



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and  
Communication*

# ”Man försöker välja det som är mest tidstypiskt snarare än det som är intressant.”

En intervjustudie om hur svensklärare förhåller sig till  
undervisningen och texturval av äldre skönlitterära verk i  
svenskundervisningen på gymnasiet

**KURS:** Svenska för ämneslärare IVb, Examensarbete, 15 hp

**PROGRAM:** Ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasieskolan (Sv.)

**FÖRFATTARE:** Moa Elofsson

**EXAMINATOR:** Lars Bokander

**TERMIN:** VT26

## SAMMANFATTNING

---

Moa Elofsson

**”Man försöker välja det som är mest tidstypiskt snarare än det som är intressant.”**- En intervjustudie om hur svensklärare förhåller sig till undervisningen och texturval av äldre skönlitterära verk i svenskundervisningen på gymnasiet

**“One tries to choose what is most representative of the time rather than what is interesting.”** – An interview study on how Swedish teachers approach the teaching and selection of older literary works in upper secondary Swedish education

Antal sidor: 41

---

Texturval och undervisningen av äldre skönlitterära texter präglas av ett fritt handlingsutrymme där läraren till stor del bestämmer hur undervisningen ska utformas och vilka texter som inkluderas. Syftet med studien är att synliggöra lärares förhållningsätt till äldre skönlitterära texter i svenskundervisningen. Frågeställningarna för studien är: Vilka äldre skönlitterära texter väljer svensklärare för undervisningen? Vilka faktorer påverkar svensklärares val av skönlitterära texter i undervisningen? Hur lägger svensklärare upp sin undervisning kring äldre skönlitterära verk? Studien utgår från ramfaktorteori som belyser olika ramfaktorer som påverkar lärares undervisning och texturval. Genom en kvalitativ intervjustudie har data samlats in från sju svensklärare verksamma i gymnasieskolan. Resultatet visar att lärares texturval och undervisning påverkas av flera olika faktorer. Texturvalet utgörs främst av textutdrag, även om vissa lärare arbetar med hela verk. Undervisningen präglas i stor utsträckning av ett epokorienterat upplägg, där läroboken ofta fungerar som utgångspunkt.

This study explores the autonomy that Swedish teachers exercise in selecting and teaching older literary works in language education. The aim is to highlight how teachers approach older fiction in the classroom. The research addresses three main questions: Which older literary texts do Swedish teachers select for instruction? What factors influence their choices? How do they structure the teaching of these works? Using frame factor theory to analyze structural conditions affecting instructional decisions, the study draws on qualitative interviews with seven upper secondary school teachers in Sweden. Findings reveal that teachers' choices are shaped by multiple factors. Most often, they use excerpts rather than full works, although some still engage with complete texts. Instruction is typically organized around historical epochs, with textbooks frequently serving as the primary resource.

---

**Nyckelord:** litteraturundervisning, äldre skönlitteratur, texturval, svenskundervisning, gymnasiet

**Keywords:** literature instruction, older fiction, text selection, Swedish language teaching, upper secondary school

---

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>2</b>
<b>3. Bakgrund</b> .....	<b>2</b>
3.1 <i>Bildning</i> .....	2
3.2 <i>Kanon och läslistor</i> .....	3
3.4 <i>Äldre litteratur och litteraturhistoria</i> .....	4
3.5 <i>Styrdokument</i> .....	4
<b>4. Tidigare forskning</b> .....	<b>5</b>
4.2 <i>Litteraturundervisningens didaktiska villkor</i> .....	5
4.2 <i>Lärares texturval och faktorer som påverkar urvalet</i> .....	6
4.3 <i>Undervisning av litteraturhistoria &amp; äldre skönlitterära verk</i> .....	7
<b>5. Teoretiskt ramverk</b> .....	<b>10</b>
5.1 <i>Ramfaktorteorin</i> .....	10
<b>6. Metod</b> .....	<b>12</b>
6.1 <i>Val av metod</i> .....	12
6.2 <i>Avgränsningar och urval</i> .....	12
6.3 <i>Genomförande</i> .....	14
6.4 <i>Bearbetning och analys</i> .....	14
6.5 <i>Etiska överväganden</i> .....	15
6.6 <i>Användning av AI</i> .....	16
<b>7. Resultat</b> .....	<b>16</b>
7.1 <i>Urval av äldre skönlitterära texter i svenskundervisningen</i> .....	16
7.1.1 <i>Hela verk som en del av texturvalet</i> .....	17
7.1.2 <i>Utdrag</i> .....	18
7.2 <i>Faktorer som påverkar svensklärares val av äldre skönlitterära texter i undervisningen</i> .....	19
7.2.1 <i>Bildningsämne</i> .....	19
7.2.2 <i>Elevgruppen</i> .....	21
7.2.3 <i>Organisatoriska faktorer till varför vissa texter väljs</i> .....	22
7.3 <i>Hur undervisningen om äldre skönlitterära verk utformas</i> .....	24
7.3.1 <i>Hur man möter verket</i> .....	24
7.1.2 <i>Kontextuell kunskap</i> .....	25
<b>8. Diskussion och analys</b> .....	<b>29</b>
8.1 <i>Resultatdiskussion</i> .....	29
8.1.1 <i>Det pedagogiska ramsystemet &amp; De administrativa ramarna</i> .....	29
8.1.2 <i>Resursrelaterade ramar</i> .....	30
8.1.3 <i>Organisationsrelaterade ramar</i> .....	31
8.1.4 <i>Ramar med anknytning till eleverna &amp; deras kulturella bakgrund</i> .....	32
8.1.5 <i>Lärarens fria val</i> .....	34

8.1.6 Förslag på vidare forskning .....	34
8.2 <i>Metoddiskussion</i> .....	35
<b>9. Slutsats</b> .....	<b>36</b>
<b>10. Referenslista</b> .....	<b>38</b>
<b>Bilaga A- Intervjuguide</b> .....	
<b>Bilaga B- Samtyckesblankett</b> .....	
<b>Bilaga C- Tematisering av resultatet</b> .....	
<b>Bilaga D- Faktorer som påverkar lärares texturval</b> .....	
<b>Bilaga E- Presentation av verk och författare som framkommit i intervjuerna</b> .....	

## 1. Inledning

Klassisk litteratur blir ofta stämplad som tung och svår, men så behöver det inte vara menar Jenny Edvardsson som är lärare i svenska (Hultberg, 2020). Arbetet med äldre skönlitteratur kan i stället bli både spännande och lustfyllt genom kontinuerlig uppföljning och medvetna val av texter, vilket hon beskriver i en artikel i tidningen *Ämnesläraren* (Hultberg, 2020). Enligt det centrala innehållet för svenska nivå 2 och 3 på gymnasiet framkommer det att undervisningen ska behandla ”Läsning av, samtal om och analys av samtida och äldre skönlitterära texter ur genrer epik, lyrik och dramatik” (Skolverket, 2025), vilket gör att litteraturundervisningen delvis ska präglas av äldre litterära verk.

Litteraturundervisningen präglas av en spänning mellan valet av lämpliga litterära verk för att uppnå lärandemål och behovet av att anpassa texturvalen till olika elevgrupper. Valet av texter bli ofta en öppen fråga som i stor utsträckning hamnar hos den enskilde läraren och utgår från dennes samlande kunskaper och tidigare erfarenhet (Lindberg, 2024, s. 55). Under senare år har initiativ som läslistor från Skolverket och Kulturrådet (Skolverket, 2024b, s. 7) lyft fram förslag på litteratur som kan användas i undervisningen, bland annat i syfte att stärka elevers läsning och öka deras tillgång till litterära verk. Dessa listor är dock inte styrande, utan fungerar snarare som ett stöd och en inspirationskälla i lärares planering. Därmed kvarstår ansvaret för vilka texter som inkluderas i undervisningen hos den enskilda läraren, vilket ställer höga krav på didaktisk medvetenhet och reflektion.

Mot denna bakgrund blir frågan om texturval särskilt central. Graeske och Lundström (2025, s. 1) visar att det råder en begränsad insikt gällande hur svensklärare faktiskt resonerar kring valet av äldre skönlitterära texter samt vilka didaktiska överväganden som ligger till grund för dessa beslut. Mot denna bakgrund framträder ett behov av fördjupad kunskap inom området, vilket föreliggande studie ämnar bidra med.

## 2. Syfte och frågeställningar

Studien syftar till att bidra med kunskap om hur svensklärare på gymnasiet förhåller sig till och väljer äldre skönlitterära texter i svenskundervisningen. De frågeställningar som ämnar uppfylla syftet är:

- Vilka äldre skönlitterära texter väljer svensklärare för undervisningen?
- Vilka faktorer påverkar svensklärares val av skönlitterära texter i undervisningen?
- Hur lägger svensklärare upp sin undervisning kring äldre skönlitterära verk?

## 3. Bakgrund

I följande kapitel presenteras och definieras centrala begrepp som utgör bakgrund till de områden som studien behandlar. Inledningsvis behandlas begrepp som utgör grund för litterär bildning. Därefter redogörs för diskussionen kring litterär kanon samt de läslistor som Skolverket och Kulturrådet (Skolverket, 2024b, s. 7) har presenterat. Slutligen redogörs aktuella styrdokument i relation till äldre skönlitterära verk.

### 3.1 Bildning

Bildning förstås på flera olika sätt (Sjöström & Tyson, 2022, s. 17–18). Förenklat beskrivs bildning som en integrerad helhet av kunskapsöverblick, värdegrund och handlingsförmåga. Vidare framträder en spänning mellan process och produkt där individens livslånga utveckling ställs mot den kunskap som förväntas behärskas. Denna spänning hänger ihop med att växa inifrån och formas utifrån. I undervisning blir detta tydligt genom bildningsdidaktik som betonar meningsskapande, relationer och personlig utveckling.

Bildningsbegreppet beskrivs i den kommande ämnesbetygsreformen ges en tydligare plats i svenskämnet genom ett ökat fokus på elevernas läsintresse, personliga utveckling och skönlitteraturens estetiska egenvärde (Borsgård, 2024, s. 94–98). Bildning förstås därmed inte enbart som kunskapsinhämtning, utan även som en process där eleverna utvecklar omdöme, självreflektion och en förståelse för kulturella och samhällsliga sammanhang. Bildningsbegreppet skrivs till skillnad från gymnasieskolans läroplan från år 2011, explicit fram i läroplanen för gymnasieskolan från år 2025. Enligt Borsgårds tolkning knyts

bildningsperspektivet därutöver till såväl litteraturundervisningen genom stimulerandet av läsintresse, som till språkundervisningen genom tilltron till den egna språkliga förmågan samt elevernas personliga utveckling (Borsgård, 2024, s. 94–98).

### 3.2 Kanon och läslistor

Definitionen av kanonbegreppet har utvecklats och omformulerats över tid av olika litteraturvetare (Brink, 2006, s. 13). En tidig definition gavs av Nils Halkjær 1977 som beskrev kanon inom svensk litteraturvetenskap som en relativt fast grupp av verk och författarskap som tillsammans formar den allmänt accepterade bilden av litteraturens historia.

Trots att kanon ofta konkretiseras genom specifika verk och författarskap, har dess vaga och auktoritativa gränser lett till återkommande diskussioner och ifrågasättanden (Brink, 2006, s. 13). De kanoniska författarna beskrivs enligt litteraturkritikern Harald Bloom (1994, s. 11) som de författare som får en särskild auktoritet i vår kultur. Vidare betonar Brink (2006, s. 13–16) att kanonbegreppets innebörd är både skiftande och kontextberoende, och han beskriver olika typer av kanon som, klassikerkanon, världslitterär kanon och nationell kanon som alla omfattar olika verk och författarskap. Kanon förknippas ofta med litteraturens historia, kontinuitet och tradition.

Sverige har från och med 2025 inrättat en nationell kulturkanon. Beslutet föregicks av att regeringen i december 2023 tillsatte en kommitté med uppdrag att utforma en svensk kulturkanon som ett levande verktyg för gemenskap, bildning och inkludering, med professor Lars Trädgårdh som ordförande (Kulturkanon, 2023). Parallellt med framställan av en nationell kulturkanon har regeringen i Regleringsbrevet för budgetåret 2024 avseende Statens skolverk (Regeringen, 2024, s. 6) även givit i uppdrag åt Kulturrådet och Skolverket att ta fram läslistor för skolan. Dessa läslistor skiljer sig dock från en kulturkanon, både i syfte och funktion. Till skillnad från en fastställd kanon, som syftar till att lyfta fram särskilt utvalda verk som anses ha varaktigt värde, är läslistorna med olika typer av litteratur, däribland svenska och internationella skönlitterära klassiker tänkta som ett pedagogiskt stöd för lärare vid val av litteratur i undervisningen (Regeringen, 2024, s. 6; Kulturrådet, 2024).

Läslistorna är inte tvingande utan frivilliga att använda och utgå från i undervisningen av skönlitterära verk. Läslistorna som presenterats för gymnasiet innehåller 63 verk och sorterats i innehållsförteckningen utifrån romaner, noveller, poesi och dramatik (Skolverket, 2024b, s. 7).

### 3.4 Äldre litteratur och litteraturhistoria

Begreppet äldre litteratur är svårt att definiera och därmed saknas en tydlig och allmänt accepterad avgränsning. Enligt Litteraturbanken (u.å), är begreppet ”äldre texter” vagt. Ett användbart mått som Litteraturbanken använder är texter som är 100 år eller äldre. Den nationella kulturkanon (SOU 2025:92) som presenterades på uppdrag av regeringen av en tillsatt kommitté framhävde kriterierna varaktighet och beständighet. Kommittén valde därför att de verk som inkluderades skulle vara minst 50 år gamla.

Litteraturhistoria som begrepp definieras av Franzén och Möller (2021, s. 7–9) som studiet av litteraturens utveckling över tid från tidiga skrifter till samtida texter. Det ger en samlad förståelse av litteratur i sitt kulturella och historiska sammanhang och visar hur den formats av sociala och politiska faktorer. Fältet är dynamiskt, där värderingar förändras och nya perspektiv tillkommer.

### 3.5 Styrdokument

Styrdokumentet för både gymnasieskolans läroplan från år 2011, och läroplanen för gymnasieskolan från år 2025 (Skolverket, 2011; Skolverket 2025) framhåller att undervisningen i svenska ska utveckla elevernas förmåga att läsa, analysera och sätta skönlitterära verk i ett sammanhang, vilket innefattar mötet med äldre skönlitterära texter. Centralt för LGY25 är att undervisningen ska bidra till elevernas bildning, där litteraturen fungerar som en viktig källa till förståelse för såväl historiska som allmänmänskliga perspektiv. Detta ställer krav på lärarens didaktiska val, där urvalet av texter blir avgörande för vilka litterära traditioner och perspektiv som synliggörs i undervisningen. Genom ett medvetet och varierat texturval kan läraren skapa förutsättningar för att eleverna utvecklar både litterär förståelse och en bredare bildning, samtidigt som deras läsintresse och förmåga att tolka litteratur i relation till såväl dåtid som samtid främjas. I det centrala innehållet för svenska nivå 2 och 3 för LGY25 (Skolverket, 2025) samt i kursen svenska 2 för LGY 11 (Skolverket, 2025) beskrivs det att äldre skönlitteratur ska utgöra en del av

undervisningen. Äldre skönlitterära verk, eller delar av verk, ska således ingå i undervisningsinnehållet på gymnasiet. Samtidigt saknas konkreta hänvisningar till vilka verk som ska behandlas. Texturvalet lämnas därmed i stor utsträckning till den enskilda läraren, som avgör vilka verk som inkluderas i undervisningen.

## 4. Tidigare forskning

Litteraturundervisningen i gymnasieskolan omfattar arbete med både samtida och äldre skönlitterära texter. Nedan presenteras tidigare forskning som avser att ge en förståelse för hur arbetet med skönlitteratur i svenskundervisningen utformas, med särskilt fokus på texturval och hur äldre litterära texter kan behandlas i undervisningen.

### 4.2 Litteraturundervisningens didaktiska villkor

Trots att svenskämnet enligt Lundström (2007, s. 297) i stor utsträckning präglas av ett fokus på kommunikativa färdigheter ges den äldre litteraturen fortfarande ett betydande utrymme. Detta kan förklaras genom begreppet kulturellt kapital, vilket avser de kunskaper, färdigheter och kulturella referenser som värderas högt i samhället, och som den äldre klassiska litteraturen utgör. Vidare lyfts tre viktiga faktorer som bidrar till den klassiska litteraturens utrymme i undervisningen, vilka beskrivs vara, abstrakta styrdokument, lärarnas osäkerhet och brist på didaktisk reflektion. De abstrakta styrdokumenterna beskrivs ge lärarna stor frihet dels vad det gäller texturval, dels hur kursen disponeras. Den traditionella litteraturundervisningen kan därmed förstås leva kvar delvis till följd av traditionens status, samt i relation till att lärare kan uppleva osäkerhet inför de didaktiska val som handlingsfriheten medför, vilket i sin tur kan bidra till att undervisningen och texturvalen tenderar att inta mer traditionella former (Lundström, 2007, s. 297).

Mot bakgrund av de abstrakta och tolkningsbara styrdokument som Lundström (2007, s. 297) beskriver får lärarens handlingsutrymme en avgörande betydelse för undervisningens utformning, något som även Larsson (2024, s. 1) bekräftar. Lärare besitter ett omfattande handlingsutrymme, både i valet av texter och i utformningen av undervisningen. Vidare beskrivs det att ”lärarens val av texter och arbetsuppgifter påverkar vad elever lär sig och vilket lärande som blir möjligt i klassrummet” (Larsson, 2024, s. 1), vilket synliggör lärarens centrala betydelse för undervisningens innehåll och elevernas lärande. Samtidigt

beskrivs lärarna i Larssons studie lägga ner mycket tid och engagemang dels på att välja skönlitterära texter, dels vid planeringen av undervisning för att den ska bli meningsfull och lärorik för eleverna (Larsson, 2024, s. 1).

#### 4.2 Lärares texturval och faktorer som påverkar urvalet

Graeske och Lundström (2016, s. 1) behandlar i sin artikel urvalet av skönlitterära texter i svenskämnet däribland äldre skönlitterära verk. En av de principer som Graeske och Lundström (2016, s. 4–5) lyfter är att texter organiseras kring en central idé, exempelvis i relation till en social eller historisk kontext. Denna princip benämns *episod* och framträder särskilt tydligt i Svenska 2, där litterära verk enligt styrdokumentet ska spegla litteraturens relation till samhällsutvecklingen.

Felski (2008, s. 102–107) lyfter *kunskap* som en central aspekt av läsning av skönlitteratur, vilket kan förstås utifrån att texter relateras till en central idé. *Kunskap* kan förstås som något som utvecklas genom läsning, där läsaren ges möjlighet att tillägna sig insikter om nya kulturer, perspektiv, historiska sammanhang och livsvärldar. Denna kunskapsutveckling kan vidare förstås i relation till Felskis begrepp *chock*, vilket betecknar hur läsaren genom litteraturen konfronteras med främmande perspektiv och föreställningsramar. I mötet med det oväntade och obekanta utmanas etablerade förståelsehorisonter, vilket kan bidra till en fördjupad och mer komplex förståelse av både texten och den egna positionen. När litteraturen speglar värderingar eller erfarenheter som upplevs främmande kan det skaka om läsaren och därigenom bidra till att tidigare uppfattningar omprövas, vilket ytterligare fördjupar den kunskap som utvecklas i mötet med texten.

Graeske och Lundström (2016, s. 7–8) belyser att läroböcker ofta utgör en referensram och ett planeringsredskap som i sin tur ger anvisningar om vilka texter som kan vara lämpliga att ta upp i undervisningen. Samtidigt beskrivs en problematik i att enbart utgå från läroboken vid texturval. Läroböcker saknar statlig granskning, samtidigt som elevernas förmåga att arbeta med skönlitteratur i vissa fall underskattas i läroböckerna. Detta gäller särskilt läroböcker riktade till yrkesförberedande program. Således synliggör Graeske och Lundström (2016, s. 7–8) vikten av att lärare förhåller sig kritiskt till läroböcker som stöd i texturvalet och gör medvetna didaktiska val utifrån elevernas förutsättningar, ämnets mål och skönlitteraturens bildningspotential.

Larsson (2021, s. 22) undersöker i sin avhandling hur svensklärare på gymnasiet talar om sin läsundervisning, samtidigt som hon riktar fokus mot vad lärarna vill att eleverna ska lära sig genom att läsa och förstå olika texter. Avhandlingen bidrar därmed med en fördjupad förståelse för de didaktiska överväganden som ligger till grund för svensklärares litteraturundervisning och litteratururval. Larsson (2021, s. 158) beskriver lärares texturval som en aktiv policyhandling, där läraren tolkar och omsätter skrivningar i nationella styrdokument, såsom ämnesplanen i svenska, till konkreta undervisningspraktiker i klassrummet. Således lämnas ett betydande tolkningsutrymme till läraren, vilket innebär att läraren själv behöver avgöra vilka texter och hur många texter som ska ingå i undervisningen (Larsson, 2021, s. 158).

Larsson (2021, s. 159) identifierar flera kontexter som har betydelse för hur undervisningen utformas och innehållsligt gestaltas, *den situerade, materiella och professionella kontexten* samt *polycynivån*. Larsson (2021, s. 159) beskriver *den situerade kontexten*, såsom skolans geografiska placering och elevunderlag, som faktorer som påverkar lärares texturval. Dessa förutsättningar kan forma både vilka texter som väljs och hur de bearbetas i undervisningen, då elevunderlag, lokala förväntningar och svenskämnets status på den enskilda skolan kan påverka lärarnas didaktiska överväganden. *Den materiella kontexten*, såsom tillgången till läroböcker och skönlitteratur, beskrivs i hög grad påverka lärarnas texturval, då detta ofta styrs av tillgången till klassuppsättningar och skolans prioriteringar i relation till budget. *Den professionella kontexten*, särskilt ämneslagets kultur och det kollegiala samarbetet, har stor betydelse för lärares texturval i undervisningen. Lärare som upplever stöd och samsyn i ämneslaget beskriver en större trygghet i sina val, medan andra upplever brist på stöd och oenighet kring litteratururval. Även individuella faktorer, såsom lärarens egna erfarenheter och läsrepertoar, samt organisatoriska villkor som tidspress, påverkar undervisningens innehåll och de texter eleverna möter. Lärarna i Larssons studie motiverar sina texturval med att de själva behöver ”brinna” för de texter som läses i undervisningen för att kunna engagera och motivera eleverna för läsningen (Larsson, 2021, s. 159–160; 166). Lärarna i Ströms (2022, s. 139) studie beskriver det kollegiala samarbetet som en faktor i stora delar av svenskämnet, även vid texturval. Detta tyder på att lärarnas didaktiska val inte enbart formas av individuella preferenser, utan även påverkas av det erfarenhetskaptal och de professionella samtal som finns inom kollegiet.

#### 4.3 Undervisning av litteraturhistoria & äldre skönlitterära verk

Johansson (2022, s. 1) synliggör och diskuterar i sin studie de val av undervisningen som gymnasielärare i svenska gör när de introducerar litteraturhistoria i kursen svenska 2 i relation till hur intresse för litteraturhistoria kan väckas. I studien (Johansson, 2022, s. 12–15) framkommer det att lärarnas undervisningsinnehåll både är varierande och komplext samt att flera aspekter kan förkomma parallellt i undervisningen, så som epoker och författare, elevers erfarenhet, intertextualitet och legitimering av innehållet. Epoker, författare samt verk utgör ett centralt tema i studien och beskrivs kunna förstås i relation till ämneskonceptionen svenska som ett litteraturhistoriskt bindningsämne eftersom det rör sig om fasta kunskaper som eleverna ska utveckla och som de bör känna till. Analysen visar att litteraturhistoria ofta introduceras genom en översikt av en eller flera epoker med tillhörande författare och centrala tidsmarkörer. Vidare beskrivs temat elevers erfarenheter som en didaktisk ingång för att väcka intresse, samtidigt som det kombineras med litteraturhistoriska kunskaper för att inte riskera att klassiker förbises. Likheter och skillnader mellan olika epoker samt intertextuella kopplingar framträder också som ett tema i studien där lärarna väljer att skilja på olika epoker för att skapa konkretion samtidigt som det erbjuder möjligheten att kontrastera olika epoker och verk som relateras till varandra. Vidare används likheter och skillnader som ett inslag i undervisningen. Detta leder till att kopplingar, medvetet eller omedvetet, etableras mellan det personliga och det mer generella, vilket kan bidra till ökat engagemang och fördjupad förståelse för litteraturens historiska och tematiska sammanhang. Flera lärare beskrivs också använda olika estetiska uttrycksformer, såsom högläsning, som ett inslag vid introduktionen av litteraturhistoria. Slutligen framträder även legitimering av innehållet som ett tema där lärarna beskrivs legitimera litteraturhistoria som undervisningens innehåll, vilket sker dels med hänvisning till styrdokument dels i diskussion med eleverna (Johansson, 2022, s. 12–15).

Pike (2010, s. 355; 361) undersöker i sin studie den engelskspråkiga litteraturkanonens roll i skolan samt dess relevans för en läroplan anpassad till 2000-talets elever. Fokus riktas mot hur ungdomar i åldern 13–16 år möter och tolkar äldre kanoniska texter utifrån de sociala, kulturella och språkliga avstånd som finns till texterna. Studien baseras på en fallstudie över tre år där Pike undersöker hur elevernas möte med litterära texter utvecklas över tid. Studiens syfte var att undersöka hur pedagogiska strategier kan främja utvecklingen av motiverade och analytiskt kompetenta läsare samt minska elevers negativa inställning till poesi.

I studien framkommer en betydande förbättring av såväl motivation som prestation hos samtliga elever under den treåriga perioden. I undervisningen uppmuntrades eleverna att relatera textinnehållet till sig själva och till erfarenheter som väcktes under läsningen, i syfte att stimulera och aktivera deras egna referensramar. Att elevernas egna erfarenheter får utgöra utgångspunkten i arbetet med äldre litteratur kan därmed skapa ökat engagemang i läsningen samt bidra till att göra texten mer relevant för eleverna (Pike, 2010, s. 362–365). Betoningen av elevernas egna erfarenheter som utgångspunkt för att stimulera ett engagemang och relevans för eleverna kan också kopplas till Felski (2008, s. 49–50) första aspekt, *igenkänning*, som handlar om att läsaren vill känna igen sig i det som de läser. *Igenkänning* skapar möjligheter att relatera till texten och därigenom öppna upp för nya perspektiv. Genom det bekanta ges läsaren möjlighet att närma sig det främmande, vilket kan bidra till ett fördjupat lärande (Felski, 2008, s. 49–50).

Vidare framhåller Pike (2010, s. 362–365) betydelsen av gemensamma textsamtal vid läsning av äldre skönlitterära verk, där eleverna först ges möjlighet att formulera egna tolkningar som sedan vidareutvecklas i dialog med andra. Genom denna arbetsform aktiveras samtliga elever i ett gemensamt resonemang kring textens innehåll och betydelse, vilket främjar såväl förståelse som utvecklingen av deras tolkningsförmåga. Även Larsson (2024, s. 12) betonar vikten av att organisera olika former av textsamtal för att undvika att eleverna lämnas ensamma i sin läsning och bearbetning av texter.

Nordenstam och Sjölander (2025, s. 169) syftar i sin studie till att undersöka hur en fördjupad förståelse för äldre dramatik i svenskämnet på gymnasiet kan utvecklas genom omläsning som litteraturdidaktiskt begrepp. I studien används en undervisningsdesign där eleverna först tar del av dramat genom gemensam högläsning, därefter bearbetas innehållet med hjälp av diskussionsfrågor där nya perspektiv tillförs genom en moderniserad filmatiserad scenuppsättning av verket. Avslutningsvis genomförs en omläsning av hela verket.

Utifrån det empiriska materialet, 30 elevtexter insamlade vid tre olika tillfällen, framkom tre teman i elevernas skriftliga texter: språkliga och genrebetingande hinder, tidlöshet, och karaktärernas bevekelsegrunder. Utifrån det första temat, språkliga och genrebetingande hinder, beskrevs eleverna initialt uppleva svårigheter med de äldre texterna och dramatikens specifika form. Genom den gemensamma högläsningen, de efterföljande diskussionerna och omläsningen minskar dessa hinder successivt, vilket gjorde att eleverna

i högre grad kunde fokusera på textens djupare innebörd. Det andra temat, tidlöshet, belyser hur eleverna successivt uppfattade dramats centrala konflikter och teman som relevanta även i en samtida kontext. Frågor som rör makt, klass, könsroller och psykisk utsatthet framstår som allmängiltiga och bidrar till att verket upplevs som meningsfullt för dagens elever. Det tredje temat, karaktärernas bevekelsegrunder, visar hur elevernas förståelse för framför allt karaktärerna fördjupas genom mötet med den moderniserade scenuppsättningen och den efterföljande omläsningen. Genom denna process utvecklar eleverna en mer nyanserad förståelse för karaktärernas motiv, känslor och inre konflikter, vilket tyder på en fördjupad litterär tolkningsförmåga (Nordenstam & Sjölander, 2025, s. 177–182). Sammanfattningsvis visar studien att en undervisningsdesign som integrerar högläsning, inslag av modern bearbetning och efterföljande omläsning kan bidra till att elever utvecklar en mer fördjupad och nyanserad förståelse av äldre dramatik, trots de svårigheter som språk och form kan medföra (Nordenstam & Sjölander, 2025, s.182).

## **5. Teoretiskt ramverk**

För att förstå lärares urval och undervisning av äldre skönlitterära verk används ramfaktorteorin som teoretiskt ramverk och analytiskt verktyg i analysen av det empiriska materialet. Teorin möjliggör en undersökning av de villkor inom skolans organisation och undervisningspraktik som påverkar lärarnas handlingsutrymme vid urval och undervisning. Genom ett ramfaktorteoretiskt perspektiv synliggörs hur olika faktorer skapar både begränsningar och möjligheter, vilket ger underlag för att analysera lärarnas didaktiska val i relation till de organisatoriska och strukturella villkor som omger deras arbete.

### **5.1 Ramfaktorteorin**

Ramfaktorteorin förknippas ofta med Ulf P. Lundgren, men har sitt ursprung i Urban Dahllöfs arbete från 1967 (Imsen, 1999, s. 308–310). Lundgren vidareutvecklade teorin och gav den en tydligare empirisk förankring. Forskning med ramfaktorteoretisk ansats har därefter visat hur undervisning formas, styrs och begränsas av både yttre och inre ramar. Teorin utgår från att lärarens handlingsutrymme inte är helt fritt, utan påverkas av dessa så kallade ramfaktorer (Lindblad et al., 1999; Imsen, 1999, s. 308–310). Inom skol- och utbildningsforskning används teorin för att förstå undervisning i relation till de villkor som omger den (Persson, 2014, s. 391; 393–394). Ramfaktorer fungerar både som

begränsningar och som möjliggörande strukturer, vilket innebär att undervisning alltid är kontextbunden och delvis formas av faktorer utanför lärarnas och elevernas kontroll.

Föreliggande studie utgår från Imsens (1999, s. 308–310) indelning av ramfaktorer, då den ger en strukturerad grund för att analysera de villkor som påverkar lärares undervisning och texturval. Indelningen är relevant i relation till studiens syfte eftersom den synliggör både organisatoriska och kontextuella förutsättningar som påverkar hur äldre skönlitterära texter väljs och används i undervisningen, och därmed även lärares didaktiska överväganden. Ramfaktorerna kompletteras dessutom med förståelse från Lindblad et al. (1999) och Lundgren (1972). De fem kategorier som Imsen identifierar är *Det pedagogiska ramsystemet*, *de administrativa ramarna*, *resursrelaterade ramar*, *organisationsrelaterade* samt *ramar med anknytning till eleverna och deras kulturella bakgrund*.

*Det pedagogiska ramsystemet* utgörs av de formella förordningar och lagar som styr utbildningens innehåll och organisering, såsom läroplaner och ämnesplaner. Dessa ramar ligger utanför lärarens och skolans direkta kontroll (Imsen, 1999, s. 308). Ur ett lärarperspektiv beskrivs läroplanen som en central ramfaktor, då den definierar och begränsar möjligheterna till variation i undervisningsprocessen (Lundgren, 1972, s. 42).

*De administrativa ramarna* består av de bestämmelser som rör skolan som organisation, hur skolan ska ledas och struktureras. Det inkluderar beslut från kommun, skolledning eller lärarlag, som kan påverka exempelvis schema, klasstorlekar, bedömningsformer och andra organisatoriska aspekter. De administrativa ramarna begränsar lärarens handlingsutrymme och påverkar hur undervisningen kan genomföras (Imsen, 1999, s. 307; Lundgren, 1972, s. 40–41).

*Resursrelaterade ramar* omfattar ekonomiska och materiella resurser, såsom läroböcker, undervisningstid och möjligheter till anpassad undervisning. Dessa ramar påverkar lärares undervisningspraktik, bland annat genom läroböcker, vilket stoff som behandlas samt vilka möjligheter lärare och elever har att göra anpassningar (Imsen, 1999, s. 309). Lindblad et al. (1999, s. 93) och Lundgren (1972, s. 40) framhåller att tiden utgör en särskilt betydelsefull begränsning inom ramfaktorteorin, eftersom den påverkar hur undervisningen kan genomföras och vilka resultat som är möjliga att uppnå.

*Organisationsrelaterade ramor* relateras till de sociala förhållanden och kulturen som råder på skolan och lärare emellan. Här beskrivs skolans ledning inneha en central roll då de organisationsrelaterade ramorna rör klimatet som råder internt mellan lärare och mellan lärare och elever (Imsen, 1999, s. 308).

*Ramor med anknytning till eleverna och deras kulturella bakgrund* sätter eleverna i fokus. Elevernas motivation, kulturella kapital, stöd och lokal kultur påverkar på undervisningen och hur den planeras och genomförs (Imsen, 1999, s. 308). Elevernas förkunskaper och intellektuella förmågor påverkar undervisningen och utgör därmed en ramfaktor som påverkar undervisningen (Lundgren, 1972, s. 42).

## **6. Metod**

I föreliggande kapitel presenteras studiens metod. Kapitlet är uppdelat och presenteras enligt följande rubriker: val av metod, urval och avgränsningar, genomförande, bearbetning och analys, etiska överväganden och användningen av AI.

### **6.1 Val av metod**

Valet av kvalitativa intervjuer motiveras av att metoden lämpar sig för att skapa en fördjupad förståelse av individers åsikter, uppfattningar och erfarenheter samt för att undersöka komplexa frågor utan entydiga svar (Denscombe, 2016, s. 264–265). Eftersom studien fokuserar på deltagarnas perspektiv och resonemang kring litteraturval och undervisning bedöms metoden som lämplig. Intervjuerna syftar till att fånga lärarnas ståndpunkter och hur de förstår sin praktik (Bryman, 2016, s. 561).

Intervjuerna som utgör studiens empiriska material är av semistrukturerad karaktär och baseras på en intervjuguide (se Bilaga A). Guiden består, i enlighet med Alvehus (2023, s. 114–115), av öppna frågor som möjliggör följdfrågor och fördjupade resonemang för att fånga respondenternas egna erfarenheter, upplevelser och reflektioner kring sin undervisning och sina texturval. Deltagarna i studien utgörs sju av svensklärare, verksamma på gymnasiet, vars erfarenheter och perspektiv kan bidra med värdefulla insikter inom forskningsfältet.

### **6.2 Avgränsningar och urval**

Studien har avgränsats till att enbart undersöka sju svensklärares texturval och undervisningen i relation till äldre skönlitterära texter. Avgränsningen motiveras av att den möjliggör ett fokuserat och hanterbart studieområde inom ramen för studiens omfattning och begränsningar. De kriterier som urvalet för deltagarna i studien har baserats på är att lärarna ska vara legitimerade svensklärare samt att de ska vara verksamma på gymnasiet. Urvalet har därmed genomförts som ett strategiskt urval (Stukát, 2011, s. 69). I enlighet med denna urvalsmetod har deltagarna valts ut utifrån på förhand fastställda kriterier (Stukát, 2011, s. 69). Ett ytterligare kriterium har varit att inkludera lärare från olika gymnasieskolor, i syfte att få en bredare bild av undervisningspraktiken och minska risken för att resultaten enbart speglar lokala normer och rutiner vid en enskild skola. Studien genomfördes i samarbete med högskolan och en gymnasieskola, där skolan bidrog med kontakter till intervjupersoner, vilket innebar att urvalet till stor del styrdes av dessa förutsättningar. Detta innebär att urvalet ytterligare kan förstås som ett bekvämlighetsurval (Stukát, 2011, s. 69–71), då tillgången till respondenter delvis har styrts av dessa organisatoriska förutsättningar. Vidare har de övriga respondenterna valts utifrån praktiska förutsättningar.

Lärarna som utgör studiens empiriska material är av olika kön och verksamma på tre olika gymnasieskolor i södra Sverige. Flera av lärarna arbetar på samma skola, vilket kan innebära en begränsning för studien eftersom det kan påverka variationen i resultaten. I studien används fiktiva namn för att säkerställa anonymitet. Pseudonymerna anpassades efter respondenternas kön för att skapa en verklighetsnära framställning. Nedan presenteras respondenterna utifrån antal yrkesår och intervjutid:

**Tabell 1**

*Presentation av respondenter*

<b>Namn</b>	<b>Antal yrkesamma år</b>	<b>Intervjutid</b>
Gustav	5år	38 minuter
Jennie	15 år	31 minuter
Cassandra	15år	24 minuter
Oskar	27år	36 minuter
Olivia	28år	35 minuter
Tomas	30år	29 minuter
Klara	35år	32 minuter

### 6.3 Genomförande

Innan intervjuerna inleddes fick respondenterna medge sitt samtycke av att delta i studien genom en samtyckesblankett (se Bilaga B). Vid genomförandet av intervjuerna utgjorde intervjuguiden (se Bilaga A) grunden för samtalen, även om ordningsföljden varierade mellan intervjuerna. Intervjuerna genomfördes i enlighet med det som Larsen (2018, s. 139) beskriver, där intervjuguiden fungerade som ett stöd snarare än ett strikt manus, och där respondenten i stor utsträckning fick styra samtalsriktningen. Följdfrågor hade en central roll i varje intervju, eftersom de möjliggjorde för respondenterna att utveckla och fördjupa sina resonemang samt bidra till en mer nyanserad förståelse av deras utsagor. Intervjuguiden utarbetades med stöd i Bryman (2016, s. 565–566) samt Kvale och Brinkmann (2014, s. 179) råd och resonemang för utformning av intervjuer, där tre huvudteman identifierades i relation till studiens frågeställningar. Dessa låg till grund för frågornas utformning, vilka konstruerades utan ledande inslag och med ett språk anpassat till intervjusituationen.

Intervjuguiden mejlades till lärarna några dagar innan intervjun, eftersom en av respondenterna uttryckte önskemål gällande att få ta del av frågorna i förväg. För att säkerställa transparens och ge alla deltagare lika möjligheter att förbereda sig mejlades den ut till samtliga respondenter. Intervjuerna har genomförts både digitalt och på plats där lärarna arbetar. Sex av intervjuerna genomfördes på skolan där respondenten arbetar och en intervju genomfördes digitalt via zoom. Samtliga intervjuer inleddes i enlighet med intervjuguiden (se Bilaga A) med en inledning där frågor om läraren och dess yrkesliv, i form av bland annat hur länge respondenten varit verksam lärare och vilken eller vilka program hen undervisar på. Därefter följer frågor som belyser lärarens urval av äldre skönlitterära texter och vilka faktorer som påverkar urvalet. Vidare följer frågor om undervisningens utformning samt vilka möjligheter och utmaningar som undervisningen av äldre skönlitterära texter kommer med.

### 6.4 Bearbetning och analys

Intervjuerna spelades in för att sedan transkriberas med hjälp av *Atrain* (Haberl et al., 2024) vilket är ett lokalt program för transkribering som omvandlar ljudfiler till text med hjälp av AI. Transkriberingen granskades sedan manuellt för att säkerställa korrekt återgivning i transkriberingen. Vid analysen av det empiriska materialet utgick arbetet från en tematisk

analys (Braun & Clarke, 2006, s. 87) i relation till studiens frågeställningar, ramfaktorteori och intervjuguiden, vilka låg till grund för de teman som identifierades och presenteras i resultatet. Den tematiska analysen valdes utifrån dess metodiska arbetssätt, eftersom analysen möjliggör en systematisk och konkret bearbetning av det empiriska materialet samt underlättar identifiering, analys och strukturering av återkommande mönster i lärarnas utsagor. Initialt gjordes en översiktlig genomgång av det empiriska materialet för att sedan färgkordinera materialet utifrån identifierade teman vilket Kvale och Brinkman (2014, s. 249) beskriver som meningskodande. Syftet med färgkodningen var att organisera materialet och skapa en tydlig grund för den fortsatta analysen och tematiseringen. Detta gjordes för att lättare kunna strukturera och tematisera materialet.

Analysen utgick från Braun och Clarke (2006, s. 87), men genomfördes i en något anpassad form utifrån studiens behov. Inledningsvis transkriberades materialet och lästes igenom upprepade gånger för att skapa en god helhetsförståelse. Därefter genererades initiala koder med utgångspunkt i studiens frågeställningar och intervjuguiden, där relevanta delar av materialet identifierades och markerades. I nästa steg sorterades koderna och grupperades i preliminära teman, vilka sedan granskades i relation till både det kodade materialet och helheten. Temana omarbetades och preciserades i en iterativ process, där vissa slogs samman och andra delades upp. Slutligen definierades, strukturerades och namngavs temana (se Bilaga C), varefter resultatet skrevs fram med fokus på att tydligt återge och tolka respondenternas utsagor.

## 6.5 Etiska överväganden

Forskningsetiska principer är centrala inom samhällsvetenskaplig forskning och utgör en således en viktig del av denna studie också. De säkerställer att deltagarnas rättigheter, integritet och välbefinnande respekteras samtidigt som forskningens kvalitet upprätthålls. Enligt Vetenskapsrådet (2024, s. 58–59) omfattar forskningsetiken fyra huvudprinciper: *att göra gott, att inte skada, att respektera självbestämmande (autonomi) samt att upprätthålla rättvisa*. Principen *att göra gott* innebär att forskning ska bidra med ny kunskap som kan vara till nytta för samhället (Vetenskapsrådet, 2024, s. 58–59). Föreliggande studie bidrar med kunskap om hur svensklärare arbetar med äldre litterära texter, vilka texturval de gör och vilka faktorer som påverkar dessa. Resultaten kan fungera som stöd för både verksamma lärare och lärarstudenter genom att ge insikter i

undervisningspraktik och didaktiska överväganden. Principerna *att inte skada* och *att respektera självbestämmande* innebär att deltagare inte ska ta skada och att medverkan ska vara frivillig. I studien säkerställdes detta genom anonymitet och konfidentiell hantering av materialet. Samtliga respondenter gav sitt samtycke via en samtyckesblankett (se Bilaga B) där deras rättigheter framgick. Vid den digitala intervjun inhämtades samtycke skriftligen via e-post. Därmed har båda principerna tillgodosetts. Den sista principen, *att upprätthålla rättvisa*, innebär att respondenterna ska skildras på ett rättvist och respektfullt (Vetenskapsrådet, 2024, s. 58–59). I föreliggande studie säkerställs detta bland annat genom valet av semistrukturerade intervjuer, vilket ger respondenterna möjlighet att själva påverka samtalsinriktning och lyfta relevanta aspekter. Därmed gavs de utrymme att formulera sina erfarenheter och perspektiv på sina egna villkor, vilket bidrar till en mer nyanserad och rättvis representation av deras resonemang.

## 6.6 Användning av AI

Vid skrivandet av uppsatsen har OpenAIs modell *ChatGPT* (2026) använts som hjälpmedel för språklig bearbetning, begreppsförståelse och hjälp vid referenshantering. Vidare har även *Notebook LM* (Google, 2024) använts för att förstå och sortera texter till kapitlet som behandlar tidigare forskning. Vid transkriberingen av intervjuerna användes transkriberingsprogrammet *aTrain* (Haberl et al., 2024).

## 7. Resultat

Nedan presenteras det empiriska material som samlats in genom sju semistrukturerade intervjuer med legitimerade svensklärare verksamma på gymnasiet. Resultatet redovisas utifrån tre teman kopplade till studiens frågeställningar: vilka texter som väljs, varför dessa väljs samt hur undervisningen struktureras. Det bör även noteras att lärarna inte gör någon tydlig åtskillnad mellan LGY11 och LGY25 i sina utsagor.

### 7.1 Urval av äldre skönlitterära texter i svenskundervisningen

Vad lärare väljer för texter till sin undervisning kan förstås utifrån två övergripande teman, vilka har framkommit vid tematiseringen av den empiriska datan: hela verk och textutdrag. Verk och författare som explicit framkommer i lärarnas utsagor redovisas i Bilaga E. Verken presenteras både i form av hela texter och som utdrag. En tydlig diskrepans kan

urskiljas i hur många verk och författare lärarna anger som en del av sin undervisning. Oskar ger ett flertalet exempel och nämner totalt 16 verk och 28 författare, medan Tomas i jämförelse endast refererar till tre författare och två verk. Det är även värt att notera att dessa uppgifter framkommit vid olika tillfällen under intervjuerna och inte enbart i direkt anslutning till frågan om texturval.

#### 7.1.1 Hela verk som en del av texturvalet

Jennie, Gustav, Oskar och Cassandra, beskriver att de ibland låter eleverna läsa hela äldre skönlitterära romaner. *Frankenstein* av Mary Shelly (1818) nämns som ett återkommande verk som eleverna får läsa i undervisningen av Jennie, Gustav och Cassandra. Gustav motiverar valet av *Frankenstein* genom att framhålla att romanen tydligt förenar drag från både upplysningen och romantiken, vilket gör den lätt att arbeta med i undervisningen. Samtidigt betonar han att den lämpar sig särskilt väl för naturprogrammet där han undervisar. Enligt Cassandra ger läsningen av hela romaner eleverna bättre förutsättningar för en fördjupad förståelse, särskilt genom de gemensamma samtal som förs kring texten, vilket även Gustav poängterar.

Vidare poängterar Cassandra att läsning av äldre texter skiljer sig från arbetet med samtida verk. Ett exempel på detta återfinns i Cassandras beskrivning av sin undervisning i årskurs tre, där eleverna läser *Där kräftorna sjunger* av Delia Owens (2022). Hon framhåller att modernare litteratur upplevs som mer lättillgänglig för eleverna än de äldre verken, en uppfattning som även Olivia ger uttryck för. Hon beskriver även att hon ofta väljer moderna romaner när eleverna ska läsa hela verk, vilket hon motiverar med en strävan att stimulera elevernas läslust. Samtidigt framhåller hon vikten av att eleverna får möta annan litteratur än de äldre verken för att undvika att undervisningen ensidigt kretsar kring äldre litteratur. Även Klara beskriver att hon ytterst sällan väljer att läsa hela äldre romaner med sina elever då hon beskriver att det är tungt nog för eleverna att ta sig igenom en hel roman och att då dessutom läsa äldre romaner blir för mycket och för svårt för eleverna. Tomas beskriver att han nästan aldrig väljer att läsa hela romaner med sina klasser, vilket han främst motiverar med tidsaspekten. I stället betonar han att undervisningen i hög grad bygger på utdrag, noveller, kortromaner, lyrik och delar av romaner.

Jennie och Oskar beskriver uttryckligen att eleverna ibland får möjlighet att själva välja vilken bok de ska läsa. Även om detta inte sker vid varje tillfälle, motiveras arbetssättet

med att elevinflytande kan bidra till ökad motivation och ett större engagemang i läsningen av äldre skönlitteratur. Oskar relaterar urvalet av klassiker till elevernas litterära preferenser, särskilt i de sammanhang där eleverna själva ges möjlighet att välja vilka böcker de ska läsa.:

Alltså det är inte så jättemånga elever som har preferenser. Sen om man nu jobbar med klassiker till exempel så har vi gjort så att då kan man i alla fall välja. Då blir preferenserna det, du får välja den, den eller den. (Oskar)

De lärare som beskriver att eleverna får ta del av hela verk utifrån genren drama är Oskar, Jennie, Olivia och Cassandra. Dramatiken beskrivs delvis integreras i undervisningen genom teaterbesök när sådana möjligheter ges av Oskar, Jennie och Cassandra. I dessa fall styrs texturvalet i högre grad av det utbud som erbjuds på teatern än av lärarnas egna val. Olivia låter eleverna själva välja dramatik från de tidigare epokerna för att skildra och presentera dessa epoker medan Oskar även väljer att använda och spela upp *Hamlet* (Shakespeare, ca 1600) tillsammans med eleverna delvis för att de ska få ta del av något helt verk i arbetet med äldre texter. Cassandra beskriver att hon anser att lyriken är ganska tacksam, inte bara i antiken, men också i realismen och romantiken där man pratar om dem epokerna och läser en dikt som speglar den samtiden och är tidstypisk för varje epok.

Skolverkets och Kulturrådets läslistor beskrivs inte påverka lärarnas undervisning och val av texter i någon större utsträckning. I stället ses listorna främst som en form av kontrollfunktion och som en källa till inspiration. Samtidigt framhåller samtliga lärare att läslistorna inte nödvändigtvis bör betraktas som något negativt. Tvärtom kan de fungera som ett stöd, särskilt för de lärare som upplever ett behov av vägledning i sitt texturval.

### 7.1.2 Utdrag

Samtliga lärare beskriver att fokuset vid urval av äldre texter ofta hamnar på textutdrag. I relation till textutdrag framhåller sex av sju lärare läroboken som en central utgångspunkt för vilka texter och därmed textutdrag som eleverna får möta, vilket Jennie uttrycker på följande sätt:

Jo, men vi har använt ju Svenska Impulser 1, 2, 3. Och man kan väl säga, alltså de senaste åren så har jag använt den mer och mer. Framförallt i Svenska 2 är det jätteavsnitt liksom med de olika epokerna och litteraturhistorien. [...] Och där finns det ju massa textutdrag, så att de har ju inte jag valt själv då, utan de, men på så sätt får de ju liksom ändå utdrag. (Jennie)

Tomas beskriver att det ofta räcker med ett kortare textutdrag för att ge eleverna en bild av hur texter från en viss tid ser ut, och att sådana utdrag därmed kan synliggöra centrala tidstypiska drag, något som flera lärare lyfter fram. Genom att arbeta med representativa exempel kan eleverna få en överblick över stil, språk och innehåll utan att behöva läsa hela verk.

Klara betonar att hennes undervisning utgår från textutdrag som ett sätt att förstå den samtid i vilken texterna är skrivna. Hon framhåller att utdragen inte bara visar hur litteraturen ser ut, utan också fungerar som ingångar till de idéer, värderingar och samhällsförhållanden som präglat epoken. På så vis bidrar arbetet med textutdrag till en fördjupad förståelse för litteraturhistorien. I enlighet med Klara beskriver Oskar att han använder textutdrag för att visa exempel på texter från olika tider. Genom att göra nedslag i olika epoker skapar han möjligheter för eleverna att jämföra litterära uttryck och uppmärksamma både likheter och skillnader över tid. Utifrån samtliga lärares beskrivningar framstår epiken som den genre som utgör den största delen av texturvalet, vilket framför allt motiveras av tillgänglighet och av vilka texter som lyfts fram i läroboken. Fokus på texturval beskrivs av samtliga lärare

## 7.2 Faktorer som påverkar svensklärares val av äldre skönlitterära texter i undervisningen

Utifrån lärarnas utsagor kan tre övergripande teman urskiljas: för det första texternas bidrag till bildning, för det andra elevgruppen och faktorer kopplade till denna, samt för det tredje resursrelaterade faktorer och personliga preferenser.

### 7.2.1 Bildningsämne

Cassandra, Gustav, Olivia och Klara är de lärare som explicit beskriver att de betraktar svenskämnet som ett bildningsämne och framhåller elevernas bildning och allmänbildning som en central faktor i de texturval de gör. Cassandra och Olivia uttrycker det enligt följande:

Det här att de ska få en allmänbildning tycker jag. Det är viktigt att man ska känna till stora verk och sådär klassiska verk som fortfarande pratas om och som dyker upp i nytappningar och filmatiseringar sådär. Så det är väl något som jag tycker är viktigt. (Cassandra)

Det finns ett bildningsperspektiv. Man vill att eleverna ska ha koll, att de ska bli allmänbildade. Att de ska förstå att om det kommer ett citat flygande så ska de bara, Ah, Shakespeare. [...] Det är bra liksom att de har lite koll. (Olivia)

I relation till bildningsperspektivet betonar Tomas värdet av äldre skönlitterära verk, men med fokus på vad mötet med dessa texter kan bidra till i elevernas förståelse. Han beskriver undervisningen av äldre skönlitterära verk som ett sätt att bidra till att eleverna utvecklar förståelse för sig själva, sin samtid och dåtiden:

Ja, men jag tänker såhär, att då är vi tillbaka från början där med litteraturen ändå som såhär öppnar upp för hur man kan förstå sig själv, sin samtid och dåtiden. [...] människor har väl inte såhär ändrat så mycket egentligen i grund och botten, så är vi de samma. Fast i en annat sammanhang då. (Tomas)

I linje med Tomas resonemang lyfter även Jennie att äldre skönlitterära texter erbjuder möjligheter till fördjupade diskussioner om människan över tid. Hon framhåller att eleverna, trots att texterna ibland upplevs som främmande, ofta finner aspekter som de kan relatera till vilket bidrar till en ökad förståelse för både dåtiden och samtiden.

Gustav framhåller att historiska romaner ofta lämnar ett starkt intryck hos eleverna och bidrar till att de tillägnar sig en djupare förståelse av textens innebörd, vilket han ser som en ytterligare motivering till att läsa hela äldre romaner med eleverna. Han beskriver att dessa verk tycks stanna kvar hos eleverna på ett annat sätt än många andra texter, eftersom de inte enbart tar till sig handlingen på en ytlig nivå utan också verkar förstå och reflektera över verkens underliggande betydelser och sammanhang.

En ytterligare faktor som påverkar alla lärares texturval är att de texter som eleverna läser utifrån litteraturhistorien bör spegla den samtid i vilken verken är skrivna. Lärarna beskriver att det är viktigt att texterna skildrar tiden som den är skriven i och att de epoktypiska dragen för texten framkommer så att eleverna får förståelse för texter ur den kontexten. Oskar beskriver att texten bör vara tidstypisk och spegla den period den är skriven i: "Man försöker välja det som är mest tidstypiskt snarare än det som är intressant." (Oskar).

I enlighet med Oskar beskriver Klara att hennes texturval av äldre litteratur präglas av medvetna didaktiska överväganden. Vid valet av texter utgår hon inledningsvis från den historiska kontexten och vad som kännetecknar den aktuella tidsperioden, exempelvis

antiken eller medeltiden. Samtidigt betonar hon vikten av att knyta an till elevernas förförståelse genom tidigare kunskaper och andra kulturella referenser. När det gäller äldre verk beskriver hon också att texturvalet delvis styrs av vilka författare och texter eleverna sannolikt kommer att möta igen, samtidigt som läroboken fungerar som en viktig utgångspunkt. Oskar beskriver att syftet med arbetet med textutdrag i första hand är att eleverna ska förstå textens innehåll och vad den avser att spegla, snarare än att undervisningen tar sin utgångspunkt i elevernas litterära preferenser. Sammantaget beskriver alla lärarna att de texter som lyfts fram till stor del baseras på att de ska vara tidstypiska och spegla den samtid som de är skrivna i oavsett genre, just för att eleverna ska få förståelse för tiden verket är skrivet i samt för texten i sig.

### 7.2.2 Elevgruppen

Elevgruppen beskrivs av samtliga lärare som en framträdande faktor vid valet av äldre skönlitterära texter i undervisningen. Tomas framhåller att en viktig utgångspunkt i texturvalet är att eleverna ska kunna ta till sig innehållet, att texterna inte är alltför svåra samt att de är skrivna på ett språk som eleverna kan förstå:

Att en del texter är ju ändå såhär, det finns ju väldigt svårt att få tag på moderna utgåvor av, eller det finns inga moderna utgåvor, alltså i ett nutida språk då. Och då blir ju såhär, svårigheten språket i berättelsen. Att de tycker att det är gammaldags, men då och då kanske man ändå bara vill säga såhär, och nu när vi möter det här så ska ni veta att den här berättelsen skrevs ju för ett tusen år sedan. (Tomas)

Olivia beskriver också att texterna inte får vara för svåra utan att eleverna måste kunna förstå och kunna ta till sig texterna och exemplifierar utifrån faktorer som påverkar urvalet: ”Men dels att de fortfarande funkar, att de lever fortfarande. Också formatet. Jag kan inte välja hela Illiaden liksom. Den är för svår, men ett utdrag absolut. Så kan vi diskutera.” (Olivia) Vidare beskriver Klara: ”Men faktorer som påverkar [...]. Asså gruppen påverkar ju jättemycket.” (Klara) Hon poängterar också att elevgruppen påverkar hur mycket utrymme litteraturhistoria och äldre texter får i undervisningen. En grupp som är mottagliga för detta beskrivs kanske få en ett större omfång i undervisningen än grupper som tycker att det är svårt och behöver andra delar av svenskämnet mer.

Tomas framhåller att elevernas litterära preferenser utgör en viktig utgångspunkt, men betonar samtidigt att eleverna har rätt att möta något de inte tidigare mött. Vidare råder enighet mellan Gustav, Klara, Oskar och Olivia om att elever idag ofta saknar litterära

preferenser, vilket medför att dessa inte heller tas i beaktande vid texturval. Klara beskriver i samband med frågan om huruvida elevernas litterära preferenser beaktas:

Men alltså jag tar ju inte hänsyn. De har ju inte så mycket litterära preferenser vid texturval. [...] Men om man ger lite exempel på vad det kan vara för berättelser eller sådär så känner de ju igen ibland, via dataspel, via filmer och sådan här andra saker också såklart. [...] Men annars så har de ju inte så mycket preferenser på det här området och det är ju inte att begära heller. (Klara)

Jennie beskriver att det ofta finns ett initialt motstånd hos eleverna att läsa äldre texter, men menar samtidigt att detta kan vändas till en pedagogisk möjlighet. När eleverna inleder läsningen med låga förväntningar och ett begränsat intresse kan mötet med en engagerande berättelse i stället resultera i en positiv läsoplevelse, just eftersom utgångsläget varit negativt. Även Olivia betonar svårigheten i att motivera eleverna till läsning som en central utmaning. Cassandra lyfter flera utmaningar som hon anser med undervisningen av äldre skönlitterära texter som alla påverkar hennes urval av texter:

Det får inte vara för långt. Det är det de läser, därför att de läser ju långsammare och långsammare, det tar sån tid. Och den här äldre litteraturen är ju ganska kämpig. En bok som Frankenstein, den är ju inte så lång, men språket är inte helt enkelt. Och Candide är ju då ännu kortare, men ännu svårare språk. Så det är ju också något som man faktiskt är lite styrd av. Vi har ju bara böcker, ett antal veckor när vi bokar, som man är lite styrd av. [...] Så att det får inte ta för lång tid heller. (Cassandra)

Olivia betonar handlingsutrymmet som en möjlighet då hon beskriver att man kan göra lite vad man vill. Hon lyfter exempelvis filmatiseringar av klassiker som ett roligt sätt att jobba för att bland annat fånga elevernas intresse men också för att visa att dessa verk är tidlösa och att de fortfarande görs om än idag. Filmatiseringar av nya verk som en möjlighet tar samtliga lärare upp och beskriver att det kan vara ett bra sätt för att fånga elevernas intresse.

### 7.2.3 Organisatoriska faktorer till varför vissa texter väljs

Tillgänglighet och utbud av texter beskrivs enligt sex av lärarna som en av de främsta faktorerna som påverkar texturvalet i undervisningen. På frågan om det finns några särskilda faktorer som påverkar valet av texter, uttrycker Gustav följande

Först och främst handlar det om tillgänglighet. Finns det klassuppsättningar att tillgå? Det är rätt ofta man vill använda litteratur som kanske inte finns och då får man ju välja något annat men det är ju i första hand det. Alltså det finns det tillgänglighet. (Gustav)

Både Jennie och Oskar lyfter tillgängligheten och utbudet på skolan som en av de främsta faktorerna som styr urvalet av texter. Jennie beskriver det enligt följande:

När jag väljer vad jag ska läsa med mina elever så är det såklart utifrån utbud. Och här på [skolans namn] har vi ett jättestort utbud. Så det ha snarare landat i vad man själv [...] Ett egenintresse kan man väl säga. Som man hoppas kunna förmedla till eleverna. (Jennie)

Det egna intresset framhålls även som en faktor som påverkar texturvalet av Gustav, Oskar, Jennie och Olivia. Olivia och Gustav betonar vikten av att kunna stå för de texter som presenteras för eleverna, det vill säga texter som de själva finner meningsfulla och engagerande. Detta möjliggör i sin tur att de kan motivera textvalen och förmedla varför läsningen är relevant, samt visa att texterna kan uppskattas även av eleverna. Gustav förklarar det enligt följande.

Man måste alltid motivera för eleverna varför de läser nu för tiden. Vilket i sig är problematiskt. Men man behöver göra det. Och jag har svårt att motivera det om jag själv inte känner att den här boken [...] tycker jag inte är så bra eller har så hög kvalitet. (Gustav)

Tomas beskriver att han försöker att inte låta sina personliga preferenser påverka texturvalet för eleverna men samtidigt beskriver han: ”Jag tror man ljuger om man säger att inte gör det. För det för det givetvis det kan man inte suddas ut liksom. Men man måste ändå tänka liksom, att det är ju ändå såhär att de ska riktas till dem, inte till mig.” (Tomas)

Lärarna beskrivs generellt utgå från sig själva och sina didaktiska överväganden vid texturval. Kollegor som påverkande faktor framkommer endast i relation till Cassandra och Olivia som explicit beskriver att de tar hjälp av kollegor. Olivia konsulterar sina kollegor, men bestämmer själv över sina texturval:

För mig är det nog ganska mycket att jag väljer själv. Men sen så kollar jag mycket med alla andra. [...] Så vi bollar ju mycket. (Olivia)

Jennie beskriver att man inte kan ha för mycket samsyn då litteraturen inte räcker till.

Samtliga lärare utom Oskar lyfter fram läroboken som en faktor som påverkar vilken litteratur som eleverna får ta del av. Många av lärarna utgår från läroboken speciellt vid undervisningen av litteraturhistoria och de texter som presenteras i läroboken blir således en del av texturvalet. Den lärobok som lärarna främst använder är *Svenska impulser* och olika utgåvor från dem. Läroböckernas dolda kanon blir ett underlag för vilka texter eleverna får ta del av, främst vad det gäller texter från tidigt i litteraturhistorien. Exempelvis beskriver Gustav: ”Det som syr oss lite är ju läroboken *Svenska impulser 2* som vi har. Ofta tar jag ju författare som omnämns i den.” (Gustav). Vidare framhåller han att den senaste versionen är mycket välfungerande, något som även Tomas bekräftar.

Han beskriver att han ofta använder läroboken som utgångspunkt, dels på grund av dess lättillgänglighet för eleverna, dels eftersom den finns inläst, vilket underlättar för de elever som är i behov av att även kunna lyssna på texterna. Lärarna lyfter även fler faktorer som påverkar deras texturval av äldre skönlitterära texter, vilka presenteras i Bilaga D.

### 7.3 Hur undervisningen om äldre skönlitterära verk utformas

Undervisning av äldre skönlitterära verk kan, utifrån lärarnas utsagor, tematiseras utifrån två huvudteman. Det första handlar om hur eleverna får möta verket, det vill säga vilka strategier och arbetssätt som används för att engagera dem i texten. Det andra temat rör undervisningens utformning i relation till kontextuell kunskap, såsom historisk bakgrund, kunskap om samtiden och epokerna, användning av filmer som kompletterande material samt språkliga utmaningar.

#### 7.3.1 Hur man möter verket

Jennie, Gustav, Oskar, Olivia och Cassandra är de lärare som framhåller att de bedriver undervisning av hela romaner. Jennie, Cassandra och Gustav har alla arbetet med *Frankenstein* som helt verk i undervisningen. Gustav beskriver hur undervisningen organiseras, där eleverna ges möjlighet att läsa hela romaner, och använder *Frankenstein* som exempel på detta upplägg:

Jag brukar alltid utgå från [...] en fyra veckors period. Vi läser mycket på lektionerna, dels handlar det om, att de behöver den här tiden, för det är inte alltid, de ger den själva tiden hemma. Men också tycker jag att det blir på många sätt en motivering till att det här är faktiskt viktigt. [...] Och det känns ändå som att det i många fall faktiskt gynnar dem att de faktiskt att de tar tag i det då även de som inte gör det hemma. Men och då har jag också läsläxor då det vill säga att det de inte får gjort på lektionerna eller inte hinner läsa det ska de ta igen, ja när de alltså när de kan då. Och att man stämmer av då säger att de får diskutera det får bolla idéer och reda ut frågetecken. Jag försöker inte ta en jätteaktiv roll i det utan jag låter dem hjälpa varandra jag gör lite stödfrågor och försöker ge dem mallar för att hjälpa varandra. (Gustav)

Det arbetssätt som Gustav beskriver i arbetet med hela romaner liknar på många sätt hur Cassandra, Jennie och Oskar organiserar sin undervisning. Gemensamt för deras upplägg är att eleverna ges mycket tid för läsning under lektionerna, och efter en viss stunds läsning följs arbetet upp genom exempelvis läsförståelsefrågor eller gemensamma textsamtal. Om eleverna inte hinner läsa färdigt det avsedda avsnittet under lektionen kan detta i stället ges som läsläxa. Arbetet avslutas vanligtvis med någon form av examination, såsom en utredande text eller en liknande skriftlig uppgift.

Oliva är den enda av respondenterna som beskriver att hon utgår från dramatiken och dramat genom tiderna vid introduktionen av de tidiga epokerna i litteraturhistorien och låter således dramat genomsyra dessa epoker. Syftet med detta beskriver hon vara att det ger en bra översikt för eleverna samtidigt som de själva får välja vilket drama de vill presentera:

Jag brukar börja med dramat genom tiderna. För då får eleverna också rätt bra koll på hela spannet liksom. [...] Utan med att de får ta sig an de olika epokerna och då landar vi såklart, börjar i antiken och sen så fortsätter vi framåt genom årtusendena blir det ju till och med då. För då får de en bra översikt, och lite att jag kan styra dem in på. Vi har pratat ju såklart lite snabbt om varje epok så att alla får lite bra koll. Och sen så får de vika in, och då får de välja vilka texter, för de ska nämligen spela upp en scen ur en pjäs också. [...] Sen försöker man väl kanske välja sånt som är klassiker, eftersom det är lite känt. Man ska känna till William Shakespeare, liksom. Och då kanske det är viktigare att ta honom än någon annan som renässansdramatiker. (Olivia)

De andra lärarna beskriver att dramat är den genre som kanske får minst plats i undervisningen av generna epik, lyrik och dramatik. Oskar beskriver emellertid att han gärna använder *Hamlet* och låter eleverna spela upp den tillsammans med honom:

Vi gör grupparbete, [...] varje grupp får en liten kort scen som man får öva in och sen så spelar vi upp det för varandra och jag berättar det som händer mellan. Och så känner man att på det sättet får man ju något slags helt verk från den här tiden. (Oskar)

Tomas är en av dem som anser att dramat är den största utmaningen och beskriver det:

Jag tycker dramatiken är den största utmaningen alltså. Den är ju, den är ju till formen lite svårtillgänglig. Om man nu tänker sig att det ska vara läsas då. Sen kan man ju liksom göra, du kan titta också. Men den är ju, den tycker jag är som den är svåraste liksom. Att få den att landa och nå fram till ungdomarna alltså. (Tomas)

Det framkommer även att de deltagande lärarna som arbetar på samma skola utgår från ett gemensamt skolövergripande projekt, vilket innefattar en novellanalys av en novell från realismen som genomförs av samtliga elever i årskurs två. Lärarna beskriver att en del av undervisningen i litteraturhistoria, och därmed äldre skönlitterära verk, delvis syftar till att förbereda eleverna inför denna novellanalys. Förberedelserna sker genom arbete med realismen, där eleverna får ta del av textutdrag och noveller samt arbeta med centrala litterära aspekter såsom miljö, konflikt och tema.

#### 7.1.2 Kontextuell kunskap

Oskar, Gustav, Jennie och Klara beskriver alla att de ändå har en traditionell syn på svenskämnet och undervisningen av litteraturhistoria och arbetar till stor del utifrån

epokerna. Oskar poängterar att han tycker att det är viktigt för eleverna att få en historisk helhetsförståelse av litteraturen. Han betonar särskilt vikten av att inleda med antiken, då denna epok utgör en grund för förståelsen av litterära genrer och återkommande teman. Genom att lyfta fram hur begrepp som epik, dramatik och lyrik fortfarande är centrala, beskriver han att antiken bidrar till en djupare förståelse av varför litteraturen ser ut som den gör idag. Vidare uttrycker han att undervisningen med fördel kan fokusera på litteratur från 1800-talet och framåt för att dessa texter är lättare att arbeta analytiskt med.

Klara framhåller att arbetet med äldre litteratur påbörjas tidigt i undervisningen, redan i ettan för att undvika ett alltför koncentrerat och ytligt upplägg senare. Vidare beskriver hon också att den historiska kontexten utgör en stor del av hennes undervisning av äldre skönlitterära texter för att ge eleverna förståelse för texten men framför allt för epoken vilket hon beskriver:

De tycker nog att de har historia med mig när vi har litteratur. Speciellt med väldigt gammal litteratur. När man närmar sig kanske 1700–1800-tal så är det lite lättare att kanske läsa en hel dikt eller läsa en novell eller sådär. Det är ju lite lättare då när det närmar sig. (Klara)

Jennie beskriver att hon vanligtvis utgår från ett epokfokus där undervisning baseras på läroboken *Svenska impulser* för att få den historiska kontexten:

Vi har använt ju Svenska Impulser 1, 2, 3 och man kan väl säga, alltså de senaste åren så har jag använt den mer och mer. Framförallt i Svenska 2 är det jätteavsnitt liksom med de olika epokerna och litteraturhistorien. Så att i år till exempel har vi, kanske inte läst hela kapitlet om epokerna, men mer eller mindre, kanske några bitar som jag har plockat bort egentligen. Och där finns det ju massa textutdrag, så att de har ju inte jag valt själv då, utan de, men på så sätt får de ju liksom ändå utdrag. [...] Om vi stannar i Svenska 2 där jag använt UR Plays, svenska förklarad. Så då inleder jag alltid epoken liksom med det avsnittet och sen läsning då. Och det kan ju vara olika liksom, ibland ska de svara på frågan, ibland skummar vi. Så det vi, hela upplägget jag har gjort i år är liksom att en epok i taget och så någon slags fördjupning på något. (Jennie)

Vidare beskriver Jennie att hon under detta läsår har prövat ett nytt arbetssätt, där undervisningen inleds i nutiden och därefter rör sig bakåt i tiden. Hon uttrycker dock att detta sannolikt inte är ett arbetssätt hon kommer att återgå till, eftersom hon framhåller att litterära epoker bygger på varandra och att det därför är viktigt att eleverna har förståelse för det som föregått senare perioder. Även Cassandra beskriver att hon ibland väljer att inkludera de filmer på UR play som Jennie refererar till. Dessa används för att ge kontext och förståelse till epokerna.

Gustav beskriver att han utformar undervisningen med ett mer renodlat epokfokus, där eleverna inledningsvis ges en översikt över litteraturhistorien från antiken till romantiken. Undervisningen syftar till att träna eleverna i att identifiera typiska drag för olika epoker och utgår i stor utsträckning från *Svenska impulser* som grund för elevernas förståelse. Därefter fördjupas arbetet med särskilt fokus på upplysningen, romantiken och realismen. Arbetssättet med utgångspunkt i läroboken beskrivs som förekommande hos de flesta lärarna och beskrivs vara fördelaktigt bland annat av lättillgängligheten för eleverna och att det ofta är textutdrag och en historia som eleverna förstår. Jennie och Klara betonar att arbetet med äldre litterära texter förutsätter att eleverna får en förståelse för den tid och det samhälle verket skrevs i, något som samtidigt beskrivs som en utmaning eftersom det är svårt att förmedla en sammanhängande helhetsbild av den historiska kontexten.

Tomas beskriver att han inte alltid går in på samtliga epoker, eftersom han anser att tiden inte räcker till för att arbeta med och fördjupa sig i alla. En liknande uppfattning uttrycks av Jennie, som beskriver det på följande sätt: ”Så att i år till exempel har vi kanske inte läst hela kapitlet om epokerna, men mer eller mindre, kanske några bitar som jag har plockat bort egentligen.” (Jennie) Tomas beskriver att han istället hoppar lite mellan epokerna och beskriver det enligt följande:

Vi hoppar lite, vi börjar långt tillbaka, sen så tar vi några stycken, och så säger jag kanske, ja, och sen finns det ju några här emellan, men de kommer vi inte gå in på. [...] Men sen kan det bli liksom så här att, oj, vad vi fastnade mycket på en epok, [...] nu får vi strunta i den där, för att den hinner vi inte med. Ja, vi tar den där istället, och sen så, och kanske en till, så får det räcka. Så det är ganska mycket så här, men jag återanvänder ju mycket idéer som jag har haft tidigare. (Tomas)

I enlighet med Tomas beskriver Cassandra, Oskar, Oliva och Klara också att deras texturval ofta baseras på tidigare erfarenheter från undervisningen. Tomas beskriver vidare att undervisningen vid epokstudier medvetet varierar för att skapa omväxling för eleverna. Fokus kan i vissa epoker ligga på den historiska kontexten, i andra på en specifik författare och dennes berättarstil, medan vissa moment istället ges en mer tematisk inriktning.

Det äldre språket beskrivs av samtliga lärare som en av de främsta utmaningarna i undervisningen av äldre skönlitterära texter och beskrivs således påverka texturvalet. Klara poängterar att det är viktigt att försöka hitta en språkligt bearbetad version av ett verk, eftersom det annars riskerar att bli mycket svårt för eleverna att förstå texten. Det ålderdomliga språk som många äldre verk präglas av lyfts även fram av Cassandra, som beskriver:

Ja men det är ju svårt tycker jag just för att det är ett äldre språk och de har inte riktigt språket. Så där får man ju också jobba med verktyg. Hur hittar man det som är viktigt i en bok? Och man får lägga lite tid på det med lässtrategier. Hur tar man sig an en roman när man ska läsa? Vad kan vi tita efter? Vi kan titta efter kärnmeningar, nyckelord, ledtrådar. Så det får man jobba mer med tycker jag. Högläsa kanske också. [...] Just för att många läser långsamt och att det är svårt. Så det är en utmaning tycker jag. Med att deras läsförståelse och läsförmåga blir sämre, att det tar längre tid att läsa. (Cassandra)

Även Gustav betonar att de språkliga aspekterna utgör en central utmaning i arbetet med äldre litterära texter. Han beskriver att eleverna ofta möter svårigheter i språkförståelsen, särskilt vad gäller avkodning, äldre ord och formuleringar samt översättningar som skiljer sig från det språkbruk de är vana vid. I arbetet med språkliga utmaningar, särskilt i relation till äldre språk, framhåller Gustav, Jennie och Cassandra att de ibland använder sig av begreppslistor som ett stöd för att underlätta elevernas läsning och förståelse.

Dagens elever beskrivs som ovana läsare vilket påverkar läsförståelsen och läshastigheten enligt lärarna, vilket Oskar exemplifierar:

En sak som jag upplever och som ju är svårt med litteraturstudier, framförallt när man ska läsa hela verk, det är ju att många elever är så ovana att läsa och det för att det tar sån tid allting. (Oskar)

Samtliga lärare betonar elevernas lässvårigheter, läshastighet, läsförståelse samt ovana vid läsning som betydande utmaningar.

Sammanfattningsvis råder en diskrepans gällande om lärare väljer att behandla hela äldre verk eller enbart textutdrag. De lärare som väljer att behandla hela äldre romaner motiverar det med att de anser att de äldre romanerna ger eleverna bättre förutsättningar för en fördjupad förståelse. Samtliga lärare beskriver emellertid att fokuset vid urval av äldre texter ofta hamnar på textutdrag, vilket motiveras utifrån att undervisning ofta utgår från läroboken och de textutdrag som den innefattar men också för att kunna inkludera texter från samtliga epoker och därmed skilda texter utifrån varje epok. De mest framstående faktorerna som påverkar lärarnas texturval är att texterna ska bidra med en typ av bildning där eleverna ska ges möjlighet att ta del av klassiker. Vidare beskrivs elevgruppen och dess förutsättningar påverka både texturval och undervisningens utformning. Resursrelaterande faktorer som utbud, tillgänglighet och läroboken framstår även som faktorer som i hög grad påverkar lärarnas texturval i samband med deras egna personliga preferenser. Undervisningen kan beskrivas främst utgå epokerna för att skapa tydlighet och struktur.

Samtligt betonas vikten av att verken speglar den samtid som de är skrivna i för att eleverna ska få förståelse för både verket och epoken.

## 8. Diskussion och analys

Kapitlet inledes med en resultatdiskussion där studiens resultat diskuteras i relation till teori och tidigare forskning. Därefter följer en metoddiskussion som diskuterar studiens metod.

### 8.1 Resultatdiskussion

I följande kapitel diskuteras och analyseras studiens resultat i förhållande till tidigare forskning och det teoretiska ramverket. Syftet med föreliggande studie har varit att, med utgångspunkt i den tidigare forskningen och det teoretiska ramverket, bidra med kunskap om hur svensklärare på gymnasiet förhåller sig till och väljer äldre skönlitterära texter i svenskundervisningen. Med utgångspunkt i ramfaktorteorin (Imsen, 1999; Lindblad et al., 1999) kan lärarnas texturval och undervisning förstås utifrån de fem ramfaktorerna: *Det pedagogiska ramsystemet, de administrativa ramarna, de resursrelaterade ramarna, de organisationsrelaterade samt ramarna med anknytning till eleverna och deras kulturella bakgrund*. Det är även utifrån dessa faktorer som diskussionen presenteras.

#### 8.1.1 Det pedagogiska ramsystemet & De administrativa ramarna

Det pedagogiska ramsystemet och de administrativa ramarna kan utifrån lärarnas utsagor anses vara de ramfaktorer som påverkar lärarnas undervisning och texturval minst. Även om läroplanen styr vad lärarna ska behandla i undervisningen som äldre litterära verk och litteraturhistoria är de inte styrda av hur mycket eller vilka verk som ska behandlas. Att lärarna inte främst påverkas av det pedagogiska ramsystemet och de administrativa ramarna kan förklaras av de abstrakta och tolkningsbara styrdokument som ger lärarna handlingsfrihet (Lundström, 2007, s. 297; Larsson, 2024, s. 1).

Samtidigt framkommer det att de administrativa ramarna inom ramfaktorteorin till viss del påverkar de lärare som arbetar på samma skola, vilket synliggörs genom att de genomför ett gemensamt skolprojekt där elevernas uppgift är att analysera en novell från renässansen. Lärarna behöver således förbereda eleverna inför denna novellanalys, dels genom att undervisa om hur man analyserar en novell, dels genom att ge eleverna kontextuell

kunskap om renässansen. Projektet utgör således ett exempel på hur de administrativa ramarna, som en del av ramfaktorteorin, styr både undervisningens organisation och innehåll, men inte det specifika innehållet i form av explicita texter eller arbetsätt.

Den svenska kulturkanon och läslistorna (Kulturkanon, 2023; Skolverket, 2024b, s. 7) beskrivs av lärarna inte ha någon betydelse för deras texturval, vilket kan kontrasteras mot syftet med läslistorna som ett stöd för lärare i urvalet av texter. Samtidigt kan det mot bakgrund för studiens respondenter och deras erfarenhetskaptel (Ström, 2022, s. 139) kunna vara en förklarande faktor till att lärarna inte upplever ett behov av dessa listor som stöd för sitt texturval.

### 8.1.2 Resursrelaterande ramar

I studiens resultat framkommer att läroboken fungerar som en utgångspunkt för samtliga lärare utom en, och att den därmed får en central roll i arbetet med texturval och att läroboken utgör en betydande del av de texter som eleverna möter i undervisningen. Detta kan förstås i relation till hur läroboken, som enligt (Imsen, 1999, s. 309), fungerar som en resursrelaterad ramfaktor som påverkar undervisningen och därmed också lärares val av texter. Graeske och Lundström (2016, s. 7–8) beskriver att läroböcker ofta fungerar som en referensram i undervisningen av litteraturhistoria, vilket innebär att de kan få en styrande funktion för vilka texter som lyfts fram. Sammantaget visar detta att undervisningens innehåll inte enbart formas av lärarens egna val, utan också av de villkor som lärobokens struktur och urval skapar, vilket ligger i linje med tidigare forskning.

Graeske och Lundström (2016, s. 7–8) poängterar vikten av att lärare förhåller sig kritiskt till läroböckerna och därmed gör medvetna didaktiska val utifrån elevernas förutsättningar, ämnets mål och skönlitteraturens bildningspotential. Texturvalet beskrivs som grundat i didaktiska överväganden, exempelvis i relation till elevgruppen och hur väl verket speglar sin samtid. Trots att läroboken används som utgångspunkt anpassas och kompletteras innehållet utifrån egna pedagogiska bedömningar. Det framgår också att textvalen generellt är genomtänkta och anpassade efter elevgruppen. Samtidigt beskrivs läroboken högt värderas beskriver den som användbar inom just detta område, vilket kan tolkas att de värderat och granskat läroboken för att kunna dra sådana slutsatser.

En annan framträdande faktor, som kan kopplas till resursrelaterade ramfaktorer, är tillgänglighet. Lärarna beskriver att texturval och undervisning påverkas av vilka böcker

som finns i skolans depå, hur länge de är tillgängliga samt vilka texter som ingår i läroboken. Läroboken framhålls som en resurs som möjliggör att samtliga elever, även de med lässvårigheter, kan ta del av texterna, exempelvis genom att både läsa och lyssna på innehållet och således utgör urvalet av texter.

Utifrån studiens resultat framträder en diskrepans mellan lärare i fråga om huruvida undervisningen omfattar hela äldre skönlitterära verk eller enbart textutdrag, vilket kan förstås utifrån olika faktorer som värderingen av äldre verk. De lärare som betonar bildning och läser hela verk anser att läsningen av hela äldre romaner ger bättre förutsättningar för fördjupad förståelse och är ofta de texter som fastnar hos eleverna som de kommer ihåg. Samtidigt betonas vikten av att kontinuerligt behandla och diskutera verket i undervisningen och att eleverna ges tid till bearbetning och läsning under lektionerna. Betydelsen av gemensamma textsamtal samt att elever fungerar som resurser för varandra, och därmed inte lämnas ensamma i sin läsning, betonas även av Pike (2010, s. 362–365) och Larsson (2024, s. 12).

I relation till resursrelaterade ramar (Imsen, 1999, s. 307; Lundgren, 1972, s. 40–41) framträder även undervisningstiden som en betydande faktor som påverkar vilka texter som behandlas i undervisningen, vilket även bekräftas i föreliggande studie. Detta blir särskilt tydligt i relation till om lärarna väljer att läsa hela verk eller endast utdrag i undervisningen, vilket även kan förstås i ljuset av Larsson (2021, s. 159–160), som beskriver hur tidspress påverkar undervisningens innehåll och de texter eleverna möter. De lärare som inte väljer att läsa hela verk med sina elever motiverar delvis detta genom, att tiden inte finns. Samtidigt som de lärare som använder sig av hela verk motiverar det detta utifrån ett bildningsämne och att lärare anser att hela verk ger eleverna mer kunskap och förståelse för äldre texter och tidlösheten i de äldre texterna.

### 8.1.3 Organisationsrelaterade ramar

I resultatet framträder de organisationsrelaterade ramfaktorerna i liten utsträckning som betydelsefulla för lärarnas undervisning. Ett undantag utgörs dock av de lärare som arbetar på samma skola, vilka utgår från ett gemensamt skolprojekt i form av en novellanalys baserad på en novell från renässansen. Detta kan förstås som ett uttryck för hur organisatoriska strukturer, såsom gemensamma projekt på skolnivå, skapar ramar som i viss mån styr undervisningens innehåll, upplägg och texturval.

Det kollegiala samarbetet framstår som en mindre betydelsefull faktor i texturval och undervisningens utformning, vilket kan förstås utifrån organisationsrelaterade ramar. Detta står i kontrast till tidigare forskning (Ström (2022, s. 139; Larsson, 2021, s. 159–160) som lyfter kollegialt samarbete som centralt och bidrar till trygghet. I stället tyder resultaten på att lärarnas erfarenhetskaptal (Ström, 2022, s. 139) spelar en större roll. De flesta lärarna i föreliggande studie har lång yrkeserfarenhet och beskriver att deras val ofta baseras på vad som tidigare fungerat, samt att de i hög grad utgår från sig själva i planeringen av undervisningen.

#### 8.1.4 Ramar med anknytning till eleverna & deras kulturella bakgrund

Eleverna framträder i föreliggande studie som en central utgångspunkt för undervisningen och texturvalet, vilket också framhålls i tidigare forskning (Larsson, 2021, s. 159; Johansson, 2022, s. 12–15; Pike, 2010, s. 363–365). Samtliga lärare beskriver hur elevgruppen påverkar såväl texturval som undervisningens utformning, vilket kan förstås genom Larssons (2021, s. 159) begrepp *den situerade kontexten*, där elevunderlaget utgör en avgörande faktor i lärarens didaktiska val. Ur ett ramfaktorteoretiskt perspektiv kan elevernas förutsättningar därmed betraktas som en central ramfaktor som både möjliggör och begränsar undervisningens innehåll och genomförande, något som även kan bekräftas i föreliggande studie. Svårigheter som elevernas läsförmåga, läshastighet och förståelse lyfts som en svårighet som påverkar undervisningen och texturvalen av samtliga lärare. Nordenstam och Sjölander (2025, s. 182) beskriver att en undervisningsdesign som integrerar högläsning, inslag av modern bearbetning samt efterföljande omläsning kan bidra till att elever utvecklar en mer fördjupad och nyanserad förståelse av äldre dramatik, trots de svårigheter som språk och form kan medföra. I likhet med vad Nordenstam och Sjölander beskriver framkommer det i studiens resultat att flera lärare lyfter högläsning, nytappningar och modernare utgåvor som en framgångsrik undervisningsdesign för att introducera litteraturhistoria.

Dessutom framträder elevernas erfarenheter och intressen som en betydelsefull didaktisk ingång av flertalet lärare. Samtliga lärare betonar vikten av att eleverna ska kunna relatera till och förstå det valda verket. Texten bör inte vara för svår, samtidigt som texturvalet delvis baseras på vad som kan tänkas passa elevgruppen. Detta uppmärksammas även av Johansson (2022, s. 12–15), som lyfter elevanpassning som en central didaktisk aspekt. Igenkänning, läsarens möjlighet att känna igen sig i texten, framstår både i föreliggande

studie och hos Felski (2008, s. 49–50) som en central aspekt vid texturval. Att knyta undervisningen till elevernas egna referensramar kan därmed förstås som ett sätt att skapa relevans och underlätta tolkning. Samtidigt framträder en viss diskrepans mellan studiens resultat och Pike (2010, s. 362–365), som betonar vikten av ett mer explicit och systematiskt arbete med att låta elever relatera textinnehåll till sina egna erfarenheter. Även om lärarna i föreliggande studie uttrycker en ambition att utgå från elevernas bakgrund och intressen, framgår det inte utifrån lärarnas utsagor att detta konsekvent omsätts i undervisningspraktiken. Sammantaget visar detta att elevgruppen är en betydande faktor för hur undervisning struktureras och vilka texturval som utgör en del av undervisningsunderlaget i föreliggande studie och i Larssons, Johansson och Pikes studier (Larsson, 2021, s. 159; Johansson, 2022, s. 12–15; Pike, 2010, s. 362–365), vilket stärker bilden av att det är de situerade och nära faktorerna i undervisningspraktiken som får störst betydelse i lärarens konkreta didaktiska textval, i kontrast till läslistorna och kulturkanon som konstateras ha ringa betydelse för lärarnas texturval.

Elevgruppen framträder i föreliggande studie som en central faktor vid texturvalet parallellt med att resultaten visar att lärarna även orienterar sig mot ett innehållsligt kriterium, där texterna förväntas spegla den samtid i vilken de är skrivna. Detta indikerar att texturval och undervisning inte enbart styrs av elevenpassning, utan också av en ämnesdidaktisk föreställning om den äldre litteraturens funktion och syfte i undervisningen. I detta avseende överensstämmer studiens resultat med Graeske och Lundström (2016, s. 4–5), som framhåller att äldre litterära verk bör synliggöra litteraturens relation till samhällsutvecklingen. Att välja texter utifrån deras koppling till en specifik tidsepok eller övergripande idé framstår därmed inte enbart som ett innehållsligt urval, utan också som ett sätt att ge litteraturen en tydlig kontextuell och kunskapsmässig funktion i undervisningen.

Att arbeta utifrån epoker framträder i studiens resultat som det mest frekventa arbetssättet vid undervisning av äldre litteratur och litteraturhistoria. Detta motiveras främst av lärarnas uppfattning att elever behöver en historisk kontext för att kunna förstå äldre verk. Ett epokbaserat arbetssätt framstår därmed som ett naturligt val, då det ger eleverna den kontextuella kunskap som krävs för att kunna sätta verket i relation till sin tid och sitt sammanhang. Detta kan relateras till Johanssons (2022, s. 12–15) analys, som visar att litteraturhistoria ofta introduceras genom en översikt av epoker med tillhörande författare

och centrala tidsmarkörer. Att undervisa utifrån epoker beskrivs möjliggöra jämförelser och kontraster mellan olika litterära perioder, vilket underlättar elevernas förståelse av texters historiska och kulturella kontext. Detta framkommer både i resultatet av föreliggande studie och i Johanssons (2022, s. 12–15).

#### 8.1.5 Lärarens fria val

Samtidigt som undervisningen och texturvalen påverkas av flera ramfaktorer, formas undervisningen och texturvalen av lärarnas handlingsutrymme där erfarenheter, personliga preferenser och åsikter får genomslag, vilket kan förstås utifrån lärarens fria val i relation till ramfaktorteorin.

Lärarens fria val framstår som en central faktor för undervisningens utformning, i relation till handlingsutrymmet och lärarnas personliga litterära preferenser. De abstrakta styrdokumenterna beskrivs enligt Lundström (2007, s. 297) ge lärarna stor frihet vad gäller texturval, hur kursen disponeras samt hur undervisningen utformas. Detta innebär att lärarens handlingsutrymme får en avgörande betydelse för undervisningen vilket kan förstås utifrån vad Larsson (2021, s. 158) benämner som en policyhandling (Larsson, 2024, s. 1; Larsson, 2021, s. 158). Larsson (2021, s. 166) belyser att lärarens personliga litterära preferenser påverkar urvalet, vilket även kan konstateras i föreliggande studie då flertalet beskriver att det egna intresset påverkar texturvalet. Vidare beskriver Larsson (2021, s. 166) att vissa lärare beskriver att de måste ”brinna” för de texter som presenteras för eleverna för att kunna motivera och engagera eleverna, vilket i föreliggande studie enbart betonas av två lärare. Läraren besitter ett handlingsutrymme vilket utifrån studiens resultat framkommer då det råder en diskrepans mellan lärarnas texturval och undervisningen. Detta kan förstås dels i relation till styrdokumenterna (Skolverket, 2011; Skolverket, 2025) som varken explicit framskriver hur undervisningen ska bedrivas eller vilka verk som ska ingå i undervisningen.

#### 8.1.6 Förslag på vidare forskning

Föreliggande studie baseras på svensklärares utsagor om texturval och undervisning av äldre skönlitterära verk i gymnasieskolan. I framtida forskning vore det relevantt att komplettera dessa resultat med klassrumsobservationer för att undersöka hur undervisningspraktiken konkret tar sig uttryck. En sådan studie skulle kunna bidra med en mer nyanserad bild av lärarnas undervisningspraktik och de metoder som används i arbetet med äldre skönlitteratur.

## 8.2 Metoddiskussion

Nedan följer en diskussion av studiens metodval samt användningen av *aTrain* som transkriberingsprogram. Även om den kvalitativa metoden med semistrukturerade intervjuer kan anses vara lämplig för föreliggande studie, är det viktigt att vara medveten om att varje metod har både styrkor och svagheter. Utifrån kvalitativa, semistrukturerade intervjuer baseras datan på respondentens prioriteringar, åsikter vilket möjliggör att respondenterna utvecklar sina tankar och resonemang gällande vad de anser vara centralt utifrån temat (Denscombe, 2018, s. 292). Semistrukturerade intervjuer möjliggör att respondenterna kan nyansera och utveckla sina resonemang utifrån erfarenheter och åsikter, vilket enligt Denscombe (2018, s. 292) kan bidra med värdefulla insikter från nyckelpersoner, vilket i detta fall är lärare. Metoden är därmed särskilt relevant för denna studie, vars syfte är att undersöka svensklärares resonemang kring urval och undervisning av äldre skönlitterära verk.

En begränsning med intervjuer som metod är att trovärdigheten inte fullt ut kan säkerställas, eftersom det insamlade materialet bygger på vad respondenterna uppger snarare än på observerade handlingar. Det innebär en osäkerhet kring i vilken utsträckning utsagorna överensstämmer med den faktiska undervisningspraktiken. Resultaten bör därför tolkas som uttryck för lärarnas uppfattningar och resonemang, snarare än som direkta beskrivningar av deras handlingar. Tillförlitligheten kan också problematiseras i relation till semistrukturerade intervjuer, då datan i viss mån påverkas av intervjusituationen och de specifika deltagarna (Denscombe, 2018, s. 292–293). Samtidigt innebär metodens flexibilitet en styrka, eftersom den möjliggör följdfrågor och fördjupningar som kan ge en mer nyanserad förståelse av komplexa resonemang. På så sätt balanseras metodens begränsningar av dess potential att skapa djup och kontextuell förståelse.

Flera av respondenterna är verksamma på samma skola vilket gör att gemensam skolkultur, kollegialt samarbete och organisatoriska förutsättningar kan prägla respondenternas svar, vilket kan förstärka vissa mönster och påverka studiens generaliserbarhet. Samtidigt kan detta göra ramfaktorerna särskilt tydliga, då gemensamma villkor synliggör hur undervisningens innehåll och lärarnas didaktiska överväganden formas.

Sex av intervjuerna genomfördes på plats där lärarna arbetar och en av intervjuerna genomfördes digitalt via zoom. Det hade varit önskvärt att samtliga intervjuer hade kunnat

genomföras på plats för att ge samtliga intervjuer samma förutsättningar. Bryman (2016, s. 593–594) lyfter både fördelar och nackdelar med digitala intervjuer. I denna studie har det främst inneburit tidsmässiga fördelar samt möjliggjort deltagande trots geografiska avstånd. Samtidigt pekar Bryman på möjliga begränsningar, såsom tekniska problem och svårigheter att skapa samma relation mellan intervjuare och respondent. I föreliggande studie uppstod dock inga tekniska hinder, och den digitala intervjuern upplevdes som lika nyanserade som de som genomfördes på plats.

Vid bearbetningen av materialet användes *aTrain* (Haberl et al., 2024), som transkriberar ljud lokalt på datorn, vilket bidrog till både effektivitet och säker hantering av data. Användningen av verktyget innebar en avsevärt snabbare process jämfört med manuell transkribering. Samtidigt kan manuell transkribering skapa ökad förtrogenhet med materialet och en djupare förståelse inför analysen. I denna studie vägdes dessa aspekter mot den tidsmässiga effektiviteten, där effektiviteten bedömdes väga tyngre utifrån studiens omfattning och tidsramar. För att säkerställa transkriberingarnas kvalitet och en rättvis återgivning av lärarnas utsagor lyssnades samtliga intervjuer igenom, vilket även bidrog till en ökad närhet till materialet.

## 9. Slutsats

Resultatet visar att lärares texturval och undervisningspraktik är komplexa och påverkas av en rad samverkande faktorer, vilka kan förstås i relation till ramfaktorteorin. Lärarnas didaktiska val framstår därmed inte som enbart individuella beslut, utan som situerade inom ett nätverk av strukturella och kontextuella villkor som påverkar både vad undervisningen innefattar och hur den utformas.

Lärares handlingsutrymme och fria val kan beskrivas som något som genomsyrar både undervisningen och texturvalet, samtidigt som olika faktorer påverkar lärares val av texter och undervisningspraktik. Studien visar att undervisningen i stor utsträckning baseras på textutdrag snarare än hela verk, samtidigt som hela verk förekommer. De faktorer som enligt resultatet påverkar lärarnas texturval och undervisningspraktik främst är läroboken, elevgrupp, tillgänglighet och utbud, att verken som utgör en del av undervisning ska spegla den samt då de är skrivna samt de språkliga utmaningar som tillkommer med äldre verk.

Resultatet synliggör även en spänning mellan bildningsperspektivet som litteraturen bidrar till och strävan efter att skapa engagemang och läslust hos eleverna. I relation till äldre litteratur betonas vikten att eleverna får möta centrala, klassiska verk samtligt som vikten av att anpassa undervisningen till elevernas intresse framhålls, vilket ofta beskrivs resultera i att texterna väljs för att representera epoktypiska drag snarare än att potentiellt engagera eleverna.

Studien visar vidare att undervisningen av äldre skönlitteratur ofta utformas och genom olika didaktiska strategier i syftar att göra texter tillgängliga och meningsfulla för eleverna. Äldre skönlitterära verk undervisas till stor del i samband med litteraturhistoria för att ge eleverna kontextuell kunskap och därmed även bättre förståelse för verket. Undervisning med utgångspunkt i läroboken, gemensam läsning, textsamtal och kontextualiserande i relation till elevernas egna erfarenheter framstår som centrala arbetssätt för att överbrygga de svårigheter som ofta finns mellan äldre texter och elever.

## 10. Referenslista

- Alvehus, J. (2023). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Liber
- Bloom, H. (1994). *Den västerländska kanon*. Symposion.
- Borsgård, G. (2024). En kommande bildning – svenskämnet efter ämnesbetygsreformen. I A. Ohlsson, A. Sigrell, P. Strand, & M. Sundby (Red.), *Språk och litteratur – en omöjlig eller skön förening? Femtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning* (s. 89–103). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brink, L. (2006). Kanon, karaktärsfostran, kulturarv? Om litteraturundervisningens textkärna. I L. Brink & R. Nilsson (Red), *Kanon och tradition* (s.13–45). Högskolan i Gävle
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Felski, R. (2015). *The Limits of Critique*. The University of Chicago Press.
- Franzén, C., & Möller, H. (2021). *Natur & Kulturs litteraturhistoria*. Natur & Kultur.
- Google. (2024). *NotebookLM* (oktober 2024-versionen) [Stor språkmodell].  
<https://notebooklm.google.com/>
- Graeske, C., & Lundström, S. (2016). *Att välja texter*. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR070776>
- Hultberg, A. (2020, 1 april). *Så får du eleverna att läsa klassiker*. Ämnesläraren.  
<https://www.vilarare.se/amneslararen-svenska-sprak/svenska-so-sprak/sa-far-du-eleverna-att-lasa-klassiker/>

- Imsen, G. (1999). *Lärarens värld- introduktion till allmän didaktik*. Studentlitteratur.
- Johansson, J. (2022). Litteraturhistoriskt undervisningsinnehåll – introduktion och respons. *Acta Didactica Norden*, 16(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8892>
- Kulturkanon. (2023). *Om kulturkanon*. Kulturkanon. <https://www.kulturkanon.se/om-kulturkanon>
- Kulturrådet. (2024, 10 december). *Läslistor till skolan är inte detsamma som en svensk kulturkanon*. Kulturrådet. <https://www.kulturradet.se/nyheter/2024/laslistor-till-skolan-ar-inte-detsamma-som-en-svensk-kulturkanon/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Larsen, A. (2018). *Metod helt enkelt: En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Gleerups.
- Larsson, M. (2021). *Viktig läsning? Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext* [Doktorsavhandling] Högskolan Dalarna. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1587711/FULLTEXT01.pdf>
- Larsson, M. (2024). Alla texter är ju texter.: Svensklärare om sakprosa och skönlitteratur i gymnasiets svenskundervisning. *Acta didactica Norden*, 18(3). <https://doi.org/10.5617/adno.10908>
- Lindberg, Y. (2024a). Kanon och kultur i rörelse i litteraturundervisningen. I A. Sigrell, A. Ohlsson, P. Strand, & M. Sundby (Red.), *Femtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Språk och litteratur – en omöjlig eller skön förening?* (s. 53–68). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Lindblad, S., Linde, G., & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 93–109. <https://publicera.kb.se/pfs/article/view/52685>
- Litteraturbanken. (u.å.). *Varför ska man läsa klassiker i skolan?* Litteraturbankens skola. <https://litteraturbanken.se/skolan/didaktik-och-metodik/>

- Lundgren, U-P. (1972). *Frame factors and the teaching process: a contribution to curriculum theory and theory on teaching* [Doktorsavhandling]. Göteborg studies in education sciences.
- Lundström, S. (2007). *Textens väg: Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. [Doktorsavhandling]. Print & Media.
- Haberl, A., Fleiß, J., Kowald, D., & Thalmann, S. (2024). *Take the aTrain: Introducing an interface for the accessible transcription of interviews*. *Journal of Behavioral and Experimental Finance*, 41, 100891. <https://doi.org/10.1016/j.jbef.2024.100891>
- Nordenstam, A., & Sjölander, K. (2025). Omläsning av äldre dramatik på gymnasiet: En pilotstudie. *HumaNetten*, 54, 169–184. <https://doi.org/10.15626/hn.20255408>
- OpenAI. (2026). *ChatGPT (GPT-5.3)* [Stort språkmodell]. <https://chat.openai.com>
- Persson, A. (2014). Inramad skola: ramfaktorer, frames och analys av sociala interaktionsdynamiker i skolan. I A. Persson, & R. Johansson (Red.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet* (s. 391–412). Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet. <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=4437902&fileOId=4437905>
- Pike, M. A. (2010). The canon in the classroom: Students' experiences of texts from other times. *Journal of Curriculum Studies*, 35(3), 355–370. <https://doi.org/10.1080/00220270305529>
- Regeringen. (2024, 12 december). *Regleringsbrev för budgetåret 2024 avseende Statens skolverk* (U2024/02783)
- Sjöström, J., & Tyson, R. (2022). *Didaktik för lärande och bildning*. Liber.
- Skolverket. (2024a). *Att planera, genomföra och följa upp undervisning: delrapport Uppdrag om framtagning av läslistor - delrapport*
- Skolverket. (2024b). *Uppdrag om framtagning av läslistor: redovisning*. Skolverket. [Ladda ned publikation - Skolverket](#)

- Skolverket. (2011). *Ämne- Svenska*. [Ämnesplan] [Svenska-SVE](#)
- Skolverket. (2025). *Ämne- Svenska*. [Ämnesplan] <https://www.skolverket.se/>
- SOU 2025:92. *En kulturkanon för Sverige*. [En kulturkanon för Sverige, SOU 2025:92](#)
- Ström, P. (2022). Lärare samtalar om textanvändning: En fallstudie av lärares röster om skriftpraktiker i yrket. *Nordic Journal of Literacy Research*, 8(1), 128–144. <https://doi.org/10.23865/njlr.v8.2952>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningsed*. [https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-  
rapporter/2024-10-02-god-forskningsed-2024.html](https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-<br/>rapporter/2024-10-02-god-forskningsed-2024.html)

# Bilaga A- Intervjuguide

## Inledning

- Presentera mig och uppsatsen
- Presentera respondentens rättigheter
- Fråga om respondenten vill ta del av resultatet.
  
- Hur länge har du varit verksam lärare?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Vilket/ vilka program undervisar du på nu?

## Urval av äldre skönlitterära texter

I det centrala innehållet för svenska nivå 2 och 3 beskrivs det att undervisning ska behandla ”Läsning av, samtal om och analys av samtida och äldre skönlitterära texter ur genrerna epik, lyrik och dramatik” (Skolverket, u.å).

- Hur tänker du gällande texturval av äldre skönlitterära texter?
  - Finns det vissa verk eller författare som du återkommer till? Varför isåfall?
  - Vilka faktorer påverkar ditt texturval?
- Finns det någon av genrerne epik, lyrik eller dramatik som du oftare väljer i undervisningen av äldre skönlitterära texter?
  - Vad påverkar i så fall det valet?
  
- I vilken utsträckning tar du hänsyn till elevernas litterära preferenser vid texturval i undervisningen av äldre skönlitterära verk?
- Hur resonerar du kring Skolverkets och Kulturrådets läslistor i relation till ditt eget texturval?

## Undervisningens utformning

- Hur utformar du undervisningen som behandlar äldre skönlitterära texter?
  - Hur brukar du arbeta med äldre litterära texter? (tematiskt, induktivt, epokiskt...)

## Möjligheter och utmaningar

- Hur upplever du undervisningen av äldre skönlitterära texter?
  - Vilka möjligheter ser du med arbetet av äldre skönlitterära verk?
  - Är det något som är särskilt utmanande vid undervisningen av just äldre litterära texter? (isfall: hur kan dessa ta sig till uttryck?)

Är det något du själv vill tillägga?

# Bilaga B- Samtyckesblankett

## Samtyckesblankett

Temat för examensarbetet är svensklärares förhållningssätt till att arbeta med äldre skönlitterära texter i undervisningen på gymnasiet. Studien syftar till att undersöka hur svensklärare resonerar kring urvalet av äldre skönlitterära texter, vilka didaktiska överväganden de gör i undervisningen samt vilka möjligheter och utmaningar de upplever i arbetet med dessa texter.

Allt inspelat material kommer att avidentifieras. Materialet kommer dessutom att förvaras på ett säkert sätt på en extern enhet som enbart jag har tillgång till. Det insamlade materialet kommer enbart att användas till föreliggande studie och kommer att raderas efter att studien har avslutats.

Deltagandet är frivilligt och du har rätt att avbryta ditt deltagande när som helst och utan att ange någon anledning.

Om du har frågor om studien, hör gärna av dig till mig.

Vänliga hälsningar

Moa Elofsson

Mail:

---

Genom att skriva under här nedanför intygar du att du tagit del av informationen.

*Accepterar du att delta i studien?*

- Ja, jag har tagit del av ovanstående information och accepterar att delta i studien.

*Om du deltar i studien, godkänner du att dina personuppgifter behandlas för utbildningsändamål i enlighet med ovanstående information?*

- Ja, jag har tagit del av ovanstående information och godkänner att mina personuppgifter behandlas för utbildningsändamål i enlighet med ovanstående information.

Namnsteckning:

Namnförtydligande:

---

## Bilaga C- Tematisering av resultatet

Vad (Vilka verk)		Varför (Motivering till val av litteratur)				Hur (Undervisningen)	
Hela verk	Textutdrag	Bindningsämne	Elevgrupp	Tillgänglighet och organisatoriska faktorer	Personliga preferenser	Hur man möter verket	Kontextuell kunskap
Epik, lyrik, dramatik, Frankenstein, Hamlet	Epik, lyrik dramatik, lärobok	Bildning, kunskap om dåtid, nutid och framtiden.	Utmaningar, hur mycket plats som texterna och litteraturhistoria får			Egen dramatisering	Svenska förklarad, läroboken,

## Bilaga D- Faktorer som påverkar lärares texturval

	Gustav	Jennie	Cassandra	Oskar	Olivia	Tomas	Klara
Tillgänglighet/ utbud	•	•	•	•		•	•
Bildning	•		•		•		•
Tid	•			•			
Lärobok	•	•	•		•	•	•
Personliga preferenser	•	•		•	•		
Aktuellt idag, något nytt produceras ex eller känns igen av tv-spel eller likande						•	•
Ska spegla samtiden som texten är skriven i.	•	•	•	•	•	•	•
Elevgrupp	•	•	•	•	•	•	•
Kollegor			•		•		
Att det fortfarande funkar					•		•
Formatet			•		•		
Av erfarenhet vad som funkar			•	•	•	•	•
Något som de kommer höra om							•

## Bilaga E- Presentation av verk och författare som framkommit i intervjuerna

<b>Författare</b>	<b>Verk</b>
Albert Camus	<i>Främlingen</i> (1942)
Anna Maria Lenngren	Inget särskilt verk
Aristoteles	Inget särskilt verk
August Strindberg	<i>Hemsöborna</i> (1914), <i>Fröken Julie</i> (1888)
Charles Dickens	<i>Oliver Twist</i> (1837–39)
Dante Alighieri	<i>Dantes inferno</i> (ca 1300)
Daniel Defoe	<i>Robinson Crusoe</i> (1719)
Edgar Allan Poe	Inget särskilt verk
Edith Södergran	Inget särskilt verk
Emily Brontë	<i>Svindlande höjder</i> (1847)
Ernest Hemingway	Inget särskilt verk
Fjodor Dostojevskij	Inget särskilt verk
Franz Kafka	Inget särskilt verk
Gustaf Fröding	Inget särskilt verk
Guy de Maupassant	Inget särskilt verk
Henrik Ibsen	<i>Ett dockhem</i> (1879)
Hjalmar Söderberg	<i>Doktor Glas</i> (1905), <i>Kyssten</i> (1898)
Homeros	<i>Iliaden</i> (ca 700 f.Kr.), <i>Odysséen</i> (ca 700 f.Kr.), <i>Troja</i> (u.å)
Johan Ludvig Runeberg	Inget särskilt verk
Johann Wolfgang von Goethe	<i>Den unge Werthers lidanden</i> (1774)
Jonathan Swift	<i>Ett anspråkslöst förslag</i> (1729), <i>Gullivers resor</i> (1726)
Karin Boye	<i>Kallocain</i> (1940)
Mary Shelley	<i>Frankenstein</i> (1818)
Miguel de Cervantes	<i>Don Quijote</i> (1605; 1615)
Moa Martinson	<i>Kvinnor och äppelträd</i> (1933), <i>Mor gifter sig</i> (1936)
Nikolaj Gogol	<i>Kappan</i> (1842), <i>Näsan</i> (1836)
Robert Louis Stevenson	<i>Dr. Jekyll och Mr Hyde</i> (1886)
Sapfo	Inget särskilt verk
Selma Lagerlöf	<i>Kejsarn av Portugallien</i> (1914), <i>Bortbytingen</i> (1915)
Snorre Sturlason	<i>Eddan</i> (ca 1200)
Sofokles	<i>Kung Oidipus</i> (427 f.Kr.)
Sonja Åkesson	Inget särskilt verk
Stig Dagerman	Inget särskilt verk
Viktor Rydberg	<i>Singoalla</i> (1857)
Voltaire	<i>Candide</i> (1759)
William Shakespeare	<i>Hamlet</i> (ca 1600), <i>Romeo och Julia</i> (ca 1597)