

Litteraturvetenskap
Handledare: Astrid Regnell
Examinator: Ulf Karlsson

Avancerad nivå
4SV03E
15 hp
2011-06-18

Att integrera konflikter i svenskämnet

Innehåll

Innehåll.....	2
1 Sammanfattning	3
1.1 Summary	3
2 Inledning.....	4
3 Syfte och frågeställningar.....	5
5 Bakgrund	6
5.1 Teach the Conflict	6
5.2 Kanon.....	10
5.3 Vidgat textbegrepp	13
5.4 Styrdokument.....	14
6 Planering och tillvägagångssätt.....	16
6.1 Presentation av skolan och klassen.....	16
6.2 Metod.....	17
6.3 Etiska överväganden, reliabilitet och validitet	18
6.4 Urval av texter	18
7 Resultat.....	21
7.1.1 Lektion 1-2	21
7.1.2 Reflektion.....	21
7.2.1 Lektion 3.....	21
7.2.2 Reflektion.....	22
7.3.1 Lektion 4-5-6	22
7.3.2 Reflektion.....	23
7.3.3 Skriftliga elevarbeten	23
7.4.1 Lektion 7-8-9	24
7.4.2 Reflektion.....	24
7.4.3 Skriftliga elevarbeten	25
7.5.1 Lektion 10.....	26
7.5.2 Reflektion.....	27
7.6.1 Lektion 11.....	27
7.6.2 Reflektion.....	27
7.7.1 Lektion 12.....	28
7.7.2 Reflektion.....	28
7.7.3 Skriftliga elevarbeten	28
8 Elevenkät.....	29
8.1 Planering	29

8.2 Elevenkät med elevsvar	30
8.3 Reflektion.....	34
9 Diskussion av resultat.....	36
10 Slutord	39
11 Referenser.....	40
11.1 Referenslitteratur.....	40
11.2 Övrig litteratur, film och musik	44
12 Bilagor.....	45

1 Sammanfattning

I denna uppsats har jag genomfört ett aktionsforskningsförsök på ett yrkesprogram i gymnasieskolans kurs - Svenska B. Undervisningen utgår från att jag kombinerat två litteraturforskarens teorier. Först Lars-Göran Malmgrens teori om svenskämnet som tre ämneskonstruktioner inom samma ämne, ett läsfärdighetsämne, ett litteraturhistoriskt ämne och ett ämne med erfarenhetsfokus. Sedan Gerhard Graffs teori om att synliggöra och konkretisera samhällskonflikter genom skönlitteratur.

Mitt första syfte med undervisningen inom detta aktionsforskningsförsök är att nå målen inom kursplanen för Svenska B som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs. Det andra syftet är att försöka ta reda på om man kan kombinera de två teorierna. För att säkerställa resultatets reliabilitet har jag valt att använda mig av metodtriangulering, genom observationer, enkät och skriftliga elevarbeten.

Resultatet visade att eleverna varken var vana läsare eller vana vid metoderna i undervisningen. Tidsplaneringen höll därför inte. Tanken var att undervisa i litteraturhistoria från antiken till våra dagar, men lektionstiden tog slut vid renässansen. Eleverna upplevde dessutom undervisningen som rörig, då det var mycket att hålla ordning på. Jag valde därför att fokusera på Malmgrens teori om svenska som ett läsfärdighetsämne och ett litteraturhistoriskt ämne i första hand. Svenska som ett ämne med erfarenhetsfokus kom i skymundan, och därmed även Graffs teori. Eleverna har dock fått en grund att stå på, gällande metoder och övat sin läsfärdighet i litteraturhistoriska texter då undervisningen fortsätter i höst.

1.1 Summary

In this essay, I conducted an action research studies in a vocational program in an upper secondary school course - Swedish B. The teaching assumes that I have combined two literary scholars and their theories; first Lars-Göran Malmgren's theory on the subject of Swedish as three within the same subject, a subject of reading skills, a subject of historical literary and finally a subject with experience in focus. Second; Gerhard Graff's theory of making social conflict visible and concrete through fiction. My first aim in this action research study is to achieve the objectives within the curriculum of Swedish B that pupils should have attained on completion of the course. The second purpose is to try to find out

if you can combine the two theories. To ensure reliability of the result, I have chosen to use the method triangulation, through observation, questionnaires and written student work.

The results showed that students were neither experienced readers nor accustomed in the methods of teaching, the proposed time table therefore did not work out. The idea was to teach literature from ancient to modern times, but the time ran out at the Renaissance. The students also experienced teaching as difficult as it was a lot to keep track of. I therefore chose to focus on Malmgren's theory of the subject Swedish as subject of reading skills and as a subject of historical literary in the first place. Swedish as a subject with experience in focus came in the shadows, and thus Graff theory. Positive is that the students have gained a base of existing methods and practiced their reading skills in historical literary texts, before the education continues this autumn.

2 Inledning

Under min lärarutbildning (examen 2004) läste jag om olika forskare och teorier som väckte mitt intresse. Som lärare vill man själv se om vissa av dessa teorier man läser om också fungerar i praktiken i ett klassrum, om eleverna kan ta till sig dem, eller om det bara är tankekonstruktioner. I denna uppsats kommer jag att utgå från två forskare och deras teorier som specifikt väckt intresse hos mig.

Först har vi litteraturpedagogen Lars-Göran Malmgren som har forskat i svenskämnets olika konstruktioner. Han beskriver svenskämnet som tre ämneskonstruktioner inom samma ämne.

Det första ämnet kallar han svenska som ett färdighetsämne där eleverna antas utveckla sitt språk genom språkliga delfärdigheter som övas i isolerade moment. Ämnet skall främst vara eleverna till praktisk nytta, litteraturläsning är där en övning i läsfärdighet.

I den andra ämneskonstruktionen ger han ämnet ett bestämt innehåll. Malmgren kallar det för svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne. I centrum skall stå förmedling av kultur som anses vara ett litterärt kulturarv som alla bör känna till för att få en gemensam kulturell referensram. Läsning är här personlighetsutvecklande.

Den tredje ämneskonstruktionen kallar Malmgren svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Detta skiljer sig från de två övriga genom att utgå från elevens egna förutsättningar och erfarenheter. Utvecklingen av elevernas språk inordnas i ett sammanhängande kunskapsökande arbete. Viktig är då elevernas intresse för och nyfikenhet på omvärlden. Ett mål inom denna ämneskonstruktion är att utveckla elevernas sociala förståelse av centrala mänskliga frågor.¹

¹ Malmgren, 1996, s 89

När jag tog del av Malmgrens teori väcktes tankarna i mig att måste jag välja, måste en ämneskonstruktion utesluta de andra två? Kan man kombinera alla tre? Kan man låta eleverna träna sin läsfärdighet i en litteraturhistorisk text med erfarenhetspedagogiskt fokus?

Samtidigt som denna uppsats inriktning och syfte skulle fastställas började jag vikariera som lärare i svenska. Jag fick nu möjlighet till att praktisera aktionsforskning i min uppsats, då jag hade en klass i svenskämnet. I den ordinarie lärarens planering var det fastställt att klassen skulle undervisas i litteraturhistoria, kanon. I och med detta hade jag de två första ämneskonstruktionerna klara enligt Malmgrens teori. Eleverna skulle träna sin färdighet i att läsa och det de skulle läsa var litteraturhistoria för att ta del av det litterära kulturarvet.

I den tredje ämneskonstruktionen skall man utgå från elevernas egna erfarenheter och förutsättningar och ett mål är då att utveckla elevernas sociala förståelse av centrala mänskliga frågor. Jag valde där att fokusera på litteraturteoretikern Gerhard Graffs teori; *Teach the Conflicts*, att synliggöra och konkretisera samhällskonflikter genom skönlitteratur.

I sitt verk *Beyond the Culture Wars* betonar Graff att de konflikter han syftar på är *humanities and culture conflicts*, (mänskliga och kulturella konflikter). Konflikt definierar Graff som *debate* eller *controversy*, (debatt eller kontrovers). Dessa konflikter är generella, och man kan kalla dem för samhällsstrukturer eller kulturkrockar, och det handlar alltså ej om konflikter mellan enstaka människor. Eleverna bär med sig dessa konflikter in i klassrummet. Vad elever dock oftast inte förstår är att anledningen och orsakerna är deras egen kulturtillhörighet.²

3 Syfte och frågeställningar

Mitt syfte är att försöka ta reda på om man kan kombinera Malmgrens teori med de tre ämneskonstruktionerna inom svenskämnet med Graffs teori om att synliggöra generella konflikter och konkretisera dessa genom studier i litteraturhistoria, kanon.

Jag kommer att skaffa kunskap och förståelse genom observationer, analys och tolkning.

Mina frågeställningar är vilka reflektioner, tolkningar och kunskaper kommer till uttryck i elevernas skrivna och talade texter? Vilka möjligheter och svårigheter är kopplade till mitt aktionsforskningsförsök?

² Graff, 1992

5 Bakgrund

I denna uppsats har jag delat upp litteraturen i fyra kategorier:

- I första kategorin som jag kallar *Teach the Conflicts*, finns forskning om att konkretisera det abstrakta i de generella konflikterna som finns i samhället, genom litteraturundervisning.
- I den andra kategorin finns forskning om kanon.
- I den tredje kategorin har vi forskning om det vidgade textbegreppet.
- I den sista kategorin har jag valt att granska styrdokumentet för att se om vad som sägs om generella konflikter i samhället och i sådant fall hur man skall undervisa om dessa.

5.1 Teach the Conflict

Begreppet Culture Wars, är en amerikansk metafor som används för att hävda att (politiska) konflikter är baserade på motstridiga kulturella värden. De värden som är i konflikt med varandra är då å ena sidan de traditionella eller konservativa och å andra sidan de som är progressiva eller liberala. Som ett amerikanskt fenomen har det sitt ursprung i invandringen som skedde i början av förra seklet främst till städerna i U.S.A. Många kulturer och därmed olika värderingar skulle då skapa konsensus på begränsad yta.

Begreppet Culture Wars kan även anknytas till kalla kriget som uppstod på 1950-talet konflikten som delade världen i två positioner mellan kommunister och icke kommunister.³ Begreppet började även användas inom utbildningen i U.S.A. under 1960-talet då det uppstod konflikter på universiteten p.g.a. sociala och kulturella skillnader. Eleverna som studerade var inte längre en homogen massa bestående av pojkar från den vita kristna överklassen, utan representerade en mångfald. Undervisning och kanon var dock fortfarande traditionell och konservativ och pekade på en homogen kultur, vilket nu började ifrågasättas.

Gerhard Graff säger att teorin om att undervisa om konflikter inte handlar om att lägga mer börda på lärarna på vad de skall utföra i klassrummet, utan han vill visa på vilket ypperligt tillfälle detta är, så

³ Filreis, 1995

att chansen inte går lärarna ur händerna. Genom att undervisa om konflikterna skapar man utrymme för dialog.⁴

Gerhard Graff⁵ säger följande om att undervisa om konflikter:

*Educators have always assumed that achieving coherence in the curriculum requires substantive agreement; I argue that sharply focused disagreement can serve as well or even better.*⁶

Graff säger att man alltid ansett att man skall undervisa så att man uppnår samförstånd. Vad han tycker är lika bra eller t.o.m. bättre är att istället undervisa om oenighet, bristande överensstämmelse, motsättning och meningsskiljaktighet. Det är nämligen så att man sällan behöver tala med människor som inte ser på tillvaron på samma sätt som man själv gör. En sådan tillvaro är behaglig, men man är då inte beredd när konflikter och meningsskiljaktigheter visar sig. Konflikterna finns i samhället, vi är alla en del av dem eftersom vi alla har ett kön, en etnicitet, en religion eller avsaknad av religion, vi har alla ekonomiska förutsättningar och vi är alla akademiker eller inte akademiker osv. Konflikterna finns och de kommer inte att försvinna. Lärare måste visa elever kunskapen om idéer och ideologier samt argument för dessa för att eleverna skall uppnå en medvetenhet för att kunna förstå var de själva hör hemma och kunna argumentera för det.⁷

Graff förankrar sin teori genom att citera andra med likande idéer som han själv. Han citerar då bl.a. filosofen John Stuart Mills kända maxim att vi inte kan förstå våra egna idéer förrän vi ser vad som kan sättas emot dem.⁸ Graff citerar även Eldridge Cleaver, som kämpade för afroamerikanernas medborgerliga rättigheter i U.S.A. på 1960-talet:

*There is no neutrality in the world. You either have to be a part of the solution, or you're going to be part of the problem. There ain't no middle ground.*⁹

Kritik mot Graffs teori uttalar Alan Filreis, professor vid Universitetet i Pennsylvania i en artikel i den amerikanska tidskriften *Review*. Filreis hävdar att genom att undervisa enligt Graffs teori så befäster man istället konflikter då de olika positionerna är beroende av motståndarsidans existens för att lyfta upp och påv

isa sitt eget existensberättigande.¹⁰

⁴ Graff, 1992

⁵ Graff, 1992

⁶ Graff, 1987, s viii

⁷ Ibid, 1992 s 13

⁸ Ibid, 1987 s xv

⁹ Ibid, 1979, s 85

¹⁰ Filreis, 1995

Lyfter fram Graffs teori gör däremot fil. dr och lektorn Gunilla Molloy. I sin skolforskning har hon sett hur konflikter uppstår och utspelar sig på lektioner. Det har då varit makt, maktlöshet, och sexualitet kopplat till frågor om klass, kön, etnicitet och generationer. En del konflikter var fysiska och verbala och därmed synliga för alla, och en del konflikter var dolda för läraren. Molloy säger att dessa frågor vanligtvis inte diskuteras i skolan, men de diskuteras dagligen i samhället genom medier och lösningen är ibland våld.¹¹

Molloy säger att dessa konflikter bör diskuteras, och hennes lösning är att läsa, skriva och diskutera konflikterna som omger oss i samhället och som eleverna även är en del av, fast de inte alltid förstår det.¹²

En av vår samtids stora filosofer är Martha C. Nussbaum. I hennes verk finns många analyser av verk ur den västerländska kanon. Hon vill med läsning av dem visa hur just fiktiva berättelser kan bidra till att fördjupa vår etiska förståelse för vad ett gott mänskligt liv kan innebära. Detta som innebär ett gott liv är oftast universellt, d.v.s. oberoende av etnicitet, kön eller klass etc. Mycket av det vi människor sörjer, fruktar, vredgas över eller älskar det delar vi.

I *Känslans skärpa tankens inlevelse* säger hon att romanen talar konkret om människor i deras olikartade sociala sammanhang och betraktar det sociala sammanhanget i vår gemensamma mänsklighet. Romanen talar med människor om människor och känslan av en gemensam mänsklig livsform. Romaner kan tränga igenom barriärer på ett levande sätt och dra in läsaren i en känslösfär som gör henne till en medverkande i samhället. Romanen blir då ett samspel mellan den generella uppfattningen och förnimmelsen av det enskilda, och lär läsaren att navigera mellan dessa två.¹³

Nussbaum förespråkar även sokratisk undervisning i *Cultivating Humanity*. Sokratiska frågor saknar givna svar, det är undersökande frågor som konstrueras för att uppmuntra till kritiska utvärderingar av idéer, lika väl som uppmuntra till skapandet av nya idéer. Nussbaum säger även att litteratur är viktigt för att utbilda världsmedborgare. Litteraturen man då bör använda sig av borde tillhöra den västerländska kanon samt vara deliberativ och kritiskt granskade.

Mot slutet av 1800-talet talade man generellt om ett folk, ett språk, en litteratur. Vad man läste, hur man läste och varför man läste i skolan var enkelt att svara på. I svenska skolan skulle man nämligen läsa den största svenska litteraturen. Syftet var att skapa goda svenska medborgare genomläsa av

¹¹ Molloy, 2003

¹² Ibid, 2003, s 294

¹³ Nussbaum, 2000, s 111

fosterlandskärlek. Litteraturundervisningen var en nationell fostran och den underliggande ideologin var konservativ och idealistisk.¹⁴

När gymnasieelever läser skönlitterära texter i skolan idag så är det en social, identitets- och kulturskapande aktivitet. Läsande, skrivande och samtal kan ses som uttryck för reflektion, självreflektion, erfarenhetsbearbetning och kunskapsutveckling.¹⁵

Receptionsteoretikern Louise Rosenblatt har en vision om en meningsfull litteraturundervisning, och pekar på det unika i varje läsning, eftersom man inte kan bortse från att både läsaren och texten är formade av sitt sociala och kulturella ursprung. Varje läsning är en unik händelse. Rosenblatt säger att den litterära upplevelsen kan utgöra kärnan i bildningsprocessen som krävs i en demokrati och hon kritiserar den litteraturläsning som bygger på att eleverna skall leta efter rätta svar.

Rosenblatt säger även att litteratur är en unik källa till kunskap. Dess stora potential ligger i att den ger elever möjligheter att uppleva, införliva och reflektera över idéer och attityder på ett nära och påtagligt sätt. Elever får tillfällen att lära känna många personligheter genom litteraturen och det gör det möjligt för dem att leva sig in i den andres situation. Det erbjuder betydelsefulla kunskaper om att det finns möjliga alternativ. Litteraturen ger på så sätt en vidgning av erfarenheter samtidigt som den också ger ett antal ställföreträdande upplevelser.¹⁶

När ungdomar läser skönlitteratur vill de lära sig om livet, det samhälle de lever i och om framtiden. De vill helt enkelt läsa texter i vilka de kan finna sig själva säger Rosenblatt. Enligt Rosenblatt så är det praktiskt taget omöjligt att på ett levande sätt behandla någon roman eller pjäs, eller något litterärt verk över huvud taget, utan att ta upp etiska problem.¹⁷

I en antologi från Skolverket refereras dåvarande ärkebiskop KG Hammar som betonar den subjektiva grunden för enskilda människor i dagens Sverige och säger att människor i dagens Sverige har olika grunder, religiösa eller andra, för sina värderingar vilket bör ses som en tillgång, snarare än ett hot. Han varnar för vissa värden används som bedömningsmall och sorteringsredskap, vilket leder till att samhället och den enskilda människans liv blir hårt och skoningslöst.¹⁸

I samma antologi framförs att på många skolor råder en strävan efter harmoni och åtföljande konflikträdsla som leder till att omtvistade frågor allt för sällan tas upp, vilket är en nödvändighet. Oron för att orsaka ökade motsättningar bidrar till att ett genomtänkt värdegrundsarbete ofta aldrig ens påbörjas. Pedagogen Michael Tholander tycker istället att skolor bör uppvärdera passion och

¹⁴ Persson, 2007, s 7

¹⁵ Bommarco 2006, Rosenblatt 1938/1995 och 2002, Langer 1995a och 2005, Malmgren L-G 1997, Smidt 1989 och 2004

¹⁶ Rosenblatt, 2002, s 157

¹⁷ Ibid, 1995, s 16

¹⁸ Skolverket, 1999

polemiska ordväxlingar. Han hävdar att moral inte är något man går runt och bara har, utan det uppstår först i interaktion med våra medmänniskor.¹⁹

5.2 Kanon

Det finns två litteraturvetare i vår samtid som utmärker sig i den litteraturteoretiska diskussionen om kanon, Harold Bloom och John Guillory.

I Harold Blooms verk *Den västerländska kanon*²⁰ granskas den västerländska kanon och dess främsta författare. Bloom hävdar att det finns två orsaker till att vissa verk blivit kanoniska, alltså fått en auktoritativ ställning i vår litteratur, nämligen originalitet och påverkan. Den kanoniska författaren är den som vet hur man lånar, men samtidigt kan tillföra något alldeles eget. Kravet är stort på författare att man skall skildra tillvaron som den aldrig har skildrats förut. Enligt Bloom blir all stark litterär originalitet kanonisk. Ett verk blir kanoniskt av sin egen styrka för att det är bättre och mer betydelsefullt än de verk som inte finns representerade i den västerländska kanon. Bloom säger om detta; *inbjuder det inte till omläsning hör verket inte till kanon.*²¹

Den andre litteraturvetaren som utmärker sig är John Guillory. I sin artikel *Canon* ser han kanon som starkt kopplat till kulturella maktförhållanden. Kanon är ursprungligen ett ord av religiöst ursprung. Det hörde den tidiga kristendomen till då dess representanter skulle besluta vilka texter de skulle ta med i Bibeln. Urvalet var inte estetiskt betingat, att de bättre och mer betydelsefullare texterna inkluderades, utan de texter man valde var de som förmedlade rätt budskap.²²

Den vedertagna kritik som riktas mot kanon är att flera kategorier av författare saknas. Fattas de för att de inte var bra nog som författare, eller har de aldrig tagits med beroende på att de tillhör fel etnicitet, klass, kön osv. Det finns nämligen få icke vita författare bland kanoniska författare, få icke européer och få kvinnor.

Inom litteraturvetenskapen används begreppet DWEM, *Dead White European Men*.²³ Enligt detta begrepp skall den litterära kanon ha skapats utifrån de som hade mest makt i samhället genom historien, nämligen vita europeiska män. Det väcker då frågan om deras verk är kanon på grund av att de är bättre och betydelsefullare, eller för att de ansågs kunna förmedla rätt värden och budskap på grund av författarens hudfärg, etnicitet och kön?

¹⁹ Tholander, 2005, s 115

²⁰ Bloom, 1994

²¹ Bloom, 1984, s.44

²² Guillory, 1995

²³ Bloom, 1984, s. 18

Något man även skall ha i åtanke när det gäller urvalet i kanon är att under alla olika epoker hålls somliga genrer för mer kanoniska än andra. Alla genrer är inte heller gångbara samtidigt.

Harold Bloom är mycket tydlig i sitt ställningstagande när han graderar kanon, vem som är högst i rang, och vilket verk han sätter främst:

*But no Western writer, or any Eastern author I am able to read, is equal to Shakespeare.*²⁴

*Only Homer could be Shakespeare's rival in originality.*²⁵

*Though Shakespeare composed sixteen plays after Hamlet...there is a clear sense in which this drama was at once his alpha and his omega. All of Shakespeare is in it: history, satire, tragedy and romance.*²⁶

*Hamlet...seems not to be just a literary or dramatic character. His total effect upon the world's culture is incalculable. After Jesus, Hamlet is the most cited figure in Western consciousness.*²⁷

Bloom anser att Shakespeare är den främsta författare eftersom han omfattar oss alla. Man kan inte sortera in honom eller sammanfatta honom. Han är den författare som är mest originell och i sina samlade verk sammanfattar han även all tidigare kanon. Han är den författare som även mest påverkat efterföljande kanon. Bloom säger även att en hemlighet bakom Shakespeares kanoniska mittposition är hans opartiskhet.²⁸

Hamlet i sin tur är Shakespeares mest allmängiltiga drama, enligt Bloom och är av de flesta ansett som Shakespeares främsta drama. Hamlet är en karaktär som fångslar åskådaren, han är inte alltid lätt att förstå utan gör snarare åskådaren konfundad och fascinerad. Hamlet är därmed inte en karaktär man släpper, utan han finns kvar i åskådarens medvetenhet efter att ridån gått ned.

Bloom anser att efter Shakespeare är det Dante som utgör centrum i västerländsk kanon. Han säger att bägge överträffar alla andra med sin kognitiva skärpa, språklig energi och gestaltningförmåga.²⁹

²⁴ Ibid, 1998, s 1

²⁵ Ibid, 1998, s 2

²⁶ Ibid, 1998, s 404

²⁷ Ibid, 1998, s xxi

²⁸ Bloom, 2000, s 71

²⁹ Ibid, 2000, s 59

Enligt Bloom blev den irländske författaren James Joyce en gång tillfrågad vilken bok han skulle ta med sig på en öde ö. Joyce svarade:

*Jag skulle stå i valet och kvalet mellan Dante och Shakespeare, men inte särskilt länge. Engelsmannen är mer innehållsrik och fullkomlig, så honom skulle jag välja.*³⁰

När Bloom säger att Shakespeare sammanfattar all tidigare kanon talar han om intertextualitet. Begreppet är latin och betyder mellantextlighet, alltså förhållande mellan texter. Anders Olsson förklarar det i en artikel i *Litteraturvetenskap* att det är ett fenomen som rör litteraturens inre liv och utveckling, och det inbegriper allt från lån och anspelningar, formella och stilistiska band, till frändskap och fiendskap, traditionsbildning och häftiga utbrott från nedärvda uttrycksformer. Anders Olsson förklarar vidare att termen intertextualitet är relativt ny och den myntades av den franska kritikern Julia Kristeva 1966. För henne syftar intertextualitet på ett beroende mellan texter, där ingen litterär text betraktas som ett isolerat fenomen utan består av en mosaik av citat. En text sägs vara en absorbering och en omvandling av en annan text.³¹

Enligt litteraturvetaren Magnus Persson diskuterades 2006 i media vilken litteratur som borde läsas i skolan. Upprinnelsen till detta var att den folkpartistiska riksdagsledamoten Cecilia Wikström lade ett förslag om att stadfästa en för skolan obligatorisk litteraturlista med svenska författare och verk av särskild betydelse. Syftet skulle vara att understryka behovet av en traditionell bildning, där kunskap i svenska språket och den svenska kulturen skulle inta högsätet. Särskild betydelse skulle en sådan bildning ha för invandrarbarn eller barn i hem utan studietradition. Med en litterär kanon skulle det sändas en klar signal om vikten av att ta del av det gemensamma språket och litteraturen. Persson frågar sig även om det är en slump att intresset att värna om det svenska språket och litteraturen kom samtidigt som kraven på tuffare tag i integrationspolitiken.

Förslagets etnocentriska slagsida uppförde många i den allmänna debatten som följde. Man debatterade kanons representativitet - var fanns kvinnor och invandrare t.ex. i kanon? Det gemensamma är inte alla, utan någras uttryck och erfarenhet var ståndpunkter som framfördes. Kanondebatten fokuserade på vad som skulle läsas, och betydligt mindre på varför det skulle läsas och inget på hur det skulle läsas.³²

Litteraturforskaren Birgitta Bommarco säger att det inte är meningen att man skall försöka pressa in alla klassiker som bör läsas.³³ Bommarco hänvisar till Rosenblatt när hon säger att eleverna brukar så småningom själv söka sig till de stora litterära verken, när tiden är lämplig för dem, men det är skolans

³⁰ Ibid, 2000, s 463

³¹ Olsson, 2002, s 51-53

³² Persson, 2007, s 9

³³ Bommarco, 2006, s 45

uppgift att börja med att förbereda eleverna på denna senare läsningen av mer utmanande och krävande litteratur.³⁴

5.3 Vidgat textbegrepp

Både grundskolans och gymnasieskolans litteraturundervisning utgår från och med de senaste kursplanerna från ett vidgat textbegrepp. Ett vidgat textbegrepp innefattar inte bara läsning i undervisningen utan även film, video, bilder m.m.

Magnus Persson hävdar att skolan borde lägga ännu mer fokus på det vidgade textbegreppet och populärkulturen. Lärare borde ha en öppnare hållning tycker han, till allt det nya som följer med de kulturella förändringarna.³⁵

Liknande tankar har forskaren Christina Olin-Scheller när hon säger att böcker numer jämställs med rörlig bild, datorspel och digitala texter i kursplanen. Hon hävdar även att en stor del av svenskundervisningen går ut på att få eleverna att bli bokläsare och bokälskare. Självklart skall skolan lära eleverna att läsa böcker också säger hon, men textformer flyter ihop idag och gränserna suddas ut mellan medierna. Då kan man inte bara fokusera på tryckt bokstavstext i skolan. Eleverna läser faktiskt fler berättelser än någonsin idag, men det mesta är inte text i böcker utan datorspel, film eller TV. Texter kan även vara multimodala, som en facebook sida, och kan samtidigt innehålla bokstavstext, bilder, filmer och chatt. Problemet är dock att de flesta lärare saknar kunskaper i att undervisa i ett vidgat textbegrepp.³⁶

Forskaren Carina Fast utvecklar detta med texter som multimodala när hon säger att en text även är fylld av symboler som man avläser och det kan vara bilder eller rörlig film. Fast hon använder då begreppet literacy, som hon definierar som en uppsättning förmågor att förstå och använda ett system av symboler. Ett system bland dessa är t.ex. det latinska alfabetet, det alfabet vi använder.³⁷

Olin-Scheller säger att literacy helt är beroende av sociokulturellt sammanhang. En elev kan ha hög literacy i ett engelskt dataspel, men samma elev behöver inte ha samma språkliga kompetens när eleven i skolan skall analysera en skönlitterär text. Det som är viktigt för svenskundervisningen är därför att ge eleverna en så bred literacy-repertoar som möjligt där eleven är kapabel att både kunna analysera en dikt ur kanon och att använda sociala medier på nätet.³⁸

³⁴ Rosenblatt, 2002, s 171

³⁵ Persson, 2007, s12

³⁶ Olin-Scheller, 2006

³⁷ Fasth, 2007

³⁸ Olin-Scheller, 2006

Det råder dock inte konsensus om det vidgade textbegreppet. Någon som går till angrepp mot det vidgade textbegreppet är Harold Bloom. Han hävdar att det blir litteraturens och kanons död om litteraturbegreppet omfattas av, eller utsätts för konkurrens av, populärkultur och andra medier.³⁹

5.4 Styrdokument

Som underlag för gymnasiet värdegrund, kunskapssyn och innehåll ligger tre typer av nationella måldokument:

- Läroplanen för de frivilliga skolformerna Lpf 94.⁴⁰
- Program mål, i denna studie Naturbruksprogrammet.⁴¹
- Kursplaner, i denna studie Svenska B – SV1202.⁴²

Gymnasiet präglas av en gemensam läroplan och gemensamma ämnen oavsett vilket program eleven går på. Lärare skall således verka för en likvärdig undervisning och förmedla samma värden, i relation till elever och ett omgivande samhälle som präglas av olika slags mångfald. Elever kan exempelvis nyligen ha kommit till Sverige eller höra till en släkt som funnits här sedan århundraden, vara flickor eller pojkar, fattiga eller rika, leva i familjer präglade av harmoni eller övergrepp, vara religiöst fromma eller ligkiltiga och älska någon av samma kön eller inte.⁴³

Forskaren David Lifmark säger att läroplanen framställer det som att vissa värderingar omfattas av alla eller många i det svenska majoritetssamhället⁴⁴ - detta trots att skolan har en viktig uppgift att skapa utrymme för olika synsätt.

Enligt professor emeritus i litteraturvetenskap Agneta Linné så återspeglar läroplanen föreställningen om en konsensusinriktad svensk enhetskultur. Att samhället präglas av motstridiga intressen,

³⁹ Bloom, 2000, s 573

⁴⁰ Lpf, 1994

⁴¹ Naturbruksprogrammet, 2000

⁴² Kursplan för SV1202, 2000

⁴³ Lifmark, 2010, s 11

⁴⁴ Ibid, 2010

skiljaktigheter i makt och inflytande, dominans och underordning framstår inte som relevant för lärares arbete med värdefrågor.⁴⁵

Etikern Karin Sporre säger att i läroplanen finns vissa formuleringar som uppfattas som ett utslag av etnocentrism. Dessa formuleringar är *kristen etik* och *västerländsk humanism* samt att begreppet *kulturarv* nämns i anslutning till enbart påstådda svenska värderingar och traditioner.⁴⁶ Detta beror enligt läroplansteoretikern Tomas Englund på att en läroplan är en produkt av politiska kompromisser. Utbildningspolitiska dokument har starka krav på sig att bidra till att skapa samhörighet, samtidigt som de är präglade av konflikter mellan olika sociala krafter.⁴⁷

Filosofen Torbjörn Tännsjö säger att värdegrunden i skolan bör avskaffas helt. Han hävdar att staten genom värdegrundstexten tagit ställning för en slags moralfilosofi, en kristet färgad pliktetik, vilket kan begränsa elevens möjlighet att utveckla sina egna moraliska omdömesförmågor.⁴⁸

Ur religionskritikern Christer Hedin och pedagogen Pirjo Lahdenreräs perspektiv är det främsta problemet med det svenska samhället och läroplanen strävan efter assimilering, att människor från etniska och religiösa minoriteter förväntas anpassa sig till rådande värderingar i det svenska majoritetssamhället.⁴⁹

När man granskar styrdokumentet så framgår snart att kulturbegreppet har en synnerligen framskjuten position säger professorn i litteraturhistoria Jan Thavenius. Kultur förekommer som term i alla skolämnen. Går man igenom kursplanerna för alla skolämnen finner man åtminstone femtio olika varianter och sammansättningar av ordet kultur. Hur kan man tolka och förstå t.ex. uttryck som kulturell identitet och kulturella normer? Talet om kultur blir en motsägelsefull knutpunkt för olika föreställningar om gemenskap och skillnader, vi och de andra. Thavenius säger att det dominerar en homogeniserad tendens i styrdokumentet som erkänner kulturella skillnader, men bara mellan oss och de andra. Någon problematisering av kulturbegreppet som sådant görs dock aldrig.⁵⁰

Litteraturvetaren Magnus Persson hävdar att i styrdokumentet råder det en underliggande, dock aldrig uttryckt tanke, att kulturen alltid är god och att allt är kultur. Kultur framstår då som det magiska lösenord som kan skapa försoning och harmoni där det råder splittring och konflikter.⁵¹

⁴⁵ Linné, 2001, s 43

⁴⁶ Sporre, 2007, s 35

⁴⁷ Englund, 2005, s 12

⁴⁸ Tännsjö, 2006

⁴⁹ Hedin & Lahdenperä, 2000, s 39

⁵⁰ Thevenius, 1996

⁵¹ Persson, 2007, s 34

Persson säger även att hur inkluderande kulturbegreppet än är så har det en tendens att upprätta gränser, distinktioner och värdehierarkier mellan det som tillhör och inte tillhör, mellan det goda och det mindre goda, mellan bra och dåligt. Skolan borde inte ha en harmonidiskurs utan i stället en konfliktiskurs där man respektfullt konfronterar olika synsätt, värderingar och kulturella skillnader.⁵²

När man sedan ser på kursplanerna så framgår det att tolkningsutrymmet är stort för den enskilde läraren. Hur man läser kursplanerna kan bero på vilka glasögon den person har som tolkar dem. Vad man kan konstatera är dock att svenskundervisning skall handla om läsande, skrivande, talande och lyssnande. Det kan även konstateras att det ges stor frihet åt att välja vilken litteratur som skall läsas, och hur det lästa skall behandlas.

6 Planering och tillvägagångssätt

6.1 Presentation av skolan och klassen

Skolan där jag undervisar och har bedrivit min forskning på, ligger 15 km från närmsta stad. På skolan finns endast ett program, naturbruksprogrammet, som har två valbara inriktningar: lantbruksinriktning och djurinriktning. Skolan har endast tre klasser, en i varje årskurs inom naturbruksprogrammet, vilket innebär ca 75 gymnasieelever. Detta är ett yrkesinriktat program där majoriteten av eleverna kommer från lantbrukshem, och planerat att själva i framtiden få sin försörjning inom de gröna näringarna. Få av eleverna har föräldrar som är akademiker, och få av eleverna planerar att bli akademiker.

Ingen av eleverna är invandrare i första eller andra generationen. Inga elever tillhör någon annan religion än kristendom. Ingen elev har öppet deklarerat sig vara något annat än heterosexuell.

Min forskning bedrevs i åk. 2 på naturbruksprogrammet. Klassen består av 16 elever, nio pojkar och sju flickor. Jag har haft klassen i andra ämnen men inte i svenskämnet. När den ordinarie svenskläraren i klassen blev långtidssjukskriven fick jag möjlighet att vikariera i Svenska B från sportlovet och terminen ut.

I skolans timplanering stod det att jag skulle få undervisa klassen från sportlovet till terminens slut, 2,5 timme i veckan. Tyvärr blev det dock en sen schemaändring som omkullkastade det mesta. Jag fick endast 1 timmes undervisning i veckan. I början av maj månad fick jag nästa besked om schemaändring, nämligen att mina sista lektioner innan sommarlovet skulle ersättas av utflykter inom karaktärsämnena.

⁵² Ibid, 2007

Istället för att undervisa om hela litteraturhistorien fram till våra dagar blev det nu bara t.o.m. renässansen. Timmarna som ”försvann” kommer att läggas ut på kursen under höstterminen 2011 istället. Orsaken till snabba schemaändringar är att naturbruksgymnasium är väderberoende. Kärnämneslärare måste ta hänsyn till detta och ständigt vara beredda på det oförberedda. Skall eleverna ut på åkern för vårbruk för att vädret är bra inom karaktärsämnen, så får kärnämnen tas vid annat tillfälle.

Detta resulterar i mycket förvirring både för elever och berörda lärare om det sker med kort varsel. Planering måste då göras om av läraren. Naturligtvis har man en övergripande planering, men detaljplaneringen blir bäst om den sker i anslutning till lektionerna som skall genomföras. Kontinuiteten går även förlorad då det kan dröja lång tid mellan lektioner, så att sammanhanget mellan de texter eleverna tagit del av och de uppgifter som hör till texterna går förlorad. Planering kan även spricka p.g.a. att eleverna tar mer eller mindre tid på sig att utföra uppgifter än vad jag som lärare planerat.

6.2 Metod

Den teoretiska utgångspunkt jag utgick ifrån var Malmgrens och Graffs teorier vilka jag tidigare beskrivit. Den undersökningsmetod jag ansåg mest lämplig, var aktionsforskning.

Aktionsforskning kan man häröra från den amerikanske filosofen och pedagogen John Dewey som bl.a. myntade uttrycket *learning by doing* och menade att lärare skulle reflektera över sin egen praktik och integrera observationer och erfarenheter med teorier om undervisning och lärande.⁵³

Detta är en kvalitativ och induktiv forskningsmetod. För att säkerställa resultatets reliabilitet har jag valt att använda mig av metodtriangulering, vilken innebär att empiriskt samla in stoff genom observationer, enkät och skriftliga elevarbeten. Utifrån detta material gör jag sedan min analys.

Jag har initierat, planlagt och genomfört ett undervisningsförlopp i syfte att utpröva, utvärdera och förändra. Jag försöker inte att distansera eller separera mig från den verksamhet eller det område som är subjekt för forskningen. Syftet är istället att ha en direkt och omedelbar påverkan på forskningsområdet.

Informanterna är mina elever och ej neutrala objekt utan individer och subjekt. Vid analys av klassrumssituationer, enkät och skriftliga elevarbeten vill jag uppnå en metakognitiv respons från informanterna för att kunna förstå undervisningen ur deras perspektiv och synvinkel. Jag vill uppnå en kvalitativ förståelse utifrån denna situation med denna undervisning utifrån mitt eget empiriskt

⁵³ Dewey, 2002

insamlade material och ingen allmängiltig sanning. Man kan kalla det för tolkande konstruktivism, där jag som forskare tolkar den konstruerade situationen samt informanternas metakognitiva tankar.

6.3 Etiska överväganden, reliabilitet och validitet

Alla elever i klassen är myndiga. Jag inledde min undervisning med att informera eleverna om att min undervisning skulle resultera i en uppsats och att undervisningen var obligatorisk eftersom studien bedrevs under vanliga lektioner, men att deltagandet i själva studien var helt frivilligt. Jag talade även om för eleverna att de genom att delta blev mina informanter och att jag skulle använda mig av deras inlämnade material samt de observationer jag gjorde på lektionerna.

Jag namnger ej skolan jag bedrivit mitt projekt på, och jag har medvetet ej tagit med information som kan peka ut enstaka elever.

För att säkerställa resultatets reliabilitet har jag valt att använda mig av metodtriangulering.⁵⁴

Metodtriangulering innebär i praktiken att flera olika metoder används för att ta fram forskningsdata. Möjligheten att använda sig av metodtriangulering har sitt ursprung i det faktum att de olika kvalitativa metoderna har egna antaganden om den sociala världens natur. Varje metod närmar sig datainsamlingen med en egen uppsättning antaganden och ger därför även data som måste ses i förhållande till den metod som använts. Den främsta fördelen med att använda sig av flera olika metoder är att det ger mer data, och ökar därmed även kvaliteten i forskningen. Mitt empiriskt insamlade forskningsmaterial innefattar klassrumsobservationer i ostrukturerad form, skriftligt material i strukturerad form, d.v.s. skriftliga elevarbeten och enkät.⁵⁵

Mitt forskningsmaterial anser jag är relevant för mitt syfte både när det gäller avgränsning och djup. Mitt empiriskt insamlade material är i samklang med litteraturstudien, som bägge varit grund för min analys.

6.4 Urval av texter

När man som svensklärare bestämmer vad för slags skönlitteratur eleverna skall läsa och hur den skall läsas så gör man didaktiska val som får betydelse för eleverna. Dessa didaktiska val kan man

⁵⁴ Kullberg, 1996

⁵⁵ Hartman, 1993

synliggöra genom de klassiska didaktiska frågorna vad (innehåll), hur (förmedlingen), och varför (motivet).

Kursplanen i Svenska B skriver att det är ett mål att eleverna *skall kunna jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer* samt att eleverna *skall ha tillägnat sig kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker*.⁵⁶

Frågan om vad eleverna skall läsa blir därför oproblematiserad för min del då eleverna inte nått dessa mål än i pågående kurs, och den ordinarie läraren därför planerat undervisning utifrån det.

Litteraturforskaren Lars-Göran Malmgren säger att en lärare måste välja texter där eleven har en möjlighet att känna igen sig.⁵⁷ Den norske litteraturforskaren Jon Smidt kallar detta för subjektiv relevans, att eleverna har ett krav på ett innehåll som angår dem.⁵⁸

Smidt knyter även an till den tyske ungdomskulturforskaren Thomas Ziene och hans begreppspår progression och regression. Som individer har vi behov av båda. Inom varje människa finns såväl regressions- som progressionsintressen. I regression kan vi känna trygghet och igenkänning, och i progression söker vi utveckling och utmaning. Båda dessa strävanden kan upplevas som lustfyllda av individen.⁵⁹

När det gäller att välja texter, som i detta fall där konflikter ligger i texttolkningen, har jag först valt verk, den främsta kanon enligt litteraturvetaren Harold Bloom. Därefter har jag sett på varje verk, vilka konflikter det innehåller och vilka konflikter jag vill lägga fokus på i min undervisning. Författaren George Orwell skall en gång ha sagt att ingen skönlitterär text är genuint fri från påverkan. All text innehåller kunskap och värderingar och dessa är aldrig neutrala utan bärs alltid av personer med ålder, kön, hudfärg, klass etc.

Hur eleverna skall läsa är en mer komplex fråga. Graff betonar vikten av att texter, teorier m.m. sätts in i ett sammanhang och i en relation till annat, eftersom ingenting existerar eller står för sig själv. Poeten John Donne sa; *No man is an island*. Genom att sätta litteraturen i ett sammanhang, genom kunskap om litteraturens samtid och författaren så skapas en konkret situation, undervisning har annars en tendens att bli abstrakt.⁶⁰ Jag har därför valt att inleda varje litterär epok i min undervisning med en power - point - presentation där jag sätter varje epok i sitt historiska sammanhang.

⁵⁶ Kursplan för SV1202, 2000

⁵⁷ Malmgren, 1986, s 111

⁵⁸ Smidt, 1989, s 26

⁵⁹ Ziede, 1986, s 123

⁶⁰ Graff, 1992

Litteraturhistorien delas in i perioder, epoker. Historien är ett kontinuerligt flöde av händelser och för att man skall få någon slags struktur kan man med tidens gång få en översikt då man kan se brytpunkter och gränser. Enligt docenten i litteraturvetenskap Lars Elleström och litteraturvetaren Staffan Bergsten, är periodindelningen någon man började med under romantiken då man såg tillvaron som i cykler, något som även var allmänt gängse under antiken.⁶¹

Oavsett om en period har faktisk, objektiv existens eller ej äger den ett berättigande som ett litteraturvetenskapligt instrument, säger Elleström. För i stället för att räkna upp en mängd egenskaper hos en text så kan man säga att texten är typiskt för sin epok, och då vet man vilka egenskaper detta är utan att man specificerar dem. Epoker är alltid även lättare att förhålla sig till då man vill ha en överblick t.ex. vid inläring.

Motivet till att eleverna skall läsa är främst att det är en del av måluppfyllelsen för kursen, som inte eleverna nått än. Sekundärt är det även en del av min aktionsforskning.

I texterna lyfte jag fram frågeställningar och problemråden inom teorin *Teach the Conflicts*. Eleverna gick aktivt in i texterna, genom att tala och skriva om dem och tvingades betrakta dessa problem och frågeställningar ur en rad perspektiv. Konflikterna blev synliggjorda för eleverna på ett konkret och levande sätt och eleverna kunde även jämföra sina egna erfarenheter, med dem de mötte i texterna, genom de fiktiva personerna. Eleverna är inte tabula rasa, de har olika erfarenhet, resurser och kompetens och var och en av eleverna mötte texterna på sitt sätt utifrån sina egna förutsättningar.

När man som lärare skall planera är det första man frågar sig hur många lektioner man har till sitt förfogande. Tid, och framför allt bristen på tid, är alltid en faktor man måste förhålla sig till. Naturligtvis vill man att eleverna skall läsa hela verk och inte bara utdrag, men det är ofta så ont om tids att man tar till förkortningar eller andra bearbetningar. En annan orsak kan vara att eleverna inte är vana läsare. Ytterligare en orsak är att man vill att eleverna skall läsa under lektionstid, eftersom man misstänker att de inte skulle läsa alls annars.

När man väljer att låta eleverna läsa utdrag så tänker man oftast inte på samspelet mellan författaren och omvärlden fortsätter även efter författarens död. Johan Svedjedal skriver om detta i sin artikel *Litteratursociologi*, och kallar det för skapande förräderi, alltså när man läser förkortningar och andra bearbetningar som oftast strider mot författarens egna intentioner.⁶²

⁶¹ Bergsten & Elleström, 2004, s 51

⁶² Svedjedal, 2002, s 92

Att läsa, skriva och samtala om litteratur tar också tid. Skall läraren dessutom hinna se och bekräfta alla elever då det förväntas att de skall arbeta med metoder de inte gjort innan, så blir tidsmarginalerna knappa.

7 Resultat

7.1.1 Lektion 1-2

Jag visade en power-point-presentation, om den litterära epoken antiken.⁶³ Eleverna blev därefter slumpvis indelade i grupper om fyra. Varje grupp tilldelas varsin grekisk antik myt; *Eko och Narcissos*, *Orfeus och Eurydike*, *Kung Midas* samt *Pyramus och Thisbe*. Varje grupp fick berätta eller dramatisera den grekiska myt de blivit tilldelad. Redovisning sker lektion 3 då eleverna även skall få ett muntligt läxförhör på epoken antiken.

7.1.2 Reflektion

Eleverna var inte aktiva under början av denna lektion, mer än som lyssnare. Jag märker att en del har svårt att sitta still då ämnet antagligen är abstrakt och/eller ointressant. I power - point - presentationen nämner jag för eleverna bl.a. flera av de främsta grekiska dramerna, och berättar då fritt med inlevelse om dess handling. Eleverna uppskattar det eftersom de då blir intresserade och lyssnar. Ingen ställer frågor eller kommenterar trots att de uppmanas till det.

Gruppindelningen skedde slumpvis och de flesta hamnade med klasskamrater man inte brukade arbeta med i vanliga fall. En grupp hade svårt att dramatisera, och man ville hellre lämna in en skriftlig sammanfattning av sin myt. Jag avvisade det och sa att syftet var att det inte skulle redovisas skriftligt, utan muntligt och/eller genom drama. De accepterade detta.

7.2.1 Lektion 3

Lektionen började med att alla fick ställa sig upp. Jag ställde en fråga om epoken till en slumpvis vald elev som svarade rätt. Eleven fick därefter fråga vem som helst i klassen en valfri fråga om epoken, innan han satte sig ned. Så fortsatte läxförhöret tills alla satt ned. Alla hade då svarat på en fråga och alla hade ställt en fråga.

Redovisningen av myterna var varierande, engagerande och glädjefylld. De som hade tilldelats myten om *Kung Midas* hade två frånvarande p.g.a. sjukdom i sin grupp. De två som var närvarande gjorde så att en elev berättade, medan den andre samtidigt animerade berättelsen på white boarden. Gruppen som hade tilldelats myten om *Eko och Narcissos* gjorde så att en var berättare och de andra tre

⁶³ Se bilaga 1 Antiken

dramatiserade. Gruppen som hade tilldelats myten om *Pyramus och Thisbe* hade en elev som målade kuliss snabbt på white boarden eftersom handlingen fortskred. Framför kulissen dramatiserade två elever medan den fjärde var berättare. Slutligen hade vi gruppen som tilldelats myten om *Orfeus och Eurydike*. I denna grupp var två frånvarande p.g.a. sjukdom. Av de två som var närvarande så berättade en elev myten, medan den andre höll upp bilder de hade valt och skrivit ut från internet.

7.2.2 Reflektion

Trots att läxförhöret var enkelt och icke krävande fanns det elever i klassen som inte kunde svara på, eller ställa en enda fråga. Jag accepterade därför att de sista som var kvar stående fick ta till hjälp av sina kamrater som redan satt ned.

Redovisningen av myterna var över min förväntan. Eleverna var engagerade, och redovisningarna skilde sig åt, men alla fyra var glädjefyllda. Trots att de flesta arbetat i grupp med klasskamrater man vanligtvis inte brukade arbeta med så hade samarbetet gått mycket bra. Hade någon i gruppen inledningsvis sagt att den inte ville dramatisera, så fick den eleven berätta, visa bilder etc. Alla var snälla emot varandra i grupperna och ingen tvingades till något.

Att redovisa inför klasskamrater och/eller att dramatisera inför klasskamrater, kan i många fall vara traumatiskt för en del elever. Ibland infinner sig dock ett behagligt klassklimat som vid detta tillfälle. Orsaken till detta kan vara svår att analysera. Att jag valde att inte låta eleverna analysera varsin myt kan vara orsaken. Sättet eleverna fick redovisa sina respektive myter på upplevdes som friare och därmed även lustfyllt.

7.3.1 Lektion 4-5-6

Eleverna fick inledningsvis läsa ett utdrag ur *Iliaden*. Detta utdrag är när prins Hektor av Troja tar farväl av sin hustru Andromakhe och deras son Astyanax. Jag läser inledningen av utdraget högt för eleverna för att visa en av berättarteknikerna, ”rytmen” som var tidstypiskt, nämligen versmåttet hexameter. Jag visade därefter exempel på en annan berättarteknik som återfinns i utdraget, nämligen stående epitet.

Eleverna fick därefter se filmatiseringen av *Iliaden* från 2000, filmen *Troja* med Brad Pitt som Akilles och Orlando Bloom som Paris. Denna film blir uppdelad på två lektioner, lektion fem och sex.

Eleverna fick en uppgift, som de skall göra efter filmen, en relations- konfliktkarta. Vilka är mytens karaktärer och vilka är deras inbördes relationer? Konflikt kan vara mellan enstaka människor som

tycker olika. En konflikt kan även vara generella samhällskulturer eller kulturkrockar, och det kan då vara frågor om makt, maktlöshet, sexualitet, klass, kön, etnicitet eller generationer osv.

7.3.2 Reflektion

Eleverna läste utdraget ur *Iliaden* och ingen protesterade trots att det inte var lättläst. Flera elever uttryckte att det var intressant att se hur den äldsta litteraturen såg ut. Eleverna uttryckte snarare att de var glada att de bara behövde läsa ett utdrag.

När jag presenterade uppgiften till filmen att var och en av eleverna skulle göra en relationskonfliktkarta, så var det många som såg frågande ut. Jag fick visa överskådligt på white boarden hur man kunde göra, trots detta var det elever som sa att de inte förstod för de hade aldrig gjort något sådant förut. Det är problemet när man använder andra metoder mot vad eleverna är vana med eller över huvud taget har provat på förut. Många verkar inte ens försöka, om det är för att de är rädda för att göra fel, eller för att de inte förstår, eller inte bryr sig är svårt att veta.

7.3.3 Skriftliga elevarbeten

Tre elever av 16 lämnade in relations- konfliktkartan. Den första var gjord på två överlappande overheadblad. Namnet på de tio främsta karaktärerna var skrivet i text, trojaner hade grön textfärg och greker blå textfärg. Paris stod t.ex. skrivet i grönt och Menelaos i blått. Helena är centrerad i mitten och de andra karaktärerna var placerade som en ring runt henne, hennes namn var skrivet i hälften blått och hälften grönt, då hon först var drottning i Sparta och därefter prinsessa i Troja.

På det ena overheadbladet stod det skrivet i text längs med streck mellan olika karaktärer vilket slags förhållande de hade. Brisere var t.ex. kusin med både Hektor och Paris och förälskad i Akilles. När man lägger på det andra overheadbladet så kompletterar det med karaktärernas handlingar gentemot varandra. Eftersom detta är en tragedi så är det främst vem som dödar vem.

Genom att sätta Helena i mitten visar eleven på att hon förstått de övergripande konflikterna i dramat. Helena var anledningen, eller orsaken till konflikten som startade det trojanska kriget. Genom att skriva hennes namn med båda färgerna för de krigande staterna, visar eleven att Helena indirekt tillhörde bägge staterna, men även bägge männen, Menelaos och Paris. En kvinna var alltid underställd en man, och sågs som en ägodel.

Den andra inlämnade relations- konfliktkartan har Paris och Hektor i mitten. Där är streck dragna mellan de olika karaktärerna i olika färger vilket förtydligar vad strecken står för; *slogs för den onda sidan, dödade, far/son/broder/moder, fiender, goda sidan, före detta make/maka, rivaler som tillhör*

samma sida, tillsammans samt kusiner. Varje karaktär har sedan en kortare förklaring efter sitt namn som t.ex. Odysseus – krigarkung som kom på idén med den trojanska hästen.

Även här visar eleven att hon har förstått vilka konflikter och relationer som pågår i dramat. Eleven har även tagit ställning till vilka hon anser som goda resp. onda. Helena tillhör här den goda sidan och Akilles blir då ond då han i egenskap av legosoldat slåss för den onda sidan, trots att Akilles av eleven nämns som den noblaste krigaren.

Den tredje inlämnade uppgiften var en beskrivning av de sex främsta karaktärerna i Iliaden, och eleven hade då alltså inte förstått uppgiften, då det i denna elevtext inte stod något om inbördes relationer eller konflikter karaktärerna mellan.

7.4.1 Lektion 7-8-9

Jag visade en power-point-presentation, om den litterära epoken medeltiden.⁶⁴ Eleverna fick en åhörarkopia där även uppgifterna till epoken fanns. Eleverna fick tre uppgifter som de fick lektion åtta och nio att slutföra:

1. *Ta de sju dödssynderna ur Den gudomliga komedin av Dante och beskriv en fiktiv person och hans agerande för varje synd. Försök skriva minst ett par meningar per person.*
2. *Läs novellen om Tofanos hustru ur Decamerone av Boccaccio. Denna historia berättades under den sjunde dagen som hade som tema "kvinnor som dragit sin man vid näsan". På vilket sätt drog Ghita sin man vid näsan?*
3. *Läs de 11 visdomsstroferna som är tagna ur Havamal. Formulera sedan om dem med egna moderna ord.*

7.4.2 Reflektion

Flera av eleverna sa att de inte förstod någon av uppgifterna. Jag fick därför gå runt bland eleverna och handleda och samtala med de flesta för att de skulle förstå vad de skulle göra. Vad som var problemet för de flesta var inte att de inte förstod, utan att de tvivlade på sig själva och att de ev. trodde att de inte förstod.

⁶⁴ Se bilaga 2 Medeltiden

I den tredje uppgiften hade jag valt ut 11 visdomsstrofer ur *Havamal*⁶⁵ däribland:

1. *Alla dörrar, innan in man går, skarpt skådas skola, ty ovisst är att veta, var ovänner sitta borta på salens bänkar.*

84. *På ord av en mö må ingen man lita, eller tro på gift kvinnas tal; ty på rullande hjul deras hjärta är skapt, föränderligt i bröstet inlagt.*

Elevernas uppgift var att formulera om stroforna med egna ord till modern svenska. Flera av de bärande orden förstod eleverna inte och därför blev de flesta visdomsstrofer obegripliga för eleverna. Jag fick i mindre grupper samtala om varje strof efter hand. Med handledning kunde eleverna då förstå vad varje strof betydde med moderna ord. Eleverna kunde även då efterhand få en förståelse för hur det vikingatida samhället såg ut och vilka värdegrunder samhället vilade på.

Flera av eleverna kom in på att de förstod att i strof nr 1 så visade det på att någon rättsstat inte existerade och att man alltid borde ha en alternativ väg, eller en nödutgång om ordinarie väg skulle bli blockerad av fienden. I strof nr 84 sa flera elever att de förstod att kvinnan generellt hade låg status. Trots att eleverna arbetade aktivt så tog de tre uppgifterna tid i anspråk då de flesta eleverna var tvungna att få personlig handledning för att komma igång. Lektion nio togs därför även i anspråk för att eleverna skulle bli färdiga med uppgifterna. Jag upplevde detta som positivt att handleda eleverna en och en eller i mindre grupper.

7.4.3 Skriftliga elevarbeten

Tretton elever av sexton lämnade in uppgifterna till epoken medeltiden. De som inte gjort uppgiften var frånvarande p.g.a. sjukdom. Uppgift ett handlade om att eleverna skulle ta de sju dödssynderna ur *Den gudomliga komedin* och beskriva en fiktiv person och hans agerande för varje synd. I de inlämnade förslagen på fiktiva personer och deras handlingar kan man se att eleverna först verkligen har förstått och sedan att de har låtit fantasin flöda. I några av elevarbetena kan man se att de flesta eleverna läser lantbruksinriktning. Så här har en pojke skrivit om fyra av de sju dödssynderna:

Avund: Peter vill inte att hans granne skall ha den största traktorn i socknen.

Girighet: Adam vill låna en traktor av sin granne, men grannen vill inte låna ut traktorn fast än den är ledig.

Högmod: Niklas tror att han äger hela gården men eg. är han bara dräng.

⁶⁵ www.Heimskringla.no

Lättja: Carl har mycket att göra på sin bondgård, men han sitter hellre i soffan istället.

Uppgift två som handlade om att övergripande förstå en text ur *Decamerone* förstod alla och den orsakade inga problem. Svaren jag fick in var alla kortfattade, men det var inte begärt något mer. Syftet var att förstå hur karaktärerna i berättelsen stod i konflikt med varandra samt varför.

Uppgift tre som handlade om att översätta visdomsord från *Havamal* till nutidssvenska, hade alla elever klarat bra och utfört på en del olika sätt. Se t.ex. visdomsord 84. En del hade översatt det ord för ord; *Man skall inte lita på en oskuld och inte en gift fru, för deras hjärtan aldrig håller sig fast vid.* Andra hade helt formulerat om eller sammanfattat till modern svenska; *Man kan inte lita på kvinnor.*

7.5.1 Lektion 10

Jag visade en power-point-presentation - om den litterära epoken renässansen.⁶⁶ Eleverna fick en åhörarkopia där även uppgifterna till epoken fanns. De fick två uppgifter och bägge var relaterade till *Hamlet* av Shakespeare. Uppgift ett var att läsa de mest citerade raderna av Shakespeare, Hamlets monolog; *Att vara eller inte vara...* Den handlar om en konflikt inom Hamlet som handlar om att leva eller dö. Hamlet överväger alltså att begå självmord. I monologen finner vi argument för bägge alternativen, att leva och att dö. Efter att eleven läst monologen skall eleven skriva ned dessa argument, både för att dö och för att leva, med modern svenska.

Uppgift två lägger sedan fokus på Hamlets relation med Ofelia. Jag har formulerat uppgiften på följande vis:

Hamlet är en ung prins. Att ta steget in i vuxenvärlden kan vara svårt. För Hamlet blir detta en brutal verklighet. Det är första gången han möter ondska och falskhet, och detta från en nära släkting, hans farbror. Detta leder till ångest och funderingar på om han kan lita på någon över huvudtaget. Hamlets älskade Ofelia är död och det är han som har drivit henne i döden. Eller känner han sig inte skyldig till hennes död?

Unga människor frigör sig från sina föräldrar och ifrågasätter ofta då deras liv. Hamlet likaså. Han undrar hur hans mor kunde gifta om sig så fort. Hamlet älskar sin mor för att hon är hans mor och faderns stora kärlek. Samtidigt hatar Hamlet henne för sitt svek mot fadern. Både Gertrud och Ofelia har knappt några repliker. Trots att de är bland världsdramatikens främsta kvinnoroller har de ingen egen vilja. De finns aldrig till för sig själv, utan bara i relation till alla andra.

⁶⁶ Se bilaga 3 Renässansen

Tänk dig att du är Hamlet, och din älskade Ofelia har precis tagit livet av sig. Du funderar över din situation, hur ser du på det som hänt? Du funderar även på din framtid, vilka alternativ har du? Vilket alternativ kommer du att välja? Förklara. Skriv ett brev till Ofelia, post mortem. Förklara även vad du kan ha menat med att till Ofelia säga: Gå i kloster. Varför skulle hon göra det? Byt därefter brev med en klasskamrat, skriv svar till som om Ofelia skulle ha svarat Hamlet.

7.5.2 Reflektion

Att läsa Hamlets monolog var det ingen elev som klarade av på egen hand. Språket var alldeles för avancerat i förhållande till vad de läst tidigare. Då eleverna varken fick läsa hela dramat eller att se hela dramat i filmatisering märkte jag att detta inte var ett bra val. Eleverna hade trots att jag både skriftligt och muntligt återberättat handlingen i Hamlet, och läst Hamlets monolog inte tillräckligt stoff för att utföra dessa två uppgifter. De hann inte börja arbeta med uppgifterna under denna lektion, utan hann bara läsa igenom vad de skulle påbörja nästa lektion. Jag tänkte därför om och valde ut tre bärande scener att visa från en filmatisering av *Hamlet*, som skulle ta hela nästa lektion i anspråk.

7.6.1 Lektion 11

Filmatiseringen av *Hamlet* var från 1996 med Kenneth Branagh i huvudrollen. Scenerna ur filmen jag valde att visa eleverna var följande:

1. Ofelia och Polonius samtalar om Hamlet, eller snarare så säger Polonius att Ofelia inte skall lita på Hamlet. Hon skall avsluta förhållandet med honom. Hamlet är en arvinge till tronen, han kan inte mena allvar med dottern till en enkel hovkansler säger Polonius. Ofelia säger inte mycket, utom att hon tänker lyda sin far.
2. Hamlet möter sin faders vålnad som berättar att hans bror den nye konungen Claudius har mördat honom. Claudius har därefter bestigit både tronen och gift sig med drottningen. Fadern kräver hämnd, och Hamlet är den som skall ställa allt till rätta.
3. Hamlet möter Ofelia för första gången sedan han kom hem från universitetet. Ofelia lämnar tillbaka gåvor och kärleksbrev så som hon lovat sin far. Hamlet säger då till henne – *Gå i kloster*. Ofelia lämnar rummet och Hamlet säger sin monolog – *Att vara eller inte vara...*

7.6.2 Reflektion

Eleverna hade en del spontana kommentarer efter att de sett scenerna ur *Hamlet*. En elev sa att nu förstår jag på ett annat sätt. Man fattade ju ingenting när du berättade och man läste själv. En annan elev sa att filmen verkade vara bra och frågade om han fick låna den för att se hela.

7.7.1 Lektion 12

Eleverna hade denna lektion till att utföra bägge uppgifterna till Renässansen. För att eleverna skulle få en känsla för Renässansen hade jag satt på CD-musik i bakgrunden från Romateatern och deras Shakespeareuppsättning Romeo & Julia.

7.7.2 Reflektion

Flertalet av eleverna hade svårt att förstå Hamlets monolog och jag fick även här sätta mig med en och en åt gången och tillsammans analysera, vad säger Hamlet egentligen? En elev tyckte att musiken störde, trots att den var låg bakgrundsmusik, så jag stängde av musiken.

I brevet eleverna skulle skriva som Hamlet till Ofelia så undrade flera över uttrycket, post mortem. Trots att jag förklarat det innan fick jag förklara igen: Om man ser på gravar så ligger det ibland brev där, trots att ingen kommer att läsa dem eller svara på dem. Det kan bero på att man inte sagt allt man ville till den som dött. De flesta eleverna hade sett brev på kyrkogårdar och någon elev berättade också att den skrivit till någon släkting som dött och lagt på dennes grav. En elev berättade att den skrivit en dikt till sin mormor vid mormoderns död, och dikten läste hon sedan upp på begravningen.

7.7.3 Skriftliga elevarbeten

Av elevernas inlämnade arbeten kunde jag se att de flesta tolkat uppgiften att skriva brevet till Hamlet resp. Ofelia enligt två alternativa sätt. Enligt det första alternativet skrev eleven brevet och lade all fokus på att få det så tidstroget som möjligt med gammal stavning och något slags ridderligt ideal som grund. Det andra alternativet var när eleven utgick från sig själv och hur den hade tänkt om den verkligen var Hamlet eller Ofelia, utifrån deras erfarenhet och förutsättning och hur de antagligen hade agerat samt skrivet som unga människor idag.

Jag tycker det är viktigt att betona att lärarens tolkning av en text bara är en tolkning bland andra. När Hamlet säger – Gå i kloster, till Ofelia så tolkade jag det som att hon inte borde föda barn. På individnivå att hon svek honom och ej därmed var lämplig som mor och hustru till någon annan heller. Universellt tolkade jag det som en hänvisning till arvssynden, att vi föds alla till syndare. Som fertil kvinna borde Ofelia därför gå i kloster för att slippa föda en syndare. Hamlet önskade t.ex. själv att han aldrig blivit född.

En flicka i klassen tolkade det som att Hamlet ville att Ofelia skulle gå i kloster för att förbli orörd. Jag såg bara vrede i Hamlets uttalande, men denna elev såg kärlek. Eleven tolkade det som att Hamlets

kärlek till Ofelia var så stor att han inte kunde uthärda att någon annan skulle få älska henne. Därför ville han att hon skulle gå i kloster. Jag tog upp denna tolkning med hela klassen och betonade att min tolkning eller den allmänna tolkningen bara är just tolkningar. Vi vet t.ex. inte vad författaren ville säga med sin text för han har aldrig sagt det och vi kan inte fråga för han är död.

Dessa två brev är skrivna av en pojke i klassen och jag klassificerar dem under det första alternativet, alltså med fokus på att få det så tidstroget som möjligt;

Åh Ofelia, åh min Ofelia. Varför blev det aldrig något som det skulle ha blivit. Jag saknar dig, vet ej vad jag vill längre. Mor är inte heller till någon större tröst, hon är förblindad av all den falska kärlek som hon får av min farbror, men ack o ve vad jag a alla fall vet äro att vår kärlek var den finaste och renaste av dem alla.

Gå i kloster, mitt huvud var fullt av ouppklarade saker och kunde inte tänka klart, vad jag egentligen hade velat säga dig var att du skulle gå i kloster och sedan väntat på mig tills allt ordnat upp sig, då skulle vi blivit EN igen, åh Ofelia.

Ofelia det finns så mycket ännu oklart och osagda ord mellan oss, men vi ses snart och då lovar jag det oklara kommer att klarna och att det osagda kommer att bli sagt.

Jag har även lovat min far att utföra hans hämnd mot min farbror, när den väl är genomförd så blir det vi två igen. - Din Hamlet.

Min älskade Hamlet, jag saknar dig så, kan inte komma tillbaka till livet som du vill men här är jag smärtfri. Allt som har hänt din far är naturligtvis fruktansvärt men att du skulle döda min far trodde jag aldrig. Jag har naturligtvis varit jättearg på dig men förstår du nu att allt bara varit ett misstag. Förstår att det är svårt att glömma något sådant men snälla glöm det. Jag älskar dig ändå, för alla gör vi misstag. Vi som älskar förlåter varandra. Men dessutom så hade jag gått i kloster vad som än hände, har alltid varit så trött på mitt liv. Men jag förlåter dig Hamlet, även vad som händer så finns jag inom dig och kommer alltid att förlåta dig, älskar dig - Ofelia

8 Elevenkät

8.1 Planering

Jag lämnade en enkät till eleverna för att ta del av deras metakognitiva tankar om undervisningen efter lektionerna jag genomfört med klassen. 11 elever var närvarande på denna lektion. Fem elever var frånvarande. Lektionen var sist en fredag och klassen hade haft nationellt prov i engelska under förmiddagen. Vårsolen sken och det var varmt ute. Fyra av eleverna avvek efter nationella provet, ingen av dem meddelade var, eller varför, så det är ogiltigt frånvaro.

Det inledande stycket på elevenkäten om att svara på vad man lärt sig, är något vad man som lärare vill fråga en elev, men man bör undvika den frågan då den oftast inte går att svara på.

Det samma gäller frågan om vad man lär sig genom att läsa. Enligt litteraturvetaren Magnus Persson är det svårt att peka på vad man lär sig.⁶⁷

När jag precis delat ut enkäten till eleverna kom jag på att det kunde vara intressant att ha genusaspekten på vissa frågeställningar, så jag bad eleverna att komplettera sin enkät med antingen ♀ eller ♂. Jag har därför markerat alla elevsvar nedan med detta. Orsak till detta är bl.a. att flera kvantitativa studier som gjorts under senare år visar på att pojkar som grupp presterar sämre än flickor när det gäller läshastighet och läsförståelse. Pojkar läser också skönlitteratur i mindre utsträckning än flickor och man kan se ett successivt minskat läsintresse hos framför allt pojkar. Antalet män som aldrig läser böcker ökar markant och framför allt är denna ökning påtaglig bland unga män (16-34 år)⁶⁸

Professorn i litteraturvetenskap Gun Malmgren bekräftar detta då hon observerat att elevernas litterära och kulturella socialisation utanför skolan skiljer sig markant från det skolan erbjuder och speciellt är detta tydligt på ett yrkesprogram. Malmgren har forskat i en verkstadsklass med bara pojkar och hon förklarar att pojkarna har kommit till skolan med låga betyg och dåliga erfarenheter av skolan, och deras möte med svenskundervisningen och svenskämnet blir en maktkamp då de klart markerar ett motstånd mot den skriv- och läskultur som skolan förmedlar.⁶⁹

Gunilla Molloy visar i en annan studie att pojkars avvisande inställning till skolans litteraturundervisning hänger samman med deras sätt att konstruera genus. Att läsa anses som en kvinnlig syssla, och alltså inget som pojkar ägnar sig åt.⁷⁰

Efter varje fråga har jag med kursiv text skrivit elevernas svar. Svaren är representativa för elevgruppen.

8.2 Elevenkät med elevsvar

Jag skulle vilja ställa frågan – Vad har du lärt dig idag? Men det kommer jag inte att göra.

⁶⁷ Persson, 2007, s 163

⁶⁸ Asplund, 2010

⁶⁹ Malmgren, 1992

⁷⁰ Molloy, 2002

För det är en svår fråga. Ofta vet man inte vad man lärt just idag.

En liknelse kan vara att säga att kunskap är/blir som en stor väv, som blir större ju mer kunskap och erfarenhet man får, som en helhet, och att plocka ut vissa delar kan vara svårt och säga just då lärde jag mig det.

1. När vi arbetade med Antiken så fick Ni uppgiften att i grupper dramatisera varsin grekisk myt. Vad tyckte du om den uppgiften? Alla elever i klassen deltog och Ni verkade tycka det var roligt. Varför tror du?

Man var verkligen tvungen att tänka sig in i texten för att förstå texten och jag tror de flesta hade kul för att vi fick samarbeta. ♀

Man fick släppa loss och vara lite oseriös liksom. ♀

Myterna blev som teater, uppgiften var kul. ♂

2. Det var inte många som lämnade in relationskartan till filmen Troja. Ni som inte gjorde det, varför gjorde Ni inte det? Ni som däremot gjorde det, gick det bra eller dåligt? Varför?

Jag lämnade in den uppgiften. Tyckte det var kul men rörigt. Jag såg om filmen två gånger hemma. Uppgiften var rolig. ♀

Jag tyckte det gick rätt bra. Du förklarade noga och bra så man visste hur man skulle göra. ♀

Jag lämnade in. Det gick bra, trodde det var svårt men när jag väl började så gick det fort. ♂

Jag gjorde det inte för det verkade vara en så tråkig uppgift. ♀

Jag förstod inget av det. Tyckte det var mycket, svårt och rörigt. ♀

3. När Ni arbetade med Medeltiden fick Ni läsa om de sju dödssynderna ur *Den gudomliga komedin*, Ni fick därefter beskriva en fiktiv person och hans agerande för varje synd. Därefter fick Ni läsa ett avsnitt ur *Decamerone* där en kvinna drog sin man vid näsan, Ni skulle då återge kort för hur hon gjorde. Slutligen fick Ni formulera om visdomsstroferna ur *Havamal* till modern svenska. Stötte du på några svårigheter? Vad gick bra eller dåligt, och varför? Utveckla ditt svar.

Jag tyckte det var svårt för jag förstod inte uppgiften, men kanske tyckte jag det var svårare än det egentligen var. ♀

Det var svårt i början, men när vi hjälptes åt gick det mycket lättare man förstår saker bättre när man diskuterar i grupp. ♂

4. När Ni arbetade med Renässansen lade vi all fokus på Shakespeare och hans drama *Hamlet*. Er första uppgift där var att läsa Hamlets monolog Att vara eller inte vara...

samt att finna de argument där i som finns både för att leva och för att dö. Därefter fick Ni tänka Er att Ni var Hamlet som skulle författa ett brev till Ofelia efter att hon dött. Brevet skulle Ni sedan byta med en klasskamrat och Ni skulle skriva svarsbrev i rollen som Ofelia. Hur kändes det att skriva brev som någon annan? Gick det bra eller dåligt? Varför? Utveckla ditt svar.

Det var lite knepigt att skriva ett brev som någon annan, jag kunde inte sätta mig in i hans situation, men det gick ganska bra. ♀

Gick ok förstod inte. Men gjorde så gott jag kunde och förstod. Just brevet tyckte jag var ganska roligt för det var inte svårt. ♂

Jag tyckte att det gick bra, var kul att höra om post mortem eftersom jag inte visste vad det var. Det var dessutom kul att tänka som någon annan, eller rättare sagt vad man tror att någon annan tänker. ♀

Skrev inget brev för jag är dålig på att skriva och då gick det inget bra. ♂

5. Vad var syftet med undervisningen? I kursplanen för Svenska B nämns olika mål eleven skall ha uppnått efter avslutad kurs:

Eleven kunna jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer.

Eleven skall även ha tillägnat sig och ha kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker.

Upplever du att syftet är uppnått? Skriv inte bara JA eller NEJ, utan utveckla din åsikt.

Ja det tycker jag, men jag kan inte lova att jag kommer komma ihåg så mycket. ♂

Jag tycker vi har gått igenom det bra. Men jag själv tycker det är väldigt tråkigt och svåra uppgifter vi får. Men mycket bättre än att läsa böcker och förklara och skriva om dem. ♀

6. Se på de två kursplanemålen i fråga 5. Hur hade du velat arbeta med texter ur litteraturhistorien om du fått arbeta hur du ville? Valde jag rätt sätt att arbeta med texterna, vad tror du? Kom med förslag. På gymnasiet skall man känna till olika sätt/metoder att arbeta, så vad tror du hade passat just dig och dina kamrater för att nå kursplanemålen.

Jag tror det här var just rätt sätt för mig. Jag kan inte komma på något annat sätt som jag hellre skulle göra det. Eventuellt skulle vi se filmer och berätta hur de var osv. ♀

Det hade inte spelat någon större roll hur uppgifterna är. Jag hade inte tyckt om dem ändå. Förutom att se på film, för då förstår man mer och kan ta in mer information. ♀

Hade nog varit roligare om vi fick välja en del av litteraturhistorien själva och skriva om. Eller roligare att jobba i grupp. ♂

Jag tycker det var bra och kul med Shakespeare. Jag vet inte hur jag hade valt att göra det, inte läst en bok i alla fall. Jag tycker dina uppgifter var perfekta för vår klass. ♀

7. Jag har valt texter ur kanon, alltså den bästa litteraturen som skrivits. Jag har försökt lägga fokus på konflikter i de texter Ni arbetat med. Sådana konflikter jag tänker på då är generella, och man kan kalla dem för kulturkrockar eller samhällsstrukturer med olika värderingar, de är alltså inte konflikter mellan två personer som allmänt råkat i konflikt. Konflikterna kan bero på makt, maktlöshet, klass, kön, generationer, etnicitet osv. Mycket i livet är lättare att förstå, om man knyter an det till sin egen verklighet. Vi kan ta mig som exempel och två konflikter som berör mig:

- Jag är kvinna, det är ett patriarkaliskt samhälle vi lever i, män innehar fler maktpositioner än kvinnor i vårt samhälle. Jag märker ofta att jag inte tas på allvar för att jag är kvinna, inför detta kan jag känna maktlöshet.
- Jag är född, uppväxt, och boende i en stad. Jag arbetar på landsbygden. Naturligtvis märker jag att i staden finns det fördomar om hur man är på landet, och när jag är på landet märker jag av de fördomar som finns om stadsbor.

Vilka generella konflikter är du en del av, vilka konflikter känner du dig berörd av?

Hur märker du av dem och hur agerar du då?

Jag vill inte vara i staden på fester. Jag tycker de inte fyller någon funktion. Jag är hellre hemma och jobbar på familjegården. Kompisarna klagar då på mig. ♀

Jag tycker det är tråkigt och jobbigt att vara tjej för alla tror att vi inte kan något praktiskt. Det är alltid killarna som får göra saker, jag vill också lära mig. Det är tråkigt att folk kollar snett på en här på skolan bara för att man är från staden, och i stan undrar folk varför man går på naturbruksprogrammet. ♀

Går man här så blir man kallad bondlurk av stadsfolket som sällan tycker om bönder. ♂

Det jag känner av mest är att många vita inte gillar svarta. Jag tycker det är hemskt, blir väldigt berörd av det. Speciellt eftersom det verkar som vissa i klassen har sådana åsikter. Att tjejer blir behandlade annorlunda och får sämre lön berör mig också. Men tyvärr så gör jag inget åt det, funderar dock på att bli politiker. ♀

Jag känner maktlöshet för att jag är tjej och ännu inte vuxen. Jag har ADHD och dyslexi och kämpar för mina rättigheter och den respekt jag förtjänar. Jag kan känna mig maktlös, värdelös, kränkt, nertryckt. ♀

8. Vilka läsvanor har du? Om du läser skönlitteratur på fritiden, tala om varför du läser, och hur mycket du läser. Om du INTE läser skönlitteratur på fritiden, tala om varför du inte läser, samt tala om varför du tror att andra väljer att läsa på fritiden.

Kalle Anka, 91:an, Tractor Power, och det händer att jag läser någon bok. ♂

Jag läser Kalle Anka ibland, både pocket och serietidningar, något annat har jag inte tid med för jag jobbar hellre på gården. ♂

När jag var liten läste jag mycket, 29 böcker på ett läsår. ♂

Jag läser inte på fritiden för jag har inte tid. Jag idrottar och jobbar hellre. De som läser tycker väl att det är kul. ♂

Jag tycker det är tråkigt och får ont i huvudet av att läsa böcker. ♀

Jag läser mycket om jag får tid, det är kul att läsa om ungdomskärlek. ♀

Jag läser oftast mina egna dikter. Jag vill läsa om den hårda verkligheten. ♀

8.3 Reflektion

Detta är två spontana kommentarer jag fick av eleverna när de lämnade in elevenkäten:

Va' bra att vi får göra så här och tala om vad vi tycker.

Så har vi aldrig gjort förut, kan vi inte få göra det i höst om du har oss då också?

Elever kan ha skilda tidigare erfarenhet av läsning av texter i en särskild litterär form. Vid läsning av sådan text kan det därför mycket väl hända att medan en elev har svårt att ta till sig texten p.g.a. att den litterära formen försvårar läsningen, så har en annan elev inte några som helst svårigheter varken att läsa eller förstå eller skapa en mening av texten.

Pedagogen Vygotskij talar om de processer som sker när en elev arbetar med skönlitterära texter. Begreppet den närmsta utvecklingszonen innefattas där och är det område som ligger mellan vad en elev kan klara på egen hand och det en elev kan klara med vägledning, av en vuxen eller mer kapabel person.⁷¹Många av eleverna tyckte att uppgifterna till texterna var röriga eller svåra. När jag tog mig tid att vägleda och förklara utifrån varje elevs förutsättning och perspektiv, så klarade alla av att utföra uppgifterna.

Jag bad eleverna att komplettera elevenkäten med att de skulle skriva ♂ eller ♀ för att det kunde vara intressant att ha genusaspekten på vissa frågeställningar. Till grund för detta refererade jag även till relevant forskning kring detta, just i anknytning till yrkesprogrammet. När jag nu gått igenom elevenkäterna ser jag dock inte kön som en differerande kategori. I vissa situationer kan exempelvis klass som meningsbärande kategori överordnas kön. Detta kan bero på att ett yrkesprogram söker man inte till för att man är intresserad av teoretiska studier oavsett kön, utan man är intresserad av att gå igenom skolsystemet snabbt för att bli anställningsbar och få ett jobb.

Människor med samma sociala bakgrund har ofta liknande livsstil. Man har oftast samma smak, stil, tankesätt och handlingar. Grupper och individer positionerar sig själva. En livsstil eller position blir dock inte begriplig om den studeras isolerad utan den blir först förstäelig i relation till andra positioner och livsstilar. Olika livsstilar blir i relation till varandra varandras motpolar. Så som i elevernas fall när de har de upplevt konflikter mellan stad och land. Då det blir motpolar som bildas så blir det även värderingar om att det som det andra är eller representerar är negativt.

Jag har genom åren haft flertalet elever som sagt att de nöjer sig med ett godkänd i betyg, i de teoretiska ämnen jag undervisar i, trots att jag konstaterat att de haft potential för ett högre betyg. Det räcker med ett godkänd i de teoretiska ämnena för att bli anställningsbar. En arbetsgivare vill veta om eleverna har färdigheter inom det område de skall arbeta inom, inte om de har kunskap om Shakespeare eller Dante.

Den svenska gymnasieskolan har två kurser som idag är obligatoriska i svenska och som läses av samtliga elever som studerar på gymnasiet. I Gy11 ger man avkall på detta då yrkesprogrammet hädanefter endast kommer att läsa hälften så mycket svenska mot idag och mot vad man på de studieinriktade programmen kommer att göra framöver inom Gy11. För och nackdelarna med detta

⁷¹ Vygotskij, 1978

kommer jag inte att diskutera här, då detta är ett omfattande ämne som bör diskuteras men då bör ha utrymme för det.

9 Diskussion av resultat

Min första frågeställning i denna aktionsforskning var; vilka reflektioner, tolkningar och kunskaper som kom till uttryck i elevernas skrivna och talade texter. Min andra frågeställning var vilka möjligheter och svårigheter var kopplade till mitt aktionsforskning.

Att utvärdera vilka kunskaper eleverna fått är inte det lättaste. En elev uttryckte i den utvärderande enkäten att han tyckte att målen var uppnådda enligt kursplanen, men han kunde inte lova att han skulle komma ihåg så mycket. Kunskap som denna är ju knappast mätbar. På lektionerna så var alla elever till stor del aktiva och engagerade, vilket brukar vara ett tecken på att ämnet som behandlas berör och engagerar. Många av eleverna visade dock ett ointresse när det kom till enskilda skrivuppgifter.

Litteraturen jag valde som arbetslitteratur för eleverna är den främsta kanon enligt Harold Bloom. Han är mycket tydlig i sitt ställningstagande när han graderar kanon, vem som är högst i rang, och vilket verk han sätter främst. Shakespeare är den främsta författare, anser Bloom, eftersom han omfattar oss alla, och hans främsta verk är *Hamlet*. Endast Homeros kan tävla med Shakespeare i originalitet, säger Bloom, som även nämner Dante bland de främsta författarna.

När det gäller Bloom skall man även ha i åtanke att han är konservativ och indirekt även talar mot det han tror på när han säger att kanon inte överlever om den utsätts för konkurrens i form av vidgat textbegrepp. De flesta litteraturforskare håller dock inte med honom, kanon är kanon p.g.a. att den är det främsta, och det vidgade textbegreppet är en naturlig utveckling som inkluderar kanon, och inte på något sätt exkluderar den. Vad man även skall ha i åtanke när det gäller Bloom är att den västerländska kanon han lyfter fram är etnocentrisk med patriarkal struktur.

Detta hade jag som utgångspunkt i mitt val av litteratur, men även tanken att kanon inte skall sitta på en piedestal. Verken blev kanoniska för att användas. Jag tänker då även på Bommarco som säger att det inte är meningen att man skall försöka pressa in alla klassiker som bör läsas. Grundläggande kanonundervisning ger eleverna en möjlighet till förståelse av intertextualitet vid framtida läsning där dessa texter förhoppningsvis gör sig påmind. Jag valde därför ut de främsta författarna och verken inom varje epok och lade fokus på dem.

Vad jag inte fick med i aktionsforskningen är genusperspektivet. Jag har inte med några kvinnliga författare, vilket jag kommer poängtera för eleverna när jag undervisar denna klass i svenskämnet nästa termin. Jag har inte medvetet valt bort kvinnorna utan kanon är patriarkalisk.

Mitt andra syfte är att försöka ta reda på om man kan koppla Malmgrens teori med de tre ämneskonstruktionerna inom svenskämnet; ett läsfärdighetsämne, ett litteraturhistoriskt bildningsämne samt ett erfarenhetspedagogiskt ämne.

Jag har valt att låta eleverna enligt de två första ämneskonstruktionerna träna sin läsfärdighet genom att läsa litteraturhistoriska verk, som tillhör kanon. För att ha med den tredje ämneskonstruktionen, svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne, har jag valt att tillämpa Graffs teori om att synliggöra generella konflikter och konkretisera dessa genom studier av litteraturhistoriens kanoniska texter. Graffs teori kopplar jag därmed till Malmgrens teori genom svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne.

Fungerar mitt andra syfte i praktiken i ett klassrum, kan eleverna ta till sig undervisningen i mitt aktionsforskningsförsök, eller fungerar det bara som en tankekonstruktion. Kunskap och förståelse om detta skaffade jag mig genom observationer, analys och tolkning. Vilka reflektioner, tolkningar och kunskaper kommer till uttryck i elevernas skrivna och talade texter? Vilka möjligheter och svårigheter är kopplade till denna teori?

Vad jag kan konstatera är att eleverna inte var vana läsare och inte vana vid metoderna så de upplevde det som rörigt. Kan det bero på att uppgifterna, metoderna, var nya och att det blev jobbigt, ett motstånd då det inte gick att utföra dem på rutin? Det är problemet när man använder andra metoder mot än eleverna är vana vid eller överhuvud taget har provat på förut. Många verkar inte ens försöka - om det är för att de är rädda för att göra fel, eller för att de inte förstår, eller inte bryr sig är svårt att veta.

Som lärare ser man att eleverna ibland har svårigheter att möta en text, om de aldrig upplevt något liknande och saknar erfarenhet av det som texten innehåller. Det är lätt att eleverna avvisar både text och konflikt. I detta aktionsforskningsförsök är *Hamlet* t.ex. ett sådant exempel, men plockar man ned honom från piedestalen som en historisk prins till en allmängiltig, ung och förvirrad man, då går det bättre för eleverna att identifiera sig med honom och de konflikter han är berörd av.

När eleverna visade svårigheter att närma sig texten försökte jag lösa situationen genom att tillämpa pedagogen Vygotskij teori om begreppet den närmsta utvecklingszonen, som handlar om de processer som sker när en elev arbetar med skönlitterära texter. Den närmsta utvecklingszonen är det område som ligger mellan vad en elev kan klara på egen hand och det en elev kan klara med vägledning, av en vuxen eller mer kapabel person. Det handlar om att möta eleven där eleven befinner sig, utifrån elevens erfarenhet och förutsättningar. Jag hjälpte inte eleverna att lösa uppgifterna, utan jag hjälpte eleverna att förstå hur de skulle lösa uppgifterna. Jag hjälpte även eleverna att förstå vilken kunskap de själva besatt genom sin egen erfarenhet och förutsättning och att den var en tillgång när de skulle lösa

uppgifterna. På grund av detta kunde även svaren se ut på olika sätt, då alla elever har individuellt perspektiv på tillvaron.

En klass består av individer, och man kan inte alltid nå alla elever i sin undervisning då alla lär på olika sätt. Jag hade inte förutsett att så många av eleverna skulle behöva individuell handledning, men jag tror att detta blev en grund för eleverna att stå på inför de kommande lektioner i litteraturhistoria klassen kommer att ha i höst. Eleverna har genom stöd och handledning fått kunskaper i metoder samt tränat sig i att läsa litteraturhistoriska texter.

Konflikterna i texterna i detta aktionsforskningsförsök kom dessvärre i skymundan. När jag efter hand förstod att kombinationen av Malmgrens och Graffs teorier i svenskämnet kanske blev för mycket för eleverna att hålla reda på, så valde jag att lägga fokus på träning av läsfärdigheten samt de litteraturhistoriska texterna och deras kontext i första hand. Hade jag betonat konflikterna mer hade det blivit för mycket för eleverna att hålla reda på.

Avslutningsvis i enkäten, fråga 7, lyfter jag däremot fram konflikt med mig som ett exempel. Jag ville med detta framstå som ett konkret exempel som berör eleverna genom något de känner till, så att de kan identifiera sig. Jag förstod med denna fråga att jag både nådde och berörde de flesta eleverna, de förstod min frågeställning och mitt exempel och de började både skriva om konflikter de kände sig berörda av på enkäten, och de började även samtala om detta spontant i klassrummet. Eleverna fick nu en förståelse för att konflikter av detta slag är allmängiltiga, och alla människor är berörda på något sätt.

Genom enkäten och genom analys av klassrumssituationer såg jag även att eleverna föredrar att arbeta muntligt och i grupp. Kan det vara så att konflikter är mer lämpade att behandla genom diskussion och dialog i klassrummet genom s.k. sokratiska frågor eller samtal, där jag som lärare leder och styr upp diskussionen? Det kan vara svårt att förstå en konflikt och det blir kanske lättare genom diskussioner, då konfliktens olika synsätt förhoppningsvis kommer i dagen på ett annat sätt och man får fler perspektiv som leder till ökad kunskap och förståelse.

Dessvärre är det så att diskussioner om olika värden i samhället med homogena elevgrupper leder sällan någon vart då alla tycker likadant. Om alla är kristna, etniska svenskar, boende på landsbygden, står andra värden oemotsagda, som andra religioner, etniciteter, och alternativa livsstilar än den generella på landsbygden. Det är tyvärr i sådana miljöer som fördomar oftast uppstår, och det blir lätt fokus på skillnader istället för på likheter, och en vi - de - situation uppstår. Det finns ingen representant för de - sidan utan alla är på vi - sidan, med fördomar om hur de - sidan är. Något som är viktigt att få eleverna att inse är att det finns rika, fattiga, vita, svarta, majoritetskulturer, och minoritetskulturer och vi alla ingår i den allmänna gemensamma kulturen.

Genom enkäten kunde jag även se tendenser och mönster som gjorde att jag kunde kategorisera eleverna och deras svar. Även de elever som ej utfört/slutfört de individuella skrivuppgifterna. Det nästan intressantare att läsa om och förstå deras tankar och förstå varför man ej kunnat engagera och motivera dem än att läsa vad de som lämnat in sina uppgifter skrivit.

I enkäten framkom det även att eleverna hade olika läsvanor, och att majoriteten valde bort att läsa böcker på sin fritid. Eleverna har olika erfarenheter och det innebär att de även kan ha skilda tidigare erfarenhet av läsning av texter i en särskild litterär form, som kanoniska texter från antiken till renässansen dock får anses som.

10 Slutord

Visionen av hur skolan borde vara skymmer hur skolan är i verkligheten. Man kan säga att styrdokumentet är etnocentriska i den meningen att svenska värden och normer inte problematiseras, men auktoriteter och traditionella uppfattningar bör ifrågasättas.

Konflikter kan ha ett värde. Demokratier lever till stor del av ideologiska konflikter och för enskilda människor är det också nödvändigt att få sina övertygelser ifrågasatta av perspektiv som är i konflikt med dem, vilket innebär att man först måste lyssna på den andres argument. Det handlar även om att man har en gemensam strävan att komma överens eller åtminstone komma till tillfälliga överenskommelser. Om inte annat så bör man enas om vad man är oense om och skolan bör börja med att låta eleverna få se sig själva i ett övergripande socialt och historiskt perspektiv för att se var de själva hör hemma. Vem är jag, vad vill jag och var står jag är bra att finna svaret på. När man väl funnit det är det lättare att möta världen.

I svenskundervisningen borde man därför utgå från skönlitteraturen för att konkretisera det abstrakta, då man ser verkligheten genom fiktionen. Genom skönlitteratur får man också kunskap och mönster och strukturer i samhället. Det abstrakta däribland ofta konflikter blir aldrig konkreta förrän man tvingas ta ställning till dem.

Mitt aktionsforskningsförsök anser jag fungerade i praktiken i ett klassrum, och det blev inte bara en tankekonstruktion, utan eleverna tränade sin läsfärdighet i en litteraturhistorisk text med erfarenhetspedagogiskt fokus.

När man läser kanoniska verk och skönlitteratur i skolan idag är det oftast kvantitet som räknas - eleverna skall ha läst ett visst antal böcker. Det är oftast även individuell läsning och eleverna får därefter skriva recensioner som läggs på hög. Enligt Graff och hans teori så är detta ett ypperligt

tillfälle som man inte skall låta försvinna som lärare, utan man skall då undervisa om de samhällsliga konflikter vi alla omfattas av mer eller mindre, för att skapa dialog.

Klassen jag använde som informanter kommer jag att fortsätta ha i Svenska B under höstterminen. Nu är det jag som är ansvarig lärare och jag är inte bara vikarie. Detta innebär att jag kan utveckla min undervisning och inte bara undervisa i litteraturhistoria avskilt från vår samtid som ett eget tema. Jag kommer att använda mig av intertextualitet, nutida texter, vilket jag tror knyter an till elevernas verklighet på ett helt annat sätt. Jag kommer även att lyfta fram genusperspektivet, avsaknaden av kvinnor inom kanon innan 1800-talet och dess orsaker.

Vad jag tagit till mig är elevernas tankar på enkäten om vilka metoder och sätt de vill arbeta på. Jag kommer att utveckla metoderna, sättet eleverna skall bearbeta texterna. Jag kommer även att lyfta fram andra slags konflikter än de eleverna fått ta del av i de tidigare texterna de läst. Eleverna kommer att få ställa skilda synsätt mot varandra och låt olika argument ges utrymme, detta för att lära sig tolerans och respekt för den andre, en medmänniska i samhället.

Skolan domineras av kunskapsförmedling, men skolan har även ett annat uppdrag nämligen den demokratiska fostran. Tyvärr hamnar dock detta i skuggan av ämneskunskaperna. Skolan är en av mötesplatser för ungdomar av olika kön och bakgrund. Blundar skolan för den möjligheten så avsäger man sig även möjligheten till den demokratiska fostran.

När man läser Lpo 94 framstår skolan som en utopi där konsensus råder. Vad som borde framgå för eleverna är att värdegrunden i styrdokumentet är en produkt av partipolitiska kompromisser och innehåller därför motsägande perspektiv. Erkänn hellre då i texten att värdegrundskonflikter existerar i samhället och i enskilda individers liv och därför bör uppmärksammas. Man borde även uppmärksamma vilka mål i värdegrunden som är oförytterliga och därmed universella samt vilka värden som kan anses vara ideologiskt, kulturellt eller kontextuellt betingade och därmed förhandlingsbara. En demokratisk hållning kräver samexistens mellan olika uppfattningar, och man borde därför visa vad det är man inte är överens om. Att släta över konflikter visar på en falsk bild av hur tillvaron och samhället ser ut.

11 Referenser

11.1 Referenslitteratur

Asplund, Stig-Börje, 2010, *Läsning som identitetsskapande handling*, Karlstad universitet

Bergsten, Staffan & Elleström, Lars, 2004, *Litteraturhistoriens grundbegrepp*, Studentlitteratur, Lund

Bloom, Harold, 2000, *Den västerländska kanon*, Brutus Östlings Bokförlag Symposium, Stockholm

Bloom, Harold, 1998, *Shakespeare: the invention of the human*, River Head Books, N.Y. U.S.A.

Bommarco, Birgitta, 2006, *Texter I dialog – en studie i gymnasieelevers litteraturläsning*,
Läroplanen Malmö högskola, Malmö

Englund, Tomas, 2005, *Läroplanen och skolkunskapens politiska dimension*, Diadalos, Göteborg

Fast, Carina, 2007, *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*, doktorsavhandling, Uppsala universitet

Dewey, John, Hartman, Sven G, Lundgren, Ulf P, 2002, *Individ, Skola och Samhälle*, Natur & Kultur, Stockholm

Filreis, Alan, 1995, *Conflict Seems Vaguely Un-American; Teaching the Conflicts and The Legacy of Cold War*. artikel, *Review*, volume 17. U.S.A

Graff, Gerald, 1979, *Literature against itself*, The University of Chicago, Chicago, U.S.A

Graff, Gerald, 1987, *Professing Literature*, The University of Chicago, Chicago, U.S.A

Graff, Gerald, 1992, *Beyond the Culture Wars*, W.W. Norton & Co, N.Y, U.S.A.

Hartman, Sven, 1993, *Handledning. Liten handbok för den som arbetar med projekt, specialarbeten eller rapporter*. Skapande vetande, Linköpings universitet, Linköping

Hedin, Christer & Lahdenperä, Pirjo, 2000, *Värdegrund och samhällsutveckling*,
Värdegrundsprojektet, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet

Kullberg, Birgitta, 1996, *Etnografi i klassrummet*, Studentlitteratur, Lund

Lpf94, 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Utbildningsdepartementet, Stockholm

Langer, Judith A, 1995a, *Envisioning literature; literary understanding and literature instruction*,
International Reading, N.Y, U.S.A

Langer Judith A, 2005, *Litterära föreställningsvärldar, Litteraturundervisning och litterär förståelse*,
Diados, Göteborg

Lifmark, David, 2010, *Emotioner och värdegrundsarbete om lärare och elever i en mångkulturell
skola*, doktorsavhandling, Umeå Universitet, Umeå

Linné, Agneta, 2001, *Moraluppfostran i svensk obligatorisk skola*. I Linde (red.) *Värdegrund och
svensk etnicitet*. Studentlitteratur, Lund

Malmgren, Gun, 1992, *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*,
doktorsavhandling, Studentlitteratur, Lund

Malmgren, Lars-Göran, 1986, *Den konstiga konsten – om litteraturläsning och litteraturpedagogik*,
Studentlitteratur, Lund

Malmgren, Lars-Göran, 1996, *Svenskundervisning i grundskolan*, Studentlitteratur, Lund

Malmgren, Lars-Göran, 1997, *Åtta läsare på mellanstadiet*, Studentlitteratur, Lund

Molloy, Gunilla, 2002. *Läraren-Litteraturen-Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på
högstadiet*, doktorsavhandling, Stockholm universitets förlag, Stockholm

Molloy, Gunilla, 2003, *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*, Studentlitteratur, Lund

Naturbruksprogrammet, Gy2000:13, Skolverket, Stockholm

Nussbaum, Martha C, 1995, *Poetic Justice*, Beacon Press, Boston, Massachusetts, U.S.A.

Nussbaum, Martha C, 1997, *Cultivating Humanity*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, U.S.A.

Nussbaum, Martha C, 2000, *känslans skärpa tankens inlevelse*, Brutus Östlings Bokförlag Symposium, Stockholm

Olin-Scheller, Christina, 2006, *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers Textvärldar*, doktorsavhandling, Karlstads universitet

Olsson, Anders, 2002, artikel *Intertextualitet, komparation och reception*, *Litteraturvetenskap*, Bergsten, Staffan, redaktör, Studentlitteratur, Lund

Persson, Magnus, 2007, *Varför läsa skönlitteratur?* Studentlitteratur, Lund

Rosenblatt, Louise M, 1995, *Literature as exploration*, The Modern Language Association of America, N.Y, U.S.A

Rosenblatt, Louise M, 2002, *Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa*, Studentlitteratur, Lund

SV1202- Svenska B kursplan, 2000-07 SKOLFS:2000:2, www.skolverket.se

Skolverket, 1999, *Ständigt. Alltid! Skolans värdegrund: Kommentar till läroplanen*, Statens skolverk, Stockholm

Smidt, Jon, 1989, *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fandt*, Universitetsforlaget, Oslo, Norge

Smidt, Jon, 2004, *Sjungrer og stemmer i norskrommet – kulturskaping i norskfaget fra småskole til laererutdanning*, Universitetsforlaget, Oslo, Norge

Sporre, Karin, 2007, *Att se med andra ögon. Feministiskt perspektiv på kunskap i ett mångkulturellt samhälle*, Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholm

Svedjedal, Johan, 2002, artikel *Litteratursociologi, Litteraturvetenskap*, Bergsten, Staffan, redaktör, Studentlitteratur, Lund

Thevenius, Jan, 1996, *Läroplanen och kulturerna*, i Andersson Lars Gustaf, Persson, Magnus, & Thavenius, Jan, *Skolan och de kulturella förändringarna*, Studentlitteratur, Lund

Tholander, Michael, 2005, *Moralisk fostran mellan elever: Ett samtalsanalytiskt perspektiv. Pedagogisk forskning i Sverige*, 99-123

Tännsjö, Torbjörn, 2006, *Värdegrundens vara eller icke vara*, I Ögren, M & Alagic, Z (red.) *Våra drömmars skola: Ett litet land behöver nya tankar*, Hjalmarsson & Högberg, Stockholm

Vygotskij, Lev, 1978, *Mind in Society*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, U.S.A.

Ziehe, Thomas, 1986, *Ny ungdom. Om ovanliga lärprocesser*. Norstedts, Malmö

11.2 Övrig litteratur, film och musik

Aligieri, Dante, 2006, *Den gudomliga komedin*, Kultur & Natur, Stockholm

Almqvist, Thomas, 2005, *Romeo & Julia*, musiken till 2005 års uppsättning, Romateatern, Romakloster

Homeros, 2004, *Troja*, Warner Bros Pictures, Stockholm

Lindskog, Claes, 1994, *Grekiska sagor och myter*, Natur & Kultur, Stockholm

Shakespeare, William, 2003, *Hamlet*, Ordfront förlag, Stockholm

Shakespeare, William, 1996, *Hamlet*, Colombia Pictures, Stockholm

Skoglund, Svante, 2005, *Texter & tankar, Litteraturen antiken – 1900*, Gleerups, Malmö

Widing, Dick och Schagerström, Lena, redaktörer, 2000, *Dialog, Klassikerna, Antologi*, Natur & Kultur, Stockholm

www.heimskringla.no

12 Bilagor

Bilagorna är power point presentationer som ej kan inkluderas i ett word - dokument som detta. Bilagorna ligger därför utanför detta dokument som bilagor.

Bilaga 1 Power Point Presentation - Antiken

Bilaga 2 Power Point Presentation - Medeltiden

Bilaga 3 Power Point Presentation – Renässansen