

# Problem och funktion hos gemensam litteraturläsning och litteratursamtal

Peter Öhlund

Luleå tekniska universitet  
C- uppsats  
Svenska och lärande  
Institutionen för Språk och kultur

# **Problem och funktion hos gemensam litteraturläsning och litteratursamtal**

**C-uppsats  
Peter Öhlund  
Luleå Tekniska Universitet  
Handledare: Ingemar Friberg**

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	1
1.1. Syfte och frågeställning.....	1
1.2. Förankring i styrdokumentet.....	2
1.3. Metod.....	3
1.3.1. Kvantitativ och kvalitativ metod.....	3
1.3.2. Vetenskapligt förhållningssätt.....	3
1.3.3. Urvalsgrupp.....	4
1.4. Tidigare forskning.....	4
1.4.1. Varför litteratur i skolan.....	5
1.4.2. Värderingar.....	6
1.4.3. Litteraturen som kulturbärare.....	6
1.4.4. Lärande genom samtal.....	8
1.4.5. Litteratursamtalet.....	8
1.4.6. Alternativa metoder.....	9
<b>2. Resultat</b>	
2.1. Antalet metodanvändningstillfällen.....	11
2.2. Önskat antal metodanvändningstillfällen.....	12
2.3. Metodproblem.....	13
2.4. Litteraturläsningens funktioner.....	15
2.3. Litteratursamtalets funktioner .....	16
2.4. Andra metoder.....	16
<b>3. Diskussion</b>	
3.1. Resultatdiskussion.....	17
3.1.1. Problem och begränsningar.....	18
3.1.2. Litteraturläsning.....	19
3.1.3. Litteratursamtal.....	20
3.1.4. Sammantagen slutsats.....	21
3.2. Reliabilitet och validitet.....	22
<b>4. Litteraturförteckning</b> .....	24
<b>Bilaga 1. Enkät</b> .....	26

# 1. Inledning

Uppslaget till ämnet kom av att jag jämförde mina egna studier med det jag sett ute i verkligheten på de olika praktikerna. En framträdande skillnad var hur litteraturundervisningen bedrevs. Den egna erfarenheten av arbetet med litteratur består i regel primärt av en gemensam litteraturläsning följt av ett litteratursamtal. Detta arbetssätt mötte jag inte en gång ute i skolorna. Detta föranledde mig till att titta närmare på arbetssättet.

Att detta arbetssätt förekommer ute i skolorna är klart inte minst genom Bengt Brodows och Kristina Rininslands bok, *Att arbeta med skönlitteratur i skolan* (Brodow, Rininsland 2005 s. 148). I den boken ges en bild av litteraturläsningen och litteratursamtalet som väldigt mångfacetterad och givande men även fylld av utmaningar även om dessa inte preciseras.

Då min egen erfarenhet i ämnet framförallt berör universitetsstudier upplever jag att det kan vara en skev bild av arbetssättet jämfört med undervisningen ute i skolorna. Det beror på att vi på svenskinriktningen består av en relativt homogen grupp med stort litteraturintresse och ambition då vi själva valt inriktningen. Vi har dessutom möjlighet att införskaffa våra egna böcker och själva helt ansvarar för våra egna studier. Dessa faktorer gäller inte på samma sätt ute i gymnasieprogrammets olika inriktningar.

Detta föranledde mig att inledningsvis vilja undersöka vilka svårigheter lärare upplever kunna förekomma i arbetet med gemensam litteraturläsning och litteratursamtal. Men jag valde även att utveckla resonemanget till att inkludera lärarnas uppfattning om metodens primära funktioner. Detta för att få en bild av vad lärarna vill uppnå med arbetssättet och se om det går att dra några sammantagna slutsatser om den gemensamma litteraturläsningens och litteratursamtalets problem och primära funktion.

## 1.1 Syfte och frågeställning

Jag avser utreda lärares uppfattning om den gemensamma litteraturläsningen och litteratursamtalets viktigaste funktioner. Vidare ämnar jag utröna lärarnas uppfattning om de praktiska problem som kan förekomma i samband med gemensam litteraturläsning och litteratursamtal.

Frågeställningarna blir således:

- I vilken utsträckning använder lärare gemensam litteraturläsning och litteratursamtal vid litteraturundervisningen?
- Vilka praktiska begränsningar i genomförandet av gemensam litteraturläsning och litteratursamtal upplever lärarna?
- Vilka viktiga funktioner anser lärare att gemensam litteraturläsning och litteratursamtal uppfyller?

## 1.2 Förankring i styrdokumentet

Eleven ska under sin skoltid möta ett antal litterära verk av olika författare från olika nationaliteter och tidsepoker. Den kunskap som efterfrågas måste erhållas genom litteraturläsning och bearbetning av litteratur vilket befäster dess plats i klassrummet. En bekräftelse av litteraturen som ett framstående moment i svenskämnet står att läsa i de två första meningarna under rubriken, ämnets karaktär och uppbyggnad:

I ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet. Kunskaper i och om språk och litteratur är ämnets huvudsakliga innehåll (Skolverket 1994)

Litteraturens plats i undervisningen styrks ytterligare i beskrivningen av ämnets syfte där det framgår att litteraturen kan bidra till den mognad och personlig utveckling. Vidare står det också att litteraturläsningen ska ge eleverna en möjlighet att ta del av och ta ställning till kulturarvet. Föreläsningssyftet syftar svenskämnet till att låta eleverna få uppleva och diskutera lustfylld och åsiktsutmanande litteratur. Litteraturen fyller därmed en viktig funktion som gäller utöver svenskämnet och skolan i stort. Diskussionsinlaget i litteraturundervisningen är en viktig del i förståelsen av litteraturen och hjälper till att fördjupa upplevelsen.

Under målbeskrivningen för svenskämnet framgår det även att eleven ska få ”möjlighet att utveckla en beläsenhet i centrala svenska, nordiska och internationella verk och att tillägna sig kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer från olika tider” (Skolverket 1994). Mångfald i litteraturläsningen är en nödvändighet för att kunna bredda och fördjupa de ovan nämnda ändamålen med litteraturundervisningen. Dock råder ingen tvekan om att litteraturundervisningen är ett viktigt och nödvändigt inslag i svenskundervisningen.

## **1.3 Metod**

### **1.3.1 Kvantitativ och kvalitativ metod**

Jag har använt mig av enkäter för att nå ut till målgruppen gymnasielärare i svenska. Då jag i min studie avsåg att nå ut till så många lärare som möjligt framstod enkäten som den mest fördelaktiga metoden vilket ger mig den möjligheten. (Trost 2001, s. 17) Enkäten är en metod som ger statistiskt baserade data och möjliggör att jag kan nå ut till så många personer som möjligt. Då studien syftar till att belysa attityder och åsikter hos ett flertal lärare blir en kvantitativ metod såsom enkäten ett lämpligt tillvägagångssätt. För att uppnå en statistisk säkerställning krävs en så stor mängd data som möjligt. Detta till skillnad mot den kvalitativa metoden vilken syftar till att klargöra kvaliteten eller beskaffenheten hos någonting (Starrin, Svensson 1994, s. 21). Trost menar lite förenklat att en kvantitativ studie behandlar siffror och rör sig med termer som längre fler eller mer (Trost 2001, s. 17). I den kvantitativa metoden är många tillvägagångssätt standardiserade vilket minskar riskerna för ett potentiellt misslyckande. (Starrin, Svensson 1994, s.6) Jag valde att skapa en internetbaserad enkät och distribuera den via lärarnas e-post i syfte att nå ut till så många i målgruppen som möjligt. Det möjliggjorde en hög grad av standardisering då tillfället för ifyllandet av enkäten bör ha varit likartat för samtliga respondenter (Trost 2001, s. 55). Då ämnet som enkäten avhandlar kan vara väldigt mångfacetterat valde jag att ge respondenterna en möjlighet att utveckla och tillägga sådant som jag missat till sina svarsalternativ. Enligt Trost bör man helst undvika att använda sig av öppna frågor och följdfrågor vilket jag i det här fallet motsätter mig då tillägg till huvudfrågan endast ges om respondenten upplever att det finns någonting som behöver utvecklas. Vidare blir två av Trosts motiveringar till att inte använda öppna frågor inaktuella. Den ena berör problemet med oläsbara handstilar vilket elimineras i och med att det skrivs på dator. Den andra berör människors ovana att uttrycka sig i skrift vilket inte bör gälla gymnasielärare i svenska (Trost 2001, s. 72).

### **1.3.2 Vetenskapligt förhållningssätt**

I analysen av de resultat som framkommit av enkätundersökningen har jag antagit ett hermeneutiskt förhållningssätt. Hermeneutiken är ett vetenskapligt förhållningssätt som primärt tillämpas i humanistisk, kulturvetenskaplig och samhällsvetenskaplig forskning. Ett

grunddrag i hermeneutiken är föreställningen om att man som forskare kan förstå andra människors olika livssituationer genom att tolka individers talade och skrivna språk samt handlingar och livsytringar. Den subjektiva förkunskapen, förståelsen, tankar och känslor vilket forskaren besitter är en tillgång som kan användas som verktyg i tolkningen och förståelsen av forskningsobjektet (Patel, Davidson 2003, s. 29f). För att förstå människans komplicerade livsvärld krävs det att forskaren ser till helheten likväl som till detaljerna. För att förstå detaljerna krävs en helhetsbild och helhetsbilden kräver en förståelse för detaljerna. Den *hermeneutiska cirkeln* är en term som beskriver pendlandet mellan del och helhet (Starrin, Svensson 1994, s. 82). Det är detta pendlande mellan del och helhet, samt att jag har min utgångspunkt i min egen förkunskap, är de faktorer jag kommer att använda mig av i analysen av det insamlade materialet.

### **1.3.3 Urvalsgrupp**

I och med att mitt arbete syftar till att utreda gymnasielärares attityder gentemot gemensam litteraturläsning har urvalsgruppen bestått av just svensklärare på gymnasiet. Genom användandet av Internetbaserade enkäter har jag haft möjlighet att nå ett större antal informanter. Jag har inriktat mig på svensklärare i hela Norrbotten och Västerbotten vilket kommer av att lärare utanför universitetets närområde i mindre utsträckning fått möjlighet att vara delaktiga i liknade studier och har möjligtvis varit mer positivt inställd till att jobba med enkäten. Lärare inom universitetets närområde upplever jag vara under en konstant belastning av enkäter, intervjuer och studier från universitetet vilket kan medföra en mer avog inställning mot denna typ av studie. Jag kommer inte att ta upp något genusperspektiv då det inte fyller någon funktion i denna studie.

## **1.4 Tidigare forskning**

Momenten litteraturläsning och litteratursamtal har berörts i ett flertal studier. Dock främst i fråga om metodik och didaktik det vill säga hur lärare väljer att arbeta med litteratur och litteratursamtalet. Dessa studier resulterar ofta i läroböcker med fokus på hur man ska arbeta med litteratur och litteratursamtal som lärare. Av Bengt Brodow har jag tagit upp två böcker

som helt eller delvis behandlar litteraturläsningen och litteratursamtalet, *Perspektiv på svenska del II* och *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori* vilket han skrev tillsammans med Kristina Rininsland. Dessa böcker fokuserar på lärarens arbete ur ett metodiskt och didaktiskt perspektiv. Även lärarutbildaren och lektorn Gunilla Molloy behandlar detta ämne i sin bok *Reflekterande läsning och skrivning*. I denna bok har Molloy beskrivit det språkutvecklande arbetet i en högstadielklass under ett års tid. Även denna bok inriktar sig på det didaktiska arbetet och vänder sig till blivande och verksamma lärare på grundskolan och gymnasieskolan. Doktorsavhandlingen *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning* av doktoranden Eva Hultin utreder hur samtal om litteratur ter sig på gymnasieskolan i svenska och svenska som andraspråk. Det framkom att primärt fyra typer av samtal tillämpades i undervisningen, det undervisande förhöret, det texttolkande samtalet, kultur- och normdiskussionen och det informella boksamtalet. Avhandlingen har som funktion att ge ett bidrag till litteratur- och litteratursamtalsdiskursen. Ingen av studierna jag har läst har haft fokus på de praktiska problemen som lärarna kan stöta på och lärarnas attityder om litteraturläsning och litteratursamtal behandlas i regel kortfattat.

#### **1.4.1 Varför litteratur i skolan?**

Svenskämnets litteraturläsning är för många elever det första riktiga mötet med skönlitteraturen. De uppställda riktlinjerna i styrdokumentet ger oss svar på frågan om varför vi läser litteratur i skolan. Ett par exempel är, ”Skönlitteraturen, filmen och teatern öppnar nya världar och förmedlar erfarenheter och upplevelser av spänning, humor, tragik och glädje” och fortsättningsvis ”När ungdomar möter skönlitteratur, film och teater innebär det också möjligheter för dem att tillägna sig litterära mönster och förebilder” (Skolverket 1994) Skapandet av nya erfarenheter, fostran, identitetsskapande, läsförståelse, med mera, är svaret på varför litteraturen har en plats i skolan. En faktor som tas upp i styrdokumentet, men som sällan renderar någon större uppmärksamhet i valet av litteratur är nöjesläsningen. Nöjesläsningen är den primära orsaken till litteraturläsningen utanför skolan. Skolelevernas läslust gällande skönlitteraturen är dock i regel sval. Premissen för litteraturläsningen måste vara att använda den lustfyllda läsningen som språngbräda till kunskap och insikt. Utan lust i läsningen blir skapandet av fostran, insikt och kunskap oerhört mycket svårare och tidskrävande (Persson 2007, s. 218).



## 1.4.2 Värderingar

En av anledningarna till att vi läser litteratur i skolan har sin grund i en föreställning om att litteraturen ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda samt en möjlighet till omprövning av värderingar och attityder. Styrdokumentens avsnitt gällande litteraturläsning sammanfattas av Annette Ewald på följande sätt, ”Litteraturläsningen i skolan förväntas enligt kursplanen aktivt bidra till elevernas etiska, socialhumanistiska och demokratiska fostran.” (Ewald 2007, s. 27). Enligt skolverket har litteraturläsningen i skolan ett betydelsefullt syfte när det gäller etik, moral, värdegrundsarbete och demokratiarbete. Litteraturen har därför en betydande ställning i svenskämnet.

Den fostrande funktionen hos litteraturen problematiseras av litteraturvetaren Magnus Persson i boken *Varför läsa litteratur*. Han menar att styrdokumentet skapar en föreställning om att det finns en så kallad god litteratur samtidigt som man i styrdokumentet frångått att värdera litterära verks kvalitéter. I styrdokumentet står det att läsa,

Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder. Därigenom kan motbilder formas till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden. När ungdomar möter skönlitteratur, film och teater innebär det också möjligheter för dem att tillägna sig litterära mönster och förebilder. (Skolverket 1994)

Persson menar att denna oprecisa formulering kring litteraturens verkan skapar en föreställning om att vissa böcker bär på en inneboende fostrande kvalitet. De första två meningarna i citatet ger signalen att all litteratur kan bära på dessa kvalitéter och att det som ska motverkas befinner sig utanför litteraturen. Detta skapar då en övertro till litteraturen som bärare av goda värderingar (Persson 2007, s. 132f). Lärare är förstås medvetna om problematiken kring val av litteratur som berör värderingsfrågor, till exempel mobbning och rasism. Litteraturen måste dock, genom diskussioner eller på andra sätt, bearbetas för att lyfta fram och bemöta värderingsfrågorna (Brodow, Rininsland 2005, s. 146).

## 1.4.3 Litteraturen som kulturbärare

Att svenskämnet har en kulturbärande funktion bekräftas av den första meningen i styrdokumentet för gymnasiesvenska under rubriken ämnets syfte. ”Utbildningen i ämnet svenska syftar till att hos eleverna stärka den personliga och kulturella identiteten,”

(Skolverket 1994). Denna mening indikerar att förmedlandet av kulturarvet till eleverna är ett av svenskämnets primära syften. Läroplanen som kom 1994 begränsade till stor del fokuset på kanoniserad västerländsk litteratur som förekom framförallt i Lgy65 och Lgy70 fram till 1975. I dessa läroplaner behandlades litteraturstudiet i första hand som ett litteraturhistorieämne med extensiva litteratur- och läsanvisningar. Detta förhållningssätt försvagades i och med 1975 års tillägga i svenskan till de tre och fyraåriga gymnasielinjerna (Persson 2007, s. 83). Dock står det att hitta kanoniserande tendenser även i den nuvarande läroplanen under mål att sträva mot, (eleven) ”får möjlighet att utveckla en beläsenhet i centrala svenska, nordiska och internationella verk och att tillägna sig kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer från olika tider” (Skolverket 1994). I ljuset av tidigare läroplaner framstår detta som en väldigt nertonad kanonisering men illustrerar dock en vilja att bevara delar av de kulturbärande elementen i svenskämnet (Persson 2007, s. 86).

I Brodow och Rininslands studie gällande högstadie- och gymnasielärares arbete med litteratur i skolorna framställs kanonläsningen och läsningen av annan västerländsk litteratur som ett naturligt inslag i svenskämnet hos de intervjuade lärarna. Några lärare i studien menar att elever som tillägnat sig kunskap om de litteraturhistoriska klassikerna och stött på vissa författare och texter har en större självkänsla och förmåga att i framtiden kunna vistas i olika sociala sammanhang (Brodow, Rininsland 2005, s. 76). Brodow och Rininsland menar dock att vagheten i styrdokumentet gällande valet av litteratur och avsaknandet av en explicit motivering till fördel för den kanoniserade litteraturen medför en svårighet för lärare att hitta grund för varför just Ibsen ska läsas. Till detta kommer även direktiven i läroplanens allmänna mål där det framgår att ett internationellt perspektiv måste ha en framskjuten plats vilket leder till slutsatsen att den västeuropeiska kulturtraditionen inte får dominera. Det som står klart är dock att valet på litteraturen ligger i slutändan i de enskilda lärarnas värderingar. En tendens framträder emellertid vilket är en inriktning mot mer läsarengagerande texter som respons till proklameringen av elevengagemangets betydelse för undervisningens framgång (Brodow, Rininsland 2005, s. 77).

Litteraturhistorien står dock inte som ensam förmedlare av kulturella värden. I Boel Englund's doktorsavhandling från 1997, som berör gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt återskapande, är en av slutsatserna att den kulturella återskapande processen, som litteraturstudiet är en del av, omfattar inte bara litteraturläsningen men även skolverksamheten som helhet och berör grundläggande föreställningar om hur vi ser på saker, värderar, tänker och känner (Englund 1997, s. 192).

#### **1.4.4 Lärande genom samtal**

Lärande genom social interaktion har en utgångspunkt i det asymmetriska förhållandet mellan en ”expert” och en ”novis” vilket i en skolmiljö representeras av lärare och elev. Det är den teoretiska stommen i Lev Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen. Två utvecklingszoner där den första representerar den aktuella färdighetsnivån inom det aktuella aktivitetsområdet. Den andra zonen utgör den potentiella utvecklingsnivån vilket barnet förväntas uppnå i interaktionen med den andra personen. Barnets samarbete med duktigare personer medför att uppgifter utanför den aktuella problemlösningsnivån kommer inom räckhåll. I Vygotskijs teori utgör språk, gester, symboler och tecken, ett verktyg för interaktion på det psykologiska planet. Detta genererar tänkande och kommer av uppfattningen att begreppsbildning och tänkande är ett kulturellt och socialt fenomen. Därför krävs det en social miljö för att denna utveckling ska inträffa (Løkensgard Hoel, 2001 s. 86f).

Piagets teori om kognitiva konflikter baseras på att kunskapsmässigt likställda personer i interaktion skapar en viktig förutsättning för utveckling. I konflikten som skapas mellan två jämställdas åsikter tvingas de berörda personerna värdera de nya infallsvinklarna mot sina egna vilket resulterar i ett ställningstagande gentemot de nya idéerna. Nya idéer och infallsvinklar skapar en mental obalans mellan den redan etablerade förförståelsen vilket kräver en samordning mellan de olika perspektiven och det är detta som blir en källa till utveckling och lärande. Dessutom möjliggör dessa sociokognitiva konflikter en god plattform för social och kommunikativ utveckling (Løkensgard Hoel 2001, s. 99f).

Kommunikation mellan människor sker gentemot deras sociala, kulturella och personliga bakgrund. Ett enkelt kommunicerat budskap är aldrig ett enkelt budskap då en människas bakgrund och identitet förmedlas samtidigt. Allt sammantaget kallar filosofen Mikhail M. Bakhtin för ”röst” i sin teori. För att förstå en annan persons yttrande måste vi ta hänsyn för och närma oss den andres röst med vår egen. Detta hänsynstagande kallas ”adressivitet” och är förutsättningen för en meningsfull dialog. Vi måste nå och förstå varandras ”röst” i den rådande sociala kontexten för att sann förståelse ska uppnås i dialogen. (Imsen 2000, s.199f)

#### **1.4.5 Litteratursamtalet**

Litteratursamtalet är en enkel litteraturuppföljning att anordna men svår att bemästra. Det kräver god kunskap om eleverna och en utvecklad lyhördhet då litteratursamtalet kan vara

ansträngande på det psykologiska planet (Brodow 1996, s. 241). Lärarutbildaren Bengt Brodow påvisar i sin bok *Perspektiv på svenska del II* ett antal möjligheter med litteratursamtalet:

- I samtalet om litteratur kommer olika åsikter och aspekter fram vilket belyser olika perspektiv och ger en rikare text
- Litteratursamtalet verkar även språkutvecklande och ger en djupare förståelse kring litteraturen och litteraturkunskap. Potentiellt kan detta i förlängningen också leda till en djupare inlevelseförmåga, tolerans och människokänedom.
- Det är även ett verktyg för att utveckla de egna tankarna och förtydliga dem. Genom att i samtalet sätta ord på en tanke på ett sådant sätt att det blir begripligt för andra konkretiserar vi även tankarna för oss själva. De egna tankegångarna prövas även på andra människor vilket ger en indikation på bärkraften hos de egna resonemangen.
- Det goda litteratursamtalet övar även upp förmågan att samtala om andra livsbetingelser såsom känslor och moral.

Litteratursamtalet fyller en annan funktion än textförfattande i och med att textförfattandet tenderar att ge en mer utredande och logisk betoning med en större distans till litteraturen. Samtalet ger en ökad närhet till litteraturen genom att eleven klär texten med det egna språket och applicerar den på egna referensramar. (Brodow 1996, s.242)

I samtalet är det viktigt att inta ett öppet förhållningssätt och bekräfta elevernas upplevelse av litteraturen. Läraren måste klargöra att elevernas tolkningar och uppfattningar om texten har samma berättigande som lärarens och att det inte existerar några rätt eller fel i litteratursamtalet (Chambers 1993, s. 56).

#### **1.4.6 Alternativa metoder**

Litteratursamtal är ett sätt att arbeta med litteratur i skolan men det förekommer även stor variationsrikedom i bearbetningen av en text. Läsloggen där eleverna får skriva ner sina tankar kontinuerligt genom läsningen är en vanlig metod. Genom att ge eleverna möjlighet att stanna upp i läsningen och dokumentera sina reflektioner kan eleverna genom läsloggen föra en dialog med texten. Detta kan emellertid kräva träning. Läsloggen kan även fungera som ett effektivt verktyg och stöd vid litteratursamtal. Många reflektioner och frågor som uppkommer under läsningen riskerar att förloras om det inte sker en kontinuerlig dokumentering av dessa

vilket i så fall kan leda till att den djupgående diskussionen och förståelsen av en text går förlorad (Brodow 1996, s. 231).

En annan metod som har varit vanligt förekommande på grundskolan är litteraturrecensionen. Det går i grunden ut på att ytligt återge innehållet i texten och ge ett kortfattat omdöme. Möjligheten att hitta färdiga recensioner har tyvärr lett till att elever laddar ner dessa från internet (Brodow, Rininsland 2005, s. 168).

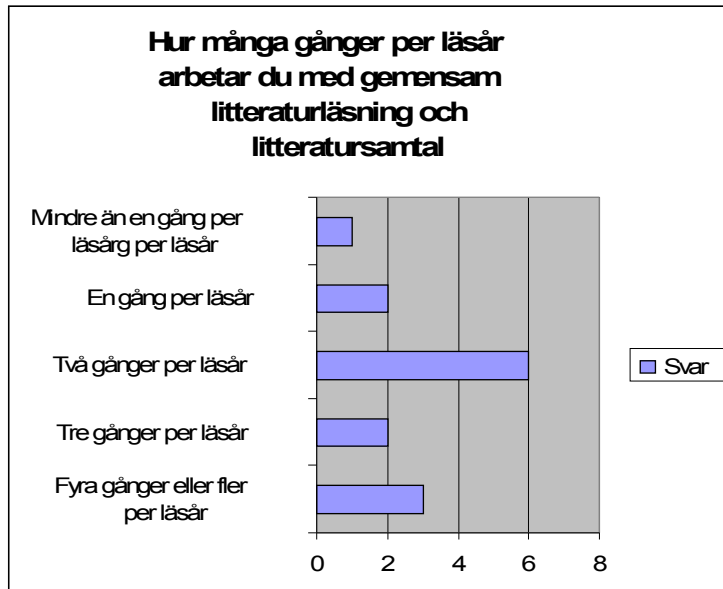
Loop-writing är en metod som går ut på att eleven associerar fritt och skriva om ett ämne som behandlas i ett litterärt verk. Under själva läsningen får eleven gå tillbaka till sin text som byggs ut och revideras utifrån den erhållna kunskapen från litteraturen. Detta kan ge eleven möjlighet att bredda och fördjupa sitt eget tankesätt och förståelse (Molloy 2008, s. 94).

Det förekommer även en mängd varianter på reflektionstexter som eleverna skriver om litteraturen. Andra metoder är till exempel dramatiseringar som tar avstamp i texten som videofilmas eller ageras inför publik. Flertalet av ovanstående skrivuppgifter förs ofta in i portfolio (Brodow, Rininsland 2005, s. 166f).

## 2. Resultat

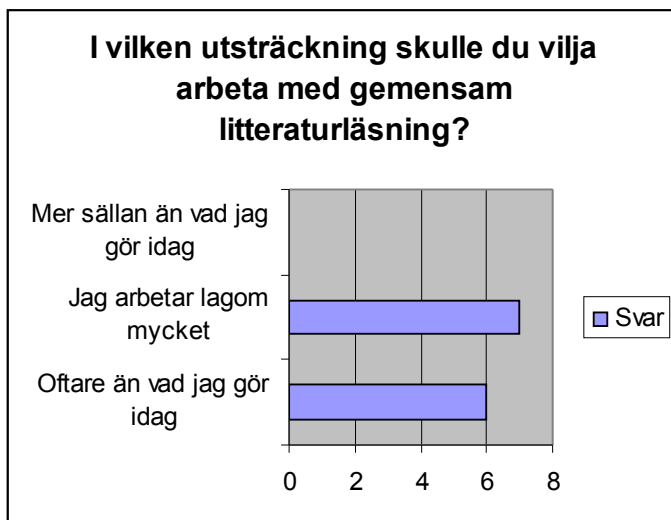
Tretton gymnasielärare i svenska har svarat på undersökningen. Här nedan följer resultaten från enkätundersökningen.

### 2.1 Antalet metodanvändningstillfällen



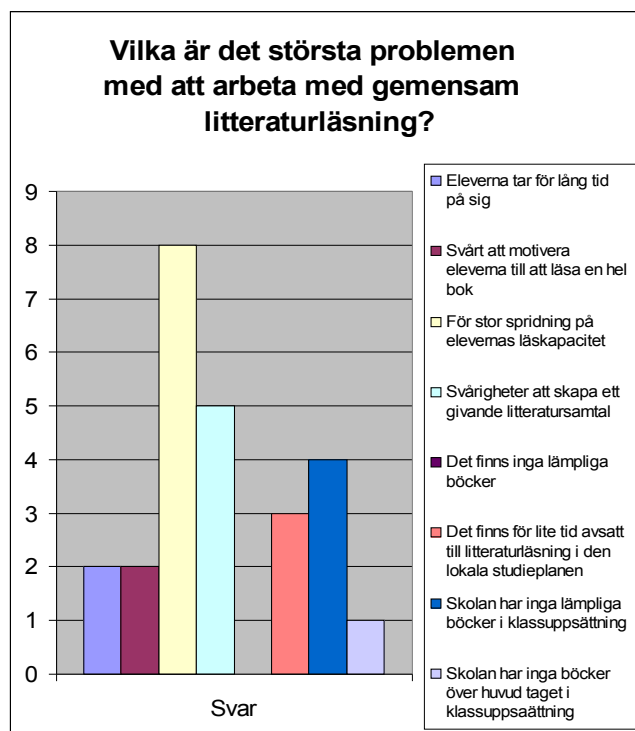
Den absolut vanligaste mängden arbetstillfällen är att lärarna jobbar med gemensam litteraturläsning och litteratursamtal två gånger per läsår. En lärare har dock markerat i två kategorier, *två gånger per läsår* och *en gång per läsår*.

## 2.2 Önskat antal metodanvändningstillfällen



Det är relativt jämnt fördelat mellan kategorierna, *jag arbetar lagom mycket* och *oftare än vad jag gör idag*, med sex respektive sju svar. Att lärare skulle vilja arbeta mer sällan med gemensam litteraturläsning och litteratursamtal har jag ansett vara väldigt osannolikt. Men då frågeställningen formulerats som den gjorts ansåg jag det nödvändigt att alternativet fanns med.

## 2.3 Metodproblem



Det största problemet anser lärarna vara spridningen på elevernas läskapacitet. På den här frågan har lärarna givits möjligheten att markera de tre främsta alternativen. Detta för att även belysa de mindre framträdande problemen vilket annars inte hade framkommit. En del lärare har inte svarat på denna fråga alternativt markerat färre än tre svarsalternativ.

Lärarna har dessutom haft möjlighet att utveckla sitt svar alternativt tillägga någonting jag har missat.

Problemen är inte stora, det är ibland elever som inte läst veckans beting. De brukar endast göra det en gång eftersom det blir så uppenbart att de inte når målen vid frågor och gemensam diskussion.

Svaren kan variera om jag relaterar till mina elever i studie- eller yrkesinriktade program

Elever i NV och SP läser hemma utan problem.

Vi har få lämpliga böcker i klassuppsättning



Inget av ovanstående svarsalternativ är aktuellt.

Att få ihop det rent praktiskt. Ofta samtalar man kanske inte i helklass utan i mindre grupper (än om det är samma bok/novell). Det kan då bli problem med vad den andra gruppen ska göra. Om man diskuterar i helklass är det även då lite svårt att få till ett riktigt bra samtal där man känner att alla blir lika delaktiga.

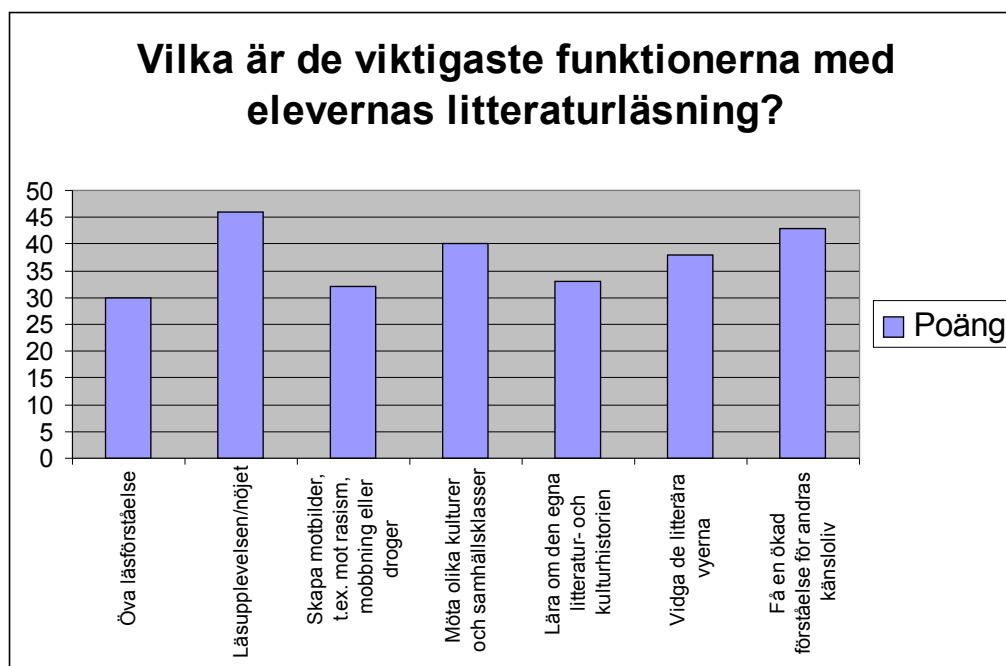
Elevernas läsvanor och läsförmåga skiljer sig åt en hel del. En del elever (t.o.m. på studieförberedande program) läser enligt uppgift "ingenting" hemma. Lite svårare böcker med möjlighet till mer avancerade bearbetningsuppgifter fungerar kanske inte, eller tar alldeles för lång tid. Skolan skulle behöva fler enkla men ändå stimulerande böcker allt läsa i helklass.

För att vara ärlig så anser jag att de flesta av dina alternativ till frågan inte passar inte på min erfarenhet av gemensam läsning. Jag har kanske haft tur med mina klasser i svenska, men jag har endast undervisat i svenska i snart 2.5 år så det kanske kommer bekymmer med klasser jag har i framtiden.

Det största problemet, som jag ser det, är att hitta en bok som intresserar alla. Jag har endast markerat två av de ovanstående, eftersom jag anser att de andra inte stämmer.

Kommentarerna berör framför allt utveckling av svarsalternativen och en förklaring till varför ett antal lärare valt att inte markera något svarsalternativ.

## **2.4 Litteraturläsningens funktioner**



Frågan till ovanstående resultatdiagram gick ut på att lärarna fick rangordna fem av påståendena med siffrorna ett till fem där ett representerar den viktigaste funktionen. I och med att det är fler än fem påstådda funktioner får det till resultat att två kategorier inte markeras av lärarna. Dessutom har ett stort antal lärare markerat samtliga påståenden vilket inte var i enlighet med frågans instruktion. För att få en sammantagen bild av hur lärarna värderade påståendena i sin rangordning har jag gett varje siffra en poäng. En etta ger fem poäng, en tvåa ger fyra poäng och så vidare. När poängen är kalkylerad för varje påstående framträder en bild av hur lärarna värderar litteraturläsningens olika funktioner.

Till föregående diagram hade lärarna återigen möjligheten att bidra med utvecklande kommentarer och tillägg.

Viss skillnad mellan Sv A och Sv B

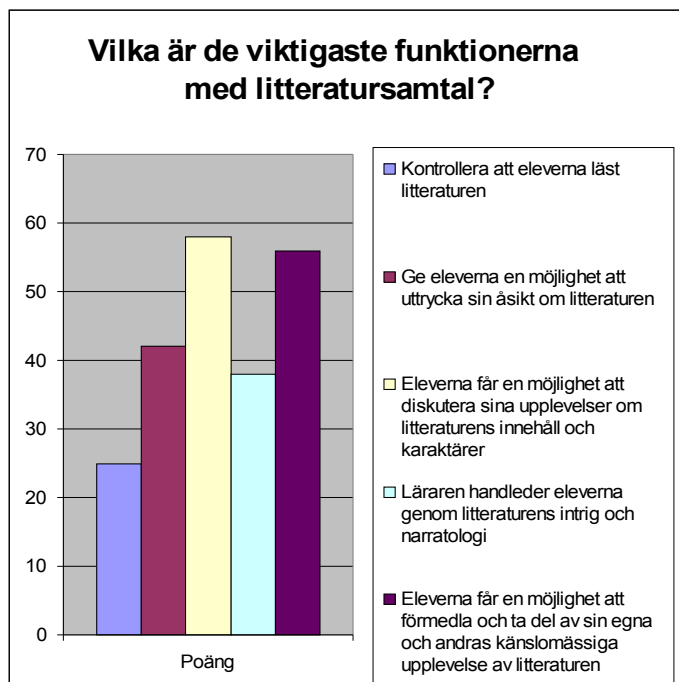
Litteratur är en viktig motvikt mot all "snabb" nöjeskonsumtion som finns i dag (t.ex. film, spel, tv). Här finns tid för reflektion och lugnt tempo. Att kunna läsa och förstå är dessutom viktigt för att kunna tillägna sig kunskap även i andra ämnen än svenskan.

Viktigast är dock att få "människokunskap".

Blir läsning en tråkig, påtvingad skolsak kommer inte eleverna att bli några vuxna läsare.

Nästa diagram berör lärarnas uppfattning om litteratursamtals funktion.

## 2.5 Litteratursamtals funktioner



Även detta diagram har kalkylerats enligt metoden som beskrevs på föregående diagram (diagram 4.). Här framträder framför allt två funktioner, elevens möjlighet att diskutera sina upplevelser om litteraturens innehåll och karaktärer, samt att eleverna får en möjlighet att förmedla och ta del av sina egna och andras känslomässiga upplevelse av litteraturen.

## 2.6 Andra metoder

Lärarna gavs även möjlighet att ange andra metoder de använder i litteraturarbetet.

Tycker att indelning i grupper med tvärgruppsredovisning fungerar bra.

NV åk 1 har nyligen läst och redovisat bl a Tusen gånger starkare, Kort kjol, Ett hål om dagen och Brev från ljusårs avstånd. Två har läst samma bok.

De har läst hemma. Skrivit analys på lektionstid. Jag vill inte ha in något de hämtat på internet eller något någon annan har skrivit. De som läst samma bok har haft möjlighet att diskutera boken. Avslut med muntlig redovisning i tvärgrupper med samtal. Innan har vi läst noveller och analyserat. Vi har också gått igenom vad som står i betygskriterierna.

Det finns många sätt. Brukar bl a använda följande:

Strukturerad läslogg

Litteraturseminarier

Jag kombinerar gärna boksamtal med någon form av reflekterande skrivande. Då får alla elever en chans att vidareutveckla sina tankar.

Brukar även låta eleverna träna de vanligaste textformerna - analys, recension. Jag brukar låta eleverna ta ut citat som de ska kommentera och redovisa (då även som muntlig övning i att presentera något och mottagaranpassa).

Svedners metoder har betytt mycket för hur jag sätter samman diskussionsfrågor

Jag föredrar att läsa utifrån elevernas intresse. Under B-kursen i svenska krävs att eleverna orienterar sig i litteraturhistorien, men då väljer jag alltid att läsa utdrag. I de fall eleverna läser hela böcker fokuserar jag mer på läsupplevelsen och att göra läsandet positivt, samtidigt som jag försöker styra in dem på att läsa sådant de inte provat tidigare för att de ska vidga sina vyer

Högläsning, där jag som lärare högläser för eleverna och ger dem frågor att besvara efter varje lästillfälle.

Det vanligaste alternativet till litteratursamtalet är någon form av textmässig bearbetning, t.ex. läslogg, analys, recension och reflektionstext. Muntlig presentation av texter kopplat till litteraturen förekommer också.

## **3. Diskussion**

### **3.1 Resultatdiskussion**

Resultaten från denna studie berör i första hand lärarnas värderingar och uppfattningar om gemensam litteraturläsning och litteratursamtal, men även problemen som kan förekomma med denna metod. För att kunna sätta problematiken och värderingarna i perspektiv till

varandra har jag även valt att dels utreda antalet tillfällen de väljer att jobba med gemensam litteraturläsning och litteratursamtal men även i vilken utsträckning de skulle vilja arbeta med denna metod. Utifrån dessa fyra beröringspunkter i metoden gemensam litteraturläsning och litteratursamtal ges en möjlighet att dra slutsatser, inte bara gällande de enskilda punkterna, utan även en sammantagen bild av lärarnas uppfattningar.

När det gäller alternativa metoder framkommer primärt olika skrivuppgifter till litteraturen. Det är någonting som också måste vara en del av litteraturarbetet och medger mer eftertänksamhet och utvecklade resonemang än det spontana i litteratursamtalet (Brodow 1996, s. 242). Dessutom är textskrivande ett lämpligt komplement till litteratursamtalet och kan vara ett sätt att bygga vidare efter samtalet.

### **3.1.1 Problem och begränsningar**

På frågan som behandlade potentiella problem med denna arbetsform kom primärt ett svarsalternativ att vara framträdande vilket är elevernas olika läskapacitet. En av lärarkommentarerna kom specifikt att belysa detta problem.

Elevernas läsvanor och läsförmåga skiljer sig åt en hel del. En del elever (t.o.m. på studieförberedande program) läser enligt uppgift "ingenting" hemma. Lite svårare böcker med möjlighet till mer avancerade bearbetningsuppgifter fungerar kanske inte, eller tar alldeles för lång tid. Skolan skulle behöva fler enkla men ändå stimulerande böcker allt läsa i helklass.

Detta kan vara ett väldigt stort problem i litteraturundervisningen då flertalet av komponenterna i undervisningen berörs av det. Först kommer läslusten att bli direkt påverkad då vissa elever upplever litteraturen för svår och därmed förlora nöjet i läsningen vilket bekräftas av Brodow och Rininsland. "Låt läsningen och elevernas läsutveckling ta tid. Döda inte intresset genom för svår litteratur eller för teoretiska resonemang. Svenskan måste bli ett lustämne inte ett pliktämne. Lusten är det viktigaste. Dödar man lusten skapar man en icke-läsare." (Brodow Rininsland 2005, s. 227). Vidare blir skillnaden i läskapacitet även ett potentiellt problem för mer begåvade läsare då de riskerar att utsättas för understimulerande och underutvecklande litteratur vilket även det tar udden av läslusten. Fortsättningsvis berörs även de uppsatta målen i styrdokumentet av skolklassen heterogena läsförmåga. Syftet att litteratur kan bidra till mognad och personlig utveckling blir ett problem för de elever som läser understimulerande litteratur vilket även gäller de elever som läser för avancerad

litteratur. Problemen kan även yttra sig rent praktiskt i litteratursamtalen då somliga elever inte blivit stimulerade av litteraturen och andra elever inte har förstått den.

Som tidigare nämnt kan problemen med läskapaciteten spilla över på litteratursamtalen. Den nästkommande svårigheten behandlar även problemet med att skapa ett givande litteratursamtal vilket mycket väl kan ha sin grund i föregående problem. Att skapa ett givande litteratursamtal är en svår konst vilket kräver god kunskap om eleverna, lyhördhet och en förståelse för elevernas behov. (Brodow 1996, s. 241). Om det då tillkommer ytterligare svårigheter kan det givande litteratursamtalet bli ett svåruppnåeligt mål.

Problemet med lämpliga böcker i klassuppsättning är det tredje största problemet anger lärarna. Detta är förstås en resursfråga som inte borde förekomma då man ser till resursfördelningen på olika gymnasieprogram. Detta är en prioriteringsfråga hos lärarna såväl som för skolan. Det går inte att frånga att en god litteraturundervisning kräver adekvat litteratur. Lämplig litteratur i klassuppsättning förstärker även föregående problem framför allt läskapacitetsproblemet då passande allroundlitteratur inte finns tillgänglig vilket understryks av en av respondenterna. ”Det största problemet, som jag ser det, är att hitta en bok som intresserar alla.”

### **3.1.2 Litteraturläsning**

Litteraturläsningens viktigaste komponent enligt lärarna är läslusten och nöjesläsningen. Detta är drivkraften bakom all skönlitterär läsning. I skolan har nöjesläsningen inget egenvärde i sig vilket i så fall skulle innebära att Kalle Anka fyller lika stor funktion som Kafka. Läslusten är ett verktyg för att läsutvecklingen, den personliga och kulturella utvecklingen ska gå framåt. Litteraturen ger väldigt mycket till den personliga utvecklingen inte bara i skolan men även under resten av livet. Därför är det väldigt viktigt att inte kväva lustläsningen genom plikt och läxbetonad läsning (Chambers 1993, s.95).

Det lärarna sammantaget anser vara den näst viktigaste komponenten är att få en ökad förståelse för andras känsloliv. Denna funktion är direkt kopplad till styrdokumentet där det framgår att skönlitteraturen kan ge, ”...möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder” (Skolverket 1994) Det kan även sammankopplas med den personliga mognaden och utvecklingen vilket omnämns i styrdokumentet. Inlevelse och förståelse har egenskapen att den skapar personlig mognad och utveckling. Detta har dessutom möjlighet att inträffa utan något samtal och diskussion i skolans regi vilket möjliggör litteraturen som ett redskap för utveckling genom

hela livet. Insikt i andra människors känsloliv handlar väldigt mycket om, som en av lärarna uttryckte det, ”att få ”människokunskap””.

Att eleverna får möta andra kulturer och samhällsklasser är även det väl underbyggt i styrdokumentet vilket är den tredje framträdande kategorin i frågan. I kursplanen under mål att sträva mot står det att läsa att eleven skall sträva efter att,

i dialog med andra uttrycker tankar, känslor och åsikter och reflekterar över existentiella och etiska frågor och fördjupar sin förståelse för människor med andra levnadsförhållanden och från andra kulturer, (Skolverket 1994)

Att möta människor från andra kulturer och samhällsklasser genom litteraturen möjliggör en ökad förståelse och tolerans. Detta i synnerhet när vi sätter detta möte i relation till föregående funktion som berör insikten i andras känsloliv. Ser man till dessa tre funktioner sammantaget framträder en bild av att lärarna generellt har uppfattningen att litteraturläsningen ska ske genom lusten som verktyg för att uppnå personlig utveckling och förståelse.

Intressant är även att öva läsförståelse rankas sist som primär funktion i litteraturläsningen. Det är en väldigt viktig funktion vilket även påpekas av en av lärarna, ”Att kunna läsa och förstå är dessutom viktigt för att kunna tillägna sig kunskap även i andra ämnen än svenskan.”. Att den rankas sist är dock förståeligt då läsförståelsen tillkommer som ett resultat av annan funktionsinriktad läsning och inte bör vara ett självändamål.

### 3.1.3 Litteratursamtal

Frågeställningen om litteratursamtalets funktion resulterade i två framträdande funktioner, *eleverna får en möjlighet att diskutera sina upplevelser om litteraturens innehåll och karaktärer* och *eleverna får en möjlighet att förmedla och ta del av sin egna och andras känslomässiga upplevelse av litteraturen*. Den först nämnda funktionen är möjligtvis det vanligaste temat vid litteratursamtal där eleverna själva diskuterar en boks handling och karaktärer. Dessa litteratursamtal är väl förankrade i styrdokumentet.

(Eleven) fortsätter att utveckla den egna läskunnigheten, så att förmågan att tolka, kritiskt granska och analysera olika slag av texter, såväl skrift- som bildbaserade, svarar mot de krav som ställs i ett komplicerat och informationsrikt samhälle, (Skolverket 1994)

Litteratursamtal av den här typen ger en bredd i bearbetningen av ett litterärt verk och där samtalen kan nå en mängd olika beröringspunkter. Det viktiga är att det är eleverna som uttrycker och delar sina förståelser och funderingar kring boken. Det som dock kan saknas vid dessa typer av samtal är den känslomässiga aspekten av det litterära verket vilket kommer av svårigheten att föra ett sådant samtal. Detta handlar den andra framstående funktionen om, den känslomässiga upplevelsen av ett litterärt verk. Då det kan vara svårt att samtala om de känsluengagerande episoderna i litterära verk till exempel, liv, död, skuld, tro, med mera, krävs det att läraren känner eleverna och kan känna av om ett ämne blir för känsligt eller olämpligt. Vidare krävs det också en trygg samtalsmiljö. Företrädevis bör dessa samtal ske i mindre grupper med kamrater eleverna känner sig trygga med (Brodow, Rininsland 2005, s. 152). Denna funktion i litteratursamtalen kopplas tydligt samman med insikten i andra människors känsloliv från litteraturläsningens funktion. Insikten i andra människors känsloliv från litteraturläsningen speglas mot de egna känslorna och känslomässiga erfarenheter. Det i sin tur skapar en väg till litteratursamtalen där eleverna får ge uttryck för dessa känslor och ta del av andras vilket är en god plattform för personlig mognad och utveckling.

#### **3.1.4 Sammantagen slutsats**

Sammantaget pekar resultatet i studien på att lärarna uppfattar den känslomässiga och personliga utvecklingen, som den primära funktionen i arbetet med gemensam litteraturläsning och litteratursamtal. Detta kan kopplas samman med de problem lärarna anser vara mest framträdande, det vill säga skillnaden i elevernas läskapacitet och svårigheten att skapa ett givande litteratursamtal. Att behandla känsloladdade ämnen och upplevelserna kring dessa kräver i regel att eleverna läser mer djupgående och kanske mer tunglästa verk vilket skapar problem i en heterogen klass vad gäller läskapaciteten. Vidare kan detta ämne leda till väldigt givande samtal men dessa samtal kan även vara svåra att skapa vilket möjligtvis kan vara svaret på varför lärarna anger det svårt att skapa givande litteratursamtal.

Ställer man uppgifterna om hur ofta lärarna arbetar med gemensam litteraturläsning och litteratursamtal och hur ofta de vill arbeta med den metoden i relation till varandra framstår det att litteratursamtalens utmaningar är värd att möta upp till förmån för möjligheterna. Detta då precis under hälften av lärarna anger att de vill arbeta oftare med gemensam litteraturläsning och litteratursamtal. Då majoriteten av lärarna arbetar med denna metod ungefär två gånger per läsår, vilket bör vara relativt normalt, och ungefär hälften av dem vill tillämpa metoden



ytterligare, indikerar det att lärarna upplever gemensam litteraturläsning och litteratursamtal vara en bra arbetsmetod.

### 3.2 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet och validitet är två begrepp som nyttjas i syfte att beskriva en studies tillförlitlighet och giltighet. Reliabilitet anger hur pass tillförlitlig studien är vilket, när det gäller en kvantitativ studie, förankras i funktionen hos undersökningsverktyget och antalet respondenter (Patel, Davidson 2003, s. 98f). Undersökningsverktyget, vilket i det här fallet är enkäten, har jag bearbetat för att den ska primärt vara giltig men också vara tydlig. Tyvärr har en fråga missuppfattats av ett antal respondenter vilket resulterade i att resultatet fick bearbetas på ett annat sätt än vad som planerats. Den berörda frågan var, *Vilka är de viktigaste funktionerna med elevernas litteraturläsning?* Instruktionerna angav att respondenterna skulle rangordna fem av sju påståenden där siffran ett indikerar det viktigaste påståendet därefter i fallande ordning. Det som inträffat är att ett antal respondenter rangordnade samtliga påståenden vilket innebar att de påståenden som annars skulle vara utan markering fick en femma alternativt att två likvärdiga påståenden fick var sin etta i stället för en etta och en tvåa. För att resultatet skulle vara användbart för att indikera lärarnas uppfattningar valde jag att ge varje siffra en poäng. En etta ger fem poäng, en tvåa ger fyra poäng och så vidare. Därefter räknade jag samman poängen för varje påstående vilket ger en sammantagen bild av lärarnas värdering av det påståendet. Jag måste lita på att även om respondenterna markerade för många påståenden så speglar rangordningen deras uppfattning. I övrigt har enkäten fyllts i enligt anvisningar.

Det andra reliabilitetsproblemet är antalet respondenter som blev klart färre än förväntat. Av 42 enkäter fick jag svar på 13 vilket är en svarsfrekvens på straks över 30 procent. Jag hade räknat med att få svar på minst 50 procent vilket jag ansåg vara lågt räknat. Följden av det är att undersökningen får en lägre tillförlitlighet. Men jag kan ändå anse att studien ger ett antal indikationer om lärarnas uppfattningar om gemensam litteraturläsning och litteratursamtal.

Validiteten i ett arbete anger giltigheten i studien vilket innebär att forskaren verkligen har studerat det som avsetts i syftet. Det avgörande är om har jag rätt verktyg för studien och om jag använder verktyget på rätt sätt (Patel, Davidson 2003, s. 98f). I mitt fall gäller det enkäten och huruvida den ger svar på vad som avsetts i syftet. Ger enkäten mig en bild av lärarnas uppfattning om den gemensamma litteraturläsningen och litteratursamtalets funktion och lärarnas uppfattning om de praktiska problem som kan förekomma i samband med gemensam

litteraturläsning och litteratursamtal? På den här frågan kan jag svara ja. Lärarna har fått svara på frågor som berör problematiken och funktionen hos litteraturläsning och litteratursamtal.

## 4. Litteraturförteckning

Brodow, Bengt, *Perspektiv på svenska delII, Momenten*. Kalmar: Bengt Brodow och Ekelunds förlag AB, 1996

Brodow, Bengt. Rininsland, Kristina. *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur, 2005

Chambers, Aidan, *Böcker inom oss*. Stockholm: Rabén och Sjögren Bokförlag, 1993

Englund, Boel, *Skolans tal om litteratur – om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*. Stockholm: Gotab, 1997

Ewald, Annette, *Läskulturer – lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö: Holmbergs 2007

Hultin, Eva, *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning – en ämnesdidaktisk studie*. V Frölunda: DocuSys, 2006

Imsen, Gunn, *Elevers värld – introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur, 2000

Løkensgard Hoel, Torlaug, *Skriva och samtala – lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur, 2001

Molloy, Gunilla, *Reflekterande läsning och skrivning*. Pozkal, Polen: Studentlitteratur 2008

Patel Runa. Davidson, Bo. *Forskningsmetodikens grunder* Lund: Studentlitteratur, 2003

Persson, Magnus, *Varför läsa skönlitteratur? – omlitteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Pozkal, Polen: Studentlitteratur 2007

Starrin, Bengt. Svensson, Per-Gunnar. *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur, 1994

Trost, Jan. *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur, 2001

### **Elektroniska källor**

Skolverket (1994), Kursplaner i Svenska i gymnasieskolan  
Hämtad: 2009-12-01 från: <http://www3.skolverket.se/>

# Bilaga 1. Enkät

## Enkät, C-uppsats svenska

Mitt namn är Peter Öhlund och jag studerar lärareprogrammet på Luleå Tekniska Universitet. Jag genomför för närvarande en C-uppsats i svenska under namnet gemensam litteraturläsning. Med gemensam litteraturläsning menar jag att klassen gemensamt läser ett litterärt verk och samtalar

**Vilka är de viktigaste funktionerna med elevernas litteraturläsning?**  
Rangordna de fem främsta. 1 är den viktigaste och därefter i fallande ordning

	1	2	3	4	5
Öva läsförståelse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Läsupplevelsen/nöjet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skapa motbilder, t.ex. mot rasism, mobbning eller droger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Möta olika kulturer och samhällsklasser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lära om den egna litteratur- och kulturhistorien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vidga de litterära vyerna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Få en ökad förståelse för andras känsloliv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hur ger

Har jag på föregående fråga missat något alternativ eller vill du förtydliga/utveckla ditt svar kan du gärna göra det här

I vilka arbetssätt

**Vilka är de viktigaste funktionerna med litteratursamtal?**  
Rangordna påståendena. 1 störst betydelse, 5 minst betydelse

	1	2	3	4	5
Kontrollera att eleverna läst litteraturen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ge eleverna en möjlighet att uttrycka sin åsikt om litteraturen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleverna får en möjlighet att diskutera sina upplevelser om litteraturens innehåll och karaktärer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Läraren handleder eleverna genom litteraturens intrig och narratologi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eleverna får en möjlighet att förmedla och ta del av sin egna och andras känslomässiga upplevelse av litteraturen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vill att litte

Klick

Saknas någon funktion på föregående fråga? Skriv gärna och förklara.

Har någ fört gär

Föredrar du någon annan metod i arbetet med litteratur? Förklara gärna kortfattat.

Ytterligare kommentarer till enkäten eller ämnet kan du gärna skriva här.