HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Lärarutbildningen

Skönlitteratur – ett redskap för lärande

Vilken betydelse har skönlitteratur och högläsning i undervisningen?

Författare
Angelica Karlsson
Caroline Svensson

Handledare
Camilla Ohlsson

www.hkr.se

Skönlitteratur - ett redskap för lärande!

Vilken betydelse har skönlitteratur och högläsning i undervisningen?

Abstract

Detta examensarbete behandlar skönlitteratur och högläsning i skolans undervisning ur ett pedagogiskt perspektiv. Syftet är att undersöka de didaktiska frågornas betydelse för arbetet med skönlitteratur i skolan, samt högläsningens betydelse. Genom kvalitativa intervjuer av en pedagog från varje skolår, 1-6, har vi undersökt varför, vad och hur skönlitteratur kan användas i undervisningen. Resultaten visar att pedagogerna anser att skönlitteratur och högläsning har en given plats i undervisningen. Det finns dock en stor variation mellan pedagogerna när det gäller hur mycket man använder sig av skönlitteratur i undervisningen. Våra resultat visar också att det finns en skillnad avseende vilken litteratur eleverna möter i undervisningen, och att pedagogerna använder sig av flera olika metoder för att bearbeta det lästa. Högläsning är betydelsefull anser de intervjuade pedagogerna, det ger eleverna en möjlighet att få lyssna till något skrivet och bidrar till gemenskap i gruppen genom en gemensam läsupplevelse.

Ämnesord

Didaktiska frågor, skönlitteratur, högläsning, pedagogens perspektiv.

Innehållsförteckning

1 Inledning

1.1 Inledning med bakgrund och syfte……5
1.2 Definition av begrepp……6

2 Litteratur

2.1 Styrdokument……...7
2.2 Didaktisk fråga om skönlitteratur – Varför……..7
2.3 Didaktisk fråga om skönlitteratur – Vad……. 9
2.4 Didaktisk fråga om skönlitteratur – Hur…….10
2.5 Högläsning……..13
2.6 Sammanfattning av litteratur med problempreciseringar……...16

3 Empirisk del

3.1 Metod……..17
3.2 Upplägg och genomförande……18
3.3 Redovisning av resultat……...19
3.3.1 Hur tillämpas de didaktiska frågorna varför, vad och hur i arbetet med skönlitteratur i undervisningen?……19
3.3.2 Vilken betydelse har högläsning för undervisningen och hur tillämpas det i undervisningen?…….22
3.3.3 Analys och kommentarer……..23

4 Diskussion

4.1 Styrdokument……26

4.2 Didaktisk fråga om skönlitteratur – Varför……...26
4.3 Didaktisk fråga om skönlitteratur – Vad……...28
4.4 Didaktisk fråga om skönlitteratur – Hur……29
4.5 Högläsning……31
4.6 Slutord……....32

5 Sammanfattning……..34

Referenser
Bilaga ……A

1 Inledning

1.1 Inledning med bakgrund och syfte

Vi har valt att skriva om skönlitteratur i undervisningen med fokus på högläsning. Vi anser att skönlitteratur kan användas i all undervisning men eftersom kursplanen i svenska särskilt poängterar dess roll har vi valt att använda oss av den. Både i Lpo 94 och i kursplanen i svenska poängteras hur viktig skönlitteraturen är för elevers lärande och språkliga utveckling. Dessutom poängteras det i kursplanen i svenska att skönlitteratur ger eleverna möjligheter att utveckla sin fantasi och den ger även en förståelse för andra människor. Detta ämne har vi fastnat för under vår lärarutbildning på Högskolan Kristianstad och vi är båda intresserade av att läsa skönlitteratur. Detta är ett viktigt ämne och för er som läser detta examensarbete bör det poängteras att skönlitteratur och högläsning i undervisningen är ett centralt ämne som måste belysas och får inte glömmas bort.

Syftet med detta examensarbete är att undersöka de didaktiska frågornas betydelse för arbetet med skönlitteratur i skolan, samt högläsningens betydelse. De didaktiska frågorna vi ämnar undersöka är: Varför ska skönlitteratur användas i undervisningen? Vilken typ av skönlitteratur möter eleverna i skolans litteraturundervisning (vad)? Vi vill även undersöka den didaktiska frågan: Hur kan detta bearbetas i undervisningen? Syftet är också att vi ska tillägna oss kunskaper om detta ämne inför vårt framtida läraryrke. Motiveringen till valet av den ordning som de didaktiska frågorna presenteras är att det är den ordning vi anser mest naturlig för läsaren. Undersökningen består av kvalitativa intervjuer med aktiva pedagoger i skolår 1-6.

Våra teoretiska utgångspunkter är de kunskaper vi tillägnat oss genom olika kurser inom lärarutbildningen. Det som främst har inspirerat oss är kursernas betoning av skönlitteratur i skolan, och högläsningens betydelse ur ett pedagogiskt perspektiv. De teorier som använts i uppsatsen är litteratur där forskare redogör för skönlitteratur och högläsning för barn mellan sex till tolv år. Vi har använt artiklar från Internet. Dessutom har vi använt Lpo 94 och kursplanen i svenska. Uppsatsens fortsatta upplägg består av en teoretisk del där vi redogör för olika forskares syn på skönlitteratur i undervisningen under rubrikerna varför, vad och hur, samt forskares syn på högläsning. Litteratur och forskningsresultat har studerats ur ett pedagogiskt perspektiv. Därefter kommer en fördjupning om kvalitativa intervjuer, samt resultat och analys av intervjuer. Uppsatsen avslutas med diskussion och sammanfattning.

1.2 Definition av begrepp

I examensarbetet används följande begrepp: litteratur, skönlitteratur och populärlitteratur. Enligt Svenska Akademins Ordbok (1942) definieras litteratur som flera sammanfattande skrivna eller tryckta verk på ett visst språk under en viss tid eller epok hos ett visst folk. Vår tolkning och definition av litteratur är att det innefattar allt som kan läsas via böcker, tidningar och datorer, även det som måste censureras.

I Svenska Akademins Ordbok på Internet, definieras skönlitteratur som litteratur som fyller vissa estetiska krav, innehåller fingerade händelser och personer och ”som är avsedd som konstnärligt uttryck eller som underhållning”. (Svenska Akademins Ordbok, 2005, http://g3.spraakdata.gu.se/saob/). Vår tolkning och definition av skönlitteratur är böcker som är berättande, och som inte klassas som faktaböcker.

Persson (2000) definierar populärlitteratur som något omtyckt och populärt av många människor. Utifrån detta definierar vi populärlitteratur som den litteratur som produceras i massupplagor, och även i flera serier som t.ex. *Kitty*- böckerna av Carolyn Keene och *Fem*-böckerna av Enid Blyton.

2 Litteratur

2.1 Styrdokument

I Lpo 94, mål att uppnå i grundskolan poängteras att skolan ansvarar för att varje elev efter grundskolan behärskar det svenska språket och kan läsa aktivt. Skolans uppdrag är, enligt Lpo 94, att ge eleverna rika möjligheter att samtala, läsa och skriva. Detta eftersom det ger eleverna möjligheter att utveckla sin förmåga att kommunicera samt få tilltro till sin språkliga förmåga (Utbildningsdepartementet, 2005).

Kursplanen i svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att uppleva och lära av skönlitteratur. Denna har även stor betydelse för den personliga identiteten. Genom att skolan tar vara på elevernas egna kulturella erfarenheter ges möjligheter genom skönlitteratur att låta olika upplevelser, åsikter och värderingar mötas. I kursplanen poängteras också att skolan i svenskundervisningen bör sträva mot att ge eleverna möjligheter att utveckla sin fantasi och lust att lära genom att läsa skönlitteratur samt att läsning även ska ge eleverna möjligheter till empati och förståelse för andra människor. I slutet av femte skolåret finns som mål att eleverna ska kunna läsa både högt och tyst med flyt, samt kunna reflektera och samtala kring det lästa (Kursplan svenska, 1994, www.skolverket.se).

2.2 Didaktisk fråga om skönlitteratur – Varför

Enligt Helen Amborn och Jan Hansson (2002) *Läsglädje i skolan – En bok om litteraturundervisning tillsammans med slukarålderns barn,* är frågan om varför elever bör läsa böcker den första frågan pedagoger alltid bör ställa sig. Forskarna menar att det finns många skäl till varför elever ska läsa och ett av dem är att läskunnighet är en förutsättning för ett aktivt deltagande i samhället. Körling (red. Btj, 2003) *Läslust och lättläst*, menar att skönlitteratur är en fråga om demokrati. ”Läsningen är att bli inbjuden till skolan, till samhället, till den värld som beskrivs med skrivna ord. Läsningen är en inbjudan till det gemensamma minnet av gårdagen, förankringen i här och nu och till de ord som innebär hopp om framtiden” (Körling, red. Btj, 2003, s.13). Genom skönlitteratur kommer eleverna även in i den kulturgemenskap som finns i samhället, och de möter nya världar där de får en förståelse för sig själva och andra. Läsning ger också kunskaper om människor och olika former av sunt förnuft, det vill säga vad som är rätt och fel beteende för olika individer. Skönlitteratur hjälper oss i mötet med andra människor och utvecklar vår empatiska förmåga. Genom denna kan

eleverna sätta sig in i andra människors situationer och förstå deras handlande (Amborn & Hanson, 2002).

Jan Nilsson (1986) *Barn föräldrar böcker,* diskuterar sin syn på varför elever ska läsa böcker. Han har fyra argument, och det första argumentet är att elever ska utveckla sitt språk. Genom att låta eleverna läsa böcker med ett rikt och varierat språk samt att texten är meningsfull för dem, utvecklar de sin språkförmåga. Även Inger Norberg (red. Btj, 2003) *Läslust och lättläst,* menar att elever som har svårt att uttrycka sina egna tankar och känslor med hjälp av en roman eller dikt kan hitta de rätta orden. Skönlitteratur har stor betydelse för språkutvecklingen och känslan för språkliga nyanser hos elever.

Nilssons (1986) menar också att elever ska tillägna sig kunskaper genom skönlitteratur. Skönlitterära texter bearbetar abstrakt fakta som är svår att beskriva med enbart olika fackord och fackuttryck. ”Skönlitteraturen beger sig in på områden där andra böcker slutar att fungera och är därför en viktig bit i livets stora pussel” (Nilsson, 1986, s.13). Amborn och Hanson (2002) poängterar också att eleverna lättare förstår omvärlden genom sådan litteratur, eftersom den rymmer kunskaper om historiska, geografiska och naturvetenskapliga fakta som kan sättas i mänskliga sammanhang. Den gör oss också till bättre tänkare och är stimulerande för begreppsbildningen, det vill säga hur elever utvecklar sitt tänkande och förstår företeelser. P-O Svedner (1999) *Svenskämnet och svenskundervisningen – närbilder och helhetsperspektiv,* menar att skönlitteratur kan uppfattas som en ”påkoppling”, det vill säga något som ger kunskap. Att läsa är inte bara en känslomässig upplevelse. Genom ”påkoppling” erhåller elever möjligheter att på det reflekterande planet fundera över textens bilder av människor och miljöer. De får möjlighet att fundera över problem, ta ställning och överhuvudtaget fördjupa samspelet med en text. Även Alsheimer (red. Btj, 2000) *Den sköna skönlitteraturen – i och utanför biblioteket,* anser att läsning leder till reflektioner. De skrivna orden är det bästa sättet att förmedla tankar och sätta igång tankeprocesser som leder till kunskap.

Nilsson (1986) påpekar att elever ska kunna få hjälp genom skönlitteratur. I böcker kan elever möta andra människor som är i liknande situationer och genom läsning får eleverna hjälp att fundera över sin egen situation samt kunna se sina problem ur andra perspektiv. Amborn och Hanson (2002) anser att skönlitteraturen ger elever tröst i olika livskriser. När de läser glömmer de för en tid sorgen och mår bra i själen. Läsning bidrar också till identitetsskapande

där individen känner igen sig i det lästa och bokens huvudperson. Norberg (red. Btj, 2003) menar att läsning även förstärker elevers jagbild och självkänsla. ”Skönlitteratur inverkar också socialt och emotionellt på värderingar och förhållningssätt och faktiskt kan en bok förändra ens liv. Den kan ge sociala modeller, förstärka de ungas jagbild och självkänsla och fungera terapeutiskt i svåra situationer” (Norberg, red. Btj, 2003, s.62).

Nilsson (1986) menar också att läsning ska ge underhållning. Det är viktigt med underhållning och avkoppling i livet och syftet med skönlitteratur i skolan är att elever ska utveckla sin läsförmåga, att de ska tycka om att läsa skönlitteratur och att få eleverna att reflektera och samtala kring det lästa. Även Amborn och Hanson (2002) anser att läsning ska vara roligt och lustfyllt, och att det är det viktigaste skälet till varför människan ska läsa. Att läsa bidrar dessutom till att elever utvecklar sin fantasi och lust att lära. Norberg (red. Btj, 2003) menar att en människa med fantasi har lättare för att lösa uppgifter i vardagslivet och hanterar även problemsituationer lättare.

> Ett barn ensamt med sin bok skapar sig någonstans inne i själens hemliga rum egna bilder, som överträffar allt annat. Sådana bilder är nödvändiga för människan. Den dagen barnens fantasi inte längre orkar skapa dem, den dagen blir mänskligheten fattig. Allt stort som skedde i världen, skedde först i någon människas fantasi, och hur morgondagens värld ska se ut beror till stor del på det mått av inbillningskraft som finns hos de där som just nu håller på att lära sig läsa. Därför behöver barnen böcker (Lindgren, red. Törnqvist, 1998, s.56)

Aidan Chambers (1995) *Böcker omkring oss – om läsmiljö*, anser att läsning är ett sätt för oss människor att tänka. Litteraturen ger oss bilder som får oss att uppfatta, känna och tänka. ”Genom litteraturen blir jag tusen människor men förblir ändå mig själv” (Lewis, red. Btj, 2000, s.9).

2.3 Didaktisk fråga om skönlitteratur - Vad

Amborn och Hansson (2002) menar att pedagoger alltid bör ställa sig frågan vad elever bör läsa för sorts böcker. Enligt Magnus Persson (2000) *Populärkulturen och skolan*, var det under 1950 – talet som populärlitteratur uppfattades som ett problem i undervisningen. Denna var ett hot eftersom skolan såg den som skadlig och det var inget skolan ville ha med i undervisningen. ”…den svenska skolan traditionellt har sett som sin uppgift att bekämpa populärkulturen och att skydda barn och ungdomar från dess lockelser och inflytande” (Persson, 2000, s.17). Efter 1960-talet valde skolan att inkludera den i undervisningen, eftersom eleverna skulle lära sig att skilja på god och dålig litteratur. Monica Nordström (red.

Persson, 2000) menar att populärlitteratur numera är något som eleverna väl känner till, och därför bör undervisningen utgå från elevernas tidigare erfarenheter. Persson (2000) anser att skolan och pedagogerna behöver mer kunskap om populärlitteraturen, eftersom det enligt forskaren oftast är den enda litteraturen eleverna känner till.

Ulla Lundqvist (red. Skardhammar, 1994) *Litteraturundervisning i grundskolan*, menar att det finns många olika sorters litteratur som eleverna kan läsa. En del av elevers utveckling är att läsa populärlitteratur. Forskaren menar att det inte är skadligt för dem att läsa sådan litteratur, exempelvis serietidningar och hon uppmanar eleverna att analysera tidningarna för att få en förståelse för olika sorters litteratur. Svedner (1999) menar att en del pedagoger har svårt att acceptera populärlitteratur och detta är därför ett känsligt ämne. Denna litteratur är oftast den elever väljer att läsa och forskaren anser att man ska sträva efter bredden inom litteraturen och inte om att höja kvaliteten. Med detta menar forskaren att eleverna i skolan både ska läsa litteratur de läst tidigare och litteratur de inte skulle mött utanför skolans värld.

”Maria Gripe har en gång sagt att böckerna väljer sina läsare, att det inte är någon slump att vi läser just de böcker vi läser” (Amborn & Hansson, 2002, s.7). Även Körling (red. Btj, 2003) påpekar att vi möter litteratur vi känner oss trygga med, då det är en berättarteknik och ett skrivsätt vi känner igen när vi läser.

2.4 Didaktisk fråga om skönlitteratur – Hur

Det är viktigt att pedagogerna funderar på hur skönlitteratur kan användas i undervisningen (Amborn & Hansson, 2002). För att nå alla elever i klassrummet, både de som gärna läser och de som har svårt att läsa böcker, krävs det bearbetning av det lästa för att läsutveckling ska kunna ske (Norberg, red. Btj, 2003).

Det är viktigt att tänka på att eleverna får läsa i sin egen takt och att svårighetsgraden passar för eleven (Chambers, 1995). För att eleverna ska få möjligheter att utvecklas i sin läsning är det viktigt med utmaningar. De ska läsa böcker de känner att de klarar av men även sträva efter att läsa böcker som har en högre svårighetsgrad, för att inte läslusten ska försvinna (Norberg, red. Btj, 2003). Göran Ejeman och Gunilla Molloy (2003) *Metodboken – svenska i grundskolan*, uppmanar pedagogerna att ge läsningen tid och låta den få ta sin tid. Alla elever måste få möjligheter att ta till vara på lästimmarna i skolan och få tillfällen att läsa

uppmärksamt och med eftertanke. Även Lars Norström (1995) *Svenskämnets röda tråd – med skönlitteraturen och engagemanget i samtal och skrivundervisning*, anser att om vi vill göra eleverna till duktiga läsare måste läsningen prioriteras i undervisningen. Chambers (1995) menar att elever upp till 16- års ålder bör få en stund att läsa varje dag i skolan, utan styrning av pedagogen. Lästiden varar så länge som eleverna kan behålla koncentration och intresse. Elever som är uppväxta i en läsande familj och är vana vid att läsa, kan läsa längre än de elever som växt upp i icke- läsande familjer. En rimlig målsättning för lästid enligt forskaren är följande ”Vid sju-åtta års ålder, minst femton minuter per lässtund (men kanske två lässtunder per dag). Vid nio-tio år trettio minuter. Vid tretton år fyrtio till femtio minuter.” (Chambers, 1995, s.47).

Norström (1995) menar att det finns olika modeller för litteraturundervisning och den modell pedagogen väljer beror på syftet med läsningen och vad pedagogen vill uppnå. Det bästa är ett varierat arbetssätt med både individuell och gemensam nöjes- och lustläsning samt även läsning för kunskapens skull (Amborn & Hansson, 2002). ”Litteraturundervisningen i skolan får inte bli som en tv-kväll, där program efter program, i detta fall text efter text, snabbt flimrar förbi. Aktiviteten efter läsningen kan variera allt efter syfte, textinnehåll och elever” (Svedner, 1999, s.42).

En modell att arbeta med skönlitteratur är att låta eleverna läsa tyst individuellt i en skönlitterär bok de valt själva, det vill säga en bänkbok. Då tränar eleven sin läsförmåga och blir van vid texter och böcker. Vid läsning ser de textens uppbyggnad och struktur och tränar därmed sitt eget skrivande, samt att bygga upp egna berättelser. En nackdel med den tysta läsningen är att eleverna läser mängder med böcker, och då är det svårt för pedagogen att veta hur de läser och hur bra förståelse de får av texten. Pedagogen kan lägga upp den tysta individuella läsningen på flera sätt. En variant är att eleverna får i läxa att läsa i sina böcker och en annan variant är att läsningen sker i skolan. Detta fungerar bra med läsmotiverade elever men är svårt för oroliga elever som stör lugnet som den tysta individuella läsningen kräver i skolan (Norström, 1995).

Gemensam läsning är en annan modell att arbeta med skönlitteratur i undervisningen och den har både för- och nackdelar. En fördel och även huvudskälet till att arbeta med en gemensam text är att pedagogen vill att eleverna ska ha en gemensam skönlitterär bok att utgå ifrån till exempel vid boksamtal (Norström, 1995). Enligt Birgitta Alleklev och Lisbeth Lindvall

(2000) *Listiga räven – läsinlärning genom skönlitteratur*, är en annan fördel att pedagogen tillsammans med eleverna kan titta på texten, dess ord, regler och diskutera innehållet. Gemensam läsning resulterar i gemensamma diskussioner vilket också är en fördel. ”Utan gemensam läsning kan man inte föra gemensamma diskussioner. Vi kan inte förenas i gemensamma skratt åt dråpliga situationer de litterära figurerna råkat ut för” (Amborn & Hansson, 2002, s.36). Enligt Norström (1995) finns en nackdel med denna modell då eleverna inte har valt texten själva. En del elever funderar inte över textvalet alls medan andra elever vill använda texter de själva har valt. För att motverka detta uppmanas pedagogen att hitta texter som engagerar eleverna och där de kan känna igen sig.

Boksamtal är en viktig uppföljning av litteraturläsning, och är enligt Norström (1995) en nödvändig del av undervisningen. Boksamtal är inga recensioner eller boktips av böcker som ett ”bokprat” är. Boksamtalen är till för att alla elever ska få möjlighet att förstå texten genom diskussioner (Norström 1995). De kan börja innan eleverna börjar läsa, till exempel genom att eleverna samtalar om bokens titel, vad de tror boken kommer att handla om, och hur de tror huvudpersonerna ser ut (Ejeman & Molloy, 2003). Dessa är viktiga för eleverna, även efter att de har läst böcker. Samtalen bidrar till att eleverna får möjlighet att diskutera om gemensamma läsupplevelser (Btj, 2000). Jan Nilsson och Ulf Nilsson (1991) *Fånga läslusten*, menar att boksamtal inte bara är till för eleverna, utan är lika viktiga för pedagogerna. Detta för att pedagogerna ska kunna sätta sig in i elevernas perspektiv på det lästa. Norström (1995) anser att boksamtal är viktigt för att lära eleverna att läsa mellan raderna och förstå tanken bakom texten.

Aidan Chambers (2002) *Böcker inom oss – om boksamtal*, har utarbetat en modell att använda vid boksamtal. Utgångspunkten i ett samtal är elevernas relation till texten, och inte pedagogens uppfattning om texten. Det är också viktigt att pedagogen börjar samtalet i det konkreta, det alla elever kan vara med och samtala om. Forskaren menar att det vid boksamtalen finns fyra grundfrågor som är bra att börja samtala kring; gillar, ogillar, frågetecken och mönster. Vad eleverna gillar i boken är det som har fångat dem, och som fått dem att läsa vidare. Ogillanden är vad eleverna inte tyckte om eller som av någon anledning fått dem att sluta läsa. Saker som läsaren har svårt att förstå och som blivit ”ett enda stort frågetecken” (s.19), är vad som med Chambers modell kallas frågetecken. Mönster är när eleverna kan hitta samband och sammanhang mellan t.ex. olika händelser i texten. Det kan exempelvis gälla språk, motiv, händelser eller personer.

I ett boksamtal ska inte eleverna behålla sina tankar för sig själva utan det ska vara ett öppet klimat i klassrummet, där eleverna känner att de vågar berätta vad de tänker. Det är även viktigt att eleverna inte ger de svar de tror pedagogen vill ha utan vad de själva tänker. Chambers (2002) menar att det är viktigt att pedagogen inte ställer frågan ”varför” under boksamtalet. Detta eftersom ordet ”varför” kan uppfattas som aggressivt, hotfullt och kan påminna om ett förhör. Forskaren menar också att frågan ”varför” är en för stor fråga för att kunna besvaras kortfattat, och den erbjuder inga öppningar och detaljer att börja samtalet med. I stället poängterar forskaren att pedagogen ska använda öppna frågor som ”berätta för mig”, ”jag undrar” eller ”säg mig” (Chambers, 2002, s.61).

2.5 Högläsning

Högläsning där pedagogen läser för eleverna ur en skönlitterär högläsningsbok är betydelsefullt och det får eleverna att följa med in i boken med pedagogen som ledsagare. ”Den lyssnande skaran skapar egna bilder. Det är inte en passiv vila att lyssna, det är ett aktivt medskapande. Ett barns ansikte försvinner bort, anletsdrag slappnar av, ögon som är i orden har försvunnit från rummet, en mun gapar öppen, berättelsen har letats sig in, fått fäste” (Körling, red. Btj, 2003, s.110).

Högläsning är till skillnad från berättande text-fokuserad. Berättande är en aktivitet som är berättar och åhörar-fokuserad. Dessa två har olika krav och förutsättningar på lyssnarens upplevelser. Högläsning kräver tänkande, reflektion och inbjuder till funderingar, medan berättande kräver känslor och avkoppling (Chambers, 1995).

Forskning har visat att antalet föräldrar som högläser för sina barn som är mellan tre-åtta år har minskat kraftigt under de senaste två decennierna. Elevers egen lästid har sjunkit från 32 minuter till 16 minuter per dag, från 1984-2001. Detta har även påverkat högläsningen, då elever läser mindre högt i undervisningen (Körling, red. Btj, 2003). Även förhållningssättet till detta påverkar undervisningen, och det är upp till pedagogerna hur mycket tid de vill ägna åt högläsning (Bargum, 2001, http://skolan.presstext.prb.se). Forskningen visar att högläsningen trots minskningen ovan har en stor betydelse i undervisningen. Den väcker elevers intresse för läsning. Vid högläsning är det också viktigt att tänka på den närmaste utvecklingszonen som är en av psykologen Lev S. Vygotskys grundtankar. Den närmaste utvecklingszonen är den zon som eleven ”befinner sig i närheten av men ännu inte klarar av

Kommentar:

på egen hand” (Körling, red. Btj, 2003, s.111). Med detta menas att en högläsningsbok som pedagogen läser ur ska vara på en högre nivå än vad eleverna skulle klarat av på egen hand. Men den högre nivån är uppnåelig för eleverna och det finns möjligheter att nå dit. Det är viktigt att pedagogen väljer böcker som är lämpade för högläsning. Det kan vara exempelvis bilderböcker, dikter, noveller, korta och långa romaner. Korta romaner kräver inte för mycket av lyssnarens tålamod och minne, vilket gör dem lämpade. Längre romaner kräver däremot en stark handling och tydlig struktur. Högläsningsböcker ska inte uppfattas som oändliga, och ska inte kräva ett bra minne för beskrivande detaljer. Läser pedagogen längre romaner för eleverna behövs ett samtal efter den avslutade läsningen för att upprätthålla intresset och för att texten inte ska falla i glömska (Chambers, 2002). Pedagogen bör hellre välja böcker som han/hon själv tycker om, än att välja böcker han/hon inte tycker om. Detta eftersom det påverkar eleverna vid läsningen, då de kan uppfatta pedagogens ointresse till den valda boken. Givetvis ska även de valda böckerna passa eleverna (Ejeman & Molloy, 2003). Det är också viktigt att pedagogen tänker på att aldrig läsa en bok högt för eleverna utan att först ha läst den själv. Detta för att inte råka ut för överraskningar i texten som pedagogen inte är beredd på (Chambers, 1995). Även Lisa Henriksson (2000) *Bokpuffar – lekidéer kring bilderböcker för förskola och lägre skolstadier*, påpekar hur viktigt det är för högläsningen att pedagogen är förberedd och engagerad. Det är även viktigt för pedagogen att tänka på ögonkontakt, röstvolym, betoning, tempo, pauser, minspel och gester (Svedner, 1999). Lyckas pedagogen engagera eleverna vill de gärna samtala om texten de lyssnat till (Norström, 1995). Genom samtalet framkommer att elever har olika tolkning om texten de lyssnat till, och att uppläsaren läser efter sin egen tolkning. Därför blir samma text aldrig densamma för alla elever (Chambers, 2002).

Chambers (2002) menar att högläsning är bra för nybörjarläsare och svaga läsare eftersom det kan vara deras enda chans att komma i kontakt med litteratur och att uppskatta orden lika mycket som bilderna. Norberg (red. Btj, 2003) anser att denna läsning också gör det lättare att samtala om texten eftersom det är en text alla läser samtidigt. Genom högläsning tar eleverna till sig detaljer och nyanser i språket, som de inte skulle märkt vid tyst läsning.

För elevers utveckling som läsare är högläsning betydelsefull. Denna ska pågå genom hela skoltiden och inte bara på lågstadiet. Målet som pedagogen bör sträva efter är att varje elev, varje dag, ska få lyssna till högläsning (Chambers, 2002). Även Monica Lembke (red. Ejeman & Molloy, 2003) poängterar att detta ska ske varje dag, och viktigt är att pedagogen har ett

mål med läsningen. Om högläsningen blir något man tar till i väntan på något annat blir budskapet till eleverna att detta inte är något viktigt. Även Körling (red. Btj, 2003) anser att högläsningen inte ska överges när eleven har erövrat läskoden. Forskaren menar att när eleven börjar läsa ska högläsningen ske oftare eftersom eleven nu förstår vad läsning är. Det är därför viktigt att denna läsning finns med som ett inslag i undervisningen även på mellanstadiet. Högläsning är viktigt för eleverna då de märker att pedagogen är en läsare som visar hur ”bra” läsning kan låta. Pedagogen kan även genom denna läsning ge eleverna en ökad motivation att själva använda sig av den metoden (Körling, red. Btj, 2003). Genom högläsning lär eleverna sig att lyssna och träna sin koncentrationsförmåga (Bargum, 2001, http://skolan.presstext.prb.se). Chambers (1995) anser att högläsning också har en social funktion som bidrar till gemenskap och en gemensam upplevelse i fantasin.

Norström (1995) anser att det är viktigt att eleverna själva får använda sig av högläsning som ett moment i undervisningen. Målet med att eleverna läser själva är exempelvis att de får en förberedelse för de arbeten i framtiden som kommer att kräva en god högläsningsförmåga. Genom att eleverna får en god förmåga i detta stärks deras självkänsla och de slipper känna sig stressade i situationer där de måste använda sig av högläsning. När pedagogen använder sig av elevers högläsning i sin undervisning, får pedagogen möjlighet att se hur eleven kan läsa en text och genom att eleven använder sig av olika tekniker får pedagogen en uppfattning om elevens förståelse av texten.

> Målet för högläsningen är enkel att konkretisera. Eleven skall kunna läsa upp en text på ett sådant sätt, att det ger åhörarna en god lyssnarupplevelse. För att nå det målet, måste eleverna själva först lära sig läsa långsamt, att betona textens centrala och betydelsebärande ord, att själva ha god läsförståelse, att våga använda pauser som dramatisk effekt och att kunna se upp på och skapa kontakt med åhörarna. (Norström, 1995, s.18).

Norström (1995) påpekar att när eleverna ska träna högläsning finns det ett antal faktorer som pedagogen måste vara medveten om, när han/hon planerar sin undervisning. Forskaren menar att de elever som är duktiga på att läsa gärna visar upp vad de kan, medan de elever som är svaga läsare, blir oroliga och osäkra för att göra fel inför klassen. Det är viktigt att pedagogen inte använder sig av oförberedd högläsning för eleverna då detta kan påverka deras självkänsla och osäkerhet ytterligare. Forskaren använder olika metoder för att minska oron för eleverna vid denna läsning. Eleven kan få möjlighet att läsa upp en text, med endast pedagogen som publik. Vid dessa tillfällen får eleverna konstruktiv kritik och konkreta tips om hur de kan förbättra sin högläsning, exempelvis genom att använda sig av betoning och

pauseringar. När eleven har lärt sig vilka tekniker som krävs för en god högläsare, kan två elever som är på samma nivå, läsa texter för varandra. Målet är att de ska kunna ge varandra kritik, men även kunna uppmuntra, hjälpa och stötta varandra. Pedagogen kan även ge eleverna en hemuppgift, att förbereda en text som senare läses upp i klassen. Eleven får genom förberedelse av texten, möjlighet att känna sig mer trygg och säker, när uppläsningen sedan sker i klassrummet.

2.6 Sammanfattning av litteratur med problempreciseringar

Forskare är eniga om att fördelarna med skönlitterärt arbete är många, både när det gäller elevers språkutveckling och den sociala och emotionella utvecklingen. Eftersom det är ett steg i elevernas utveckling att komma i kontakt med olika sorters litteratur menar forskarna att man som pedagog ska tillåta detta i undervisningen. Alla forskare vi redogjort för har förslag på hur skönlitteratur kan bearbetas i undervisningen, men det viktigaste är att man som pedagog varierar arbetssätten. Trots att undersökningar visar att högläsningen har minskat, har forskningen visat vilken stor betydelse det har för eleven. Böcker, läsning och högläsning är viktigt för människan och vi får möjlighet att för en stund sjunka in i böckernas värld.

> Böcker ska blänka som solar och gnistra som tomtebloss. Medan vi läser böckerna läser böckerna oss. Kan böckerna läsa människor? Det kan de förstås! Hur skulle de annars veta allting om oss? (Hellsing, m.fl. 1983, s.8).

Utifrån vår fördjupning i litteraturdelen har vi kommit fram till följande problempreciseringar:

- Hur tillämpas de didaktiska frågorna varför, vad och hur i arbetet med skönlitteratur i undervisningen?
- Vilken betydelse har högläsning för undervisningen och hur tillämpas den i undervisningen?

3 Empirisk del

3.1 Metod

Steinar Kvale (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*, menar att den kvalitativa forskningen är till för att tolka meningsfulla relationer. Den är även inriktad på att förstå och tolka olika människors uppfattningar och livsvärldar. Karin Permer (2005-09-06) menar att den kvalitativa forskningens tillvägagångssätt är intervjuer eller observationer. ”I den kvalitativa forskningsintervjun bygger man upp kunskap: det rör sig bokstavligen om ett samspel, om ett utbyte av synpunkter mellan två personer som samtalar om ett ämne av gemensamt intresse” (Kvale, 1997, s.21). Kvale (1997) anser att samtalet är grunden för mänskligt samspel. Genom att ställa och besvara frågor får människan ta del av andra människors erfarenheter och känslor. Ett samtal som har en struktur och ett syfte, kallas enligt Kvale (1997) en intervju. Intervjun är inte ett vardagligt samtal, utan är ett sätt för intervjuaren att ställa frågor och genom lyssnande få tillgång till kunskaper. Den person som blir intervjuad försöker under den kvalitativa intervjun beskriva sina upplevelser och känslor. Den person som intervjuar bör inte innan intervjun presentera frågorna. Den intervjuade personen har möjlighet att under intervjun upptäcka nya tankar och se sammanhang i det aktuella ämnet. Kvale (1997) poängterar att en stor fördel med att använda kvalitativa intervjuer, är att dessa intervjuer är öppna. Det finns inga regler som intervjuaren måste följa, vilket ger möjligheter för intervjuaren att utveckla sina kunskaper (Kvale, 1997).

Kvale (1997) menar att en form att registrera intervjuer på är att föra anteckningar. Den registreras då genom att de som intervjuar skriver anteckningar under samtalet samt att de skriver ner de viktigaste aspekterna efteråt. Dock ska man som intervjuare vara medveten om att minnet har begränsningar och att man snabbt glömmer bort detaljer. Permer (2005-09-06) påpekar att man även inte kan vara helt objektiv eftersom man alltid bär med sig sina värderingar och kunskaper i en intervju.

”Forskningsintervjun är ett samtal om den mänskliga livsvärlden, där den muntliga diskursen förvandlas till texter som ska tolkas” (Kvale, 1997, s.49). Forskaren menar att analystekniken är ett viktigt verktyg samt att intervjuaren följer upp intervjuerna genom tolkning och analysering till ett slutgiltigt resultat. Resultaten kan presenteras genom exempelvis meningskoncentrering, det vill säga att de meningar som intervjupersonerna uttryckt

omformuleras till kortare och mer koncisa uttalanden. Kvale (1997) diskuterar vidare att ett etiskt problem gällande analysen är frågan hur djupt och kritiskt de intervjuade personerna kan analyseras, samt vilket inflytande de ska ha över sina uttalanden.

3.2 Upplägg och genomförande

Vår motivering till valet av en kvalitativ forskningsmetod är att vi genom samtalet ville tillägna oss de kunskaper som intervjuer kan ge. Under intervjun har intervjupersonen haft möjlighet att fritt berätta vilka känslor och upplevelser hon varit med om i olika undervisningssituationer. Vi har inte på förhand presenterat våra intervjufrågor. De intervjuade personerna har valts ut beroende på de klasser de är aktiva i, eftersom vi ville intervjua en pedagog från varje skolår, 1 - 6. Vår metod under intervjuerna har varit enligt den metod som Kvale (1997) menar ovan, det vill säga vi har båda fört anteckningar av det sagda under intervjun, och efter intervjun har vi sammanställt och skrivit ner det viktigaste som framkommit under samtalet. Dock har vi varit medvetna om att minnet är begränsat och att vi kan ha missat något som sagts under intervjun. Eftersom båda har antecknat känner vi att vi fått med det centrala och viktigaste från intervjuerna. Vi har varit medvetna om svårigheten att vara objektiva när intervjuerna genomförts vilket även Permer (2005-09-06) påpekar är viktigt. Vi har försökt att vara objektiva i så stor utsträckning som möjligt, för att inte våra värderingar ska synas. Materialet utifrån intervjuerna har tolkats, analyserats och slutligen sammanställts.

Samtliga intervjuade pedagoger är kvinnor i olika åldrar, och de har alla en lärarutbildning. Alla informerades i förväg om vilket område intervjun skulle beröra och hur lång tid vi beräknade att intervjun skulle ta. Pedagog C och E arbetar på samma skola, och de resterande lärarna arbetar på en annan skola, i en annan kommun. Pedagog C är inte ordinarie lärare i klassen, utan en vikarie. Vi har utgått från våra problempreciseringar när vi formulerat våra intervjufrågor. Under intervjuerna har det tillkommit följdfrågor till intervjufrågorna när ett mer utvecklat svar av de intervjuade krävts. Intervjufrågor (se bilaga A). I redovisning av resultat kommer pedagog A – F att representera skolår 1 – 6. Det vill säga pedagog A undervisar i skolår ett, pedagog B undervisar i skolår två och så vidare.

3.3 Redovisning av resultat

3.3.1 Hur tillämpas de didaktiska frågorna varför, vad och hur i arbetet med skönlitteratur i undervisningen?

Pedagog A arbetar mycket med skönlitteratur i sin undervisning. Hon har tidigare använt sig av andra metoder för läsinlärning som utesluter skönlitteratur, men har av erfarenhet kommit fram till att detta är något hon vill arbeta med vid elevers läsinlärning. Hennes undervisning består enbart av böcker som är individanpassade till varje elev. Pedagogen anser att skönlitteraturen ökar elevens motivation att läsa. Eftersom hon inte använder en gemensam läsebok där eleverna lär sig läsa, kan hon välja en bok till varje elev där hon tar tillvara på varje elevs intresse och läsförmåga. Pedagogen ser inga större nackdelar med skönlitteratur. Dock anser hon att det kan vara svårt att ge eleverna en förståelse för bokstävernas ljud och betydelse, och därför kombinerar hon läsning av böcker med egna komponerade ljudlådor. Pedagogen använder sig inte av all sorts litteratur i undervisningen, då varken hon eller eleverna kommer i kontakt med till exempel populärlitteratur i undervisningen. Eleverna får läsa serietidningar i skolan om det används till syfte att försöka fånga en omotiverad elev till att läsa. Hon använder också skönlitteratur som kan kopplas till tematiskt arbete. Pedagogen använder boksamtal varje vecka när hon samtalar med varje elev om dess läsläxa. Hon menar att denna form av samtal inspirerar eleverna till fortsatt läsning. Pedagogen använder både gemensam högläsning och individuell tyst läsning i sin undervisning. Genom att arbeta med dessa olika metoder ger hon modeller för läsning där eleverna själva får välja den som passar dem bäst. Pedagogen har 100 min lästid/vecka där hon läser tillsammans med eleverna. Denna lästid delas sedan upp på alla eleverna i klassen.

Pedagog B arbetar med skönlitteratur i undervisningen. Som komplement till detta har hon en gemensam läsebok som eleverna lär sig läsa i. Pedagogen anser att skönlitteratur kan ges som läsläxa till eleverna utifrån deras läsförmåga. Dock påpekar hon att det är svårt att hitta böcker som passar alla elever. Tidigare ansåg pedagogen att skönlitterära böcker hade lite text och var innehållsfattiga, men hon anser att detta har förändrats och att nya böcker har tillkommit med lite text som ändå är innehållsrika. Pedagogen använder sig av sagor och böcker som kan kopplas till tematiskt arbete. Hon anser att populärlitteratur är något som elever läser under en viss period då de ”slukar” böcker, och hon menar att huvudsaken är att eleverna läser böcker. Serietidningar används om eleverna tar upp det, men det är inte ett innehåll hon planerar i

undervisningen. Det viktiga är att eleverna läser och diskuterar det lästa. Pedagogen använder sig av boksamtal, då de samtalar om olika ordklasser, samt om innehållet i boken. Eleverna läser tyst individuellt i sina bänkböcker. Elevernas lästid i skolan som tyst individuell läsning är 20 min/vecka, och högläsning av läsläxan i grupp är 20 min/vecka. Pedagogen ger eleverna läxa att läsa 15 min hög- eller tyst läsning hemma.

Pedagog C arbetar inte med skönlitteratur i sin undervisning, men hon har tankar om dess roll i undervisningen. Hon menar att detta arbete fångar elevernas intresse och påpekar att det är bra att använda skönlitteratur i tematiskt arbete. Hon anser att en nackdel med skönlitteratur i undervisningen är att det är svårt om alla elever ska arbeta med samma bok, eftersom eleverna har kommit olika långt i sin läsutveckling. Pedagogen påpekar att hon måste ta hänsyn till hurdan klassen är när hon ska arbeta med olika sorters litteratur. Pedagogen är osäker på om hon skulle tillåta all sorts litteratur i undervisningen, men menar att populärlitteratur kan vara bra för att fånga omotiverade elever till läsning. Boksamtal är enligt pedagogen en bra metod att använda sig av, men hon har dock inte använt sig av metoden själv. Hon anser att det är bra med tyst läsning i undervisningen, då eleverna träder in i böckernas värld. Pedagogen vill ge eleverna 40 min/vecka som individuell tyst lästid. Hon anser att elevernas lästid har minskat i undervisningen, eftersom det är mycket annat som ska hinnas med i skolan och läsningen sker därför i mån av tid och har inte första prioritet i undervisningen.

Pedagog D använder skönlitteratur i undervisningen och hon ser inget annat än fördelar med att arbeta med detta. Pedagogens motivering är att eleverna får lära sig stava ord, nya begrepp och får en omvärldsorientering. Pedagogen anser att populärlitteratur är ett bra steg in i läsningens värld, för att sedan ge eleverna en möjlighet att söka sig vidare bland andra böcker. Hon tillåter all sorts litteratur i sin undervisning, men dock inte för mycket serietidningar som bänkböcker. Enligt pedagogen är boksamtal ett roligt sätt att diskutera böcker på och dela en upplevelse med varandra. Dock ser pedagogen en svårighet med att använda boksamtal när eleverna lånar individuella böcker, bänkböcker, eftersom de inte har något gemensamt att diskutera. Pedagogen ger eleverna möjlighet till tyst individuell läsning i bänkböckerna. Gemensam läsning är något som inte förekommer förrän i senare skolår, då de behandlar boken på ett djupare sätt. Pedagogen anser att individuell tyst läsning och gemensam läsning av skönlitteratur ska varieras i undervisningen. Elevernas lästid är en timme/vecka i bänkböckerna.

Pedagog E använder mycket skönlitteratur i undervisningen. Hon har alltid en boklåda med böcker, som har olika svårighetsgrader. Bland dessa böcker får eleverna välja en bänkbok att läsa tyst individuellt i. Hennes motivering till att använda skönlitteratur är att man som pedagog får in läsning i de olika ämnena, speciellt i tematiskt arbete. Pedagogen påpekar att detta inte enbart hör hemma i svenskundervisningen. Hon anser även att böcker ger olika miljöbeskrivningar som faktaböcker inte kan ge. De svårigheter pedagogen ser med att arbeta med skönlitteratur är att det kan vara svårt att få tag i rätt böcker, då eleverna befinner sig på olika nivåer i läsningen och har olika intressen. Enligt pedagogen är det svårt att hitta en gemensam bok som alla kan läsa, vid gemensam läsning. Pedagogen använder inte själv populärlitteratur i undervisningen, men hon menar att det går bra om eleverna vill läsa det tyst individuellt. Hon anser att det är viktigt att eleverna läser och vill inte förstöra deras läslust, genom att förbjuda populärlitteratur. Pedagogen har inga positiva erfarenheter av att arbeta med boksamtal, då hon upplever att eleverna inte orkar lyssna på varandra. Elevernas lästid i skolan varierar, dock är det minst tre lektioner/vecka. Hon menar att lästiden kan bli mer när en bok kopplas till ett tematiskt arbete. Eleverna läser i sin bänkbok minst en gång/vecka. Pedagogen upplever att elever generellt är mer läsintresserade nu än förr. Hon tror att detta beror på boklådorna och att det har kommit många nya roliga och spännande böcker.

Pedagog F använder inte mycket skönlitteratur i sin undervisning. Dock anser hon att detta ändå ger läsupplevelser, lästräning och att det bidrar till elevers läslust. De svårigheter som pedagogen ser med arbete av skönlitteratur är att svaga läsare upplever läsning som tråkigt och de har svårt att komma in i bokens handling. Hon anser att om man som pedagog använder mycket läsning av böcker så missar man dessa elever, dock är hon medveten om att det är svårt att fånga alla elever. Pedagogen tillåter all sorts litteratur i undervisningen, men dock inte sådant som måste censureras. Hon menar att det är okej att eleverna läser serier tyst individuellt, men hon påpekar också att eleverna efterhand måste gå vidare i sin läsning och läsa svårare texter. Pedagogen hindrar inte elever som läser populärlitteratur och hon använder sig av böcker som knyter an till tematiskt arbete. Hon har inte använt särskilt mycket boksamtal i undervisningen, och vill därför inte uttala sig om detta är en bra metod eller inte. Eleverna har tyst individuell läsning i bänkbok en gång/dag. Pedagogen menar inte att lästiden har blivit mindre i skolan, utan att det ges mer tid till läsning nu än förr.

3.3.2 Vilken betydelse har högläsning för undervisningen och hur tillämpas det i undervisningen?

Pedagog A anser att hennes högläsning är mycket viktig för eleverna. Hon använder sig av detta varje dag, och hennes motivering är att eleverna lär sig lyssna, skapa egna inre bilder och det stimulerar deras fantasi. Hon poängterar att elevers högläsning ska vara frivillig, men att den är mycket viktig. Högläsning är något som pedagogen menar ska förekomma genom hela grundskolan. Hon anser också att detta är viktigt i skolan, då föräldrarna idag generellt läser mindre för sina barn.

Pedagog B ger eleverna möjligheter att läsa läsläxan högt i grupper, både den nya läsläxan och när läsläxan ska förhöras. Eleverna tränar även på veckans dikt och läser upp den inför klassen. Pedagogen poängterar att det är frivilligt att läsa upp det man skrivit i händelseboken. I ämnet religion används en gemensam text som även den är frivillig att läsa upp. Enligt pedagogen vill och vågar de flesta eleverna läsa högt. Hon har alltid en bok att läsa högt ur. Motiveringen är att hon anser att det är viktigt att eleverna får lyssna till något som är skrivet, det ger eleverna en gemensam upplevelse och blir en lugn stund på dagen. Pedagogen anser också att högläsningen i hemmet förekommer olika mycket, eftersom det i en del familjer läses mycket högt och i andra familjer förekommer inte detta alls. Det är därför viktigt med högläsning i skolan. Hennes åsikt är att det ska förekomma i alla grundskolans skolår.

Pedagog C anser om högläsning att det är lättare att diskutera det lästa vid elevers gemensamma högläsning, samt att eleverna tränar betoning av ord och att läsa högt. Pedagogen har en modell för elevers högläsning där hon läser en text högt för eleverna som de sedan ska ha i läxa. När läxan förhörs läser eleverna upp läxan för henne. Pedagogen har en strävan att alla elever ska våga läsa högt, och hon är medveten om att man inte kan tvinga en elev att läsa högt. Hennes motivering till elevers högläsning är att det ger bra träning eftersom man måste kunna läsa högt i ett eventuellt framtida yrke. Pedagogen anser att när hon läser högt för eleverna ger det en trevlig avkoppling och de tränar att sitta stilla och lyssna till läsningen. Hon tror att alla elever uppskattar detta, dock är det viktigt att som pedagog välja böcker som är lämpliga. Hon menar att högläsning ska förekomma genom hela grundskolan.

Pedagog D anser att det är mycket bra med pedagogens högläsning i undervisningen, och hon har alltid en bok att läsa högt ur. Pedagogen anser att eleverna genom denna läsning tränar sig att lyssna på det lästa, dock ser hon en svårighet med detta eftersom en del elever har svårt att lyssna längre stunder. Pedagogen låter även eleverna läsa högt i undervisningen. Hon menar att högläsning är en metod som ska finnas med i undervisningen i grundskolans alla skolår.

Pedagog E ger eleverna tid att själva läsa högt en gång/vecka. De fördelar som pedagogen ser med elevers högläsning är att alla får höras och att de tränar på att höras inför varandra. Hon påpekar att det är viktigt att aldrig tvinga någon att läsa högt. Pedagogen har en bok som hon läser ur, eftersom hon menar att det är viktigt med högläsning. Detta gör hon endast när det finns tid över, och det är inget som är schemalagt. Eleverna uppfattar denna läsning som avslappning, samt att det är något gemensamt som både pedagog och elever kan skratta åt och leva sig in i bokens handling. Pedagogen anser att högläsning ska finnas med i undervisningen genom hela grundskolan

Pedagog F har alltid en bok som hon läser högt ur tre gånger/vecka. Hennes uppfattning är att högläsning är mycket viktigt. Dock har hon upplevt svårigheter med detta eftersom eleverna numera har allt svårare för att koncentrera sig och lyssna på det lästa. Högläsning är inte heller den högtidsstund det var förr i tiden, då det var den bästa stunden på dagen och eleverna satt koncentrerade och lyssnade. Pedagogen menar att högläsning ska finnas med genom hela grundskolan. Elevers gemensamma högläsning är en metod som förekommer sällan i hennes undervisning. Pedagogen påpekar att det är viktigt att det är frivilligt med elevers högläsning och hon tvingar aldrig en elev att läsa högt.

3.3.3 Analys och kommentarer

Alla pedagogerna är positivt inställda till att använda skönlitteratur i undervisningen, dock använder de detta olika mycket. Flera av pedagogerna arbetar mycket med skönlitteratur på ett medvetet sätt och integrerar den i flera ämnen. De motiverar användningen i undervisningen med att man som pedagog kan få in läsningen i andra ämnen och böckerna ger en miljöbeskrivning som faktaböcker eventuellt har svårt att ge. Pedagogerna menar att skönlitteratur är en metod för att höja elevers motivation och läslust och ger eleverna en omvärldsorientering. Pedagog C utgör här ett undantag. Hon uttrycker en positiv inställning till arbetet med skönlitteratur men använder sig inte av det i sin undervisning. Även Pedagog

F har kommenterat att hon inte använder detta mycket i sin undervisning, men att det förekommer i undervisningen vid enstaka tillfällen.

Populärlitteratur kan enligt pedagogerna fånga omotiverade elever och det är därför okej att eleverna läser detta tyst individuellt. Detta anser samtliga pedagoger utom pedagog A eftersom hon inte kommer i kontakt med detta i sin undervisning, då eleverna är för unga för att läsa detta. Ingen utav pedagogerna använder populärlitteratur i sin undervisning på deras intiativ, men de är medvetna om att detta är böcker som elever gärna läser under en viss period, och pedagogerna vill inte hämma deras läslust genom att förbjuda dem att läsa sådan litteratur. Några av pedagogerna vill inte att eleverna enbart ska läsa serietidningar som bänkbok, men det är okej ibland om det inte görs hela tiden.

Pedagogerna som undervisar på mellanstadiet använder av förståeliga skäl ingen gemensam läsebok, eftersom eleverna redan kan läsa. Här ser vi en skillnad mellan pedagog A och B, då den förstnämnde utgår helt från skönlitteratur utan gemensam läsebok, och den sistnämnda använder läsebok som ett komplement till skönlitteraturen. Samtliga pedagoger utom pedagog C och F använder detta i samband med olika teman, då pedagogerna poängterar att detta ger möjligheter till ökad inlärning av ett ämne.

Metoden boksamtal är något som pedagogerna har olika definitioner av. Pedagog A menar att ett boksamtal är den tid hon samtalar med varje elev om deras läsläxa eftersom detta inspirerar eleven till fortsatt läsning. Pedagog B anser att hon använder detta samtal då de pratar om olika ordklasser utifrån bokens text samt om innehållet i boken. Pedagog C är den enda som inte har använt sig av boksamtal själv, men anser att det är en modell hon vill arbeta med. Pedagog D upplever att detta är en bra metod att arbeta med, eftersom eleverna delar en upplevelse när de diskuterar det lästa. Pedagog E tolkar dessa samtal som ett boktips, där pedagogen eller eleverna högt recenserar de böcker de läst för varandra. Samtliga pedagoger utom pedagog E uppfattar att boksamtal är en bra modell att använda, detta eftersom hon inte har några positiva erfarenheter av boksamtal, då hon menar att eleverna inte orkar lyssna på varandra. Pedagog F har inte använt mycket av det i sin undervisning, och vill därför inte uttala sig om detta är en bra metod eller inte.

Alla pedagoger är eniga i sin inställning till högläsning eftersom de ser vilka fördelar det ger eleverna. De är alla eniga om att högläsning både från pedagogen och eleverna ska

förekomma genom hela grundskolan. Några pedagoger påpekar att detta har minskat i hemmen. De flesta av pedagogerna har en högläsningsbok de läser ur. Pedagogerna nämner flera olika skäl till att deras högläsning bidrar till elevernas utveckling, till exempel att de lär sig lyssna till en berättelse och de får möjlighet att skapa egna inre bilder. Pedagogerna menar även att det stimulerar elevernas fantasi och ger dem en gemensam upplevelse. Pedagog C menar att eleverna tränar sig att sitta stilla när pedagogen läser, och detta är däremot något som pedagog F har upplevt svårigheter med, eftersom hon anser att eleverna numera har svårare för att koncentrera sig och lyssna på det lästa. Generellt sett är alla pedagoger medvetna om att man som pedagog inte ska tvinga någon elev till högläsning, och menar att det är något som kommer efterhand när de blir allt mer säkra i sin läsning.

Alla pedagoger utom pedagog D ser svårigheter med att arbeta med skönlitteratur i undervisningen. De svårigheter pedagogerna upplever med detta är också olika beroende på vilket skolår de arbetar med. En svårighet på lågstadiet med att läsa böcker kan vara att eleverna även måste få en ljudinlärning, vilket de inte får enbart via läsning av skönlitteratur. Pedagogerna på mellanstadiet upplever svårigheter med att hitta en bok som passar alla elever, eftersom de ska passa både elevernas läsförmågor och intressen. De ser även svårigheter med att fånga svaga elever, eftersom de generellt tycker det är tråkigt att läsa och har svårt att komma in i bokens handling.

4 Diskussion

Vårt syfte med examensarbetet har varit att undersöka betydelsen av de didaktiska frågorna varför, vad och hur angående skönlitteratur och högläsningens betydelse för undervisningen i skolan.

4.1 Styrdokument

I Lpo 94 poängteras det att skolan ansvarar för att alla elever ska kunna behärska det svenska språket, och kunna läsa aktivt. I kursplanen i svenska påpekas också hur viktigt det är med skönlitteratur i undervisningen, då detta låter eleverna få olika upplevelser och deras åsikter och värderingar kan mötas. Alla pedagogerna är positivt inställda till att använda skönlitteratur i undervisningen. De kopplade eller hänvisade dock inte till vad som står om detta och högläsning i Lpo 94 och kursplanen i svenska. Det kan naturligtvis bero på att vi inte ställde någon intervjufråga som behandlade Lpo 94 och kursplanen i svenska. Det kan eventuellt även vara så att pedagogerna är medvetna om detta och har det omedvetet med sig i sina tankar. Vi anser att läsning är en grundläggande förutsättning för att kunna klara sig i dagens samhälle och skönlitteratur har en betydande roll för elevernas läsutveckling, vilket också poängteras i Lpo 94. Genom litteraturen kan eleverna utveckla sin kommunikativa och sin språkliga förmåga. Vi menar att man som pedagog kan använda skönlitteratur redan i skolår ett, för att ge eleverna ännu en möjlighet att kunna läsa både högt och tyst med flyt, samt kunna ta till sig, samtala och fundera över det lästa, det vill säga uppnå de mål som är uppsatta för det femte skolåret enligt Lpo 94.

4.2 Didaktisk fråga om skönlitteratur - Varför

Som pedagog kan man använda sig av skönlitteratur i undervisningen av många olika skäl. Amborn och Hansson (2002) menar att läskunnighet är en förutsättning för att kunna deltaga i samhället och de anser att det även utvecklar den empatiska förmågan. Chambers (1995) anser att läsning är ett sätt för oss att tänka, och Norberg (red. Btj, 2003) menar att skönlitteratur kan stärka elevers självkänsla. Pedagogerna har även andra skäl att använda denna läsning i undervisningen. De menar att skönlitteratur fångar elevernas intresse för läsning och ökar deras läslust. De lär sig också att stava ord, nya begrepp och de lär sig även omvärldsorientering. Enligt pedagogerna ger det också miljöbeskrivningar som faktaböcker inte kan ge, samt läsupplevelser och möjligheter till lästräning. De är positivt inställda till skönlitteratur i undervisningen och alla utom en pedagog använder sig av det. Den pedagog

som inte använder det ger dock ingen närmare förklaring till sin positiva attityd. En annan pedagog använder enbart lite i sin undervisning. Det skulle vara intressant att vidare undersöka varför dessa inte använder skönlitteratur mer i undervisningen, eftersom de har goda erfarenheter och funderingar kring detta och anser att det är ett bra arbetssätt. Anledningen till detta kan vi bara spekulera i, och det framgår inte av intervjusvaren varför det förhåller sig på detta sätt. Vi menar att Nilssons (1986) fyra argument för skönlitteraturens användning i undervisningen är bra och har en stark koppling till vad som poängteras angående detta i Lpo 94 och kursplanen i svenska. Nilsson (1986) påpekar hur läsning av böcker stimulerar elevers lärande och språkliga utveckling. Vi anser också att Nilssons (1986) argument, är viktiga och grundläggande för läsning av skönlitteratur.

Vi menar liksom Amborn och Hansson (2002) att skönlitteratur ger eleverna en möjlighet att möta nya kulturer som finns i vår närhet, och i samhället runt omkring oss. Detta kan bidra till en förståelse för andra. Detta är särskilt viktigt i ett samhälle där människor möter många nya kulturer som integreras i samhället. En av de intervjuade pedagogerna angav detta som ett särskilt skäl och menade att detta kan hjälpa eleverna då läsning ger eleverna en omvärldsorientering. I skolan kan skönlitteratur underlätta denna förståelsen för andra kulturer, exempelvis då elever i en klass tar emot en ny klasskamrat från ett annat land med en annan kultur. Dessa elever kan då få en förståelse för den nya elevens bakgrund och erfarenheter och utveckla sin empatiska förmåga genom att läsa. Då får de läsa om personer som kan relateras till verkligheten. Eftersom vi lever i ett mångkulturellt samhälle, och då skolan är mångkulturell har regeringen som mål att skolan ska vara ”En skola för alla”, oavsett etnisk bakgrund och förutsättningar.

Flera forskare menar att lästiden ska prioriteras i undervisningen, och att läsningen ska få ta den tid som behövs. Under intervjuerna fick vi en känsla av att lästiden inte alltid prioriterades först utan i vissa fall förekom som utfyllnad. Alla pedagoger anser att lästiden är viktig, och denna varierar beroende på hur pedagogerna har lagt upp sin undervisning och i vilken årskurs de undervisar i. En stor skillnad i lästid ses mellan pedagog E och F: s lästid av bänkbok. Pedagog E ger eleverna möjlighet att läsa bänkbok en gång i veckan, medan pedagog F ger eleverna möjlighet att läsa varje dag i sin bänkbok. Denna fördelning kan tyckas märklig, eftersom pedagog E anser att hon använder mycket skönlitteratur i sin undervisning och pedagog F menar att hon inte använder det särskilt mycket. Vi upplever att lästiden är mycket viktig som pedagog att tänka på. Vår önskan är att det borde finnas tid på

schemat för läsning, så att läsningen inte blir något pedagogen tar till som utfyllnad på lektionerna. Om det används enbart som utfyllnad ger det signaler till eleverna att läsning inte är viktigt och att det inte är något som prioriteras. Vi menar att man som pedagog bör tänka på att eleverna bör ges möjlighet att bearbeta det lästa, för att exempelvis språk- och läsutveckling ska kunna ske.

4.3 Didaktisk fråga om skönlitteratur - Vad

Persson (2000) menar att populärlitteraturen under 1950 – talet blev ett problem i undervisningen, eftersom det inte var något skolan ville ha med i undervisningen. Pedagogerna har olika åsikter om denna litteratur och vissa pedagoger är mer positivt inställda än andra till att använda det i undervisningen. Dock är det ingen av dessa som bearbetar populärlitteraturen i undervisningen, utan de som är mest positiva tillåter endast sina elever att läsa det tyst individuellt utan bearbetning. Ur intervjuerna kan vi inte urskilja deras inställning till denna litteratur, och därför hade det varit intressant att forska vidare kring hur de ser på det och hur de eventuellt värderar den, i de fall det inte behandlas. Serietidningar får användas enligt pedagogerna, om eleverna läser det tyst individuellt. Deras motivering till detta är att det kan fånga omotiverade elever till att läsa. Dock bör det inte enligt dem förekomma i för stor omfattning i undervisningen. Vår åsikt om detta är att vi håller med i deras resonemang, dock finns det möjligheter att utveckla detta till en genrestudie i undervisningen. Vi upplever inte populärlitteratur som ett problem i undervisningen utan menar, liksom Nordström (red. Persson, 2000) att det är något som eleverna väl känner till och därför bör undervisningen med skönlitteratur utgå från deras tidigare erfarenheter. Vår tolkning av pedagogernas tankar är att denna litteratur inte har någon hög status i deras undervisning, eftersom det inte bearbetas och tas upp i undervisningen. Eleverna får läsa populärlitteratur på eget initiativ, och det är inget som pedagogerna rekommenderar dem att läsa eftersom de inte själva vill komma i kontakt med det. Vår önskan angående populärlitteratur är att den bör bearbetas i undervisningen, som vilken annan litteraturgenre som helst. Syftet med att använda denna litteratur i undervisningen skulle då kunna vara att eleverna exempelvis ska få möjlighet att känna till vad detta är. I våra ögon handlar det inte om att värdera litteratur utan att bredda läsningen och inte välja ut det ”finaste”. Vi menar även att man som pedagog kan göra eleverna medvetna om vilka sorters litteraturer man kan komma i kontakt med. Vi är medvetna om att vissa elever lämnar detta stadium då de läser populärlitteratur, medan andra

fastnar för denna genre. Givetvis inser vi att elever som har fastnat för detta även kommer i kontakt med andra litteraturgenrer.

Svedner (1999) poängterar att det är viktigt att pedagogen har ett syfte med lektionernas innehåll, exempelvis vilken sorts litteratur eleverna ska komma i kontakt med. Forskaren menar att man som pedagog ska sträva efter bredden inom litteraturen och inte att höja kvaliteten. Några av pedagogerna tillåter all sorts litteratur i undervisningen. En har sagt att hon tillåter all sorts litteratur i undervisningen, men dock inte sådant som måste censureras. Frågan är om de förstnämnda som säger sig tillåta all sorts litteratur i undervisningen skulle tillåta att eleverna läser sådant som måste censureras, exempelvis porrtidningar. Detta framkom inte under intervjuerna, men vi tror givetvis inte att dessa pedagoger tolkar all litteratur som även inkluderar porrtidningar. Hade intervjufrågan varit tydligare eller om vi följt upp dessa svar hade vi kanske fått ett förtydligande svar på denna fråga. Vad all sorts litteratur innebär är en tolkningsfråga liksom vad det innebär att tillåta all sorts litteratur. Kanske bör vi pedagoger vara mer medvetna om och fundera och diskutera med varandra om var en eventuell gräns kan gå för vilken litteratur som bör tillåtas och inte tillåtas i undervisningen. Vi tolkar begreppet all sorts litteratur som att inkludera allt som går att läsa, det vill säga även det som censureras. Om vi själva hade fått frågan i en intervju hade svaret varit att vi inte vill använda all sorts litteratur, eftersom den som måste censureras i undervisningen enligt oss inte bör inkluderas. Frågan man som pedagog kan ställa sig är om det är eftersträvansvärt att använda all sorts litteratur i undervisningen?

4.4 Didaktisk fråga om skönlitteratur - Hur

Den tysta individuella läsningen och den gemensamma läsningen är två sätt som eleverna kan läsa skönlitteratur på. Det finns både fördelar och nackdelar med de båda metoderna. Enligt Norström (1995) har den tysta individuella läsningen fördelar då eleverna tränar sin läsförmåga och de får en vana för att läsa. En nackdel med den tysta individuella läsningen är att man som pedagog inte får möjlighet att förstå elevens läsutveckling, eftersom eleven läser tyst. En fördel med den gemensamma läsningen är enligt Norström (1995) att eleverna får en gemensam text att arbeta med. Alleklev och Lindvall (2000) menar att pedagogen tillsammans med eleverna kan diskutera det lästa och få en gemensam upplevelse. Det finns en nackdel med den gemensamma läsningen enligt Norström (1995) eftersom det är en text eleverna inte själva valt. Samtliga pedagoger utom pedagog C låter eleverna läsa tyst individuellt, detta

eftersom hon inte använder skönlitteratur i sin undervisning. Endast en använder gemensam läsning. Vi anser att både den tysta individuella och den gemensamma läsningen är bra eftersom eleverna tränar läsning på olika sätt, och att de bör förekomma i undervisningen. Enligt oss är fördelarna fler än nackdelarna, vilket visar varför man som pedagog kan använda sig av dessa båda metoder i undervisningen med skönlitteratur.

Boksamtal är en annan metod att arbeta med skönlitteratur i undervisningen. Chambers (2002) modell för boksamtal innefattar fyra grundfrågor som får eleverna att diskutera och tänka kring texten. Forskaren menar också att man som pedagog inte bör ställa frågan ”Varför?” eftersom den kan upplevas som hotfull av eleverna. Pedagogerna gav oss olika svar, och alla hade olika definitioner av vad detta är. De ser både fördelar och en nackdel med att använda denna metod i undervisningen. Fördelarna är att det inspirerar eleverna till fortsatt läsning, de kan samtala om ordklasser och det är ett roligt sätt att diskutera böcker och dela en upplevelse med varandra. En nackdel är att eleverna inte orkar lyssna på varandra. Vår tolkning av att samtliga pedagoger har olika definitioner av boksamtal är att vi tror att de har kommit olika mycket i kontakt med Chambers och hans tankar om boksamtal. Under intervjuerna kunde vi naturligtvis givit pedagogerna vår definition av vad ett boksamtal är, men meningen var att ville vi veta deras definition av detta utan att vi påverkade dem med vad begreppet innebär för oss. Vi är positiva till Chambers modell med de fyra grundfrågorna då dessa ger eleverna ett hjälpmedel för att kunna samtala om det lästa med pedagogen och varandra. Denna metod har vi båda provat på våra verksamhetsförlagda utbildningar. Vi menar liksom Chambers (2002) att en förutsättning för ett boksamtal är att det finns ett bra klassrumsklimat för att alla elever ska våga säga vad de tycker och tänker. Det är även viktigt att både pedagogen och eleverna är medvetna om att det inte finns något svar som är rätt eller fel.

Som i all undervisning är det viktigt att ha ett syfte med vad lektionen ska innehålla, vilket Svedner (1999) poängterar. Alla dessa metoder som beskrivits är bra att arbeta med, och det gäller att som pedagog hitta den eller de metoder som passar en själv och som man tror på. Vår tolkning är att det förekommer många olika arbetssätt i undervisningen med skönlitteratur men att det är svårt att avgöra hur varierat arbetssättet är hos den enskilde pedagogen. Vi menar som flera av forskarna vi redogjort för, att ett varierat arbetssätt är det bästa för att alla elever ska få möjlighet att ta till sig det lästa på olika sätt och att man som pedagog också bör tänka igenom vad man vill med sitt arbete med skönlitteratur i undervisningen.

4.5 Högläsning

Chambers (1995, 2002) samt Ejeman och Molloy (2003) menar att högläsning är mycket betydelsefull för eleverna, både när pedagogen läser högt för eleverna och när eleverna läser högt för varandra. Monica Lembke (red. Ejeman & Molloy, 2003) påpekar att detta inte bör bli något som tas till som utfyllnad, för då får eleverna budskapet att denna läsning inte är viktigt. Liksom både Körling (red. Btj, 2003) och pedagogerna anser vi att pedagogens högläsning ger eleverna möjligheter att få lyssna till det skrivna språket och höra en bra läsare läsa. Forskarna anser att det är viktigt att man tänker på att välja böcker som är rätt lämpade. Det vill säga böckerna bör vara sådana som pedagogerna själva gillar och har läst innan, samt att de inte är ointressanta för eleverna. De har olika motiveringar till att använda högläsning i undervisningen som även stämmer med det forskarna menar, exempelvis att eleverna lär sig lyssna, det stimulerar fantasin och eleverna skapar egna inre bilder. Eleverna får även lyssna till något som är skrivet, det blir en gemensam upplevelse och en lugn stund på dagen. En pedagog tycker det är viktigt med högläsning, men ändå läser hon endast högt då det finns tid över, som utfyllnad på lektionerna. Det hade varit intressant att ta reda på hur viktigt denna pedagog tycker att detta är, då hon inte prioriterar det i undervisningen. Vi anser liksom Monica Lembke (red. Ejeman & Molloy, 2003) att detta ska prioriteras och helst vara schemalagt, detta eftersom eleverna inte ska uppfatta högläsningen som något man inte har tid med i undervisningen. Vår tolkning av pedagogernas motiveringar är att ju mer de använder denna form av läsning i undervisningen desto bättre och utförligare motiveringar har de till varför man som pedagog bör använda högläsning i undervisningen. När man som pedagog ska välja bok anser vi att det är viktigt att tänka på Lev. S. Vygotskys grundtanke om den närmaste utvecklingszonen, det vill säga att boken ska vara på en högre nivå än vad eleverna skulle ha klarat av på egen hand. Vår tolkning av detta är att eleverna kan bli inspirerade att läsa texter som har en högre svårighetsgrad än den nivån de ligger på vid lästillfället. Vi anser liksom Chambers (2002) och Norberg (red. Btj, 2003) att högläsningen kan vara den enda läsning som nybörjare och svaga läsare kommer i kontakt med. Vi håller även med forskarna då de menar att eleverna genom denna läsning tar till sig detaljer och nyanser i språket som de inte skulle ha märkt vid tyst läsning.

Vikten av elevers högläsning poängteras av Norström (1995), då forskaren menar att målet är att eleverna förbereds för framtida arbeten där en god högläsningsförmåga krävs. En pedagog poängterade detta som viktigt för dess användande i undervisningen. Vi upplever att elevers

högläsning är lika viktig som när pedagogen läser högt för eleverna och att dessa bör prioriteras och varieras i undervisningen, eftersom eleverna tränar ordens uttal och att använda sin röst. Vi anser liksom Norström (1995) att pedagogen bör tänka på att inte använda oförberedd högläsning från eleverna och inte tvinga en elev att läsa högt.

Trots alla fördelar med högläsning har forskningen visat att föräldrar som läser högt för sina barn som är mellan tre till åtta år har minskat kraftigt de senaste två decennierna. (Körling, red. Btj, 2003). Även elevers lästid har minskat per dag och detta har påverkat högläsningen i undervisningen. Alla pedagogerna anser att detta är viktigt för eleverna, och alla är eniga om att det ska förekomma genom hela grundskolan. Endast två av dem påpekade att högläsningen har minskat i hemmen. Vi är också medvetna om att detta har minskat i hemmen, och anser därför att detta är ytterligare en motivering till varför högläsning kan användas i undervisningen. Vi tror att minskningen i hemmen kan bero på ändrade levnadsförhållanden, det vill säga föräldrarna har kanske mindre tid för sina barn eller att barnen kanske prioriterar andra sorters media istället för att lyssna på högläsning.

4.6 Slutord

Pedagogers olika uppfattningar om skönlitteratur och högläsning är avgörande för vår egen yrkesroll i framtiden, eftersom vi påverkas av våra kollegers åsikter om dess roll i undervisningen. Vi vill arbeta med skönlitteratur och högläsning i vår framtida undervisning, men är medvetna om att hänsyn måste tas till våra kolleger och skolans inställning till detta ämne i undervisningen. Vi kan ha ambitioner att arbeta med detta, men kan inte heller helt förändra ämnets ställning i skolans undervisning, exempelvis på en skola där detta ämne eventuellt inte används särskilt mycket i undervisningen. Vi anser att man som pedagog bör känna till de senaste forskningsrönen gällande litteraturundervisningen i skolan, och att man om möjligt ska sträva efter att ha dessa i åtanke i sitt yrkesliv för arbete med skönlitteratur i undervisningen.

Det vi kunde gjort annorlunda och som eventuellt har påverkat vårt examensarbete rör sig om intervjuerna. Vi är medvetna om att vi kunde ställt frågor om hur pedagogerna kopplar styrdokumenten till arbetet med skönlitteratur och högläsning i undervisningen. Under intervjuerna har det ställts intervjufrågor som inte behandlas i examensarbetet, då dessa inte var relevanta. Vi anser att vi har uppnått vårt syfte med detta examensarbete, eftersom vi har

undersökt och fått nya kunskaper om skönlitteraturens och högläsningens betydelse i undervisningen. Det finns en möjlighet för andra studenter att forska vidare kring exempelvis hur skönlitteraturens och högläsningens ställning är på högstadiet och gymnasiet, samt vilka tankar och studier det finns kring detta ämne enligt forskare och pedagoger. Avslutningsvis vill vi säga att utifrån all forskning och resultat av intervjuer så menar vi att skönlitteratur är ett redskap för elevers lärande.

5 Sammanfattning

Vår problemställning var att ta reda på de didaktiska frågornas betydelse för skönlitteratur i undervisningen, samt högläsningens betydelse. Efter forskningar och intervjuer har det framkommit att alla forskare och pedagoger är eniga om att dessa två ämnen är viktiga, eftersom det exempelvis stimulerar elevers språkliga utveckling. Förekomsten av skönlitteratur har varierat hos dessa pedagoger. Det finns många olika sorters litteratur som eleverna förhoppningsvis möter i skolan och det finns flera olika metoder för att bearbeta dessa, exempelvis boksamtal, tyst individuell läsning och gemensam läsning. Både vi och forskarna är eniga om att det viktiga är att variera undervisningen för att eleverna ska kunna ta till sig skönlitteratur på bästa sätt. Pedagogens högläsning ger eleverna möjlighet att få lyssna till något som är skrivet, och när eleverna själva får möjlighet att läsa högt tränar de sin egen högläsningsförmåga. Detta menar både forskare, pedagoger och vi är viktigt för framtiden.

Referenser

Litteratur

Alleklev, B. & Lindvall, L. (2000). *Listiga räven – läsinlärning genom skönlitteratur.* Stockholm; En bok för alla. Andra tryckningen, 8:e tusendet

Amborn, H, & Hansson. J. (2002). *Läsglädje i skolan – En bok om litteraturundervisning tillsammans med slukarålderns barn.* Stockholm; En bok för alla

Bibliotekstjänst, red. Norberg, I. (2003). *Läslust och lättläst.* Lund; BTJ

Bibliotekstjänst. (2000) *Den sköna skönlitteraturen – i och utanför biblioteket.* Lund; BTJ

Chambers, A. (2002). *Böcker inom oss – om boksamtal.* Rabén & Sjögren Bokförlag; Stockholm. Första upplagan, tredje tryckningen

Chambers, A. (1995) *Böcker omkring oss – om läsmiljö.* Stockholm; Norstedts Förlag AB

Ejeman, G. & Molloy, G. (2003). *Metodboken - Svenska i grundskolan.* Stockholm; Liber AB. Första upplagan

Hellsing, L. m.fl. (1983). *Första läseboken*. Stockholm; Almqvist & Wiksell

Henriksson, L. (2000). *Bokpuffar – lekidéer kring bilderböcker för förskola och lägre skolstadier.* Stockholm; En bok för alla

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund; Studentlitteratur

Nilsson, J. (1986). *Barn föräldrar böcker*. Stockholm; Almqvist & Wiksell

Nilsson, J. & Nilsson, U. (1991). *Fånga läslusten!* Nilsson & Nilsson

Norström, L. (1995). *Svenskämnets röda tråd – med skönlitteraturen och engagemanget i samtal och skrivundervisning.* Solna*;* Ekelunds förlag AB

Persson, M (red). (2000). *Populärkulturen och skolan.* Lund; Studentlitteratur

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

Svedner, P-O. (1999). *Svenskämnet & svenskundervisningen – närbilder och helhetsperspektiv.* Uppsala*;* Kunskapsföretaget. Andra Upplagan

Svenska Akademin. (1942). *Svenska Akademins Ordlista*. Utgiven av svenska akademin; Lund, Nr 16

Svenska språknämnden (2005). *Svenska skrivregler.* Stockholm; Liber AB. Första upplagan

Törnqvist, L. (1998). *Astrid från Vimmerby*. Stiftelsen bevarandet av Astrid Lindgrens gärning; Vimmerby

Styrdokument

Utbildningsdepartementet. (2005). *Lpo 94 – Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm; Fritzes förlag AB*

Internet

Bargum, H. (2001). http://skolan.presstext.prb.se/bin/neta2gate?f=doc&state=6i0q2j.5.57
2005-08-31, 12.01

Kursplan svenska. (1994). http://www.skolverket.se/sb/d/618 2005-11-05, 13.04

Svenska Akademins Ordbok, http://g3.spraakdata.gu.se/saob/) 2005-12-15, 12.51
Uppslagsord, sökord – skönlitteratur

Föreläsning

Permer, K. (2005-09-06). *Föreläsning – Kvalitativa metoder*. Högskolan Kristianstad