motstånd. Bergsten & Elleström (2004) framhåller att ett objektivt registrerande, analyserande och förklarande istället bör utgöra grunden i urvalsprocessen och kanonbildningen. Inte minst i pedagogiska kretsar betonas andra kriterier än det estetiska (Brink 1992). Litterärt god litteratur behöver inte vara pedagogiskt god litteratur, vilket gör att lärare måste ha starkt motiverade skäl för urvalet av författare och verk i svenskundervisningen och då räcker inte rent estetiska och litterära värderingar (Chambers 1993; Martinsson 1987). I litteraturundervisningen lyfter man därför istället fram verkens representativitet för dåtida och nutida skeenden, skolor eller strömningar, samt deras ställning i elevernas personlighetsdanande och språkutveckling, som kriterier (Bergsten & Elleström 2004; Brink 1992). Kriterier med ideologisk prägel görs gällande och vikt läggs vid att verken återspeglar världen på ett trovärdigt vis, eller motsatt, att de erbjuder inträde i en fiktiv värld, samt att de tjänar som underlag för socialisation och reflektion (Martinsson 1987; Svedner 1999).

## **2.4 Gymnasieskolans kanon och urval i dåtid och nutid**

Tidigare har nämnts att kanon och det litterära urvalet idag generellt präglas av instabilitet till skillnad från förr då stabilitet var dess kännetecken. Denna utveckling blir i hög grad synlig då man studerar gymnasieskolans litteraturundervisning och dess litterära urval i dåtid och nutid.

År 1897 blev modersmålet ett självständigt läroämne. Under lång tid var modersmålet ett språkämne och undervisningen inriktades på språklig färdighetsträning, vilket gjorde att litteraturen fick en underordnad betydelse och varken kanon eller undervisningen var särskilt enhetliga (Danielsson 1988; Thavenius 1994, 1995b). Först i samband med läroverksstadgan år 1905 stärktes svenskämnets position ”och tyngdpunkten försköts från de språkliga till de litterära delarna” (Danielsson 1988, s. 19). 1905 års reform blev inledningen på vad som kommit att kallas litteraturundervisningens storhetstid. Ämnets timantal ökade och modersmålet blev



ett centralt bildningsämne (Thavenius 1995a). Goda och ökade resurser samt gymnasieskolans karaktär som klassbetonad urvalsskola gynnade litteraturundervisningen och uppkomsten av en kanon som sällan eller aldrig ifrågasattes. Svensk och nordisk litteratur utgjorde stommen i undervisningen, litteraturen studerades kronologiskt och vikt lades vid litteraturen som en kanal för förmedling av ett nationellt litteraturarv (Malmgren 1992; Palmlund 1993; Thavenius 1995a). Brinks undersökning (1992) av gymnasiets litterära kanon mellan åren 1910 och 1945, vittnar om att svenskundervisningen fram till andra världskrigets slut dominerades av en kanon vars kärna utgjordes av litteratur från 1700- och 1800-talen och undervisningens centralgestalter var Tegnér, Geijer, Runeberg, Rydberg och i någon mån nittiotalisterna. Äldre och yngre litteratur, 1900-talslitteratur, modernistisk och experimenterande litteratur, kvinnliga författare, samt tendensdiktning, samhällsengagerad litteratur och arbetarlitteratur lämnades däremot i stor utsträckning utanför (Malmgren 1992; Thavenius 1995a). Författare som Strindberg och Almqvist började dock göra sitt inträde i slutet av perioden (Palmlund 1993).

Den kanon som präglat storhetstiden började efter år 1945 att ifrågasättas och utvidgas (Brink 1992). Annica Danielssons jämförelse (1988) mellan tre antologier under perioden 1945-1975 visar på ett breddat och internationaliserat texturval präglat av snabb förändring. Martinssons undersökning (1989) visar dock att kanon höll sig relativt stabil fram till 60-talet. Under efterkrigstiden lades 1900-talslitteraturen successivt till, men under 60-talet började det återigen talas om litteraturens funktion för utvecklandet av språkliga färdigheter och krav på svenskämnet som ett modernt kommunikationsämne ställdes på det litteräras bekostnad (Malmgren 1992). Det började talas om en funktionell delning i ett språkligt och ett litterärt ämne och gymnasieskolans litterära kanon var inte längre en orubblig storhet. Den svenska och äldre litteraturen fick lämna plats åt utländsk litteratur och mindre vikt lades vid det kronologiska studiet och litteraturhistorien, vilket även var en följd av att gymnasieskolan blivit mer och mer heterogen när det gällde elevernas sociala och kulturella bakgrund (Thavenius 1995a, 1995b).

Från att ha varit en urvalsskola tar gymnasieskolan på senare tid ”emot ett tvärsnitt av befolkningen” (Brink 1992, s. 294). I ett mångkulturellt samhälle och i en gymnasieskola där antalet svensktimmar minskat, passar nedärvda metoder, synsätt och kategoriseringsmönster inte in och att fastställa en gemensam litterär kanon tycks omöjligt, framförallt då styrdokumenterna dessutom förespråkar ett vidgat litteraturbegrepp (Brink 1991; Malmgren 1992). Dagens lärare befinner sig i ett konfliktfält mellan stabila traditioner och krav på förändringar. Gun Malmgren (1992, s. 324) menar att svensklärarna står inför ett vägval. Antingen håller de fast vid gamla traditioner och riskerar att bli ”preachers of culture” i tomma kyrkor, eller ock-

så gör de som de ”moderna prästerna” och intar en pragmatisk hållning där anpassning av form och innehåll efter situation står i fokus. Ju längre mänsklighetens historia blir, desto vanskligare blir också valet av författare och verk i svenskundervisningen (Rydén 1996). Aidan Chambers (1993) poängterar att urvalet i undervisningen ständigt måste ses över och förnyas. Karin Lindgren (2005) skriver dock att det finns traditionella skolor där lärarna plockar fram samma böcker år efter år, men att det även finns skolor där man anpassar undervisningen efter nutida förhållanden och krav, vilket lyfts fram och klargörs i avsnittet om synen på svenskämnet och litteraturen.

Såväl Brink (1991) som Hansson (1995) påpekar att förändringen av urvalet i litteraturundervisningen är långsam. De författare som en gång ingick i kanon finns fortfarande kvar. Brink uppmärksammar att ifrågasättandet av kanon och den instabilitet som präglar urvalet idag kan motivera till en utförligare kanonbeskrivning, likt den som gjorts i Danmark. År 2004 presenterade Kanonudvalget en förteckning över 15 nationella författare som ovillkorligen skall läsas i dansk skola. Till förteckningen fogades vägledande listor för grundskola och gymnasium att läsa vissa texter ur. Bland författarna ses t.ex. Holberg, Andersen, Blixen, Ibsen och Kierkegaard. En författarkanon ställs upp vilket lämnar en frihet till lärarna att själva välja verk (Kanonudvalget 2004). Stefan Jonsson (2004) ser det som ett sundhetstecken att Sverige inte gjort på samma sätt som Danmark. När en kultur rustar sig mot allt främmande i hopp om att stärka en nationell identitet är man inne på fel spår, anser Jonsson. Brink menar att en förteckning av dansk modell knappast är aktuell i Sverige, men att det för den skull inte betyder att det inte finns viktiga böcker som alla elever borde få ta del av (Lindgren 2005). T.ex. gavs under perioden 1985-1995 statligt stöd för hundra titlar i serien *Alla tiders klassiker* (bilaga 1), vilka valts ut av litteraturvetare, lärare och bibliotekarier (Utbildnings- och kulturdepartementet 2005). Brink bekymrar sig dock över den splittring som idag präglar skolans litterära urval och lyfter fram fördelar med kanon. En kanon kan utveckla elevernas språkliga förmåga i ett starkt uppdelat samhälle, och ett kulturarv som tolererar och värdesätter olikhet kan verka enande (Lindgren 2005). Brink (1992) påpekar även att i svenskundervisningen har litteratur skriven av kvinnor och populär- och ungdomslitteraturen fortfarande en underordnad ställning, och han tillägger (2004) att svenskundervisningen ofta även kritiserar för att försumma det moderna och aktuella. Dock menar Brink att tanken bakom kanon inte är att kanon skall vara modeinriktad och dagsaktuell. Samtidigt är ändå kanon, som tidigare nämnts, föränderlig. I förändringsprocessen måste den äldre litteraturen i högre grad än förr bedömas som relevant och unik för att få stanna kvar. Annars ersätts den av moderna författare och verk, vilket ofta händer i dagens gymnasiala litteraturundervisning.

## **2.5 Styrande faktorer och urval i litteraturundervisningen**

Martinsson (1989, 1991) betonar att gymnasieskolans litteraturundervisning och lärarnas urval av författare och verk inte kan ses som isolerade fenomen. Undervisningen måste studeras med uppmärksamhet riktad mot dess relation till olika tiders vetenskap, ideologiska förutsättningar och samhällliga strukturer, och Martinsson understryker att det är viktigt att lärare är medvetna om vilka styrande faktorer som ligger bakom deras litteraturval. Hansson (1995) menar att det litteraturvetenskapliga forskarsamhället har den grundläggande rollen i urvalsprocessen. Forskningen påverkar t.ex. bokförlagens utgivning av titlar och innehållet i skolans läromedel. Styrande för litteraturundervisningen är även skolans styrdokument och den i samhället rådande ideologin och de dominerande värderingarna, vilka t.ex. yttrar sig i synen på svenskämnet som sådant. Lärarnas urval påverkas av skolans läromedel och dess tillgång till skönlitterära verk, samt av elevers och kollegors åsikter. Lärarnas eget intresse, deras utbildning och yrkeserfarenhet, och inte minst undervisningens syfte och mål har också visat sig vara styrande faktorer. Nedan redogörs närmare för de styrande faktorerna, vilka i stor utsträckning påverkar varandra ömsesidigt.

### **2.5.1 Gymnasieskolans styrdokument**

Ett gemensamt kännetecken för historiska och nutida styrdokument är skolans ställning som fostrande institution. Skillnaden mellan styrdokumentet gäller vad skolan skall fostra eleverna till (Englund 1997), och de svar som ges på frågan påverkar i sin tur vilka författare och verk som väljs i svenskundervisningen (Svedner 1999).

Vid den litterära storhetstidens början lyftes i styrdokumentet fram att skolan skulle fostra eleverna till ett fosterländskt sinnelag, gudsfruktan, flit, goda seder och vördnad för allmän lag och ordning (Englund 1997). En historisk behandling av litteraturen anbefalldes och en tydlig nationalism präglade undervisningen (Brink 1992). Ett betonde av kärleken till fosterlandet främjade att verk av t.ex. Tegnér och Runeberg lästes (Bergsten & Elleström 2004). Fram till 1935 gavs inga direkta anvisningar om vilka författarskap som skulle ingå i litteraturundervisningen, vilket har sin förklaring i att urvalet tidigare sågs som självklart. I 1935 års metodiska anvisningar gavs däremot förslag på titlar och en antydning till kanonföreskrift uppkom (Danielsson 1988). Brink (1991) ser ökningen av anvisningar som ett tecken på att kanon inte längre var lika självklar. Samtidigt som anvisningarna ökade kom även varningar för en alltför kulturhistorisk undervisning. Fokus lades istället på elevernas personlighetsdanande och deras moraliska utveckling, och kärleken till fosterlandet ersattes med att skolan skulle

fostra eleverna till goda och dugliga samhällsmedborgare och främja känslan av samhörighet. Det handlade inte längre om kunskap *om* litteraturen utan *genom* litteraturen (Brink 1992; Englund 1997; Svedner 1999). Denna nya funktion kom i väsentliga delar att gälla fram till gymnasiereformen 1966, då utvecklandet av språkliga kommunikationsfärdigheter hos eleverna istället sattes i fokus och svenskämnet blev ett kommunikationsämne. Dock fanns skolans betydelse för personlighetsdanandet fortfarande kvar. Litteratururvalet baserades på litteraturen fram till 1880-talet och den klassiska diktningen, och styrdes av anvisningar i styrdokumenterna (Danielsson 1988; Martinsson 1989).

Svedner (1999) skriver att i och med *Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)* nådde man en slutpunkt som visar att litteraturen inte längre ses som ett objekt för studium eller som ett medel för ideologisk påverkan. Litteraturen tillskrivs istället en viktig och allsidig funktion i elevernas utveckling och ses som "en kraft som skall vidga elevernas kunskaper och förståelse för sig själva i relation till omvärlden" (s. 29). Tidigare styrdokument talade om lydnad, vördnad och flit, men nu skall skolan istället förverkliga demokratins principer om tolerans och likaberättigande mellan kön, nationer och folkgrupper. Individerna skall stå i centrum och hans eller hennes mognad till en fri, självständig och harmonisk människa sätts upp som mål (Thavenius 1995a). Bergsten & Elleström (2004) uppmärksammar att det litterära urvalet idag måste präglas av strävanden efter demokrati, fred och jämställdhet, om det nu är så att urvalet skall återspegla vår tids sociala och kulturella värderingar.

I *Lpf 94* under "Grundläggande värden" betonas det att "förtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt det svenska språket skall befästas genom undervisningen i många av skolans ämnen" och att en "trygg identitet och medvetenhet om det egna kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder". Det lyfts fram att undervisningen skall relateras till såväl det nationella som det nordiska, europeiska och globala. Under "Kunskaper" framhålls det att gymnasieskolan skall sträva mot att ge eleverna "god insikt i centrala delar av det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet" och att litteraturen skall vara "en källa till kunskap, självinsikt och glädje".

I *Kursplanen för gymnasieskolans kurser i svenska* står det att svenskämnet skall stärka elevernas personliga och kulturella identitet, och att litteraturen kan bidra till elevernas personliga utveckling. Eleverna skall få ta del av och ta ställning till kulturarvet och få "möjlighet att utveckla en beläsenhet i centrala svenska, nordiska och internationella verk" samt "tillägna sig kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer från olika tider". Genom läsning av olika texter skall eleverna dessutom bli förtrogna med "grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden".

Kärnämnet svenska är i dagens gymnasieskola uppdelat i två kurser, *Svenska A* och *Svenska B*. Språk och litteratur ingår i båda kurserna, men tyngdpunkterna är olika. I *Svenska A* läses litterära verk från olika tider och kulturer både i utdrag och i sin helhet. I *Svenska B* vidgas perspektivet mot historien, samhället och framtiden och eleverna skall tillägna sig kunskap om ”centrala svenska, nordiska och internationella verk” och stifta bekantskap med ”författarskap från olika tider och epoker”. I dagens styrdokument framgår således att litteraturundervisningen skall präglas av ett såväl nationellt som internationellt kulturarv och att litteraturen skall erbjuda eleverna möjlighet till en mångsidig utveckling i demokratisk anda, ofta även kopplad till ett genusperspektiv och med en betoning på elevernas inflytande över undervisningen och den egna utbildningen.

### **2.5.2 Synen på svenskämnet och litteraturen**

I svenskundervisningen utgår lärare från olika föreställningar om svenskämnets funktion, litteraturens roll, dess syfte och betydelse (Martinsson 1991). Lars-Göran Malmgren (1996) skiljer, i likhet med Ulf Teleman (1991), mellan tre olika svenskämnen: svenska som färdighetsämne, svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne och svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Kort sammanfattat kan man säga att det första månar om det svenska språket, det andra om kulturarvet och det tredje om elevernas personliga utveckling. Ända sedan 1800-talet har två ämnessyner och därmed två litteratursyner stått emot varandra, varav den ena fokuserar på kulturarvet och placerar texten i centrum, medan den andra koncentrerar sig på eleverna och deras personlighetsutveckling (Martinsson 1989; Svedner 1999). Att båda synsätten fortfarande i vår tid är aktuella ses t.ex. i Malmgrens undersökning av gymnasiekulturer (1992), till vilken det återkopplas nedan.

Det kulturhistoriska synsättet har sin grund i litteraturforskaren Henrik Schücks litteratursyn. För Schück var de litterära verken i första hand källor till en viss kulturhistorisk epok och de litterära verken skulle läsas mot en kulturhistorisk bakgrund. Det handlade ofta om kunskap om litteratur och i litteraturhistoria (Martinsson 1989, 1991). Malmgrens undersökning (1992) visar att denna syn lever vidare och fortfarande kämpar för sin existens i gymnasieskolan, vilket även kan ses bland intentionerna bakom det danska kanonurvalet (Kanonurvalet 2004). I Malmgrens undersökning (1992) har lärarna Eva och Kerstin bestämt sig för att inte ge vika när det gäller förmedlingen av kulturarvet och den litteraturhistoriska orienteringen fokuseras, medan populärlitteratur väljs bort. Detta synsätt har på senare tid även försvarats av bl.a. metodiklektorn Åke Högström och recensenten och kulturdebattören Mats Gellerfelt, som båda menar att i den mångkulturella situation vi idag lever i bör kulturarvet

försvaras. Litteraturen och litteraturhistorien ger en betydelsefull kulturell och historisk kunskap samt binder människor samman (Svedner 2006).

Det nyhumanistiska synsättet fokuserar istället på elevernas personlighetsutveckling och fostran och har genom åren företrätts av litteraturvetarna Josua Mjöberg och Hilding Celander, samt av Modersmåslärares förening, MLF. I detta synsätt ges litteraturhistorien en underordnad ställning och istället fokuseras den kunskap som kan nås *genom* litteraturen. Litteraturen blir ett medel istället för ett mål (Martinsson 1989, 1991). I Malmgrens undersökning (1992) blir läraren Krister företrädare för detta synsätt. Krister har kommit fram till att svenskundervisningen inte fungerar om den inte relateras till eleverna och menar att det är nödvändigt att eleverna upplever undervisningen som meningsfull och intressant och han ifrågasätter en okritisk och ofreflekterad förmedling av kulturarvet. Malmgren (1992) framhåller att Kristers inställning på senare tid fått medhåll från många gymnasielärare och att detta synsätt nuförtiden verkar vara dominerande. Thavenius, ledare för pedagogiska gruppen i Lund, anser att verklig humanism är när eleverna arbetar seriöst med ett för dem viktigt innehåll, i vilket språket och litteraturen, och därmed litteraturvetenskapen, är medel och inte mål. Brink i sin tur ser gärna litteraturen som både medel och mål (Lindgren 2005). Detta tyder på att striden mellan de båda synsätten långt ifrån är avslutad. På senare tid har det dessutom från skilda håll kommit krav på ett utvecklande av elevernas kommunikationsmässiga färdigheter (Brink 1992). Såväl läsfärdighet, som muntlig och skriftlig förmåga, är kompetenser som idag krävs av både arbetslivet och den högre akademiska utbildningen. Kanonförespråkaren E.D. Hirsch intar, enligt Brink (2004,) en bred pragmatisk hållning då han betonar att de kompetenser samhällslivet kräver, kan erhållas genom läsning av kanoniska verk.

### **2.5.3 Läromedlen**

Gymnasieskolans läromedel visar sig i nutida undersökningar vara mycket styrande i litteraturundervisningen (Englund 1991) och Brink (1991) anser att det beror på de vaga föreskrifterna i skolans styrdokument. Begreppet läromedel innefattar såväl läroböcker och antologier som litteraturhistoriska handböcker (Brink 1992). Hansson (1995) påpekar att läromedlen präglas av en statisk och ofullständig bild av litteraturens liv och skriver att i läromedlen lyfts det litteraturvetenskapliga forskarsamhällets bild av litteraturen och dess utveckling fram, vilket gör att litteraturhistorien inte kan ses som gemensam för alla. Bergsten & Elleström (2004) framhåller dessutom att litteraturhistorieförfattare i stor utsträckning är ett konservativt släkte och att den innehållsmässiga förändringsprocessen i läromedlen därför är mycket trög.

Brink undersöker i sin avhandling (1992) olika läromedel som dominerade under perioden 1910-1945 och finner att gemensamt för läromedlen är att de präglas av en märkbar nationalism och samsynen vad gäller de främsta författarna, verken och perioderna är påtaglig. Den gemensamma kärnan av författare består av Tegnér, Geijer, Runeberg, Rydberg och i viss mån även Kellgren och Bellman, trots att läromedlen skiljer sig åt beträffande de litterära förhållningssätten. Gemensamt för de undersökta läromedlen är även deras ambivalenta, stundtals negativa, syn på samhällsutmanare som Thorild, Almqvist och Strindberg. Istället favoriseras romantikens samhällsbevarande diktare samt idealrealistiska diktare. Nittiotalslitteraturen lyfts fram på bekostnad av åttiotalslitteraturen, och tveksamheten inför 1900-talslitteraturen är stor. Först efter 1945 fick 1900-talslitteraturen betydelse i gymnasieskolans litteraturundervisning och först då välkomnades även Strindberg där. Brink påpekar att det utrymme en författare får i läromedlen speglar dennes position i kanon och mer stabil blir denna position om författaren dessutom får ingå i ett flertal läromedel och där representeras av en viss kärna av texter.

Danielssons undersökning (1988) inleds där Brinks undersökning slutar år 1945. Danielsson studerar tre antologier som användes i gymnasiet litteraturundervisning under perioden 1945-1975 och finner en ökande fragmentarisering i urvalet. Med en blick på den tabellsammanställning Danielsson gör, kan man konstatera att endast två författare finns med i samtliga antologier: Tegnér och Almqvist. De tidigaste antologierna utmärks av en relativt väl etablerad kanon, i likhet med den Brink finner i sin undersökning, medan de två senare har en tydlig internationell prägel, och såväl samtidslitteratur och modernism som arbetarlitteratur finns representerad. Den nyaste antologin vittnar om att litteraturens ställning inte är lika självklar som tidigare. Den äldre litteraturen har minskat markant och 1900-talslitteraturen ges stort utrymme. Strindberg är centralgestalten och även Almqvist, Harry Martinson, Fröding, Moberg och Lo-Johansson rangordnas högt. I såväl Brinks som Danielssons undersökningar framkommer att kvinnliga författare har låg prioritet.

Boel Englund (1997) kompletterar Brinks och Danielssons undersökningar genom att studera den s.k. Dialogantologin som kom ut på 1980-talet. Utmärkande drag i antologin är dess fokus på världslitteraturen och urvalet består av nyare litteratur och 1900-talslitteratur. Englund finner det svårt att peka ut en mindre grupp betydande författare, men bland dem som får störst utrymme finns August Strindberg, Berthold Brecht, Georg Büchner, Henrik Ibsen, Maxim Gorkij, Per Holmer, Bertil Lagerström, Arne H. Lindgren, Bunny Ragnerstam, Kurt Salomonsson och Arnold Wesker, vilka dock endast upptar 14,5 % av antologins hela

omfång. Författarna tillhör de tydligt samhällskritiska och är prosaister och dramatiker, och deras skildring av verkligheten, människan och solidaritet är faktorer som fokuseras.

Sammanfattningsvis kan således konstateras att ju närmare vår egen tid vi kommer desto större variation och oenighet råder i läromedlens urval. Från att ha representerats av en liten kärna författare som fått stort utrymme, utmärks urvalet senare av ett stort antal författarskap som ges litet utrymme. Brink (1991) påpekar att i nutida svenskundervisning är det inte möjligt att göra litteraturen levande med hjälp av läromedlen. Nuförtiden måste läromedlen istället, i högre grad än förr, kompletteras med fristående skönlitterära verk som läses i sin helhet.

#### **2.5.4 Det litterära utbudet och klassuppsättningarna**

Det är svårt att tänka sig ett litterärt liv utan bokförlagen och styrande för bokutgivningen är bl.a. förlagens intresse, kostnadsfrågor och författarrätten (Brink 1992). Martinsson (1989) skriver att klassuppsättningar av fristående skönlitterära verk och skolbibliotek är förhållandevis moderna företeelser som på senare tid, i högre grad än förr, påverkar skolans litteraturundervisning. Brink (1992) uppmärksammar att skolans inköp av klassuppsättningar medför att ett visst urval konserveras i decennier, och att det dessutom oftast är klassiska författare som ingår i skolupplagorna, beror på förlagen. Förlagen är ofta villiga att ge ut den klassiska och äldre litteraturen till förmånliga priser, men när det gäller samtida litteratur frestas förlagen att fortsätta sälja verken till lönande priser. T.ex. tog det lång tid innan skolupplagor av författare som Strindberg, Heidenstam och Lagerlöf kom in på skolmarknaden. Brink menar att om man ”förenar en konservativ utgivningspolitik med en konservativ litteratursyn” bland t.ex. lärare, blir följden en litteraturundervisning ”med starkt konservativa inslag” (s. 143).

Brink (1992) gör i sin avhandling en sammanställning av de fristående skönlitterära verk som lästes i gymnasieskolan under perioden 1910-1945. Hans undersökning visar att skolupplagor av enskilda verk i början av perioden hade en underordnad ställning i svenskundervisningen, men att deras utrymme ökade under 30- och 40-talen i överensstämmelse med MLF:s nyhumanistiska litteratursyn och intentionerna i styrdokumentet. Klassikerutgåvor av äldre litteratur fanns till lågpris, men förlagen var ovilliga att ge ut skolupplagor av nyare författare som sålde bra, vilket ledde till att MLF startade en egen utgivning av verk. Därigenom fick MLF en betydande roll i gymnasieskolans litterära urval och dess kanonbildning.

Urvalet av de fristående skönlitterära verken skiljde sig under perioden 1910-1945 från urvalet i läromedlen, t.ex. hade Tegnér en låg ställning. Brink (1992) förklarar detta med att vissa författare ansågs bättre att läsa i antologiform, medan andra ansågs passa bättre för fristående läsning. De fristående verken ökade bredden i läsningen när läromedlen gav en otill-



räcklig bild t.ex. av Strindberg och Almqvist. De verkligt stora namnen när det gällde läsning av svenska fristående verk var Strindberg, Runeberg och Almqvist. Av Strindberg lästes främst *Mäster Olof*, *Tre noveller*, *Hemsöborna* och *Röda rummet*, av Runeberg *Älgskyttarna* och *Kung Fjalar*, och av Almqvist *Kapellet*, *Det går an* och *Törnrosens bok*. En mellangrupp utgjordes av verk av Rydberg, Lagerlöf och Heidenstam och bland de nordiska författarna hade Ibsen med bl.a. *Ett dockhem*, *Peer Gynt* och *Vildanden* en betydande ställning, samt även verk av Holberg och Andersen. Bland de fornisländska verken kan noteras *Sånger ur den äldre Eddan* och *Gunnlaug Ormstungas saga*. MLF satsade även tidigt på utgivning av utländska klassiker, vilket gjorde att de utländska verken fick en starkare ställning som fristående verk än i läromedlen. De krav som på 30-talet ställdes gällande läsning av utländsk litteratur uppfylldes därmed. Man läste Shakespeares *Hamlet*, *Julius Ceasar* och *Köpmannen i Venedig*, Goethes *Den unge Werthers lidanden* och *Faust*, Sofokles *Kung Oidipus*, Molières *Tartuffe*, Racines *Fedra*, samt *Iliaden* och *Odyséen*.

Under perioden 1910-1945 ökade antalet författarskap som lästes, vilket kan ses som ett tecken på en större variation i urvalet. Trots ökad utgivning och läsning minskade dock variationen, vilket Brink tolkar som en pågående kanonbildning bland de fristående verken. Det gällde t.ex. verk av Almqvist, Runeberg och Strindberg. Kännetecknande för perioden var även att verk av 1900-talsförfattare inte hade någon egentlig betydelse i gymnasieskolans litteraturundervisning. Dessa författare fick inte plats i undervisningen förrän på 60-talet och några av dem finns representerade i serien *Alla tiders klassiker*, som nämnts tidigare. Serien gör det möjligt för skolor att till lågt pris köpa in klassuppsättningar till svenskundervisningen (Utbildnings- och kulturdepartementet 2005), samtidigt som serien sannolikt därmed även påverkar gymnasieskolans litteraturundervisning och lärarnas litteratururval. Brink (1991, 1992) skriver att man kan befara en viss slentrian som gör att samma titlar införs år från år och hänvisar till den tyske forskaren Hans-Georg Herrlitz som menar att det behövs en kanonteori som hjälper lärare att välja verk som kan anpassas till styrdokumentens målsättningar, eftersom urvalet i alltför hög grad görs vanemässigt och oreflekterat i skolan.

### **2.5.5 Eleverna och kollegorna**

Chambers (1993) betonar att det är en nödvändighet att eleverna ibland får vara med och påverka vilka verk som skall läsas i undervisningen. Som tidigare visats, i avsnittet om synen på svenskämnet och litteraturen, är undervisningen ofta antingen i huvudsak textcentrerad eller elevcentrerad. Brink (1991) menar att lärarna inför valet av verk måste ställa sig frågan om vilka förutsättningar det finns för att läsa ett visst verk i den aktuella elevgruppen, och Cham-

bers (1993) uppmanar lärare att tänka på att all läsning är beroende av elevernas tidigare erfarenheter. Chambers menar att om eleverna saknar referensramar och sammanhang är det troligt att de istället för att uppskatta verket blir avskräckta, vilket det finns exempel på i Malmgrens undersökning (1992). Malmgrens undersökning visar att ju mer undervisningen rör sig mot svenska som ett litterärt bildningsämne, som vill förmedla och reproducera ett kulturarv och som inte sätter eleven och dennes förutsättningar och erfarenheter i centrum, desto större motstånd väcks hos eleverna, som istället för att stärka sin kulturella identitet öppnar sig mot populärkulturen och förskansar sig bakom linjer som gör svenskämnet till ett färdighetsämne med ett bestämt innehåll. Ett huvudmönster i Malmgrens undersökning är att meningsfulla läsningar, som ger eleverna något på det personliga planet, oftast sker utanför skolan. I skolan blir istället litteraturläsningen ett nödvändigt plugg. Englund (1991) skriver att senare forskning visar att elever lär sig bättre om de är motiverade och intresserade av det som lärs ut, vilket även Bloom (2000) påtalar. Bloom menar att i skolan är det få personer som läser för att de älskar att läsa och tillägger att litteraturen i skolan ofta bara blir en akademisk litteraturlista som måste betas av.

Hansson (1995) framhåller vikten av att de som arbetar med litteratur lyssnar efter andras röster, och inte bara det litteraturvetenskapliga samhällets, när det gäller urvalet av litteratur. Hansson hävdar att varje ny generation bör få skriva sin litteraturhistoria, välja de mest angelägna författarskapen och tolka dem efter egna referensramar. De litterära verkens innebörd och värde återskapas om och om igen och urvalet förändras kontinuerligt när nya generationer av läsare möter det med sina kunskaper och erfarenheter. När läsarna förändras, förändras även litteraturen, vilket är en ofrånkomlig sida av litteraturens historia.

I de danska kanonföreskrifterna poängteras det att arbetet med de kanoniska författarskapen bör varieras och att urvalet bör slås fast lärare och elever emellan, men även kollegor emellan (Kanonudvalget 2004). Brink (1992) skriver att väl så betydande för urvalet är de olika värderingarna i lärarkollektiven t.ex. vid ämneskonferenserna på skolorna, och Chambers (1993) tillägger att det är av vikt att läraren kontinuerligt håller kontakt med kollegor som denne kan dela läsupplevelser och undervisningsmetoder med.

### **2.5.6 Undervisningen och läraren i sig**

Att själva undervisningssituationen styr urvalet av författarskap i svenskundervisningen anser både Brink (1992) och Chambers (1993) vara ofrånkomligt. Lärarna väljer helt enkelt verk vars omfång och innehåll kan anpassas till undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering. Styrande för urvalet blir då även hur verken skall läsas, högt eller tyst, och hur de

skall examineras (Thavenius 1994). Brink (1992, s. 14) sammanfattar dessa påverkansfaktorer med begreppet ”verkets pedagogiska lämplighetskriterium”.

Dock räcker det inte med att verken passar undervisningssituationerna, finns i skolupplagor och klassuppsättningar, eller anses läsvärda från olika håll. Verken måste även intressera och efterfrågas av lärarna själva (Brink 1992). Malmgren (1992) hänvisar till en undersökning gjord år 1991 av litteraturforskaren Don Zancanella som visar att lärare ofta väljer litteratur efter eget intresse dvs. sådan litteratur som de själva läst och blivit inspirerade av. Svedner (1999) påpekar att det är vanligt att lärarnas intresse inte förknippas med populärkulturen och ungdomslitteraturen, och Brink (1992) skriver att 1900-talslitteraturen ofta inte heller får mest uppmärksamhet. Många lärare är inriktade på att höja ungdomarnas smak genom att välja ”fin” litteratur, vilket Svedner (1999) ser som en brist. Den rimliga ambitionen är istället att tala om breddning och inte om höjning, menar han.

Lärarnas intresse för vissa verk kan t.ex. ha väckts genom de många tidskrifter som finns för lärare. Bergsten & Elleström (2004) skriver att det första steget i kanonbildningen är att verket får ett gynnsamt mottagande i ledande tidskrifter. I tidskriften *Artes* kom under perioden som Brink (1992) undersöker, många litteraturforskare till tals, vilket påverkade lärarnas urval. Idag kan tidsskrifter som t.ex. *Svenskläraren*, *Pedagogiska magasinet* och *Skolvärlden* fylla samma funktion.

Brink (1992) och Hansson (1995) skriver att även den undervisning lärarna har fått under sin lärarutbildning blir styrande för litteraturundervisningen. Det är från universitetsinstitutionerna och lärarhögskolorna som lärarna fått den litteratursyn och de värderingskategorier som de tillämpar i sin undervisning (Hansson 1995). I Malmgrens undersökning (1992) deltar lärare som anser att de inte behöver överge eller komplettera det litterära stoff de socialiserats in i genom sin utbildning. Istället för de vidare ett innehåll grundat på givna litterära traditioner. Hansson (1995) påpekar att det krävs många och starka krafter för att förändringar skall ske både inom lärarutbildning och undervisningspraxis. Systemet är trögörligt och lärarna uppmärksammar ofta inte att det inte är något allmängiltigt och för alltid givet stoff de bär med sig i sitt litterära bagage. Trots att lärarutbildningen, på gott och ont, påverkar lärarnas urval i hög grad ser Brink (1992) det som ett större problem att en del lärare inte har någon lärarutbildning alls. Brink lyfter fram vikten av att läsa fristående skönlitterära verk och att dessa väljs med klara motiveringar, men bekymrar sig över att obehöriga lärare p.g.a. otillräckliga kunskaper ofta, istället för att analysera hela verk, förlitar sig helt på läromedlen. Zancanellas undersökning (1991), som hänvisats till tidigare, visar i sin tur att de mest erfarna lärarna har lättare för att utforma sin egen ”version” av litteraturundervisningen, medan de

mindre erfarna påverkas mer av skolans ofta traditionella krav och sätt att närma sig litteraturen (Malmgren 1992). Således tycks lärarnas utbildning och deras yrkeserfarenhet, tillsammans med övriga styrande faktorer som tidigare tagits upp, styra lärarnas urval av litteratur i svenskundervisningen avsevärt.

Utifrån den forskningsbakgrund som ställts upp, presenteras nu den undersökning vars syfte är att undersöka gymnasielärares urval av fristående skönlitterära verk, som läses i sin helhet i svenskundervisningen, samt bakomliggande motiveringar och yttre faktorer som styr lärarnas urval.

### 3. Empiri

Detta kapitel ger en beskrivning av den vetenskapliga metod som användes i undersökningen. Här beskrivs även undersökningsgruppen och urvalsprocessen samt undersökningens genomförande och uppläggning. Avslutningsvis tas etiska överväganden relevanta för undersökningen upp. Senare, i forskningsrapportens metoddiskussion, återkopplas till aspekter som i detta kapitel lyfts fram och som anses relevanta för den genomförda undersökningen.

#### 3.1 Metodbeskrivning

Med utgångspunkt i studiens syfte genomfördes undersökningen som en kvantitativ undersökning. Med kvantitativ forskning menas sådan forskning som innebär mätningar vid datainsamlingen och statistiska bearbetnings- och analysmetoder (Patel & Davidson 2003). Inom kvantitativ forskning undersöks relationer, skillnader och samband mellan olika variabler, samt vilken omfattning vissa företeelser har. I kvantitativa undersökningar vill forskaren beskriva och förklara olika företeelser och ofta omvandlas informationen som hämtas in till siffror och mängder för att materialet skall kunna analyseras statistiskt och därmed säga något om den grupp det gäller (Holme & Solvang Krohn 1997; Patel & Davidson 2003).

Inom kvantitativ forskning används vanligen enkäten som instrument, vilket även gjordes i föreliggande undersökning. Fördelarna med enkäten är bl.a. att den gör det möjligt att vända sig till en stor grupp människor och att den inger en känsla av anonymitet och därmed är mindre känslig för att respondenterna ska känna att de måste framställa sig själva i god dager. Det finns olika sätt att administrera enkäter på. Ofta skickas enkäter ut per post eller delas ut vid personliga möten, men på senare tid har det även blivit vanligt med s.k. e-postenkäter (Gatarski 2004). I föreliggande undersökning användes denna allt vanligare e-metod, vilket medförde att undersökningen kom att falla under vad som idag sammanfattas med begreppet e-metodologi. Richard Gatarski förklarar att begreppen e-metodologi och e-metoder står för metoder där datorbaserade verktyg är centrala, och inkluderar en mångfald av mer eller mindre nya verktyg, fenomen och metoder som baseras på modern datorteknologi. Fördelarna med e-metoder är deras kostnadseffektivitet, deras snabbhet och deras s.k. asynkronitet dvs. att det går att föra en dialog utan att båda parter deltar vid samma tidpunkt. Nackdelen med sådana metoder är dock att forskarsamhället ännu inte hunnit få tillräckligt mycket kunskap om och erfarenhet av dem och dessutom kräver de en komplex teknologisk kunskap. När det gäller e-postenkäter och förfarandet kring dem har dessa dock mycket gemensamt med traditionella enkäter, vilket gör att samma begrepp och förhållanden kommer ifråga hur de än skickas ut.

Jan Trost (2001) resonerar kring begreppen *standardisering* och *strukturering*, vilka är viktiga att beakta i samband med enkätundersökningar. Graden av standardisering bedöms med hänsyn till hur väl enkäten täcker det område man önskar undersöka och hur relevanta svarsalternativen är, samt huruvida frågorna och svarssituationerna är de samma för alla respondenter. Med standard menas således avsaknad av variation, allt är likadant för alla, vilket gör möjligheten att göra jämförelser stor (Patel & Davidson 2003). Strukturering handlar i sin tur om enkätfrågornas utformning. Ofta talas det i sådana sammanhang om icke-öppna och öppna frågor, vilket har att göra med om frågorna har fasta svarsalternativ eller inte (Trost 2001). Enkätfrågor med fasta svarsalternativ har en hög grad av strukturering, medan öppna frågor ger låg grad av strukturering (Patel & Davidson 2003). Trost (2001) varnar för användning av öppna frågor vid enkätundersökningar, dels p.g.a. att det kan bli svårt och tidsödande att sammanställa svaren, dels p.g.a. att de kan bidra till att respondenterna upplever undersökningen som svår och då inte svarar alls. Detta gäller även öppna följdfrågor, som t.ex. ”motivera”, ”förklara” osv. Dock rekommenderar Trost att enkäten avslutas med en öppen fråga där respondenterna ges möjlighet att kommentera sina svar eller tillägga något, eftersom sådana kommentarer och tillägg kan vara värdefulla vid sammanställningen, och i diskussionen, av resultatet. Såväl Trost som Idar Magne Holme & Bernt Solvang Krohn (1997) ställer upp aspekter att ha i åtanke vid utformandet av enkäten. Det är viktigt att det bara ställs en fråga per fråga dvs. att hålla isär olika frågor och inte ställa flera frågor i en så att svaret på frågan kan variera beroende på vilken del av frågan som fokuseras, t.ex. undervisar du i matematik eller svenska?, att undvika ett komplicerat språkbruk och långa svarsalternativ, samt att vara konsekvent och tydlig både gällande stil och layout, t.ex. gällande om respondenterna får lov att kryssa i flera alternativ per fråga eller inte. Gatarski (2004) tillägger att det vid e-postenkäter dessutom är viktigt att ta hänsyn till och ha i åtanke att respondenterna har olika datorvana.

Förutom begreppen standardisering och strukturering är begreppen *reliabilitet* och *validitet* viktiga att ha i åtanke vid kvantitativ forskning och enkätundersökningar. Dels måste forskaren undersöka det som undersökningen avser, dels måste undersökningen göras på ett tillförlitligt sätt. Instrumentets tillförlitlighet, dess reliabilitet, har att göra med hur väl instrumentet motstår slumpmässiga inflytanden av olika slag (Patel & Davidson 2003). Ju mer noggrann och uppmärksam forskaren är under hela forskningsprocessen desto högre blir reliabiliteten (Holme & Solvang Krohn 1997). Trost (2001) skiljer mellan fyra olika komponenter som ingår i begreppet reliabilitet: *Kongruens*, som handlar om likheten mellan frågorna som avser att mäta samma sak, *precision*, som har att göra med enkätens typografiska utformning

och hur respondenterna fyller i den, *objektivitet* som rör frågor om hur forskaren registrerar enkätsvaren och huruvida alla svar registreras på samma sätt, samt *konstans*, som gäller en kortsiktig tidsaspekt som förutsätter att fenomenet eller svaret inte skall kunna ändra sig från en dag till en annan.

Runa Patel & Bo Davidson (2003) påtalar att vid enkätundersökningar har forskaren den minsta möjligheten att kontrollera tillförlitligheten i förväg. Däremot kan forskaren vidta vissa åtgärder som underlättar uppnåendet av en hög reliabilitet. Enkäten bör t.ex. se likadan ut för alla respondenter och sändas ut till alla samtidigt, den bör vara enkel att besvara, så att missförstånd i möjligaste mån undviks, och svarsalternativen bör vara så uttömmande som möjligt. För att kunna tala om hög reliabilitet skall enkäten således vara standardiserad, den skall vara skriven med ett begripligt och okomplicerat språk och resultatet skall även sammanställas och tolkas noggrant (Holme & Solvang Krohn 1997; Trost 2001). Den situation som råder kring respondenterna då de besvarar enkäten kan dock inte forskaren styra över, och om enkäten är reliabel vet forskaren inte helt säkert förrän undersökningen har genomförts. Först då kan frågor gällande hur enkäten fyllts i och uppfattats av respondenterna besvaras, och omfattningen av det eventuella bortfallet kan då också konstateras, vilket även det påverkar undersökningens reliabilitet (Patel & Davidson 2003).

Dock räcker det inte med att undersökningen är reliabel. Informationen som hämtas in bör även vara valid (Holme & Solvang Krohn 1997). Undersökningens validitet har att göra med överensstämmelsen mellan vad som ämnas undersökas och vad som faktiskt undersöks (Patel & Davidson 2003). Om reliabiliteten är låg är även validiteten låg, man mäter inte vad man avser att mäta. Däremot kan reliabiliteten vara hög även om validiteten är låg, eftersom man med tillförlitlighet kan mäta något annat än vad man avser (Trost 2001). Vid enkätundersökningar talas det främst om den innehållsliga validiteten, vilken nås genom ett samspel mellan teori och empiri (Holme & Solvang Krohn 1997). Magnus Sverke (2004), skriver att ”för den kvantitative forskaren blir teorin de glasögon genom vilka ’verkligheten’ betraktas” (s. 23). Teorin blir därmed styrande för vad som kommer att tas med i undersökningen och den hjälper forskaren att identifiera de mest relevanta förklaringsfaktorerna som finns. De begrepp som funnits i litteraturstudierna översätts i enkäten till en uppsättning variabler. Således blir den innehållsliga validiteten god om frågorna och svarsalternativen väl täcker det område som skall undersökas (Patel & Davidson 2003). I avsnittet beträffande undersökningens genomförande och uppläggning görs kopplingar till metodbeskrivningen ovan och specifika förhållanden kring den genomförda enkätundersökningen tas då upp.

## 3.2 Urval

Ofta är det av praktiska och tidsmässiga skäl inte möjligt att undersöka en hel population, dvs. hela den grupp undersökningen gäller, i detta fall alla gymnasielärare i Sverige. Forskaren nödgas då att göra ett urval, vilket kan göras på olika sätt. I föreliggande undersökning gjordes urvalet genom ett s.k. slumpmässigt urval, vilket anses utgöra en miniatyr av den population man ämnar undersöka (Patel & Davidsson 2003). I fråga om slumpmässiga urval görs begreppen *representativitet* och *generalisering* gällande och en viktig aspekt i sammanhanget blir frågan gällande urvalets storlek. Trost (2001) skriver att det är omöjligt att säga hur stort urvalet skall vara. En tumregel är att ju större urval, desto större blir sannolikheten att urvalet är representativt för populationen, vilket underlättar generalisering av resultatet. Om generaliseringar skall kunna göras måste således urvalet vara representativt. Holme & Solvang Krohn (1997) skriver att det endast är vid slumpmässiga urval som generaliseringar kan göras. De slumpmässiga urvalen förutsätter att sannolikheten är känd för att en enhet skall komma med i undersökningen. Dock behöver sannolikheten inte vara lika hög för alla, vilket var fallet i föreliggande urvalsprocess.

Urvalsprocessen startades tre veckor innan enkäten skulle skickas ut och skedde med hjälp av Internet. Intentionen i urvalsprocessens inledande skede var att undersökningen i slutändan skulle utgöras av en respondentgrupp bestående av mellan 30 och 50 gymnasielärare i svenska. Genom sökning via sökmotorn *Google* hittades en katalog med en förteckning över Sveriges gymnasieskolor (katalogen.sunet.se), i vilken länkar till de olika gymnasieskolornas hemsidor fanns. Ur katalogen valdes 31 gymnasieskolor slumpmässigt ut, samtidigt som vikt lades vid att få en så nationell spridning som möjligt. En förutsättning för att gymnasieskolorna skulle få ingå i urvalet var även att de publicerade de verksamma lärarnas e-postadresser och ämnesområden på sina hemsidor. Vid de 31 gymnasieskolorna gjordes sedan ett slumpmässigt urval bland gymnasielärarna i svenska, ett urval som i slutändan kom att representeras av 150 verksamma gymnasielärare, 51 män och 99 kvinnor. De 150 gymnasielärarna tillfrågades via e-post om de kunde tänka sig att delta i undersökningen. 77 gymnasielärare, varav 26 män och 51 kvinnor vid sammanlagt 27 gymnasieskolor, tackade ja och kom således att utgöra undersökningens ursprungliga urval. Enkäten besvarades i slutändan av 56 gymnasielärare, varav 21 män och 35 kvinnor vid sammanlagt 24 gymnasieskolor, vilka följaktligen kom att utgöra undersökningens effektiva urval. Ett bortfall på 21 gymnasielärare, varav 5 män och 16 kvinnor, samt 3 gymnasieskolor, fanns således. Dock uppfylldes intentionen bakom urvalsprocessen ändå, eftersom över 30 gymnasielärare i slutändan deltog i under-



sökningen. Av de 56 gymnasielärare som besvarade enkäten hade 14 mellan 0 och 5 års erfarenhet, 15 mellan 6 och 10 års erfarenhet, 6 mellan 11 och 15 års erfarenhet, 5 mellan 16 och 20 års erfarenhet och 16 över 21 års erfarenhet av läraryrket.

### **3.3 Genomförande och uppläggning**

Som nämnts tidigare tillfrågades 150 gymnasielärare i svenska via e-post om de kunde tänka sig att vara med i enkätundersökningen. I samband med denna förfrågan fick de 150 lärarna en kort redogörelse gällande undersökningens innehåll och omfattning, om vem som var ansvarig för undersökningen och om hur och när enkäten skulle skickas ut och besvaras. De informerades även om att deras svar vid ett eventuellt deltagande kom att behandlas konfidentiellt. Efter att ha fått klartecken från 77 gymnasielärare skickades via e-post den enkät som sammanställts ut, i form av en bifogad fil (bilaga 2). I samband med utskicken, som gjordes enskilt och vid samma tillfälle, informerades respondenterna om undersökningens syfte, resultatets sammanställning och användning, konfidentialitetsaspekten, samt om när enkäten senast skulle vara besvarad. Respondenterna fick vid detta tillfälle även möjlighet att meddela om de önskade ta del av den färdiga forskningsrapporten. Gymnasielärarna fick en vecka på sig att besvara enkäten antingen via e-post eller, med tanke på deras varierade datorvana, per post.

I utformandet av enkäten lades, för att stärka undersökningens reliabilitet, vikt vid de aspekter som såväl Trost (2001) som Holme & Solvang Krohn (1997) lyfter fram. T.ex. strävades efter användning av ett okomplicerat språk, korta svarsalternativ och en tydlig struktur. Enkäten var standardiserad såtillvida att alla respondenter skickades samma formulär samtidigt. Graden av strukturering varierade dock. Enkäten inleddes med att respondenterna skulle ange sitt kön och sin yrkeserfarenhet i antal år de varit verksamma. Därefter följde en öppen fråga gällande vilka fem fristående skönlitterära verk som främst läses i varje enskild lärares svenskundervisning. Respondenterna fick möjlighet att själva välja vilka verk som skulle anges, eftersom det fanns en önskan om att inte styra deras svar genom att presentera en färdig lista att kryssa för verk i, vilket gjorde frågan tämligen lågstrukturerad. De två efterföljande frågorna hade däremot en hög grad av strukturering då de bestod av fasta svarsalternativ av vilka respondenterna kunde kryssa för ett eller flera alternativ. Den andra frågan gällde de motiveringar lärarna har för sitt urval och handlade om motiveringar på ett inomtextligt plan dvs. om textinerna faktorer som enbart har med verken i sig att göra, medan den tredje frågan rörde de yttre faktorer som styr urvalet av fristående skönlitterära verk, dvs. faktorer som utifrån och på ett utomtextligt eller textexternt plan, styr lärarnas urval, vilket nämnts tidigare i

forskningsrapportens problemprecisering. De olika svarsalternativen i frågorna hämtades från rapportens forskningsbakgrund, vilket bl.a. Sverke (2004), som nämnts tidigare, påtalar och därmed stärktes undersökningens såväl innehållsliga validitet som dess grad av standardisering. Med vägledning av Trost (2001) avslutades enkäten med en öppen fråga där respondenterna gavs möjlighet att göra tillägg eller framföra synpunkter på undersökningen och dess enkätfrågor. Denna fråga visade sig vara mycket användbar vid sammanställningen, och i diskussionen, av resultatet.

Respondenternas enkätsvar togs emot och sparades i digital form, samt som papperskopior. Dagen innan enkäten skulle vara besvarad skickades via e-post påminnelser ut till de gymnasielärare som inte besvarat enkäten. Trost (2001) skriver att det är viktigt att påminnelserna inte blir påtryckningar, vilket togs i beaktande. I påminnelseutskicken bifogdes, på inrådan av Gatarski (2004), även enkäten på nytt.

Efter sista inlämningsdatum räknades enkätsvaren ihop med avseende på antal, respondenternas kön, yrkeserfarenhet och arbetsplats. Svaren på enkätfrågorna sammanställdes inledningsvis i tabellform för att lättare få en överblick av det sammanlagda resultatet. Då enkätsvaren sammanställdes i såväl tabellform som löpande text, analyserades de med utgångspunkt i studiens syfte och problemprecisering, samt rapportens forskningsbakgrund. Sammanställningen av resultatet, samt analysen därav återfinns i forskningsrapportens resultat- respektive diskussionskapitel.

### **3.4 Etiska överväganden**

Enligt Vetenskapsrådet (2002) finns det fyra etiska huvudkrav man främst bör ha i åtanke vid humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. De fyra huvudkraven är kravet på information, kravet på respondenternas samtycke, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att forskaren ska informera respondenterna om syftet med undersökningen och hur undersökningen ska användas samt villkoren för deltagandet. Med detta krav i åtanke informerades samtliga respondenter om undersökningens syfte och mål, samt om hur materialet skulle komma att behandlas, då enkäten skickades ut. Grunden till kravet på respondenternas samtycke lades i sin tur då gymnasielärarna redan vid första kontakten, dvs. då frågan om de ville delta i undersökningen ställdes, fick en kortfattad redogörelse om vad enkäten kom att handla om. Att respondentgruppen utgjordes av för mig obekanta personer så när som på namn, yrke och arbetsplats, minskade risken för att respondenterna gav sitt samtycke till

deltagande p.g.a. vår bekantskap eller att de befann sig i en beroendeställning till mig, och deras frivilliga deltagande framhövdes därmed.

Som ett led i att uppfylla konfidentialitetskravet uppmärksammades gymnasielärarna, redan vid första kontakten, på att alla uppgifter som framkom i undersökningen, skulle komma att behandlas konfidentiellt, vilket nämnts tidigare. Att behandla den information man får in konfidentiellt innebär att inga uppgifter som kan identifiera respondenterna lämnas till utomstående personer. Att en enkät är konfidentiell betyder dock inte att den är anonym, eftersom forskaren vet vilka personer svaren kommer ifrån. Konfidentialiteten ligger istället i att det bara är forskaren som har tillgång till den information respondenterna lämnar (Patel & Davidson 2003). I redovisningen av resultatet tas med hänsyn till konfidentialitetskravet inte upp något som kan identifiera de enskilda respondenterna, såsom deras namn, arbetsplats eller annat. Vidare underströks även kravet på konfidentialitet då enkäten skickades ut i enskilda utskick, och inte i massutskick, vilket är möjligt när det gäller e-postenkäter (Gatarski 2004). Hänsynstagandet till det sista kravet, det s.k. nyttjandekravet, togs i sin tur då respondenterna när enkäten skickades ut, försäkrades om att materialet endast skulle användas i föreliggande undersökning och enbart i förhållande till undersökningens syfte (Patel & Davidson 2003; Vetenskapsrådet 2002).

I en forskares etiska ställningstaganden ingår utöver de fyra etiska huvudkraven att forskaren tar ansvar för såväl den kunskap han producerar, som för det sätt på vilket den produceras (Widerberg 2002). Att vara ärlig mot respondenterna både i fråga om information och i redovisningen av resultatet och där lyfta fram relevanta och sanningsenliga resultat, ligger i forskarens etiska ansvar och har för mig i rapportskrivandet varit en grundläggande norm.

## 4. Resultat

I detta kapitel redovisas det resultat som framkom i den genomförda enkätundersökningen, i vilken 56 lärare i svenska vid 24 av Sveriges gymnasieskolor deltog, och vars syfte är att undersöka gymnasielärares urval av fristående skönlitterära verk, som läses i sin helhet i svenskundervisningen, samt bakomliggande motiveringar och yttre faktorer som styr lärarnas urval. I enkäten efterfrågades gymnasielärarnas kön och deras yrkeserfarenhet i antal verk samma år, vilket redan redogjorts för i forskningsrapportens urvalsavsnitt. Eftersom det vid sammanställningen av resultatet inte syntes några nämnvärda skillnader gällande dessa faktorer, som annars kunde ha varit relevanta att notera, används denna information i resultatredovisningen endast som bakgrundsinformation för läsaren att vara medveten om.

Gymnasielärarnas enkätsvar återfinns i tabellform i bilaga 3. I tabell 1 redovisas i bokstavsordning de författare som gymnasielärarna anger samt de angivna författarnas kön och nationalitet, ordnat under kategorierna "Man", "Kvinna", "Svensk", "Nordisk" och "Övrig utländsk". I tabell 2 redovisas i bokstavsordning de angivna författarna och de fristående skönlitterära verk av dessa som läses i gymnasielärarnas svenskundervisning. Verkens första utgivningsår ligger till grund för den tidsindelning av de valda verken som görs i tabellen under kategorierna "<1500", "1501-1600", "1601-1700", "1701-1800", "1801-1850", "1851-1900", "1901-1925", "1926-1950", "1951-1975", "1976-2000" och "2001>". I tabell 3 rangordnas de angivna författarskapen efter förekomst och därefter gruppvis i bokstavsordning, och i denna tabell redovisas även gymnasielärarnas motiveringar till urvalet av fristående skönlitterära verk och de yttre faktorer som styr detsamma, sorterade efter de alternativ som gymnasielärarna skulle markera i enkäten.

Utifrån de tre tabellerna och relaterat till enkätfrågorna, samt med koppling till studiens syfte och problemprecisering, redovisas nedan ett utdrag ur undersökningens totala resultat. Inledningsvis ges en beskrivning av gymnasielärarnas totala urval av författare och fristående skönlitterära verk, varefter fokus i huvudsak läggs vid de femton mest förekommande författarna och deras verk. Detta görs såväl gällande urvalet, som gällande motiveringar till och yttre faktorer som styr detsamma. Avgränsningen görs dels p.g.a. den stora spridningen i gymnasielärarnas svar, dels p.g.a. att de resterande författarskapen, i förhållande till antalet respondenter, väljs av få gymnasielärare, vilket gör det svårt att uttala sig om dessa enkätsvar och samtidigt lyfta fram en generell karaktäristik gällande dem. Dock görs i texten ändå kopplingar till de resterande författarskapen för att förtydliga vissa förhållanden eller visa på likheter och skillnader gentemot gruppen av de femton mest förekommande. För upplysningar

om de resultat som i den följande texten dock inte belyses närmare, hänvisas till bifogade tabeller, i vilka samtliga enkätsvar finns redovisade. Resultatredovisningen avslutas med ett avsnitt i vilket gymnasielärarnas tillägg och synpunkter på undersökningen och dess enkätfrågor redovisas.

#### 4.1 Gymnasielärarnas litterära urval

Den första enkätfrågan, i vilken gymnasielärarna skulle ange de fem främsta fristående skönlitterära verken som läses i deras svenskundervisning, är kopplad till problempreciseringens första två frågor gällande hur gymnasielärarnas urval av fristående skönlitterära verk ser ut dvs. vilka fristående skönlitterära verk som främst läses i gymnasielärarnas svenskundervisning, och vilka karaktäristika, dvs. allmänna drag och dominerande mönster, som kan skönjas i urvalet. Gymnasielärarna anger totalt 93 författare, varav 66 män och 27 kvinnor, i enkätens första fråga, vilket tyder på en stor spridning i urvalet. Urvalet domineras av ”övrig utländsk” litteratur, vilken representeras av 53 författare, varav 40 män och 13 kvinnor. Noteras kan även att den övriga utländska litteraturen är starkt dominerad av västerländska författarskap. Den svenska litteraturen representeras i sin tur av 37 författare, varav 23 män och 14 kvinnor, och den nordiska av 3 manliga författare (tabell 1). Av de 93 angivna författarna läses totalt 112 fristående verk, av vilka 5 skrevs innan år 1500, 3 under 1500-talet, 2 under 1600-talet, 3 under 1700-talet, 10 mellan åren 1801 och 1850, 11 mellan åren 1851 och 1900, 11 under perioden 1901-1925, 15 under perioden 1926-1950, 9 under perioden 1951-1975, 32 under perioden 1976-2000, och slutligen 11 efter år 2001. Således finns en dominans av verk skrivna efter år 1900, medan litteratur skriven innan år 1800 endast läses i liten skala. Litteratur skriven under 1800-talet utgör en mellangrupp om 21 fristående verk (tabell 2).

En fokusering på de femton mest förekommande författarskapen leder till att en skiljelinje dras mellan de författare och verk som anges av 6 gymnasielärare eller fler, och de författare och verk som anges av 4 gymnasielärare eller färre, eftersom en grupp av författare och verk som anges av 5 gymnasielärare saknas. De femton mest förekommande författarskapen tillhör gruppen som anges av 6 gymnasielärare eller fler och representeras av 27 fristående skönlitterära verk. Denna grupp består i fallande ordning av August Strindberg med *En ovälkommen*, *Ett drömspel*, *Fröken Julie* och *Hemsöborna*, Jan Guillou med *Ondskan*, Jonas Gardell med *En komikers uppväxt*, Voltaire med *Candide*, Pär Lagerkvist med *Bödeln*, *Dvärgen* och *Gäst hos verkligheten*, Mikael Niemi med *Kyrkdjävulen* och *Populärmusik från Vittula*, Hjalmar Söderberg med *Doktor Glas* och *Pälsen*, Émile Zola med *Thérèse Raquin*,

Daniel Defoe med *Robinson Crusoe*, Selma Lagerlöf med *Herr Arnes penningar* och *Kejsaren av Portugallien*, William Shakespeare med *En midsommarnattsdröm*, *Hamlet* och *Romeo och Julia*, John Steinbeck med *Möss och människor* och *Pärnan*, Joseph Bedier med *Tristan och Isolde*, Franz Kafka med *Förvandlingen* och *Processen*, samt Håkan Nesser med *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö* (tabell 3). Gruppen utgörs således av 14 män och 1 kvinna. 8 av författarskapen tillhör den svenska litteraturen, 7 män och 1 kvinna, och de resterande 7 tillhör den övriga utländska litteraturen, vilken representeras av 7 män (tabell 1). Av de 27 fristående verken skrevs 2 under 1500-talet, 1 under 1600-talet, 2 under 1700-talet, 6 mellan åren 1851 och 1900, 7 under perioden 1901-1925, 4 under perioden 1926-1950, och 5 under perioden 1976-2000 (tabell 2). Således finns här, likt det totala urvalet, en dominans av verk skrivna under 1900-talet och senare, och även här utgör 1800-talsverken en mellangrupp. Litteratur skriven innan år 1800 representeras av 5 verk, vilket med tanke på förhållandet i det totala urvalet, är en förhållandevis hög siffra. Den resterande gruppen av författare och verk som anges av 4 gymnasielärare eller färre, innehåller en större spridning såväl gällande kön och nationalitet, som gällande verkens tidsindelning, vilket kan utläsas av de bifogade tabellerna.

## 4.2 Motiveringar till urvalet

Enkätens andra fråga är kopplad till problempreciseringens tredje fråga gällande hur gymnasielärarna motiverar urvalet av fristående skönlitterära verk. I enkätens andra fråga skulle gymnasielärarna motivera valet av de fem fristående skönlitterära verken de angivit, genom att markera ett eller flera av följande alternativ: att verket är en del av vårt litteraturarv, att verket lyfter fram historiska kulturella och samhällseliga ideologier och värderingar, att verket lyfter fram nutida kulturella och samhällseliga ideologier och värderingar, att verket erbjuder eleverna etiska och ideologiska förebilder, att verket ger eleverna möjlighet till personlig utveckling, att verket ger eleverna möjlighet till skriftspråklig och läsfärdighetsmässig utveckling, och/eller att verket har ett estetiskt värde. Dessa alternativ handlar således om inomtextliga eller textinterna faktorer, som enbart har med verken i sig att göra, vilket nämnts tidigare i forskningsrapportens problemprecisering och i beskrivningen av undersökningens genomförande och uppläggning.

I tabell 3 redovisas samliga enkätsvar gällande enkätens andra fråga. Som nämnts tidigare fokuseras i detta avsnitt i huvudsak de femton mest förekommande författarna med tillhörande 27 verk, dvs. den grupp som anges av 6 gymnasielärare eller fler, trots att kopplingar

även görs till gruppen författare och verk som anges av 4 gymnasielärare eller färre. Beträffande enkätens andra fråga tycks, av tabellen att döma, de karaktäristika som framträder i gruppen av de femton mest förekommande författarskapen, i hög grad vara kännetecknande även för de resterande författarskapen.

Majoriteten av de verk som väljs p.g.a. att verken är en del av det litterära arvet tillhör verk som skrevs innan eller omkring år 1900 t.ex. *Fröken Julie*, *Hemsöborna*, *Doktor Glas*, *Thérèse Raquin*, *Robinson Crusoe*, *Herr Arnes penningar*, *Kejsaren av Portugallien*, *Romeo och Julia*, *Förvandlingen* och *Processen*. Det samma gäller för verk som väljs för att de lyfter fram historiska kulturella och samhällseliga ideologier och värderingar, t.ex. förutom de verk som nämnts ovan, *Candide* och *Tristan och Isolde*. Dessa förhållanden kan liknas vid de gällande t.ex. Dostojevskijs *Brott och straff*, Rydbergs *Singoalla*, Goethes *Den unge Werthers lidanden* och Hemingways *Den gamle och havet*, vilka tillhör gruppen författare och verk som anges av 4 gymnasielärare eller färre. Ett undantag utgörs dock av verken *Möss och människor* och *Pärulan*, vilka skrevs i mitten av 1900-talet, men ändå anses tillhöra det litterära arvet och ha en historisk representativitet. Av tabellen framgår även att det främst är på grundval av att verken anses tillhöra det litterära arvet och att de har en historisk representativitet, som verk av t.ex. Strindberg och Shakespeare väljs.

Verk skrivna under sent 1900-tal väljs, till skillnad från gruppen ovan, för att de lyfter fram nutida kulturella och samhällseliga ideologier och värderingar t.ex. *Ondskan*, *En komikers uppväxt* och *Populärmusik från Vittula*, vilket kan liknas vid Hassen Khemiris *Ett öga rött*, som tillhör gruppen författare och verk som anges av 4 gymnasielärare eller färre. Verk som t.ex. *Dvärgen*, utgiven år 1944, väljs både p.g.a. deras historiska och deras nutida representativitet, detsamma gäller för Goldings *Flugornas herre*, vilken inte ingår bland de 27 fokuserade verken. Gruppen av senare verk, från mitten av 1900-talet och framåt, väljs i huvudsak även för att de anses ge eleverna möjlighet till personlig utveckling t.ex. förutom de som redan nämnts, även *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*. Till denna grupp kan emellertid även räknas *Doktor Glas*, *Romeo och Julia*, *Processen* samt Goethes *Den unge Werthers lidanden*, vilka skrevs tidigare eller mycket tidigare än de andra verken i samma grupp. Således tycks både nyare och äldre verk kunna ge eleverna möjlighet till personlig utveckling, även om de nyare verken dominerar.

Ett alternativ som inte får höga svarsantal i enkäten är det gällande att verket erbjuder eleverna etiska och ideologiska förebilder. Ett undantag är dock, bland de 27 fokuserade verken, *En komikers uppväxt*, vilken i hög grad väljs utifrån denna motivering. Gällande urvalet i stort är emellertid denna motivering, i likhet med övriga 26 fokuserade verk, lågprioriterad,

vilket dock inte innebär att alternativet helt väljs bort, utan istället att andra motiveringar anses vara väsentligare att lyfta fram. Ett snarlikt förhållande kan skönjas i tabellen gällande att verken väljs för att de har ett estetiskt värde. Några verk t.ex. *Fröken Julie*, *Doktor Glas*, *Dvärgen*, *Kejsaren av Portugallien*, *Romeo och Julia*, *Hamlet*, *Tristan och Isolde* och *Processen* får relativt höga svarsantal i fråga om denna motivering, men sett till urvalet i stort prioriteras inte detta alternativ i någon större utsträckning. Noteras kan dock att majoriteten av de verk som ändå väljs på grundval av denna motivering tillhör litteraturen som även anses tillhöra det litterära arvet. Ett fåtal undantag från denna notering finns emellertid t.ex. gällande *Populärmusik från Vittula*, och andra verk i det totala urvalet som skrivits under sent 1900-tal.

Hittills har i hög grad de motiveringar som gymnasielärarna ger till urvalet av fristående skönlitterära verk kunnat kopplas till tiden då verken skrevs. Så förhåller det sig t.ex. gällande verkens förekomst i det litterära arvet, deras historiska och nutida representativitet och deras styrka som personlighetsutvecklande texter. Gällande motiveringen att verket ger eleverna möjlighet till skriftspråklig och läsfärdighetsmässig utveckling, kan dock inte några sådana samband göras gällande. Såväl *Fröken Julie* och *Romeo och Julia*, som *Ondskan*, *Populärmusik från Vittula* och *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*, får höga svarsantal gällande denna motivering. På ett liknande sätt förhåller det sig i gruppen som anges av 4 gymnasielärare eller färre, i vilken valen av såväl t.ex. Dostojevskijs *Brott och straff* och *Gunnlaug Ormstungas saga*, som t.ex. Hassen Khemiris *Ett öga rött* och Wahldéns *Kort kjol*, i hög grad motiveras med detta alternativ. Således verkar det som om verkens ålder inte anses spela någon avgörande roll för elevernas skriftspråkliga och läsfärdighetsmässiga utveckling.

### 4.3 Yttre styrande faktorer

Den tredje enkätfrågan är kopplad till problempreciseringens fjärde fråga gällande vilka yttre faktorer som styr gymnasielärarnas urval av fristående skönlitterära verk. I enkätens tredje fråga skulle gymnasielärarna ange vilka yttre faktorer som styr valet av de fem fristående skönlitterära verken de angivit, genom att markera ett eller flera av följande alternativ: att valet styrs av gymnasieskolans styrdokument, aktuella samhälls- och kulturdebatter, olika läromedel (läroböcker, antologier osv.), skolans utbud av verken t.ex. tillgång till klassuppsättningar, tidskrifter och föreningar som vänder sig till lärare, kollegor, elever, den egna lärarutbildningen, det egna intresset och/eller undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering. Dessa alternativ handlar således om faktorer, som utifrån och på ett utomtextligt



eller texttexternt plan, styr lärarnas urval, vilket nämnts tidigare i forskningsrapportens problemprecisering och i beskrivningen av undersökningens genomförande och uppläggning.

I tabell 3 redovisas samtliga enkätsvar gällande enkätens tredje fråga, liksom den redovisning som görs av enkätens andra fråga i samma tabell. I detta avsnitt fokuseras i huvudsak, liksom i föregående avsnitt, de femton mest förekommande författarna och de 27 verk som dessa författare representeras av. Dock görs liksom tidigare kopplingar till det totala resultatet och därmed till de författarskap som anges av 4 gymnasielärare eller färre. Liksom gällande gymnasielärarnas motiveringar till urvalet av fristående skönlitterära verk, tycks de yttre faktorer som styr urvalet av de femton mest förekommande författarskapen i stor utsträckning även vara kännetecknade för den grupp författare och verk som anges av 4 gymnasielärare eller färre. Gällande vissa alternativ i enkätens tredje fråga hänvisas dock, i större utsträckning än tidigare, till det totala urvalet för att närmare förtydliga eller visa på skillnader.

Urvalet av verk skrivna innan eller omkring år 1900 styrs, utifrån resultatet att döma, i hög grad av gymnasieskolans styrdokument. Detta gäller t.ex. verk som *Doktor Glas*, *Herr Arnes penningar*, *Kejsaren av Portugallien*, *Hamlet* och *Tristan och Isolde*, samt även t.ex. Almqvists *Det går an* och Shelleys *Frankenstein*, vilka tillhör gruppen som anges av 4 gymnasielärare eller färre. Dessa verk är även sådana som enligt gymnasielärarna tillhör det litterära arvet. Emellertid finns det några verk, som skrivits senare eller mycket senare, som även de i alla fall till viss del väljs på grundval av gymnasieskolans styrdokument, t.ex. *En komikers uppväxt*, *Populärmusik från Vittula* och *Möss och människor*, samt även t.ex. Camus *Främlingen*, Hassen Khemiris *Ett öga rött*, Hemingways *Den gamle och havet*, Fredrikssons *Simon och ekarna* och Wahls *Vinterviken*. Dessa förhållanden speglar i stor utsträckning det totala urvalet gällande alternativet som rör gymnasieskolans styrdokument, även om en del undantag som nämnts finns.

Då gymnasielärarnas val av fristående skönlitterära verk styrs av aktuella samhälls- och kulturdebatter dominerar urvalet av verk skrivna under sent 1900-tal och tidigt 2000-tal. Detta gäller såväl för gruppen innehållande de femton mest förekommande författarskapen, som för det totala urvalet, t.ex. gällande verk som *Ondskan*, *En komikers uppväxt*, *Populärmusik från Vittula*, Hassen Khemiris *Ett öga rött* och Wahls *Vinterviken*. Några undantag finns dock beträffande äldre verk såsom *Doktor Glas* och *Dvärgen*, samt Camus *Främlingen*, Conrads *Mörkrets hjärta* och Orwells *1984*, vilkas innehåll kan antas vara aktuellt än idag. Således är det inte självklart att det endast är de senast utgivna verken som anses spegla dagens samhälle, trots dominansen av dessa verk.

Svarsalternativ som får låga svarsantal och som således inte tycks styra gymnasielärarnas val av fristående skönlitterära verk i någon större utsträckning, är olika läromedel (läroböcker, antologier osv.), kollegor och den egna lärarutbildningen. Gällande olika läromedel skulle möjligtvis verk skrivna innan eller omkring år 1900 kunna ses som undantag t.ex. *Fröken Julie*, *Robinson Crusoe* och *Kejsaren av Portugallien* samt Goethes *Den unge Werthers lidanden*, men även några nyare verk skrivna under senare 1900-tal och tidigt 2000-tal t.ex. *Dvärgen*, *Wahldéns Heder* och Bertangas *Exodus*. Sett till det totala urvalet markeras detta svarsalternativ dock vid relativt få verk. Likadant förhåller det sig gällande gymnasielärarnas kollegor som en styrande faktor. Även i detta fall markeras alternativet vid få verk i det totala urvalet, och markeras det får alternativet låga svarsantal. Detta kan t.ex. ses i svarsantalet beträffande *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö* och Dostojevskijs *Brott och straff*. Ett undantag skulle kunna vara *Kejsaren av Portugallien*, men undantagen är som nämnts få. Gymnasielärarnas egen lärarutbildning får även den låga svarsantal och markeras i det totala urvalet vid få verk. Detta kan t.ex. ses vid verk som *Fröken Julie* och *Ondskan*. Undantag skulle dock kunna utgöras av verk skrivna relativt tidigt. Ett tydligt undantag är t.ex. Camus *Främlingen*, men även *Herr Arnes penningar*, *Conrads Mörkrets hjärta* och *Rydbergs Singoalla*. Dessa undantag är dock mycket få och stämmer inte överens med hur förhållandet ser ut beträffande urvalet i stort. Ett svarsalternativ som får ännu lägre svarsantal än de som nämnts ovan, är det gällande tidskrifter och föreningar som vänder sig till lärare. I det totala urvalet får detta svarsalternativ mycket få markeringar, vilket tyder på att alternativets ställning som en yttre styrande faktor är närmast obefintlig.

Yttre styrande faktorer som däremot styr gymnasielärarnas urval i mycket stor utsträckning är, av resultatet att döma, eleverna och gymnasielärarnas eget intresse. Beträffande eleverna som en styrande faktor framgår det av tabellen att eleverna främst styr valet av verk skrivna under sent 1900-tal och tidigt 2000-tal t.ex. *Ondskan*, *En komikers uppväxt*, *Hassen Khemiris Ett öga rött*, *Wahldéns Kort kjol* och *Pelzers Pojken som kallades Det*. Detta förhållande gäller såväl i gruppen av de femton mest förekommande författarskapen, som i gruppen författare och verk som anges av 4 gymnasielärare eller färre. Några undantag gällande äldre verk finns dock. Verk som *Kejsaren av Portugallien*, Goethes *Den unge Werthers lidanden*, Hemingways *Den gamle och havet*, Shelleys *Frankenstein* och Stokers *Dracula*, är även de verk som enligt gymnasielärarna styrs av eleverna.

Något högre svarsantal, än de gällande eleverna som en styrande faktor, får alternativet gällande lärarnas eget intresse. Detta svarsalternativ får höga svarsantal och markeras vid flera verk, oavsett verkens ålder. T.ex. kan detta förhållande ses vid verk som *Fröken Julie*, *Ond-*

skan, *Doktor Glas*, *Populärmusik från Vittula*, *Robinson Crusoe*, *Dvärgen*, *Kejsaren av Portugallien* och *Tristan och Isolde*, men även vid verk som *Conrads Mörkrets hjärta*, *Hassen Khemiris Ett öga rött*, *Kadefors Sandor slash Ida*, *Fridegårds Trägudars land* och *Hornbys Om en pojke*, i gruppen som anges av 4 gymnasielärare eller färre. Således verkar det som om eleverna, med några undantag som nämnts ovan, främst styr valet av relativt sent utgivna verk, medan lärarnas eget intresse styr urvalet av verk oavsett verkens ålder.

De två svarsalternativen ”skolans utbud av verken” och ”undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering” har även de en relativt hög svarsfrekvens. Skolans utbud av verken styr såväl valet av äldre verk som valet av nyare t.ex. *Hemsöborna*, *En komikers uppväxt*, *Robinson Crusoe*, *Herr Arnes penningar*, *Möss och människor*, *Tristan och Isolde*, *Processen* och *Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö*, och förhållandet i det totala urvalet ser ut på liknande vis. I gruppen författare och verk som anges av 4 gymnasielärare eller färre kan t.ex. nämnas *Almqvists Det går an*, *Hemingways Den gamle och havet*, *Diries En blomma i Afrikas öken*, *Fridegårds Trägudars land*, *Hornbys Om en pojke*, *Molières Tartuffe* och *Wahls Vinterviken*. Svarsalternativet gällande skolans utbud av verken markeras vid flera verk i det totala urvalet, vilket tyder på att detta är en i hög grad styrande faktor oavsett vilka verk det gäller.

Gällande undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering är även detta en faktor som styr oavsett vilka verk det rör sig om. Dock finns bland de femton främsta författarskapen en liten tendens som visar att det främst är valet av verk som skrevs innan eller omkring år 1900 som styrs av denna faktor t.ex. *Fröken Julie*, *Doktor Glas*, *Thérèse Raquin*, *Kejsaren av Portugallien*, *Hamlet*, *Tristan och Isolde* och *Processen*, men även verk ur gruppen som anges av 4 gymnasielärare eller färre t.ex. *Londons Skriet från Vildmarken*, *Gunnlaug Ormstungas saga*, *Dickens Oliver Twist* och *Shelleys Frankenstein*. Undantag är dock t.ex. *Ondskan*, *Hassen Khemiris Ett öga rött*, *Kadefors Sandor slash Ida* och *Hornbys Om en pojke*, och sett till det totala urvalet blir undantagen fler, vilket gör att undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering i hög grad, som nämnts tidigare, verkar styra valet av fristående skönlitterära verk, oavsett vilka verk det gäller.

I avsnitten ovan har utdrag ur det resultat som framkom i enkätundersökningen redovisats. I många fall har generaliseringar gjorts, även om det i vissa fall finns undantag som motsäger den generella karaktäristiken. Paralleller har dragits till den grupp författare och verk som anges av 4 gymnasielärare eller färre, för att på så sätt bekräfta eller motsäga det resultat som visas i gruppen författare och verk som anges av 6 gymnasielärare eller fler. Dessa kopplingar har dock gjorts med en medvetenhet om att de resterande författarskapen, dvs. de

som anges av 4 gymnasielärare eller färre, är svåra att uttala sig generellt om, då spridningen är mycket stor i gymnasielärarnas svar, vilket nämnts tidigare. Därför har resultaten i denna grupp endast använts i ett förtydligande syfte och samtidigt i förhållande till de femton mest förekommande författarskapen.

#### 4.4 Tillägg och synpunkter

I slutet av enkäten gavs gymnasielärarna möjlighet att göra tillägg eller framföra synpunkter på undersökningen och enkätfrågorna. Flera gymnasielärare uttrycker att de finner det svårt att ange fem fristående skönlitterära verk. Vissa menar att antalet är för lågt och att de kunde ha angivit ett stort antal utöver det efterfrågade. Andra menar att antalet är för högt, eftersom det i deras svenskundervisning inte läses fem hela verk. En del lärare påpekar att det blir allt vanligare att hela verk läses i teman t.ex. historiska romaner och science fiction. Ofta väljs då temat först och sedan verk som passar för det aktuella ämnesområdet. Att läsa hela verk i teman gör även att samma verk ofta inte läses i helklass. Istället läses ett flertal verk, vilka eleverna sedan redovisar för varandra. Det framgår även av lärarnas kommentarer att de fristående skönlitterära verken i allt högre grad ersätts av filmatiseringar av desamma, främst för att verken upplevs som svåra, men även för att spara tid samt för att följa styrdokumentens anvisningar om ett vidgat textbegrepp.

I kommentarerna diskuterar några lärare gymnasieskolans kanon. En del menar att det finns en outtalad kanon som gymnasielärare följer och att denna påverkar valet av litteratur i svenskundervisningen. De påpekar att 1900-talslitteraturen dominerar, samtidigt som verk från olika kulturer ofta åsidosätts. En liten grupp lärare betonar dock att alla verk har samma tyngd och värde, och att vissa författare inte kan anses vara viktigare än några andra. En lärare ur denna grupp menar att verksamma lärare ”högaktningfullt bör strunta i traditionen, eftersom styrdokumentens anvisningar är så rymliga”, och beklagar att många följer den tradition de skolats in i.

I motiveringarna till urvalet framhåller många lärare att verken som väljs skall väcka läslust, vara underhållande, ge upphov till intressanta diskussioner i klasserna och ha relevans i dagens samhälle. Ett par lärare kommenterar speciellt några verk de angivit. En lärare berättar om hur Dostojevskijs *Brott och straff* hjälpt många lässvaga elever att knäcka läskoden, och beskriver även hur Diries *En blomma i Afrikas öken* fick en ”arrogant och stöddig verkstads-elev med påstådda läs- och skrivsvårigheter” att upptäcka litteraturen och vad den har att erbjuda. Läraren råder blivande och verksamma gymnasielärare att ”behandla alla elever som

om de vore blommor i den egna trädgården, så får man verkliga blommor förr eller senare”. En annan lärare motiverar sitt val av Strindbergs *Fröken Julie* med att den nyss gått på teater, och valet av Niemis *Populärmusik från Vittula* med att verket lyfter fram en del av Sverige som eleverna inte har så stor erfarenhet av.

Av de yttre faktorer som styr gymnasielärarnas urval framgår av kommentarerna att den aktuella kursen i svenska, *A* eller *B*, i hög grad styr urvalet, men även eleverna, främst deras läsvanor och programinriktning. I *A*-kursen framgår av kommentarerna att verk som väcker läslust väljs, medan man i *B*-kursen ”mer pliktskyldigt läser någon klassiker”, som en lärare uttrycker det. Några lärare påpekar även att elevernas läsmognadsgrad varierar avsevärt och att det ofta handlar om att vänja eleverna vid att läsa den litteratur som de förväntas klara av för att få betyget Godkänt. Flera lärare betonar att skillnaden mellan gymnasieskolans yrkesförberedande- och studieförberedande program är stor, vilket medför stora skillnader i urvalet av verk. Lärarna menar att det i de yrkesförberedande programmen finns ett flertal elever med stort läsmotstånd som ofta inte kommer igenom en hel roman under gymnasietiden, vilket gör att lärarna måste kompromissa gällande det litterära urvalet.

Elevinflytande och elevanpassning kan i hög grad sägas vara nyckelord i gymnasielärarnas kommentarer. Det handlar om att individualisera och om att få eleverna att vilja läsa mer. När eleverna väljer verk sker det på grundval av deras eget intresse, vilket gör att antalet verk som det väljs mellan blir högt. Vissa lärare tillägger dock att det är av vikt att eleverna introduceras i de författarskap som eleverna ofta inte väljer, för att på så sätt vidga perspektivet och elevernas litterära värld. Gymnasielärarna kommenterar att yttre faktorer som då i hög grad styr vilka verk som introduceras är skolans utbud av verken, eller om verken finns till förmånliga priser i bokhandeln.

## 5. Diskussion

Syftet med föreliggande studie är att undersöka gymnasielärares urval av fristående skönlitterära verk, som läses i sin helhet i svenskundervisningen, samt bakomliggande motiveringar och yttre faktorer som styr lärarnas urval. I detta kapitel diskuteras det resultat som framkom i undersökningen i relation till studiens syfte, problemprecisering och forskningsbakgrund. Kapitlet delas inledningsvis in i tre avsnitt som följer studiens problemprecisering och enkätfrågorna behandlande gymnasielärarnas litterära urval, dvs. de fristående skönlitterära verk som främst läses i gymnasielärarnas svenskundervisning, och urvalets karaktäristik, dvs. dess allmänna drag och dominerande mönster, samt motiveringar och yttre faktorer som styr urvalet. Därefter följer en metoddiskussion i vilken ett kritiskt förhållningssätt till undersökningen intas och där svårigheter med den valda metoden och faktorer som kunde ha påverkat undersökningen diskuteras. Efter metoddiskussionen följer ett avsnitt innehållande reflektioner över konsekvenser för lärarrollen och över vad studien kan tillföra såväl blivande som redan verk samma lärare. Kapitlet avslutas med ett avsnitt i vilket det uppmuntras till framtida forskning i ämnet och förslag till sådan forskning ges.

### 5.1 Tradition och utveckling, men inte kanon

I föreliggande studie undersöks gymnasielärares urval av fristående skönlitterära verk. Intentionen med problempreciseringens två första frågor gällande hur urvalet ser ut, dvs. vilka fristående skönlitterära verk som främst läses i gymnasielärarnas svenskundervisning, och vilka karaktäristika, dvs. vilka allmänna drag och dominerande mönster, som kan skönjas i urvalet, grundar sig i hög grad i en bakomliggande undran beträffande om det kan talas om en kanon i dagens gymnasieskola, och i detta fall en kanon av fristående skönlitterära verk. Det är av vikt att poängtera att en kanon bland fristående verk ofta inte stämmer överens med den kanon som eventuellt visas i skolans läromedel, vilket Brink (1992) förklarar. Vissa författarskap anses bättre att läsa i t.ex. antologiform, medan andra anses passa bättre för fristående läsning. Vid läsning av fristående verk fördjupas medvetenheten om författarskap som läromedlen ger en otillräcklig bild av, och Brink (1991) påpekar att med tanke på den splittrade bild av en stor mängd författarskap som ges i moderna läromedel, är det en nödvändighet att fristående skönlitterära verk läses. Därmed blir studiet av vilka fristående verk som läses, och urvalets karaktäristika, dvs. allmänna drag och dominerande mönster, särskilt intressant, eftersom urvalet sker aktivt och varje verk ägnas förhållandevis mycket tid.

Resultatet av föreliggande undersökning visar att det i gymnasielärarnas urval finns en stor spridning i vilka författare och verk som läses, då gymnasielärarna totalt anger 93 författare och därtill 112 verk. I kommentarerna till enkäten skriver vissa gymnasielärare att det finns en outtalad kanon i dagens gymnasieskola, medan andra beträffande kanon menar att det inte går att placera vissa författarskap framför andra. I samband med dessa kommentarer blir Brinks indelning av kanonbegreppet (1991) väsentlig. Brink skiljer mellan en deskriptiv kanon som visar vilka författare och verk som faktiskt läses och en normativ kanon som rangordnar författarskapen efter värde. Av undersökningens resultat framgår att det finns vissa författarskap som läses i större utsträckning än andra i dagens gymnasieskola, vilket kan ses i gruppen av de femton mest förekommande författarskapen, vilken domineras av Strindberg, Guillou och Gardell, för att bara nämna de tre främsta. Dessa författarskap skulle kunna tillhöra en deskriptiv kanon i dagens gymnasieskola, men de behöver för den skull inte anses vara mer värda än andra och därmed tillhöra en normativ kanon.

Överhuvudtaget kan dock kanons vara bland de fristående skönlitterära verken i dagens gymnasieskola ifrågasättas. Sätts gymnasieskolans dåtida kanon och urval samt definitionen av kanonbegreppet, i relation till resultatet tycks en kanon av fristående skönlitterära verk i dagens gymnasieskola vara svår att finna. Det är förhållandevis få verk i det totala urvalet som anses tillhöra det litterära arv som varje generation har att tillägna sig, och inte heller är karaktäristiken i urvalet kännetecknande för vad som traditionellt definierat kanonbegreppet. Urvalet domineras t.ex. av verk skrivna efter år 1900 och av den s.k. övriga utländska litteraturen, vilket är otänkbart i en traditionell användning av kanonbegreppet. Dessutom är det med tanke på det stora antalet författarskap som anges av gymnasielärarna svårt att tala om en fast fixerad, tämligen snäv, grupp av verk som läses. Följer man den traditionella definitionen av kanonbegreppet kan det således inte talas om en kanon av fristående skönlitterära verk i dagens gymnasieskola. En ny definition av kanonbegreppet, t.ex. som den Thavenius (1995b) talar om, i vilken kanon kännetecknas av oenighet, motsättningar och mångfald i en demokratisk tidsålder, skulle däremot göra en kanon av fristående skönlitterära verk i dagens gymnasieskola möjlig. Frågan är dock om inte hela kanonbegreppet då skjuts i sank, vilket Bergsten & Elleström (2004) varnar för. Kartan blir oöverskådlig och den litterära terrängen ogenomtränglig. Kanske skall man istället nöja sig med att tala om en tradition och om en utveckling när det gäller gymnasieskolans litterära urval idag, en tradition och en utveckling som både liknar och skiljer sig från det som tidigare präglat gymnasieskolans kanon.

I forskningsbakgrunden hänvisades till såväl Brink (1991) som Hansson (1995), vilka båda påpekar att förändringen av urvalet i litteraturundervisningen är långsam. De författare

som en gång ingick i kanon finns fortfarande kvar. Författarnas påpekande stämmer till viss del överens med föreliggande undersöknings resultat. Jämför man Brinks förteckning (1992) över de verk som lästes i gymnasieskolan under perioden 1910-1945, med förteckningen över de författarskap, som enligt undersökningens resultat, läses idag, finns en del författarskap fortfarande kvar t.ex. Strindberg med t.ex. *Hemsöborna* och *Röda rummet*, Almqvist med *Det går an*, Rydberg med *Singoalla*, verk av Lagerlöf, Ibsen med *Vildanden*, *Gunnlaug Orms-tungas saga*, Shakespeare med t.ex. *Hamlet*, Goethe med *Den unge Werthers lidanden*, Sofokles med *Kung Oidipus* och Molière med *Tartuffe*, för att bara nämna några. Dock läses dessa författarskap i annan omfattning än tidigare. Strindberg och Shakespeare ingår fortfarande bland de femton mest lästa författarna, medan övriga författare idag rangordnas lägre än tidigare. Verk av Lagerlöf rangordnas idag däremot högre än under perioden som Brink undersöker. Trots att en del likheter kan skönjas i urvalet har många författarskap fallit bort till förmån för andra. T.ex. nämns inga verk av Runeberg av gymnasielärarna i undersökningen och inte heller verk av Andersen eller Homeros. Ett flertal författarskap ersätts istället av verk utgivna under 1900-talet, vilka mellan åren 1910 och 1945 inte hade någon egentlig betydelse i gymnasieskolans litteraturundervisning. Brink skriver att dessa verk inte fick någon plats i undervisningen förrän på 60-talet och av resultatet att döma har dessa verks utrymme i undervisningen sedan dess fortsatt öka. Stöd för detta påstående kan t.ex. hittas i såväl Danielssons (1988) som Englund's (1997) undersökningar, trots att fokus i deras undersökningar ligger vid det litterära urvalet i olika läromedel. Urvalen i undersökningarna domineras av 1900-talslitteraturen och urvalet får dessutom allteftersom en tydlig internationell prägel. Denna prägel såväl som dominansen av 1900-talslitteratur håller, av föreliggande undersöknings resultat att döma, i sig än idag. Urvalet kan idag således inte kritiserars för att vara föråldrat eller för nationellt, vilket är kritik som åtföljt kanonbegreppet genom åren. Snarare skulle kanske kritik istället kunna riktas mot att urvalet idag är för modernt och mot att för lite av den svenska litteraturen sätts i förgrunden. Resultatet av undersökningen visar dock att den äldre litteraturen, t.ex. 1800-talsverken, i dagsläget inte utesluts från undervisningen, men som Brink (2004) skriver finns det skäl att anta att denna litteratur i högre grad än förr måste bedömas som relevant och unik för att få behålla sin ställning i litteraturundervisningen. Inte heller den svenska litteraturen utesluts från undervisningen, utan får ett relativt stort utrymme, totalt 37 av 93 författarskap. Däremot är de nordiska författarskapen starkt under-representerade.

Kritik som idag traditionsenligt skulle kunna riktas mot det litterära urvalet i gymnasieskolan är däremot att urvalet fortfarande är västerländskt, eurocentriskt och mansdominerat.



Gymnasielärarna i undersökningen påpekar själva i kommentarerna att verk från olika kulturer ofta åsidosätts, och Thavenius (1995b) uppmärksammar att ofta dominerar den vita rasen och vissa samhällsklasser det litterära urvalet eller kanon. Brink (1992) påpekar i sin tur att litteratur skriven av kvinnor fortfarande får en underordnad ställning i gymnasieskolans litteraturundervisning. Såväl Thavenius som Brinks påpekanden får stöd av undersökningens resultat. I gymnasielärarnas urval ingår totalt 27 kvinnliga författare, men bland de femton mest förekommande bara en, Selma Lagerlöf, och bland den dominerande övriga utländska litteraturen är endast en fjärdedel kvinnliga författare.

Slutsatserna som idag således kan dras gällande det skönlitterära urvalet, dvs. gällande de verk som främst läses i gymnasielärarnas svenskundervisning, och de karaktäristika, dvs. allmänna drag och dominerande mönster, som utmärker urvalet, är att det i dagens gymnasieskola inte kan talas om en kanon av fristående skönlitterära verk i någon traditionell mening, men väl om en tradition. Det kan talas om tradition som sedan mitten av 1900-talet domineras av Strindberg, men även om en utveckling som idag låter författare som Guillou och Gardell få ett väsentligt utrymme, och det kan talas om en tradition, vilken fortfarande domineras av manliga och västerländska författarskap, men om en utveckling som bidragit till att urvalet idag domineras av 1900-talslitteratur och som har en stark internationell prägel.

Brink bekymrar sig över att det i dagens litteraturundervisning råder stor instabilitet och splittring (Lindgren 2005) och av det stora urvalet i föreliggande undersökning att döma, tycks Brinks oro vara befogad, såvida man inte, som Thavenius (1995b), ser förhållandet som en naturlig del av en demokratisk utvecklingsprocess. Brink (1991) påpekar att det instabila och splittrade förhållande som präglar dagens urval kan leda till att utförliga förteckningar över litteratur som ovillkorligen skall läsas i skolan publiceras, vilket t.ex. gjorts i Danmark, men han betonar även att ett kanonurval likt Danmarks knappast är aktuellt i Sverige (Lindgren 2005). Kanonförespråkare oroar sig över att väsentlig kunskap i nutidens skola går förlo-rad och menar att kanon kan verka enande i ett starkt uppdelat samhälle (Lindgren 2005; Thavenius red. 1999). Dock verkar någon större vikt vid dessa aspekter inte läggas i dagens gymnasieskola. Istället fokuseras andra element som blir styrande för urvalet av fristående skönlitterära verk, vilket diskuteras nedan.

## **5.2 Dåtid, nutid och mångsidig elevutveckling i fokus**

Redan i forskningsrapportens inledande avsnitt uppmärksammades att det litterära urvalet i gymnasieskolan inte kan ses som ett isolerat fenomen, utan att ett bredare perspektiv måste

anläggas för att urvalet skall bli begripligt (Martinsson 1989, 1991; Thavenius 1995b). Med hänsyn till dessa påpekanden undersöks i föreliggande studie därför även hur gymnasielärarna motiverar urvalet av de fristående skönlitterära verk som läses, samt de yttre faktorer som styr urvalet. I detta avsnitt diskuteras gymnasielärarnas motiveringar till urvalet av fristående skönlitterära verk.

Hansson (1995) skriver att traditionellt har verkens estetiska värde varit det som avgjort om verken fått en främre ställning i olika kretsar. Det estetiska värdet har därmed varit kanons stora kriterium. I pedagogiska kretsar däremot har andra kriterier än det estetiska betonats, mycket p.g.a. att det estetiska värdet ansetts ha sin grund i en subjektiv värdering (Bergsten & Elleström 2004; Brink 1992). Ett sådant förhållande visas även i föreliggande undersökningsresultat. I det totala urvalet är det få verk som väljs för att de anses ha ett estetiskt värde, vilket tyder på att det hos gymnasielärarna finns en medvetenhet om att det estetiska kriteriet inte räcker för att verken, som Martinsson (1987) skriver, skall räknas som pedagogiskt goda. Malmgren (1992, s. 324) menar att lärarna befinner sig i ett konfliktfält mellan stabila traditioner och krav på förändringar och att svensklärarna står inför ett vägval. Antingen agerar lärarna som ”preachers of culture” vilka håller fast vid gamla traditioner, eller också intar de rollen som ”moderna präster” och anpassar form och innehåll efter situation. Malmgrens resonemang kan i hög grad kopplas till de två synsätt på svenskämnet och litteraturen som redogjordes för i forskningsbakgrunden. I det kulturhistoriska synsättet fokuseras ett litterärt kulturarv, och det handlar om kunskap *om* litteratur och i litteraturhistoria. I det nyhumanistiska synsättet däremot fokuseras istället eleverna och deras personliga utveckling, och det rör sig om kunskap *genom* litteraturen (Martinsson 1989, 1991). I Malmgrens undersökning (1992) finns företrädare för båda synsätten, men Malmgren skriver dock att det nyhumanistiska synsättet nuförtiden verkar vara dominant. Med tanke på föreliggande undersökningsresultat tycks Malmgrens antagande vara rimligt.

I resultatet visas, som nämnts tidigare, att verkens estetiska värde inte prioriteras i någon större utsträckning. I de fall då verk trots allt väljs för att de anses ha ett estetiskt värde, anses de i hög grad även tillhöra det litterära arvet. Det rör sig då i stor utsträckning om verk som skrevs innan eller omkring år 1900. Med tanke på att det totala urvalet domineras av 1900-talslitteratur och ofta sen sådan, kan det antas att verkens tillhörighet i det litterära arvet inte har en avgörande betydelse för gymnasielärarnas urval och därmed får det kulturhistoriska synsättet en underordnad ställning. Detta stärker även påståendet att det i dagens gymnasieskola inte kan talas om en kanon av fristående skönlitterära verk i någon traditionell bemärkelse. Dock skall det betonas att då den äldre litteraturen idag riskerar att förlora sin plats i

litteraturundervisningen, kan dess ansedda plats i det litterära arvet emellertid bli dess räddning. Platsen i det litterära arvet tycks fungera som en spärr, vilken gör att vissa verk inte utsluts ur litteraturundervisningen.

En säkrare plats i litteraturundervisningen tycks dock äldre verk, skrivna innan eller omkring år 1900, få om de dessutom anses lyfta fram historiska kulturella och samhällseliga ideologier och värderingar, och ännu säkrare om de dessutom kan relateras till nutida förhållanden. I kommentarerna till enkäten skriver en del gymnasielärare att de väljer verk vars innehåll är relevant idag. Verk som går att koppla till nutida kulturella och samhällseliga ideologier och värderingar anses även ge eleverna möjlighet till personlig utveckling. Denna grupp av verk domineras inte egendomligt av verk från mitten av 1900-talet och framåt, eftersom dessa verk i högre grad än andra lyfter fram nutida förhållanden. Men i gruppen ingår även verk som skrevs tidigare eller mycket tidigare, t.ex. *Doktor Glas* och *Romeo och Julia*, för att bara nämna ett par. Således tycks både nyare och äldre verk kunna ge eleverna möjlighet till personlig utveckling och det nyhumanistiska synsättet, eller det erfarenhetspedagogiska svenskämnet, för att använda Malmgrens beteckning (1996), blir därmed aktuellt. Gymnasielärarna motiverar i hög grad sina val med faktorer som rör elevernas utveckling på olika plan, i hög grad på det personlighetsdanande planet, men även på det skriftspråkliga och läsfärdighetsmässiga. Av resultatet att döma verkar det som om gymnasielärarna är medvetna om och beaktar de krav som idag ställs på utvecklandet av elevernas kommunikationsmässiga färdigheter, vilket Brink (1992) noterar. Därmed ges även svenskämnet som färdighetsämne relevans (Malmgren 1996). Att gymnasielärarna dessutom i kommentarerna skriver att de väljer verk som väcker läslust, är underhållande och ger upphov till intressanta diskussioner i klasserna, ger även det en bild av det nyhumanistiska synsättets dominans i gymnasieskolans litteraturundervisning, i vilken eleverna och deras intressen och förutsättningar sätts i centrum. Detta förhållande får även stöd av resultatet gällande eleverna som en yttre styrande faktor för urvalet, vilket diskuteras nedan. Det enda elevfokuserade svarsalternativet i enkäten som är lågprioriterat är det gällande att verket erbjuder eleverna etiska och ideologiska förebilder. Svarsalternativet väljs inte bort helt, men andra motiveringar värderas högre. Kanske beror det på att dagens gymnasielärare inte vill påtvinga eleverna en viss ideologi, utan istället visa tolerans och öppenhet inför olika synsätt.

Slutsatserna som idag således kan dras gällande gymnasielärarnas motiveringar till urvalet av fristående skönlitterära verk är att verk som speglar och/eller kan relateras till nutida förhållanden i hög grad väljs. Detta gäller såväl äldre som nyare verk. Valet av verken motiveras med fokus på alternativ som rör eleverna, deras personliga och kommunikationsmässiga

utveckling, och därmed sätts den nyhumanistiska synen på svenskämnet och även svenskämnet som ett erfarenhetspedagogiskt ämne och som ett färdighetsämne i fokus. Det kulturhistoriska synsättet och svenskämnet som ett litteraturhistoriskt bildningsämne, som Malmgren (1996) talar om, får således en underordnad ställning.

### **5.3 Yttre faktorer som i varierande grad styr urvalet**

Med hänsyn till påpekandet att det litterära urvalet i gymnasieskolan inte kan ses som ett isolerat fenomen, vilket nämnts tidigare, undersöks förutom gymnasielärarnas motiveringar till urvalet, även de yttre faktorer som styr detsamma. I detta avsnitt diskuteras dessa yttre styrande faktorer, vilka visar sig styra gymnasieskolans litterära urval i varierande grad.

#### **5.3.1 Med Lpf 94 och svenskämnets kursplaner i åtanke**

I de fall då gymnasielärarna i enkäten markerar att deras val av verk styrs av gymnasieskolans styrdokument, skall gymnasielärarnas markeringar inte tolkas som att vissa verk föreskrivs i styrdokumentet, utan istället som att gymnasielärarna anser att vissa verk i högre grad än andra kan uppfylla de krav som styrdokumentet ställer. Gällande de fall då styrdokumentet styr urvalet, rör det sig främst om verk skrivna innan eller omkring år 1900 och om verk som anses tillhöra det litterära arvet. Kanske beror det på att gymnasielärarna tolkar styrdokumentet som mer fokuserande på ett litterärt arv, eller att gymnasielärarna vid val av äldre verk finner det nödvändigt att hänvisa till styrdokumentet för att motivera urvalet. Dock finns det verk som skrivits senare eller mycket senare, som även de väljs på grundval av styrdokumentet, vilket även speglar urvalet i stort. Således kan antas att styrdokumentet finns i åtanke vid såväl val av äldre som nyare verk, även om de äldre verken dominerar.

I kommentarerna till enkäten påpekar gymnasielärarna att det litterära urvalet i hög grad styrs av den aktuella kursen i svenska, *A* eller *B*. Lärarna förklarar att urvalet ser annorlunda ut beroende på kurs. Att tyngdpunkterna gällande litteraturen ligger olika i de båda kurserna framgår av kursplanen för svenskämnet. I *A*-kursen skall enligt kursplanen litterära verk från olika tider och kulturer läsas, och i *B*-kursen skall perspektivet vidgas mot historien, samhället och framtiden. Gymnasielärarna menar att det i *A*-kursen främst väljs verk som väcker läslust, medan man i *B*-kursen mer pliktskyldigt läser någon klassiker. Dock finns det krav och intentioner i styrdokumentet som, gällande litteraturen, skall infrias oavsett kurs, vilket är anledningen till att det i föreliggande undersökning inte görs en uppdelning av svenskämnets

kurser. Det är gymnasielärarnas litterära urval i helhet som studeras och inte urvalet i respektive kurs.

Eftersom gymnasielärarnas totala urval och motiveringar till detsamma ofta speglar de intentioner som framkommer i styrdokumentet, finns det skäl att anta att såväl *Lpf 94* som svenskämnets kursplaner i hög grad kan ses som styrande faktorer för urvalet, även om svarsalternativet inte markeras i enkäten och därmed skriftligen bekrästs. Dock finns det vissa områden inom vilka styrdokumentets intentioner inte till fullo uppfylls och där således gymnasielärarna inte låter det litterära urvalet styras av styrdokumentet. Båda ovan nämnda förhållanden diskuteras nedan.

Enligt *Lpf 94* skall undervisningen ge eleverna en ”god insikt i centrala delar av det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet”. Liknande formuleringar hittas i svenskämnets kursplaner, även om de västerländska verken där ersätts med internationella. Fokus läggs dock i *Lpf 94* vid Sveriges kultur och historia samt vid ”det egna kulturarvet”, vilket anses stärka elevernas förmåga ”att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder”. I gymnasielärarnas urval finns såväl de svenska som de västerländska verken representerade, men urvalet domineras inte av de nationella verken och de nordiska verken är starkt underrepresenterade, liksom internationella verk som inte är västerländska.

Enligt svenskämnets kursplaner skall eleverna i svenskundervisningen även tillägna sig kunskap om och läsa verk från olika tider och epoker. Av urvalet att döma ges eleverna denna möjlighet i dagens gymnasieskola trots att urvalet domineras av nyare litteratur. Såväl Bergsten & Elleström (2004) som Thavenius (1995b) påpekar att det litterära urvalet i dagens gymnasieskola måste präglas av tolerans och likaberättigande inom nationer och folkgrupper och av strävanden efter jämställdhet t.ex. mellan könen, för att demokratins principer skall kunna förverkligas. Med tanke på dominansen av övrig utländsk litteratur uppmärksammas de internationella intentionerna även om det hade varit önskvärt att det i urvalet även hade ingått andra utländska verk än de västerländska. Värre är det dock med författarnas, och styrdokumentens, påpekanden om jämställdhet mellan könen och hänsynstagandet till ett genusperspektiv. Som nämnts ovan, är kvinnliga författarskap fortfarande underrepresenterade i gymnasieskolans litterära urval.

Intentioner i styrdokumentet som däremot i hög grad uppfylls av gymnasielärarnas urval och motiveringarna till detsamma, är intentionerna som placerar eleven och dennes mångsidiga utveckling i centrum. Enligt *Lpf 94* skall eleverna ges rätt att påverka undervisningen och utbildningen, vilket de av resultatet att döma får, och litteraturen skall bidra till elevernas personliga utveckling, vilket de får möjlighet att göra med tanke på att gymnasielärarna i hög

grad lyfter fram denna motivering som väsentlig i valet av verk. Som nämnts tidigare skriver gymnasielärarna i kommentarerna till enkäten att de väljer verk som väcker läslust och som ger upphov till intressanta diskussioner i klasserna, vilket får stöd av *Lpf 94* som betonar att litteraturen skall vara ”en källa till kunskap, självinsikt och glädje”. Dock skall litteraturen enligt styrdokumentet inte ses som ett medel för ideologisk påverkan (Svedner 1999), även om läsningen av olika texter skall göra eleverna förtrogna med ”grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden”. Detta kan således vara anledningen till varför gymnasielärarna motiverar valet av verk med andra motiveringar än den att verket erbjuder eleverna etiska och ideologiska förebilder. I styrdokumentet förespråkas även ett vidgat textbegrepp (Brink 1992), vilket gymnasielärarna uppmärksammar då de i kommentarerna till enkäten skriver att de fristående verken i allt högre grad ersätts av filmatiseringar av desamma.

Utifrån ovanstående resonemang kan slutsatserna dras att gymnasieskolans styrdokument i många fall, uttalat eller outtalat, är styrande för gymnasielärarnas urval, eftersom stöd för urvalet och motiveringarna ofta kan hittas i styrdokumentet. Dock krävs det på vissa områden större eller mindre förändringar för att styrdokumentets krav till fullo skall uppfyllas, och därmed även på dessa områden bli en yttre styrande faktor.

### **5.3.2 Eleverna, det egna intresset och undervisningen i centrum**

En faktor som i mycket hög grad styr gymnasielärarnas urval av fristående skönlitterära verk är, av resultatet att döma, deras eget intresse för verken. Svartalernativet får i resultat-sammanställningen höga svarsantal och markeras vid ett flertal verk. Således kan belägg för de påpekanden som Brink (1992) och Malmgren (1992) gör, hittas i undersökningens resultat. Brink (1992) skriver att det är av stor vikt att verken efterfrågas och intresserar lärarna själva för att verken skall få en plats i svenskundervisningen, och Malmgren (1992) hänvisar till Zancanellas undersökning (1991), vilken visar att lärare ofta väljer litteratur efter eget intresse dvs. sådan litteratur som de själva läst och blivit inspirerade av. Däremot påpekar Svedner (1999) att det är vanligt att lärarnas intresse inte förknippas med populärlitteraturen och ungdomslitteraturen, och Brink (1992) påpekar att 1900-talslitteraturen ofta inte heller får stor uppmärksamhet. Belägg för dessa påpekanden kan inte hittas i föreliggande undersökning, snarare är förhållandet det motsatta. 1900-talslitteraturen dominerar, och såväl populär- som ungdomslitteratur finns med i urvalet. Det litterära urvalet styrs av lärarnas eget intresse oavsett verkens ålder. Svedner (1999) menar att många lärare är inriktade på att höja ungdomarnas smak genom att välja ”fin” litteratur, och påpekar att den rimliga ambitionen borde vara att tala om breddning och inte om höjning. Av gymnasielärarnas kommentarer att döma, ver-

kar en sådan breddning finnas i åtanke då de talar om att introducera eleverna i författarskap de sällan väljer för att på så sätt vidga perspektivet och elevernas litterära värld.

Kanske kan det tyckas egendomligt att gymnasielärarna inte i högre grad motiverar valet av verk med det estetiska värde verken har, när det egna intresset däremot styr i mycket hög grad. Båda faktorerna handlar som ett subjektivt ställningstagande, vilket gör att det kanske kan antas att paralleller gällande resultatet skulle kunna dras mellan dem. Så är dock inte fallet. Troligtvis beror det på att det estetiska värdet i högre grad än det egna intresset förknippas med ett litterärt arv och för att ett verk skall tillskrivas ett estetiskt värde bör det uppfylla vissa kriterier t.ex. likt de Bloom (2000) ställer upp, men för att kopplas till ett eget intresse behöver sådana kriterier inte uppfyllas. Dock är varken det estetiska värdet eller det egna intresset objektivt mätbara, vilket leder till att det litterära urvalet i dagens gymnasieskola i hög grad sker på grundval av subjektiva ställningstaganden. Detta är värt att notera eftersom såväl Chambers (1993) som Martinsson (1987) menar att subjektiva och estetiska värderingar inte räcker för att motivera valet av verk, och Bergsten & Elleström (2004) påpekar att litterära urval bör ske genom ett objektivt registrerande, analyserande och förklarande. Helt objektiva i valet av verk kan lärarna troligtvis inte vara, men det är värt att uppmärksamma att andra faktorer även bör ges betydelse t.ex. verkens dåtida och nutida representativitet och deras ställning i elevernas mångsidiga utveckling (Brink 1992). Resultatet visar att dessa faktorer i stor utsträckning beaktas, men kanske inte högre grad än det egna intresset, vilket Chambers (1993) och Martinsson (1987) påpekar att de borde.

I valet av fristående skönlitterära verk är även eleverna en mycket styrande faktor. Lärarnas intresse verkar styra urvalet i något högre grad än eleverna, även om båda faktorerna får höga svarsantal. Lärarnas eget intresse styr urvalet av verk oavsett verkens ålder, medan eleverna i hög grad styr urvalet av verk utgivna under sent 1900-tal och tidigt 2000-tal, dock med några undantag. Troligtvis är det så att eleverna får välja verk ur ett urval lärarna presenterar för dem, vilket framgår av gymnasielärarnas kommentarer till enkäten. Då fokuseringen på eleverna är hög, såväl i lärarnas motiveringar till urvalet som bland de yttre styrande faktorerna, är det inte egendomligt att det totala urvalet domineras av modernare verk. Det är dessa verk eleverna främst väljer och gymnasielärarna lägger vikt vid elevernas inflytande. Att nyckelord i gymnasielärarnas kommentarer till enkäten kan sägas vara elevinflytande och elevanpassning stödjer även det elevernas starka roll som en yttre styrande faktor. För gymnasielärarna handlar det i hög grad om att individualisera och om att relatera verken till elevernas vardag och samhället idag. Därför är det inte underligt att även aktuella samhälls- och kulturdebatter styr lärarnas urval, vilket får stöd av att lärarna i hög grad motiverar urvalet

med att verken har en nutida representativitet, vilket nämndes ovan. Resultatet visar dock, likt ovan, att det inte är självklart att endast sent utgivna verk kan anses spegla dagens samhälle, även om dessa verk dominerar. Även verk som t.ex. *Doktor Glas* och *1984* relateras till dagens samhälle, vilket med tanke på verkens handling inte är underligt. Noteras kan även att en lärare i kommentarerna skriver att *Fröken Julie* väljs för att dramat nyss gått på teater, vilket kan vara en förklaring till varför *Fröken Julie* i dagsläget läses i många gymnasieskolor.

Hansson (1995) skulle glädjas över att gymnasielärarna i stor utsträckning låter eleverna styra det litterära urvalet i gymnasieskolan, eftersom han påpekar att det är av vikt att de som arbetar med litteratur lyssnar efter andras röster, och inte bara det litteraturvetenskapliga samhällets. Hansson menar att varje ny generation bör få skriva sin litteraturhistoria, välja de mest angelägna författarskapen och tolka dem efter egna referensramar. Kanske är det en sådan litteraturhistoria som håller på att skapas, genom att dagens gymnasielärare låter eleverna påverka vilka verk som väljs.

Tidigare hänvisades till Malmgrens undersökning (1992) och i samband med detta konstaterades att det elevcentrerade nyhumanistiska synsättet dominerar dagens svenskundervisning, på bekostnad av det kulturhistoriska synsättet. I Malmgrens undersökning har läraren Krister kommit fram till att undervisningen inte fungerar om den inte relateras till eleverna och om inte eleverna upplever undervisningen som meningsfull. Malmgrens undersökning visar att om undervisningen rör sig mot svenska som ett litterärt bildningsämne och således mot ett kulturhistoriskt synsätt, väcks ofta motstånd hos eleverna. Chambers (1993) tillägger att om eleverna saknar referensramar och sammanhang är det troligt att de blir avskräckta av läsningen istället för att uppskatta den och Brink (1991) påpekar att lärarna inför valet av verk måste ställa sig frågan vilka förutsättningar det finns för att läsa ett visst verk i den aktuella elevgruppen. Dessa ovannämnda påpekanden tycks gymnasielärarna i dagens gymnasieskola vara väl medvetna om och i stor omfattning beakta. Lärarna anpassar urvalet av fristående skönlitterära verk efter elevernas läsmognad, deras läsvanor och programinriktning och ersätter t.ex. vissa verk med filmatiseringar i de fall då verken kan upplevas som svåra.

Utifrån sett kan det tyckas ledsamt att gymnasielärarna anser sig vara nödgade att kompromissa när det gäller val av verk t.ex. till de yrkesförberedande programmen, även om verkligheten enligt lärarna ser så ut. Lärarna menar att det i de yrkesförberedande programmen finns ett flertal elever med stort läsmotstånd som ofta inte kommer igenom en hel roman under gymnasietiden. Frågan är om inte dessa kommentarer grundar sig i en generell erfarenhet eller i en traditionell värdering av gymnasieskolans olika program. Kanske skulle dagens verksamma och blivande gymnasielärare kunna ha det råd de får av en kollega i enkätens



kommentarer i åtanke och ”behandla alla elever som om de vore blommor i den egna trädgården, så får man verkliga blommor förr eller senare”, och därmed ge eleverna en chans att knäcka läskoden genom att t.ex. läsa Dostojevskijs *Brott och Straff* eller upptäcka litteraturen genom att läsa Diries *En blomma i Afrikas öken*. Det handlar om att med en positiv inställning anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar, men samtidigt erbjuda dem utmaningar. Kraven bör vara realistiska, men för den skull inte minimalistiska. Det är så elevernas motivation och intresse väcks, vilket t.ex. Englund (1991) betonar.

En ofrånkomlig styrande faktor för urvalet är, enligt Brink (1992) och Chambers (1993), undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering, en styrande faktor som Brink sammanfattar med begreppet ”verkets pedagogiska lämplighetskriterium” (s. 14). Av resultatet att döma verkar denna faktor vara ofrånkomlig även i dagens gymnasieskola. Sett till det totala urvalet är undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering styrande oavsett vilka verk det gäller. Bland de femton främsta författarskapen finns dock en liten tendens som visar att det främst är valet av verk som skrevs innan eller omkring år 1900 som styrs av undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering. Tänkbara förklaringar till detta skulle kunna vara att gymnasielärarna kanske finner det nödvändigt att motivera valet av äldre verk i större utsträckning än modernare, likt förhållandet gällande gymnasieskolans styrdokument som en styrande faktor, eller motsatt att gymnasielärarna anser att det är lättare att anpassa de äldre verken efter undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering, eftersom de äldre verken i regel är mer beprövade och omskrivna och således inte kräver lika mycket ansträngning gällande bearbetning och tolkning som nyare verk gör. Dessa förklaringar är noterbara, men dock enbart spekulationer, och sett till resultatet i stort kanske mindre relevanta eftersom undantagen från påståendet att undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering främst styr valet av de äldre verken, i det totala urvalet är många.

Undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering kan kopplas till det Thavenius (red. 1999) tar upp då han skriver att även om det litterära urvalet i sig kanske inte förändras radikalt, sker i praktiken ändå förändringar då verken i urvalet används för skilda ändamål. Hansson (1995) utvecklar det Thavenius skriver och betonar att de litterära verkens innebörd och värde återskapas om och om igen när nya generationer möter dem med sina kunskaper och erfarenheter. Så sker t.ex. när man i dagens gymnasieskola läser fristående skönlitterära verk i teman eller ersätter dem med filmatiseringar, vilket tas upp av gymnasielärarna i kommentarerna till enkäten.

De slutsatser som kan dras utifrån ovanstående resonemang är att såväl gymnasielärarnas eget intresse och eleverna, som undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering, i

mycket stor utsträckning styr urvalet av fristående skönlitterära verk. Urvalet verkar grunda sig i lärarnas intresse, men fokus sätts på eleverna och en anpassning efter deras intressen och förutsättningar. Därutöver är undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering en ofrånkomlig styrande faktor eftersom den rör de enskilda verkens lämplighet för den aktuella undervisningssituationen, i vilken de enskilda verken används för skilda ändamål.

### **5.3.3 Gymnasieskolans utbud styr, men inte läromedlen och tidskrifterna**

Oavsett vilka verk det gäller styrs gymnasielärarnas urval av fristående skönlitterära verk i mycket stor utsträckning av skolans utbud av verken. Svartalernativet markeras vid flera verk i det totala urvalet och i kommentarerna till enkäten skriver en del av gymnasielärarna att när verk introduceras i svenskundervisningen, är det i hög grad skolans utbud, eller om verken finns till förmånliga priser i bokhandeln, som styr vilka verk eleverna får möta.

Brink (1992) menar att skolans inköp av klassuppsättningar medför att ett visst urval konserveras i decennier då samma titlar tas upp i undervisningen år från år. Gymnasieskolans litterära urval blir en ekonomisk fråga som i hög grad styrs av förlagens vilja, eller ovilja, att ge ut verk till förmånliga priser. För att ekonomiskt underlätta skolornas inköp av skönlitterära verk gavs under perioden 1985-1995 statligt stöd för hundra titlar i serien *Alla tiders klassiker* utvalda av litteraturvetare, lärare och bibliotekarier (Utbildnings- och kulturdepartementet 2005). Jämför man förteckningen över de verk som ingår i serien med urvalet i föreliggande undersökning framgår att ungefär 37 verk ur serien finns med bland de 112 verk som anges av gymnasielärarna (bilaga 1). Detta är ett tämligen högt antal och verken representeras i stort sett av klassiska och äldre författare, vilket Brink (1992) påpekar att skolupplagor ofta gör. Trots att det främst är äldre verk som av förlagen ges ut till förmånliga priser, domineras ändå urvalet i föreliggande undersökning av modernare verk. Förklaringen till detta kan hittas i att det i svenskundervisningen idag ofta läses hela verk i teman, vilket gör att hela klassuppsättningar inte behöver köpas in. De ekonomiska hindren verkar således i dagens gymnasieskola kringgå av att ett flertal verk köps in i mindre upplagor, vilket gör att även modernare verk kommer in i svenskundervisningen och kan dominera denna. Detta motverkar även den slentrian i urvalsprocessen som Brink varnar för och gör att de litterära verken inte väljs orelekterat, vilket den tyske forskaren Herrlitz befarar när han påtalar vikten av en förteckning över verk som ovillkorligen skall läsas i skolan. För att undvika vanemässiga val behövs således inte litteraturlistor likt dem som publicerats i Danmark. Dock kan det finnas en poäng i att vid dagens gymnasieskolor ställa upp förteckningar med förslag på titlar som kan läsas och som i undervisningen lästs med framgång, inte minst för att underlätta valet för nyutexamine-

rade lärare och dessutom samtidigt uppmärksamma den kollegiala litterära kompetens, som i dagens gymnasieskola inte uppmärksammas i någon större utsträckning, vilket diskuteras nedan.

Englund (1991) framhåller att det i nutida undersökningar visas att gymnasieskolans läromedel i hög grad styr valet av verk i litteraturundervisningen. Brink (1991, 1992) anser att det beror på de vaga föreskrifterna i skolans styrdokument, och nämner även att obehöriga lärare ofta p.g.a. otillräckliga kunskaper förlitar sig på läromedlen istället för att läsa och analysera hela verk. Av föreliggande undersöknings resultat att döma styrs dock inte gymnasielärarnas val av verk i någon större utsträckning av de olika läromedlen, eftersom svarsalternativet i det totala urvalet markeras vid relativt få verk. Kanske tyder det på att gymnasielärarna anser sig kunna tolka gymnasieskolans styrdokument, eller att de, med hänvisning till Brinks påpekande, faktiskt är behöriga. Gymnasielärarnas behörighet har i föreliggande undersökning inte undersökts, men kanske är det just behörigheten som gör att lärarna inte låter läromedlen styra det skönlitterära urvalet.

Bergsten & Elleström (2004) menar att litteraturhistorie- och således läromedelsförfattare är ett konservativt släkte och att den innehållsmässiga förändringsprocessen i läromedlen därför är mycket trög. Detta kan vara förklaringen till varför de verk som utgör undantag i urvalet gällande läromedlen som en styrande faktor, är skrivna innan eller omkring år 1900. Brink (1991) påpekar att det i svenskundervisningen inte längre är möjligt att göra litteraturen levande med hjälp av läromedlen p.g.a. att författarskapen nuförtiden får ett så litet utrymme. Hansson (1995) tillägger i sin tur att läromedlen ger en statisk och ofullständig bild av litteraturens liv. Kanske görs litteraturen levande och kanske blir bilden av författarskapen mer fullständig i dagens gymnasieskola till följd av att läromedlen inte tillåts styra urvalet i någon större utsträckning. Att läromedlen inte styr urvalet, stödjer även den diskussion som förts ovan gällande det elevcentrerade nyhumanistiska synsättets dominans i undervisningen, vilket står i ett motsatsförhållande till det kulturhistoriska synsättet och litteraturhistorien, vilken i regel återfinns just i skolans läromedel.

Inte heller tidskrifter och föreningar som vänder sig till lärare styr gymnasielärarnas urval. Antalet markeringar av svarsalternativet är i det totala urvalet närmast obefintliga. Trots att Bergsten & Elleström (2004) skriver att det är av vikt att ett verk får ett gynnsamt mottagande i ledande tidskrifter, verkar tidskrifternas kommentarer eller recensioner av verk inte påverka gymnasieskolans skönlitterära urval, vilket kan tyckas besynnerligt, eftersom media av många idag anses vara en av samhällets starkaste krafter för påverkan.

De slutsatser som kan dras av ovanstående resonemang är att skolans utbud av de fristående skönlitterära verken i hög grad styr gymnasielärarnas urval. Ekonomiska hinder och förlagsmässiga faktorer som tidigare varit styrande för vilka verk som i skolan köpts in och som gjort att klassuppsättningarna dominerats av äldre klassiska verk, kringgås idag genom att hela verk läses i teman, vilket gör att modernare verk idag kan dominera undervisningen. Däremot låter gymnasielärarna inte läromedlen styra det litterära urvalet i någon större utsträckning, vilket kan ses som positivt inte minst ur en nyhumanistisk synvinkel, och inte heller tidskrifter och föreningar som vänder sig till lärare styr urvalet, vilket kan förefalla besynnerligt.

### **5.3.4 De glömda kollegorna och den egna lärarutbildningen**

Bortsett från några få undantag är gymnasielärarnas kollegor inte någon i hög grad styrande faktor för urvalet av fristående skönlitterära verk. Svartalernativet markeras i det totala urvalet vid få verk och när det väl markeras får svartalernativet låga svartalantal. Brink (1992) skriver att värderingarna i lärarkollektiven, t.ex. vid ämneskonferenserna på skolorna, är mycket betydande för urvalet av verk, vilket dock inte verkar vara fallet i dagens gymnasieskola. Inte heller Chambers påpekanden (1993) om att varje lärare kontinuerligt bör hålla kontakt med kollegor som denne kan dela läsoplevelser och undervisningsmetoder med, verkar av resultatet att döma uppmärksammas i någon större utsträckning. Kanske beror det på att gymnasielärarnas arbete fortfarande i hög grad präglas av ensamarbete, och således att arbetslagets betydelse ännu inte uppmärksammas i den utsträckning som är önskvärd. Med tanke på att gymnasielärarnas eget intresse i så stor utsträckning styr urvalet, finns det skäl att anta att så är fallet. Det kan dock även vara så att kollegorna i viss utsträckning indirekt styr urvalet t.ex. genom att svensklärarna tillsammans beslutar vilka verk som skall köpas in och kanske ger varandra råd om vilka verk som passar ett särskilt tema. Dock är det sedan upp till den undervisande läraren att besluta om de inköpta eller omtalade verken skall tas upp i undervisningen eller ej. Kollegornas litterära kompetens och erfarenhet får således komma i andra hand, såvida den inte helt glöms bort.

Inte heller gymnasielärarnas lärarutbildning verkar, av resultatet att döma, vara en i hög grad styrande faktor. Förhållandet liknar det gällande kollegorna dvs. svartalernativet markeras vid få verk och får när det väl markeras låga svartalantal. Till undantagen hör verk skrivna relativt tidigt t.ex. *Mörkrets hjärta* och *Singoalla*, men undantagen är mycket få och stämmer inte överens med hur förhållandet ser ut i stort. Noteras kan dock att anledningen till att undantagen rör sig om den äldre litteraturen, kan ha att göra med att utbildningssystemet är trög-

rörligt och att det således i dagens svensklärautbildning fortfarande främst läses äldre verk, vilket Hansson (1995) påpekar. I sådana fall är det inte egendomligt att lärarytbildningen i så liten utsträckning anses styra det litterära urvalet, eftersom urvalet domineras av modernare verk. I motsats till vad Hansson skriver, verkar gymnasielärarna uppmärksamma att det inte är något allmängiltigt och för alltid givet stoff de bär med sig från sin utbildning, och den litteratursyn och de värderingskategorier som lärarna under sin utbildning eventuellt tillhandahåller, verkar av resultatet att döma inte heller oreflekterat tillämpas i undervisningen. Av resultatet framgår som nämnts tidigare att dagens gymnasielärare i hög grad anpassar urvalet efter eleverna och motiverar detsamma utifrån sådana alternativ som sätter eleverna i fokus.

Utifrån ovanstående resonemang kan således slutsatsen dras att varken kollegorna eller den egna lärarytbildningen styr urvalet av fristående skönlitterära verk i någon nämnvärd utsträckning. Istället styrs valet främst av andra yttre faktorer såsom eleverna, det egna intresset, undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering, samt skolans styrdokument och dess utbud av verken, vilket diskuterats ovan.

I kapitlet i vilket resultatet av undersökningen redovisas nämns i den inledande texten att det vid sammanställningen av resultatet inte syntes några nämnvärda skillnader gällande gymnasielärarnas kön eller yrkeserfarenhet. Således används denna information endast som bakgrundsinformation i resultatredovisningen. Tidigare forskning, t.ex. Zancanellas (1991), visar dock att mer erfarna lärare har lättare för att utforma sin egen ”version” av litteraturundervisningen, medan de mindre erfarna påverkas mer av skolans traditionella krav och sätt att närma sig litteraturen (Malmgren 1992). I Malmgrens egen undersökning visas dock ett närmast motsatt förhållande där äldre lärare, t.ex. läraren Kerstin, är mer fokuserade på traditionen och det kulturella arvet, medan yngre och nyare lärare, t.ex. läraren Krister, i högre grad intar ett pragmatiskt förhållningssätt och anpassar undervisningen efter eleverna. Detta är förhållanden som kan noteras, men som det följaktligen inte kan hittas belägg för i föreliggande undersökning.

## **5.4 Metoddiskussion**

Eftersom föreliggande undersökning utfördes med avsikten att göra uttalanden om en stor grupp människor, i detta fall samtliga gymnasielärare i svenska i Sverige, genomfördes undersökningen som en kvantitativ undersökning, i vilken enkäten användes som instrument. För att dessutom kunna göra generaliseringar utifrån resultatet gjordes ett slumpmässigt urval av respondenter till undersökningen. Holme & Solvang Krohn (1997) skriver att det endast är vid

slumpmässiga urval som generaliseringar kan göras och om generaliseringar skall kunna göras måste dessutom urvalet vara representativt. Trost (2001) skriver att ju större urvalet är desto större blir sannolikheten att urvalet är representativt för populationen. Urvalets representativitet har även att göra med undersökningens reliabilitet, dvs. dess tillförlitlighet. Är bortfallet stort finns det skäl att ifrågasätta undersökningens reliabilitet. I föreliggande undersökning fanns ett bortfall på 21 gymnasielärare, men eftersom det effektiva urvalet i slutändan ändå utgjordes av 56 gymnasielärare, kan bortfallet ses som litet. Detta gör att såväl representativiteten som reliabiliteten ifråga om urvalet i undersökningen kan bedömas vara hög.

Undersökningens reliabilitet har även att göra med hur enkäten fylls i och hur enkätsvaren sedan registreras. För att uppnå en hög reliabilitet utformades enkäten på ett standardiserat sätt, t.ex. var frågorna lika för alla respondenter och sändes ut till alla samtidigt. Dessutom användes i enkäten ett så begripligt och okomplicerat språk som möjligt för att i möjligaste mån undvika missförstånd. Av enkätsvaren att döma verkar det generellt inte ha varit några större problem för lärarna att fylla i enkäten, varken beroende på språket i enkäten eller beroende på respondenternas datorvana. En svårighet som dock bör noteras är att flera av gymnasielärarna i enkätens första fråga fann det svårt att ange fem fristående skönlitterära verk, antingen för att antalet var för högt eller för lågt. Dock verkar denna svårighet inte ha påverkat resultatet i någon större utsträckning eftersom gymnasielärarna trots svårigheter ändå anger fem verk. Möjligtvis kan hävdas att enkätens första fråga tvingade gymnasielärarna till ett aktivt ställningstagande som fick dem att reflektera över vilka fem verk som främst läses i deras svenskundervisning. Sådana reflektioner välkomnas i forskarsamhället bl.a. av Brink och Chambers, vilka omtalats vid flera tillfällen i forskningsrapporten, men är kanske inte reflektioner som tillhör gymnasielärarnas vardag. Utifrån ovanstående resonemang kan således undersökningens reliabilitet även på detta område bedömas vara hög. Att resultatet dessutom sammanställdes med stor noggrannhet, uppmärksamhet och ärlighet stärkte även det undersökningens reliabilitet.

Gällande undersökningens validitet, vilken har att göra med om forskaren undersöker det denne ämnar undersöka, påpekar Holme & Solvang Krohn (1997) att det vid enkätundersökningar främst talas om den innehållsliga validiteten, vilken nås genom ett samspel mellan teori och empiri. Patel & Davidson (2003) påtalar att den innehållsliga validiteten blir god om frågorna och svarsalternativen väl täcker det område som skall undersökas. Men hänvisning till Sverke (2004) identifierades de mest relevanta förklaringsfaktorerna utifrån forskningsbakgrunden, och begrepp och faktorer från tidigare forskning översattes i enkäten till en uppsättning variabler. Därmed stärktes kopplingen mellan teori och empiri och således även un-

dersökningens innehållsliga validitet. Att enkätens svarsalternativ väl täckte det område som undersöktes och var relevanta för undersökningen i fråga stärkte även graden av standardisering i enkäten (Trost 2001).

Dock påpekar såväl Holme & Solvang Krohn (1997) som Trost (2001) att det inte alltid är lätt att hitta de rimliga och rätta svarsalternativen, och att även om forskningsbakgrunden tycks ge en heltäckande bild av ämnet som undersöks är det inte säkert att respondenterna är av samma uppfattning. Kanske är det så att respondenterna anser att något svarsalternativ saknas i enkäten. Med hänsyn till dessa påpekanden avslutades enkäten, med vägledning av Trost, med en öppen fråga i vilken gymnasielärarna gavs möjlighet att kommentera sina svar eller göra tillägg. Detta ledde till att enkäten fick en varierad grad av strukturering, men även till värdefulla kommentarer från gymnasielärarnas sida. Trots att den öppna frågan var relativt svår och tidsödande att sammanställa hade den stor betydelse vid sammanställningen och diskussionen av resultatet. Av gymnasielärarnas kommentarer till enkäten framgår t.ex. att det blir allt vanligare att hela verk idag läses i teman eller ersätts av filmatiseringar, att verken som väljs i hög grad motiveras med att de väcker läslust, är underhållande och ger upphov till intressanta diskussioner i klasserna och att den aktuella kursen i svenska samt elevernas läsvanor och programinriktning i hög grad styr det litterära urvalet. Dessa betydelsefulla kommentarer hade inte uppmärksamrats om enkäten inte avslutats med en öppen fråga, och då hade det funnits skäl att anta att den innehållsliga validiteten inte heller varit lika hög, eftersom det undersökta området då inte täckts lika väl, som det nu kom att göra.

## **5.5 Konsekvenser för lärarrollen**

I inledningen till forskningsrapporten nämndes att skolans litteraturundervisning genom åren varit föremål för många och långa diskussioner. Litteraturundervisningen har visat sig fylla en viktig funktion för enskilda författares och verks överlevnad, men den har även bidragit till att vissa författarskap fått lämna plats åt andra. Svedner (1999) talar om litteraturen som svenskämnetns kärna och menar att många av intentionerna med svenskämnet kan uppfyllas genom litteraturen. Därför anser han forskning inom skolans litterära fält vara högst relevant.

Med en hänvisning till Brink (1992) nämndes även i inledningen att de fristående skönlitterära verken som läses i gymnasieskolan är särskilt intressanta att undersöka eftersom verken ägnas förhållandevis mycket tid och för att valet av dem sker aktivt. Med utgångspunkt i dessa påpekanden studerades i föreliggande undersökning gymnasielärares urval av fristående skönlitterära verk, som läses i sin helhet i svenskundervisningen. Dessutom undersöktes bak-

omliggande motiveringar och yttre faktorer som styr lärarnas urval, eftersom urvalet av litteratur inte kan ses som ett isolerat fenomen, vilket Martinsson (1989, 1991) betonar.

Med tanke på de krav som från olika håll ställs på dagens gymnasielärare är det av vikt att lärarna har starkt motiverade skäl för sina litterära urval och att de är medvetna om de yttre faktorer som styr urvalet (Chambers 1993; Martinsson 1989, 1991). Utan en sådan medvetenhet kan inga förändringar göras. Föreliggande undersökning kan bidra till att blivande och redan verksamma gymnasielärare reflekterar över och på vissa områden ifrågasätter sina skönlitterära urval, och t.ex. i större utsträckning än idag, uppmärksammar styrdokumentens krav på mångfald, demokrati, jämställdhet och tolerans, och även tar tillvara på den kollegiala litterära kompetens som finns i gymnasieskolan. Kanske kan undersökningen även bidra till att lärarutbildningen ser över sitt urval av skönlitterära verk och begrundar vilken typ av litterär kompetens det är som framtidens gymnasielärare egentligen behöver. Föreliggande undersökning kan ses som ytterligare ett tillägg till den forskning om litteraturundervisning och kanon som redan har gjorts, och därmed kan den teoretiska kunskapen i ämnet ökas. Kanske kan det genom föreliggande undersökning öppnas dörrar för läsarna som erbjuder inträde i en vidgad och förnyad litterär skolvärld, genom att nya tankar om svenskundervisningen, dess funktion och betydelse, väcks. Det resultat som framkommer i undersökningen är i hög grad värt att begrunda, men det kan ta tid innan vi vet vad resultatet i realiteten innebär. Vilka konsekvenser för t.ex. resultatet att det inte kan talas om en kanon av fristående skönlitterära verk i dagens gymnasieskola med sig?

## 5.6 Framtida forskning

Förhoppningsvis kommer denna undersökning även att inspirera till vidare forskning i ämnet. Frågan som ställdes i avsnittet ovan skulle t.ex. kunna få ett svar i sådan forskning. Det skulle även vara intressant att undersöka om gymnasielärarnas kön, yrkeserfarenhet och behörighet är styrande för det skönlitterära urvalet, eftersom några säkra uttalanden om dessa faktorer inte kan göras utifrån resultatet av föreliggande undersökning. Kanske skulle vidare forskning även kunna undersöka det skönlitterära urvalet utifrån ett elevperspektiv, eftersom eleverna i så hög grad tycks styra gymnasieskolans skönlitterära urval, eller så skulle perspektivet kunna vidgas och fokus läggas på annat än de fristående skönlitterära verken, t.ex. på nyligen utkomna läromedel. Det finns således ett flertal områden gällande skolans litterära urval som skulle vara både intressanta och relevanta att undersöka. Litteraturen har en viktig roll i svenskundervisningen och forskningsrapporter i ämnet bör därför välkomnas.



## 6. Sammanfattning

Syftet med föreliggande studie är att undersöka gymnasielärares urval av fristående skönlitterära verk, som läses i sin helhet i svenskundervisningen, samt bakomliggande motiveringar och yttre faktorer som styr lärarnas urval. Studien genomfördes som en kvantitativ undersökning, i vilken enkäten användes som instrument. I enkätundersökningen deltog 56 gymnasielärare i svenska vid 24 gymnasieskolor i Sverige, vilka valdes ut genom ett slumpmässigt urval. Under hela forskningsprocessen lades vikt vid de forskningsetiska principer som ansågs relevanta för undersökningens genomförande och för sammanställningen av resultatet.

Syftet med studien preciseras i fyra frågeställningar varav de två första handlar om hur gymnasielärarnas urval av fristående skönlitterära verk ser ut dvs. om vilka fristående skönlitterära verk som främst läses i gymnasielärarnas svenskundervisning, samt om vilka karaktäristika, dvs. allmänna drag och dominerande mönster, som kan skönjas i urvalet. Bakom de två frågeställningarna finns en undran beträffande om det kan talas om en kanon av fristående skönlitterära verk i dagens gymnasieskola. Resultatet av undersökningen visar att det i dagens gymnasieskola inte kan talas om en kanon av fristående skönlitterära verk i någon traditionell mening, men väl om en tradition dominerad av August Strindberg, samt av manliga och västerländska författarskap. Resultatet visar dock även att det idag dessutom kan talas om en utveckling i gymnasieskolan som gör att författare som Jan Guillou och Jonas Gardell får ett väsentligt utrymme i undervisningen och att urvalet domineras av 1900-talslitteratur och har en stark internationell prägel. Dessa resultat både liknar och skiljer sig från de som framkommit i den tidigare forskning som lyfts fram i rapportens forskningsbakgrund.

I forskningsbakgrunden definieras inledningsvis begreppet kanon och senare tas även gymnasieskolans kanon och urval i dåtid och nutid upp. Resonemang förs kring gymnasieskolans litterära urval som gått från stabilitet till instabilitet och splittring, och det visas att i ett mångkulturellt samhälle och i en gymnasieskola som tar emot ett tvärsnitt av befolkningen, samt där andra krav bl.a. från styrdokumentet ställs, är ett urval likt det tidigare inte längre möjligt. Denna förändrade situation leder till att dagens gymnasielärare måste ha starkt motiverade skäl för sina litterära urval och även vara medvetna om de yttre faktorer som styr urvalet, vilket i sin tur innebär att gymnasieskolans litterära urval idag måste studeras utifrån ett bredare perspektiv och inte ses som ett isolerat fenomen.

Problempreciseringens tredje frågeställning handlar om hur gymnasielärarna i gymnasieskolan motiverar urvalet av fristående skönlitterära verk. I forskningsbakgrunden visas att verkens estetiska värde har varit det kriterium som traditionellt avgjort om verken fått en

främre ställning i olika kretsar, men i pedagogiska kretsar har i stället andra kriterier lyfts fram, eftersom det estetiska värdet i hög grad anses utgå från ett subjektivt ställningstagande. I skolans litteraturundervisning lyfts istället t.ex. verkens representativitet för dåtida och nutida skeenden samt deras ställning i elevernas personlighetsdanande och språkutveckling, fram som kriterier. I föreliggande undersöknings resultat visas ett liknande förhållande. Istället för att lyfta fram verkens estetiska värde väljer gymnasielärarna främst verk som speglar och/eller kan relateras till nutida förhållanden. Urvalet av fristående skönlitterära verk motiveras med fokus på eleverna och deras personliga och kommunikationsmässiga utveckling. Detta bidrar till att det nyhumanistiska synsättet på svenskämnet, i motsats till det kulturhistoriska synsättet, kan sägas dominera svenskundervisningen, vilket får stöd av tidigare forskning.

För att bredda perspektivet ytterligare belyser problempreciseringens fjärde och sista frågeställning de yttre faktorer som styr gymnasielärarnas urval av fristående skönlitterära verk. Tidigare forskning visar att gymnasieskolans styrdokument styr lärarnas urval, vilket även framgår av resultatet i föreliggande undersökning, även om det på vissa områden idag krävs större eller mindre förändringar för att styrdokumentens krav till fullo skall uppfyllas. Styrande för urvalet idag är i mycket hög grad även gymnasielärarnas eget intresse och eleverna, samt undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering. Att låta eleverna ha inflytande i undervisningen och anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar, förespråkas i såväl gymnasieskolans styrdokument som tidigare forskning. Tidigare forskning visar även att skolans utbud av verken i hög grad styr det litterära urvalet, vilket även visar sig i föreliggande undersökning. Dock verkar förhållandet ändå inte vara detsamma eftersom ekonomiska hinder och förlagsmässiga faktorer som tidigare varit styrande för vilka verk som i skolan köpts in och som gjort att klassuppsättningarna dominerats av äldre klassiska verk, idag kringgås genom att hela verk läses i teman, vilket gör att modernare verk idag kan dominera undervisningen. Enligt tidigare forskning har det litterära urvalet i hög grad även styrts av gymnasieskolans läromedel. I föreliggande undersökning är dock denna faktor inte styrande i någon större utsträckning, vilket stödjer tanken på det nyhumanistiska synsättets dominans i dagens svenskundervisning. Inte heller styr gymnasielärarnas kollegor urvalet, vilket gör att värdefull kollegial litterär kompetens i dagens gymnasieskola kanske går förlorad, och lärarnas egen lärarutbildning är inte heller en stark styrande faktor, vilket däremot tidigare forskning visar att den är. Tidskrifter och föreningar som vänder sig till lärare är den faktor som minst styr gymnasielärarnas val av fristående skönlitterära verk, vilket kan förefalla besynnerligt, eftersom media av många idag anses vara en av samhällets starkaste krafter för påverkan.

## Källförteckning

- Bergsten, S. & Elleström, L. (2004) *Litteraturhistoriens grundbegrepp*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-04255-8
- Bloom, H. (1994, sv.2000) *Den västerländska kanon. Böcker och skola för eviga tider*. Stockholm/Stephag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. ISBN 91-7139-390-0
- Brink, L. (1991) *Litterär kanon i det svenska gymnasiet 1905-1945. Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-34041-9
- Brink, L. (1992) *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. Uppsala: Uppsala Universitet, avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen. ISBN 91-85178-23-3
- Brink, L. (2004) *Kanon och kulturarv i ett föränderligt samhälle. Andra nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. ISBN 91-974722-1-2
- Chambers, A. (1993) *Böcker inom oss – om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag. ISBN 91-29-64542-5
- Danielsson, A. (1988) *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiet litteraturförmedling 1945-1975*. Lund: Lund University Press. ISBN 91-7966-034-7
- Englund, B. (1991) *Litteraturen i gymnasieskolan på 1920- och 1980-talet. Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-34041-9
- Englund, B. (1997) *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt återskapande*. Stockholm: HLS Förlag. ISBN 91-7656-411-8
- Eriksson, L. & Lundfall, C. (2002) *Litteratur och litteraturvetenskap*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. ISBN: 91-21-19701-6
- Gatarski, R. (2004) *E-metodologi. Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03512-8
- Hansson, G. (1995) *Den möjliga litteraturhistorien*. Stockholm: Carlssons Bokförlag. ISBN 91-7798-934-1
- Holme, I. M. & Solvang Krohn, B. (1997) *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00211-4
- Jonsson, S. (2004) *Litterär dansk kanon mot inbillade hot. Dagens Nyheter, 2004-09-25*

- Kanonudvalget (2004) *Dansk litteraturs kanon. Rapport från Kanonudvalget*. Köpenhamn: Undervisningsministeriet, Uddannelsestyrelsen. ISBN 87-603-2401-5
- Kursplaner för gymnasieskolans Svenska A och B*. Stockholm: Skolverket
- Lindgren, K. (2005) Kanon – för folket eller eliten? *Skolvärlden*, 2, s. 2-4. ISSN 0037-6566
- Läroplan för de frivilliga skolformerna – Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Malmgren, G. (1992) *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Re-procentralen, Lunds universitet. ISBN 91-628-0775-7
- Malmgren, L-G. (1996) *Svenskundervisning i grundskolan*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44.27672-9
- Martinsson, B-G. (1987) *Tradition och undervisning. Tankar om litteraturundervisning. Historieskrivning och kulturell reproduktion*. Linköping: Universitetet i Linköping, Institutionen för Tema. ISBN 91-7870-232-1
- Martinsson, B-G. (1989) *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterärbetydelse i gymnasiet litteraturundervisning 1865-1968*. Linköping: Universitetet i Linköping, Institutionen för Tema. ISBN 91-7870-439-1
- Martinsson, B-G. (1991) Gymnasiets litteratursyn vid sekelskiftet. *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-34041-9
- Palmlund, E. (1993) Kanoniserade texter och författare. *Svenskläraren*, 4, s.34-36. ISSN 0346-2412
- Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02288-3
- Rydén, P. (1996) ”En möjlig kanon – och en omöjlig. Staffan Björck och Harold Bloom om det litterära arvet”. *I lärdomens trädgård. Festskrift till Louise Vinge*. Lund: Lund University Press. ISBN 91-7966-392-3
- Svedner, P. O. (1999) *Svenskämnet & svenskundervisningen – närbilder och helhetsperspektiv*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB Läromedel & Utbildning. ISBN 91-89040-17-1
- Svedner, P. O. (2006) Är litteraturen mål eller medel? *Svenskläraren*, 2, s. 16-18. ISSN 0346-2412
- Sverke, M. (2004) Design, urval och analys i kvantitativa undersökningar. *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03512-8

- Teleman, U. (1991) *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Skrifter utgivna av Svenska språknämnden. Solna: Svenska språknämnden och Almqvist & Wiksell förlag. ISBN 91-21-11396-3
- Thavenius, J. (1994) De odödliga mästerverken. Att etablera en kanon. *Svenskläraren*, 5, s. 24-30. ISSN 0346-2412
- Thavenius, J. (1995a) De odödliga mästerverken. Stabilitet och splittring. *Svenskläraren*, 1, s. 22-30. ISSN 0346-2412
- Thavenius, J. (1995b) De odödliga mästerverken. Kultur och kanon. *Svenskläraren*, 2, s.26-32. ISSN 0346-2412
- Thavenius, J. (red.) (1999) *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00955-0
- Trost, J. (2001) *Enkätboken*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01816-9
- Utbildnings- och kulturdepartementet (senast uppdaterad 2005) *Litteraturen och läsandet*. (Elektronisk). Tillgänglig: <<http://www.sweden.gov.se/sb/d5969/a/50755>> (6/4-2006, kl. 21.05)
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. ISBN 91-7307-008-4
- Widerberg, K. (2002) *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01828-2

**Verk i serien *Alla tiders klassiker***

AHO, *Järnvägen*  
AISCHYLOS, *Agamemnon*  
ALMQVIST, *Urvalsvolym\**  
ANDERSEN, *Sagor och berättelser*  
AUSTEN, *Stolthet och fördom\**  
BALZAC, *Pappa Goriot*  
BENEDICTSON, *Pengar*  
BÉDIER, *Tristan och Isolde\**  
BERGMAN, *Markurells i Wadköping*  
BLIXEN, *Babettes gästbud och andra berättelser*  
BOCCACCIO, *Decamerone*  
BOYE, *Kallocaïn\**  
BRECHT, *Mor Courage, Den Kaukasiska kriticirkeln*  
BRONTË, *Jane Eyre\**  
BÖLL, *Tåget var punktligt*  
CALVINO, *Klätterbaronen*  
CAMUS, *Pesten\**  
CERVANTES, *Don Quijote\**  
CONRAD, *Mörkrets hjärta\**  
DANTE, *Den gudomliga komedin*  
DEFOE, *Robinson Crusoe\**  
DICKENS, *Två städer*  
DOSTOJEVSKIJ, *Brott och straff\**  
DOYLE, *Baskervilles hund*  
DUMAS D.Ä., *De tre musketörerna*  
*Eddan*  
*Essäer - Från Montaigne till Ekelöf*  
EURIPIDES, *Medea\**  
FLAUBERT, *Madame Bovary*  
FOGELSTRÖM, *Mina drömmars stad*  
FRIDEGÅRD, *Trägudars land\**  
FRÖDING, *Ett urval dikter*  
GARCÍA MÁRQUEZ, *Krönika om ett förebådat dödsfall*  
GOETHE, *Den unge Werthers lidanden\**  
GOETHE, *Ur Faust*  
GOGOL, *Kappan*  
GOGOL, *Näsan*  
GOGOL, *Taras Bulba*  
GOLDING, *Flugornas herre\**  
GORKIJ, *Min barndom*  
HAMSUN, *Svält*  
HEIDENSTAM, *Poesi och prosa*  
HEMINGWAY, *Den gamle och havet\**  
HEMINGWAY, *I vår tid*  
HOFFMANN, *Don Juan och andra berättelser\**  
HOLBERG, *Jeppe på berget*  
HOMEROS, *Odysséen*

IBSEN, *Gengångare*  
 IBSEN, *Vildanden\**  
*I en akt - Från Tjechov till LeRoi Jones*  
 JACOBSEN, *Niels Lyhne*  
 JANSSON, *Det osynliga barnet*  
 JOHNSON, *Nu var det 1914*  
 KAFKA, *Processen\**  
*Kärlek genom ett fönster - 20 svenska berättelser*  
 LAGERKVIST, *Dvärgen\**  
 LAGERKVIST, *Hjärtats sånger*  
 LAGERKVIST, *Ångest*  
 LAGERLÖF, *En herrgårdssägen*  
 LAGERLÖF, *Kejsarn av Portugallien\**  
 LAXNESS, *Salka Valka, del 1: Du vinträd rena*  
 LINDGREN, *Bröderna Lejonhjärta*  
 LINNA, *Okänd soldat*  
 LO-JOHANSSON, *Analfabeten*  
 LONDON, *Skriet från vildmarken\**  
 MANN, *Döden i Venedig och andra berättelser*  
 MARTINSON, *Mor gifter sig\**  
 MARTINSON, *Nässlorna blomma*  
 MOBERG, *Utvandrarna*  
*Modern svensk lyrik - Från Ekelöf till Lillpers*  
 MOLIÈRE, *De löjliga prästöerna*  
 MOLIÈRE, *Misantropen*  
 MOLIÈRE, *Tartuffe\**  
 NILSSON PIRATEN, *Bombi Bitt och jag*  
*Njals saga\**  
 O'NEILL, *Lång dags färd mot natt*  
 PLATON, *Om kärleken och döden*  
 PUSJKIN, *Spader Dam och andra berättelser*  
 REMARQUE, *På västfronten intet nytt\**  
 RYDBERG, *Singoalla\**  
 SANDEL, *Kranes konditori*  
 SCOTT, *Ivanhoe*  
 SHAKESPEARE, *En midsommarnattsdröm\**  
 SHAKESPEARE, *Hamlet\**  
 SHAKESPEARE, *Romeo och Julia\**  
 SINGER, *Sagor*  
 SJÖBERG, *Fridas visor och andra dikter*  
 SOFOKLES, *Antigone\**  
 SOFOKLES, *Kung Oidipus\**  
 SOLSJENITSYN, *En dag i Ivan Denisovitjs liv*  
 STEVENSON, *Skattkammarön*  
 STRINDBERG, *Ett drömspel\**  
 STRINDBERG, *Fröken Julie\**  
 STRINDBERG, *Skärkarlsliv*  
*Svarta madonnan - 29 västerländska berättelser*  
*Svenska folksagor*  
*Svensk romantisk poesi - Från Kellgren till Rydberg*

SWIFT, *Gullivers resor*  
SÖDERBERG, *Doktor Glas\**  
SÖDERGRAN, *Samlade dikter*  
TETZNER, *Sotarpojken*  
THOMAS, *Porträtt av konstnären som valp*  
TJECHOV, *Körsbärsträdgården\**  
TJECHOV, *Tre systrar\**  
TOLSTOJ, *Polikusjka och andra berättelser*  
*Tre spanska dramer*  
TROTZIG, *En berättelse från kusten*  
*Tusen och en natt*  
TWIN, *Huckleberry Finn*  
UNDSET, *Brudkronan*  
UNDSET, *Kristin Lavransdotter*  
VERNE, *En världsomsegling under havet*  
VESAAS, *Isslottet*  
VOLTAIRE, *Candide\**  
ZOLA, *Thérèse Raquin\**

\* verk som finns med i gymnasielärarnas urval

Källa: Bokförlaget Natur och Kultur



## Enkät: Fristående verk i svenskundervisningen

**Kön** (markera)

Man

Kvinna

**Yrkeserfarenhet** (skriv in antal år i rutan)

	år
--	----

### Fråga 1

Ange de fem främsta skönlitterära verken som eleverna läser i sin helhet i din svenskundervisning. (Skriv in titel och författare efter bokstäverna i tabellen)

	Titel	Författare
A		
B		
C		
D		
E		

### Fråga 2

**Motivera ditt val av ovan nämnda skönlitterära verk.** (Markera dina svar)

**A väljer jag framförallt för att verket:**

- är en del av vårt litteraturarv
- lyfter fram historiska kulturella och samhällsliga ideologier och värderingar
- lyfter fram nutida kulturella och samhällsliga ideologier och värderingar
- erbjuder eleverna etiska och ideologiska förebilder
- ger eleverna möjlighet till personlig utveckling
- ger eleverna möjlighet till skriftspråklig och läsfärdighetsmässig utveckling
- har ett estetiskt värde

**B väljer jag framförallt för att verket:**

- är en del av vårt litteraturarv
- lyfter fram historiska kulturella och samhällsliga ideologier och värderingar
- lyfter fram nutida kulturella och samhällsliga ideologier och värderingar
- erbjuder eleverna etiska och ideologiska förebilder
- ger eleverna möjlighet till personlig utveckling
- ger eleverna möjlighet till skriftspråklig och läsfärdighetsmässig utveckling
- har ett estetiskt värde

**C väljer jag framförallt för att verket:**

- är en del av vårt litteraturarv
- lyfter fram historiska kulturella och samhällsliga ideologier och värderingar
- lyfter fram nutida kulturella och samhällsliga ideologier och värderingar

- erbjuder eleverna etiska och ideologiska förebilder
- ger eleverna möjlighet till personlig utveckling
- ger eleverna möjlighet till skriftspråklig och läsfärdighetsmässig utveckling
- har ett estetiskt värde

**D väljer jag framförallt för att verket:**

- är en del av vårt litteraturarv
- lyfter fram historiska kulturella och samhällsliga ideologier och värderingar
- lyfter fram nutida kulturella och samhällsliga ideologier och värderingar
- erbjuder eleverna etiska och ideologiska förebilder
- ger eleverna möjlighet till personlig utveckling
- ger eleverna möjlighet till skriftspråklig och läsfärdighetsmässig utveckling
- har ett estetiskt värde

**E väljer jag framförallt för att verket:**

- är en del av vårt litteraturarv
- lyfter fram historiska kulturella och samhällsliga ideologier och värderingar
- lyfter fram nutida kulturella och samhällsliga ideologier och värderingar
- erbjuder eleverna etiska och ideologiska förebilder
- ger eleverna möjlighet till personlig utveckling
- ger eleverna möjlighet till skriftspråklig och läsfärdighetsmässig utveckling
- har ett estetiskt värde

**Fråga 3**

**Ange vilka yttre faktorer som styr ditt val av ovan nämnda skönlitterära verk. (Markera dina svar)**

**Valet av verk A styrs framförallt av:**

- gymnasieskolans styrdokument
- aktuella samhälls- och kulturdebatter
- olika läromedel (läroböcker, antologier osv.)
- skolans utbud av verken t.ex. tillgång till klassuppsättningar
- tidskrifter och föreningar som vänder sig till lärare
- kollegor
- elever
- den egna lärarutbildningen
- det egna intresset
- undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering

**Valet av verk B styrs framförallt av:**

- gymnasieskolans styrdokument
- aktuella samhälls- och kulturdebatter
- olika läromedel (läroböcker, antologier osv.)
- skolans utbud av verken t.ex. tillgång till klassuppsättningar
- tidskrifter och föreningar som vänder sig till lärare
- kollegor
- elever
- den egna lärarutbildningen
- det egna intresset

- undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering

**Valet av verk C styrs framförallt av:**

- gymnasieskolans styrdokument
- aktuella samhälls- och kulturdebatter
- olika läromedel (läroböcker, antologier osv.)
- skolans utbud av verken t.ex. tillgång till klassuppsättningar
- tidskrifter och föreningar som vänder sig till lärare
- kollegor
- elever
- den egna lärarutbildningen
- det egna intresset
- undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering

**Valet av verk D styrs framförallt av:**

- gymnasieskolans styrdokument
- aktuella samhälls- och kulturdebatter
- olika läromedel (läroböcker, antologier osv.)
- skolans utbud av verken t.ex. tillgång till klassuppsättningar
- tidskrifter och föreningar som vänder sig till lärare
- kollegor
- elever
- den egna lärarutbildningen
- det egna intresset
- undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering

**Valet av verk E styrs framförallt av:**

- gymnasieskolans styrdokument
- aktuella samhälls- och kulturdebatter
- olika läromedel (läroböcker, antologier osv.)
- skolans utbud av verken t.ex. tillgång till klassuppsättningar
- tidskrifter och föreningar som vänder sig till lärare
- kollegor
- elever
- den egna lärarutbildningen
- det egna intresset
- undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering

**Vill du tillföra något eller har synpunkter på undersökningen och dess frågor får du gärna skriva in dem i rutan.**

**Enkäten skall vara mig tillhanda senast den 28 april 2006.  
Ett stort tack för hjälpen!**

# Resultatsammanställning

## Tabell 1

Fr.1					
Författare					
	Man	Kvinna	Svensk	Nordisk	Övrig utländsk
Isabel Allende		x			x
Carl Jonas Love Almqvist	x		x		
Isaac Asimov	x				x
Jane Austen		x			x
Paul Auster	x				x
Majgull Axelsson		x	x		
Joseph Bediér (återberättare)	x				x
Frans G. Bengtsson	x		x		
Julie Bertanga		x			x
Michael Blake	x				x
Karin Boye		x	x		
Ray Bradbury	x				x
Charlotte Brontë		x			x
Emily Brontë		x			x
Dan Brown	x				x
Albert Camus	x				x
Miguel de Cervantes	x				x
Tracy Chevalier		x			x
Joseph Conrad	x				x
Stig Dagerman	x		x		
Daniel Defoe	x				x
Charles Dickens	x				x
Waris Dirie		x			x
Fjodor Dostojevskij	x				x
Alexandre Dumas d.ä.	x				x
David Ericsson	x		x		
Euripides	x				x
Marianne Fredriksson		x	x		
Jan Fridegård	x		x		
Jonas Gardell	x		x		
Tamas Gellert	x		x		
Johann Wolfgang von Goethe	x				x
William Golding	x				x
Jan Guillou	x		x		
Lars Gustafsson	x		x		
Joseph Heller	x				x
Ernest Hemingway	x				x
Hermann Hesse	x				x
E T A Hoffmann	x				x
Nick Hornby	x				x
Aldous Huxley	x				x
Henrik Ibsen	x			x	

P C Jersild	x		x			
Sara Kadefors		x	x			
Franz Kafka	x				x	
Imre Kertész	x				x	
Jonas Hassen Khemiri	x		x			
Katarina Kuick		x	x			
Pär Lagerkvist	x		x			
Selma Lagerlöf		x	x			
Björn Larsson	x		x			
Jack London	x				x	
Michelle Magorian		x			x	
Moa Martinson		x	x			
Katarina Mazetti		x	x			
Ed McBain	x				x	
Ian McEwan	x				x	
Molière	x				x	
Zana Muhsen		x			x	
Håkan Nesser	x		x			
Mikael Niemi	x		x			
Johanna Nilsson		x	x			
Joyce Carol Oates		x			x	
Tawni O'dell		x			x	
Okänd ( <i>Gunnlaug Ormstungas saga</i> )	x			x		
George Orwell	x				x	
Susanne Osten		x	x			
Dave Pelzer	x				x	
Sylvia Plath		x			x	
Edgar Allan Poe	x				x	
Peter Pohl	x		x			
Erich Maria Remarque	x				x	
Viktor Rydberg	x		x			
J.D. Salinger	x				x	
William Shakespeare	x				x	
Mary Shelley		x			x	
Linda Skugge		x	x			
Sofokles	x				x	
Erik Johan Stagnelius	x		x			
John Steinbeck	x				x	
Bram Stoker	x				x	
August Strindberg	x		x			
Britta Svensson		x	x			
Hjalmar Söderberg	x		x			
Brynhildur Thórarinsdóttir (återberättare)	x			x		
Anton Tjechov	x				x	
Carl-Johan Vallgren	x		x			
Voltaire	x				x	
Mats Wahl	x		x			
Christina Wahldén		x	x			
Katarina Wennstam		x	x			
Anders Widén	x		x			
Émile Zola	x				x	
<b>Summa:</b>	<b>93</b>	<b>66</b>	<b>27</b>	<b>37</b> (23 män, 14 kvinnor)	<b>3</b> (3 män, 0 kvinnor)	<b>53</b> (40 män, 13 kvinnor)

**Tabell 2**

Fr.1												
Författare / Verk		Tid										
	Originalalets utgivningsår	<1500	1501-1600	1601-1700	1701-1800	1801-1850	1851-1900	1901-1925	1926-1950	1951-1975	1976-2000	2001>
<b>Isabel Allende</b>												
<i>Andarnas hus</i>	1982										x	
<b>Carl Jonas Love Almqvist</b>												
<i>Det går an</i>	1839					x						
<b>Isaac Asimov</b>												
<i>Preludium till Stiftelsen</i>	1988										x	
<b>Jane Austen</b>												
<i>Stolthet och fördom</i>	1813					x						
<b>Paul Auster</b>												
<i>New York-trilogin</i>	1987										x	
<b>Majgull Axelsson</b>												
<i>Rosario är död</i>	1989										x	
<b>Joseph Bediér (återberättare)</b>												
<i>Tristan och Isolde</i>	1900						x					
<b>Frans G. Bengtsson</b>												
<i>Röde Orm</i>	1941, 1945								x			
<b>Julie Bertanga</b>												
<i>Exodus</i>	2003											x
<b>Michael Blake</b>												
<i>Dansar med vargar</i>	1991										x	
<b>Karin Boye</b>												
<i>Kallocain</i>	1940								x			
<b>Ray Bradbury</b>												
<i>Fahrenheit 451</i>	1953									x		
<b>Charlotte Brontë</b>												
<i>Jane Eyre</i>	1847					x						
<b>Emily Brontë</b>												
<i>Svindlande höjder</i>	1847					x						
<b>Dan Brown</b>												
<i>Da Vinci-koden</i>	2003											x
<b>Albert Camus</b>												
<i>Främlingen</i>	1942								x			
<i>Pesten</i>	1947								x			
<b>Miguel de Cervantes</b>												
<i>Don Quijote av la Mancha</i>	1605, 1615			x								
<b>Tracy Chevalier</b>												
<i>Flicka med pärlörhänge</i>	1999										x	
<b>Joseph Conrad</b>												
<i>Mörkrets hjärta</i>	1902							x				
<b>Stig Dagerman</b>												
<i>Att döda ett barn</i>	1948								x			
<b>Daniel Defoe</b>												
<i>Robinson Crusoe</i>	1719				x							

<b>Charles Dickens</b>												
<i>Oliver Twist</i>	1838					x						
<b>Waris Dirie</b>												
<i>En blomma i Afrikas öken</i>	1999										x	
<b>Fjodor Dostojevskij</b>												
<i>Brott och straff</i>	1866						x					
<b>Alexandre Dumas d.ä.</b>												
<i>Greven av Montecristo</i>	1844					x						
<b>David Ericsson</b>												
<i>Truck Stop</i>	1999										x	
<b>Euripides</b>												
<i>Medea</i>	okänt	x										
<b>Marianne Fredriksson</b>												
<i>Simon och ekarna</i>	1985										x	
<i>Paradisets barn</i>	1985										x	
<b>Jan Fridegård</b>												
<i>Trägudars land</i>	1940								x			
<b>Jonas Gardell</b>												
<i>En komikers uppväxt</i>	1992										x	
<b>Tamas Gellert</b>												
<i>Lasermannen</i>	2002											x
<b>Johann Wolfgang von Goethe</b>												
<i>Den unge Werthers lidanden</i>	1774					x						
<b>William Golding</b>												
<i>Flugornas herre</i>	1954									x		
<b>Jan Guillou</b>												
<i>Ondskan</i>	1981										x	
<b>Lars Gustafsson</b>												
<i>En kakelsättares eftermiddag</i>	1991										x	
<b>Joseph Heller</b>												
<i>Moment 22</i>	1961									x		
<b>Ernest Hemingway</b>												
<i>Den gamle och havet</i>	1952									x		
<b>Hermann Hesse</b>												
<i>Siddharta</i>	1922								x			
<b>E T A Hoffmann</b>												
<i>Sandmannen</i>	1814					x						
<b>Nick Hornby</b>												
<i>Om en pojke</i>	1998										x	
<b>Aldous Huxley</b>												
<i>Du sköna nya värld</i>	1932								x			
<b>Henrik Ibsen</b>												
<i>Vildanden</i>	1884						x					
<b>P C Jersild</b>												
<i>Babels hus</i>	1978										x	
<b>Sara Kadefors</b>												
<i>Sandor slash Ida</i>	2001											x

<b>Franz Kafka</b>												
<i>Förvandlingen</i>	1915						x					
<i>Processen</i>	1925						x					
<b>Imre Kertész</b>												
<i>Mannen utan öde</i>	1975								x			
<b>Jonas Hassen Khemiri</b>												
<i>Ett öga rött</i>	2003											x
<b>Katarina Kuick</b>												
<i>Den första gång jag såg dig</i>	1999										x	
<b>Pär Lagerkvist</b>												
<i>Bödeln</i>	1933							x				
<i>Dvärgen</i>	1944							x				
<i>Gäst hos verkligheten</i>	1925						x					
<b>Selma Lagerlöf</b>												
<i>Herr Arnes penningar</i>	1904						x					
<i>Kejsaren av Portugallien</i>	1914						x					
<b>Björn Larsson</b>												
<i>Den keltiska ringen</i>	1992										x	
<b>Jack London</b>												
<i>Att göra upp en eld</i>	1908						x					
<i>Skriet från Vildmarken</i>	1903						x					
<b>Michelle Magorian</b>												
<i>Godnatt Mister Tom</i>	1981										x	
<b>Moa Martinson</b>												
<i>Mor gifter sig</i>	1936							x				
<b>Katarina Mazetti</b>												
<i>Grabben i graven bredvid</i>	1999										x	
<b>Ed McBain</b>												
<i>Geväret</i>	1969								x			
<b>Ian McEwan</b>												
<i>Kärlekens raseri</i>	1997										x	
<b>Molière</b>												
<i>Tartuffe</i>	1664			x								
<b>Zana Muhsen</b>												
<i>Såld</i>	1991										x	
<b>Håkan Nesser</b>												
<i>Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö</i>	1998										x	
<b>Mikael Niemi</b>												
<i>Kyrkdjävulen</i>	1994										x	
<i>Populärmusik från Vittula</i>	2000										x	
<b>Johanna Nilsson</b>												
<i>Hon går genom tavlan ut ur bilden</i>	1996										x	
<b>Joyce Carol Oates</b>												
<i>Vilda gröna ögon</i>	2003											x
<b>Tawni O'dell</b>												







	<i>Populärmusik från Vittula</i>	7	1	2	5	1	5	6	4	4	6		4	1	3	2	1	5	4
<b>Hjalmar Söderberg</b>		8																	
	<i>Doktor Glas</i>	6	6	4	2	3	4	4	4	6	4	2	3		2	2	2	4	6
	<i>Pälsen</i>	2		1				1				1	1			1		1	2
<b>Émile Zola</b>		8																	
	<i>Thérèse Raquin</i>	8	8	8	4	1	3	5	4	6	4	3	6		1	3	3	5	7
<b>Daniel Defoe</b>		7																	
	<i>Robinson Crusoe</i>	7	7	6	2		4	4	3	3	1	4	5		2	4		6	4
<b>Selma Lagerlöf</b>		7																	
	<i>Herr Arnes penningar</i>	4	4	3		2	2	2	2	4	1	1	4			1	2	3	2
	<i>Kejsaren av Portugallien</i>	3	3	2	2	1	1	2	3	3	1	2	2		2	3	1	3	3
<b>William Shakespeare</b>		7																	
	<i>En midsommarnattsdröm</i>	1	1										1						
	<i>Hamlet</i>	2	2	2				2	2	2		1	1		1	1	1	1	2
	<i>Romeo och Julia</i>	4	4	3	2	1	3	3	3	3	1	1	1			2		3	2
<b>John Steinbeck</b>		7																	
	<i>Möss och människor</i>	5	4	5	1	2	2	1	1	3	3	1	5	1	2	2	1	3	2
	<i>Pärlan</i>	2	2	1		1				2	1		2			1			
<b>Joseph Bediér (äterberättare)</b>		6																	
	<i>Tristan och Isolde</i>	6	5	6		1	1	2	4	5	1	2	6	1	2	2	3	4	6
<b>Franz Kafka</b>		6																	
	<i>Förvandlingen</i>	2	2	2				1		1			1					1	1
	<i>Processen</i>	4	4	3	2	1	4	2	3	2	1	1	4		1	1		2	4
<b>Håkan Nesser</b>		6																	
	<i>Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö</i>	6	1	2	3	3	4	6	1	3	1		5		1	3		3	4
<b>Albert Camus</b>		4																	
	<i>Främlingen</i>	3	1		1	2	1	2	1	2	3	1	1	1	1	2	3	2	1
	<i>Pesten</i>	1	1	1			1					1	1						1
<b>Joseph Conrad</b>		4																	
	<i>Mörkrets hjärta</i>	4	1	3	2	1	2	1	2	1	3	1	2			1	2	3	
<b>Fjodor Dostojevskij</b>		4																	
	<i>Brott och straff</i>	4	3	4			2	3	3	1	1	1	2		1	2		2	3
<b>Jonas Hassen Khemiri</b>		4																	
	<i>Ett öga rött</i>	4		1	4	2	4	4	2	3	3					3		3	4
<b>Jack London</b>		4																	
	<i>Att göra upp en eld</i>	1						1					1		1	1			
	<i>Skriet från Vildmarken</i>	3	1	1	1	1	2	2		1	1		2		1	1	1	1	3
<b>Okänd</b>		4																	

	<i>Gunnlaug Ormstungas saga</i>	4	3	3	1		2	3	2	2			3		1	1		1	3
<b>Viktor Rydberg</b>		4																	
	<i>Singoalla</i>	4	4	3	3	1	1	2	3	3	2	1	3			1	2	2	3
<b>Carl Jonas Love Almqvist</b>		3																	
	<i>Det går an</i>	3	2	3			1	2	2	3	1		3			1		2	2
<b>Johann Wolfgang von Goethe</b>		3																	
	<i>Den unge Werthers lidanden</i>	3	3	2	1	1	3	2	1	2	1	2	2			3		2	2
<b>William Golding</b>		3																	
	<i>Flugornas herre</i>	3	2	2	3		2	2		2	1		2		1	2		2	1
<b>Ernest Hemingway</b>		3																	
	<i>Den gamle och havet</i>	3	3	2			1	2	2	2	1	1	3	1	1	3	1	2	2
<b>Sara Kadefors</b>		3																	
	<i>Sandor slash Ida</i>	3			2	1	2	1							1	2		3	3
<b>Imre Kertész</b>		3																	
	<i>Mannen utan öde</i>	3	2	3	1		2	2	1	1	1					1		1	2
<b>George Orwell</b>		3																	
	<i>Djurens gård</i>	1	1	1			1			1						1			1
	<i>1984</i>	2	1	2	1					1	2	1	1		1	1	1	1	1
<b>Sofokles</b>		3																	
	<i>Antigone</i>	1	1				1	1	1	1			1					1	1
	<i>Kung Oidipus</i>	2	2	2		2	2		1	1		1					1		
<b>Christina Wahldén</b>		3																	
	<i>Heder</i>	1	1	1	1		1	1		1	1	1	1		1	1		1	1
	<i>Kort kjol</i>	2			2		2	2		1	1				2	1	2	1	
<b>Charles Dickens</b>		2																	
	<i>Oliver Twist</i>	2	2	2		1	1	2		1		1	1		1			1	2
<b>Waris Dirie</b>		2																	
	<i>En blomma i Afrikas öken</i>	2		1	2		1		1	1	1		2			1		1	
<b>Euripides</b>		2																	
	<i>Medea</i>	2	2	1	1		1	1	1	1			1					2	1
<b>Marianne Fredriksson</b>		2																	
	<i>Simon och ekarna</i>	1			1	1	1	1		1	1		1					1	1
	<i>Paradisets barn</i>	1			1		1	1	1		1					1		1	1
<b>Jan Fridegård</b>		2																	
	<i>Trågudars land</i>	2	2	2		2	1	1	1	1			2			1		2	1
<b>Nick Hornby</b>		2																	
	<i>Om en pojke</i>	2			2		2	2					2			1		2	2
<b>Molière</b>		2																	
	<i>Tartuffe</i>	2	1	1		1		1	1	1		1	2		1			1	1
<b>Dave Pelzer</b>		2																	

	<i>Pojken som kallades Det</i>	2			2		2	2	1		1	1	1	2				
<b>Peter Pohl</b>		2																
	<i>Janne, min vän</i>	1			1		1					1		1	1		1	
	<i>Vilja växa</i>	1			1	1		1			1	1		1	1		1	
<b>Mary Shelley</b>		2																
	<i>Frankenstein</i>	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1		1	2	1	2
<b>Mats Wahl</b>		2																
	<i>Vinterviken</i>	2			2	2	2	2		2	2		2		1	1		1
<b>Isabel Allende</b>		1																
	<i>Andarnas hus</i>	1			1			1	1	1			1				1	1
<b>Isaac Asimov</b>		1																
	<i>Preludium till Stiftelsen</i>	1			1												1	
<b>Jane Austen</b>		1																
	<i>Stolthet och fördom</i>	1	1	1					1			1				1	1	1
<b>Paul Auster</b>		1																
	<i>New York-trilogin</i>	1			1	1			1		1	1	1		1	1	1	1
<b>Majgull Axelsson</b>		1																
	<i>Rosario är död</i>	1			1						1							
<b>Frans G. Bengtsson</b>		1																
	<i>Röde Orm</i>	1	1	1				1		1			1					1
<b>Julie Bertanga</b>		1																
	<i>Exodus</i>	1	1	1	1		1	1		1	1	1	1		1	1		1
<b>Michael Blake</b>		1																
	<i>Dansar med vargar</i>	1			1		1	1			1		1			1		1
<b>Karin Boye</b>		1																
	<i>Kallocain</i>	1			1													1
<b>Ray Bradbury</b>		1																
	<i>Fahrenheit 451</i>	1			1						1							
<b>Charlotte Brontë</b>		1																
	<i>Jane Eyre</i>	1	1	1			1	1	1	1	1						1	1
<b>Emily Brontë</b>		1																
	<i>Svindlande höjder</i>	1	1	1			1		1	1			1					1
<b>Dan Brown</b>		1																
	<i>Da Vinci-koden</i>	1						1		1		1						
<b>Miguel de Cervantes</b>		1																
	<i>Don Quijote av la Mancha</i>	1	1	1		1	1	1	1	1			1				1	1
<b>Tracy Chevalier</b>		1																
	<i>Flicka med pärlörhänge</i>	1		1	1	1	1		1					1	1			1
<b>Stig Dagerman</b>		1																
	<i>Att döda ett barn</i>	1						1						1	1			1
<b>Alexandre Dumas d.ä.</b>		1																
	<i>Greven av Montecristo</i>	1	1	1					1		1		1			1		1

<b>David Ericsson</b>		1																	
	<i>Truck Stop</i>	1			1		1	1	1	1								1	1
<b>Tamas Gellert</b>		1																	
	<i>Lasermannen</i>	1	1	1	1		1	1		1	1	1	1		1	1		1	1
<b>Lars Gustafsson</b>		1																	
	<i>En kakelsättares eftermiddag</i>	1			1		1	1	1	1								1	1
<b>Joseph Heller</b>		1																	
	<i>Moment 22</i>	1		1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Hermann Hesse</b>		1																	
	<i>Siddharta</i>	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>E T A Hoffmann</b>		1																	
	<i>Sandmannen</i>	1			1			1	1	1			1						1
<b>Aldous Huxley</b>		1																	
	<i>Du sköna nya värld</i>	1		1															1
<b>Henrik Ibsen</b>		1																	
	<i>Vildanden</i>	1	1	1		1			1	1			1	1				1	1
<b>P C Jersild</b>		1																	
	<i>Babels hus</i>	1				1											1	1	1
<b>Katarina Kuick</b>		1																	
	<i>Den första gång jag såg dig</i>	1				1	1	1		1	1					1			1
<b>Björn Larsson</b>		1																	
	<i>Den keltiska ringen</i>	1		1			1						1			1			1
<b>Michelle Magorian</b>		1																	
	<i>Godnatt Mister Tom</i>	1			1	1	1	1	1				1			1		1	
<b>Moa Martinson</b>		1																	
	<i>Mor gifter sig</i>	1	1	1		1				1	1								1
<b>Katarina Mazetti</b>		1																	
	<i>Grabben i graven bredvid</i>	1			1			1			1	1						1	
<b>Ed McBain</b>		1																	
	<i>Geväret</i>	1			1				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Ian McEwan</b>		1																	
	<i>Kärlekens raseri</i>	1			1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Zana Muhsen</b>		1																	
	<i>Såld</i>	1			1		1	1								1		1	
<b>Johanna Nilsson</b>		1																	
	<i>Hon går genom tavlan ut ur bilden</i>	1			1		1	1	1	1	1							1	
<b>Joyce Carol Oates</b>		1																	
	<i>Vilda gröna ögon</i>	1			1	1	1	1		1	1					1		1	1
<b>Tawni O'dell</b>		1																	
	<i>Avvägar</i>	1			1		1	1		1	1					1		1	1
<b>Susanne Osten</b>		1																	

	<i>Medeas barn</i>	1	1					1	1	1				1	1		1	1
<b>Sylvia Plath</b>		1																
	<i>Glaskupan</i>	1		1	1		1	1		1	1						1	
<b>Edgar Allan Poe</b>		1																
	<i>Morden på Rue Morgue</i>	1	1							1			1					
<b>Erich Maria Remarque</b>		1																
	<i>På västfronten intet nytt</i>	1		1	1	1	1					1	1	1				1
<b>J.D. Salinger</b>		1																
	<i>Räddaren i nöden</i>	1	1	1			1	1					1		1		1	1
<b>Linda Skugge</b>		1																
	<i>Saker under huden</i>	1			1		1					1	1					1
<b>Erik Johan Stagnelius</b>		1																
	<i>Till Förruttnelsen</i>	1	1															1
<b>Bram Stoker</b>		1																
	<i>Dracula</i>	1						1		1	1	1			1		1	
<b>Britta Svensson</b>		1																
	<i>E som i Extas</i>	1			1		1	1							1		1	
<b>Brynhildur Thórarinsdóttir (återberättare)</b>		1																
	<i>Njals saga</i>	1	1	1				1	1	1			1		1		1	1
<b>Anton Tjechov</b>		1																
	<i>Noveller</i>	1	1			1	1	1	1	1			1		1		1	1
<b>Carl-Johan Vallgren</b>		1																
	<i>Den vidunderliga kärlekens historia</i>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				1		1	1
<b>Katarina Wennstam</b>		1																
	<i>Flickan och skulden</i>	1			1						1							
<b>Anders Widén</b>		1																
	<i>Månskensligisten</i>	1					1						1		1			

## **Teckenförklaring till tabell 3:**

### **Fr. 2 Motivera ditt val av ovan nämnda skönlitterära verk.**

**(A-E) väljer jag framförallt för att verket:**

- 2.1 är en del av vårt litteraturarv
- 2.2 lyfter fram historiska kulturella och samhälleliga ideologier och värderingar
- 2.3 lyfter fram nutida kulturella och samhälleliga ideologier och värderingar
- 2.4 erbjuder eleverna etiska och ideologiska förebilder
- 2.5 ger eleverna möjlighet till personlig utveckling
- 2.6 ger eleverna möjlighet till skriftspråklig och läsfärdighetsmässig utveckling
- 2.7 har ett estetiskt värde

### **Fr. 3 Ange vilka yttre faktorer som styr ditt val av ovan nämnda skönlitterära verk.**

**Valet av verk (A-E) styrs framförallt av:**

- 3.1 gymnasieskolans styrdokument
- 3.2 aktuella samhälls- och kulturdebatter
- 3.3 olika läromedel (läroböcker, antologier osv.)
- 3.4 skolans utbud av verken t.ex. tillgång till klassuppsättningar
- 3.5 tidskrifter och föreningar som vänder sig till lärare
- 3.6 kollegor
- 3.7 elever
- 3.8 den egna lärarutbildningen
- 3.9 det egna intresset
- 3.10 undervisningens syfte, mål och schemamässiga planering