



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Högläsningboken är viktigare nu än någonsin”

Sju lärares högläsningval

Martina Henriksson

LAU395

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: ht10_1150-02



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: "Högläsningens boken är viktigare nu än någonsin" – Sju lärares högläsningsval

Författare: Martina Henriksson

Termin och år: Ht 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: ht10_1150-02

Nyckelord: Högläsning, bokval, skönlitteratur, klassiker, kanon.

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar: Syftet med denna uppsats är att ta reda på hur sju lärare arbetar med högläsningens boken i undervisningen. Frågeställningarna handlar om högläsningens bokens roll i skolan, hur de sju lärarna tänker vid val av bok och vilken syn de har på klassikerläsning och barn- och ungdomslitteraturens kanon.

Metod: För att få svar på frågeställningarna intervjuades sju lärare som undervisar i skolår tre till fem. De intervjuade lärarna arbetar på fem olika skolor inom samma kommun. Utöver intervjuerna studerades litteratur som behandlar skönlitteraturen i skolan, högläsning och barn- och ungdomslitteraturens kanon.

Resultat: Resultatet visade att samtliga av de intervjuade lärarna använder sig av högläsningens bok samtidigt som eleverna har en egen tystläsningsbok. De sju lärarna använder sig av skönlitteratur på olika sätt och kan delas upp i två kategorier, där den ena gruppen arbetar aktivt med högläsningens boken och dess innehåll i form av samtal och temaarbete, medan den andra gruppen använder högläsningens boken som avslappning och för att skapa en lugn stund för eleverna. Vilken kategori som de intervjuade lärarna tillhör påverkar deras val av högläsningens bok. De mer planerande lärarna utgår från sina didaktiska mål och försöker hitta skönlitteratur som utmanar eleverna, medan de mindre planerande lärarna utgår mer från att ge eleverna en upplevelse och därmed väljer de skönlitteratur som är av enklare slag. Detta blir tydligt när det gäller klassikerläsning och läsning av skönlitteratur inom barn- och ungdomslitteraturens kanon. Den första gruppen läser en del av dessa böcker medan den andra undviker dem pga. det svåra språket och de ofta förekommande genusstereotyperna.

Yrkesrelevans: Resultatet är relevant för läraryrket då det kan vara till hjälp för lärare i deras val av högläsningens bok och visar att det går att arbeta med klassiker och kanonlitteratur även i de lägre skolåren.

Förord

Att skriva en uppsats på egen hand är inte alltid det enklaste och därmed blir de människor som bistått under processen allt viktigare. Härmed vill jag tacka min underbara handledare Ann Boglind som svarat på mail i tid och otid och som stöttat och uppmuntrat när det varit besvärligt. Även min familj och mina vänner förtjänar ett stort tack för att de lyssnat på mina tirader om disposition och facklitteratur utan att tröttna.

Vidare vill jag tacka de lärare som ställt upp på att intervjuas om arbetet med högläsningensboken i skolan. Utan er hade denna uppsats inte varit möjlig.

Martina Henriksson

Innehållsförteckning

Förord	3
Inledning	5
Syfte och frågeställningar	6
Avgränsningar	6
Teorianknytning	6
Metod och tillvägagångssätt	8
Styrdokument	9
Forskningsanknytning	9
Skönlitteraturens plats i skolan	10
Varför högläsning?	13
Barn- och ungdomslitteraturens kanon	18
Resultatredovisning	22
Bakgrund	23
Skönlitteraturen i undervisningen	23
Högläsningens plats i undervisningen	25
Val av högläsningbok	28
Klassikerläsning	31
Barn- och ungdomslitteraturens kanon	32
Uppföljning eller inte	35
Diskussion och avslutande reflektioner	36
Metoddiskussion	36
Resultatdiskussion	37
Avslutande reflektioner	44
Förslag till vidare forskning	45
Referenslista	46
Bilaga 1 - Intervjufrågor till lärare i skolår tre till fem	49
Bilaga 2 – Kanonlista från DN	50

Inledning

Många av de lärare som arbetar upp till skolår fem eller sex använder sig av en skönlitterär bok när de läser högt för eleverna vid några tillfällen varje vecka. När jag läste min inriktning i svenska fick jag rådet att vid val av högläsningbok välja litteratur som eleverna inte skulle valt att läsa själva. Att använda sig av J.K. Rowlings *Harry Potter och de vises sten* (1997) eller andra populära barn- och ungdomsböcker är inte särskilt utmanande då det är stor chans att eleverna ändå läser dessa på egen hand. Min egen erfarenhet efter tre och ett halvt års lärarutbildning som innefattar flera veckors verksamhetsförlagd utbildning (VFU) är att de flesta lärare ändå väljer just dessa böcker att läsa högt ur.

I nu gällande kursplan i svenska för grundskolan står att skolan skall sträva efter att eleven får ”möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen” (Skolverket 2000). Genom kunskap om det förflutna och nuet kan man bättre förstå sig på frågor kring framtiden (Alsheimer 2004, s.161). Ett sätt att göra detta är genom läsandet av så kallade klassiker och annan litteratur som anses höra till det gemensamma kulturarvet. Vilken litteratur som bör innefattas i denna kanon har diskuterats i flertalet debattartiklar och andra fora genom åren och kommer även att göras i detta arbete.

I en tid då olika medier slåss om vår uppmärksamhet och läsning bland barn och ungdomar minskar (Skolverket 2007, s.9-10), blir det ytterst viktigt att skolan visar på litteraturens värde och betydelse för ett demokratiskt samhälle. Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94 visar dessutom på vikten av ett gemensamt kulturarv som en väg för att förstå och leva sig in i andras levnadsvillkor och värderingar (2009, s.4). Leif Alsheimer (2004) för en diskussion kring bildningens vara eller icke vara. Han menar att det är skolans ansvar att se till att eleverna tillägnar sig kunskaper och genom det förmågan att lära sig ytterligare (2004, s.16). Denna bildningsprocess har tyvärr fått en allt lägre status då diskussioner kring skolan tenderar att handla om betyg och ordning och reda (2004, s.30). Det är en inhuman utveckling menar Alsheimer eftersom skolan då inte ger eleverna de redskap de behöver för att kunna ta del av sina medborgerliga rättigheter (2004, s.220). Hur ska man kunna ta del av eller rent av protestera mot beslut tagna på högre nivå om man inte kan läsa, skriva och tolka det som meddelas?

Min uppsats kommer att handla om varför skönlitteratur bör läsas i skolan och vilka effekter lärare och forskare anser att högläsning har på barn och ungdomar och deras utveckling. Vidare kommer jag att undersöka hur en kanon inom barn- och ungdomslitteratur kan se ut och hur diskussionen kring denna har sett ut och ser ut idag. Med utgångspunkt från ovanstående citat från kursplanen i svenska kommer jag att undersöka hur lärare tänker vid val av litteratur och hur mycket av den litteraturen som är klassiska verk.

Ämnet är relevant ur utbildningsvetenskaplig och didaktisk synpunkt eftersom det baseras på den nu gällande kursplanen för svenska och Lpo94 och eftersom resultatet kommer att belysa hur väl ovanstående kursplanemål uppnås. En jämförelse mellan nu gällande kursplan i svenska och den kursplan som börjar gälla hösten 2011 kommer också att göras. Uppsatsen kommer att vara till nytta för lärare och därmed även för mig själv i min framtida lärarroll, då resultatet ger verktyg för valet av högläsningbok och en fördjupning av fördelarna med att använda skönlitteratur i undervisningen.

Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att ta reda på hur sju lärare i skolår tre till fem arbetar med högläsningens boken i sin undervisning, vilken skönlitteratur de använder och hur de väljer denna litteratur. När det gäller val av högläsningens bok kommer uppsatsen att inriktas mot de intervjuade lärarnas syn på klassiker och barn- och ungdomslitteraturens kanon.

Mina frågeställningar blir därmed:

- Vilken roll anser de intervjuade lärarna att högläsningens boken har i skolan?
- Vilka kriterier arbetar de intervjuade lärarna efter när de väljer högläsningens bok?
- Vilken syn har de intervjuade lärarna på klassikerläsning och barn- och ungdomslitteraturens kanon?

Med högläsning menas lärarens läsning av en bok högt inför klassen. Därmed omfattas inte elevernas läsning inför sina klasskamrater eller liknande. En klassiker är enligt både *Bonniers svenska ordbok* (Malmström, Györki & Sjögren 2006, s.281) och *Nationalencyklopedin* (Osign 1993, band 11, s.76) ett verk av bestående värde. Ann Boglind och Anna Nordenstam kännetecknar klassiker som ”böcker som blivit odödliga” och ”som trollbinder människor genom tiderna” (2010, s.69). Begreppet kanon används inom många områden och fungerar som ett rättesnöre (Malmström, Györki & Sjögren 2006, s.270). I denna uppsats behandlas barn- och ungdomslitteraturens kanon vilken innefattar klassiker men även nyare verk som anses vara särskilt betydande och som det hör till allmänbildningen att känna till. Den kanonlista som uppsatsen utgår ifrån är den som publicerades i DN hösten 2008 och som är sorterad efter målgrupp (Osign, DN 2008-09-01).

Avgränsningar

Uppsatsen kommer att handla om hur lärare som undervisar i svenska i skolår tre till fem arbetar med ovanstående och omfattar därmed inte lärare med andra inriktningar eller lärare ansvariga för andra årskurser. Anledningen till att uppsatsen fokuserar på just denna grupp är det faktum att högläsningens boken ofta förlorar i status ju äldre eleverna blir och i dessa skolår är högläsningens bokens roll inte lika självklar som i de lägre årskurserna. Därmed är det, i min mening, än mer intressant att undersöka lärarnas arbete i de sista skolåren innan eleverna börjar på högstadiet i skolår sex. Frågor kring lärarnas uppföljning av högläsningen kommer att ställas, men hur dessa eventuella samtal ser ut kommer inte att beröras i detta arbete. Detta pga. att uppsatsens fokus inte ligger på lärares användning av samtal utan deras intresse för högläsningen i sig. I och med uppsatsens inriktning mot klassikerläsning och användningen av kanonlitteratur kommer inte heller aspekter kring högläsningens böckernas författare och deras nationaliteter att avhandlas.

Teorianknytning

Den sociokulturella teorin är relevant i min uppsats då läsning av klassiker kan vara ett sätt att utmana eleverna och på så sätt vidga deras vyer. Denna teori baseras på Lev Vygotskijs tankar kring dialog som en väg till kunskap (Säljö 2003, s.85). Olga Dysthe listar ett antal centrala aspekter inom denna teori och menar att allt lärande i huvudsak är socialt (2003, s.42). Detta eftersom vi endast lär oss i sammanhang som är meningsfulla för oss. Kontexten blir därmed viktig och är kunskapen för svåråtkomlig lär vi oss istället ingenting. Roger Säljö menar att denna typ av situerat lärande sker naturligt i vardagen, men i skolan får eleverna möta

vetenskapen och det abstrakta vilket gör att samtalet ofta försvinner (2003, s.86). Det blir därför viktigt att man som lärare förklarar och visar hur skolans kunskaper är kopplade till samhället utanför. Lärarens roll blir att vara ett stöd för eleverna när de tillägnar sig kunskap från varandra (Säljö 2003, s.82).

Eftersom vi är sociala varelser är vi beroende av varandra. I förlängningen innebär detta att vi alla är bra på olika saker och samarbetar vi lär vi oss även av varandra. Detta kallar Dysthe ett distribuerat lärande och förklarar att vi då är beroende av att alla är aktiva i denna gemenskap och delar med sig av sina kunskaper (2003, s.44). Därmed blir gemenskapen det allra väsentligaste i vårt ömsesidiga lärande (2003, s.46-47). För att vi ska kunna ta till oss av andras kunskap och även delge vår egen måste vi kunna diskutera och uttrycka våra åsikter. En utveckling av dessa förmågor är därmed grundläggande i alla läroprocesser och språket blir väldigt viktigt (Dysthe 2003, s.42). Utan språket kan vi inte utvecklas. Dysthe beskriver även lärandet som medierat (2003, s.45). Detta innebär att vi när vi tillägnar oss kunskap använder oss av förmedlande redskap som hjälper oss i läroprocessen. Medierande redskap kan vara den penna man skriver med, den bok man läser eller de personer man samtalar med (2003, s.45). Dessa redskap är centrala i vårt kunskapstillägnande och utan dem blir inte lärandet meningsfullt eller utvecklande.

I samband med det sociala lärandet menade Vygotskij att skolan måste utmana eleverna genom att lägga sig på en nivå som kräver mer av dem än det de kan idag. ”Det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det imorgon att kunna göra självständigt.” (2001, s.334) Utmanar man inte eleverna stannar de kvar på samma nivå och lär sig inget nytt. Viktigt är däremot att utmaningen inte heller är för stor. Vygotskij kallade detta den närmaste utvecklingszonen och menade att för den intellektuella utvecklingen är detta centralt (2001, s.330).

En annan relevant teori är receptionsforskningen. Judith A. Langer har gjort en fördjupning i ämnet och beskriver olika föreställningsvärldar (2005, s.24). Hon förklarar detta som den uppfattning varje människa har av en text, den tolkning vi gör med utgångspunkt från våra egna erfarenheter. Dessa föreställningsvärldar förändras under tiden vi läser och därmed ändras även våra uppfattningar om omvärlden (2005, s.24). Det finns därmed inte endast en tolkning av en text utan lika många som det antal människor som läser den. Kathleen McCormick delar in läsning i två delar: en allmän repertoar och en litterär repertoar (1994, s.72). Den allmänna repertoaren består av läsarens och textens värderingar, erfarenheter, kunskaper etc. (1994, s.76-81), medan den litterära repertoaren handlar om hur texten är uppbyggd och läsarens litterära kompetens (1994, s.81-86). Hon menar att det inte bör vara ett för stort mellanrum mellan dessa två delar för att läsaren ska kunna tillägna sig det lästa (1994, s.73). Blir avståndet för stort finns det risk för att läsaren förlorar intresset och avfärdar texten vilket gör att läsningen blir helt överflödigt.

J.A. Appleyard delar in en läsares läsutveckling i fem roller som vi alla går igenom:

1. *The Reader as Player*. Förskoleåldern. Barnet kan ännu inte läsa men lyssnar på sagor och får därmed en inblick i skönlitteraturens värld.
2. *The Reader as Hero and Heroine*. Den tidiga skolåldern. Barnet gör sig en bild av hur världen fungerar och hur människor beter sig.
3. *The Reader as a Thinker*. De tidiga tonåren. Tonåringen läser för att få insikter om meningen med livet, värderingar etc.
4. *The Reader as Interpreter*. De sena tonåren. Mer systematisk läsning. Läsaren utvecklar förmågan att tolka och diskutera kring det lästa.

5. *The Pragmatic Reader*. Den vuxne. Läser på många olika sätt. Njutningsläsning, för att utmana sig själv, för att tillägna sig kunskaper etc. (1991, s.14-15).

Dessa olika roller kan man ha användning av när man ska välja litteratur. Vill man utmana sina elever kan man med fördel välja en roll högre än den de befinner sig i.

Metod och tillvägagångssätt

För att få svar på mina frågeställningar utförde jag sex samtalsintervjuer med sju lärare. Dessa ägde rum under loppet av två veckor och varje intervju tog cirka en halvtimme. De aktuella lärarna fick inte tillgång till frågorna innan intervjutillfället, detta för att få så spontana svar som möjligt. Under intervjuerna delgavs lärarna den kanonlista från DN som används i uppsatsen (Osign, DN 2008-09-01). Intervjuerna utfördes på respektive lärares arbetsplats med endast de aktuella lärarna och mig själv närvarande. Då det är läraren som planerar undervisningen är det denne som bäst vet hur skönlitteratur och högläsning används i klassrummet. Därför utgår uppsatsen från lärares och inte elevers perspektiv och endast lärare och inga elever har intervjuats.

Urvalet gjordes genom att mail skickades till rektorer på grundskolor inom en och samma kommun. Rektorerna kontaktade lärare som arbetade med skolår tre till fem och dessa meddelade därefter om de ville bli intervjuade. Två av lärarna arbetar i samma klass och därför gjordes en gemensam intervju med dem. Ytterligare två arbetar inom samma arbetslag men inte med samma klass och därför gjordes separata intervjuer. Lärarna är verksamma på fem olika skolor. Samtliga är kvinnor med lärarexamen men med varierande erfarenhet inom yrket. Den som är mest nyutbildad tog examen 2004 och har arbetat i skolan 1,5 år medan den med längst erfarenhet har arbetat sedan 1972. Sex av lärarna undervisar innevarande termin i skolår tre medan en lärare undervisar i skolår fem. Samtliga lärare har tidigare år undervisat i andra årskurser. Eftersom urvalet var ett slumpurval har inga medvetna försök gjorts för att få lika många manliga som kvinnliga medverkande lärare. Det faktum att samtliga av de intervjuade lärarna är kvinnor kan påverka resultatet då en manlig lärare skulle kunnat gett andra svar. En närmare presentation av de aktuella lärarna görs i resultatredovisningen.

Anledningen till att jag valde samtalsintervju är att det är en kvalitativ undersökningsmetod som ger möjlighet till uppföljningsfrågor till skillnad från kvantitativa metoder som exempelvis enkät (Esaiasson m.fl. 2004, s.279). Intervjufrågorna baserades på mina frågeställningar och vid utformningen utgick jag ifrån den intervjuguide som finns i Esaiasson m.fl. (2004, s.289). De följer arbetets upplägg och jag anser dem relevanta för att ett resultat ska uppnås (bilaga 1). För att uppnå en hög reliabilitet spelades intervjuerna in och sammanfattades. Transkribering bortprioriterades på grund av den korta tid som fanns för bearbetning. En annan metod som kunde använts som komplement till samtalsintervjuerna är observationer. Att observera lärarnas högläsning hade gett ytterligare ett intressant perspektiv. De hade då kunnat fungera som en granskning av intervjuarens riktighet.

Samtalsintervjuns nackdelar och därmed faktorer som kan påverka resultatets validitet kan vara att det som intervjuare kan vara svårt att bibehålla intersubjektiviteten. Med detta menas att all forskning ska vara forskaroberoende och att intervjuaren i denna situation ska hålla sig värderingsfri (Esaiasson m.fl. 2004, s.23). Inte heller kan man vara fullständigt säker på att de intervjuade ger sanningsenliga svar (Stukát 2007, s.128). De intervjuade kan omedvetet svara i enlighet med hur de vill arbeta även om detta inte speglar den faktiska verksamheten.

Resultatet av undersökningen är inte generaliserbart då undersökningsgruppen är relativt liten och då den endast omfattas av lärare som undervisar i skolår tre till fem (2007, s.129).

När man utför undersökningar av detta slag finns det etiska principer som man behöver ta ställning till. De intervjuade lärarna har fått utförlig information kring hur intervjun kommer gå till och vilka frågeställningar arbetet utgår ifrån. De har samtyckt till att delta i den frivilliga undersökningen och hänsyn kommer att tas genom att deras identiteter anonymiseras. Det inspelade materialet kommer att raderas efter att arbetet avslutats och de medverkande lärarna har fått erbjudande om att få läsa det färdiga arbetet.

Styrdokument

Den nuvarande kursplanen i svenska för grundskolan som jag utgår från i denna uppsats är från år 2000 (Skolverket 2000). Skolverket fastställde den nya läroplanen med medföljande kursplaner hösten 2010 och denna börjar att gälla höstterminen 2011 (Skolverket 2010). Därmed är det intressant att jämföra den nuvarande kursplanen i svenska med den nya. De delar som kommer att jämföras är de som handlar om skönlitteratur och som berör skolår tre till och med fem. Eftersom den nya kursplanens kunskapskrav vid denna uppsats genomförande ännu inte är färdiga kommer inte den nuvarande kursplanens bedömningskriterier att tas upp här.

Den nuvarande kursplanen talar om svenskämnets uppdrag att ge eleverna tillfällen att lära av läs-, film- och teaterupplevelser. Detta ses som ett sätt att utveckla elevernas språkförmåga. Litteraturens betydelse för den personliga utvecklingen betonas och ”skönlitteratur, film och teater bär en del av kulturarvet och förmedlar kunskaper och värderingar.” I den nya kursplanen betonas snarare att eleverna ska få kunskaper i och om det svenska språket. ”Skönlitteratur från olika tider och olika delar av världen” ska fortfarande läsas och svenska språkets historia får större utrymme. Eleverna ska kunna analysera skönlitterära texter, något som i nuvarande kursplan inte nämns förrän i betygskriterierna. Skönlitteraturen ses fortfarande som ett sätt att få ta del av andra människors livsvillkor och identitets- och livsfrågor anses belysas av skönlitteratur.

En stor förändring är att en kanon har införlivats i den nya kursplanen. I skolår ett till tre skall ”några skönlitterära barnboks författare och illustratörer” diskuteras och i skolår fyra till sex har formuleringen ändrats till ”några skönlitterära betydelsefulla barn- och ungdomsboksförfattare och deras verk”. Skolverket går här från en kursplan som inte gör några större anspråk på att bestämma vilken skönlitteratur som ska läsas förutom att eleverna ska möta ”skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen” till att klargöra att det finns en litterär kanon och att denna ska undervisande lärare använda sig av. Hur denna kanon ser ut och vilka verk och författare som lärarna ska introducera för eleverna verkar inte vara bestämt.

Forskningsanknytning

Forskningsanknytningens disposition är knuten till mina frågeställningar och är därför uppdelad i tre huvudrubriker där forskning kring skönlitteraturens plats i skolan, högläsning och barn- och ungdomslitteraturens kanon redogörs för.

Skönlitteraturens plats i skolan

Skönlitteratur har enligt kursplanen i svenska för grundskolan en given roll i skolan och svenskämnet (Skolverket 2000). Magnus Persson har i sina studier kring skolans litteraturundervisning studerat äldre kurs- och läroplaner och menar att det däremot inte alltid varit så (2007, s.115). Varför, vad och hur man ska läsa skönlitteratur är kulturellt betingat och skönlitteraturen har fått kämpa för sin plats i skolan (2007, s.24). Persson konstaterar att när det gäller den aktuella kursplanen argumenterar den för att litteraturläsning ger upplevelser och kunskap, är språkutvecklande, utvecklar den personliga och kulturella identiteten, ger förtrogenhet med kulturarvet, främjar goda läsvanor, ger kunskaper om litteratur, litteraturhistoria och litterär terminologi (2007, s.123-137). Detta är inte ens allt som Persson tar upp, hans lista är lång.

Lärares ämnesuppfattningar

Lars-Göran Malmgren menar att det finns tre olika ämnesuppfattningar kring svenskans plats i skolan:

- Svenska som ett färdighetsämne. Fokus läggs på ämnets formalisering och därmed blir de språkliga färdigheterna de viktigaste.
- Svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne. Förmedlingen av ett kulturarv ligger i centrum och pedagogen lägger stor vikt vid den skönlitterära kanon. Utöver detta läggs mycket tid på grammatik och språkhistoria.
- Svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Utgår ifrån elevernas förutsättningar och erfarenheter. Därmed blir även andras erfarenheter viktiga, både aktuella och historiska. Svenskan ses här som ett historiskt humanistiskt ämne (1996, s.87-89).

Vilken av dessa uppfattningar en lärare utgår ifrån kan avgöra hur mycket kraft som läggs vid just skönlitteraturen. En lärare som ser på svenskämnet som ett färdighetsämne där det gäller att drilla eleverna kanske inte ser relevansen med att läsa för eleverna eller få dem att läsa själva. De andra två perspektiven är mer inriktade mot litteratur och lärande genom erfarenhet, vilket gör att dessa mycket väl kan främja läsningen och därmed även skönlitteraturens användning i undervisningen.

Staffan Thorson gjorde en undersökning kring hur lärarstudenter ser på läsning av skönlitteratur och varför man bör läsa. Han kunde se fem olika aspekter som de ansåg vara viktiga. Dessa var kopplade till kanon, bildning, upplevelser, formella färdigheter och sociokultur (2009, s.93-97). Precis som ovan blir en lärares undervisning beroende av vilken/vilka av dessa aspekter som man anser vara viktigast. Även Stefan Lundström problematiserar detta i sin avhandling. Han beskriver lärares olika ämneskonceptioner och menar därmed lärares olika syn på ämnet svenska (2007, s.25). En lärares inställning och uppfattning om ämnet påverkar undervisningen och därmed ser det olika ut på olika skolor, trots att kursplanen är densamma för samtliga (2007, s.26).

Kunskap om omvärlden

Gunilla Molloy ser litteraturläsning som en demokratisk rättighet när hon menar att man genom läsning utvecklar förmågan att kunna tala och samtala kring viktiga frågor. För att kunna vara en del av samhället måste vi utveckla vårt tänkande och lära oss att tänka kritiskt (2009, s.47-50). Även Bengt Brodow och Kristina Rininsland ser på läsningen som en väg till att lära sig att uttrycka sig (2005, s.237), något som är avgörande för att vi ska kunna ta del av våra samhällliga rättigheter och skyldigheter. Detsamma menar Appleyard. Enligt honom är

litteraturläsning det viktigaste redskapet när det gäller att samla kunskap om hur världen runtomkring oss ser ut och fungerar (1991, s.59).

När man i skolan läser skönlitteratur som handlar om elevernas livsfrågor och skolans värdegrund kommer det alltid upp olika konflikter. Dessa är sådana som även diskuteras i övriga samhället och man bör enligt Molloy inte vara rädd för att behandla dem:

Skönlitteratur och andra medier speglar och diskuterar konflikter. Att därför läsa skönlitteratur för att lära något om livet, om dess möjligheter och även om dess konflikter, skulle kunna förändra skolämnet svenska i riktning mot ett mer humanistiskt demokratiämne. (2003, s.295)

Snarare bör man alltså ta vara på de diskussioner som uppstår för att på så sätt förbereda eleverna för de konflikter de kommer att möta i sina liv.

Vidgade vyer

På många sätt handlar litteraturläsning om att ge eleverna en ”lustfylld läsoplevelse” (Molloy 2003, s.171). Men skönlitteratur ger dessutom eleverna möjlighet att vidga sina vyer och utveckla sin fantasi. Persson tar specifikt upp den narrativa fantasin som handlar om förmågan att leva sig in i hur andra människor tänker, känner och lever (2007, s.257). Denna förmåga ger nya perspektiv och genom den får man möjlighet att sammansmälta sin egen verklighet med andras. När man gör detta lär man sig något nytt om båda dessa världar, menar Aidan Chambers (2001, s.22). Genom skönlitteraturen får vi således uppleva saker vi kanske aldrig skulle få möjlighet till annars, menar Karin Jönsson i sin avhandling (2007, s.66). Detta gör att elevernas värld blir större och utvecklas och inte bara består av det som de själva fått uppleva. Om sagans betydelse för barns utveckling skrev Bruno Bettelheim redan 1975 i sin uppmärksammade bok *Sagens förtrollade värld*. Han menade att sagan utvecklar barns inre resurser och gör att ett samspel uppstår mellan känsla, fantasi och intellekt (1989, s.9-10). Skönlitteratur och sagor kan förutom detta även hjälpa barn att uttrycka sina känslor och ge stöd genom besvärliga perioder i utvecklingen (1989, s.17, 19). Den lustfyllda läsoplevelsen ger alltså mycket mer än man kan tro.

Formella aspekter

Att fiktionsläsning och skolframgång hänger ihop är en hypotes som kan vara svår att leda i bevis, men osannolik är den inte. (Brodow & Rininsland 2005, s.93)

Läsning som ett led till att få eleverna att lyckas i skolan kan förstås genom de formella aspekter som skönlitteraturen ger upphov till. En viktig del är att lära sig att läsa mellan raderna. Ellin Oliver Keene och Susan Zimmerman använder sig, precis som många andra, av begreppet att göra inferenser (2003, s.167). Inferenser går enligt Britta Stensson ut på att koppla textens innehåll till sina egna erfarenheter (2006, s.33). På så sätt skapar man en tolkning. Eftersom våra erfarenheter hela tiden ändras gör även våra tolkningar av en text det. Inferenser gör att man bättre kommer ihåg vad man läst. Keene och Zimmerman går så långt att de menar att utan inferenser skulle vi endast vara kapabla till att komma ihåg telefonnummer och namn på växter (2003, s.172). Ett annat sätt att öva upp sitt minne på är att se inre bilder när man läser. Dessa inre bilder skapas i kombination med alla fem sinnen och våra känslor kring texten (2003, s.150). Det är de som formar vår uppfattning av vad som händer och precis som våra tolkningar ändras dessa bilder allteftersom vi läser. Bettelheim ansåg att förmågan att se inre bilder var så viktig att han var kritisk till att alls illustrera barn- och ungdomsböcker (1989, s.74). Till detta hör även förmågan att veta när man förstår och

inte, något som kallas metakognition. Båda dessa förmågor kan enligt Keene och Zimmerman övas upp genom litteraturläsning (2003, s.60).

Skönlitteraturens status

Hur mycket skönlitteratur används då i undervisningen? Enligt PIRLS 2006 (Progress in International Reading Literacy Study) som är en internationell undersökning kring läsförmågan hos elever i skolår fyra, svarade nästan samtliga medverkande svenska elever att de någon gång i veckan fick möta skönlitterära texter. Detta var en ökning från undersökningen som gjordes 2001. De vanligaste typerna av texter var kapitelböcker eller kortare berättelser som fabler, sagor etc. (2007, s.91). De flesta elever uppgav även att de fick läsa tyst på egen hand varje dag (2007, s.86). Intressant att tillägga är att Sverige enligt undersökningen ligger bra till när det gäller läsförmåga och läsförståelse även om en viss nedgång skett sedan 2001 när det gäller starka och mycket starka läsare (2007, s.8). Skolverket ger i sammanställningen sin egen teori på hur detta kommer sig och menar att konkurrensen av andra medier gör att eleverna läser allt mindre (2007, s.9-10). Caroline Liberg diskuterar i sin presentation av undersökningsresultaten vad denna nedgång kan bero på och menar precis som Skolverket att mediekonkurrensen påverkar. Enligt henne skriver och läser dagens elever mer än någonsin, men det är korta texter i form av e-post, SMS och läsning av textremsan på TV som ger denna ökning. Dessa elever utvecklas inte till starka läsare, det gör de som läser längre texter (2009, s.21). Hon anser även att minskningen av starka läsare beror på att andelen elever med mycket positiv attityd till läsning har minskat (2009, s.18). I resultaten syns att: "Elever som har en mycket positiv attityd till läsning når ett högt genomsnittligt provresultat och tvärtom." (2009, s.13).

År 2009 gjordes en internationell undersökning kallad PISA (Programme for International Student Assessment) som mäter läsförståelse, matematikkunskaper och kunskaper i naturvetenskap. Denna undersökning inriktar sig på 15-åringar och därför har jag valt att inte redogöra för den i uppsatsen utan istället använda mig av PIRLS-undersökningen då dessa elever ligger närmare mina intervjuade lärares elever i ålder.

Även Persson ser skönlitteraturens och bokens sjunkande status och menar precis som Skolverket att användandet av nya medier och globaliseringen gör att litteraturläsningen blir bortprioriterad (2007, s.7). Han är dessutom rädd att om skönlitteraturen börjar ses på som ett rent arbetsredskap försvinner lustprincipen som är en oerhört viktig del av läsningen (2007, s.218). Om eleverna inte ser nöjet med att läsa skönlitteratur utan endast ser det som skolarbete är det troligt att de läser än mindre.

Slutligen ska påpekas att litteraturläsning inte automatiskt ger goda följder.

Du blir inte nödvändigtvis en godare människa av att läsa romaner. En ytterligare reservation kan vara på sin plats. Det går inte på något enkelt sätt att sätta likhetstecken mellan den empati som i bästa fall tas i bruk under själva läsningen och den empati som läsare tillämpar utanför bokpärmarna. (Persson 2007, s.259)

Skönlitteratur bör alltså användas i kombination med annan läsundervisning och inte som en universallösning. Detsamma gäller de värden och normer som skönlitteraturen förmedlar.

Varför högläsning?

Man kan undra hur det kommer sig att många lärare läser högt för sina elever ur skönlitterära texter. Kari-Ann Hemerick anser att högläsning är att göra reklam för nöjesläsningen (1999, s.9). Detsamma menar även Jönsson: ”Läsning tillsammans kan också ha en positiv effekt som inspiration till elevernas individuella läsande och språkutveckling” (2007, s.62). PIRLS-undersökningen innefattade även frågor kring högläsning. Där uppgav de allra flesta svenska medverkande fjärdeklassare att de fick lyssna på högläsning minst någon gång i veckan och att de ser en förebild i sin lärare (2007, s.11). Denna förebild består i att läraren genom högläsningen visar för eleverna att skönlitteratur kan vara en upplevelse. Lärarnas rapport däremot säger att eleverna får lyssna till högläsning någon gång per dag (2007, s.85). Lärare och elever har alltså inte samma uppfattning om hur mycket tid som faktiskt läggs ner. I sammanfattningen skriver Skolverket att det är glädjande att så många elever får lyssna till högläsning. De förstår dock inte skälet till att detta inte gäller alla klasser och elever (2007, s.92). Thorson såg däremot redan 1995 att högläsningen i skolan minskade med stigande årskurser (1995, s.251).

Chambers menar att en av högläsningens stora fördelar är att man inte är beroende av elevernas läshastighet på samma sätt som om man skulle låta eleverna läsa en gemensam bok på egen hand. Inte heller behöver man förlita sig på elevernas vilja och förmåga att läsa på sin lediga tid (2001, s.94). Många barn ser på läsning på fritiden som läxa och därmed kan läsglädjen fräntas dem, något man förlorar på i slutändan (2001, s.94).

Några internationella undersökningar

Ett antal internationella undersökningar har gjorts när det gäller högläsningens nytta. Judith Rosenhouse, Dina Feitelson, Bracha Kita och Zahava Goldstein utförde en undersökning som omfattade sexton israeliska förstaklasser från åtta olika skolor. Samtliga medverkande barn fick genomgå tester inom avkodning, läsförståelse och berättarförmåga innan genomförandet. Under sex månader läste sedan klassernas lärare tjugo minuter högt varje dag, förutom i testgruppen. Efter de sex månaderna upprepades testerna och de visade att grupperna avsevärt hade höjt sina resultat inom samtliga områden i jämförelse med testgruppens resultat. Även barnens intresse för den egna nöjesläsningen hade ökat. Författarna såg även att barnens ordförråd och kunskap om sin omvärld hade ökat efter undersökningen (1997).

Hemerick gjorde en undersökning med 100 elever i skolår fyra och fem i USA. Studien genomfördes under åtta veckor och under den tiden fick en fjärdeklass och en femteklass lyssna till högläsning 30 minuter varje dag, medan en fjärdeklass och en femteklass själva fick välja om de ville läsa tyst när de hade tid (1999, s.10). Före- och eftertester gjordes inom läsintresse och attityden till läsning. Skolornas bibliotekarier antecknade hur många böcker var och en av eleverna lånade för att på så sätt se om högläsningen uppmuntrade eleverna till egen läsning (1999, s.10). Slutresultatet visade att eleverna som fick lyssna på högläsning fick en mer positiv attityd till läsning. Antalet elever som lånade böcker självständigt ökade även i dessa klasser (1999, s.12). Detta är uppmuntrande resultat men Hemerick själv tillägger att hennes studie var relativt kort och att det behövs mer forskning kring ämnet för att man ska kunna generalisera (1999, s.3, 33). Hon ser högläsningen inte som en problemlösare men som ett steg mot en mer positiv attityd till läsning (1999, s.14). Vidare poängterar hon att alla lärare måste vara uppmärksamma på hur elevernas attityder kring läsning ser ut. Det är större chans att elever med positiva känslor kring läsning spontant sätter sig med en bok (1999, s.13).

Att högläsning, som Hemerick säger, inte är en problemlösare visar en studie utförd av Linda A. Meyer och James L. Wardrop 1983-1991 i två olika skoldistrikt i USA. Författarna observerade de aktuella klasserna och eleverna fick göra tester inom läsförståelse (1994, s.76, 78). Slutresultatet visade att det till skillnad från tidigare forskning som visat ett positivt förhållande mellan högläsning och barns språkutveckling, faktiskt fanns ett negativt förhållande mellan hur mycket lärarna läste högt för förskolebarn och hur dessa barn sedan klarade sig i skolan när det gäller läsprestation (1994, s.80). Författarna menar att detta kan bero på att lärarna lade ner så mycket tid på högläsning att andra aktiviteter som de anser vara mer effektiva när det gäller läsning bortprioriterades (1994, s.80). Som exempel nämner de att tiden borde lagts på barnens egna läsning eftersom ju mer tid barn tillbringar med skriven text desto bättre blir de på avkodning (1994, s.81). Författarna medger dock att det finns ett svagt förhållande mellan föräldrars läsning för sina barn och barns läsförmåga (1994, s.83). När det gäller högläsning som en form för att öka barns motivation till egen läsning menar de att det krävs mer forskning (1994, s.83). Det ska poängteras att Meyer och Wardrop inte alls vill att man ska sluta läsa högt i skolan. Men de vill att man som lärare är medveten om att högläsning inte är magi (1994, s.83). "Reading storybooks to children is not a reading program. It is part of a reading program." (1994, s.83) Med detta vill författarna säga att högläsning bör vara en del av läs- och skrivundervisningen men den bör inte vara det enda en lärare ägnar sig åt.

Den vuxne högläsarens betydelse

Adriana G. Bus, Marinus H. van IJzendoorn och Anthony D. Pellegrini har gjort en sammanfattning av flertalet studier som handlade om högläsning av föräldrar för sina barn. Studierna visade att högläsning främjar ordförrådet och läs- och skrivkunnigheten (1995, s.15). Författarna menar att det inte bara är de små barnen som behöver höra texter, utan även de äldre barnen behöver detta. De konstaterade dock att effekterna av högläsningen blev mindre allteftersom barnen började läsa själva (1995, s.17). Även Kerstin Dominkovic, Yvonne Eriksson och Kerstin Fellenius har riktat in sig på den läsning som föräldrar gör för sina små barn men behandlar även skolans högläsning. De anser att samspelet mellan barn och vuxen är viktigt och ofta ger upphov till intressanta diskussioner som är positiva för utvecklandet av den kommunikativa förmågan (2006, s.19). Jönsson är inne på samma spår och menar att högläsning av en vuxen gör att längre och svårare texter kan läsas eftersom den vuxne ju finns där som stöd (2007, s.61). "Klassen kan tillsammans klara av saker som eleverna inte på samma sätt klarar på egen hand." (2007, s.268) Genom att lägga ihop alla elevernas tankar blir delarna till en helhet och eleverna får se hur deras tolkningar hänger ihop och utvecklas av varandra. Det blir en sorts syntetisering som eleverna inte kan göra på egen hand utan behöver stöd från läraren och varandra för att åstadkomma (Keene & Zimmerman 2003, s.198). Här aktualiseras Vygotskijs teori om den individuella utvecklingszonen (2001, s.334). Genom högläsningen får eleverna möjlighet att utvecklas som läsare och därmed även sin läsförmåga.

Brodow och Rininsland tar upp lärarens roll som inspirationskraft:

En lärare som själv lyser av läsglädje och dessutom visar intresse för och uppskattning av sina elever är givetvis den bästa socialisationsfaktorn när det gäller att skapa intresse för litteraturläsning och erövra ett nödvändigt begreppsförråd. (2005, s. 59)

De menar att lärarens sätt att läsa högt på är viktigt för hur texten tas emot av eleverna. När en lärare använder sin röst, sitt kroppsspråk och ansiktets mimik förmedlas en känsla och ett engagemang för det skrivna som inte går att förfälska och som smittar av sig på eleverna

(2005, s.158, 229 och Thorson 1995, s.268). Då förstärker läraren den skriftliga kulturen (Thorson 1995, s.268) och visar att "litteratur är liv" (Brodow & Rininsland 2005, s.53). Lena Kåreland menar att läsningens estetiska dimension, som hon även kallar upplevelseaspekten, bör komma fram vid läsningen (2009, s.198). För att man som lärare ska kunna inspirera eleverna måste man läsa skönlitteratur som man själv anser är bra vilket gör att val av bok blir väldigt viktigt.

Val av högläsning

En av högläsningens svårigheter är att hitta en bok som lyckas fånga alla elever i en klass (Jönsson 2007, s.233). Även Lars Brink ser denna problematik och menar att elevernas individuella val och den stora spridningen på deras favoritböcker gör att det inte finns en bok som passar alla (2005, s.201). Att hitta skönlitteratur som hela klassen har behållning av att lyssna på är därmed något av en utmaning.

Den första distinktionen när det gäller bokval är vem eller vilka som är involverade i valet. Enligt Chambers finns det tre olika sätt:

- Läraren bestämmer själv.
- Eleverna ger förslag och läraren väljer från dessa.
- Någon auktoritet väljer. Exempelvis läro- eller kursplan, rektorn. Här räknas även faktorer som tillgänglighet och ekonomi in (2001, s.79).

Om man som lärare själv väljer bok är det viktigt att veta varför man valt just den. Man måste kunna ge bra argument för litteraturläsning så att eleverna vet varför man läser det man läser (Brodow & Rininsland 2005, s.59). Att eleverna inte får välja alla böcker själva är bra, anser Chambers då det bör finnas en balans i urvalet. Han menar även att eleverna accepterar att det är läraren som bestämmer (2001, s.81).

Brodow och Rininsland har intervjuat lärare angående bokval och kom fram till att när de väljer högläsning utgår de oftast ifrån en eller flera av följande tre faktorer:

- Lärarens didaktiska mål.
- Lärarens kunskap om elevernas mognad och förmåga att ta till sig litterära texter.
- Elevers tips och önskemål (2005, s.130).

Vilken bok man som lärare väljer att läsa högt är alltså beroende av vad man vill med läsningen, vilka elever man har och vad deras intressen är.

Lärare som väljer skönlitteratur utifrån sina didaktiska mål utgår från en mer genomtänkt strategi, vilket är något som Chambers anser är det allra viktigaste (2001, s.91). Bokval får inte vara slumpmässiga utan ska baseras på vad ett barn behöver läsa för att ha en bra grund att stå på. Det är även viktigt att valet utgår ifrån en vilja att bredda elevernas textkompetens genom att de får kontakt med olika sorters litteratur (Molloy 2009, s.35). Vilken litteratur detta är är beroende av lärarens uppfattning och är därmed olika för alla lärare (Chambers 2001, s.84).

Att utgå från sina elever och deras erfarenheter och förförståelse är väsentligt. Detta diskuterar Bettelheim när han menar att för att barn ska ta till sig en berättelse och göra den till sin egen måste den väcka nyfikenhet (1989, s.11). "Faktisk kunskap kan berika hela personligheten bara när den övergår i "personlig kunskap". (1989, s.67) En bok som utspelar sig alltför långt ifrån elevernas egen föreställningsvärld riskerar att stötas bort av dem. Detta kan jämföras med McCormicks två repertoarer (se ovan s.7). För att få med sig eleverna bör man enligt Molloy fråga sig vad för funderingar de tar med sig till skolan och sedan utgå från

dessa (2003, s.301). Detta innebär inte att man som lärare är fast vid att läsa nytutgiven litteratur som på ett väldigt konkret sätt handlar om elevernas vardag, det finns enligt Lotta Bergman inga hinder för att de även ska tycka om kulturarvstexter (2009, s.68). Men läsningen får inte inriktas endast mot detta eftersom den då riskerar att bli för ensidig (2009, s.79). Appleyard menar att i åldrarna 7-12 år är barn och ungdomar mest intresserade av fakta- och äventyrsböcker (1991, s.60). Dessa böcker innehåller korta meningar, mycket spänning och är ganska enkelt skrivna (1991, s.61). Eftersom det är läraren som känner sina elever bäst är det upp till denne att avgöra vilka böcker eleverna är öppna för och välja utifrån dessa.

Den sista av Brodow och Rininslands faktorer rör elevers tips och önskemål. Det är viktigt att man tar vara på dessa och visar eleverna att deras smak accepteras i skolan (2005, s.143). Läraryrket handlar på många sätt om ömsesidig respekt och det är därför viktigt att man respekterar elevernas åsikter. När Molloy diskuterar val av högläsningbok menar hon att finns flera förhållanden som man måste ta hänsyn till. Ett av dessa är relationen mellan just läraren och eleverna. De andra är relationerna mellan läraren och föräldrarna, läraren och kollegorna och även faktorer i läraren själv. Dessutom styrs valet av vilka böcker som finns tillgängliga på skolan (2003, s.170).

Maria Nikolajeva använder sig av fyra olika sätt att närma sig barnlitteraturen på. Vid val av bok tar hon upp fyra olika metoder. Beroende av vad man anser vara viktigast väljer lärare skönlitteratur utefter dessa. Läger man mest vikt vid läsningens moral och etik och använder skönlitteratur i uppfostrande syfte tillämpar man traditionella pedagogiska metoder. De läopsykologiska metoderna kännetecknas av en stor hänsyn till barnens läsupplevelse och all skönlitteratur som barn tycker om läses. Litterära metoder handlar om tolkning och liknande och då är det snarare de litterära kvaliteterna som lyfts fram. Slutligen finns det estetiska metoder där barns läsupplevelse kopplas till de litterära aspekter som är väsentliga för barn (2004, s.25).

Det finns en del rent praktiska aspekter man bör ta hänsyn till vid val av högläsningbok. Boken får inte vara för lång eftersom det gör att det blir svårt för eleverna att komma ihåg vad som lästs. Den bör ha en stark handling och vara upplagd så att den passar för högläsningens ibland sporadiska läsande (Chambers 2001, s.93). Den bör alltså inte innehålla alltför många detaljer som eleverna får svårt att komma ihåg med risken att de efter ett tag ger upp. För att få reda på om den tänka boken uppfyller dessa aspekter bör man som lärare själv läsa boken innan man läser den högt inför sin klass (Molloy 2003, s.312 och Brodow & Rininsland 2005, s.228).

Viktigt att tänka på när man väljer bok är genusperspektivet. Läsning betraktas av många som kvinnligt och Molloy ser att de som identifierar sig som icke-läsare oftast är pojkar. Detta eftersom de vill distansera sig från allt som anses kvinnligt (2003, s.111). I och med detta har pojkar en tendens att värja sig mot böcker som har en kvinnlig huvudkaraktär (Molloy 2009, s.36). Flickor i sin tur är enligt Brink mer öppna i sina textval och väljer oftare än pojkarna en bok vars huvudkaraktär är av det motsatta könet (2005, s.193). Sambandet mellan bokval och kön blir däremot svagare ju äldre eleverna blir (2005, s.198). Här har skolan en viss skyldighet att se till att eleverna får möta huvudkaraktärer av båda könen. Detta kan uppnås genom att man väljer högläsningböcker där båda könen är representerade. Molloy rekommenderar exempelvis att man läser böcker som kan kopplas till värdegrunden i läroplanen (2003, s.62). I Lpo94 förespråkas människors lika värde och främjandet av

jämställdhet. Eftersom uppfattningar om manligt och kvinnligt är konstruerat menar Molloy att skolan kan vara med och aktivt påverka hur denna bild ser ut (2003, s.68).

Uppföljning

Samtal kring litteraturläsning kan ske på många olika sätt och någon längre utläggning kring detta kommer inte att göras i denna uppsats. Däremot är det av intresse att veta hur många lärare som använder sig av samtal och varför det är viktigt att göra det. Högläsningens bok kan som diskuterats ovan sägas ha två olika aspekter, en nyttoaspekt och en nöjesaspekt. En lärares syn på dessa två påverkar hur man lägger upp sin undervisning. Kåreland menar att dessa två aspekter, som hon kallar den estetiska dimensionen och den litteraturvetenskapliga analysen inte utesluter varandra, utan med fördel kan kombineras utan att upplevelsen förstörs för eleverna (2009, s.198). Skardhamar påpekar att lärares rädsla att förstöra läsningen genom analys inte alls är berättigad och anser att det snarare är så att elevernas litteraturupplevelse blir större och rikare om de ges de rätta redskapen för en framtida litterär kompetens (1994, s.12, 16). Det går alltså att diskutera och analysera högläsningens innehåll med eleverna utan att deras intresse för skönlitteratur blir mindre. En balans mellan de två dimensionerna är däremot viktig (Persson 2007, s.270).

Om man som lärare väljer att inte följa upp högläsningen med samtal, diskussion, analys eller liknande blir läsningen istället monologisk där läraren läser och eleverna lyssnar (Thorson 1995, s.269). En monologisk undervisning innefattar ingen dialog kring texter och därmed inga livliga eller spännande samtal, menar Molloy (2009, s.45). Utan dessa samtal blir det svårare för eleverna att komma ihåg vad som hänt föregående gång och de får svårt att följa läsningen (Chambers 2001, s.97). Bettelheim menade att om inte barn får möjlighet att begrunda berättelser gör dessa heller inget stort intryck på dem (1989, s.73). Därmed blir det svårt att främja läsintresset om man som lärare inte följer upp läsningen med sina elever. Samtidigt menar Keene och Zimmerman att om man vill ha engagerade barn måste man lära dem att resonera (2003, s.100). En elev som aldrig får uttrycka sina tankar och diskutera dem med andra kan inte begäras kunna samtala kring litteratur. Som lärare bör man därför tidigt förbereda eleverna för litteratursamtal som en förberedelse för högre stadier (Brodow & Rininsland 2005, s.232). En viktig distinktion att göra i sammanhanget är att det är skillnad mellan att recensera och reflektera (Molloy 2003, s.286). Vid en recension skriver eleven om bokens innehåll och de händelser den behandlar. Reflektion kring en bok handlar i sin tur om de tankeprocesser man använder när man läser för att förstå det lästa (Keene & Zimmerman 2003, s.46). Att kunna reflektera är ytterst viktigt för den litterära utvecklingen.

Anne-Kari Skardhamar gjorde en intervjuundersökning där hon samtalande med eleverna i nio olika femteklasser kring deras litteraturundervisning. Två av de nio klasserna använde sig av samtal medan fyra eller fem stycken ”pratade lite” kring innehållet emellanåt (1994, s.66). Skardhamar är kritisk till detta och menar att litteraturundervisning inte bara är att läsa utan att även följa upp läsningen (1994, s.62). Vid litteratursamtal finns det enligt Keene och Zimmerman ett antal olika kopplingar man kan göra, text-till-text-koppling, text-till-självkoppling och text-till-världen-koppling (2003, s.75). När man gör dessa kopplingar till andra texter, egna erfarenheter och till världen runtomkring tränar man förmågan att se ur ett annat perspektiv och texten kan förstås på en djupare nivå. Att som lärare göra uppehåll i högläsningen för att ställa frågor och delge sina egna tankar visar eleverna hur ovanstående tankeprocess går till och ger dem en konkret förebild (2003, s.59, 102, 130). Dessutom får eleverna då chansen att lära av varandra i ett sociokulturellt sammanhang (Säljö 2003, s.85).

Denna form av samtal kallar Persson kreativ läsning och menar att läsaren då får möjlighet att reflektera och problematisera sin egen läsning genom dialog med andra (2007, s.264).

Samtal kring högläsningens innehåll kan därmed ge eleverna mycket kunskaper och hjälpa dem i deras utveckling som läsare. För att dessa samtal ska fungera är stämningen i klassen avgörande. Ett tillåtande klimat krävs för att eleverna ska våga uttrycka sina åsikter (Molloy 2003, s.293). Thorson menar att för att eleverna ska socialiseras in i den litterära världen måste man kommunicera kring de texter man läser för att visa att läsning är en del av ett socialt samspel (1995, s.255).

Barn- och ungdomslitteraturens kanon

Skönlitteraturen kan enligt Kåreland beskrivas ha två kulturella kretslopp:

- Det finkulturella. Innefattar den seriösa litteraturen som säljs i bokhandeln och finns på biblioteken. Recenseras av tidningarnas litteraturkritiker.
- Det populära. Denna litteratur marknadsförs genom reklam och recenseras sällan av litteraturkritikerna. Många långserieböcker som exempelvis Enid Blytons Fem-böcker (1942-1963) hamnar under denna kategori (1994, s.114-115).

Det är en flytande gräns mellan de två kretsloppen (1994, s.116) och som Persson påpekar är det aldrig så enkelt att man endast kan prata om hög- eller lågkultur och vara nöjd med det. Detta kan leda till en snedvriden syn (2000, s.95). Samtidigt används dessa begrepp fortfarande som ett verktyg för att särskilja viss litteratur från annan. Populärlitteraturen har ett flertal namn och benämns ibland även som masslitteratur eller triviallitteratur. Problemet med den populära litteraturen är enligt Kåreland att den ofta är uppbyggd på samma sätt och innehåller klichéartade karaktärer och händelser (1994, s.115). ”Huvudpersonen åldras inte och genomgår ingen personlighetsutveckling.” (1994, s.117) Men vem är det som bestämmer vad som är seriös litteratur och inte?

Historia

Under första hälften av 1900-talet hade den svenska skolan en kanon bestående av svenska författare som Esaias Tegnér, Erik Gustaf Geijer, Johan Ludvig Runeberg och Viktor Rydberg. Denna uppstod för att stänga ute populärlitteraturen som ansågs hota den goda litteraturens plats i skolan. På 1960-talet däremot började populärlitteraturen tas in i undervisningen. Sedan dess har diskussioner kring skolans litteraturläsning gått fram och tillbaka i kursplanerna (Persson 2000, s.30-31). Lgr 62 skrev om idén att använda sig av en lästrappa där det var skolans ansvar att ge eleverna en ”grundläggande litterär orientering” med fokus på den moderna litteraturen (Persson 2007, s.135). I den reviderade kursplanen som kom 1988 var kanonbegreppet tillbaka igen och läsandet av klassiker, fabler och sagor förordades (2007, s.135).

Den nu gällande kursplanen ger ingen specifik vägledning när det gäller val av litteratur och Persson talar om en avkanonisering (2007, s.82, 85). ”Det är inte längre givet eller självklart vilken skönlitteratur som ska läsas i skolan, ej heller hur mycket som ska läsas, hur den ska läsas och varför den ska läsas.” (2007, s.82) Ändå är gymnasieskolans svenskämne och även målen i skolår nio kopplade till en skolkanon:

Mål som eleverna ska ha uppnått i slutet av det nionde skolåret

Eleven skall [...] kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka (Skolverket 2000)

Därmed väljer Persson att beteckna dagens skolkanon som en "kanon light" (2007, s.86) då kursplanen visar Skolverkets vilja att ändå bevara vissa litteraturhistoriska delar (2007, s.86). Som nämnts ovan visar den nya kursplanen som börjar gälla hösten 2011 vissa tendenser till en återkanonisering.

Olika sorters kanon

Brink skiljer på två olika sorters kanon som rör lärares textval. Dels beskriver han lärares barndomskanon och trädning och menar då att lärare påverkas av sina egna skönlitterära upplevelser och därmed av den litteratur som de själva tyckte om som barn (2009, s.45, 59). Detta leder till att de favoriserar och för vidare viss litteratur. Detta kan däremot bli problematiskt då en text enligt Molloy läses olika av olika läsare (2003, s.301). Att som lärare läsa sin egen favoritbok är på intet sätt ett säkert kort. Det handlar om att anpassa litteraturen till den aktuella klassen, något som det enligt Bergman går att göra med den mesta skönlitteratur (2009, s.65). Den andra delen handlar om den kanon som lärarna har idag och som de enligt Brinks undersökning läser i sina klasser. Denna kanon kallar han för skoltextkanon (2009, s.41). Båda dessa påverkar vilka texter som en lärare tar in i sin undervisning.

För och emot

I kanondiskussionen finns det både positiva och negativa röster. Enligt Skardhamar ser de som vill ha en skolkanon fördelarna med att ha gemensamma litterära referensramar och att kulturarvet förs vidare till nästa generation, medan de mer negativa rösterna anser att en skolkanon är att ta ett steg tillbaka (1994, s.85). Persson redogör för den kanondebatt som pågått i USA sedan 1980-talet. Där är de jakande rösterna de som ser en kanon som en hörnpelare i en humanistisk bildning. De som är nekande påpekar däremot att en kanon kan leda till marginalisering och uteslutning (1999, s.121-124). Molloy menar exempelvis att kvinnliga huvudkaraktärer ofta är underrepresenterade på kanonlistor (2003, s.308) och Persson refererar till den kanondiskussion som pågick i Sverige under 2006 där det endast var den svenska litteraturen som hamnade i centrum (2007, s.8-9). Det gäller alltså att inte blint följa de kanonlistor som finns utan se till att man får med de värden och normer man vill förmedla och att man diskuterar och problematiserar det lästa med eleverna.

Om man undviker att läsa klassiker och kanonlitteratur för att man anser dessa böcker vara genusstereotypa, kan man enligt Molloy lyfta fram dessa stereotyper och ta upp dem till diskussion i klassen (2003, s.309). Att dessa böcker ibland har en äldre syn ska inte vara ett hinder för att läsa dem. En klassiker som kan diskuteras i detta sammanhang är *Anne på Grönkulla* (1908) av L.M. Montgomery. Enligt Boglind och Nordenstam används denna bok av Tamerinstitutet som arbetar "med litteratur för att hålla livsmodet uppe hos barnen och ungdomarna på Västbanken." (2010, s.104) Här ser man på huvudkaraktären Anne som en förebild som har förmågan att använda sin fantasi och sin positiva inställning till att se på världen med andra ögon, även när livet är svårt (2010, s.105). Boglind och Nordenstam gjorde en enkätundersökning med blivande lärare i svenska 2008-2009 om deras syn på *Anne på Grönkulla*. Resultatet visade att de kunde tänka sig att arbeta med boken och främst huvudkaraktären Anne i sin framtida lärarroll. De framtida lärarna såg på boken som en väg in i klassikerläsningen för barn och ungdomar. "De menar att hon kan fungera som förebild för både pojkar och flickor eftersom hon är både vetgirig och frågvis." (2010, s.105)

Samtidigt ska klassiker inte läsas bara för att läsas. Precis som Brodow och Rininsland påpekar måste de ge eleverna något (2005, s.230). Något som den finkulturella litteraturen oftare än den populära handlar om är etik och moral. Skardhamar menar att många av dagens lärare är rädda för att vara för moraliserande och tar därför inte upp dessa aspekter. Men då glömmer man vad litteraturen säger om att vara människa (1994, s.52-54). Detta är en av de viktiga dimensioner som skönlitteraturen behandlar och den bör inte föringas.

Appleyard diskuterar om barn och ungdomar bör utmanas eller ej att läsa böcker som de vanligen inte skulle läsa. Han anser att det kan vara positivt att man då stimulerar en utveckling hos individen, samtidigt som det kan få negativa följder om individen inte är redo (1991, s.87). Han menar att utmaningar bör individualiseras (1991, s.88). Detta blir en svårighet när det gäller högläsningens boken, som inte kan individualiseras. Återigen är det upp till läraren med dennes kännedom om sina elever att välja en tillräckligt utmanande bok. Detta påverkas av lärarens hållning till populärlitteraturen. Enligt Skardhamar kan en lärare anta en av tre ståndpunkter:

- Nej till triviallitteratur i klassrummet.
- Allt är tillåtet, även om allt inte är lika bra.
- Tar triviallitteraturen på allvar och studerar den på samma sätt som annan skönlitteratur (1994, s.83-84)

Skardhamar menar att en lärare som inte tillåter triviallitteratur i skolan kan motivera detta med att eleverna hemma får läsa vad de vill medan skolan har ett uppdrag att ge dem en bildning. Det kan även vara så att eleverna själva får välja vilken tystläsningsbok de vill läsa medan högläsningens boken är lärarens område. Detta kan däremot bli problematiskt då man som lärare ger elevernas egna bokval lägre status. Då är det enklare att läraren konsekvent säger nej till all triviallitteratur i skolan och låter eleverna läsa denna litteratur hemma (1994, s.83).

Den andra inställningen innebär att läraren behandlar all litteratur på samma sätt. Skardhamar är kritisk till detta och menar att alla lärare borde ta ett stort ansvar vid bokval och inte låta sig styras av eleverna. Hon menar att triviallitteratur av vissa kan ses som elevernas kulturarv, men anser inte att denna litteratur gör dem till "handlingskraftiga samhällsmedborgare i en demokrati" (1994, s.83-84).

Det sista sättet att bemöta triviallitteraturen på är att ta den på allvar och diskutera den med eleverna. Diskussionerna handlar då om hur den är uppbyggd och vad den handlar om. Meningen är att eleverna själva ska komma fram till att denna litteratur inte uppfyller deras krav på en bra bok. För att de ska komma fram till detta krävs av dem att de är vana vid samtal kring litteratur och att de kan identifiera de klichéer som Kåreland enligt ovan anser kännetecknar denna litteratur (1994, s.84).

Viktigt är att man inte ser på kanon som en motsats till att läsa populärlitteratur i skolan och inte heller hotas den "goda barn- och ungdomslitteraturen" av populärlitteraturen, menar Persson (2007, s.56). Skolan bör vara öppen för båda delarna och eftersom barn och ungdomar möter mycket av masskulturen på sin fritid blir skolan en av få arenor där de får kontakt med högkulturen (2000, s.92). Brinks intervjuade lärare ansåg att en kanonlista kan vara positivt så länge den inte blir ett tvång (2009, s.50). En sådan lista skulle snarare kunna vara till hjälp för lärarna när det gäller val av högläsningens bok.

DN:s kanonlista

2008 bedrevs en debatt i DN kring hur en kanonlista av barn- och ungdomsböcker skulle kunna se ut. Debatten började med att Barn/Ung-redaktören Lotta Olsson skrev om varför barn bör läsa. Därefter presenterades en lista av DN:s kritiker där 100 författare röstades fram som så viktiga att barn och ungdomar inte borde missa att läsa dem (Osigt. DN 2008-09-01). Listan sorterades även efter ålder på läsaren (bilaga 2). Intressant med denna lista är att även nyare litteratur förekommer vilket visar på att kanonlistor inte endast innehåller klassiker och annan äldre litteratur.

Kanon och populärlitteratur

Samtidigt som ovanstående diskussion fortsätter läses allt mer populärlitteratur i skolan (Brodow & Rininsland 2005, s.140), medan klassikerläsning blir alltmer ovanlig (Brink 2009, s.46). Chambers poängterar att det är meningslöst att konstant läsa samma sorts böcker och menar att det är att läsa "som om jorden vore platt" (2001, s.14). Dominkovic, Eriksson och Fellenius menar att olika innehåll ger olika kunskaper om världen (2006, s.20). Liknande utsagor kan hittas hos flertalet författare. Exempelvis anser Skardhamar att det är skolans skyldighet att ge eleverna en litteraturundervisning som ger dem insikt i "vad människor har tänkt om att vara människa genom litteraturen före vår egen tid." (1994, s.85). Bergman kallar detta en traditionell bildningsdiskurs och förklarar det som en kulturell gemenskap där normer och värden överförs genom vissa erkända texter (2009, s.73). "Vi kan inte skicka ut eleverna i livet från litteraturundervisningen utan rötter och värdereferenser." (Skardhamar 1994, s.86)

Brodow och Rininsland diskuterar hur mycket man behöver förstå av en text för att få behållning av den. De jämför med sagoläsning på förskolan och menar att dessa böcker ofta innehåller mer avancerade ord som barnen inte hört innan. Ändå sitter de helt fokuserade och lyssnar (2005, s.106). Detta är relevant i kanondiskussionen eftersom lärare ofta slits mellan två traditioner: det lägre mer elevcentrerade och det högre ämnescentrerade (Bergman 2009, s.67). Brodow och Rininsland anser självklart inte att man ska läsa så svåra böcker att eleverna inte förstår, men ser samtidigt att spänning och fantasi kan man inte bara hitta i populärlitteraturen utan även i verk av erkända författare (2005, s.95-96). När man gör detta val måste man veta vad man vill ha ut av läsningen. Hur mycket ska man utmana sina elever?

Chambers menar att barns läsförmåga ofta underskattas (2001, s.54). Det betyder inte att man med det samma ska börja läsa en avancerad högläsningsbok eftersom all läsning är beroende av tidigare erfarenheter, men en sorts upptrappning bör finnas i litteraturläsningens planering (2001, s.83-84). Detta eftersom att läsa böcker som ligger på en högre svårighetsgrad förbereder eleverna för "psykologiska, samhällskritiska och idégestaltande böcker (Brodow & Rininsland 2005, s.49). Dessa mer avancerade böcker innehåller inte de stereotypa karaktärer som Kåreland enligt ovanstående menar genomsyrar populärlitteraturen, och eftersom Appleyard menar att barn i åldrarna 10-13 år har en större förmåga än yngre barn att förstå andra människor gör detta att de vill läsa böcker med mer komplicerade karaktärer (1991, s.87). Därmed duger inte längre populärlitteraturen för dessa.

När man utmanar sina elever genom högläsningsboken är det viktigt att skolans kultur och elevernas kultur möts. Om bokens innehåll och elevernas erfarenheter och förförståelse ligger för långt ifrån varandra blir inte undervisningen meningsfull och eleverna tar inte till sig av den (Lundström 2007, s.157 och Bergman 2009, s.75). Att känna igen sig i den litteratur man

läser är viktigt, menar Brodow och Rininsland men det är också viktigt ”att gå utanför sig själv och se omgivningen.” (2005, s.233)

Trots kanondiskussionen menar Skardhamar att det är samtidslitteratur som är vanligast i dagens skola (1994, s.85), samtidigt som Brink menar att det faktiskt borde finnas didaktiska redskap som gör att man kan läsa vilka böcker som helst istället för att ge upp på den äldre litteraturen (2009, s.48). Hur dessa redskap kan se ut går han inte in på, men Myndigheten för skolutveckling har gett ut ett stödmaterial kallat *Gör klassikern till din egen* (2008) skriven av Birgitta Svensson, som behandlar klassikerläsning och även innehåller konkreta förslag på undervisningsmoment. Den riktar sig dock främst till skolår åtta och nio men kan vara användbar även i lägre årskurser.

Barn- och ungdomslitteraturens kanon är ett problematiskt område då det kan diskuteras vem som i detta sammanhang ska bestämma vad som är högkultur och vad som är lågkultur, de som läser litteraturen eller de vuxna? (Kåreland 1994, s.120) Beroende av vem eller vilka som har makt över detta skulle kanonlistorna onekligen se olika ut. Skardhamar menar att för barn och ungdomar kan triviallitteraturen skapa ett slags trygghet eftersom de som läsare vet ungefär vad som ska hända, den fyller därmed sin funktion (1994, s.82). De som argumenterar för masslitteraturen brukar oftast påpeka att det är bättre att eleverna läser denna än att de inte läser alls (Kåreland 1994, s.119). Diskussionen lär fortsätta.

Språkligt anpassade upplagor

Flertalet klassiker och annan skönlitteratur som ofta förekommer på kanonlistor finns även i anpassade upplagor. Skardhamar visar på två olika sorters anpassning eller adaptation när det gäller barn- och ungdomslitteratur. Den ena innebär att den mesta barn- och ungdomslitteraturen är anpassad på så sätt att den utgår från en annan erfarenhetsbakgrund, eftersom barn och ungdomar inte har samma förförståelse som vuxna. Detta betyder däremot inte att klassiker inte kan läsas i sin helhet i grundskolan (1994, s.86-87). Den andra handlar om klassiker som finns i moderniserade och tillrättalagda utgåvor. Dessa bör man vara uppmärksam på då viktiga delar och händelser ibland kan vara borttagna (1994, s.87-88).

Brodow och Rininsland menar att om man som lärare anser att det främst är det gammalmodiga språket som är det största hindret, så i valet mellan att inte läsa klassiker alls eller att läsa en anpassad utgåva, bör man läsa denna (2005, s.74, 78). Speciellt om man vill väcka elevernas intresse för äldre texter som fortfarande är aktuella idag (2005, s.127). Slutligen poängterar författarna att framgångsrika skolor ställer krav på sina elever (2005, s.194), något man kan göra om man låter dem ta del av skönlitteratur som ingår i kulturarvet och som ofta är på en mer avancerad nivå.

Resultatredovisning

I resultatredovisningen redogörs för de intervjuade lärarnas tankar kring uppsatsens frågeställningar. Lärarnas svar är inte hopslagna som en enhet utan de presenteras som individer. Som komplement till de intervjuade lärarnas svar gjordes en kort intervju med barn- och ungdomsbibliotekarien på kommunens stadsbibliotek. Även resultatet från denna intervju redovisas här. Dispositionen baseras i huvudsak på de rubriker som intervjufrågorna utgick ifrån. Dessa är lärarnas bakgrund, grundläggande frågor kring skönlitteratur, högläsningens plats i undervisningen, val av högläsningssbok, barn- och ungdomslitteraturens kanon och uppföljning vid högläsning.

Bakgrund

Nedan följer en presentation av de sju lärare som intervjuades:

Åsa gick den nya lärarutbildningen och har arbetat sex år som lärare. Hon har då arbetat med skolår tre, fyra och fem på en och samma skola. Hennes ämnen är SO och svenska. Innevarande termin undervisar hon i en femteklass tillsammans med en lärare till. De har då mentorsansvar för en del av klassen var.

Emelie tog lärarexamen 2004 med svenska och engelska som huvudämnen. Hon är 4-9 lärare men undervisar nu i en tredjeklass på samma skola som Åsa. Även hon samarbetar med en till lärare och har mentorsansvar för halva klassen. Som utbildad lärare har Emelie arbetat i 1,5 år och denna terminen är hon ny på den aktuella skolan. Hon har tidigare arbetat som utbildad lärare och har då varit i nästan alla årskurser från förskola till skolår nio.

Rosa blev färdig lärare 1973 och har alltså över 30 års erfarenhet. I den äldre lärarutbildningen läste man alla ämnen och Rosa har svenska som specialämne. Hon är lågstadielärare och undervisar nu i skolår tre. Hon har tidigare mest arbetat med skolår två och tre.

Helena är 1-7 lärare och tog lärarexamen 1999 med svenska och SO som huvudämnen. Hon har även läst specialpedagogik och idrott och hälsa. Hon har alltså arbetat elva år som lärare och har då varit verksam från förskoleklass upp till skolår fem. Innevarande termin undervisar hon i en tredjeklass.

Katarina är högstadie- och gymnasielärare i barn- och ungdomskunskap och SO. Hon har arbetat som lärare i nitton år och har undervisat i skolår tre till sex sedan tio år tillbaka. Genom lärarlyftet har hon läst in svenska och är ansvarig för läsundervisningen i skolår tre och sex. Innevarande termin undervisar hon i en tredjeklass.

Elisabeth tog examen från lågstadielärlinjen 1972. Hon hade då läst läs- och skrivinläring och matematik. Därefter arbetade hon med skolår ett till tre och fick sedan möjlighet att arbeta med barn i behov av särskilt stöd. I fjorton år har detta varit Elisabeths huvudsyssla och hon läser nu specialpedagogik genom lärarlyftet. Därmed är Elisabeth inne i flertalet klasser och hjälper till. Hon undervisar även i svenska som andraspråk.

Petronella är 1-7 lärare i svenska och SO sedan sin examen 2003. Hon arbetar på samma skola som Elisabeth och läser även hon specialpedagogik på lärarlyftet. Petronella och Elisabeth samarbetar en hel del och Elisabeth arbetar ett antal timmar som resurs i Petronellas klass. Petronella har tidigare arbetat med skolår fem till åtta men undervisar nu i en tredjeklass.

Skönlitteraturen i undervisningen

När de intervjuade lärarna ombeds att berätta om sitt arbete med skönlitteratur i undervisningen svarar samtliga att de använder sig av högläsningsbok samtidigt som eleverna har en egen tystläsningsbok. Lärarnas arbete med skönlitteratur kan delas in i fyra kategorier: läsprojekt, temaarbete, läsförståelse och tystläsning.

Läsprojekt

Flertalet av lärarna är med i olika läsprojekt. Rosa var förra läsåret med i ett lokalt läsprojekt som gick ut på att elevernas läsförståelse testades. Utifrån det testet fick hon reda på att hennes klass var "en ganska svag läsklass". Hon fick då en låda med lättlästa böcker från kommunen som hjälp för att utveckla elevernas läsförmåga.

Helenas klass är med i Bokjuryn. Ett projekt som går ut på att läsa så många böcker som möjligt som getts ut innevarande år. Dessa böcker läser Helenas elever både i skolan och hemma och sedan röstar de om vilka böcker de tyckte var bäst. Ibland använder hon även dessa böcker som högläsningbok.

Katarinas läsprojekt går ut på att eleverna ska läsa 100 boktitlar ihop. Detta gör de tillsammans med en sjätteklass. När en elev läst en bok skriver hon eller han en recension och sätter upp en målad bokrygg på en vägg i klassrummet. Bokryggarna bildar tillsammans en bokstapel. På detta sätt åskådliggörs läsandet för eleverna och Katarina menar att "dom tycker det är så roligt när dom ser att det växer."

Temaarbete

Helena baserar hela sin svenskundervisning på Astrid Lindgrens författarskap eftersom hon i början av läsåret märkte att flertalet av hennes elever inte visste vem Astrid Lindgren var och vilka böcker hon skrivit:

En del visste inte vem Ronja var och dom visste inte vem Mio var. Och ändå så tycker vi att vi har haft med det under årens lopp.[- -] Det är ju en bit som ska vara med och Astrid Lindgren är ju känd över hela världen.

Helena valde därför att först läsa *Ronja rövardotter* (1981) högt och sedan *Mio, min Mio* (1954). Eleverna har under läsåret fått skriva brev till Pippi Långstrump, skickat flaskpost, spelat upp egenskrivna dramer kring valfri Astrid Lindgren-karaktär m.m. Hon beskriver hur tydligt det syns vilka olika nivåer eleverna är på när de skriver sina dramamanus:

Dom arbetar olika i olika grupper. Vissa har sett filmen och försöker få det likadant, andra har skrivit väldigt ordentligt varje replik. Nivån på vad dom gör är otroligt olika. Det är det som är det fascinerande.

Även Katarina arbetar med ett tema kring Astrid Lindgren och läser *Mio, min Mio* som högläsningbok. Hon håller med om att få barn i dag vet någonting om författaren och ser det som ytterst viktigt att ändra på detta. Hon menar att det var helt annorlunda för bara fyra år sedan. Då hade eleverna större kunskap kring Astrid Lindgren och hennes böcker. Läsningen av *Mio, min Mio* har gått över förväntan:

Jag trodde inte dom skulle bli så engagerade i *Mio, min Mio* för det är ett väldigt svårt språk egentligen. Men dom är otroligt engagerade nu och blir jätteirriterade på mig för att jag inte läser färdigt. Man slutar ju alltid när det är som mest spännande.

Innan temat kring Astrid Lindgren påbörjades i klassen använde sig Katarina av andra högläsningböcker som de inte arbetade mycket kring utan mest läste för att få en god stund tillsammans och lära känna varandra i gruppen.

Läsförståelse

Åsa anser att hon arbetar mycket med skönlitteratur:

I svenskan jobbar jag med skönlitteratur, t.ex. med läsförståelsen, att man berättar sagor och så. Tycker det är en stor del i undervisningen, en grund, något man utgår ifrån.

Hon har riktat in sig på att lära sig sagor utantill och berätta dem för eleverna. De får därefter skriftligen svara på frågor kring sagan. Åsa ser detta som en läsförståelseövning. Även Emelie använder skönlitteratur för att träna upp elevernas läsförståelse. Hon läser en text och eleverna får svara på frågor skriftligt. Hon nämner även de stunder med bokprat som skolans bibliotekarie brukar ha och som ger eleverna tips och råd kring hur de kan hitta böcker att läsa. Bibliotekarien brukar då även gå in på olika bokgenrer vilket Emelie anser vara viktigt. Petronellas arbete med skönlitteratur kännetecknas av att träna eleverna i läsförståelse och att få dem att läsa mellan raderna. Hon uppger att hon ofta har samtal kring högläsningens bokens innehåll.

Tystläsning

Samtliga intervjuade lärare uttrycker att deras elever läser tyst varje dag. Tiden som tillägnas detta är olika, från 15-30 minuter. Rosa och Elisabeth är de enda av lärarna som systematiskt försöker gå runt till eleverna under tystläsningen för att be dem att läsa ett stycke högt. Detta för att kontrollera elevernas läshastighet. Elisabeth brukar vid dessa tillfällen även samtala med eleverna för att se om de förstår det de läser:

Ibland undrar man om barnet har förstått sin text. I vissa fall är dom inte snabba på att avkoda men läsförståelsen är jättegod. Man kan även vara en duktig läsare och koda av snabbt, men dom förstår inte.

Hon ser lästräningen som ”en tuff träning” då det inte är lika enkelt för alla elever och menar att samtal kring hög- och tystläsning underlättar för de som har det svårare.

Sammanfattning

Utifrån de intervjuade lärarnas svar använder de sig av läsning av skönlitteratur för att eleverna ska bli bättre på läsförståelse, öka läshastigheten, få kontakt med olika litteraturgenrer, utöka sin kännedom om viktiga författare och deras litteratur m.m. En genomgående röd tråd i de intervjuade lärarnas svar är att de vill att eleverna ska komma i kontakt med en annan värld än den de själva lever i och att de ska få goda läsoplevelser. Deras undervisning utgår från vad de själva tycker är viktigt att lära sig och ingen av dem tar under intervjuerna upp kurs- eller läroplan.

Högläsningens plats i undervisningen

De intervjuade lärarna har olika uppfattningar kring varför de läser högt, vilket redovisas nedan. Hur mycket de läser varierar även det. Åsa estimerar att hon läser högt nästan varje dag. Detsamma säger Rosa, Katarina och Helena. Emelie uttrycker ett evigt dåligt samvete kring att hon inte hinner läsa högt så mycket som hon vill: ”Vissa perioder läser jag mer, men det blir vad man får tid med.” Hon brukar läsa kanske 20 minuter två gånger i veckan, vilket är ungefär lika mycket som Petronella läser.

Ge en lugn stund

Samtliga lärare uppger att eleverna efterfrågar högläsning. De tycker om att lyssna när det läses högt och om den aktuella läraren inte läst på någon dag saknar de det. Katarina säger:

Mer när jag har en bra bok. När dom känner att dom börjar bli engagerade. Jag kan tycka att i början när man börjar med högläsning så kan det vara lite jobbigt. Innan man har fått med sig dom.

Detsamma menar Åsa och berättar att ibland kan det ta lång tid innan eleverna kommer in i en bok. Men det gäller att inte ge upp och Helena poängterar att ”i regel så fungerar de flesta böcker”.

Högläsning som avkoppling kommer i intervjuerna upp som den vanligaste anledningen till att ha en högläsningbok. Petronella menar att det är en skön stund för eleverna. De får lägga sig på sina bänkar och bara lyssna. Är det en bra bok som läses är samtliga elever fokuserade och lyssnar. Emelie läser högt när hon märker att klassen behöver ”landa” och försöker få eleverna att inse att ”det är mysigt med skönlitteratur”.

Elisabeth som arbetar en hel del med barn i behov av särskilt stöd kan se att vissa av dessa barn har svårigheter att sitta stilla och lyssna men de brukar vänja sig efter ett tag och uppskattar då högläsningen. Katarina menar att dagens elever till skillnad från för några år sedan har ett stort behov av lugna stunder. De har svårt för att sitta stilla och behöver träna på detta:

Dom fixar nästan inte det idag. [...] Dom måste lära sig att man inte behöver göra tre saker samtidigt.

Även Rosa ser detta behov hos eleverna och Petronella säger att eleverna idag är så stressade att det nästan är meditativt för dem att sitta stilla och lyssna i 20 minuter.

Ge en upplevelse

Elisabeth och Petronella anser att eleverna blir mer engagerade och motiverade till att läsa själva när de ser sin lärare läsa med inlevelse och betoning. Rosa berättar om när hon läste *Häxorna* (1983) av Roald Dahl:

Då började jag med att jag hade handskar på mig när jag började. Det tyckte dom var konstigt men så när vi kom längre in i boken så började det sprida sig lite leenden när jag satt med mina handskar.

Rosas användning av handskar till läsningen syftar på bokens överhäxa som har handskar på sig. Dahl skriver i boken att vem som helst kan vara en häxa, även fröken. Rosa uppger att hon här ville ge eleverna mer än bara läsningen. Hon ville ge dem något att komma ihåg längre fram, ett minne kring den aktuella boken. Även Emelie pratar om att vilja ”fängsla eleverna” när hon läser.

Ge kompensation för bristande läsning

Petronella är medveten om att inte alla elever blir läsare och menar att högläsningen i skolan kanske är en av få kontakter dessa får med skönlitteratur. Hon ser att eleverna läser mindre för varje år och är orolig för litteraturläsningens sjunkande status:

Det finns så många andra alternativ till att läsa. Många tror jag inte har läst en bok efter det att de går ut skolan. Sen är det ju frågan om man ska försöka sträva emot detta eller om man ska acceptera att så är det?

Rosa ser det som problematiskt att elevernas föräldrar slutar läsa för dem när eleverna själva lär sig läsa. Även Åsa diskuterar detta och säger att för de som inte läser hemma får de i alla fall genom högläsningen höra lite skönlitteratur i skolan. Bristen på läsning har Katarina märkt av och hon anser att för att kompensera detta bör man som lärare läsa högt för sina elever ändå upp till skolår nio.

Ge inspiration till vidare läsning

Katarina och Petronella, som även arbetat med de senare skolåren ser högläsningen som en förberedelse för att kunna läsa mer avancerad litteratur:

Sen är det ju viktigt att få upp en läsvana, läshastigheten och läsförståelsen. Det gynnar dom när dom sitter med läromedel på högstadiet. Dom ska kunna läsa historia, geografi och NO. Det lägger en grundsten för att kunna förstå läromedel bättre. Det ska man inte glömma. Faktaböcker är ju så komprimerade. Där är ju att läsa mellan raderna viktigt. Dom tar för givet att man kan det. (Petronella)

I de senare skolåren krävs det mer av eleverna när det gäller flera olika områden och högläsningen kan speciellt hjälpa de elever som inte läser mycket själva. Petronellas oro över att eleverna inte ska vara redo för läromedlen på högstadiet delas utav Elisabeth och de anser båda att högläsningen är viktigare nu än på länge, som ett sätt att få eleverna att läsa på egen hand. Katarina säger att det handlar om att ge eleverna möjligheten att få komma i kontakt med mer avancerad litteratur:

Det blir lättare för dom att prata om böcker sen och att läsa klassikerna som Selma Lagerlöf.

Ge formella kunskaper

Genom högläsningen anser de intervjuade lärarna att elevernas ordförråd utökas i och med att man stannar upp och förklarar nya ord, de får en bättre förståelse för hur en berättelse är uppbyggd och de lär sig att läsa mellan raderna. Åsa är särskilt inspirerad av Stenssons *Mellan raderna* (2006) och ser högläsningen som det viktigaste redskapet i att lära eleverna att göra inferenser och att tolka texter. Även Rosa och Petronella tränar aktivt på detta med sina klasser:

Nu har vi tränat rätt mycket med det här att man läser mellan raderna. Det står inte alla svaren i berättelsen men att man ändå ställer frågor och att dom ska försöka tänka ut. "Vad menar dom då?" "Hur kan vi veta det?" "Det står ju inte!" Att dom försöker förklara för varandra. "Det fattar man ju därför att..." (Rosa)

De uppger båda två att de stannar upp i läsningen och frågar eleverna om saker som inte står direkt i texten. Då får eleverna tänka till och sedan även förklara hur de kom fram till sitt svar.

Både Elisabeth, Rosa och Katarina pratar om förmågan att se inre bilder. Elisabeth anser att detta är mer aktuellt i förskoleåldern och att eleverna nu i skolår tre borde ha denna förmåga. Katarina i sin tur ser inte på detta som något man blir färdig med, utan som en process som utvecklas hela tiden. Om en bok är illustrerad brukar de se till att visa bilderna för eleverna. De anser att detta kan vara till hjälp för eleverna när de övar på att skapa egna inre bilder. Om

boken finns som film brukar de försöka och se på den för att eleverna ska få jämföra sina egna inre bilder med andras.

Sammanfattning

Främst ser de intervjuade lärarna på högläsningen som en avkopplande stund för eleverna. Dessa visar intresse vid läsningen och är för det mesta fokuserade. Lärarna kombinerar gärna högläsningen med en del formella aspekter som att förklara ord, läsa mellan raderna och diskussioner kring hur en berättelse är uppbyggd. De anser även att högläsning ger eleverna möjlighet att öva på att skapa inre bilder.

Flera av de intervjuade lärarna är oroade över att skönlitteraturens status blir allt lägre och att detta betyder att den är på väg ut ur undervisningen. De ser på högläsningen som ett led i att öka elevernas intresse för skönlitteraturen och att få dem att läsa på egen hand.

Val av högläsning

En högläsning måste vara jättebra för annars kan ju högläsningen bli en väldigt tråkig del av undervisningen. Jag sitter och läser och så känner man att det är ingen som lyssnar. Så det måste verkligen vara något bra. (Åsa)

Samtliga av de intervjuade lärarna svarar att det är de själva som har huvudansvaret för val av högläsning. De anger även att de ibland får tips från sina elever och att de då brukar titta igenom den aktuella boken för att se om den är lämplig. Är den det läser de den. Rosa och Helena brukar ibland ta fram tre eller fyra böcker som de berättar om och sedan får eleverna rösta på vilken de vill lyssna på. För Helena är det viktigt att det blir rättvist: ”Alla ska känna att dom får bestämma någon gång.”

Emelie brukar förlita sig på bibliotekariens hjälp. Hon beskriver vad för sorts bok hon är intresserad av och bibliotekarien ger förslag. Vid samtal med barn- och ungdomsbibliotekarien på kommunens stadsbibliotek berättade denne att lärare ofta kommer in och frågar om hjälp vid val av högläsning. Biblioteket har upprättat en hylla för detta ändamål och många lärare lånar därifrån. De lärare som talar med bibliotekarien personligen brukar oftast uttrycka att de vill ha en bok med ”bra flyt”. Ibland efterfrågar de specifika teman som exempelvis sorg eller kärlek. Som nämnt ovan är lärarnas klasser ibland med i olika läsprojekt. I dessa fall påverkar det aktuella projektet valet av bok.

Högläsningens grundläggande kriterier

Åsa anser att det är viktigt att boken inte är för lång eller har långa kapitel, handlingen får inte vara för komplicerad och den ska vara en lagom utmaning för eleverna. Inga av de andra lärarna nämner detta som en viktig del i valet av bok.

Rosa har ingen medveten strategi när hon väljer bok. Hon brukar leta efter något ”som nog kan vara lämpligt för deras ålder”. I vissa fall letar hon efter böcker som har specifika teman:

Eller det kanske är någon händelse som har något med klassen att göra, skilsmässa eller någon som dör. Då tänker man att man kanske kan utgå från det sen när vi berättar hur vi har det själva. Vi återknyter det till något som hänt i klassen eller något som pågår just då.

Hon utgår från sina elever och det som är aktuellt för dem för tillfället, men säger även att det finns vissa böcker som hon anser att de ska ha hört. Inte heller Åsa kan sägas ha ett väl planerat tillvägagångssätt i sitt bokval. Hon letar efter böcker som ”har det där lilla extra”. Emelie är inne på samma spår och ser högläsningens boken som en chans för klassen att skratta ihop. Hon väljer därför mest humoristiska böcker.

Helena, Petronella och Katarina gör mer medvetna val av högläsningens bok och anser inte att vilken bok man väljer borde bestämmas av slumpen. De anser att det finns böcker som elever borde höra talas om och därför läser de dessa. För Helena handlar det främst om Astrid Lindgrens böcker och bröderna Grimms sagor i originalversion, ”då är dom blodiga men det tycker vi att det kan dom få höra.” Hon försöker få till en blandning av nutid och dåtid och undviker att läsa böcker ur samma genre. Det är viktigt för henne att hon läser böcker som eleverna är intresserade av och hon anser inte att detta hindrar henne från att läsa äldre berättelser. Både Petronella och Katarina läser gärna böcker som de inte tror att eleverna klarar av att läsa själva. Katarina ser på svenskämnet som ett bildningsämne där eleverna ska komma i kontakt med betydelsefulla författare och läser mycket klassiker, främst Astrid Lindgren.

Några av de intervjuade lärarna nämner att de gärna läser långserieböcker. Detta gäller både de mindre planerande lärarna och de som gör strategiska val. De har däremot olika anledningar till det. Emelie nämner böckerna om LasseMajas detektivbyrå (2002 och framåt) av Martin Widmark. Hon läser gärna en hel serie högt medan Helena och Petronella hellre läser den första boken i en serie som en slags introduktion och uppmuntrar sedan eleverna till att läsa fortsättningarna själva.

Praktiska aspekter

Val av litteratur påverkas även av aspekter som ofta står utanför en lärares kontroll. Petronella som har en ganska medveten strategi vid bokval menar att ibland finns det inte tid:

Ibland är det tidsaspekten: den ska hinna läsas innan jul. Ibland behöver man en med detsamma och då blir det mer spontant.

Hon menar även att det finns lägen när en klass behöver lyssna till en humoristisk bok och skratta tillsammans. Detta gäller speciellt om det hänt något särskilt eller om det varit konflikter mellan elever. Katarina diskuterar svårigheten att förklara för föräldrar varför man gör de val man gör:

Jag pratade med en förälder angående att läsa Astrid Lindgren. Hon tyckte det var ingen idé för det är för svårt språk, det blir för långsamt. Jag menar att det kan ju hända att det är så, men om man aldrig gör det... Då blir det ju aldrig...

Eftersom Katarina ser klassiker som en del av kulturarvet och därmed en viktig del av sin undervisning vill hon gärna läsa dessa. Men det kräver att hon kan berättiga sina val för elevernas föräldrar och att hon får medhåll från dem.

Genus

Man ska kunna läsa en text som de flesta tjejer älskar men man ska också kunna läsa en deckare som de flesta killar gillar. Det får dom acceptera, för dom ska ha hört allting. (Helena)

Helena är bestämd när det gäller att eleverna ska få höra en variation av berättelser. Hon styr inte endast val av högläsning utan även elevernas val av tystläsningsböcker. Hon menar att de behöver variera sin läsning genom att läsa olika genrer och på så sätt öka sitt ordförråd. Hon för även den här diskussionen på utvecklingssamtal med elever och föräldrar och försöker då få fram att man inte bör fastna i en genre. Vid val av högläsning försöker hon variera så att huvudkaraktären ibland är pojke och ibland flicka.

Samtliga lärare är medvetna om genusaspekten men säger inte mycket om den. De anser att det är svårt att hitta böcker som passar både pojkar och flickor och menar att det är svårare att få med pojkarna i läsningen än flickorna. De undviker "flickiga" böcker och läser hellre skönlitteratur som innehåller mycket spänning.

Elevernas förförståelse

Flera av de intervjuade lärarna säger att de vid val av högläsning letar efter spänning och "action" eftersom det är det eleverna verkar tycka om. Men de menar också att de försöker utmana dessa intressen och läser då långsammare böcker som gör att eleverna får koncentrera sig mer. När de läser sådana böcker stannar de upp oftare än annars:

För jag tycker jag stannar upp och frågar dom om vad dom tror kommer hända eller varför gjorde han så... Och då kan ju dom som man absolut tänker att dom lyssnar inte, då märker man att dom ändå räcker upp handen och har koll. Lika väl som vissa man tror lyssnar, inte alls gör det. (Åsa)

På detta sätt ser Åsa till att alla elever är med i läsningen. Emelie, Helena och Åsa har alla tre någon gång avslutat en bok utan att läsa färdigt den då de ansett att den inte var bra och att eleverna inte tyckte om den. Det har då handlat om böcker med många konstiga ord, svårförståelig handling och liknande. När Rosa läste J.K. Rowlings *Harry Potter och de vises sten* märkte hon snabbt att den boken inte passade henne. Eleverna som hade sett filmen protesterade mot hennes sätt att uttala karaktärernas namn och hon tyckte själv inte om boken. Hon läste ut den då eleverna tyckte den var bra men det blev ett stressmoment för henne att läsa högt:

Då kände jag att jag hade tagit en bok som jag nog borde läst själv först. Det har ju hänt någon gång vid något tillfälle att man tagit en bok som haft massa svordomar och så och då känns det inte bra att jag som fröken sitter och läser detta.

Samtliga av de intervjuade lärarna ser det som en självklarhet att man först läser boken själv innan man läser den högt. En del av dem läser dock inte hela boken utan tittar igenom, men oftast blir det läsning hemma på helgen när en ny bok ska introduceras. De gånger som de enligt egen utsago misslyckats med bokval har det varit antingen en bok som de inte läst ordentligt själva eller en bok som de tyckte mycket om som barn men som inte eleverna tyckt om på samma sätt.

Sammanfattning

Hur genomtänka de intervjuade lärarnas val av högläsning är varierar. För några är valet didaktiskt och boken ska passa in i undervisningen, medan andra förlitar sig mer på sin egen

smak, vilka böcker som finns tillgängliga och bibliotekariens råd. Läsning av långserieböcker förekommer men på olika premisser, de kan läsas antingen allihop som högläsningböcker eller som en introduktion till att få eleverna att läsa själva.

Lärarnas val styrs även av tid, föräldrars åsikter och genusaspekter. Gemensamt för lärarna är att samtliga alltid försöker hitta litteratur som passar för den aktuella klassen och att de läser eller tittar igenom litteratur som de tänkt använda. De ser det inte som ett misslyckande att avsluta en bok om den inte passar. Det är helt enkelt något som händer ibland och då är det bara att välja en ny.

Klassikerläsning

Vilka böcker som räknas som klassiker är i slutändan individuellt. Detta blev tydligt vid intervjuerna då lärarna hade olika åsikter kring begreppet. Något de däremot hade gemensamt var att de ansåg att en klassiker borde vara av det äldre slaget:

När jag tänker klassiker så tänker jag på äldre böcker. Kända böcker som lever kvar och som fortfarande går hem. Vem är det som bestämmer vad en klassiker är? Den borde ju ha några år på nacken. (Petronella)

Författare som lärarna nämnde var Astrid Lindgren, Selma Lagerlöf, Alexandre Dumas, Charles Dickens, Gunilla Bergström och Elsa Beskow. Specifika böcker som lärarna ansåg vara klassiker var Charles Dickens *Oliver Twist* (orig. 1838), Jonathan Swifts *Gullivers resor* (orig. 1726), bilderboken *Pelle Snusk* (orig. 1845) av Heinrich Hoffmann och Daniel Defoes *Robinson Crusoe* (orig. 1719). Tre av lärarna tog upp Bröderna Grimms sagor som kom ut första gången 1812. Lärarna tog även upp nyare böcker som J.K. Rowlings *Harry Potter och de vises sten* och böckerna om Sune (1984 och framåt) som är skrivna av Anders Jacobsen och Sören Olsson och betraktade dem som klassiker.

Klassikern som högläsningbok

Alla de intervjuade lärarna förutom Emelie har läst böcker av Astrid Lindgren högt. Det är dock sparsamt med klassiker som läses och Helena och Katarina är de som visar störst intresse för området. Helena läser klassiker för att eleverna ska få kännedom om hur man skrev förr och för att de ska förstå att man kan lära sig av det man läser:

Pelle Snusk har vi haft i trean och då har vi pratat om hur man skrev och även att man ofta skriver för att man ska lära. Det gör vi ju än idag. [- -] Det finns en mening med allt man skriver och det är ju viktigt för dom att veta när dom själva ska skriva.

Hon läser även religiösa texter och menar att det är viktigt att eleverna vet att alla böcker skrivs av en anledning, att de har ett budskap.

Åsa har läst *Varghunden* (orig. 1906) av Jack London, men annars använder hon sig mest av klassiska sagor som hon berättar och sedan diskuterar tillsammans med eleverna. Detta är ett väldigt uppskattat moment som eleverna efterfrågar. Rosa har läst *Robinson Crusoe* och precis som de andra lärarna en del av Astrid Lindgrens böcker, som *Bröderna Lejonhjärta* (1973) och *Mio, min Mio*. Hon tycker det är roligt att ge eleverna kunskaper om den litteratur som deras föräldrar och även mor- och farföräldrar har läst:

Man försöker tipsa dom om att alla dom böckerna som mamma och pappa eller mormor och morfar har läst, nu kan ju du läsa dom själv! Och när du vet handlingen så är det ju rätt roligt att få läsa dom själv. Det kan man ju försöka tipsa dom om.

Högläsningen av de ovan nämnda böckerna tyckte hon gick bra även om det fanns en del svåra ord som hon fick stanna upp och förklara ibland.

Språkligt anpassade upplagor

Några av lärarna kommer in på de språkligt bearbetade upplagor som finns av kända klassiker. Dessa upplagor är skrivna av Maj Bylock och de intervjuade lärarna menar att skulle de läsa en klassiker skulle det nog bli en av dessa.

Enligt barn- och ungdomsbibliotekarien på kommunens stadsbibliotek brukar inte lärare fråga om klassiker specifikt när de ber om hjälp med högläsningböcker. Det är snarare så att de nyare böckerna på högläsningshyllan är de populära. De av de intervjuade lärarna som mer aktivt försöker få in högläsning av klassiker i sin undervisning är desamma som har en genomtänkt strategi när det gäller bokval: Helena, Petronella och Katarina.

Anledningen till att de intervjuade lärarna inte läser mycket klassiker anser de vara det svåra språket, böckernas längd och de gammaldags värderingarna. De är rädda för att förlora några av eleverna på vägen om de väljer böcker som kanske inte fångar deras intresse.

Sammanfattning

En klassiker är enligt de intervjuade lärarna en äldre bok som även dagens elever har behållning av att läsa. De böcker som lärarna anser vara klassiker är främst skrivna på 1700-, 1800- och det tidiga 1900-talet. Undantag är Astrid Lindgrens böcker som är skrivna från 1945 och framåt. Alla lärare utom en har läst en bok av Astrid Lindgren högt. Flertalet äldre sagor i form av bl.a. bröderna Grimms läses i lärarnas klasser och dessa räknas av dem som klassiker.

Högläsning av klassiker är inte särskilt vanligt i de intervjuade lärarnas klassrum även om två av dem visar ett större intresse och läser en hel del äldre skönlitteratur. Anledningen till att klassiker inte läses är enligt lärarna att språket är svårt och att de ofta innehåller äldre normer och värderingar som inte förespråkas idag. Lärarna visar ett visst intresse för att läsa språkligt anpassade upplagor.

Barn- och ungdomslitteraturens kanon

Vid intervjuerna fick lärarna se den kanonlista som presenterades av DN:s kritiker 2008 (bilaga 2). Lärarna ombads att titta igenom listan och berätta vad de ansåg om den. Samtliga tyckte att det var en intressant lista med många bra barn- och ungdomsböcker:

Tycker att dom fått med en hel del bra som jag tänker är bra att ha läst. (Åse)

Flera av böckerna hade de själva läst när de var barn och kommer ihåg att de tyckte om. De påpekade däremot att det var flertalet äldre böcker på listan som de inte anser läses numera. Vissa av de böcker som lärarna själva läst och som fanns med på listan kunde de inte tänka sig att läsa som högläsningbok på grund av det långsamma tempot. Katarina berättade att

hon däremot rekommenderat flera av böckerna som tystläsning för de av hennes elever som är starka läsare.

Samtliga intervjuade lärare ansåg att det finns skönlitteratur som barn och ungdomar borde komma i kontakt med och Rosa menade att hon önskade att det fanns en kanonlista på skolan så man som lärare hade något att utgå ifrån. Helena efterfrågade böcker av Laura Trenter och tyckte det var konstigt att inte hon var med på listan, medan Emelie saknade fler roliga böcker. Rosa tog upp att många av böckerna blivit filmer:

Ture Sventon var ju för några år sedan, den gick som julkalender och då var det många barn som läste dom. Nils Holgersson har nog också många sett på film. Vi pratade om Selma Lagerlöf förra året när det var nobelfirande men det var inte många som visste vem hon var. Det är nog så att många av dom här har dom sett som film.

Även Helena och Katarina nämner att de tror att eleverna har sett en del av kanonlistans böcker på tv som serier eller som filmer. De brukar ta vara på det intresse som ibland uppstår då en känd barn- och ungdomsbok filmatiseras och läser då den högt för eleverna.

Lästa böcker

Några av kanonlistans böcker har de intervjuade lärarna genom åren använt som högläsning böcker (samtliga utgivningsår avser originalutgåvan):

- Dahl, Roald. *Häxorna* (1983). (Åsa, Rosa, Katarina, Elisabeth, Petronella)
- Dahl, Roald. *Kalle och chokladfabriken* (1964). (Helena, Katarina, Elisabeth, Petronella)
- Dahl, Roald. *Matilda* (1988). (Åsa, Katarina, Elisabeth, Petronella)
- Frank, Anne. *Anne Franks dagbok* (1947). (Åsa)
- Gripe, Maria. *Tordyveln flyger i skymningen* (1978). (Åsa)
- Holmberg, Åke och Hemmel, Sven. *Ture Sventon, privatdetektiv* (1948). (Rosa, Helena)
- Ibbotson, Eva. *Häxtävlingen* (1979). (Åsa)
- Lagerlöf, Selma. *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige* (1906). (Helena, Katarina)
- Magorian, Michelle. *Godnatt Mister Tom* (1982). (Helena)
- Rowling, J.K. *Harry Potter och de vises sten* (1997). (Helena)
- Stark, Ulf. *Dårfinkar och dönickar* (1984). (Elisabeth)
- Stark, Ulf. *Min vän Percy, Buffalo Bill och jag* (2004). (Elisabeth, Petronella, Rosa)
- Stevenson, Robert Louis. *Skattkammarön* (1883). I anpassad upplaga. (Katarina)
- Twain, Mark. *Tom Sawyers äventyr* (1876). I anpassad upplaga. (Katarina)

Läsningen av ovanstående böcker gick i de flesta fall bra. Roald Dahls böcker uppges vara väldigt populära bland eleverna eftersom de är humoristiska och det finns mycket att diskutera kring dem. Åsas läsning av Maria Gripes *Tordyveln flyger i skymningen* gick inte alls bra:

Tordyveln flyger i skymningen är en av mina favoriter men den har alldeles för långsamt språk, dom orkar inte med den. Den läste jag i min första klass.

Helena upplevde en del problem när hon läste Selma Lagerlöfs *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*. Hon ansåg att boken var ”lite trög” och hon fick göra om många ord för att eleverna skulle förstå.

Kanonlistan som inspiration

De intervjuade lärarna kan tänka sig att läsa en del av listans böcker högt. Den vanligast nämnda är *Godnatt Mister Tom* av Michelle Magorian som sex av sju lärare anser kan passa som högläsning och som de är nyfikna på. *Anne på Grönkulla* av L.M. Montgomery finner flera av lärarna intressant men de är oroad för genusaspekten:

En del av dom är lite tjejiga; som *Anne på Grönkulla*. Och det går inte, då får man inte med sig grabbarna alls. (Katarina)

Ingen av de intervjuade lärarna talar däremot på liknande sätt om de typiska pojkböckerna på kanonlistan. Som nämnts ovan är de intervjuade lärarna medvetna om genus när de gör sina bokval och finner det ibland svårt att hitta böcker som passar alla.

Samtidigt som lärarna anser att en kanonlista är intressant menar de att man som lärare måste följa med i utvecklingen. Rosa känner en frustration över att det hela tiden kommer ut nya böcker och längtar tillbaka till den tiden då man hade sin ”visskatt” med låtar som alla sjöng och ett visst antal böcker som alla läste:

Men så kommer det så mycket nytt. Nu har det ju varit Lidbecks böcker. LasseMaja och andra serier som finns i oändlighet. Har dom då fastnat i någon så... Och dom här serierna där dom spelar fotboll och handboll. Det är ju lätt att anknyta till just dom killar som; ”det här är ju din värld” och då vill dom läsa det. Då plockar dom gärna en sådan serie och vill läsa alla böckerna. Tjejerna läser gärna hästböcker. Killarna vill ju gärna ha spännande.

Hon anser att det blir svårt att hitta bra högläsning böcker när eleverna endast vill höra om sina specifika intressen. Även Åsa menar att eleverna vill ha ”action” hela tiden och anser det vara enklare att läsa en spännande populärlitterär bok än att försöka få eleverna att engagera sig i *Anne på Grönkulla*.

Här kommer lärarna in på diskussionen kring analys och/eller upplevelse. Rosa väljer att låta eleverna bestämma vilken litteratur de vill läsa och koncentrerar sig främst på upplevelseaspekten. Detsamma gör Emelie och flera av de andra intervjuade lärarna. Helena och Katarina menar att det är olika i olika perioder. Ibland väljer de en bok som de vill diskutera med eleverna och ibland väljer de en rolig bok som blir mer av en avkoppling för dem.

Sammanfattning

Samtliga lärare fann DN:s kanonlista intressant och ansåg att den innehöll många böcker av bestående värde. Den främsta kritiken mot listan var att böckerna var äldre och därmed ansågs vara långsamma och ha gammalmodigt språk. Flera av listans böcker har filmatiserats och några av lärarna har vid dessa tillfällen läst böckerna högt för eleverna. Tretton av listans böcker har de intervjuade lärarna läst, sammanlagt.

Några av lärarna uttrycker intresse för att ha en kanonlista på skolan som hjälp vid val av högläsning och anser att det ibland är svårt att följa med i utgivningen av nya böcker. De

lärare som visar störst intresse för kanonlitteratur är de som gärna arbetar vidare med högläsningens boken och inte endast ser den som upplevelseläsning.

Godnatt Mister Tom är den bok på listan som väcker störst intresse och anses kunna fungera som högläsningens bok. *Anne på Grönkulla* nämns också, men lärarna ser en viss problematik kring att denna eventuellt är för "flickig".

Uppföljning eller inte

När det gäller uppföljning av högläsningens bokens innehåll gör de intervjuade lärarna på olika sätt vid olika tillfällen beroende av bokens innehåll. Det görs en skillnad mellan planerade samtal och allmänna diskussioner.

Planerade samtal

Katarina använder sig av strukturerade och planerade samtal och menar att det är viktigt att följa upp det som lästs. Innan varje högläsningstillfälle återberättar eleverna tillsammans vad som hände gången innan och diskuterar vad de tror kommer hända denna gång. Eftersom Katarina försöker integrera svenskundervisningen med SO har hon mycket diskussioner med sina elever angående andra människors levnadsvillkor. Hon vill att de ska kunna göra kopplingar mellan det lästa och sig själva och därifrån till andra människor och omvärlden.

Även Åsa använder sig av samtal och då mer i form av boksamtal utifrån Stensson (2006). Precis som Katarina försöker hon få eleverna att göra kopplingar och arbetar då främst med att de ska kunna känna igen sig själva i texter. Hon har som vana att samtala innan, under och efter läsningen. De samtal som sker innan högläsningen är främst för att påminna eleverna om vad som hände förra gången. Åsa har som vana att ibland stanna upp i läsningen och fråga eleverna vad de ser framför sig och hur de tolkar det som händer. Ibland ber Åsa eleverna att berätta vad de tror kommer hända:

Man blir ibland förvånad när man ställer frågor som man själv tycker att man har svar på. Så är det ju ibland någon som kommer med ett inlägg som man bara känner att "ja just det ja". Då har dom läst det på något annat sätt.

Efter läsningen brukar Åsa och hennes elever främst samtala kring det lästa och eleverna får ta upp om det är något särskilt de vill diskutera.

Allmänna diskussioner

Rosa har inte mycket samtal med sina elever utan koncentrerar sig mest på formella aspekter. Hon stannar vid svåra ord och förklarar dem, ibland ber hon eleverna skriva ner ord de inte förstår och så går hon igenom dem efter läsningen. Hon anser inte att eleverna har något större behov av att samtala kring det lästa utan visar sina reaktioner på det lästa på andra sätt:

Oftast så gör dom ju det direkt. Dom skrattar eller pratar "det var ju tokigt" men kanske inte så mycket när boken är slut. Då är det "vilken ska vi ta sen?".

Rosa menar alltså att eleverna reagerar på olika sätt under läsningen men ser inte att dessa reaktioner behöver diskuteras.

Emelie påpekar att hon är helt ny på skolan för denna terminen och har därför anpassat sig till den undervisning som redan finns. Men hon skulle vilja arbeta med bokcirkel där klassen blir uppdelad i grupper och varje grupp läser samma bok. Sedan skulle varje grupp ha lärarledda samtal kring den aktuella boken. Hon brukar inte samtala kring högläsningen men går ibland igenom vad som hänt i boken för de elever som missat. Hon anser inte att eleverna har något behov av att samtala kring läsningen:

Nej. De behöver inte avbryta eller så. Det är om jag avbryter i så fall. Men det är ju en vanesak också. Om man låter dem avbryta och så. Nu har ju jag styrt en del.

Hon vill inte att varken hon eller eleverna avbryter mitt i läsningen. Vid tillfällen när hon känner att eleverna har något att säga brukar hon däremot stanna upp en stund och låta dem berätta vad de tänker. Anledningen till att hon inte tycker om att avbryta läsningen är att hon inte vill förstöra upplevelsen. Detta är något som Helena och Petronella håller med om. De är också noga med att upplevelseaspekten tas till vara och att man inte ”pratar sönder” en god bok.

Petronella som arbetat i upp till skolår åtta menar att hon vill bespara de yngre eleverna ”allt recensionskrivande”. Hon menar att det får de ju ändå göra senare. Några ska de få skriva i tredjeklass men hon vill gärna vänta med detta. Detta står i kontrast till Katarinas elever som skriver en recension varje gång de läst ut en bok.

Sammanfattning

De intervjuade lärarna kan delas in i två grupper utefter hur de arbetar med uppföljning av högläsningen. Den ena gruppen använder sig av planerade samtal där de arbetar med att få eleverna att göra kopplingar för att på så sätt kunna relatera till sin omvärld. Den andra gruppen samtalar endast om eleverna anser att de behöver det eller om boken tar upp något särskilt ämne. Dessa lärare ser högläsningen främst som en upplevelse och vill inte förstöra den genom att analysera alltför mycket.

Diskussion och avslutande reflektioner

I denna del av uppsatsen kommer resultatet av intervjuundersökningen diskuteras och kopplas till tidigare forskning. Avsnittet inleds med en metoddiskussion, följs av en resultatdiskussion och avslutas med mina egna reflektioner och förslag till vidare forskning.

Metoddiskussion

Eftersom syftet med uppsatsen var att få fram de sju aktuella lärarnas syn på de olika frågeställningarna, har samtalsintervju som metod fungerat bra. Intervjufrågorna har fått relevanta och utförliga svar och ett resultat har uppnåtts. Precis som med alla uppsatser har det under arbetets gång uppstått tankar kring det perspektiv som valts och de metoder som använts. Att intervju de medverkande lärarna har varit väldigt lärorikt, men en fråga som kommit upp under sammanställningen av dessa intervjuer har varit kring riktigheten i lärarnas svar. Som jag diskuterade i metodavsnittet kan man aldrig vara säker på att de intervjuade lärarna svarar utifrån hur de arbetar och inte utifrån hur de vill arbeta. För att komma till rätta med detta hade det varit intressant att använda sig av triangulering. Triangulering innebär att man använder sig av tre olika perspektiv för att på så sätt få ett tydligare resultat (Malmgren & Nilsson 1993, s.30). Intervjuerna kunde då kompletteras med observationer av de

intervjuade lärarnas arbete samt intervjuer med deras elever. På det sättet hade man fått tre olika perspektiv på lärarnas undervisning och därmed kunde intervjuavaren antingen bekräftats eller förkastats. Detta har inte gjorts i denna uppsats pga. den korta tid som arbetet utförs under, men hade gett ytterligare ett intressant perspektiv på högläsningens användning i skolan.

Resultatdiskussion

Syftet med uppsatsen var att ta reda på hur de intervjuade lärarna ser på användningen av skönlitteratur i undervisningen, hur de arbetar med högläsningens boken, vilka kriterier de använder vid val av högläsningens bok och hur de ser på klassikerläsning och barn- och ungdomslitteraturens kanon. Resultatdiskussionens disposition utgår ifrån dessa frågeställningar.

Synen på skönlitteratur

Vid intervjuerna blev det tydligt att samtliga av de sju lärarna anser att skönlitteratur har en given plats i skolan. De diskuterar hur den bl.a. kan hjälpa eleverna att bli bättre på läsförståelse och öka läshastigheten, ge dem kontakt med olika litteraturgenrer och utöka deras kännedom om viktiga författare och deras verk. Detta är ungefär samma aspekter som Thorsons lärarstudenter tog upp när de svarade på en enkät kring varför skönlitteraturen är viktig (2009, s.93-97). De intervjuade lärarna tar inte upp kurs- eller läroplaner vilket är intressant eftersom de skulle kunna få stöd från dessa när det gäller användning av skönlitteratur i undervisningen. Detta eftersom nuvarande kursplanen i svenska för grundskolan på flera sätt förordar skönlitteraturens nytta och nöje (se ovan s.9) och nu gällande läroplanen, Lpo94 säger att: "Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga." (2009, s.5)

Molloy menar att lärare bör fråga sig vad man vill med läsningen (2009, s.33). Hur man svarar på den frågan blir avgörande när man gör sina didaktiska val och planerar sin undervisning. Något de intervjuade lärarna har gemensamt är att de vill ge eleverna möjlighet att se på världen ur andras ögon och därigenom ge dem en läsoplevelse. För att uppnå detta läser de högt för sina elever och eleverna läser även tyst på egen hand. Utöver detta arbetar de på olika sätt och man kan redan här dela in dem i två grupper. Vilka lärare som tillhör vilken grupp är inte absolut utan lärarna rör sig en del mellan grupperna beroende av sammanhanget. Elisabeth arbetar inte i en specifik klass utan förflyttar sig mellan klasser i sitt arbete som specialpedagog och lärare i svenska som andraspråk och därför har jag valt att inte placera henne i någon av grupperna. Lärarnas olika arbetssätt kan kopplas till Malmgrens tre ämnesuppfattningar där svenskämnet kan ses som ett färdighetsämne, ett litteraturhistoriskt bildningsämne eller ett erfarenhetspedagogiskt ämne (1996, s.87-89), och till Lundströms ämneskonceptioner (2007, s.25), vilket innebär att lärarna har olika syn på vad svenskämnet ska ge eleverna och hur man ska arbeta med svenskan.

Den första gruppen, som arbetar mycket med skönlitteratur, ser på svenskämnet som en blandning av litteraturhistoria och erfarenhetspedagogik. Därmed utgår de en hel del från elevernas egna erfarenheter men är inte rädda för att utmana dem. De anser även att svenskämnet har en skyldighet att ge eleverna grundläggande kunskaper kring kulturarvet. De är med i läsprojekt och försöker aktivt bredda elevernas textkompetens genom att få dem att läsa olika genrer, något som är väldigt viktigt, anser Molloy (2009, s.35). Katarina, Helena

och i viss mån Åsa och Petronella kan sägas tillhöra denna grupp. De planerar i perioder hela sin undervisning utefter en specifik skönlitterär bok och kombinerar svenskan med andra ämnen som exempelvis SO. Eleverna får arbeta med drama och bild, göra skrivuppgifter och titta på film. Undervisningen blir på så sätt ämnesintegrerad, något som läroplanen nämner som önskvärt (2009, s.9). Intressant är att lärarna i denna grupp är de som även är mest litteraturintresserade. De läser mycket på sin fritid, går på föreläsningar kring barn- och ungdomslitteratur, följer utgivningen av nya böcker och är som Petronella med i en bokcirkel. De talar kring skönlitteraturen med entusiasm och skulle gärna arbeta mer med den än de redan gör.

Den andra gruppen ser inte på skönlitteratur som särskilt berikande för undervisningen utan har med den eftersom den ska vara det. De arbetar som nämnt ovan med högläsning och tystläsning men utöver detta är användningen av skönlitteratur skral. Till denna grupp tillhör Emelie och Rosa. Att Emelie hamnar här är inte förvånande. Hon har inte arbetat länge och är ännu osäker i sin lärarroll. Positivt är att hon vill arbeta mer med skönlitteratur och har en del idéer kring detta. Exempelvis tar hon upp bokcirkel som en möjlig väg in i ett ökat arbete med skönlitteratur. Varför Rosa tillhör denna grupp är svårare att förklara. Hon har arbetat som lärare i över 30 år och ser ändå inte att skönlitteratur kan vara berikande för hennes undervisning. Hon lyfter helst fram upplevelsaspekten och ser inte att skönlitteratur kan ge mer än det och kanske en del andra formella kunskaper. Utifrån Malmgren ser hon på svenskämnet som ett färdighetsämne där de formella aspekterna är de viktiga (1996, s.87-89). I och med denna fokus får hon svårt att se hur skönlitteraturen passar in. Kanske beror detta på att Rosa inte fått den fortbildning hon skulle behövt för att kunna arbeta vidare med skönlitteraturen.

Högläsningens bokens roll i skolan

Samtliga av de intervjuade lärarna använder sig alltså av högläsningens bok, vilket är ett uppmuntrande resultat. Hur ofta de läser varierar, från två gånger i veckan till nästan varje dag. Det finns inga undersökningar där rekommenderad lästid redovisas, men Rosenhouse, Feitelson, Kita och Goldsteins lärare läste 20 minuter (1997) medan Hemericks lärare läste 30 minuter (1999). Det dessa undersökningar har gemensamt är att de medverkande lärarna läste högt varje dag. Det är inga av de intervjuade lärarna som uppger att de läser varje dag då de anser att tiden inte räcker till men de visar ändå en strävan efter att läsa högt så mycket som möjligt.

Intressant är att lärarna ser att eleverna efterfrågar högläsningen. Eftersom både Hemerick (1999) och de intervjuade lärarna ser på högläsningen som ett sätt att få eleverna att läsa själva är detta mycket uppmuntrande. Elever som läser på egen hand har ofta en positiv attityd till läsning och eftersom Liberg ser ett samband mellan elevens provresultat på PIRLS och deras attityder till läsning är detta något att uppmuntra (2009, s.13, 18).

De intervjuade lärarnas användning av högläsningens boken präglas främst av att ge eleverna en lugn stund och en bra läsoplevelse. Detta verkar vara grunden för dem och därmed delar de samma åsikt som Brodow och Rininsland (2005, s.158, 229), Thorson (1995, s.268) och Kåreland (2009, s.198), som anser att detta är en viktig aspekt. Lärarna engagerar sig i högläsningen och läser med betoning och inlevelse. De använder som Rosa rekvisita och försöker få eleverna att se att skönlitteratur är mysigt. Allt detta för att väcka deras intresse för läsningen. Det finns definitivt ett väldigt stort engagemang bland dessa lärare.

Flera av de intervjuade lärarna ser en stor skillnad i sina elevers förmåga att sitta stilla och lyssna i jämförelse mot tidigare elever. De har mycket svårare för detta idag och de av lärarna som arbetat en längre tid är oroliga över hur stressade eleverna är och att de hela tiden måste vara igång. I kombination med detta talar lärarna om de nya medierna som konkurrerar med läsningen och menar att det är dessa som påverkar eleverna, en åsikt de delar med Skolverket (2007, s.9-10) och Persson (2007, s.7). I början av terminen klarar vissa elever, enligt lärarna, inte av att lyssna på högläsning i 20 minuter utan att bli stressade, men längre fram uppskattar de dessa stunder enormt. Det är i detta sammanhang som de intervjuade lärarna säger att de vill läsa ännu mer än innan. Speciellt Petronella är rädd att läsning av skönlitteratur, både i skolan och utanför klassrummet, är på väg att försvinna. Detta är en sorglig tanke som endast framtiden kan utvisa, men tydligt är att den frivilliga läsningen förekommer allt mer sällan (Persson 2007, s.7).

I samband med skönlitteraturens sjunkande status diskuterade de intervjuade lärarna läsningens genusaspekter. Molloy menar att de elever som kan betecknas som icke-läsare oftast är pojkar, eftersom läsning av många anses vara en kvinnlig syssla. Pojkarna avlägsnar sig därför från detta eftersom de inte vill sammankopplas med något kvinnligt (2003, s.11). De intervjuade lärarna visar en medvetenhet kring att inte alla av deras elever kommer att bli läsare och vill gärna kompensera detta genom att läsa så mycket som möjligt för dem i skolan. Katarinas rekommendation att läsa för elever ända upp till skolår nio är intressant i detta sammanhang. Om eleverna, och då speciellt pojkarna inte läser mycket på egen hand och inte heller får någon skönlitterär läsning i skolan kommer de inte klara av att läsa de högre stadiernas litteratur, menar hon. Detta leder till en problematik som påverkar eleverna även efter att de lämnat skolan.

Högläsningen som en utmanande del av undervisningen kommer framförallt den första gruppen av lärare in på, och då främst Katarina. Hon ser denna utmaning som en självklarhet och har fått försvara sina bokval för föräldrar som ansett dem vara för svåra. Katarina använder sig i allra högsta grad av Vygotskijs teori kring närmaste utvecklingszonen (2001, s.330) när hon läser högt. Den sociokulturella teorin borde vara flitigt använd när det handlar om högläsning eftersom den förespråkar lärande i sociala sammanhang. Högläsningen är en gemensam upplevelse för hela klassen och därmed ger den möjlighet till samtal mellan samtliga elever. På så sätt kan de utbyta tankar och åsikter och beskriva hur deras inre bilder kring berättelsen ser ut. De kan hjälpa varandra att göra tolkningar och genom det lära sig att läsa mellan raderna. Det är synd att resultatet visar att detta inte till fullo tas tillvara.

Kriterier vid bokval

Chambers listar tre sätt att välja bok på där det antingen är läraren som väljer själv, eleverna som ger förslag eller någon auktoritet som väljer (2001, s.79). I intervjuerna kom det fram att det i de flesta fall är lärarna själva som väljer högläsningens bok. De tillägger att de ibland låter eleverna välja mellan ett antal alternativ och ibland påverkas deras val av de läsprojekt de är med i. De använder sig alltså i viss mån av alla sätten men oftast är det det första.

Om man utgår från Brodow och Rininslands tre faktorer vid bokval som är uppdelade i didaktiska val, lärarens kunskaper om elevernas mognad och förmåga och elevernas tips och önskemål (2005, s.130), blir återigen gruppindelningen av lärarna aktuell. Den första gruppen, med undantag för Åsa, gör strategiska och planerade val och styrs därmed av sina didaktiska mål. De läser skönlitteratur som de anser att eleverna ska ha hört när de går ut skolan och försöker läsa olika genrer. De anser precis som Bergman att det inte finns några hinder från att

läsa kulturarvstexter som kan vara svårare i språket (2009, s.68) och återigen blir Vygotskijs närmaste utvecklingszon aktuell (2001, s.330). I denna grupp står Katarina ut då hon ser på svenskämnet som mer litteraturhistoriskt (Malmgren 1996, s.87-89) än de andra och gärna läser klassiker. Den andra gruppen har ingen medveten strategi utan utgår främst från elevernas mognad och förmåga samt elevernas önskemål. Speciellt Rosa och Emelie väljer skönlitteratur som får deras elever att skratta eller som tar upp ämnen som är aktuella för eleverna just då. Åsa byter här gruppstillhörighet och gör inget särskilt medvetet bokval. Hon letar efter skönlitteratur som har lagom långa kapitel, bra flyt och som hon tror kan fånga eleverna. Hon är den enda som tar upp praktiska aspekter som kapitellängd, vilket är intressant eftersom Chambers anser att detta är väldigt viktigt för att eleverna ska kunna följa läsningen (2001, s.93). Stadsbibliotekets barn- och ungdomsbibliotekarie berättade att detta var ett av de kriterier som lärare ofta nämner när de vill ha hjälp med bokval, vilket gör det besynnerligt att de andra intervjuade lärarna inte nämner detta.

Utifrån Nikolajevas fyra metoder vid bedömning av barnlitteratur som behandlar läsning i uppfostrande syfte, läsning som upplevelse, läsning för att tolka och läsning kopplat till litterära aspekter (2004, s.25), blir det svårare att kategorisera lärarna. Oftast använder lärare en komplicerad kombination av dessa och jag skulle vilja påstå att samtliga av de intervjuade lärarna använder sig av olika kombinationer. Det de har gemensamt är återigen läsning som upplevelse.

Flera av de intervjuade lärarna tog upp läsning av långserieböcker när det gällde bokval. Dessa böcker är oftast populärlitterära och har enligt Kåreland stereotypa karaktärer som inte går igenom någon personlighetsutveckling (1994, s.115). Varför lärarna väljer att läsa dessa böcker har olika anledningar. Emelie läser gärna en hel serie högt medan flera av de andra lärarna hellre läser första boken och låter eleverna läsa resten av böckerna på egen hand om de blir intresserade. De menar att det är bättre att eleverna läser populärlitterära böcker än att de inte läser alls, en synpunkt som Kåreland menar är vanlig bland lärare (1994, s.119). Barns läsförmåga underskattas ofta, menar Chambers (2001, s.54). Detta kan vara en av anledningarna till att flera av de intervjuade lärarna håller sig till den enklare populärlitteraturen och inte utmanar sina elever så mycket. Appleyard menar att barn i åldrarna 10-13 år har en bra förmåga att förstå andra människor och därför nöjer de sig inte med enklare karaktärer utan vill hellre läsa litteratur där karaktärerna är mer avancerade och mångbottnade (1991, s.87). Tyvärr är det endast några av lärarna, alla tillhör den första gruppen, som tagit till sig av detta.

Få av de intervjuade lärarna tar upp genusaspekten när de talar om bokval. Brink menar att det finns ett samband mellan elevs bokval och kön, ett samband som blir svagare ju äldre eleverna blir. Flickor är i regel mer öppna för att välja litteratur där huvudkaraktären är av det motsatta könet (2005, s.193, 198). I och med Appleyards uppmaning att barn behöver utmanas att läsa andra böcker än de de vanligen läser, även om denna utmaning inte bör bli för stor (1991, s.87), skulle pojkarna här kunna utmanas och få lyssna till skönlitteratur där huvudkaraktären är en flicka. Men de intervjuade lärarna, förutom Helena, är oroad att om de läser "flickiga" böcker kommer pojkarna tappa intresset och inte följa med i läsningen. Helena ser inte alls detta som ett problem utan anser att "det får dom acceptera", de ska ha läst många olika sorters böcker och så är det bara.

De gånger som de intervjuade lärarna bestämt sig för att utmana sina elever genom att läsa en "långsammare" bok, stannar de ofta upp i läsningen och diskuterar för att se att de följer med i handlingen. Detta gör enligt Chambers att eleverna bättre kommer ihåg vad som händer

(2001, s.97) och Keene och Zimmerman ser på samtalet som en av högläsningens viktigaste aspekter (2003). Om läsning av mer avancerad skönlitteratur gör att lärarna planerar in samtal och detta i sin tur berikar elevernas läsupplevelse än mer, kan man dra slutsatsen att detta borde göras oftare.

Samtliga av de intervjuade lärarna läser nästan genomgående den bok de tänkt använda till högläsning i förväg. I några fall har de inte hunnit med och som resultat av detta har flera av dem avslutat böcker eftersom de och eleverna inte tyckt om dem. Vissa av dessa avslutade böcker har lärarna valt eftersom de själva tyckte om dem som barn, de har påverkats av sin barndomskanon (Brink 2009, s.45). Molloy menar att en text uppfattas olika av olika läsare (2003, s.301) och därmed är det ingen garanti att eleverna kommer tycka om samma bok som den aktuella läraren tyckte om som barn.

Klassikerläsning

Eftersom begreppet klassiker kan ha olika betydelse för olika individer ombads de intervjuade lärarna att ge sin egen definition. Samtliga av dem ansåg att en klassiker är en äldre skönlitterär bok och flera av dem nämnde att begreppet även innebär att man har behållning av att läsa dem än idag. Därmed är de överens med den definition som används i denna uppsats. De flesta av de författare och verk som lärarna räknade upp var skrivna på 1700-, 1800- och det tidiga 1900-talet. Ett undantag var Astrid Lindgren som fick sitt stora genombrott med *Pippi Långstrump* 1945. Astrid Lindgren hör till det svenska kulturarvet och det är inte förvånande att hennes böcker nått klassikerstatus här. Samtliga lärare utom Emelie har läst en bok av författaren högt. Helena och Katarina arbetar med teman kring henne då de märkte att eleverna inte visste vem hon var och vilka böcker hon skrivit. De var båda upprörda och förvånade över detta och menade att alla barn borde veta vem Astrid Lindgren var. Brink ser att läsning av Astrid Lindgrens böcker har ökat i skolan (2009, s.43) och kanske beror detta på de orsaker som Helena och Katarina tar upp. Även bröderna Grimms sagor är populära bland lärarna och Helena brukar läsa dessa i original för sina elever.

Lärarnas definition av klassiker problematiseras då *Harry Potter och de vises sten* och böckerna om Sune tas upp. Dessa böcker är skrivna 1997 respektive 1984 och framåt. I nuläget är inte dessa böcker att betraktas som klassiker. Det är möjligt att de i framtiden blir det även om det är mer troligt att böckerna om Harry Potter blir det än böckerna om Sune. Kanske blandar de intervjuade lärarna ihop begreppet klassiker med skönlitteratur som de anser att barn och ungdomar bör läsa. Att man anser att böckerna om Sune bör läsas av sina elever är inte samma sak som att ge dem benämningen klassiker.

Förutom läsning av Astrid Lindgren är det inte många av de intervjuade lärarna som engagerar sig i att läsa klassiker. Katarina och Helena sticker återigen ut som några som är intresserade av klassikerläsning men även de menar att det oftast blir Astrid Lindgren. Intressant är att Helena läser klassiker för de moraliserande aspekter som ofta finns i dem. Skardhamar menar att lärare ofta är rädda för att vara för fostrande och undviker sådana berättelser, med konsekvensen att eleverna går miste om texter som behandlar viktiga tankar kring mänsklighet och att vara människa (1994, s.54-57). Helena ser på klassikerläsningen som något djupare och läser den inte bara för att läsa den, hon ser till att eleverna även får behållning av det lästa (Brodow & Rininsland 2005, s.230).

Läsning av språkligt anpassade upplagor anser de intervjuade lärarna är mer intressant än att läsa klassiker i original. Detta beror på att originalutgåvorna enligt lärarna har ett svårt språk

som innebär avbrott för att förklara ord och är för långsamma för att eleverna ska vilja lyssna. Återigen kommer man här in på det faktum att lärarna anser att dagens elever har svårt att sitta stilla och lyssna. Om de hela tiden vill att något ska hända runt omkring dem, hur ska de då kunna lyssna på en klassiker med långsamt tempo? Denna fråga ställer sig flertalet av de intervjuade lärarna, men inte alla. De av lärarna som oftare läser klassiker upplevde ett visst motstånd i början men deras elever har vant sig vid detta och kan nu lyssna och tolka det som de får höra. Brink menar att det borde finnas didaktiska redskap som möjliggör läsning av vilken skönlitteratur som helst i skolan. Man borde inte ge upp på klassikerna bara för att de känns för svåra (2009, s.45). Utifrån de intervjuade lärarnas erfarenheter kan slutsats dras att läser man aldrig klassiker kommer eleverna inte heller lära sig att lyssna till dem. Det som verkar hindra lärarna allra mest är att de inte anser att deras elever har förmågan att lyssna till mer avancerad skönlitteratur. Det är nedslående att lärarna har en sådan dålig tilltro till sina elevers förmåga, när det enligt Brodow och Rininsland är tydligt att de skolor som är framgångsrika är de som kräver mycket av eleverna (2005, s.194). Det är bättre att kräva för mycket av sina elever för att vid behov sänka kraven, än att kräva för lite och försöka höja dem. Om man ändå är osäker på vad eleverna klarar av kan en väg in i klassikerläsningen vara att börja med att läsa de anpassade upplagorna, menar Brodow och Rininsland (2005, s.74, 78), för att sedan övergå till läsning av original. Om man vill att eleverna ska komma i kontakt med äldre skönlitteratur är de anpassade upplagorna alltså en bra lösning, men i min åsikt bör man inte ge upp på klassikerläsningen endast för att man anser att de språkligt anpassade upplagorna fungerar lika bra. Det finns trots allt en skillnad mellan att läsa original och att läsa anpassade upplagor. Original innehåller författarens eget språk och nyanserna i detta försvinner lätt vid omskrivning. För att ge eleverna en upplevelse av hur man skrev och tänkte förr är det eftersträvarsvårt att det är originalen som läses och ger man eleverna en god förförståelse och är aktiv i bearbetningen av det lästa finns det inga hinder för att läsa dessa.

En annan anledning till att inte läsa klassiker anser de intervjuade lärarna vara att de visar på genusstereotypa roller och därmed har ålderdomliga värderingar. De nämner exempelvis *Anne på Grönkulla* som en intressant bok att läsa men anser att den är för "flickig" och att de då inte skulle få med sig pojkarna. Molloy ser inte alls detta som ett hinder utan snarare som en möjlighet att lyfta fram dessa stereotyper till diskussion (2003, s.309). Boglind och Nordenstam gjorde en undersökning kring *Anne på Grönkulla* och fick då fram att denna bok ansågs av blivande lärare som väldigt användbar när det gäller diskussioner kring starka kvinnliga karaktärer och flera av lärarstudenterna visade intresse för att använda sig av denna bok i sitt framtida yrke (2010, s.105). Det är därför förvånande att de intervjuade lärarna med detsamma avfärdar denna bok pga. genusaspekten. Lärarna visar här en viss rädsla för att om de väljer fel högläsningbok förlora elevernas intresse och därmed förstöra deras attityd till läsning. Eftersom Appleyard menar att elever behöver möta utmaningar på lagom nivå (1991, s.87) verkar det snarare vara större risk att eleverna får en negativ attityd till läsning om de endast möter skönlitteratur som inte utmanar deras syn på genus.

Barn- och ungdomslitteraturens kanon

DN:s kanonlista (bilaga 2) mottogs av lärarna på ett positivt sätt och de ansåg att den innehöll flertalet bra böcker som de själva läst och som de anser att barn och ungdomar borde komma i kontakt med. Det enda negativa med listan ansåg de vara att den innehöll alltför många äldre titlar och att dessa var för svåra för deras elever. Rosa efterfrågade en lokal kanonlista som man kunde använda sig av och ansåg precis som Brinks intervjuade lärare att en kanonlista skulle vara till god hjälp vid bokval (2009, s.50). De nya mediernas intåg blir tydligt då flera av de sju lärarna menade att de äldre böckerna på listan har nog eleverna sett på tv som film

eller som serie. Helena och Katarina brukar ta vara på dessa tillfällen och då läsa böckerna högt så att eleverna får lyssna till förlagan till filmen eller serien. De tar då vara på elevernas kultur och kombinerar den med skolans kultur för att skapa en meningsfull undervisning. I denna lärandemiljö blir det enklare för eleverna att ta till sig av det lästa och mening skapas (Lundström 2007, s.157 och Bergman 2009, s.75).

Listan på den kanonlitteratur som de intervjuade lärarna läst genom åren är inte lång och består av fjorton titlar. Läsningen av de aktuella böckerna gick i de flesta fall bra, men viss läsning gick "lite trögt" pga. det långsammare tempot. Som nämnts ovan kan detta långsammare tempo i vissa fall vara positivt då det ger upphov till samtal och därmed fördjupar elevernas läsupplevelse. Återigen visar lärarna en viss rädsla för att läsa skönlitteratur som eleverna inte anser vara tillräckligt spännande och flera av kanonlistans böcker ratas med detsamma. Brodow och Rininsland håller med om att det är viktigt att känna igen sig i det som läses, men än viktigare är det att se utanför det kända och därmed vidga sina vyer (2005, s.233). Som Katarina säger i intervjun: "om man aldrig gör det... Då blir det ju aldrig..." Att som lärare inte våga läsa kanonlitteratur därför att man tror att eleverna inte kommer att uppskatta det är inte orsak nog. Läsning av populärlitteratur ger, enligt Skardhamar en viss trygghet eftersom man vet ungefär vad som kommer att hända (1994, s.82), men denna trygghet är inte nödvändig när det gäller högläsningens boken eftersom läraren är där som handledare.

Uppföljning

I resultatredovisningen delades uppföljningsavsnittet upp i planerade samtal och allmänna diskussioner. Detsamma görs nedan.

De lärare som använde sig av planerade samtal ansåg precis som Skardhamar att skönlitterär läsning bör följas upp (1994, s.62). Keene och Zimmerman arbetar mycket med samtal kring läsning och nämner tre olika kopplingar som görs i dessa samtal: text-till-text-koppling, text-till-själv-koppling och text-till-världen-koppling (2003, s.75). Katarina använder sig av samtliga dessa kopplingar i sin svenskundervisning medan Åsa mest använder sig av text-till-själv-kopplingar där eleverna försöker relatera textens budskap till sig själva. Åsa använder sig av Stenssons boksamtal och försöker samtala innan, under och efter läsningen. När hon stannar under högläsningen och delger eleverna sina egna tankar hjälper hon dem enligt Keene och Zimmerman att förstå texten på ett djupare plan och samtidigt visar hon dem hur man som erfaren läsare kan tänka om det lästa (2003, s.59, 102).

Resten av lärarna har allmänna diskussioner kring bokens innehåll och brukar inte samtala om inte eleverna visar intresse för det, vilket de inte anser att de gör särskilt ofta. Deras högläsning kännetecknas mer av monologisk läsning (Thorson 1995, s.269) och de är rädda för att "prata sönder" böckerna. De menar alltså att planerade samtal riskerar att förstöra elevernas upplevelse av läsning och detta vill de inte äventyra. Det är synd att dessa lärare ser på samtalet på ett negativt sätt eftersom det snarare är så att samtalet ger eleverna en djupare upplevelse (Skardhamar 1994, s.12, 16) och en kombination av upplevelse och analys, enligt Kåreland, är en fördel (2009, s.198). Dessa lärare har ett märkbart oförstående förhållande till litteratursamtalet som en del av undervisningen och ser det snarare som ett störande moment. Detta är anmärkningsvärt eftersom det finns mycket forskning kring denna metod och man kan undra hur dessa lärare kan ha undgått detta? Litteratursamtalet kan även kopplas till den sociokulturella teorin och dialogen som kunskapsskapare. Denna teori är vanligt

förekommande i dagens skola och att lärarna inte ser litteratursamtalet som en sorts dialog är förbryllande.

Avslutande reflektioner

Det var väldigt positivt att få reda på att högläsningens boken har en hög status bland de intervjuade lärarna och att de ser det som självklart att läsa högt för sina elever. Att de arbetar olika var väntat men att de såg på högläsningens nyttoaspekter på så olika sätt var det inte. Även om de alla menade att upplevelseaspekten är otroligt viktig var det flera av dem som endast såg detta som syftet med högläsningen. I vissa fall kunde de berätta om de kunskaper som högläsningens boken kan ge, men längre fram i intervjun visade det sig att de ändå inte arbetade på detta sätt. Det fanns undantag i lärare som arbetar med teman och läsprojekt och som har ett genuint intresse för skönlitteraturen. Enligt min åsikt är det större chans att dessa lärares elever blir läsare när de ser den entusiasm och målmedvetenhet som deras lärare utstrålar.

Det är synd att inte fler av de intervjuade lärarna engagerar sig i att läsa klassiker och kanonlitteratur. Som lärare har vi ett ansvar att göra eleverna medvetna om det skönlitterära kulturarvet och att ge dem en bildning de kommer att behöva i livet efter skolan. Högläsning av kulturarvstexter är en väldigt bra möjlighet då vissa av dessa texter är avancerade och eleverna kan ha svårt för att läsa dem på egen hand. Att inte ge eleverna denna möjlighet är att beröva dem en stor del av den historia och värdegrund som dagens samhälle vilar på.

Något som behöver poängteras är att läsning av klassiker och kanonlitteratur inte på något sätt utesluter läsning av populärlitteratur. Det är snarare så att dessa bör komplettera varandra. Men eftersom samtliga av de intervjuade lärarnas elever har en egen tystläsningsbok som de i de flesta fall får välja själva, betvivlar jag att de inte får kontakt med populärlitteraturen. Det är snarare högkulturen de inte kommer i kontakt med och att som lärare läsa denna i skolan är inte att vara bakåtsträvare utan att ge sina elever en bredare repertoar av skönlitteratur.

Under min svenskinriktning fick vi mycket kunskaper om hur samtal kring skönlitteratur kan gå till och vi fick även veta hur viktigt samtalet är för elevernas utveckling. Att få av de intervjuade lärarna använda sig av planerade samtal var därför förvånande. Om det varit tidsaspekten som gjorde att de inte arbetade med detta hade det varit förståeligt, men som det verkar är det snarare att de inte har kunskapen om hur viktigt litteratursamtalet är. När det gäller uppföljning finns det alltså en kunskapslucka bland de intervjuade lärarna som behöver fyllas. Det är möjligt att det är detta som gör att inte mer avancerad skönlitteratur läses i skolan. Denna litteratur behöver i högre grad bearbetas och har man inte kunskap om hur detta går till blir det lätt att man istället undviker den skönlitteraturen och använder sig av enklare populärlitterära verk. Det verkar troligt att lärarna skulle kunna läsa klassiker och kanonlitteratur om de arbetade mer med att motivera sina elever och samtala med dem.

Ett nedslående resultat var lärarnas brist på tilltro till sina elever när det gäller deras förmåga att lyssna på och bearbeta klassiker och kanonlitteratur. De poängterar själva att högläsningen är viktigare än någonsin för att ge eleverna kontakt med skönlitteraturen och på så sätt försöka konkurrera med andra medier, men samtidigt läser de till största delen populärlitteratur högt. Dessa två förhållningssätt går på flera sätt emot varandra. Lärare som vill ge sina elever en skönlitterär utbildning borde även vilja att eleverna får möjlighet att möta olika sorters skönlitteratur, både från hög- och lågkulturen.

Förslag till vidare forskning

Eftersom internationella undersökningar visar att svenska elever blir allt sämre på att läsa och ytterligare undersökningar visar på högläsningens nytta, kan man argumentera för att högläsningen nu är än mer viktig än innan. De intervjuade lärarnas svar bekräftar detta och de ser på högläsningen som en betydelsefull del av undervisningen. Däremot har de svårare att beskriva varför det är så och detta påvisar att det finns en viss kunskapslucka när det gäller högläsningens nytta och hur man kan använda den i undervisningen. Den litteratur som finns tillgänglig behandlar till största delen boksamtal, men i denna uppsats har flertalet andra användningsområden uppmärksammats. Därmed krävs ytterligare forskning kring hur högläsningen kan optimeras och konkreta undervisningsförslag behövs.

Exempel på forskning är, som nämnts i metoddiskussionen, användning av triangulering. Observationer hade då kunnat komplettera de intervjuade lärarnas svar och intervjuer med eleverna hade visat på deras attityder till läsning av klassiker och kanonlitteratur. Har de intervjuade lärarna i denna uppsats rätt när de menar att deras elever inte är intresserade av denna litteratur och inte har förmågan att ta till sig den? Elevernas svar hade varit väldigt intressant i detta sammanhang. När det gäller konkreta undervisningsförslag är Svenssons *Gör klassikern till din egen* en bra början, men den riktar sig till senare skolår. Det finns inga hinder för att börja läsa klassiker och kanonlitteratur även i de tidigare skolåren, men för att detta ska ske behöver lärarna mer stöd och hjälp.

Referenslista

- Alsheimer, L. (2004). *Bildningsresan: Från ensidig instrumentell utbildning till sammanhangsskapande bildning*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Appleyard, J.A. (1991). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bergman, L. (2009). Varför glömmar man pennan. I Bergman, L., Hultin, E., Lundström, S. & Molloy, G. *Makt, motstånd, mening: litteraturundervisningens dilemman och möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Bettelheim, B. (1989). *Sagens förtrollade värld*. Viborg: Norstedts.
- Boglund, A. & Nordenstam, A. (2010). *Från fabler till manga: litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barn- och ungdomslitteratur*. Malmö: Gleerups.
- Brink, L. (2005). Välja bok. Läspreferenser hos en grupp barn under år 1-3 och i år 6. I Kåreland, L. (red). *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och kultur.
- Brink, L. (2009). Skönlitteraturens väg till klassrummet – om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning. I Kåreland, L. (red). *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Brodow, B. & Rininsland, K. (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Bus, A.G., van IJzendoorn, M.H. & Pellegrini, A.D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta- Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. I *Review of Educational Research*. Vol. 65:1.
- Chambers, A. (2001). *Böcker inom oss: Om boksamtal*. Stockholm: Nordstedts.
- Dominkovic, K., Eriksson, Y. & Fellenius, K. (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2004). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts.
- Hemerick, K.A. (1999). The Effects of Reading Aloud in Motivating and Enhancing Students' Desire To Read Independently. (Online). Full text Availability: From ERIC.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Malmö högskola.
- Keene, E.O. & Zimmerman, S. (2003). *Tankens mosaik: Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.
- Kåreland, L. (1994). *Möte med barnboken*. Stockholm: Natur och kultur.

- Kåreland, L. (2009). Längtan efter det ouppnåeliga – så kan Andersens ”Den lilla sjöjungfrun” läsas. I Kåreland, L. (red). *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Langer, J.A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar – Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Liberg, C. (2009). Svenska elevers läsförmåga. I Ellvin, M. & Manderstedt, L. (red). *Perspektiv på läsning: Liv, lust och lärande*. Svenskläraryrskrift 2009. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundström, S. (2007). *Textens väg: Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Diss. Umeå Universitet.
- Malmgren, L-G. & Nilsson, J. (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar: om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmström, S., Györki, I. & Sjögren, P.A. (2006). *Bonniers stora ordbok*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Meyer, L.A. & Wardrop, J.L. (1994). Effects of Reading Storybooks Aloud to Children. I *Journal of Educational Research*, Vol. 88.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2009). Om litteraturläsning som förförelse och maktkamp. I Bergman, L., Hultin, E., Lundström, S. & Molloy, G. *Makt, motstånd, mening: litteraturundervisningens dilemman och möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Nikolajeva, M. (2004). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Osign. (1993). ”Klassiker”, i *Nationalencyklopedin*, band 11, Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker.
- Osign. DN. 2008-09-01. *100 omistliga barnboksförfattare – verken sorterade efter målgrupp*. www.dn.se Hämtad 2010-12-09.
- Persson, M. (1999). Kulturella värderingar. I Andersson, L-G., Persson, M. & Thavenius, J. *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2000). Populärkultur i skolan: Traditioner och perspektiv. I Persson, M. (red). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. & Goldstein, Z. (1997). Interactive Reading Aloud to Israeli First Graders: Its Contribution to Literacy Development. I *Reading Research Quarterly*, Vol. 32.

Skardhamar, A-K. (1994). *Litteraturundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2000). *Kursplanen i svenska*. www.skolverket.se Hämtad 2010-12-09.

Skolverket. (2007). *PIRLS 2006: Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2010). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. www.skolverket.se Hämtad 2010-12-09.

Stensson, B. (2006). *Mellan raderna: strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.

Stukát, S. (2007). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, B. (2008). *Gör klassikern till din egen: att arbeta med skönlitteratur i klassrummet*. Stockholm: Liber distribution.

Säljö, R. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I Selander, S. (red.). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Liber.

Thorson, S. (2009). Blivande svensklärare om att "läsa" och "förstå" skönlitteratur. I Kåreland, L. (red). *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.

Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.

Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Bilaga 1 - Intervjufrågor till lärare i skolår tre till fem

Bakgrund

Vad har du för utbildning?

Hur många år har du arbetat som lärare?

Med vilka skolår har du arbetat?

Grundläggande frågor

Hur arbetar du med skönlitteratur i undervisningen?

Har eleverna tystläsningsbok?

Har ni en högläsningbok i klassen som du läser högt ur?

Hur mycket läser du högt på en vecka?

Efterfrågar eleverna högläsning?

Visar eleverna intresse för högläsningen?

Högläsningens plats i undervisningen

Anser du att det är viktigt att ha en högläsningbok?

I din mening, vad ger högläsning eleverna?

Val av högläsningbok

Vem är ansvarig för val av högläsningbok?

När du ska välja en ny bok, vilka kriterier anser du då är viktiga?

Vad lägger du in i begreppet klassiker?

Brukar du läsa klassiker?

Barn- och ungdomslitteraturens kanon

I en lista från DN röstades 100 barnboks författare fram som tidningens kritiker ansåg vara nödvändiga för varje barn att läsa. Listan jag har med visar de böcker som är relevanta för barn 9-12 år och ungdomsböcker.

Vad är din åsikt om listan?

Har du använt någon/några av dessa som högläsningbok?

Om ja:

- Hur tyckte du läsningen gick?
- Vad fick du för respons från eleverna?
- Skulle du kunna tänka dig att läsa någon liknande bok igen?

Om nej:

- Hur kommer det sig?
- Skulle du kunna tänka dig att läsa någon av böckerna?

Uppföljning vid högläsning

Anser du att det är viktigt att samtala kring högläsningbokens innehåll?

Anser du att eleverna brukar ha behov av att samtala kring högläsningbokens innehåll?

Brukar du ha några aktiviteter kring högläsningen?

Bilaga 2 – Kanonlista från DN

9-12 år

Francis Hodgson Burnett: "Den hemliga trädgården" (1909)

Roald Dahl: "Kalle och chokladfabriken" (1964), "SVJ" (1982), "Häxorna" (1983), "Matilda" (1988)

Michael Ende: "Momo eller Kampen om tiden" (1973), "Den oändliga historien" (1979)

Anne Frank: "Anne Franks dagbok" (1947)

Neil Gaiman: "Coraline" (2002)

Leon Garfield/Michael Foreman: "Shakespearesagor" (1986)

Maria Gripe: "Tordyveln flyger i skymningen" (1978), "Agnes Cecilia - en sällsam historia" (1981)

Kurt Held: "Röda Zora" (1941)

Åke Holmberg/Sven Hemmel: "Ture Sventon, privatdetektiv" (1948), "Ture Sventon i Paris" (1953)

Eva Ibbotson: "Den stora spökräddningen" (1975), "Häxtävlingen" (1979)

Selma Lagerlöf: "Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige" (1906)

C S Lewis: "Häxan och lejonet" (1950), "Min morbror trollkarlen" (1955), "Caspian, prins av Narnia" (1951), "Kung Caspian och skeppet Gryningen" (1952), "Silvertronen" (1953), "Hästen och hans pojke" (1954), "Den sista striden" (1956)

Irmelin Sandman Lilius: "Gullkrona gränd" (1969), "Gripanderska gården" (1970), "Gångande grå" (1971), "Mattan från Kars" (1989), "Korpfolksungen" (1994)

Barbro Lindgren: "Världshemligt" (1972)

Michelle Magorian: "Godnatt Mister Tom" (1982), "Plats på scen" (1994)

Margaret Mahy: "Tycho och Angela" (1988)

Olle Mattson: "Briggen Tre Liljor" (1955)

L M Montgomery: "Anne på Grönkulla" (1908), "Emily" (1923)

Edith Nesbit: "Huset Ardens gåta" (1908)

Per Nilsson: "Flickan jag älskar heter Milena" (1998)

Christine Nöstlinger: "Vi struntar i gurkkungen" (1972)

Katherine Paterson: "Bron till Terabitia" (1977)

J K Rowling: "Harry Potter och de vises sten" (1997)

Martha Sandwall-Bergström: "Kulla-Gulla" (1945)

Ulf Stark: "Dårfinkar och dönickar" (1984), "Min vän Percy, Buffalo Bill och jag" (2004)

Lisa Tetzner: "Sotarpojken" (1938)

Sven Wernström: "Trälarna" (1973)

Laura Ingalls Wilder: "Lilla huset i stora skogen" (1932), "Farmarpojken" (1933), "Lilla huset på prärien" (1935), "Huset vid Plommonån" (1937), "Vid Silversjöns strand" (1939), "Den långa vintern" (1940), "Den lilla staden på prärien" (1941), "Gyllene år" (1943)

Diana Wynne Jones: "Det levande slottet" (2001)

Ungdomsböcker

Richard Adams: "Den långa flykten" (1972)

Aidan Chambers: "Dansa på min grav" (1982)

Susan Cooper: "En ring av järn" (1973)

Robert Cormier: "Busskapningen" (1979), "Chokladkriget" (1974)

Sonya Hartnett: "Thursday's Child" (2002)

Harry Kullman: "De rödas uppror" (1969), "Stridshästen" (1977)

Ursula LeGuin: "Trollkarlen från Övärlden" (1968), "Gravkamrarna i Atuan" (1970), "Den yttersta stranden" (1972), "Tehanu" (1990), "Berättelser från Övärlden" (2001), "Burna av en annan vind" (2003)

Per Nilsson: "Hjärtans fröjd" (1992), "Ett annat sätt att vara ung" (2000), "Ja må han le... Va?" (2000), "Sjutton" (2002), "Svenne" (2006)

Meredith Ann Pierce: "Den fjortonde bruden" (1982)

Peter Pohl: "Janne, min vän" (1985), "Jag saknar dig, jag saknar dig" (1992)

Philip Pullman: Trilogin "Den mörka materian": "Guldkompassen" (1995), "Den skarpa eggen" (1997), "Bärnstenskikaren" (2000)

Robert Louis Stevenson: "Skattkammarön" (1883)

J R R Tolkien: "Bilbo, en hobbits äventyr" (1936), "Sagan om ringen" (1954)

Mark Twain: "Tom Sawyers äventyr" (1876), "Huckleberry Finn" (1884)

Mats Wahl: "Den osynlige" (2000), "Därvarns resa" (1991)