

Rapport FoU-projekt

Uppsala kommun 2023/24

"Om du får förståelse för en värld kan du lättare ge dig in i andra världar."

- en undersökning om läsning av skönlitteratur och vad elever får med sig efter gymnasiet

Titel: "Om du får förståelse för en värld kan du lättare ge dig in i andra världar" - en undersökning om läsning av skönlitteratur och vad elever får med sig efter gymnasiet

Juni 2024

En projektrapport publicerad för Uppsala kommun

Författare: Maria Kurkiala och Maria Asplund

E-post: maria.kurkiala@skola.uppsala.se och maria.asplund2@skola.uppsala.se

Uppsala kommun

Sammanfattning

I detta projekt studerades hur före detta gymnasieelever upplevde läsning av skönlitteratur i gymnasiet. Syftet med studien var att undersöka deltagarnas attityder till skönlitteratur och öka förståelsen för vad som bidrog till det livslånga lärandet. Vilka aspekter som deltagarna mindes och upplevde som meningsfulla respektive mindre meningsfulla undersöktes liksom även hur deltagarna i efterhand påverkades av läsningen. Tidigare elever från två olika klasser på studieförberedande program deltog i en enkät och av dessa djupintervjuades 12 personer. Analysmetoden var grundad teori och resultatet gav insikter i vilka val lärare kan göra för att planera undervisningen. Resultatet visade att andelen deltagare som såg sig som läsare hade ökat under gymnasiet och att kombinationen av innehåll och arbetssätt spelat stor roll. Samarbete och diskussion med klasskamrater och lärare var en starkt motiverande faktor. Övriga faktorer som deltagarna beskrev som viktiga var relaterbarhet i ett vidare perspektiv, allmänbildning samt att få koppla läsningen till både andra läsoplevelser och personliga associationer. Deltagarna var positiva till att läsa texter som gav en kognitiv utmaning men även variation i arbetssätt och lärarens roll och engagemang betonades, samt tid till läsning och fördjupning. Resultatet visade att dessa faktorer tillsammans bidrog till upplevelsen av meningsfullhet. En slutsats som kan dras är att läsning av skönlitteratur är en komplex process som kräver tid, engagemang och ett socialt sammanhang. Genom att undersöka upplevelser av litteraturundervisningen hoppas vi kunna inspirera och stärka lärare i sina framtida val av texter och arbetssätt för att få eleverna att känna sig som läsare och för att tillsammans med dem forma både kunskaper och upplevelser som stannar kvar efter studenten.

Innehållsförteckning

| | |
|--|----|
| Sammanfattning | 2 |
| Innehållsförteckning | 3 |
| Inledning..... | 5 |
| Bakgrund | 6 |
| Teoretiskt ramverk | 8 |
| Syfte och frågeställningar..... | 10 |
| Metod | 10 |
| Urval..... | 11 |
| Forskningsetiska principer | 11 |
| Metodbeskrivning..... | 11 |
| Kvantitativ undersökning: enkät | 11 |
| Kvalitativ undersökning: semistrukturerade djupintervjuer..... | 11 |
| Databearbetning och analys | 12 |
| Resultat..... | 12 |
| Vilka aspekter av litteraturundervisningen minns deltagarna som meningsfulla och intressanta och vad har bidragit till detta?..... | 12 |
| Innehåll..... | 13 |
| Arbetssätt..... | 18 |
| Vad har upplevts som mindre meningsfullt och intressant och vad har bidragit till detta? . | 25 |
| Innehåll..... | 25 |
| Arbetssätt..... | 25 |
| Har deltagarna upplevt att de har påverkats i efterhand av läsningen i gymnasiet och i så fall hur? | 27 |
| Identitet som läsare..... | 28 |
| Allmänbildning och vidgade perspektiv | 30 |
| Diskussion | 31 |
| Identitet som läsare och gemensam referensram..... | 31 |
| Vad har deltagarna uppfattat som meningsfullt och intressant när det gäller litteraturläsningen under gymnasiet?..... | 33 |
| Kognitiv utmaning..... | 33 |
| Associationer – den röda tråden | 34 |
| Varierat arbetssätt och olika ingångar i läsningen..... | 34 |
| Texten i ett sammanhang..... | 35 |

| | |
|--|----|
| Tid och fördjupning..... | 36 |
| Vad har uppfattats som mindre meningsfullt? | 36 |
| Sammanfattande kommentarer..... | 37 |
| Didaktiska slutsatser..... | 38 |
| Brister i undersökningen samt förslag på vidare forskning..... | 38 |
| Referenser..... | 40 |
| Bilaga 1: Enkätfrågor | 41 |
| Bilaga 2: Intervjufrågor..... | 42 |
| Bilaga 3: Texter lästa i undervisningsgrupp 1..... | 43 |
| Bilaga 4: Texter lästa i undervisningsgrupp 2..... | 44 |

Inledning

Inom svenskämnet är frågan om elevers läsning central och vi som undervisar i ämnet har ett särskilt uppdrag att på olika sätt arbeta med skönlitteratur tillsammans med eleverna. Även i samhället finns en underförstådd diskurs att ”det är bra att läsa” och att ”ungdomar borde läsa mer”. Diskussionen om läsning har den senaste tiden fått större plats i medier, bland annat eftersom svenska elevers läsförståelse enligt Pisa-undersökningar har sjunkit de senaste åren och år 2022 låg på en bottennivå i förhållande till de senaste tio åren (Skolverket, 2023). Olika läsfrämjande projekt har satts in för att stimulera ungdomars läsande och i skolan jobbar svensklärare och bibliotekarier för att elever ska få träna sin läsförmåga och möta många sorters skönlitteratur för att väcka deras läslust och få dem att vilja fortsätta läsa på egen hand.

Frågan om värdet av läsning är också aktuell i och med att regeringen har fastställt att en litteraturkanon för skolorna ska tas fram (2023). Ett antal experter har som uppgift att välja ut vilka texter som ska ingå i denna kanon. Anledningen till detta är enligt kulturminister Parisa Liljestrand (Nilsson, 2022) att den kan ”bidra med att ge oss gemensamma referensramar och kan hjälpa oss att förstå oss själva och vår kontext i förhållande till andra” och att detta även kan bidra till ökad läslust genom att om vi skulle kunna få ”barn och unga att ta del av den litteraturskatt som finns har vi kommit en bra bit på vägen”. Syftet är alltså att en litteraturkanon ska få ungdomar att förstå sig själva och sin omgivning bättre, och få större lust att läsa. Men är detta ett säkert utfall av reformen?

Många har åsikter om vad läsningen är till för, varför det är bra och vad som är ”bra” läsning, med mer eller mindre välgrundade argument. Aspekter som till exempel språkutveckling, kognitiv utveckling och läsning som medel för att lära sig nya saker och få allmänbildning inom olika ämnesområden nämns ofta som något som är ”nyttigt” med läsning. Mer sällan diskuteras läsning för läsningens egen skull, för själva upplevelsen. Vad ska en sådan typ av läsning egentligen vara bra för i en skola där undervisningen uttryckligen ska ”effektiviseras” och läsningen ofta ska vara ett medel för att uppnå ett annat mål?

Diskussionen om läsning, vad ungdomar bör läsa, hur de ska läsa och vad skolan behöver göra går ibland över huvudet på elever och lärare. Lärare i såväl grundskolan som gymnasiet kämpar ofta hårt för att ge sina elever meningsfulla upplevelser och kunskaper när det gäller läsning. Eleverna jobbar i sin tur med att utöka sin kunskap, förstå samt bygga mening med läsningen. Men hur vill eleverna ha det och vad ger läsningen i det långa loppet? Kan läsning för nöjes skull legitimeras inom ramen för vårt skolsystem? Måste vi nödvändigtvis dela upp läsningen i nytta och nöje?

För att vi i klassrummet ska uppnå så kallade gemensamma referensramar, läslust och ökad förståelse behövs mer kunskap om vilka texter och arbetsätt som faktiskt spelar roll för eleverna på lång sikt. Är det texter som kan tänkas ingå i en kulturkanon eller kan det variera mellan olika elevgrupper? Känner eleverna efter skoltiden av en ”gemensam referensram”? Fanns det några specifika texter som bidrog till ”ökad läslust”? Var det själva texten eller var det situationen och arbetsättet som gjorde att eleverna upplevde texterna som meningsfulla? Var det kanske helt andra vinster som upptäcktes efter skolgången? Med denna kunskap kan vi lärare planera våra didaktiska val och de texter vi läser i skolan, vilket gör att elevernas

motivation kan öka. På så sätt kan vi även få mer substans i diskussionen för eller emot en fastställd kanon i skolan.

Bakgrund

Detta projekt grundar sig huvudsakligen i skolans övergripande mål och riktlinjer, dvs vad eleverna som samhällsmedborgare ska ha med sig ut i livet. I läroplanen Gy11 för gymnasieskolan (Skolverket, 2011) betonas att eleverna ska få en livslång lust att lära, en överblick och ett sammanhang. De ska tränas i inlevelseförmåga och förståelse för andra människor. Vidare står det att skolan ska förmedla “sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensramen i samhället och som utgår från de mänskliga rättigheterna som alla omfattas av”. Skolans uppdrag är också att lära eleverna att “söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” och exempel på kunskapsmål för gymnasieskolan är även att elever

- kan hämta stimulans ur kulturella upplevelser och utveckla känsla för estetiska värden
- har kunskaper om och insikt i centrala delar av det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet.

Läsning av skönlitteratur är i praktiken både svenskämnets utmaning och guldkorn. Det kan i bästa fall fungera som ingång till övrigt läsande, träning av läsförmåga och förmåga att formulera sig i skrift, samt bidra till fostran av empatiska medborgare med allmänbildning, inlevelseförmåga och självkänedom. Det kan också vara en källa till glädje och samhörighet med andra, en möjlighet att få en upplevelse utöver det vardagliga. Dock erfar många lärare att det är svårt att motivera elever till skönlitterär läsning och detta arbetsmoment kan vara tungrovt och energikrävande. Om vi kan hitta ett mönster i vad som faktiskt berört eleverna i längden och sedan använder denna kunskap till att utforma framtida litteraturundervisning är det möjligt att detta kan påverka elevers motivation i positiv riktning. Svensklärares val av skönlitterära texter och arbetsmetoder kan då förstärka både upplevelsen i klassrummet och ”det livslånga lärandet”.

Läsförmåga och mängden läsning hos ungdomar behandlas i en rapport gjord av Statens medieråd (2023) där det framkommer att fritidsläsningen hos ungdomar i alla åldrar (över 10 år) över tid successivt har minskat betydligt. År 2012 läste 23 procent av ungdomarna i 17-18-årsåldern varje dag. 2021 hade andelen minskat till 8 procent för att sedan öka till 14 procent 2022. Ytterligare rapporter med samma resultat diskuteras bland annat av Anna Nordlund, litteraturvetare, forskare och lektor i didaktik i “Forskarpodden” (Nordlund, 2020). Statens medieråds rapport visar också att 56% av ungdomarna år 2022 själva anser att de läser för lite. Det är alltså ett glapp mellan vad ungdomarna gör och vad de skulle vilja göra, vilket enligt Nordlund kan innebära en känsla av otillräcklighet och bidra till uppgivenhet. Samtidigt som forskning visar att fritidsläsningen bland ungdomar minskar betonar Skolverket vikten av läsning i flera olika avsnitt av läroplanen. Detta visar på en diskrepans mellan hur verkligheten ser ut och vad Skolverket förespråkar.

På 1970-talet undersökte Pedagogiska gruppen, bestående av Lars-Göran Malmberg med flera, synen på litteraturundervisningen och svenskämnet i stort. Gruppens forskning visar vilken "dold läroplan", dvs outtalade värderingar, som historiskt sett har legat till grund för synen på svenskämnet och som påverkar didaktiken än idag (Hultin, 2007). I resultatet framgår hur svenskämnet i praktiken har utvecklats till ett heterogent ämne där tre traditioner har verkat parallellt. Dessa traditioner är:

- *Svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne* som betonar läsning för allmänbildning. Stoffet är baserat på epokundervisning och kanonlitteratur.
- *-Svenska som färdighetsämne* där stoffet inte är det centrala, utan själva färdigheten, till exempel att kunna skriva korrekt.
- *Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne* som utgår mer från elevernas egna erfarenheter både i val av stoff och arbetsmetoder. Samtal och ett kritiskt förhållningssätt är centralt.

Dessa tre traditioner har sedermera kompletterats med ytterligare en aspekt, nämligen *svenska som demokratiämne* (Hultin, 2007 samt Molloy, 2003) och dessa fyra traditioner har genom åren betonats olika beroende på vad läraren har trott ska fungera i sitt sammanhang (Hultin, 2007). I de klasser som har undersökts i detta projekt har alla traditioner i någon mån praktiserats vid olika tillfällen.

Anders Öhman (2015) skriver i sin bok *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger* om litteraturdidaktiken i svenska skolor. Enligt honom har skönlitteraturen under de senaste decennierna, i läroplaner och i praktiken, behandlats styvmoderligt och som ett medel för olika förmågor och färdigheter, till exempel språkinläring, bildning och kunskap om samhällseliga företeelser. Öhman betonar att läsning av skönlitteratur visserligen kan ha en nyttoaspekt men att förmågan att läsa berättelser har en mycket större betydelse än så. Han hävdar att läsning av skönlitteratur är viktig för att den bland annat binder samman företeelser och ger olika perspektiv, skapar förståelse för saker som sker i livet samt visar logiska samband mellan händelser och människor. Att gå in i en fiktiv värld kan också skapa sammanhang och mening som kontrast till fragmentisering, enligt Öhman, som också poängterar att själva formen i en skönlitterär berättelse är mer utvecklad och detaljerad än till exempel nyheter. Detta ger en utgångspunkt att förstå och värdera sammanhang mer på djupet.

I denna undersökning utgår vi från elevers egna upplevelser av fiktionsläsningen i gymnasiet, vilken sorts texter som efter tre års undervisning fastnar och har betydelse i längden, samt vilka didaktiska metoder som har gjort eleverna mer motiverade till läsning av skönlitteratur. Vad var det som gjorde att de minns läsningen? Vilka attityder till läsning har de efter sina gymnasieår? Bidrog all denna läsning till att eleverna uppnådde de mål som Skolverket strävar mot? Har 2023 års studenter uppnått "kunskap, självinsikt och glädje," gemensamma referenser och större "inlevelseförmåga och förståelse för andra människor" och fick de dessutom läslust på köpet?

Teoretiskt ramverk

För att placera undersökningen i ett sammanhang följer här en kort genomgång av några viktiga litteraturdidaktiska teorier och studier.

Teorier som betonar samspelet mellan läsare och text, så kallade receptionsteorier, har varit inflytelserika inom litteraturdidaktiken i Sverige och övriga västvärlden. En av dessa teorier som har haft stor betydelse är Louise M Rosenblatts transaktionsteori, som handlar om förhållandet mellan läsaren och texten i en läsprocess (2002). Rosenblatt betonar subjektiviteten i läsningen och anser att meningen inte ligger i själva texten, utan uppstår i transaktionen mellan läsaren och texten (transaktionsteori). Hon skiljer mellan *efferent* och *estetisk* läsning, vilka är två utgångspunkter för läsning. Den efferenta läsningen fokuserar på analys, struktur och berättartekniska faktorer och är vanlig vid läsning av facklitteratur. Den estetiska läsningen koncentrerar sig tvärtom på läsarens upplevelser, känslor och erfarenheter och praktiseras ofta vid läsning av skönlitteratur. Enligt Rosenblatt kännetecknas en van läsare av att hen kan växla mellan dessa två typer av läsning, varför det också är viktigt att båda får sin rättmätiga plats i undervisningen.

Olle Nordberg skriver i sin doktorsavhandling *Avkoppling och analys* (2017) att forskningen inom området ofta fastnar i att placera läsningen och läsoplevelser i kategorier som efferent och estetisk läsning. Han anser att de uppdelningar som ofta används inom forskningen tenderar att begränsa komplexiteten i den verkliga läsoplevelsen genom att det dras gränser mellan olika typer av läsning.

Nordberg (2019) använder även begreppet *litterär identitet* vilket belyser läsares attityd till sin egen skönlitterära läsförmåga. Att en person bygger sin litterära identitet och någon gång under skoltiden börjar se sig som en läsare ger självförtroende och tillträde till den litterära världen. En litterär identitet blir en viktig grund för att kunna ta sig an framtida texter.

Begreppet *litterär kompetens* (literary competence) etablerades av den amerikanska litteraturprofessorn Jonathan Culler (Nordberg, 2017, s 39). Med det menar han en läsare som har tränat upp sin kunskap om sin egen läsning och vilka komponenter som ingår i denna. Örjan Torell har vidareutvecklat detta begrepp genom sin receptionsteoretiska modell för hur litterär kompetens kan beskrivas i kvalitativa studier (Torell, 2002). Denna modell utgår från att litterär kompetens är en kombination av tre faktorer som sinsemellan samspelar vid litteraturläsning. Dessa tre faktorer är *konstitutionell kompetens*, *performanskompetens* och *literary transfer-kompetens*. De förhåller sig till en kärna som består av en dialog mellan texten och läsaren, ett ”jag” och ett ”du”, ett förhållande mellan läsaren och texten. Texten har sina förutsättningar och läsaren hanterar och tolkar dessa och på så sätt blir läsningen både personlig och distanserad.

Den konstitutionella kompetensen är vår inneboende kompetens att skapa och förstå berättelser. Detta är enligt Torell något grundläggande mänskligt som inte har med social inlärning att göra. Kompetensen visar sig som en underliggande förmåga att förstå fiktioner, att hitta mönster i berättelser och att skapa egna fiktioner parallellt med verkligheten. Denna förmåga förbises ofta i skolan. I stället betraktas den som enbart en följd av inlärd faktor och riskerar därmed att blockeras.

Performanskompetensen handlar om socialt och konventionellt inlärd metod för litteraturläsning, till exempel analys av berättarperspektiv, teman, strukturer och stilfigurer. Torell menar att denna faktor dominerar litteraturundervisningen i vårt skolsystem. Detta kan

enligt honom få som följd att eleverna lär sig tolka texter enligt givna mönster och att de får svårt att läsa självständigt. För mycket fokus på denna kompetens gör att eleverna inte får möjlighet att relatera texten till sitt eget jag och sina egna erfarenheter. Därmed blir läsoplevelsen inte så personlig, utan syftar mer till att prestera enligt givna mönster.

Literary transfer-kompetens är enligt Torell en viktig, men i vårt skolsystem förbisedd, komponent som innebär att läsningen kopplas till egna erfarenheter och referensramar. Torell betraktar denna faktor som den viktigaste när det gäller att få en person att se sig som en läsare, att få en "läsorienterad attityd", vilket även kan kopplas till Nordbergs (2019) begrepp "litterär identitet". Enligt Torell associeras läsningen till läsaren själv och får därigenom en djupare mening. Detta kan göra läsaren mer engagerad och inspirerad. De tre faktorerna i modellen bör enligt Torell alla tas i beaktande och stimuleras så det blir en balans mellan dem, vilket är en förutsättning för att både "jaget" och "duet" i dialogen får sin rättmätiga plats. Det är då den litterära kompetensen får förutsättning att utvecklas.

Också Judith Langer betonar vikten av att kombinera subjektiv läsning med läsning utifrån ett mer objektiva perspektiv (Öhman, 2015). Lärarens roll blir att hitta förbindelsen mellan elevernas personliga perspektiv och de yttre referenserna, vilket även Torell (2002) och Nordberg (2017) betonar. Enligt Langer blir varje enskild läsares upplevelse unik och förändras också under läsningens gång.

Ytterligare en forskare som haft stor betydelse för litteraturredaktiken är Rita Felski (2008) som med sin bok *Uses of literature* opponerar sig mot den distanserade, problematiserande, analytiska och kritiska läsningen som av tradition lärs ut i skolor och universitet. Denna typ av akademisk läsning har enligt Felski ansetts som "bättre". Hon menar att nöjesläsning och läsning bara för läsningens skull har förringats och att det finns olika sätt att ta sig an texter på vilket bör anpassas till vilken typ av text man läser.

Olle Nordberg (2017) har undersökt ungdomars attityder till läsning. Enligt honom behöver denna aspekt av litteraturredaktiken belysas mer. Nordberg låter i sin avhandling ungdomar själva uttala sig om och reflektera över sin läsning och menar att det är viktigt att läsning ses som en mer fördjupad och kvalitativ process än vad till exempel Pisa-undersökningarna visar. Hans avhandling består av tre studier som rör 18-åriga ungdomars läsning ur olika synvinklar, men i huvudsak utifrån deras eget perspektiv, vilken attityd de har till läsande och vad som motiverar dem. Dessutom undersöks ungdomarnas läskompetens och vad som ingår i begreppet läskompetens. En av undersökningarna utgår från ett tidsperspektiv där jämförelser görs mellan ungdomar år 2000 och år 2012.

Avhandlingen visar att många ungdomar har en positiv attityd till fiktionsläsning och att tendensen att betona den subjektiva nöjesläsningen som viktig har ökat över tid. Nordbergs undersökning visar vidare att en positiv attityd till läsning inte nödvändigtvis motsvaras av frekvent läsning och att ungdomar år 2012 har en läskompetens som innebär att de kan analysera utifrån ett vidare perspektiv än det egna jaget. De har en grundläggande positiv inställning till läsande och önskar att de hade mer tid att läsa på fritiden.

Av Nordbergs undersökning framgår att ungdomarna tydligt skiljer mellan skolläsning och fritidsläsning och att det är fritidsläsningen som ger en upplevelse på det personliga planet, medan skolläsningen mer handlar om att bocka av uppgifter. Nordberg anser att det är problematiskt att skolan ofta är för inriktad på läsning för prestation och betonar vikten av att kombinera denna typ av läsning med den upplevelse ungdomarna upplever att fritidsläsningen

ger, och därmed ta tillvara deras motivation för läsning. Vidare betonar Nordberg, i likhet med Öhman (2015) litteraturupplevelsen som en viktig aspekt som ofta glöms bort i skolan. Läsning legitimeras ofta av nyttoaspekten på bekostnad av de processer som väcks inom en läsare vid läsningen.

Det framgår av läsdidaktikforskningen att läsning av skönlitteratur är en komplex process där flera olika faktorer samverkar. Valet av texter, didaktiska metoder och den tid som läggs på läsningen påverkar utfallet, alltså hur eleverna kommer att uppleva, motiveras av och minnas läsningen i skolan.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka elevers attityder till skönlitteratur efter deras tre år på gymnasiet och öka förståelsen för vad som bidragit till det livslånga lärandet när det gäller läsning. Med denna kunskap kan valet av litteratur och arbetsmetoder i undervisningen påverkas vilket kan bidra till att motivationen, läskompetensen och den litterära identiteten hos elever ökar. Studien utgick därför från följande frågeställningar:

1. Efter avslutad skolgång, vilka aspekter av litteraturundervisningen minns deltagarna som meningsfulla och intressanta och vad är det som har bidragit till detta?
2. Vad har upplevts som mindre meningsfullt och intressant och vad är det som har bidragit till detta?
3. Har deltagarna i efterhand upplevt att de har påverkats av läsningen i gymnasiet och i så fall hur?

Metod

Då syftet med studien var att ta reda på hur litteraturundervisningen i gymnasiet har uppfattats och hur den har påverkat personer i efterhand gjordes valet att undersöka före detta elevers upplevelser av läsning genom både en kvantitativ och en kvalitativ undersökning bestående av en enkät och en individuell djupintervju. Deltagarna i undersökningen fick svara på en enkät om vad de minns av läsningen i gymnasiet och efter det djupintervjuades några av dem. Frågorna berörde hur de minns och förhåller sig dels till de skönlitterära texter de har läst i svenskämnet i gymnasiets alla tre årskurser, dels till de arbetsmetoder som användes. Fokus låg till stor del på hur de i efterhand har kunnat placera litteraturläsningen i ett för dem aktuellt sammanhang, alltså en referensram, samt vilken attityd de hade till läsning efter gymnasiet.

Med litteratur i det här sammanhanget avses skönlitterära texter av olika slag; dikter, noveller och romaner som eleven läst eller lyssnat på. Även teaterbesök och i viss mån film har inkluderats, då det varit kopplat till verk som också lästs. Övrig film eller kortfilm som inte har ingått i läsmomenten togs inte med i undersökningen.

Urval

Undersökningen genomfördes under hösten 2023. De före detta elever, i rapporten benämnda som "deltagare", som kontaktades inför studien bestod av totalt 59 personer från två högskoleförberedande gymnasieklasser som avslutade sina studier i juni 2023. I urvalet togs ingen hänsyn till kön och inte heller till skillnader mellan gymnasieprogrammen. Dessa utgångspunkter valdes med anledning av att inga tydliga skillnader i resultat när det gäller vare sig kön eller program kunde upptäckas. Undervisande lärare intervjuade sina egna elever för att tydligare förstå deras exempel och kunna ställa meningsfulla följdfrågor. Denna metod ansågs relevant också för att deltagarna efter avslutade studier inte behövde påverkas av betyg och bedömning.

Forskningsetiska principer

Denna studie har varit frivillig och deltagarna har fått ta del av skriftlig information om syftet med forskningsprojektet samt att det drivs av Uppsala kommun. Deltagarna som medverkat i både enkät och intervju har även lämnat ett skriftligt medgivande i samband med både enkät och intervju och har informerats om vad delaktigheten i projektet innebär. Deltagarna är medvetna om att alla svar kommer behandlas anonymt och att deras svar i intervjun inte kan kopplas till svaren i enkäten. De har även delgivits regler gällande GDPR.

Metodbeskrivning

Metoden i denna undersökning var *grundad teori*, vilken innebär att informationsinsamlingen inte utgår från någon speciell teori. Enkät- och intervjufrågorna är förutsättningslösa vilket innebär att de tolkas och kategoriseras i efterhand utifrån empirisk forskning. Undersökningen innehöll två delar, en kvantitativ, inledande enkät och en kvalitativ, uppföljande intervju.

Kvantitativ undersökning: enkät

Studien inleddes med att en anonym enkät skickades ut till två före detta gymnasieklasser. Enkäten bestod av 14 frågor varav 10 handlade om läsning och övriga 4 om deltagande i undersökningen, utbildningsprogram, kön och vilket år de avslutat sina studier (se bilaga 1).

Kvalitativ undersökning: semistrukturerade djupintervjuer

Efter enkätsvaren skickades en förfrågan om deltagande i en enskild intervju ut. Samtliga deltagare som anmälde sitt intresse bokades in för en individuell intervju. Deltagarna intervjuades i ca 30 minuter antingen på Teams eller på plats. Intervjuerna följde ett frågeformulär men saknar tydliga svarsalternativ (se bilaga 2). Deltagarna fick möjlighet att lämna öppna svar och det fanns utrymme för följdfrågor och exempel. Som en del av intervjun ingick även en lista sammanställd av undervisande lärare med alla texter som lästs under tre år (se bilaga 3). Efteråt transkriberades och sammanfattades intervjuerna av den som gjort intervjun. Från och med detta steg gjordes allt arbete gemensamt, för att säkerställa samstämmigheten och för att båda skulle bli insatta i alla detaljer i undersökningen. Svaren kategoriserades grovt utifrån frågeställningarna och därefter gjordes mer exakta kategorier med utgångspunkt i olika aspekter, till exempel svar som handlade om samarbete, annorlunda innehåll och lärarens betydelse. Varje deltagare färgkodades till en början för att samband mellan varje deltagares svar skulle bli tydliga. Efter att databearbetningen var klar ändrades

färgkoderna till sifferkoder eftersom detta förtydligar för läsaren av rapporten. Deltagarna i intervjuundersökningen kallas i denna rapport D1-D12. Resultatet bygger till största del på svaren från intervjuerna. Enkätsvaren hade främst som funktion att de gav vägledning till vilka områden intervjufrågorna skulle fokuseras, men gav i övrigt inte särskilt mycket information.

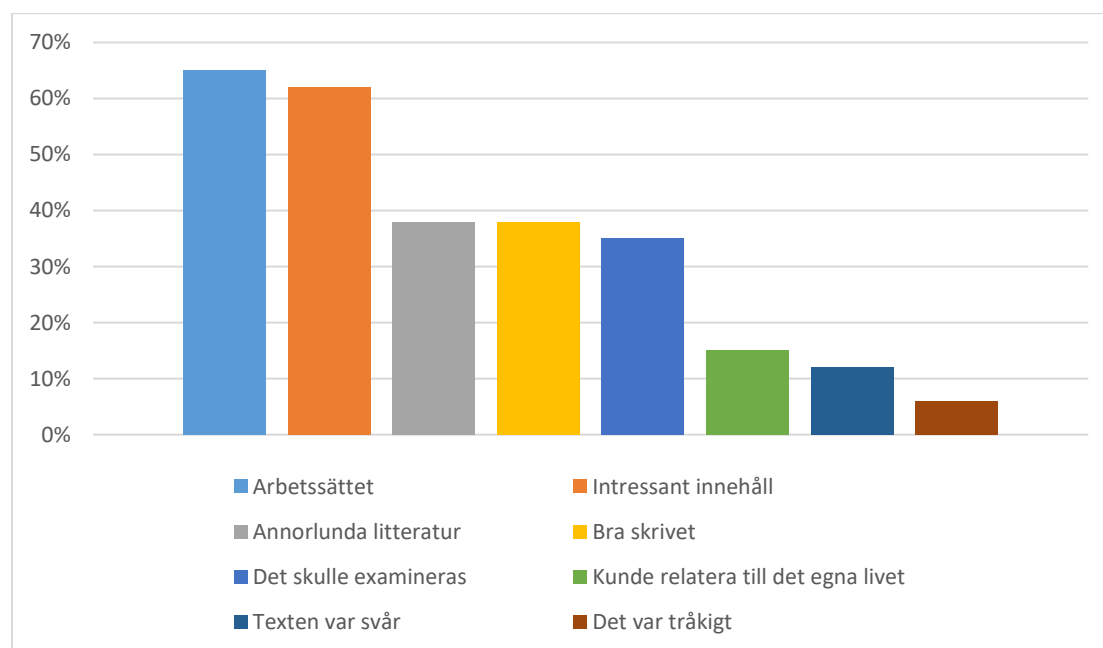
Databearbetning och analys

I den kvantitativa undersökningen skickades epost ut till 59 elever (32 respektive 27 i två olika klasser) varav 34 besvarade enkäten. Av dessa deltog i den efterföljande intervjun 6 elever per klass och gymnasieprogram, dvs totalt 12 intervjuer.

Resultat

Vilka aspekter av litteraturundervisningen minns deltagarna som meningsfulla och intressanta och vad har bidragit till detta?

I enkäten ställdes frågan vilka faktorer som bidrog till att deltagarna minns viss skönlitteratur från gymnasiet (se figur 1).



Figur 1

Anledning till att deltagarna minns vissa skönlitterära texter från gymnasiet. Arbetsättet 65 %, innehåll 62 %, annorlunda litteratur 38 %, den var bra skriven 38 %, det skulle examineras 35 %, jag kunde relatera till mitt eget liv 15 %, texten var svår 12 %, det var tråkigt 6 %.

Kommentar: Deltagarna fick ange flera svar på denna fråga

Arbetsättet och att innehållet uppfattas som intressant är de två största kategorierna som nämns i 65 respektive procent av enkätsvaren (se figur 1). Majoriteten av svaren handlar om

positiva aspekter av läsningen och övriga kategorier som nämns är till exempel att den var skriven på ett annorlunda sätt, var bra skriven, skulle examineras eller att de kunde relatera till sitt eget liv.

Svaren i enkäten kan tolkas på flera sätt, till exempel att det inte är viktigt att man relaterar till innehållet eller att urvalet av texter inte gick att relatera till. Det är även möjligt att deltagarna inte minns texter de ansåg vara tråkiga och att det därför är övervägande positiva upplevelser som redovisas. Enkätsvaren lade därför grunden till frågorna som ställdes i intervjuerna där deltagarnas svar på vad som upplevts som meningsfullt delades in i två kategorier: innehåll och arbetssätt. Inom dessa kategorier finns sedan underkategorier för att ytterligare strukturera resultatet.

Innehåll

Allmänt

Det som de 12 intervjuade deltagarna kommer ihåg som meningsfullt och intressant i texternas innehåll handlar om flera olika faktorer, där en bra berättelse och ett annorlunda innehåll betonas av elva deltagare. Nedan följer en redovisning där de mest framträdande resultaten av intervjuerna kategoriseras i undergrupperna annorlunda innehåll, relaterbarhet, associationer till annan litteratur, kunskaper och erfarenheter samt kognitiv utmaning.

Annorlunda innehåll

I sex svar beskrivs att det är viktigt med ett spännande innehåll med en oväntad vändning. Enligt D11 är det viktigt att det finns en "plot" eller "twist" som fångar intresset. Bland de verk som nämns när det gäller annorlunda innehåll återfinns bland annat *Frankenstein*, *Kejsarn av Portugalien*, *Elda telefonkataloger*, *Ångest*, *Ett anspråkslöst förslag*, *Lasermannen*, *Medea* och *Förvandlingen*.

"Det är som att en bra historia kliar på någonting inombords. Det känns skönt och det känns bra. Det är härligt att bli insvept i nåt annat". (D5)

"De som stack ut för mig var Frankenstein, Lasermannen och Förvandlingen kanske för att de var [olika] från det klassiska att allt ska sluta bra. Det var en annorlunda twist på alla dem. De hade också ganska tydliga karaktärer, Gregor Samsa, John Auserius och Frankensteins monster". (D10)

"De böcker jag kommer ihåg hade något särskilt. Jag tänkte vissa saker under de böckerna [...] Jag vet att just dom böckerna sitter starkare för att det var nåt minnesvärt oavsett om det var bra eller dåligt". (D12)

"Av nån anledning fastnade just läsningen av Lasermannen och jag vet inte varför men jag tror hela berättelsen är så stark för att ett helt land kom i skräck av en person. Den satte perspektiv och blev starkare och mer minnesvärd än de andra". (D12)

“Den text jag minns bäst är den där texten Jonathan Swift skrev [Ett anspråkslöst förslag] för den var så absurd och ändå riktigt rolig”. (D1)

”Man kan inte sätta fingret på det som försiggår i handlingen, men det känns bara obehagligt liksom. Jag minns fortfarande hur det kändes när vi läste den [Elda telefonkataloger].” (D5)

D3 ser helst att fokus ligger på klassiker snarare än moderna böcker för att “det känns som man inte läser det själv på samma sätt” och D6 belyser att även lyrik bör läsas med anledning av att det är något ”man kanske bara sysslar med i skolan”. Det är tydligt att flera av deltagarna uppskattar att få läsa något annat i skolan än vad de kanske skulle ha valt själva. I samband med detta betonar flera vikten av att få ta del av andras tolkningar i diskussioner, vilket kommer tas upp under rubriken “Arbetsätt”.

Relaterbarhet

Deltagarna har på frågan om vad som har känts meningsfullt och intressant poängterat den personliga läsningen, alltså läsning som de kan relatera till. I nästan alla intervjuer framgår det genomgående att möjligheten att relatera till innehållet på något sätt har varit viktig. Sex av deltagarna säger uttryckligen att de har kunnat relatera till innehållet på olika sätt och beskriver att det är viktigt för dem. Sju deltagare betonar att innehållet är intressant om man kan relatera till det, om det väcker känslor och om det beskriver relationer. Det är ”lättare att bry sig och engagera sig om man blir berörd eller känner att man kan relatera och koppla till sitt eget liv” säger D6 och nämner dikten ”Ångest, ångest är min arvedel” av Pär Lagerkvist. Enligt D7 hade läsningen “kunnat ge mer om man kunnat relatera mer” men enligt D3 är det kanske ”lättare att ta in och roligare att läsa möjligen” men tycker samtidigt ”inte att vi behöver läsa mer relaterbara saker”.

Relaterbarhet behöver inte nödvändigtvis endast handla om den egna personen. En majoritet betonar att det är intressant och meningsfullt att kunna relatera innehållet till ett större perspektiv. Deltagare D1 säger att “man relaterar sällan. Det handlar mer om att bli stimulerad på ett annat sätt, till exempel tankestimulerande, eller underhållen”. Samma person betonar också att läsningen inte behöver vara relaterbar till en själv och jämför med att läsa om tonårsproblem på högstadiet, vilket hen inte tycker är meningsfullt att göra på gymnasiet.

D2 nämner läsningen av *Singoalla* av Viktor Rydberg, som handlar om den förbjudna kärleken mellan en riddare och en romsk flicka, och att det går att relatera innehållet till det som händer idag när det gäller till exempel olika grupper som kommer hit och inte blir väl ansedda. Det gör att ”man kan sätta saker i något slags perspektiv” (D2). En annan diskuterar vikten av att ha “fått andra perspektiv och tankar kring livet och folk och världen i stort” men samtidigt att läsningen var “givande på ett personligt och känslomässigt plan” (D5). Dikter tas upp som mer relaterbara eftersom “de är ju gjorda för att det ska vara mycket känslor” (D4). Deltagarna beskriver också följande:

“Det går att relatera mer när personen är mänsklig och sammansatt. Viktigt att ha en karaktär man kan relatera till men behöver inte vara lik mig” (D12).

”På så sätt kan man relatera till olika aspekter. Det behöver inte nödvändigtvis vara till mig själv, men till saker som händer i världen idag och saker som man hör, andra vänner jag känner som är med om olika saker. Det i kombination med att diskutera med andra.” (D10)

”Att någonting är relaterbart och väcker någon annan känsla går ju ofta hand i hand i litteratur tycker jag. Det ena förstärker det andra.” (D5)

Några uttrycker att de inte har ett tydligt behov av att kunna relatera:

”Vi behöver inte läsa mer relaterbara saker utan jag gillar när det är ´lite tankenötigt´ och försöker fatta meningen snarare än att man känner att wow det här upplever jag också.” (D1)

D4 säger att hen ”har aldrig tänkt att nu kan jag inte relatera till det här och då kan jag inte förstå det” vilket påminner om D11:s ”oftast räcker det faktiskt med att förstå andra.” För flera kan det snarare vara viktigare att känna att ”jag förstår ett sammanhang bättre” (D3).

En deltagare (D10) föredrar explicit att lyfta blicken från det personliga:

”Bara för att den är mer relaterad till mig behöver inte det betyda att jag får mer förståelse för omvärlden [...] Det finns väldigt mycket etik och moral, hur man ska vara som människa och även hur ett land ska styras och hur man bemöter främlingar, hur man kan vara en bra ledare, vad kunskap är, vad som ses som nödvändigt att ha i sitt liv”.

Under intervjuerna framgick det alltså att det är viktigt att kunna relatera till innehållet, men inte företrädesvis i första hand till den egna personen, utan snarare till ett större sammanhang.

Associationer till annan litteratur, kunskaper och erfarenheter

Denna kategori inrymmer sådana faktorer som kan kopplas till läsupplevelsen till exempel associationer till andra verk, tidigare kunskaper och sådant deltagarna ser och upplever runt omkring sig. När deltagarna fick frågan vad de minns av skönlitteraturundervisningen gavs 28 exempel i denna kategori.

Flera av deltagarna minns sådant som kan associeras till tidigare verk de har läst i skolan och att de nu får syn på samband:

”Jag kommer ihåg det jag kommer ihåg för att det fanns någon form av röd tråd igenom alla saker vi gjorde som på nåt sätt landade i vad vi kan på slutet”.
(D10)

”Jag minns att jag tyckte det här och det här om den. Det är som ett spindelnät” och fortsätter med: ”när jag har hört talas om något i efterhand så kommer det jag lärt mig tillbaka”. (D12)

“Jag minns ofta när jag kunnat koppla det till något annat till exempel när tidsandan under romantiken kunde kopplas till Håkan Hellström.” (D2)

En annan association är sådant som deltagarna har sett eller hört efteråt, till exempel på tv eller i sociala medier. En person (D2) nämner tv-programmet Robinson och associationen till Robinson Crusoe. En annan tar upp att hen såg något om att slåss mot väderkvarnar på TikTok och då kom ihåg Don Quijote:

“Jag minns också det här med Don Quijote och väderkvarnarna för att efter att vi hade pratat om det så typ såg jag det på flera ställen, på typ TikTok och så här. Folk gav referenser till det och då fattade jag ju vad det var. Innan hade jag förmodligen inte förstått vad dom menade. Det var kul.” (D9)

Ibland har till synes ovidkommande inslag i undervisningen fått betydelse under och efter läsningen. Musik nämns som något att hänga upp minnet på, till exempel att lyssna på tonsatta dikter. En annan sak som nämns av flera är att få “bilder i huvudet”, genom att läraren visar bilder eller gestaltar något med en berättelse eller rollspel.

Exempel på detaljer som kanske kan uppfattas som ovidkommande, men som har haft betydelse för deltagarna, är att läraren har kopplat dikten “Strövtåg i hembygden” till sin egen hembygd och visat en bild på en lada i sitt barndomshem. Tre stycken minns att läraren och eleverna tillsammans har använt en gest (“ta-sig-för-pannan”-gesten) i samband med en genomgång av tidsandan under romantiken och läsningen av utdrag ur *Den unge Werthers lidande*. De använde den gesten mycket efteråt både i och utanför klassrummet. En annan minns att hen fick se Selma Lagerlöf på en sedel och tyckte det var roligt (D8). Även associationer som eleverna själva har använt sig av i sin klass eller sitt kompisgäng efteråt kom upp i intervjuerna. En deltagare (D9) berättar att i klassen pratade de mycket sinsemellan om att hamna i “rännstenen” i samband med sin studentskiva efter att de hade lyssnat på och jobbat med Fredmans epistel nr. 23 av Carl Michael Bellman. En annan (D6) beskriver hur hen och kamraterna regelbundet använde Karin Boyes diktrader “Bryt upp, bryt upp...” under en tågluff efter gymnasiet. Även begreppet “holmgång” började användas i ett kompisgäng efter att de hade läst Gunnlaug Ormstungas saga:

”Holmgång – hur skulle jag kunna glömma! Vi skämtade om det långt efter att vi läst Gunnlaug”. (D5)

I denna kategori kan man alltså se att deltagarna tillsammans med varandra och sin lärare skapade egna associationer som placerade innehållet i de skönlitterära texterna i ett för dem meningsfullt och roligt sammanhang.

Kognitiv utmaning

Majoriteteten av deltagarna tycker om litteratur där man får läsa mellan raderna eller där det finns olika tolkningsmöjligheter. "Det fick hjärnan att tänka lite" (D9) och "det som fångar mitt intresse är när jag får ganska mycket utrymme att tolka själv" (D10) är exempel som illustrerar detta.

Sex deltagare betonar att de har gillat att få "klura", att litteraturen erbjuder en sorts kognitiv stimulans. De betonar att det är stimulerande att få känna sig kompetent genom att tänka ut vad innehållet kan betyda. D1 uttrycker det i samband med relaterbarhet som att hen "gillar när det är lite tankenötigt" (se ovan) och minns läsningen av novellen "Elda telefonkataloger" i svenska 1 som "...lite abstrakt. Man behövde tänka till lite för att koppla".

I detta sammanhang nämns böcker som *Förvandlingen*, *Kejsarn av Portugallien* och *Frankenstein*. D7 beskriver läsningen av *Förvandlingen* som spännande för att hen kunde "dra paralleller genom det och tolka den. Lite som en detektivgåta". D11 säger om samma text att "liksom för att man fick aldrig ett klart svar om varför han blev insekt och att hur vi själva kunde tolka det och så, att vi fick tänka mycket själva tror jag gör att jag kommer fortfarande ihåg den". Även lyrik anses av två elever (D4 och D6) vara stimulerande av denna anledning.

När det gäller litteratur som kognitiv utmaning visar undersökningen att ingen av deltagarna har ansett den litteratur de fick läsa vara för svår innehållsmässigt men att det ändå är viktigt att lägga sig på en "lagom" nivå. Enligt D1 så fick det "gärna vara att tänka lite, men inte så abstrakt att man bara tappade bort sig helt" och nämner *Det skvallrande hjärtat* av E. A. Poe som ett bra mellanting. Det som ibland har ansetts som svårt är den språkliga aspekten. I det sammanhanget har deltagarna nämnt *Medea*, *Gunnlaug Ormstungas saga* och *Kejsarn av Portugallien*. D12 uttrycker det så här:

"Saken är den att svår kan ju vara på olika sätt tänker jag. Förvandlingen var svår i och med att den var ganska abstrakt och den har ingen tydlig mening och det är liksom lite tvetydigt. Det var svårt på ett sätt, men samtidigt var Kejsarn av Portugallien svårare på ett sätt för att den är skriven på ett helt annat språk än vad man är van vid att läsa."

Flera deltagare betonar att det är bra att ha en annan läsning i skolan och att delvis läsa med andra syften än på fritiden. De läser gärna klassiker i skolan och de tycker att de olika typerna av läsning kan fylla olika funktioner. D7 säger angående läsningen av klassiker att "jag har tagit med mig. Det har fastnat. Det tror jag är jätteviktigt att få läsa. Att man tar med sig klassiker." D12 tycker att "på nåt sätt är undervisningen man läser i skolan och det man läser hemma lite olika saker och man ska få ut olika saker. När jag sitter i skolan blir det typ en annan dimension". D9 säger att "jag tyckte *Förvandlingen* var bra och nu när jag påminns om det med Selma Lagerlöf då kommer jag ihåg att jag tyckte att båda var... att det var kul att det fanns en skruvad mening med dem. Alltså det var inte självklart vad som hände och såna böcker har jag inte läst innan så det är också därför man såg dem på ett annat sätt."

En deltagare (D5) ansåg att dikter och noveller snarare än romaner erbjöd en större utmaning då de oftare "kommer med uppgifter där man liksom ska försöka lista ut vad det handlar om och det tycker jag är väldigt kul men också väldigt svårt. Det känns som folk

behöver lite tid för att komma ur sina skal när det kommer till analys av sådana typer av texter”.

När det handlar om innehållet i litteraturen och en kognitiv utmaning uppskattas ett ”lagom” utmanande innehåll vilket bidragit till att deltagarna i större grad minns texterna i efterhand. Ett utmanande språk har ansetts ett större hinder än ett utmanade innehåll.

Arbetsätt

Allmänt

I enkätundersökningen framkom att den viktigaste faktorn när det gäller elevernas intresse för skönlitteraturundervisningen i gymnasiet var *hur* man arbetat med den. I intervjun ställdes frågor för att få en fördjupad och mer komplex bild av vilka arbetsmetoder som eleverna föredrog. Sju huvudkategorier utkristalliserade sig: *valet av introduktion till litteraturläsning, verktyg för analys, variation, samspel med andra, tid och fördjupning, lärarens roll samt meningsfulla examinationer.*

Valet av introduktion till litteraturläsning

Deltagarna ombads att beskriva hur de tyckte att presentationen av en text inför läsningen ska vara för att väcka intresse. De fick välja mellan fyra alternativ eller en kombination av dessa:

- Börja med temat och diskutera det förutsättningslöst innan de går in på själva texten
- Börja med bakgrunden till texten, till exempel författare, tiden och samhället den tillkom i
- Börja med analysverktyg och litterära begrepp
- Börja med läsning och att eleverna förutsättningslöst får börja ställa sig frågor om texten och jobba fram egna tankar och tolkningar

Majoriteten (9 st) vill antingen börja med att diskutera ett tema eller att få bakgrunden till texten, så som kunskap om författaren och den tid hen levde i eller också en kombination av dessa två arbetsätt. Tre deltagare nämner analysverktyg som en bra ingång till litteraturläsning men endast en tycker att det är en bra idé att börja läsa förutsättningslöst:

”Det är kul att dyka med huvudet först och tillsammans bara säga vad handlar det här om då? Du vet ju hur jag är, jag gillar att prata och ställa frågor och om jag är helt blank så börjar jag bygga ut om jag blir exponerad för något innehåll och så kommer massa tankar och frågor väckas”. (D5)

Det är dock tydligt att de flesta vill ha någon form av förförståelse. D1 betonar genomgångar både om de litterära epokerna ”det här med epokerna det är ganska lätt att komma ihåg för jag minns dina powerpoints väldigt bra” och även hur detta kan kopplas till ett verk som när hen läste en isländsk saga: ”hela den är som en faktaklump i hjärnan som bara representerar den epoken. Så det är väl genomgångarna som gör att man minns”.

Vikten av att sätta texten i ett sammanhang beskrivs även av D10: ”Ibland kan det vara så att elever inte reagerar så mycket på skönlitteratur utan vill ha något lite mer verkligt och om man berättar bakgrund får man mer historia.” D11 vill exempelvis börja med ett tema och

anknyta till annan litteratur som eleverna känner till och vad som har skrivits inom samma tema. Hen menar att det kan hjälpa att komma in i boken om eleverna får börja med att relatera till sina erfarenheter och kunskaper inom området:

“Att man har en större inblick av ja, att man skulle vara... [till exempel] ondska eller hämnd. Och så diskuterar man det och så går man in i en bok. Då tror jag det skulle hjälpa mig jättemycket att ha det i bakhuvudet”.

D12 betonar att det kan vara intressant att i relation till förförståelsen sätta sig in i karaktärerna från början och ställa sig frågor om dem innan läsningen:

“Alltså skulle denna karaktär agera så här? Vilka karaktärer finns det? Typiska karaktärer inom det här temat?”

Det förefaller alltså vara viktigt hur litteraturen introduceras och att den ingår i någon typ av sammanhang, antingen tematiskt eller kontextuellt.

Verktyg för litterär analys

Att utgå från den mer teoretiska aspekten av läsning med analysmetoder som till exempel begrepp från dramaturgin, stilfigurer och symboler kan antingen ses som en hjälp att förstå en text eller som alltför tekniskt och därmed stå i vägen för läsoplevelsen. Även om de flesta inte vill inleda läsningen med detta har många av deltagarna ansett att det kan vara en hjälp. Deltagarna fick frågan om de tyckte att de analysmetoder de fick lära sig i gymnasiet förhöjde läsoplevelsen eller om de stod i vägen för den. Ingen beskriver analysverktygen som något som förstörde upplevelsen. Tvärtom tycker två att det var ett bra sätt att ta sig an en text och att analysmetoder ”kan vara en väg in till känslan i vissa böcker” (D10).

Två andra personer tycker att man kan ha ett motstånd mot analysverktygen i början men att de är mer en hjälp än ett hinder. ”Det var lite motstånd i början men när det föll på plats i trean var det bra”, säger D10. Vidare anser hen att med verktyg för litteraturanalys ”tar [man] lättare upp saker från boken och därför får man mer att tänka över efteråt och så analyserar man på det sättet”.

Som tidigare nämnts betonar D12 att man får ut olika saker av det man läser hemma och i skolan. Hen menar att man får en annan läskompetens i skolan som läsaren sedan kan välja att använda eller inte använda på fritiden:

”På nåt sätt är undervisningen man läser i skolan och det man läser hemma lite olika saker och man får ut olika saker. När jag sitter i skolan blir det typ en annan dimension”.

Att få lära sig metoder och verktyg för litteraturanalys var således något som de flesta upplevde som positivt.

Variation

Att variera hur man arbetar med skönlitteratur uppger majoriteten som viktigt för motivationen. De betonar att det har varit bra att inte bara läsa de litterära verken, utan att också arbeta med dem på olika sätt. En faktor som i tio av intervjuerna beskrivs som

meningsfull är att få göra kreativa uppgifter med eget skapande som till exempel texter på post-its, debatter, spela teater, poddar eller workshops men även presentationer och dikttolkningar nämns. Också teaterbesöken som deltagarna fick göra (pjäserna *Frankenstein* och *Flickan med svavelstickorna*) beskrevs som roliga och motiverande.

“När du spelade upp drama. När vi fick kolla på videor och diskutera. Jag tror variationen. Att det är lite av varje.” (D7)

“Alltså, jag tyckte jättemycket om när vi arbetade med Medea, hur vi arbetade själva, alltså när vi också själva fick stå upp, ha teatern liksom framför hela klassen [...] och sen så tyckte jag att Frankenstein var jätteintressant när vi fick gå på teatern och sen när vi fick hålla våra egna seminarium också liksom att spela in dem. [...] och sen när vi läste textutdraget också. Det tycker jag är intressant.” (D11)

”På vissa lektioner kändes det nästan som ett rollspel och det tror jag man kommer ihåg bättre”. (D10)

”Modernismen jobbade vi ganska länge med och på ett sätt som vi kanske inte var vana vid. Till exempel workshopen satte sig för att det var något man inte annars skulle göra. Poddarna var en bra idé. Det blev också en variation”. (D12)

Ibland kan arbetssättet bli lika eller mer minnesvärt som själva texten som när D1 minns arbetet kring dramat *Medea*: ”Jag minns debatten vi hade där man skulle rättfärdiga hennes handlingar och några skulle argumentera mot. Det var bra, mest på sättet vi arbetade tror jag egentligen”.

Samspel med andra

Vikten av elevernas eget samspel och aktivitet nämns 17 gånger under intervjuerna. Att diskutera skönlitteratur och att samarbeta med andra är faktorer som framställs som viktiga och motiverande. Deltagare D8, som inte uppger sig vara en läsare på fritiden, minns att hen gillade läsningen av *Förvandlingen* för att hen fick diskutera den med andra. Det var enligt deltagaren roligt ”för man hör hur andra tänker och så.” D5 betonar att det är roligt med ”bokmöten” och D10 nämner att det är roligt ”att bygga vidare på varandras tolkningar”.

“Vi delade upp oss så att halva klassen fick läsa en bok och andra halvan en annan. Så det var ändå roligt att arbeta med det och så fick vi diskutera med varandra: din bok säger så här och min bok säger så här. Har böckerna någon koppling med varandra på ett eller annat sätt?” (D11)

”Jag kommer ihåg när vi diskuterade Frankenstein i grupp. Alla kom med sitt, okej jag kanske inte håller med om allt men jag kan ändå bygga vidare på det”. (D10)

”Jag har tyckt mest om seminarier och poddinspelningar där man får diskutera. Dels är det enklare att diskutera för att det är första tanken och sen kan man lätt bolla vidare, men sen har du också att andra människor kan komma och fylla i det här och...jaha så du har tänkt så här, men har du tänkt på det här och då kommer dimensioner som man själv kanske inte har tänkt på in.” (D12)

Återkommande diskussioner i en grupp som läser samma bok har framhållits som “våldigt roliga”(D5) och att de även stärkte den sociala gemenskapen i klassen när det var en ny klass och de samtidigt lärde känna varandra. Samma person säger att klassen har “diskuterat allt möjligt på grund av de texter vi läst” och att det i sin tur har “breddat andra perspektiv och mina tankar och sånt kring livet och folk och världen i stort.” Ytterligare en tar upp samma sak då det under en litteratordiskussion tidigt under höstterminen “var första gången man pratade med klasskompisarna under lektioner” (D1) och hur *Alla borde vara feminister* diskuterades främst utanför klassrummet (D6). Litteratordiskussionerna som socialt smörjmedel med en gruppstärkande funktion är alltså något deltagarna har tagit fasta på.

Tid och fördjupning

Den tid som har lagts ner på skönlitteraturen har betydelse för hur meningsfull läsningen har uppfattats. Åtta av deltagarna nämner denna aspekt som viktig. En beskriver det som att “det är avgörande” (D5) för att man ska minnas en text och få en djupare mening i läsningen. “Det jag inte minns är småtexter vi läste på en lektion för att prata om en epok” säger D4 och säger senare att “jag kommer ihåg alla där vi läste hela boken”.

“Det man tar efter mest är de hela verken man läste. Det är häftigt med små inblickar i olika verk men för att verkligen förstå nånting... det är lättare att se det som en helhet. Och när vi läste hela verk var det mer tid vi la på dom och oftast ganska aktivt med diskussioner.” (D10)

”Det behövs mer tid att läsa i skolan generellt bara för att det är så centralt att kunna läsa böcker och att ha läst böcker” (D3)

D11 säger att hen har svårare att komma ihåg textutdragen än de hela verken och svarar på frågan varför så här:

“Alltså, kanske för att de typ var mindre eller att du har arbetat med dem på mycket kortare tid och vi inte fördjupade oss på samma sätt som vi gjorde med de här större böckerna och större momenten.”

Deltagarna uttryckte också följande:

”Iliaden och Odysseen. Vi läste väl något utdrag tror jag. Det är roligare när man får lite mer djup och kan berätta om specifika saker. Jag vet inte riktigt vad de handlar om. Om man ska lära sig något om dem tror jag man behöver lite mer djup. Lite mer tid.” (D6)

”Det känns som det finns en mening med att läsa hela verk. Dels ur ett undervisningsperspektiv men också på ett personligt plan att läsa en bok från pärm till pärm” (D5)

”Romaner tar ju längre tid att läsa. Man kan ju läsa en dikt på en lektion. Men det var en bra blandning” (D2)

Fördelen med bredd beskrivs även som att ”man kan få olika perspektiv på flera verk från samma tidsepok” (D2) som också uppskattade de olika perspektiven från olika karaktärer i *Gösta Berlings saga*. Hur det ”trots att det är en liten by finns så många olika karaktärer som kan kopplas till dagens samhälle”. D3 är positiv till att läsa hela verk men tycker att det är ”svårare att koncentrera sig i skolan” och önskar att en del romanläsning sker hemma.

På olika sätt framkom alltså i intervjuerna att tid till fördjupning och reflektion är en grundläggande faktor för att innehållet ska kunna bearbetas på djupet och internaliseras.

Lärarens roll

Lärarens roll i att väcka intresse och förmedla vikten av litteraturläsning och vilken betydelse den har är något som har framkommit i intervjuerna. Två tydliga tendenser kan urskiljas, dels att det har upplevts som att läraren har haft en större betoning på nyttan än på upplevelsen, dels att lärarens egen inställning till läsning är en viktig faktor för elevernas motivation.

På frågan vad läraren har signalerat angående litteraturläsning har lärarens betoning av läsning som en nyttofunktion nämnts av flera av deltagarna. Dessa nyttofunktioner är till exempel utveckling av läsförmåga och skrivförmåga, allmänbildning, förmåga att sätta sig in i andra perspektiv och ökad koncentration. Så här svarar några av deltagarna på frågan om vad läraren har förmedlat om litteraturläsning:

”Att man får ett större ordförråd, att man lär sig skriva bättre. Jag har för mig att du sa nånting om skärmar också, att det är en bra avkoppling.” (D12)

”Överlag att det är viktigt att läsa och ta in information. Lite om lässtrategier. Det vore nog kul att ha med det lite mer.” (D6)

”Du har fokuserat mycket på innehållet, att tydliggöra det för oss. Du har pratat väldigt mycket om bakgrund.” (D8)

”Den här personen har gjort det här och det här och det har påverkat för det här...” (D9)

”Kanske att du tyckte det var kul och det smittade av lite grann.” (D6)

”Att vi läser för att lära oss saker, till exempel romantiken. Mycket sånt. Kanske inte så mycket för att läsa är kul. Men många som inte tycker om att läsa kan tycka det är jobbigt om det ska vara inställningen.” (D4)

Åtta deltagare har nämnt att läraren påvisat läsning som en positiv källa till inre upplevelse, känslor och personlig utveckling.

”Under rätt omständigheter är det nog kul för alla och har man tur kanske man känner nåt på vägen. Jag tycker det bara är jåkligt skönt att känna saker”. (D5)

”Du har signalerat att du tycker om bokläsning” (D8)

”Du har betonat mer upplevelse och budskap” (D10)

”Positiv inställning till läsning! Du har signalerat att det är positivt att läsa.” (D12)

Flera deltagare nämner lärarens engagemang som en viktig anledning till att de minns det de minns. Att läraren själv har roligt är viktigt för eleverna.

“Jag minns det jag minns för att du var så engagerad” (D12)

Också om läraren har gjort något annorlunda minns deltagarna det, som i exemplet ovan när läraren pratade om sin egen hembygd vid läsningen av ”Strövtåg i hembygden”. Det var en personlig ingång som deltagarna uppskattade. Även känslan av att lärare och elever får en gemensam läsoplevelse av Kejsarn av Portugallien nämns som minnesvärd: ”när du pratade om att du när du läst om den med åren ändrat perspektiv från dottern till pappan” (D4). Ett till exempel som nämns är när läraren i samband med Carl Michael Bellmans epistel nr. 23 spelade upp en liten scen och reciterade episteln. Detta är något som flera av eleverna kommer ihåg:

“Läsningen blir inte kopplad bara till det man läser utan det är själva upplevelsen”. (D12)

“Du överraskade oss lite där med att du låg på bordet” (D9).

Fem deltagare säger att det betytt mycket att läraren varit positiv och uppmuntrande. D11 säger att ”du har gett det stödet, tänk själva, vad tror ni det här betydde”.

D7, som inte läste böcker innan gymnasiet och som nu efteråt har börjat läsa klassiker, återkommer flera gånger under intervjun till lärarens roll och säger vid ett tillfälle så här:

“Av alla grejor tror jag att jag minns mest för att du var så engagerad i allt. Jag tror det är därför jag minns för det har jag märkt med alla andra kurser att man märker om en lärare gillar vad den håller på med och det märktes på dig att du gjorde, att du var så engagerad i allting och att du visade intresse. Jag tror att det gjorde oss, i alla fall mig intresserad. Annars är det ganska lätt med skolgrejor

att det liksom ååh.... Litteratur.... Men det var att du var engagerad som gjorde att jag minns det mest.” (D7)

Det läraren utstrålar och signalerar angående syftet med läsning verkar således ha stor påverkan på eleverna.

Meningsfulla examinationer

Också examinationer diskuteras i intervjuerna och när det gäller vilka examinationer deltagarna föredrar har främst två typer nämnts: muntliga seminarier och skriftliga analyser. Dessa är också de vanligaste examinationerna som personerna har haft när det gäller skönlitteratur och variationen i vad som är och inte är meningsfullt och intressant är större än inom många andra områden i undersökningen. Även muntliga presentationer tas upp av tre elever som något som gör att de minns de texter de arbetat med.

En majoritet föredrar seminarier med motiveringen att det är intressant, kul, lätt och ”högt rankat” (D5). Några argumenterar för både skriftliga analyser och muntliga seminarier och betonar olika fördelar med båda typerna av examinationer. Skriftliga analyser beskrivs som bättre när man verkligen vill fokusera på att visa vad man kan. Det är enligt deltagare D5 “ganska lite förberedelse men mycket utrymme för prestation. Man kan tänka i lugn och ro och man får en eller några frågor och kan bara liksom spotta ur sig allt man vill”. D2 anser att en uppgift “fastnar om man gör något själv, att man måste plugga in det eller om man ska ha en redovisning”. D1 anser att ”Skriftliga examinationer är bra även om seminarier inte är lika jobbiga. Det är mer givande om man kan sitta och skriva. Det blir liksom lättare att få med allting”. Hen utvecklar vidare med att föreslå examinationer i två nivåer:

”En nivå seminarium, bara för att stämma av grejer. Sen i Dugga, bara skriva analys, när det är höga betygskrav. Sen även presentationer så här som du gjorde när det är lite mer självständigt arbete. När man ska välja en text då blir det lättare att göra en presentation av det för det är ens eget ämne ” (D1)

D1 nämner alltså flera alternativ som hen tycker att man kan kombinera när det gäller examinationer, skriftliga analyser, muntliga seminarier och egna presentationer.

Angående muntliga seminarier säger D6: ”Seminarium var bra. Då får man prata samtidigt som man bli examinerad. Man får något annat perspektiv och säga sitt eget perspektiv”. D2 säger att hen ”gillar seminarier. Det blir lite mer givande med olika böcker som man inte själv läst utan som kamrater läst och man får djupdyka i dem också.”

Examinationer, särskilt muntliga presentationer uppskattas också av till exempel D5. När deltagarna gjort något examinerande upplever hen att hen minns det bättre och har ”mer att hänga upp det på” och att hen inte kommit ihåg en av böckerna hen valt om ”det inte hade varit för min presentation som jag höll om huvudkaraktären” (D5).

Olika examinationer har sina fördelar och nackdelar enligt deltagarna, men en kombination och variation verkar uppskattas då deltagarna tycker att de har fått visa olika förmågor vid olika examinationer. Sammantaget kan dock sägas att examinationer i flera fall har befast de kunskaper de fått och gjort att de skönlitterära texterna har stannat i minnet.

Vad har upplevts som mindre meningsfullt och intressant och vad har bidragit till detta?

Alla de texter och arbetssätt som eleverna lagt tid på men glömt pekar indirekt på att detta i längden inte varit intressant och meningsfullt för dem. Bland det de specifikt nämner som mindre intressant och meningsfullt kan några konkreta exempel inom kategorierna skönlitteraturens innehåll och arbetssätt hittas.

Innehåll

I frågor om vad som har varit mindre meningsfullt och intressant i läsningens innehåll har främst två saker framkommit, en del om textutdrag och en annan om relaterbarhet. I intervjuerna är det endast ett fåtal som nämner textutdrag som de minns. Majoriteten av deltagarna är eniga om att läsning av textutdrag är mindre motiverande än läsningen av hela verk. De säger att de oftast inte minns de korta utdrag som lästs på en lektion utan i stället föredrar hela verk inklusive korta, men hela, verk så som dikter och noveller. När det gäller romaner säger sex personer att de helst vill läsa hela verk då det ger mer djup och mening. Som nämnts under rubriken "Arbetssätt" och underrubriken "Tid och fördjupning" betonar deltagarna vikten av att få tid till detta och att denna typ av läsning ger mer, samt att det ger möjlighet till givande diskussioner med andra. En deltagare säger att "det jag inte minns är småtexter vi läste på en lektion för att prata om en epok" (D4).

Fem personer vill ha en blandning av hela verk och utdrag då de ser det som att man kan läsa i olika syften. När det gäller utdrag beskrivs det som att de är bra för att man får en inblick i olika verk och för att det inte blir långtråkigt. Bredd kan enligt en deltagare beskrivas som "det är kul att prata om olika grejer så det är också kul med bredd. Djup kan vara givande, men också utdraget och tråkigt. En blandning är bra." (D5) Endast en person säger att hen hellre läser utdrag för att "det håller motivationen uppe" (D1). De flesta är alltså ganska negativa till läsning av korta utdrag.

Som tidigare redovisats under rubriken "Relaterbarhet" beskrivs läsning av litteratur som bara handlar om ungdomars känslor och inte vidgar perspektiven i flera av intervjuerna som mindre intressant, eftersom det inte ger någon utmaning och påminner om högstadiet. "Jag upplevde i högstadiet att det var mycket att man ska kunna relatera, så vi läser kärleksböcker och tonårsböcker om tonårsproblem och det kan ju vara så överdrivet".

I övrigt framkommer ingenting som tråkigt, meningslöst eller ointressant när det gäller innehållet, antagligen för att det inte har lagts på minnet: "i så fall har jag väl glömt det" (D10).

Arbetssätt

Att det som upplevts som ointressant har glömts bort gäller även arbetssätten men under intervjuerna har två saker visat sig: loggboksskrivande och vissa examinationer. En fråga i intervjun gällde hur eleverna ställer sig till loggboksskrivande, alltså att de kontinuerligt skriver ner sina tankar under läsningens gång, ofta med givna frågor från läraren. Två personer tycker det är bra och meningsfullt med loggboksskrivandet, eftersom det har fått informationen att fastna. Resten, alltså 10 personer, tycker att det förstör läsoplevelsen eller att det inte ger någonting. D12 är avskräckt för att hen tycker att det var det enda de gjorde på

högstadiet. D5 säger att “inte en enda gång under min skolgång har jag tyckt om läslogg” och D10 beskriver det så här:

”Om man fick en sagokänsla, när man behövde skriva ner de specifika strukturerade frågorna då kom man tillbaka till verkligheten liksom”.

D10 tar särskilt upp en fråga som var typisk för loggboksskrivandet och som hen tyckte var tråkig:

”Jag tycker frågan ‘Hur tror du handlingen kommer att fortsätta?’ är lite tråkig. Den kan ibland förstöra. Man kanske vill vara i nuet i boken och inte tänka så mycket på framtiden. Loggar? Nej, man kanske ska köra lite bokklubb över det hela?”

D1 tycker läsloggar ”bara varit en jobbig grej” och tycker bättre om att svara på frågor ”för det är mer konkret då” och vill helst göra detta i diskussionsform. Några deltagare beskriver loggboksskrivandet som ett onödigt och störande inslag i läsningen:

“Läsloggar är nog bra, men jag kommer ihåg att jag tyckte dom var jobbiga att göra, för det blir liksom en extra läxa varje vecka. Men man gjorde ju dom. Jag gjorde dom inte så jättenoga för jag hade inte så mycket nytta av dom.” (D9)

”Det blir ganska jobbigt att det är...åh här kommer en paus även om jag skulle vilja läsa på mer.” (D7)

”...liksom om bokläsningen handlar om loggboksskrivandet eller om det handlar om att läsa boken.” (D12)

Även vissa examinationer anses som mindre meningsfulla. Två personer ogillar skriftliga analyser med följande motiveringar:

”Om man ska skriva en analys i Dugga blir det så mycket fokus på själva skrivandet och då struntar man lite i vad det står. Det blir för mycket olika saker att hålla reda på.” (D3)

”Skriftliga examinationer var inte så inspirerande. Det kändes som om analysen vill ha ett specifikt svar och då började man överanalysera lite”. (D10)

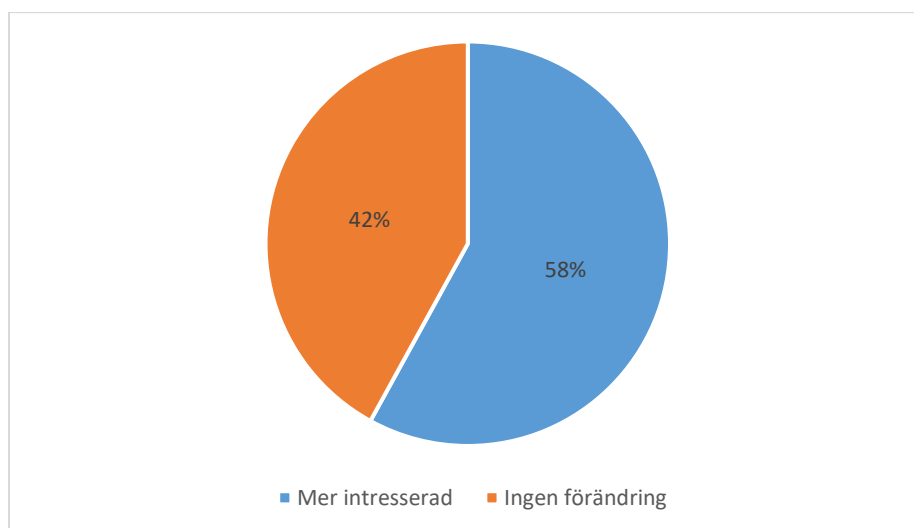
Också vissa problem med seminarier nämns. D5 säger att när det fungerar är det “superkul” men är inte gruppen “optimal” blir det inte mycket till diskussion eller så blir det “krystat” när “folk turas om att säga saker som låter bra för betyget”.

Att arbeta med läsloggar uppfattas enligt deltagarna nästan enbart som inspirationshämmande. Det enda positiva som nämns i intervjuerna är att de kan vara bra som hjälp för

minnet, men i övrigt är läsloggar något som deltagarna inte tycker om. När det gäller examination råder det delade meningar om vilken typ som fungerar bäst. Deltagarna föredrar en kombination, då det finns för- och nackdelar med olika examinationer.

Har deltagarna upplevt att de har påverkats i efterhand av läsningen i gymnasiet och i så fall hur?

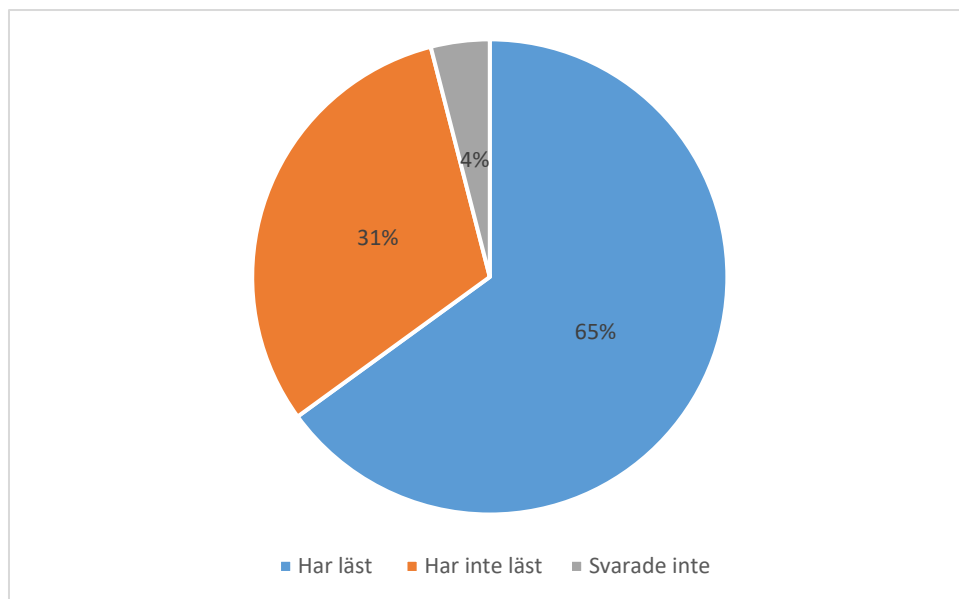
Hur gymnasietiden har påverkat deltagarna i efterhand undersöktes översiktligt i enkäten. Därefter fördjupades och utvecklades frågan i intervjuerna. Av enkätundersökningen framgår att ingen av deltagarna har fått ett minskat intresse för litteratur efter sina tre år i gymnasiet (se figur 2). 58 procent (19 st.) har blivit mer intresserade och 42 procent (14 st.) upplever ingen förändring.



Figur 2

Förändring av deltagarnas intresse för litteraturläsning efter gymnasiet.

I enkäten ställdes också frågan om deltagarna har läst skönlitteratur under de senaste sex månaderna. Av figur 3 framgår att 65 procent (22 st.) har läst någon typ av skönlitteratur det senaste halvåret och 31 procent (11 st.) inte har läst. En deltagare (4 procent) besvarade inte frågan.



Figur 3

Antal deltagare i enkätundersökningen som har läst skönlitteratur de senaste sex månaderna

Av enkäten framgår också att den litteratur som deltagarna föredrar efter gymnasiet när de får välja själva handlar om spänning (59 %), relationer (47 %), deckare (32 %) och klassiker (29 %). Övriga genrer som nämns är feelgood (26 %), faktabaserade böcker (26 %), självbiografiska böcker (26 %), historiska romaner (18 %) och poesi (12 %).

Enkätundersökningen visar alltså att över hälften har blivit mer intresserade av läsning efter gymnasiet och att genrerna spänning och relationsromaner väljs i första hand.

Intervjuerna visar att deltagarna på olika sätt har påverkats i efterhand av litteraturläsningen under gymnasiet. Huvuddelen av svaren kan kategoriseras under rubrikerna *identitet som läsare* och *allmänbildning och vidgade perspektiv*.

Identitet som läsare

-I det läge deltagarna är nu, efter avslutade gymnasiestudier, reflekterar flera över hur de ser på sin egen läsning och poängen med läsning i stort idag jämfört med tidigare. Sju av tolv ser sig idag som läsande personer. De ser i retrospektiv hur litteraturundervisningen gradvis har förändrat deras inställning till läsning och till sig själva som läsare. En deltagare, D5, uttrycker återkommande sin tacksamhet över detta:

“Folk läser inte böcker längre. Jag har aldrig varit en särskilt stor läsare på egen hand. Jag är jättetacksam för att vi har läst så mycket i svenskundervisningen just för att jag har fått uppleva den typen av underhållning. [...] Det finns ju så sjukt mycket litteratur där ute och det finns så sjukt många upplevelser och känslor som folk har satt ord på i texter så jag tycker det hade varit idiotiskt om man inte hade fått uppleva det. [...] Jag trodde aldrig jag skulle uttrycka mig så starkt och känslomässigt om böcker. Men nu när jag tänker tillbaka är jag

tacksam för alla de tankar och känslor som de böcker vi har läst har väckt hos mig. Det känns häftigt och lyxigt”. (D5)

Deltagare D10 började läsa under den sista terminen i trean:

“Generellt har man fått mycket små brödsmulor och olika verk. Det är antagligen därför jag har velat läsa Odysseen och Brott och straff och mer klassiska verk. Man har fått en liten inblick och det marinerar lite i huvudet och sen får det en till att läsa dem. [...] Man har blivit bättre på att läsa genom ettan och tvåan och då blir det lättare att plocka upp saker i trean”.

Hen betonar den röda tråden och att läsningen i årskurs 1 var en ingång till läsningen i de andra årskurserna. Hen säger dessutom att läsningen i ettan gjort det lättare att “bara kunna hålla i en bok, läsa”. Samma person tycker också att hen “får ihop läsningen” på slutet i trean. Flera exempel på hur deltagarna uttrycker en identitet som läsare följer här:

“Läsningen i ettan gav mig en ny hobby” (D11)

“Mitt läsintresse stegrade i gymnasiet. Jag har alltid varit läsintresserad men sen rann det ut i sanden men av någon anledning fann jag det igen. Det har säkert med att göra att jag läste bättre böcker i gymnasiet än i högstadiet” (D12)

“Jag tyckte inte om att läsa innan gymnasiet. Alls. Men nu gör jag det så det känns som någonting hände däremellan. Man är formbar fortfarande. Man kan nog bli ganska intresserad av att läsa, av att läsa i skolan. Jag kommer ihåg att när jag läste *Sagan om ringen* (valfri bok under vårterminen i årskurs 1) så var det ganska jobbigt och det var en ganska lång bok. Även med *Störst av allt* (under höstterminen i årskurs 1) så var det ännu mer så. Sen började jag läsa på fritiden i tvåan så någonstans där började jag se mig som en läsande person. Det är mest böckerna vi läst som har gjort att jag vill läsa mer själv. (D4)

”Jag skulle inte säga att jag är en bokslukare. Men jag tror jag insåg att det är ganska mysigt att läsa. I början hade jag en uppfattning om att jag är långsam på att läsa och det går inte men under gymnasiet insåg jag att det är ganska viktigt att kunna läsa och det hjälper bara mig själv om jag kan läsa mer och samtidigt började jag inse att böcker är ganska mysigt”. (D6)

D7, som inte läste böcker alls innan gymnasiet, började läsa romanen *Brott och straff* under våren i årskurs 3:

“Det var ju för att du nämnde den när vi pratade på en lektion, när vi pratade om epokerna och när vi har hållit på med klassiker. Det var därför jag kände att det är en sån känd bok som jag hade velat testa och läsa.” (D7)

D10 anser att hen har lärt sig analysera mer och att läsningen i årskurs 1 banade väg för en mer avancerad läsning med analys i årskurs 3: ”Ettans läsning har säkert gjort det lättare att bara kunna hålla i en bok”.

Inte bara läsning utan även framtida teaterbesök finns med som en möjlighet efter gymnasiet: “det är kul att man får möjligheten att gå på teater. Jag tror att hade jag inte gått på teater under gymnasiet hade jag kanske inte känt att jag skulle gå på teater nu själv för jag tror inte vi gjorde det under högstadiet.” (D6)

Allmänbildning och vidgade perspektiv

Deltagarna har i intervjuerna tagit upp hur läsningen under gymnasiet har påverkat dem rent allmänt. Sex av dem betonar att de förstår sammanhang bättre nu och att de har fått en ökad allmänbildning. D3 uttrycker det bland annat så här:

“Jag tänkte inte alls på Gunnlaug när jag läste den utan tyckte bara den var konstig, men jag hörde någon som pratade om våra gamla sägner och myter och då tänkte jag på Gunnlaug och att det var ju kul att ha läst den.” (D3)

“Jag tror jag kommer minnas många texter för att de har lite att göra med tidsperioder jag tänker på ibland. Från antiken till exempel Medea.” (D3)

Flera uppskattar att de fått ta del av det kulturella kapitalet och vidga sina vyer och enligt D3 är litteraturhistoria bra för: “allt! Bra för allmänbildning, läsövning, historia. Det är ju kul att kunna saker liksom”.

D7, som tidigare aldrig läste böcker, är glad att hen fick ta del av klassiker och att få veta något om deras författare. Hen menar att det hen lärde sig ”har fastnat”:

”Jag fick ett nytt...oj, det här finns! Det finns såna här böcker som är så här kända fortfarande. Jag kände att jag fick ett nytt perspektiv. Jag hade ingen aning om Kafka eller...jag hade väl hört talas om Selma Lagerlöfs namn någon gång men aldrig liksom vad dom faktiskt har skrivit och varför dom är kända idag.”

D2 ”har inte läst svenska klassiker innan så det gav perspektiv på hur man såg världen och hur långt fram skrivandet låg och hur det utvecklats jämfört med idag” och ytterligare fem deltagare menar att de har fått övning i att leva sig in i andras perspektiv. De är glada att de har fått lära sig om människor, historiska och samhällsliga perspektiv.

”För mig var det bra, kanske också för att jag tycker om att läsa. Men jag tycker det är bra att man får leva sig in i någon annans värld”. (D12)

”Ju mer du läser desto lättare blir det och du får ut mer av det du läser. Hur du kan agera, hur människor fungerar. Litteraturen är ju en värld i sig och genom

att läsa får man förståelse för den världen. Om du får förståelse för en värld kan du lättare ge dig in i andra världar.” (D10)

Utöver dessa två kategorier nämns att läsningen ger någonting på ett personligt plan, att man tas bort från skärmar och ges underhållning. Fyra deltagare anser att de av litteraturläsningen i gymnasiet även har fått ökad språkförståelse och ordförråd. De tycker att de har lärt sig att skriva bättre, att de har fått ”förbättrad läsförmåga” till exempel till högskoleprovet (D1) och att de har utvecklat sin tankeförmåga.

Läsningen under gymnasiet har således påverkat deltagarna på olika sätt, där identiteten som läsare, allmänbildning och förmågan att sätta sig in i andras perspektiv är faktorer som uppges som viktigast.

Diskussion

Skolverkets riktlinjer för hur undervisningen i gymnasiet ska bidra till ungdomars utveckling kan uppfattas som ambitiösa och svåra att mäta. Skolans uppdrag är bland annat att lära eleverna att söka sig till “skönlitteratur [...] som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” och att ge eleverna en ”gemensam referensram” (Skolverket, 2011). Vi har i denna undersökning gjort ett försök att fånga den svåråtkämpliga frågan och ringa in vad som kan ha bidragit till det som ibland kallas ett livslångt lärande. Enligt intervjuerna anser deltagarna att mer mätbara områden som läsförmåga och ordförråd har förbättrats vilket naturligtvis är positivt, men hur vet vi om elever upplever en ”gemensam referensram” och om de använder läsning till ”kunskap, självinsikt och glädje”? Genom att undersökningen främst är kvalitativ kan resultatet förefalla vara svårt att generalisera, men i och med att deltagarna har fått utveckla sina tankegångar mer på djupet i intervjuerna har det varit möjligt att få en inblick i vad som kan röra sig inom en människa i didaktiska situationer och vad som stannar kvar efteråt. Flera individer beskriver också liknande upplevelser och därav kan vi dra vissa generella slutsatser.

Frågan om en gemensam referensram är aktuell även i den politiska diskussionen i och med regeringens beslut om att införa en fastställd litteraturkanon i skolorna (2023). Våren 2024 har regeringen tillsatt en kommitté som ska fastställa vilket innehåll denna kanon ska ha och därmed bestämma vilka referensramar som ska gälla. Men hjälper detta verkligen för att på riktigt få litteraturen att *internaliseras* hos en individ och ge ringar på vattnet som bidrar till läsning på egen hand genom livet?

Identitet som läsare och gemensam referensram

På frågan hur deltagarna idag tycker att de har påverkats av läsningen kan vi, både i enkäten och i intervjuerna, se ett ökat intresse för läsning. Flera av deltagarna framstår som läsare som kan vidga perspektiven och förstå olika nivåer av läsning vilket är något de har utvecklat över tid under skolgången och delvis också efteråt. Några beskriver sin läsutveckling som att det under gymnasiet (och naturligtvis också under grundskolan, men det är utanför denna undersöknings ramar) har såttis frön till läsutveckling för att så småningom skördas.

Flera av deltagarna upplever att de genomgår en förändring under gymnasiet där de under de tre åren steg för steg börjar identifiera sig som läsare. Svensklärare har i bästa fall möjlighet att följa sina elever i tre år och kan i sådana fall arbeta mot mål som sträcker sig över lång tid där självförtroendet i en litterär identitet kan vara ett av dem. Här vill vi särskilt betona den röda tråden genom alla år, något som nämnts flera gånger av deltagarna. De upplevde att saker föll på plats i årskurs tre på grund av att de gradvis utvecklade en förmåga till och ett intresse för självständig läsning där de kunde känna sig kompetenta. Förhoppningsvis kommer den nya läroplanen GY25 med ämnesbetyg att ge större möjlighet att jobba på detta sätt, med en kvalitativ långsiktighet när det gäller unga människors litterära identitet.

Att efter gymnasiet se sig som en person som läser böcker (och går på teater) gör att man känner sig delaktig i en gemensam referensram i en vidare bemärkelse än inriktad på specifika verk. En upplevelse av att man kan läsa en hel bok, förstå vad den kan säga och känna att det är meningsfullt kan ses som en mer hållbar och långtgående lärdom än att alla har läst till exempel H.C Andersen. Om man identifierar sig som läsare gör det att man genom livet har verktyg att ta del av andras tankar och upplevelser genom skönlitteratur, vilket ökar möjligheten att det också händer. Deltagarna i undersökningen har beskrivit att de efter gymnasiet har ökad förståelse för "hur människor kan tänka," "hur man kan agera" och "hur världen fungerar" (D10) men även att läsning numera är "mysigt" (D6) vilket kan ses som att delar i Skolverkets strävan mot "kunskap, självinsikt och glädje" har uppfyllts.

En person utan denna insikt och självbild ökar inte sin referensram per automatik bara för att en lärare presenterar en viss text. Detta talar mot diskussionen om en strikt kulturkanon och för ett kontextbaserat urval beroende på elevgrupp, lärare och undervisningssituation. Att under tre år tillsammans med andra utvecklas till en person som läser med självförtroende är kanske viktigare för att den gemensamma referensramen ska hållas levande än att förstå varifrån uttrycket "kejsarens nya kläder" kommer? Finns grunden, finns alltid möjligheten att bygga vidare på både sin allmänbildning och sina och andras referenser i det som en deltagare kallar "spindelnät".

Att vara del av denna mer grundläggande referensram är idag inte självklart och kanske har skolan ett av sina viktigaste uppdrag här. Att ge "små brödsmlor" som "marineras lite i huvudet" (D10) och på så vis väcka nyfikenhet är ett långsamt arbete som lärare sällan får se hela frukten av. Att en person efter avslutad skolgång känner sig bekväm i den litterära världen och låter begreppet "läsare" ingå i identiteten är en av nycklarna till att den personen fortsätter ta in andra perspektiv.

Till den gemensamma referensramen hör dock inte bara att anse sig tillhöra gruppen läsare utan även en grund till och ett intresse för fortsatt allmänbildning. Känslan av att "det var ju kul att ha läst den" (D3) syns i intervjuerna men även i enkäten där deltagarna bland de genrer de uppskattar efter gymnasiet vid sidan av mer väntade "spänning" (59 %) och "relationer" (47 %) även nämner klassiker (29 %) i högre grad än till exempel "feelgood" (26 %) och "faktabaserade böcker" (26 %).

Vi vill i detta sammanhang poängtera att lärarens val av "allmänbildande" texter självklart grundar sig i sådant som anses vara kanon i vår kultur, till exempel det som ingår i en svensklärares utbildning och i elevernas läromedel. Denna "vidgade" kanon måste en lärare ta hänsyn till i sitt urval.

För att elever efter 300 poäng svenska i bästa fall ska ha nått den grund i läsning som ett läsningens ”spindelnät” kan ge genom att läslust, analysverktyg, referenser, nyfikenhet och allmänbildning kombineras och ger en identitet som läsare, behövs ett genomtänkt innehåll och väl valda arbetsmetoder. Denna undersökning visar vad deltagarna själva anser har bidragit till detta, vilket redovisas i resultatdelen. Nedan lyfts delar av detta resultat till diskussion.

Vad har deltagarna uppfattat som meningsfullt och intressant när det gäller litteraturläsningen under gymnasiet?

Intervjusvaren visar en kombination av olika faktorer som har upplevts som meningsfulla. Resultatet delades in i innehåll och arbetssätt för tydlighetens skull, men dessa två är ofta svåra att särskilja. Enligt enkätensvaren är arbetssättet viktigare än innehållet för att texten ska göra avtryck, men i intervjusvaren nämns ofta arbetssätt och innehåll som en helhet, och det är viktigt att ta det i beaktande. I den didaktiska situationen samspelar olika komponenter och bildar en generell upplevelse av läsningen, men för att få syn på vad denna helhet består av behöver delarna belysas.

Kognitiv utmaning

När det gäller innehåll visar undersökningen att gymnasieelevers mognad och kognitiva förmåga inte bör underskattas. Den typ av läsning som har relevans under högstadiet, där innehållet appellerar mer direkt till ungdomarnas eget liv, uppfattas av deltagarna i denna undersökning som ointressant och tråkig.

De texter som i stället har uppskattats hade någon sorts “annorlunda innehåll” med en “twist”. Flera deltagare har också stimulerats av att innehållet inte bara var personligt och ser fördelar med att få utmana sina tankar, läsa mellan raderna eller bli underhållna. Värt att notera här är att ingen uppfattar någon av texterna som för kognitivt utmanande, trots att många av dem är klassiker som kan betraktas som svåra och som lärare ibland kan dra sig för att använda i undervisningen. Vad som uppfattas som kognitivt lätt eller svårt varierar naturligtvis mellan individer och elevgrupper. Det är upp till den professionella läraren att bedöma vilka texter och arbetsmetoder som är lämpliga i ett visst sammanhang.

Att hitta texter som kan stimulera en nyfiken ung människa och samtidigt ”kroka i” deras befintliga kunskap och kognitiva mognad kan vara en utmaning. Våra deltagare nämner *Frankenstein*, *Elda telefonkataloger*, *Lasermannen*, *Ångest*, *Kejsarn av Portugallien*, *Ett anspråkslöst förslag* och *Förvandlingen* som texter de har uppskattat utifrån denna aspekt. Trots att dessa texter inte konkret relaterar till svenska ungdomars liv har de uppskattats och kan ses som exempel på litteratur som är allmänmänsklig och kanske därför relaterbar på ett djupare och för gymnasieungdomar ändå meningsfullt plan.

Ibland kan det kognitiva perspektivet vara mer givande än det som berör rent personligt. Det är lätt gjort att som lärare fokusera på att litteratur ska beröra eleverna på ett personligt känslomässigt plan och att man i sin iver att få med alla ställer frågor som ”Hur skulle du känna om du hade upplevt detta?”. Detta kan naturligtvis vara ett sätt att få eleverna engagerade, men denna undersökning visar att alla inte är roade av eller bekväma med att ta

sig an litteratur på det sättet. D4 till exempel uppskattar att läsa för att lära sig något nytt och tycker att det kan vara jobbigt att läsa med inställningen att det måste vara kul eller beröra. Det finns en tendens att i svenskundervisningen fokusera på att betona det lustfyllda och personliga, men vissa elever vill helt enkelt läsa med ett mer kognitivt och generellt fokus och detta är viktigt att komma ihåg och respektera. Kanske kan ”läslust” också jämföras med idrottens ”rörelseglädje”. Det går att få ut något av träning även om man inte känner rörelseglädje. Vissa uppnår det efter vägen, andra inte men de flesta fortsätter ändå motionera i någon form eftersom effekten av träningen (eller läsningen) trots allt är positiv. Vägen dit kan dock se olika ut och innefatta mer eller mindre möda.

Att litteraturen gärna kan väcka känslor för att fånga deltagarnas intresse framgår tydligt, men det är uppenbart att det som väcker dessa känslor också behöver ha substans och ett bredare innehåll för att upplevas som meningsfull läsning. En slutsats som vi kan dra utifrån detta är att lärare inte ska vara rädda för att ta sig an så kallade ”svåra” texter, utan snarare lägga möda på de didaktiska valen som passar i samband med läsning av dessa texter.

Associationer – den röda tråden

Verk som kan associeras med varandra eller något annat har i högre grad stannat i minnet och detta har visat sig ha stor betydelse för deltagarna när det gäller att komma ihåg och tycka om läsningen under gymnasiet. Detta gäller inte bara associationer till läsoplevelser, utan också andra upplevelser i och utanför skolan. Texterna har på det sättet fungerat som en spegel av andra upplevelser och som en källa till gemenskap.

Deltagarna har också själva och tillsammans med klasskamrater skapat egna associationer utifrån det de har läst vilket visar att läsningen på något sätt har integrerats i deltagarnas tillvaro och blivit något mer än bara textläsning. Det har också varit ett roligt sätt att skapa samhörighet och ett medel att förstå och förklara olika företeelser i tillvaron. Att kunna skapa egna associationer visar på kreativitet. Där deltagarna inte har någon association till läsningen skapar de en egen, vilket gör den mer meningsfull. När det gäller denna aspekt kan läraren bidra genom att ge associationer och stimulera elevernas frihet att skapa egna, och därmed även stärka den litterära identiteten och tillträdet till den litterära världen.

Att som lärare kunna stimulera denna aspekt av läsning genom att ha frihet att välja texter som passar in i elevgruppen och deras situation just nu, och innehåll som kopplas till teman som eleverna har visat intresse för tidigare, är naturligtvis värdefullt för att känslan av meningsfullhet ska kunna bibehållas och fördjupas. Detta gäller även för lärarnas motivation vilken också behöver stimuleras och sällan lyfts i diskussionen om undervisning. Många lärare har erfarenhet av att spontant och snabbt planera om sin undervisning beroende på vad elevgruppen visar intresse för. Detta är en del av professionaliteten och dessutom en av de faktorer som många lärare upplever som roliga och stimulerande i yrket.

Varierat arbetssätt och olika ingångar i läsningen

Torells (2002) modell med tre litterära kompetenser belyser olika perspektiv på läsning, där de tre komponenterna i balans ger de bästa förutsättningarna för en bra läsdidaktik. Han menar att skolan ofta endast poängterar performanskompetensen och att de andra faktorerna förbises i skolsystemet. Också Olle Nordberg (2017) är kritisk till att undervisningen betonar

prestation på bekostnad av upplevelse. Av vår undersökning framgår att deltagarna kan skilja mellan olika sorters läsning och att de har uppskattat variationen. De har stimulerats av att få växla mellan olika ingångar i texterna och utveckla såväl känslomässiga aspekter som analysförmågor och kognitiva förmågor. I viss mån skiljer de mellan läsning på fritiden och i skolan, vilket också deltagarna i Olle Nordbergs undersökning gör. De elever som intervjuas där visar att de gör en tydlig åtskillnad mellan fritidsläsning och skolläsning och att fritidsläsningen är mer motiverande. Nordberg anser att de olika typerna av läsning borde gå att kombinera och att en uppdelning mellan dem egentligen är kontraproduktiv och begränsar läsprocessen. Detta är något som också vi kan se i denna undersökning. Deltagarna, som inte är bekanta med de litteraturdidaktiska teorierna, värderar inte känsla, kunskap, analysmetoder eller historisk bakgrund olika högt. Snarare tycker de att dessa aspekter förstärker varandra i en total upplevelse. Detta talar för att blicken måste lyftas till att se hur delarna *tillsammans* bildar en meningsfull helhet.

Texten i ett sammanhang

Något som Torell, i likhet med andra receptionsteoretiker, lyfter är den enskilda läsarens inverkan på läsupplevelsen, det vill säga *dialogen* mellan läsaren och texten (2002). Vår undersökning visar att det är viktigt att på ett eller annat sätt kunna relatera till innehållet i texten, att den på något sätt ska beröra läsaren som person. Däremot behöver den inte direkt handla om något som läsaren själv har upplevt eller känt. Det är uppenbart att deltagarna i denna undersökning vill lyfta blicken från det direkt individuella perspektivet. D5:s tankar är representativa för majoriteten av deltagarna när hen uppskattar att ha fått ”andra perspektiv och tankar kring livet och folk och världen i stort” men att läsningen samtidigt var ”givande på ett personligt och känslomässigt plan”. De uppskattar alltså att kunna relatera till innehållet, men visar även att begreppet ”relaterbarhet” är vidare än att bara beröra en själv som person. För många handlar det snarare om att på olika sätt förstå sin omvärld. I detta vidgade perspektiv blir relationen mellan läsaren och texten både en möjlighet till individuell spegling och ett fönster ut mot omvärlden. Att hitta förbindelsen här mellan det inre och yttre blir en viktig del i lärarens uppdrag.

Det är dock inte bara dialogen mellan läsaren och texten som har betydelse för deltagarna i denna undersökning. Den typ av relation som framgår som mest meningsfull och som nämns av nästan alla är att få dela upplevelsen och tankarna med andra. Detta har beskrivits som roligt, lärorikt och utvecklande. Att samarbeta och diskutera texter beskrivs också som stärkande för den sociala gemenskapen i klassen.

Den subjektiva läsarens relation till texten, dialogen mellan ”jaget” och ”duet” (Torell 2002) är alltså uppenbar, men det allra mest meningsfulla verkar vara när läsningen sker i vad som kan beskrivas som en *polylog*, alltså när *flera* läsare har en relation till samma text och kan hjälpa varandra att vidga diskussionen och perspektiven. Lärarens roll som ”medläsare”, det vill säga en som deltar i upplevelsen snarare än en som redan ”vet” allt, har också uppskattats av deltagarna. En av de faktorer som har bidragit till att läsningen har känts meningsfull har varit att även få höra lärarens perspektiv, att diskutera möjliga tolkningar och dela upplevelser med både läraren och gruppen. Det har stor betydelse att läsningen delas av flera och att läraren också ingår i gemenskapen, i polylogen.

Tid och fördjupning

I vår undersökning understryker deltagarna betydelsen av tid till fördjupning för att läsningen ska fastna och ge något på djupet. Här korsbefruktar innehåll och arbetssätt varandra extra tydligt. Att ge tid att fördjupa sig i texterna innebär att förståelsen för innehållet kan öka och att fler associationer kan skapas. Att dessutom få göra det tillsammans med andra gör läsupplevelsen ännu mer meningsfull.

Detta är något som inte alltid är så lätt att förverkliga och tidsbristen som många lärare upplever i undervisningen är utbredd. Det är mycket som ska hinnas med och läsning av skönlitteratur behandlas ofta som något som kan göras vid sidan av annan undervisning, vilket bland annat Anders Öhman (2015) påpekar. Det är inte ovanligt att lärare låter eleverna läsa en bok hemma medan man går igenom annat i skolan och sen återkommer till boken i en examination. Detta är en vanlig och fullt förståelig lösning på ett svårlöst problem. Samtidigt som kunskap, förståelse på djupet och verklig insikt inte kan stressas fram, är den tid kurserna har till sitt förfogande i förhållande till det stoff som ingår en ekvation som är svår att få ihop. Då ligger det nära till hands att mer ”nyttigt” och mätbart innehåll prioriteras på bekostnad av aktiv läsning av skönlitteratur. Av denna undersökning framgår att detta inte är en önskvärd prioritering om skolan ska uppfylla sitt uppdrag när det gäller läsning. Även om det inte är rimligt att all läsning ska hinnas med under lektionstid finns ingen så kallad effektiv undervisningsmetod som kan ersätta vikten av att ge läsningen kvalitativ tid.

Vad har uppfattats som mindre meningsfullt?

Mindre meningsfulla inslag i undervisningen har inte nämnts så mycket av deltagarna i denna undersökning. Detta kan bero på att dessa faktorer har glömts bort i efterhand. Exempelvis att läsa textutdrag och vissa typer av examinationer nämns som mindre motiverande, men utöver det är det bara ett inslag i undervisningen som utmärker sig som negativt och det är loggboksskrivandet. Denna fråga fanns explicit i intervjun. I princip ingen av deltagarna tycker att denna typ av uppgift ger något annat än möjligen ett stöd för minnet. I övrigt är det mest en belastning att behöva svara på loggboksfrågor. Detta tar död på läsupplevelsen och förstör ”sagokänslan” som D10 formulerar det. Denna reaktion är nog inte särskilt förvånande för en erfaren lärare, och ändå är det en vanlig metod när man arbetar med litteratur i skolan.

Enligt vår erfarenhet av ett långt yrkesliv som lärare används loggboksskrivande i ganska hög grad, både av oss själva och av kollegor i gymnasieskolor. En mycket stor del av eleverna har även använt denna metod tidigare i skolan. Så varför lever loggboksskrivandet kvar i många klassrum? Detta kan bero på att det har en kontrollfunktion. Läraren vill säkerställa att eleverna verkligen läser böckerna. I ett samhälle där recensioner och AI-genererade texter finns bara ett klick bort upplever många lärare att det tyvärr behövs fler kontrollfunktioner, ibland på bekostnad av det som engagerar och intresserar. Kanske kan denna typ av uppgifter bättre legitimeras om läraren tydligt förklarar syftet med dem – att kontrollera att eleverna har läst? Om eleverna får veta syftet förstår de varför de ska göra det och då blir uppgiften något som inte behöver förväntas vara så rolig, utan mer som ett sätt att visa läraren att man gör det man ska.

Loggboken kan också fungera som en metod för eleven att strukturera sina tankar om en text och därmed i förlängningen kanske få en djupare upplevelse. Allting i livet kan inte ge

belöning direkt och det är också viktigt att förmedla att uthållighet kan ge en starkare och mer hållbar belöning på längre sikt. Emellertid ska man vara medveten om hur loggboksskrivandet kan uppfattas och att de gjort det många gånger på högstadiet, för att därmed kunna utveckla alternativ och inte få eleverna att tappa motivationen.

Sammanfattande kommentarer

Sammanfattningsvis visar vår undersökning att en lärare som undervisar sina elever i tre år inte får hela bilden av vad de faktiskt får med sig efter skolgången. Många saker "sätter sig" hos ungdomarna efteråt. Detta är också en av anledningarna till att det har känts meningsfullt att genomföra denna undersökning. För en lärare kan det vara motiverande att ha i minnet att den tid och tankemöda hen har lagt ner på sin undervisning ger frukt som ofta mognar gradvis och i efterhand.

Ungdomar vill läsa och de vill se sig som läsare. Det visar undersökningen från Statens medieråd (2023) och Olle Nordbergs doktorsavhandling (2017). Detta märks också i denna undersökning, då attityden till läsning av skönlitteratur genomgående är positiv. Att de inte läser lika mycket som de skulle vilja kan ha många orsaker, som inte ska diskuteras här. Det vi däremot kan konstatera är att vi lärare faktiskt kan ha ett bra utgångsläge när det gäller att stimulera till läsning och att vi också har stöd i didaktikforskningen. Lousie M. Rosenblatt (2002) anser att en verklig kompetens som läsare får man bara om man också ägnar sig åt estetisk läsning, inte bara efferent. Örjan Torell (2002), Olle Norberg (2017), Judith Langer (Öhman, 2015) och Rita Felski (2008) är alla inne på samma linje när de beskriver vad som kännetecknar en kompetent läsare som, med Nordbergs ord (2019), har en *litterär identitet*. Dessa receptionsforskare betonar på olika sätt vikten av att läsa för nöjes skull, att få en personlig upplevelse samtidigt som man också kan läsa på en distanserad nivå.

Denna undersökning och didaktikforskningen visar att litteraturläsning i gymnasiet är en komplex fråga. Läskompetens och litterär identitet är en långsam kvalitativ process som i en stoffspäckad skola och ett effektivitetsinriktat samhälle inte alltid värderas, eftersom resultatet inte kan mätas på kort sikt. Att kategorisera läsning i olika typer med varierade syften är ett sätt att teoretisera och få syn på olika perspektiv på läsning, men i verkligheten samverkar flera faktorer så mycket att det är svårt att skilja dem åt. Det som är kognitivt utmanande får en extra dimension om det ges tid, väcker känslor och om man diskuterar det med andra. Får man dessutom jobba med det på ett kreativt sätt och samtidigt lära sig verktyg för analys kan det ge ytterligare en dimension till läsningen. En kompetent lärare kan i en given kontext med en given elevgrupp hitta olika ingångar till läsning som korsbefruktar varandra. I sådana situationer kan helheten i bästa fall bli mer än summan av delarna.

En optimal litteraturredidaktik är naturligtvis inte alltid lätt att uppnå av många skäl, varav några har diskuterats ovan. Tydligt är dock att läsning av skönlitteratur måste ges tid, så att det skapas möjligheter till fördjupning i tryggt samspel med andra, med en läsintresserad lärare och med möjligheter till variation utifrån individer och elevgrupp. För att som ung människa få en identitet som läsare och därmed kunna ta del av ett samhälles referensram måste läsmotivationen och känslan av läskompetens komma inifrån individen själv. På så sätt blir läsningen meningsfull på riktigt.

Didaktiska slutsatser

Några korta lärdomar vi drog utifrån denna undersökning och som kanske, efter lärarens anpassning till grupp och situation, kan vara till hjälp i klassrummet är:

- Baka inte ihop alltför många betygskriterier i samma examination - låt ibland skrivande vara skrivande och litteratur vara litteratur.
- Hela verk (inklusive lyrik) fastnar i minnet
- De utdrag eleverna fått läsa har inte fastnat, men samtidigt uppskattas allmänbildning av eleverna. Kanske kan allmänbildning nås av faktatexter snarare än textutdrag?
- Litteratur behöver tid och fördjupning i klassrummet
- Relaterbart betyder inte samma sak för elever på gymnasiet som på högstadiet och de är redo att gå vidare.
- Diskussionerna är viktiga både som socialt smörjmedel och för att texterna ska stanna i minnet, och dessutom fördjupar samarbete med andra läsoplevelsen.
- Slutet på den röda tråden i litteraturundervisningen kommer inte förrän i trean. Många deltagare satte ord på detta först i samband med intervjun.
- Deltagarna har i efterhand uppskattat att läsa något de kanske inte hade valt själva och säger att ”det är kul att ha läst den”.
- Variera och motivera eventuella kontrollfunktioner som loggböcker.
- Sträva mot en gemensam referensram i det vidare begreppet – en litterär identitet snarare än en genomförd läslista.
- Låt personliga associationer ta plats och dela läsoplevelsen med eleverna. Gör texter och referenser till era egna.
- Läsningen i skolan kan vara ”något annat” än fritidsläsning och analysverktyg har inte setts som negativt för läsoplevelsen. Om de sedan kommer tillbaka till fritidsläsning finns ”en till dimension” som de kan använda om de vill.
- Att inte förutsätta att eleverna vill att litteraturläsning bara ska väcka lust och känsla. Olika personer får ut olika saker av skönlitteratur men kravet att läsning ska vara ”kul” och personligt kan göra elever obekväma och ta fokus från det som ändå upplevs som meningsfullt och ger nya perspektiv.
- Lärarna behöver inte vara ”härliga” och till exempel spela teater inför sin klass. Det viktiga är att det man gör som lärare känns ärligt och bekvämt, eftersom det är ett samspel mellan alla inblandade i en given situation.

Brister i undersökningen samt förslag på vidare forskning

Denna undersökning har en del brister som bör lyftas. En faktor som kan ha påverkat resultatet är det urval av deltagare som tackat ja till att medverka. Resultatet baseras på en enkät med 34 svar samt 12 intervjuer. Den största och viktigaste delen av resultatet utgår från de 12 intervjuer som gjordes, men värt att nämna är också de som valde att inte delta. Det är möjligt att de som redan hade ett visst intresse för läsning är de som tackade ja och att resten inte svarade. Att 42 procent valde att inte svara på enkäten kan ha många anledningar men avsaknad av intresse för läsning kan vara en av dem. Detta bör beaktas vid en tolkning av resultatet.

Å andra sidan var de som deltog i intervjuerna inte enbart sådana som under skolgången var extra ambitiösa när det gäller läsning och som gick ut med höga betyg. Slutbetygen hos deltagarna varierar mellan D och A, och flera av dem tyckte inte om att läsa före eller under gymnasiet. Därför kan vissa generella slutsatser ändå dras utifrån i resultatet.

Ännu en faktor som bör beaktas vid tolkning av resultatet är det faktum att samtliga deltagare i denna undersökning har gått på teoretiska gymnasieprogram. Detta betyder inte att de nödvändigtvis kommer från familjer med akademisk bakgrund eller läsvana, men det innebär ändå att de har siktet inställt på skola och eventuella högskolestudier efter gymnasiet. Om undersökningen skulle ha gjorts på andra gymnasieprogram är det möjligt att resultatet skulle ha sett annorlunda ut. I utformningen av litteraturundervisningen är det viktigt att vara medveten om att det kan vara skillnad mellan vad olika elevgrupper uppfattar som intressant, meningsfullt och stimulerande även inom samma program och årskurs.

För att ytterligare utveckla detta ämnesområde skulle fler liknande undersökningar behöva genomföras. Den största delen av forskningen inom litteraturdidaktik handlar om läsning av skönlitteratur under skolgången, medan det inte i lika hög grad har undersökts vad som sker efteråt – alltså det som Skolverket kallar ”det livslånga lärandet”. För att fördjupa denna kunskap och kunna generalisera den är ett större urval önskvärt, där också före detta elever från yrkesprogram deltar. Vidare skulle undersökningar i ett ännu senare skede, till exempel två eller tre år efter gymnasiet, vara av värde. Deltagarna i denna undersökning hade tagit studenten bara cirka ett halvår innan enkätundersökningen och intervjuerna, och därför var deras minne ganska färskt. Å andra sidan kan en identitet som läsare bestå av faktorer som individen inte minns specifikt, till exempel om läsningen har skett i en kreativ miljö och en tillåtande anda. Faktorer som dessa har en tendens att internaliseras och stanna kvar som en känsla och ett förhållningssätt utan att individen är medveten om exakt vad som gör att hen identifierar sig som en läsare. Det är också detta som bidrar till det svårämbara i denna typ av undersökning, men som detta projekt har gjort ett försök att identifiera och problematisera.

Referenser

- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Malden & Oxford: Blackwell Pub.
- Hultin, E. (2007). *Svenskämnets traditioner som dold läroplan*. Örebro universitet.
- Malmgren, G. (2003). Svenskämnet som demokrati och värdegrundsämne. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 12 (2), s. 63–76.
- Molloy, G. (2003). Det nödvändiga samtalet. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 12 (3), s.77-91
- Nilsson, M. (21 oktober 2022). *Oklart syfte med regeringens kulturkanon*. (<https://www.svt.se/nyheter/inrikes/oklart-syfte-med-regeringens-kulturkanon>)
- Nordberg, O. (2017) *Avkoppling och analys: Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Uppsala universitet.
- Nordberg, O. (2019) Lyrik som ingång till litteraturen: Litteraturdidaktiska reflektioner om poesins betydelse för gymnasiets yrkes elever *Tidskrift för litteraturvetenskap* 4, s. 57-66
- Nordlund, A. (21 oktober 2020). *Forskarpodden*. [Avsnitt i podsändning]. Uppsala Universitet. <https://forskarpodden.podbean.com/e/lasandet-minskar-bland-unga/>
- Regeringen.se. (2023 december 2021). *En ny kulturkanon ska tas fram*. <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2023/12/en-svensk-kulturkanon-ska-tas-fram/>
- Rosenblatt, L. 2002. *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund. Studentlitteratur.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2023). Pisa 2022. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2023/pisa-2022>
- Statens medieråd. (2023). *Ungar & medier 2023*. https://mediemyndigheten.se/globalassets/rapporter-och-analyser/ungar-och-medier/ungar--medier-2023_anpassad.pdf
- Torell, Örjan (red). 2002. *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Institutionen för humaniora. Härnösand.
- Öhman, Anders. (2015). *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*. Gleerups Utbildning AB, Malmö.

Bilaga 1: Enkätfrågor

1. Samtycker du till att delta i studien?

| | |
|-------------------|-------------------------|
| Ja, jag samtycker | Nej, jag samtycker inte |
|-------------------|-------------------------|

2. Vilket gymnasieprogram gick du?

| | |
|-------|---------|
| Natur | Ekonomi |
|-------|---------|

3. Vilket år tog du studenten?

4. Kön

| | | |
|--------|-----|-----------------------|
| Kvinna | Man | Annat/vill inte uppge |
|--------|-----|-----------------------|

5. Upplever du att ni läste mycket skönlitteratur (romaner, noveller, dikter) i skolan på högstadiet? Gå på din känsla. Det är hur du upplever det vi är ute efter.

| | | | | |
|------------|-------------------|--------------------------|-------------|--------------|
| Ja, mycket | Ja, ganska mycket | Varken mycket eller lite | Ganska lite | Väldigt lite |
|------------|-------------------|--------------------------|-------------|--------------|

6. Har du läst någon skönlitteratur på fritiden de senaste månaderna?

| | |
|----|-----|
| Ja | Nej |
|----|-----|

7. Vad läste du då? (Frisvar)

8. Om du ibland läser på fritiden, vad tycker du om för sorts böcker? (Klicka i flera om du vill)

| | | | | | |
|---------|------------|------------------|-----------|----------|--------------|
| Deckare | Spänning | Relationer | Klassiker | Feelgood | Faktabaserat |
| Poesi | Historiskt | Självbiografiskt | Annat | | |

9. I svenska 1, 2 och 3 fick du läsa ett antal skönlitterära texter (dvs romaner, noveller, poesi etc). Vi kommer nu ställa några frågor om vad du minns av denna läsning. När du tänker tillbaka på vad du läst under gymnasiet, hur upplevde du mängden skönlitterär läsning?

| | | | | |
|-----------------|------------------------|-----------------------------------|----------------------|-----------------------|
| Vi läste mycket | Vi läste ganska mycket | Vi läste varken mycket eller lite | Vi läste ganska lite | Vi läste väldigt lite |
|-----------------|------------------------|-----------------------------------|----------------------|-----------------------|

10. Vilka skönlitterära texter minns du från svenskundervisningen? Tag några minuter och tänk efter och skriv ner vad du kommer ihåg. Det kan vara vad som helst, litet eller stort, t ex del av innehållet, namn på författare och/eller text, hur vi jobbade med det, diskussioner mm. (Frisvar)

11. Om du tänker på de texter du nämnt ovan, varför tror du att du minns just dessa texter?

| | | | | |
|---------------------------|------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|--|
| Sättet vi jobbade med dem | Det skulle examineras | Innehållet i texten var intressant | Jag kunde relatera till mitt eget liv | Den var skriven på ett annorlunda sätt |
| Den var bra skriven | Innehållet var tråkigt | Texten var svår | Annat | |

12. Om du angett "Annat" på fråga 11, precisera vad du menar. (Frisvar)

13. Skulle du säga att dina tre år på gymnasiet har förändrat ditt intresse för litteratur?

| | | |
|------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|
| Ja, jag har blivit mer intresserad | Ja, jag har blivit mindre intresserad | Nej, ingen förändring |
|------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|

14. Är det något ytterligare du vill tillägga? (Frisvar)

Bilaga 2: Intervjufrågor

Bakgrund

- Läser du på fritiden?
- Mer eller mindre än på gymnasiet? Varför tror du att det är så?
- Vad kommer du ihåg från gymnasiet och varför gör du det?

Börja med att kryssa för i listan med texter (*se bilaga 3 och 4*)

- Nu har du blivit påmind om vad vi läste, berätta varför du tror att du kommer ihåg dem?
- Varför tror du att du har glömt de andra?

Vilken läsning upplevde du som:

- Mest meningsfull
- Tråkig
- Intressant
- Rolig
- Svår
- Lätt

Utveckla!

Innehållet

- Vad innebär det att ett innehåll är intressant?
- Många i enkäten svar tyder på att mycket av läsningen inte gick att relatera till er själva som personer. Var det så för dig också?
- Tror du läsningen hade gett mer om du hade kunnat relatera den mer till dig själv och ditt eget liv?
- Vi har läst romaner, noveller, drama och lyrik. Borde någon genre fått större eller mindre plats?
- I enkäten kom många ihåg Elda telefonkataloger, Bellman, Modernismen, Kafka och Selma Lagerlöf. Berätta varför du tror att just detta har fastnat?

Arbetsätt

- Hur upplevde du olika sätt att jobba med litteratur? Vilka tyckte du mest/minst om? Textdiskussion, läsloggar, skriftliga analysfrågor, seminarier, teater etc
- Tänk dig att du ska **börja** jobba med en svår skönlitterär text. Skulle det för dig vara mest givande att:
 - ta sig an den med analysmetoder som stilfigurer och vändpunkt?
 - börja diskutera innehållet och sånt som har med oss alla att göra som döden, skuld, rädsla, kärlek mm?
 - är det mer givande att få textens bakgrund om texten kom till och författaren?
 - att ni som elever jobbar fram vilka tankar och tolkningar ni har och sedan jobbar vidare utifrån detta?

Vilka av dessa saker väcker intresse?

- Kan de litteraturvetenskapliga metoderna som stilfigurer, dramaturgisk modell mm. stå i vägen för upplevelsen eller är de en väg in i texten.
- Vad tycker du ger mest? Få hela verk eller flera utdrag av verk. Bredd eller djup? För- och nackdelar?
- Reflektioner på loggboksskrivande?

Allmänt

- Kan du minnas någon litteratur som har berört dig (rent allmänt)? Var det något av det du läst i skolan?
- Vad krävs för att litteratur ska beröra dig?
- Om du skulle få lägga upp skönlitteraturundervisning, hur skulle du göra då?
 - Hur skulle du jobba med texterna?
 - Vilken typ av litteratur skulle du välja?
- Hur skulle du examinera?
- Om man ska läsa skönlitteratur i gymnasiet, vad ska det vara bra för? Var det bra för dig?
- Vad tycker du att din lärare har signalerat (eller sagt rakt ut) när det gäller vad litteratur är bra för.

Bilaga 3: Texter lästa i undervisningsgrupp 1

| Titel | Författare |
|---|---|
| ÅK 1 | |
| Elda telefonkataloger | John Aijvide Lindkvist |
| Han hade grön kostym | Clara Pehrsson |
| For sale. Baby shoes. Never worn. | Ernest Hemingway |
| Mod | Per Nilsson |
| Ett halvt ark papper | August Strindberg |
| Romaner 1. En av följande romaner: Så har jag det nu Låt den rätte komma in Ditt hjärta är mitt Störst av allt | Meg Rosoff John Aijvide Lindkvist Anna Thuresson Malin Persson Giolito |
| Romaner 2: valfri | |
| ÅK 2 | |
| Odysseen (utdrag) | Homeros |
| Iliaden (utdrag) | Homeros |
| Medea | Euripides |
| Gudars like | Sapfo |
| Gunnlaug Ormstungas saga | |
| Inferno (Den gudomliga komedin) (utdrag) | Dante Alighieri |
| Alla borde vara feminister | Chimamanda Ngozi Adichie |
| Ett anspråklöst förslag | Jonathan Swift |
| Don Quijote (utdrag) | Miguel Cervantes |
| Gullivers resor (utdrag) | Jonathan Swift |
| Robinson Crusoe (utdrag) | Daniel Defoe |
| Candide (utdrag) | Voltaire |
| Ack du min moder | Bellman |
| Frankenstein | Mary Shelley |
| Det skvallrande hjärtat | Edgar Allen Poe |
| Den unge Werthers lidanden (utdrag) | Johann Wolfgang von Goethe |
| Strövtåg i hembygden | Gustaf Fröding |
| Jag älskar dig så mycket att jag hatar mig | Håkan Hellström |
| Valfri roman ”från litteraturhistorien”: <ul style="list-style-type: none"> • Stolthet och fördom • Northanger Abbey. • Dr Jekyll och Mr Hyde • Karmela • Frankenstein • De tre musketörerna • En världomsegling under havet • Robin Hood • Greven av Montecristo | <ul style="list-style-type: none"> • Oliver Twist • Jane Eyre • Madame Bovary • Candide • Anteckningar från källarhållet • Tidsmaskinen • Singoalla • De fyras tecken • Huckleberry Finn |
| ÅK 3 | |
| Tomten | Georg Rydberg |
| Kejsarn av Portugallien | Selma Lagerlöf |
| Flickan med svavelstickorna | H.C. Andersen |
| Bortbytingen | Selma Lagerlöf |
| Valfri: Körkarlen, En herrgårdssägen, Gösta Berlings saga eller Herr Arnes penningar | Selma Lagerlöf |
| I februari stod levandet still | Tomas Tranströmer |
| Ångest ångest är min arvedel | Pär Lagerkvist |
| Det faller snö | Karin Boye |
| Ja visst gör det ont | Karin Boye |
| Valfri dikt/låttext | |

Bilaga 4: Texter lästa i undervisningsgrupp 2

| Titel | Författare |
|---|--------------------------|
| ÅK 1 | |
| Det osynliga barnet | Tove Jansson |
| Sista måltiden | Jonas Hassen Khemiri |
| Honey | Johanna Thydell |
| Romaner 1 – val mellan: | |
| - När hundarna kommer | Jessica Schiefauer |
| - Innan jag dör | Jenny Downham |
| - Ondskan är en blond pojke | Fredrik Hardenborg |
| - (M)ornitologen | Johanna Thydell |
| - Stjärnlösa nätter | Arkan Asaad |
| - Du, bara | Anna Ahnlund |
| Romaner 2 – val mellan: | |
| - Lasermannen | Gellert Tamas |
| - Svenne | Per Nilsson |
| - Den besynnerliga händelsen med hunden om natten | Mark Haddon |
| - Här ligger jag och blöder | Jenny Jägerfeld |
| ÅK 2 | |
| Utdrag ur | |
| - Iliaden | Homeros |
| - Den gudomliga komedin | Dante Alighieri |
| - Don Quijote | Miguel Cervantes |
| - Frankenstein (ganska omfattande delar) | Mary Shelley |
| - Brott och straff | Fjodor Dostojevskij |
| Gudars like | Sapfo |
| Pjäsen Frankenstein | Gottsunda teater |
| Medea | Euripides |
| Alla borde vara feminister | Chimamanda Ngozi Adichie |
| Diverse svenska dikter | |
| - Ja visst gör det ont | Karin Boye |
| - Väntan | Gustaf Fröding |
| - Dikten är tanken som far genom hjärtat och spränger det | Marie Lundquist |
| - Våra systrar går i brokiga kläder | Edith Södergran |
| - Espresso | Tomas Tranströmer |
| - Solnedgång på havet | August Strindberg |
| - Kumpan | Sonja Åkesson |
| Kejsarn av Portugallien | Selma Lagerlöf |
| ÅK 3 | |
| Diverse utdrag ur modernistiska texter + hela dikter, valda delar i grupp | |
| - Vierge moderne | Edith Södergran |
| - Ångest, ångest är min arvedel | Pär Lagerkvist |

| | |
|---------------------------------------|-----------------------|
| - Dadaistiskt manifest | Tristan Tzara |
| - Futuristiskt manifest | Filippo Marinetti |
| - Det andra könet | Simone de Bevoir |
| - Ett moln i byxor | Vladimir Majakovskij |
| - Maskinsång | Elmer Diktonius |
| - Den lilla duvan och Fontänen | Guillaume Apollinaire |
| Förvandlingen | Franz Kafka |
| En morgondröm | Gustaf Fröding |
| Fredmans sånger och epistlar: | Carl Michael Bellman |
| - Gubben Noak (sång nr 35) | |
| - Glimmande nymf (epistel nr 72) | |
| - Märk hur vår skugga (epistel nr 81) | |
| - Ack du min moder (epistel nr 23) | |