

Litteraturundervisning betraktat ur ett kroppsligt perspektiv

D Fatheddine

Sammanfattning

Syftet med artikeln är att explorativt pröva om det går att identifiera olika kroppsliga dimensioner i grundskolans litteraturundervisning. Att det finns ett samband mellan läsning och kroppslighet har uppmärksammats, däremot saknas forskning som specifikt belyser lärares kroppslighet i relation till litteraturundervisningen. Studiens teoretiska perspektiv utgår från Maurice Merleau-Pontys perceptionsfilosofi och särskilt begreppet den levda kroppen. Genom att använda mig av analysverktygen 'takt', van Manen, 1990, och 'hållning', Claesson, 2009, undersöker jag hur två lärare i olika klasser undervisar i litteratur och de situationer som där uppkommer. Metoden som använts är deltagande observation. I artikeln framkommer att de två lärarnas kroppslighet bidrar till att framhäva olika receptionsteoretiska hållningar. Lärarna kan därmed sägas förkroppsliga olika receptionsteoretiska positioner.

Nyckelord: kroppslighet, litteraturundervisning, pedagogisk takt, receptionsteori, hållning



Djamila Fatheddine är utbildad svensklärare och har erfarenhet av undervisning på mellan- och högstadiet. Hon är doktorand i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning vid Karlstads universitet samt adjunkt i ämnesdidaktik med inriktning svenska vid Göteborgs universitet.

Fathedinne

Abstract

The purpose with this article is to exploratively examine whether it is possible to identify different bodily dimensions of literature teaching in primary school. The starting point is the connection made between reading and physicality, and the lack of research that specifically study teacher education about reading from a bodily perspective. The theoretical perspective used in this article is based on Maurice Merleau-Pontys' philosophy of perception and especially the concept of 'the lived body'. Using the tools 'tact', van Manen, 1990, and 'stance', Claesson, 2009. I examine how two teachers in two different classes deal with their teaching in literature and the situations that arise in the classroom. The method used in this study is participant observation. This article shows that the two teachers' corporality contributes to highlight different aspects of reception theoretical stances; the teachers embody different reception theoretical positions.

Keywords: Corporality, Literature instruction, Pedagogical tact, Reception Theory, Stance

Introduktion

I grundskolans svenskundervisning arbetar lärare med läsning av olika slags texter, däribland skönlitterära, vilket också finns omnämnt i syftesbeskrivningen i grundskolans kursplan i svenska. I kommentarmaterialet till kursplanen motiveras läsningen av skönlitteratur bland annat genom hänvisning till elevers identitetsutveckling samtidigt som glädje och lust beskrivs som betydelsefulla faktorer: "Undervisningen ska ge eleverna rika möjligheter att läsa och upptäcka glädjen i att med hjälp av litteraturen förflytta sig i tid och rum och ta del av andras berättelser." (Skolverket, 2011b, s.9).

Utifrån ett historiskt perspektiv har skönlitteraturens roll inom utbildningsväsendet tjänat som fostrare av goda medborgare (Thavenius, 1991). Med hjälp av läsning av nationens litteratur skulle människans nationella identitet formas (Persson, 2012). Skolans litteraturläsning var alltså tätt knuten till idén om skapandet av nationalstaten där den gemensamma litteraturen betraktades som ett sammanhållande kitt. Den då självklara länken mellan nation och litteratur kom under 1900-talet alltmer att ebba ut till förmån för andra idéer om varför litteraturläsning ska förekomma inom ramen för skolans undervisning. Istället för att tala om nationell identitet framhävs andra aspekter som kulturarv och kulturell gemenskap (Persson, 2012) liksom litteraturens potential gällande skolans värdegrundsarbete (Ewald, 2015).

Litteraturläsning i skolans värld idag kan se ut på många olika sätt vilket belysts i en mängd svenska studier (se ex. Elmfeldt, 1997; Molloy, 2002; Bommarco, 2006; Ewald, 2007; Jönsson, 2007). Dessa studier visar bland annat att frekvent förekommande aktiviteter är tystläsning och högläsning; aktiviteter som jag kommer att studera närmare i denna artikel. Mitt fokus är läraren och det primära intresset är riktat mot lärares kroppslighet i relation till litteraturundervisningen. Kroppslighet kan sägas innefatta många olika saker. I just detta sammanhang avser jag med kroppslighet hur läraren rör sig i klassrummet, hur hon står, vad som sägs samt hur det sägs. Detta

beskrivs mer ingående längre fram i artikeln.

Det övergripande syftet är att bidra med en fördjupad förståelse för litteraturläsning, i likhet med Miall (2006) är jag av den uppfattningen att det är genom empiriska studier som vi kan få insikt i vad litteraturläsning innebär och på så sätt skapa teorier kring litteraturläsning. En av Mialls utgångspunkter är att vägen till vår förståelse för läsning av litterära texter inte enbart kan vila på teoretiska spekulationer utan måste kombineras med studier av läsande i praktiken: "The study of real acts of reading can provide some new perspectives on old issues" (Miall, 2006, s. 2). Syftet med artikeln är att utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv, och framför allt med utgångspunkt i Merleau-Pontys (1997) perceptionsfilosofi, explorativt pröva huruvida det är möjligt att identifiera olika kroppsliga dimensioner i grundskolans litteraturundervisning.

Mitt fokus är alltså läraren i litteraturundervisningen, i det empiriska materialet finns dock aspekter som relaterar till elevernas läsning men detta är alltså inte undersökningens inriktning.

Läsning ur ett kroppsligt perspektiv

Inom den litteraturdidaktiska och svenskämnesdidaktiska forskningen finns flera klassrumsstudier vilka fokuserat olika aspekter av litteraturläsning och samtliga uppmärksammar infallsvinklar gällande villkoren för litteraturläsningen inom ramen för skolans svenskämne. Gemensamt för flertalet studier är dock att läsaren avförkroppsligats, vilket lyfts av bland andra Persson (2015). Givetvis betraktas de läsande eleverna som mänskliga varelser men det som här menas med att avförkroppsliga innebär att läsningen ofta behandlas ur ett kognitivt-psykologiskt alternativt sociokulturellt perspektiv.

Medan Persson (2015) poängterat att avsaknaden av kroppen i diskussioner om litteraturläsning innebär en brist i denna typ av studier så argumenterar istället Elam och Widhe (2015) för behovet av att lyfta in ett kroppsperspektiv när det gäller läslust och litterär förståelse. Historiskt har, menar Elam och Widhe, läsningens praktik i skolans värld till största del handlat om att disciplinera elever som kroppsliga varelser; kroppen har tillåtits att genomföra vissa saker som läsa högt, ordna med pennan och ta fram bänkboken samt sitta still vid sin plats och läsa. Kroppens mer expressiva sida har dock hamnat i skymundan¹. Detta hänger, enligt författarna, ihop med den klassiska västerländska tudelningen mellan tanke och kropp, en tudelning som Elam och Widhe menar bör ifrågasättas, särskilt i relation till läslust: "Genom att problematisera själva lustbegreppet vill vi visa att detta måste förstås i ljuset av teorier rörande kroppslighetens betydelse för meningsskapande och lärande." (Elam & Widhe, 2015, s. 137).

¹ Högläsningstunder där läraren använder sig av kroppen i ett dramatiserat berättande har dock förekommit och förekommer i viss utsträckning, främst i de lägre årskurserna samt i förskolan. Se ex (Dickinson & Smith, 1994) Jag kommer däremot inte att lyfta detta fenomen specifikt i någon större utsträckning då jag fokuserar på litteraturundervisning i ett bredare perspektiv som också innefattar kroppsliga aspekter vilka inte nödvändigtvis behöver vara relaterade till just dramatiserat berättande.

Fathedinne

I likhet med Persson (2015) samt Elam och Widhe (2015) kommer jag i denna text belysa läsning ur ett kroppsligt perspektiv. Till skillnad från ovannämnda, vilka diskuterar kroppslighet i relation till läsning mer allmänt så har jag valt att fokusera på de aktiviteter som förekommer i grundskolans litteraturundervisning samtidigt som mitt intresse främst riktas mot läraren istället för läsaren/eleven. Vad betyder lärarens sätt att vara och röra sig i klassrummet för läsundervisningen? Vad kan ett kroppsligt perspektiv bidra med när det kommer till undervisning i skönlitteratur? Att mitt huvudsakliga intresseområde är lärares undervisning utesluter dock inte att elevernas agerande kommer att belysas. I undervisningssituationen befinner sig lärare och elever invälda i ett samspel med varandra.

Teoretiska perspektiv kring litteraturläsning

Litteraturvetenskapliga teoribildningar avseende litteraturläsning har ofta kretsat kring läsarens möte med texten och vad som sker däremellan; receptionsteoretiska samt reader-responseteoretiska perspektiv har dominerat starkt. Gemensamt för dessa synsätt är att fokus ligger på läsarens möte med den litterära texten snarare än att fokus är på texten i sig, vilket är fallet med andra litteraturteorier som försöker svara på frågan om vad som kännetecknar den skönlitterära texten. I och med de läsorienterade teoriernas vida spridning och den betydelse de kommit att inneha gällande framför allt den litteraturdidaktiska forskningen kommer jag nedan att kortfattat presentera några av dem.

Transaktionsbegreppet har i stort sett kommit att bli synonymt med Rosenblatt (2002) och innebär huvudsakligen att text och läsare ingår i ett samspel med varandra. Texten och läsaren står alltså enligt Rosenblatt i något slags beroendeförhållande gentemot varandra och är således varandras förutsättning. Det är i mötet med läsaren som texten blir till likväl som att läsaren blir till i mötet med texten. Rosenblatt (2002) skiljer mellan olika sorters läsningar: efferent och estetisk läsning där den förstnämnda kännetecknas av att läsaren är ute efter en viss sorts information som står att finna i texten. Att läsa efferent innebär att dra ut nyckelinformation för att kunna sammanfatta eller förklara vad texten handlar om. Detta görs främst i läsningen av sakprosatexter, men kan även förekomma i läsning av skönlitteratur. Till skillnad från den efferenta läsningen så innebär en estetisk läsning att gå bortom det som står i texten. Det handlar om att uppleva, eller genomleva, det som skapas under läsningen (Rosenblatt, 2002, s. 41).

Läsaren i verket är ett centralt begrepp i Iser (1991) receptionsteori, där den huvudsakliga utgångspunkten är att olika läsare uppfattar litterära texter på olika sätt beroende på sammanhang och syfte med läsningen. Även läsarens förutsättningar och förkunskaper inverkar på hur texten uppenbarar sig. En text innehåller luckor (*leerstellen*) vilka läsaren kan fylla med innehåll med hjälp av att kombinera den förståelse som texten ger med läsarens egen förståelse. Luckor kan även skapas i texten till följd av att läsarens förväntningshorisont brister i relation till texten. Förväntningshorisonten påverkas av sådant som läsarens klasstillhörighet, ålder, kön, etnicitet, utbildning, intressen med mera. Vilka vi är och den bakgrund vi har inver-

kar alltså i enlighet med Isers perspektiv på hur vi läser och förstår texter. Detta sistnämnda har även lyfts fram av Fish (1976) som med begreppet *interpretive community* poängterar det faktum att den kulturella gemenskap vi är en del av i allra högsta grad styr hur vi tolkar texter. Fish menar att textläsning är kulturellt konstruerade praktiker och att en tolkning av en text aldrig helt och hållet kan vara individuell. Synen på mötet mellan text och läsare vidareutvecklas senare av bland andra McCormick (1994) och Langer (1995, 2005). I likhet med Isers resonemang om luckor i texten som läsaren ska fylla så talar McCormick om att detta avstånd, vilket hon benämner textens repertoar samt läsarens repertoar, inte får vara för stort. Det får inte vara för många luckor i texten för läsaren att fylla. Är glappet för stort uppstår ett motstånd hos läsaren att ta sig an texten. Är däremot avståndet för litet så väcks inga nya tankar och infallsvinklar hos läsaren då läsningen blir monoton och inte bidrar till utveckling. Läsningen hamnar på en bekvämlighetsnivå.

Förförståelse och erfarenheter

Langer (2011) använder begreppet litterär förståelse där förkunskaper och erfarenheter även här spelar en betydande roll. Det finns, enligt Langer, fem faser vilka samexisterar i läsakten. I den första fasen kliver läsaren med sina förkunskaper och erfarenheter in i textens föreställningsvärld. I likhet med Isers resonemang om textens luckor och läsarens förförståelse så menar Langer här med denna första fas att läsaren börjar utforska vad texten handlar om utifrån sin förförståelse och de ledtrådar som finns i texten. I fas 2 har läsaren kommit så pass djupt in i läsningen att han/hon kan börja tolka, dra slutsatser och förutsäga vad som kommer att ske i texten. I nästa fas, den tredje, används textens föreställningsvärld för att utvidga läsarens föreställningsvärld. I den fjärde fasen fokuseras hur själva texten är uppbyggd, samband mellan form och innehåll, intertextualitet samt referenser till det omgivande samhället. Här går läsaren utanför själva texten och intar en mer reflekterande hållning gentemot det han/hon läst. I den femte, och sista, fasen lämnar läsaren den skapade föreställningsvärlden och rör sig bort mot andra föreställningsvärldar. Läsning betraktas av Langer som en meningsskapande aktivitet där tidigare förståelse förändras och omtolkas.

Det dessa ovannämnda teoretiker har gemensamt är den betydelse som ges läsarens förförståelse och tidigare erfarenheter men tydligt är också avsaknaden av ett kroppsligt perspektiv. I sina respektive resonemang om läsning och läsare så nämns inte kroppen överhuvudtaget utan den skönlitterära läsningen skildras som något som försiggår i samspel med tidigare erfarenheter och/eller omgivningen. Dock är det fullt möjligt att tolka Langers resonemang om läsning som att det indirekt finns ett kroppsligt perspektiv även om hon inte resonerar vidare kring detta: "An envisionment isn't merely visual, nor is it always a language experience. Rather, an envisionment encompasses what the individual thinks, feels and senses – sometimes knowingly, often tacitly, as she or he builds an understanding" (Langer, 2011, s. 15).

Fathedinne

Kroppsliga utgångspunkter

Den avförkroppsligade litteraturteorin har uppmärksamats av bland andra Littau (2006) som noterat hur läsaren allt som oftast blir en ren konstruktion utan historia, biografi och psykologi. Hon betraktar läsning som en relation mellan två kroppar – bokens och läsarens. Ett av argumenten för att läsning är en kroppslig aktivitet menar Littau (2006) är hur vi reagerar känslomässigt på det vi läser, när vi gråter då vi läst en sorglig text eller skrattar så vi får kramp i magen så är detta en rent kroppslig reaktion på det vi läst, ett resonemang som påminner om Elmfeldts (1997) användning av begreppet abjektion. Litterära skildringar som väcker avsky och fascination hos läsaren framkallar reaktioner som ger receptionen ett påtagligt fysiskt-kroppsligt drag. Abjektion manifesteras som läserfarenhet i skildringar som upplevs som frånstötande och motbjudande.

Kroppen och läsningen

Ett resonemang för att anlägga ett kroppsligt perspektiv på läsning förs även av Elam och Widhe (2015) vilka med utgångspunkt i bland andra Baumgartens idé om estetiken som kroppslig kunskap samt Merleau-Pontys (1997) teori om kroppens roll i mänskligt meningsskapande vill lyfta läsningens kroppsliga aspekter och samtidigt visa på ett alternativ till intellektualiserandet av mänsklig erfarenhet och mänskligt tänkande (Elam & Widhe, 2015). Elam och Widhe (2015) betonar dock att det mer implicit tycks finnas en relation mellan kropp och läsning genom att peka på förekommande metaforiska begrepp som "läsaren slukar boken" och "uppslukad" (Elam & Widhe, 2015, s. 174).

Även Persson (2011) har noterat sambandet mellan kropp och läsning och redogör i en artikel för synen på läsning under det sena 1700-talet då bokproduktionen och romanläsandet ökade: "Frosseriet i romanläsning kodades som konsumtion och förknippades med kroppen, medan den sundare formen av läsning reserverades för den reception som förlitade sig på de kritiska förståndsgåvorna, kort sagt på förnuftet." (Persson, 2011, s. 15). Den litteraturkonsumerande kroppen betraktas här som ett problem och några decennier senare, under 1800-talet, bedrevs kampanjer för att styra och kontrollera folkets läsning. En annan ingång för att peka på sambandet mellan kropp och läsning finner Persson (2011) i biblioterapin; en behandlingsmetod där litteratur nyttjas i terapeutiskt syfte och som började praktiseras i USA under 1930-talet. Här betraktas inte litteraturen som föda utan snarare som medicin. Biblioterapin tycks enligt Persson (2011) uppleva något av en renässans, tydliga tecken på detta är förekomsten av litteratur med uttalade biblioterapeutiska syften samt forskning som belyser fenomenet. I bägge dessa fall blir litteraturen till något externt som tillförs kroppen, antingen som mat eller som medicin.

Kroppen spelar även en roll i Nielsens (2005) studie om människor med läs- och skrivsvårigheter. Genom observationer och intervjuer med personer i olika åldrar samt med olika bakgrund, men med den gemensamma nämnaren att de samtliga har svårigheter med att läsa och skriva, visar Nielsen att kroppen spelar en avgörande roll när det gäller dessa personers försök till att övervinna sina svårigheter. Med hjälp av

kroppen och det yttre rummet skapar människor rum runt omkring sin läsning och skrivning vilket möjliggör lärande. Begreppet *shelter* används av Nielsen för att beteckna detta rum som personer med läs- och skrivsvårigheter skapar för att förflytta sig bort från en störande omgivning och på så sätt närma sig läsandets och skrivandets värld (Nielsen, 2005, s. 268).

Det som lyfts fram ovan pekar på olika sorters kopplingar mellan läsning och kroppslighet och det är min avsikt här att ta fasta på denna koppling genom att studera lärares undervisning där det skönlitterära läsandet är i fokus utifrån ett perspektiv där kroppen har betydelse.

Livsvärldsfenomenologin och kroppen

Filosofen Merleau-Ponty har kommit att få en stor betydelse för alla som intresserar sig för kroppens existentiella betydelse. Genom att utgå från det han benämner 'den levda kroppen' upphävs uppdelningen av jaget som bestående av en kropp och en själ. 'Den levda kroppen' är inte synonym med den biologiska kroppen, utan 'den levda kroppen' är istället den kropp som erfar, förstår och handlar i världen. Kroppen är enligt detta synsätt en knutpunkt av levande betydelser vilket exempelvis får konsekvenser för definitioner av begrepp som medvetande och perception. Merleau-Ponty (1997) menar att medvetandet inte är ett "jag tänker att" utan i själva verket ett "jag kan". Det är med kroppen vi agerar i världen; kroppen är vår tillgång till världen. Att percipiera vidareutvecklas därmed till en rörelse; en rörelse är inlärd när kroppen har förstått den, när den med andra ord har införlivat den i sin värld (Merleau-Ponty, 1997, s. 93, 101). Syn och rörelse betraktats i enlighet med detta perspektiv som specifika sätt att förhålla sig till föremål. Genom att införliva ting med vår egen kropp är de inte längre objektiva föremål utan blir istället till medel som utvidgar och omgestaltar vår värld. Eleven som precis lärt sig använda pennan för att skriva upplever inte längre pennan som ett obetydligt föremål, utan pennan blir som en förlängning av elevens kropp. Kunskapen att skriva utvecklas så småningom till en vana. Om vanor skriver Merleau-Ponty följande: "Vad är då vanan om den varken är en kunskap eller en automatisering? Det handlar om en kunskap som ligger i händerna och som bara ger sig till känna vid en kroppslig ansträngning och inte kan förmedlas objektivt" (Merleau-Ponty, 1997, s.108). Att förvärva en vana är enligt detta fenomenologiska perspektiv ett sätt att utvidga vårt 'vara-till-världen'².

Att utnyttja detta synsätt i en studie av läsning innebär att läsning som aktivitet inte enbart kan betraktas som en kognitiv förmåga. Att lära sig läsa kan i begynnelsen vara en mer eller mindre mödosam process, men när arbetet med att tyda bokstäverna plötsligt ger med sig och barnet upptäcker glädjen i att kunna läsa ut ord som sedan blir till meningar och sammanhang så blir läsningen en vana. När barnet lever sig in i läsningen är det som om barnet och boken blir ett; boken och texten däri blir därmed till en del i 'den levda kroppen'. Exemplet visar hur boken kan betraktas

² 'Vara-till-världen' är ett filosofiskt begrepp som härstammar från fenomenologin. Merleau-Ponty använder begreppet 'vara-till-världen' (*être au monde*) som en beteckning för det som "förankrar subjektet i en bestämd 'omvärld'".

Fathedinne

som ett medel som utvidgar och omgestaltar barnets värld (Bengtsson, 2001, s.80). Med Merleau-Pontys ord skulle man kunna säga att det här sker en utvidgning av den kroppsliga syntesen (Merleau-Ponty, 1997, s.118). Stöter läsningen på hinder kommer boken att förbli ett föremål som skapar olust och det blir därmed svårare att införliva läsandet som en naturlig del i barnets 'vara-till-världen'.

Att inta ett fenomenologiskt perspektiv där kroppslighet är av vikt för läsning av litteratur innebär att betydelse ges till var och hur läsandet sker. Aspekter som miljön där läsandet äger rum samt läsarens relation till denna miljö blir viktiga i sammanhanget. Likväl spelar andra perspektiv in så som kroppsspråk och gester. För att ytterligare poängtera att läsning kan betraktas som en i allra högsta grad kroppslig aktivitet kan följande beskrivning på hur många små barn närmar sig böcker tjäna som exempel: Ett litet barn som ser en bok för första gången kanske stoppar den i munnen men märker snart att den inte smakar särskilt gott. Kanske märker barnet detta också av den vuxnes missnöjda min eller gester och inser då att böcker inte verkar vara till för att inmundigas. Den vuxne kan måhända visa barnet hur böcker hanteras och hur man bläddrar och läser. Barnet kanske själv får hålla i boken och försöka bläddra. På så sätt blir detta initiala bokläsande en kroppslig erfarenhet som barnet bär med sig. Alla de erfarenheter vi gör som människor lagras i vår levda kropp. Det är de konkreta erfarenheterna i den levda världen som är den yttersta grunden för vår kunskap och förståelse.

Att utgå från att den mänskliga erfarenheten är kroppslig och att kropp och själ är en odelbar helhet innebär att lärarens kroppslighet får betydelse för läsaktiviteterna och läsundervisningen och därför bör uppmärksammas.

Syftet med denna artikel är följaktligen att explorativt pröva om det är möjligt att identifiera olika kroppsliga dimensioner hos två lärare i deras respektive litteraturundervisning.

Material och metod

Det empiriska underlag som ligger till grund för den analys och diskussion som kommer att föras utgörs av genomförda observationer under våren 2014 i en årskurs 3 och i en årskurs 5³. Skolan där studien ägt rum är en F-5-skola vilket innebär att det där finns klasser från förskoleklass upp till årskurs 5. De undervisande lärarna, i texten refererade till som Lena, i årskurs 3, och Barbro, i årskurs 5⁴, har båda varit verksamma som lärare i svenska under många år och har undervisat på låg- och mellanstadiet, det vill säga från åk 1-6.

Under flera lektioner då litteraturläsning var i fokus observerade jag dessa klasser och befann mig då mestadels i bakgrunden. Sammantaget rör det sig om 6 observationstillfällen (3 stycken i åk 3 och 3 stycken i åk 5) under 60-80 minuter långa lektionspass. Antalet elever i årskurs 3 var vid observationstillfällena mellan 19-22 stycken medan elevantalet i årskurs 5 varierade mellan 15-19 elever.

3 Att det är just dessa årskurser som studiens empiri hämtats från kommer inte att tas hänsyn till i någon större utsträckning då mitt intresse inte inbegriper att jämföra dessa årskurser med varandra.

4 Namnen är fingerade.

Miljön

Klassrummen där observationerna ägde rum skilde sig åt i fråga om organisation. I årskurs 3:s klassrum stod bänkarna placerade i grupper om 4 stycken, längst fram stod en kateder. En rund matta fanns i klassrummets mitt och där på golvet låg det några böcker utspridda. Från taket liksom på väggarna hängde olika föremål, en blandning av elevernas egna alster, bokstäver och en mindre plansch med olika lässtrategier.

I det klassrum som tillhörde årskurs 5 stod större delen av bänkarna vända inåt klassrummet, längs med väggarna och fönstren, medan ett fåtal var placerade i mitten av klassrummet riktade mot katedern som var placerad längst fram vid whiteboard-tavlan. En majoritet av eleverna satt därmed antingen med blicken mot en vägg eller mot träden ute på skolgården. Klassrummet var ljust och luftig. Längst ner i ena hörnet stod en soffa.

Genomförande

Under observationstillfällena förde jag anteckningar vilka jag sedan renskrev så fort som möjligt efter observationspassen. I anteckningarna har jag försökt att beskriva hur läraren agerar och vad som sker i interaktionen med eleverna i undervisningssituationen. Min strävan har varit att så lite som möjligt påverka undervisningen och därför har jag valt bort användandet av videoinspelning.

En utgångspunkt under själva genomförandet av fältarbetet har varit att försöka fånga så mycket som möjligt av det som sker i klassrummen. Inspiration har bland annat hämtats från livsvärldsfenomenologiska ansatser (ex. Claesson, 2004, Lilja, 2013.) där detaljer är av intresse. Även om ambitionen varit att täcka in så mycket som möjligt så är jag medveten om att det som kommit med i mina anteckningar endast är ett urval av de skeenden som ägt rum under lektionerna. Tolkningsprocessen påbörjas redan under observationstillfället och fortsätter även under renskrivningsprocessen och är i allra högsta grad beroende av min förförståelse.

Att undersöka fenomen ur ett fenomenologiskt perspektiv innebär bland annat att intresset riktas mot ett ifrågasättande av våra för-givet-taganden vilket har varit vägledande i mitt sätt att analysera materialet. Arbetsgången har sett ut som så att jag läst igenom fältanteckningarna flera gånger och efter varje läsning har vissa passager framträtt som mer intressanta än andra och jag har då uppehållit mig vid dessa för en närmre tolkning och analys. Tolkningen av materialet har inneburit ett pendlande mellan del och helhet (Ödman, 2007).

I min presentation av resultatet har jag valt att redovisa deskriptiva textutdrag hämtade från mina renskrivna anteckningar. Det finns ett syfte med detta och det är att försöka skapa en så pass autentisk bild av det jag sett under mina observationer. Tanken här är också att det blir lättare att följa med i resonemangen som förs samtidigt som det i livsvärldsfenomenologiska ansatser är vanligt att man genom detaljerade beskrivningar försöker skapa bilder som i sin tur bidrar till möjligheter att se fenomen ur nya perspektiv (Claesson, 2009).

Fathedinne

'Takt' och 'hållning'

Som nämnts har begreppet 'den levda kroppen' (Merleau-Ponty, 1997) spelat en roll i mitt sätt att analysera samt tolka materialet. Andra begrepp av betydelse är 'pedagogisk takt' (van Manen, 1990) och 'hållning' (Claesson, 2009). Begreppet 'takt' innebär en mängd olika förmågor och kompetenser vilka skulle kunna sammanfattas som förmågan att kunna tolka det inre livet hos andra⁵. En person som agerar taktfullt känner av gränsen och balansen i ett socialt sammanhang. I en undervisningskontext innebär 'takt' att läraren förhåller sig öppen gentemot barnets erfarenhet och har denna erfarenhet som utgångspunkt i sitt agerande. Den pedagogiska 'taktan' visar sig även som tillförsikt inför situationen samt att man besitter förmågan att improvisera (van Manen, 1990). Lilja (2013) som använt sig av begreppet 'takt' i sin studie menar på att en taktfull person har förmågan att känna gränsen och balansen som gör det möjligt att nästan automatiskt veta hur långt man kan träda in i en situation, det finns en känsla för vilken distans som krävs vid just det här tillfället.

Den innebörd begreppet 'hållning' har kan sägas spegla två olika aspekter som går in i och förutsätter varandra, dels handlar det om den rent fysiska, kroppsliga hållning man som person har vilket inbegriper gester och kroppsspråk, dels den hållning man har gentemot ett specifikt fenomen. Claesson (2009) skriver: "Hållning anger att läraren *förhåller* sig till situationen, det vill säga att läraren är aktivt inbegripen i situationen. 'Hållning' är här också ett begrepp som antyder att förhållningssättet är *kroppsligt*" (Claesson, 2009, s.71). Att studera lärares 'hållning' inom ramen för litteraturundervisning innebär då att jag tittar på den kroppsliga/fysiska existensen (hållningen) vilken berättar något om hur läraren förhåller sig till ämnet/undervisningsobjektet/situationen.

Resultat

Under mina observationer i de två klasserna är det framför allt två olika aktiviteter som utkristalliserat sig tydligt: Högläsning och individuell tystläsning/bänkboksläsning. Vid ett tillfälle arbetade en av klasserna med högläsning som får inleda min presentation av resultatet.

Högläsning

Klassrummet där observationen äger rum i årskurs 3 är rymligt, borden är placerade i grupper där 3-4 elever delar på ett bord. Överallt på väggarna sitter bilder, elevernas egna likväl som planscher. Bokstäver i färg pryder väggen ovanför whiteboardtavlan. Vid sidan av tavlan hänger en plansch med några lässtrategier. Det ligger pennor, papper och saxar på bord och golv. I mitten av klassrummet finns en blå matta formad som en cirkel och det är där som jag finner eleverna när jag stiger in i klassrummet och lektionen strax ska börja:

Eleverna sitter i en ring på golvet när jag kommer in. Efter att ha haft en samling i ringen i mitten av klassrummet tar läraren upp en bok (*Gusten Grodslugare*) som är klassens högläs-

ningsbok. Lena börjar läsa högt. De flesta elever lyssnar uppmärksamt, några pillar med något annat (häftapparat, fotboll). Läraren läser inlevelsefullt och använder sig av gester och mimik i läsningen. Efter ett par – tre sidor i boken frågar en elev: "är det du som säger detta eller är det boken?". Lena tittar upp, lite förvånad, och svarar: "Nej, men allt jag läser står ju i boken".

Vid första anblicken kan denna sekvens se ut som ett typexempel på en högläsningssituation under en svensklektion. Läraren har samlat ihop elevgruppen och man sitter tillsammans. Högläsningen äger rum på en matta mitt i klassrummet. Utifrån perspektivet att vi förstår andra människor genom gester och kroppsliga uttryck (Merleau-Ponty, 1997) så kan lärarens val att iscensätta högläsningssituationen på detta vis betraktas som att hon vill skapa en närhet till eleverna som genom denna närhet tydligare kan delta i högläsningstunden. En annan aspekt är att det blir lättare för eleverna att sjunka in i lässtunden och leva sig in i det som berättas (läses) då det kroppsliga gestaltandet av det som läses tydligare kan uppfattas. Lenas sätt att organisera denna aktivitet tyder på en önskan att skapa förutsättningar för en estetisk läsning (Rosenblatt, 2002). Här handlar det om att sugas in i berättelsen och inte om att svara på frågor om vad som står i texten.

Under denna lässtund så finns det flera elever som sysslar med annat, vilket återges i utdraget ovan. Läraren låter dessa elever hållas och verkar därmed ha bedömt detta som att det inte stör själva aktiviteten; kanske är det så att det för just dessa elever är viktigt att få hålla på och greja med saker under lässtunden? Detta val som läraren här gör kan betraktas som ett exempel på pedagogisk 'takt', här finns ett tydligt elevperspektiv från lärarens sida då hon läser av situationen och agerar utifrån den. Det här är en lässtund där avsaknaden av ett kroppsdisciplinerande förhållningssätt är påtaglig (jfr Elam & Widhe, 2015). Alla elever måste inte sitta på samma sätt och lyssna till berättelsen utan det finns rum för att till viss gräns anpassa sig efter individen.

De sista raderna i citatet ovan visar på att det råder vissa oklarheter hos en av eleverna huruvida det som läraren säger är hennes egna ord eller bokens, vilket kan sägas visa på att läraren på något vis gjort boken till en förlängning av sig själv eftersom eleven har svårt att hålla isär läraren och bokens innehåll. Boken, läraren och läsningen smälter ihop och blir för eleven till en helhet. Lärarens förvåning består i att hon är så pass van vid att läsa på det sätt som hon läser (inlevelsefullt); hon har införlivat detta med sin levda kropp, det har blivit något naturligt.

Bänkboksläsning

Under en annan lektion i samma klass är det dags för bänkboksläsning. Nu är det inte längre tillåtet att sitta lite som man vill utan läraren leder iväg några elever till sina platser. Till skillnad från högläsningstunden så verkar det här finnas en implicit idé om att enskild läsning bör ske under mer kontrollerade former:

Det tar en stund innan samtliga elever hittat sin bok och kommit till ro. Läraren leder iväg några elever till sina platser och säger samtidigt till mig: här har vi några vandrande pinnar... Slutligen sitter samtliga elever på sina platser och alla har varsin bok. Läraren börjar gå runt

Fathedinne

till de olika borden med ett lässchema i handen. Den första elev hon stannar vid läser en Kalle Anka-pocket och en liten diskussion utbryter om varifrån eleven fått "boken" vilken enligt läraren inte kan ha legat i klassens boklåda, vilket eleven bestämt hävdar. Likväl låter hon eleven fortsätta läsa Kalle Anka-pocketen.

Ifrågasättandet av elevens val av läsebok indikerar att läraren har en idé om vad som är lämplig litteratur i just denna kontext. Efter en kort diskussion gör hon dock en snabb bedömning att eleven kan fortsätta läsa Kalle Anka-pocketen. Att låta eleven som valt en Kalle Anka-pocket få behålla den som tystläsningsbok kan betraktas som ett val läraren gör baserat på kännedom om elevens läsvanor. Att påtvinga just denna elev en annan bok kanske leder till ett motstånd hos eleven. Kalle Anka-pocketens repertoar och elevens repertoar (jfr McCormick, 1994) ligger kanske närmare varandra än någon annan bok som i just denna stund finns tillgänglig. Den pedagogiska 'taket' visar sig här i och med att hon här agerar utifrån elevens erfarenhet av läsning.

Som jag ser det så finns det flera val läraren ställs inför vad gäller iscensättandet av bänkboksläsning; antingen kan läraren hålla sig i bakgrunden genom att exempelvis sätta sig framme vid katedern eller så kan hon/han som i exemplet ovan göra sig mer kroppsligt närvarande genom att vara i rörelse och i dialog med eleverna. Den påtagliga närvaron gör att läsningen här blir till ett gemensamt projekt mellan lärare-elev. Detta blir synligt med den ovannämnda eleven med den på eget bevåg införskaffade Kalle Anka-pocketen:

Läraren ber eleven att läsa några meningar högt, vilket han gör, uppmanar sedan eleven att stanna och börjar sedan prata om vad "bubblorna" i serier betyder. "Det betyder att man tänker", svarar eleven. Läraren bekräftar att detta stämmer och ber eleven fortsätta läsningen. Efter en stund går hon vidare till ett annat bord mittemot. Här läses en kapitelbok och samma procedur med högläsning upprepas. Läraren frågar eleven om något i bokens innehåll och ett litet samtal om det lästa uppstår. Eleverna som sitter bredvid lyssnar på det som sägs, men utan att kommentera.

I denna ovan beskrivna situation ligger en del av det som lyfts på den efferenta läsningen (Rosenblatt, 2002). Eleverna ombeds besvara på frågor som rör texternas innehåll och utformning. Det som blir tydligt här är hur lärarens agerande inbjuder till samtal och delaktighet om än i mindre format. Lenas agerande förkroppsligar Fishs (1980) syn på textläsning som en kulturellt konstruerad praktik i och med faktumet att hon rör sig runt i klassrummet och deltar i elevernas textläsning.

Att skapa förutsättningar för läsning

Hade bänkboksläsningen skett under andra former där läraren hållit sig mer i bakgrunden hade förutsättningarna för denna interaktion varit betydligt lägre, samtidigt som andra aspekter kommer i dagen, vilket kan skådas i nedanstående utdrag där en observation i den andra klassen, i årskurs 5, får tjäna som exempel.

”Nu vill jag att alla sätter sig och läser själva. Ingen ska sitta ute i grupprummet eller utanför klassrummet”, meddelar läraren. ”Ni får lov att sitta under bordet om ni så vill, men ingen lämnar rummet.” Det blir tyst i klassrummet. Läraren sätter sig vid sitt skrivbord och sorterar korten med frågor. Tystläsningen pågår under ca 15 minuter.

Miljön spelar här en betydande roll för läraren Barbro eftersom det för henne verkar vara viktigt att ingen lämnar klassrummet. Samtidigt finns här ett visst mått av pedagogisk ’takt’ då det är fullt möjligt att få sitta och läsa under borden. Genom att placera sig själv långt fram i klassrummet vid katedern skapas en kroppslig distans gentemot eleverna. Det kroppsliga avståndet kan tolkas på olika sätt. Eleverna sitter tysta på sina platser, förutom en elev som satt sig i en soffa i klassrummet, och är fullt medvetna om att bänkboksläsningen innebär att på egen hand läsa en specifik text med allt vad det innebär. Inga ord utbyts mellan elev-elev eller elev-lärare. Det fysiska avståndet mellan läraren och eleverna kan i denna kontext från lärarens sida innebära en tilltro till elevernas förmåga att själva kunna ta till sig skönlitterära texter. Kanske säger det också något om lärarens hållning till litteratur; en väg till meningsskapande är att skapa förutsättningar för möjligheter att kunna gå in i en egen föreställningsvärld (jfr Langer, 2005, 2011) vilket kan ske genom att eleverna går in i sig själva och läraren ger dem utrymme att göra detta. Här blir tystnaden och avståndet medel för att uppnå förståelse och skapa mening.

Att sitta framme vid katedern och under tiden eleverna läser förbereda ett annat lektionsmoment kan också markera att läsningen i sig inte är ändamålet utan att läsningen är förutsättningen eller utgångspunkten för något annat som ska ske sedan, vilket är mer betydelsefullt än själva läsningen. De kort som läraren sorterar i textutdraget ovan kommer sedan att spela huvudrollen under lektionens återstående minuter.

”Läs klart sidan ni är på, sedan lägger ni ihop böckerna. Lägg inte bort boken, utan ha boken jämte er. Nu gör ni så här idag; nu är det jag som styr”, säger Barbro ståendes framme vid katedern medan hon går igenom vad som ska göras. Eleverna ska sitta i mindre grupper och ställa frågor utifrån korten till varandra om de böcker de håller på att läsa. Eleverna går fram till läraren och hämtar korten vilka har förberetts; olika grupper tycks ha fått lite olika frågor. Några elever återvänder till Barbro nästan med en gång och ber om hjälp med uppgiften. Frågetecknen rätas ut och eleverna går och sätter sig igen. Det blir lite småpratigt i klassrummet. ”Schh”, säger Barbro. ”Börja inte bråka nu det första ni gör”, säger hon till en elev som höjt rösten och verkar upprörd över något. Nu börjar Barbro förflytta sig runt mellan elevernas bord i klassrummet och stannar vid borden och lyssnar. Hon nickar några gånger, går sedan vidare till nästa bord där hon stannar kvar en längre stund och ställer en fråga. Svaret eleven ger verkar förvåna Barbro då hon höjer ögonbrynen, dock lämnar hon bordet och går vidare till ett annat där en elev ställer en fråga som hon besvarar. Vid den sista gruppen sätter hon sig ner en liten stund och börjar prata om en bok som en av eleverna läser. Eleven håller upp sin bok och visar läraren.

Fathedinne

Precis som i föregående beskrivning av tystläsningssekvensen så placerar läraren sig längst fram i klassrummet stående vid katedern. Hon är fullt synlig och finns där beredd att hjälpa till om det råder några oklarheter, vilket eleverna uppfattar då några av dem går fram till henne för att få instruktionerna förklarade för sig. När samtliga elever väl är i gång med uppgiften lämnar Barbro sin plats och rör sig istället ut i klassrummet där hon gör nedslag vid de olika grupperna. I utdraget ovan framkommer att hon inte gör på samma sätt vid de olika borden. Vid några bord uppehåller hon sig enbart några sekunder medan hon vid andra stannar kvar en längre stund. Detta kan ses som exempel på pedagogisk 'takt'; Barbro vet vilka elever som behöver enklare uppmuntran med hjälp av gester och vilka som behöver mer tydlig verbal stöttning. Att uppmärksamma en elevs val av bok och låta denne prata om den en stund kan vara ett sätt att visa eleven att hans/hennes val har en betydelse samtidigt som Barbro stöttar eleven i byggandet av föreställningsvärldar (Langer, 2011). Genom att vara mer fysiskt nära eleverna under denna aktivitet uppvisar Barbro en annan 'hållning' än vid tystläsningen. Hon sätter sig ner vid vissa bord och visar att det de samtalar om är viktigt och har mening.

I Lenas klass förekom ett lektionstillfälle där tystläsning i kombination med reflektionsarbete kring det lästa var i fokus. Lektionen inleds med att Lena ställer sig i mitten av klassrummet med en låda fylld med tunna böcker.

"Nu ska ni läsa själva", säger läraren och delar ut några tunna böcker. En del elever börjar kika på varandras böcker. Någon utropar: "Jag ska läsa *Åsnan som drack upp månen*."

Ytterligare en elev tar till orda och ställer en fråga som blir hängande obesvarad: "Kan vi byta böcker?" Efter bokutdelningen delar Lena ut några papper med moln och bubblor. Jag ber om ett ex och ser att det är en tankekarta där eleverna ska fylla i uppgifter om personer, miljö, titel och författare, händelser samt skriva en kort reflektion⁶.

Tydligt i den här sekvensen är att begreppet "läsa själva" för eleverna inte verkar innebära att man är tyst samt sitter lugnt och stilla. De olika kroppsliga expressiva uttrycken (börjar kika på varandras böcker, utropa vilken bok man ska läsa samt ställa en fråga rätt ut i luften) kan tolkas som att det finns en förväntan och ett engagemang hos eleverna som påminner en hel del om den tidigare beskrivna högläsningstunden. Lenas placering i mitten av klassrummet ger dessutom signaler till eleverna att det inte är någon nämnvärd skillnad mellan denna aktivitet och högläsningstunden, där Lena också befann sig i klassrummets mitt. Uttalandet "nu ska ni läsa själva" blir i detta sammanhang sekundärt för eleverna eftersom Lena genom sin 'hållning' förmedlar något annat; att läsning är en gemensam aktivitet där interaktion är en självklarhet.

Av betydelse blir även hur hon förhåller sig till eleverna i denna situation; Lena varken tystar ner eleverna eller ger respons på deras uttryck, utan låter det hela passera. Att uppehålla sig vid detta skulle kanske förflytta fokus från vad som ska göras.

⁶ Tankekartan är hämtad ur Herrlin och Nilsson (2009) *Läs med flyt*, ett metodmaterial anpassat för undervisning i läsförståelse för grundskolans tidigare år.

När eleverna fått tankekartorna infinner sig plötsligt en oro i klassrummet som inte funnits där tidigare. För många av eleverna är det inte helt klart vad ordet "reflektion" betyder:

"Vad betyder reflektion?", frågar en elev rätt ut i luften. "Det kan ni vänta lite med, svarar Lena. En annan elev: "Vad ska man göra när man är klar?" Lena: "Då ska man fylla i lappen". "Jag vill inte göra det själv!" Nu hörs ett allt högre sorl i klassrummet och Lena blir tvungen att hyscha för att lugna ner situationen. "Vad är reflektion?" hörs det från ytterligare en elev. Denna gång svarar Lena: "Om du kommer att tänka på någonting när du läst så kan du ju skriva ner det:"

Problemet med begreppet reflektion är dock inte löst då en annan elev återigen ställer samma fråga rätt ut i luften. Lärarens fokus och 'hållning' har nu förändrats; Lena sitter på en stol vid fönstret och bläddrar förstrött i en bok när frågan om reflektion återigen kastas ut:

Hon verkar inte höra frågan utan fortsätter bläddra i boken, strax därpå utropar en annan elev längre bak i klassrummet: "Jag hittar ingenting, jag skriver att boken är konstig". "Gör du det", svarar Lena med kroppen halvvänd mot klassen, försjunken i boken.

Det som gestaltas ovan kan tyckas vara en paradox; läsningen är det som är i fokus, men under några minuters tid så sker en förskjutning från elevernas läsning till lärarens egen läsning. Genom sitt agerande så visar Lena att hennes egen läsning är betydelsefull. Denna stund varar dock inte många minuter då en elev gestikulerar och ropar högt att han behöver hjälp:

Läraren rullar fram en stol till elevens bänk och sätter sig sedan med eleven. "Vad hände här?", Lena bläddrar i elevens bok, sida för sida och kommenterar både det som står i texten och bilderna i boken ("stackars åsna!"). Hon frågar eleven olika saker samtidigt som hon kommenterar innehållet.

Genom att vara nära eleven fysiskt och bläddra i boken tillsammans blir vägen till ett meningsskapande en gemensam process för eleven istället för ett ensamt projekt. Att visa ett intresse för boken samt modellera hur man kan ta sig an en text som för eleven vid första anblicken kan te sig svår blir ett sätt för läraren och eleven att skapa ett gemensamt rum. Det Lena här gör är att hon hjälper eleven att skapa ett rum i rummet för att han ska kunna närma sig läsandets värld (jfr Nielsen, 2005).

I dessa ovan beskrivna sekvenser skildras flera olika händelser som uppstått i litteraturundervisningen. Med hjälp av begreppet 'den levda kroppen' i kombination med verktygen 'takt' och 'hållning' framträder högläsningensaktiviteterna och tystläsningsstunderna som mångfacetterade aktiviteter. Situationer som kanske kan uppfattas som vardagliga i svenskundervisningen framträder i ett annat perspektiv.

Fathedinne

Diskussion

Studiens resultat ger exempel på hur de två lärarna uppvisar pedagogisk takt i många av de situationer som uppstår i deras respektive litteraturundervisning. Kroppen blir en betydelsefull del i detta när det kommer till förmågan att agera taktfullt. Genom att tolka lärarnas kroppsliga hållning framträder också deras förhållningssätt gentemot litteraturundervisningen.

För att återgå till artikelns syfte så har jag här alltså i denna studie givit exempel på hur kroppsliga dimensioner kan uttryckas i undervisningssituationer. Vid en första anblick kan lärarna i studien och deras sätt att undervisa ses som väldigt olika. Hastigt betraktat kan Lena uppfattas som den av de två lärarna i studien som tydligare använder sig av ett kroppsligt uttryck i undervisningen. Hon befinner sig ofta nära eleverna och förflyttar sig runt i klassrummet. Vid en närmare analys och utifrån idén att människan är en helhet och att förhållningssättet är kroppsligt så får även Barbros kroppsliga uttryck innebörder för undervisningen. Genom att ta utgångspunkt i 'den levda kroppen' så framträder till synes vardagliga och kanske självklara företeelser på ett annorlunda sätt. Att som Barbro stå framme vid katedern och blicka ut över klassrummet betraktas i allmänhet som ett givet faktum i undervisningssammanhang och inget som väcker funderingar, men utifrån perspektivet som anläggs här så kan detta tolkas på en mängd olika sätt vilka samtliga får innebörder för själva undervisningen och även berättar något om lärarens förhållningssätt till litteratur och litteraturundervisning. Barbros 'hållning' gentemot eleverna under tystläsningsstunden kan ses som ett sätt att signalera att läsningen ska ske enskilt och att var och en ska gå in i sin egen läsning för att kunna uppleva det som skapas under läsningen. Att med hjälp av sin kroppshållning förhålla sig distanserad blir i detta fall en fråga om att skapa förutsättningar för en estetisk läsning (Rosenblatt, 2002) och byggandet av föreställningsvärldar (Langer, 2005, 2011).

Lena visar på olika sätt genom sitt kroppsliga varande att litteraturläsning kan/bör ske i dialog med andra och skapar vid ett flertal tillfällen en gemenskap kring läsningen då hon ofta befinner sig fysiskt nära eleverna. Genom att ständigt vara inom räckhåll för eleverna signalerar hon att hon kan hjälpa till samt vara en del i deras läsande och meningsskapande. I sitt sätt att agera visar hon på en medvetenhet kring att det kan finnas mer eller mindre stora skillnader mellan texters och elevers repertoar (McCormick, 1994).

Lärarna i undersökningen förmedlar olika 'hållningar' avseende litteraturundervisningen med hjälp av sina rörelsemönster och hur de positionerar sig i klassrummet samtidigt som olika receptionsteoretiska aspekter synliggörs. Både Lena och Barbro kan sägas förkroppsliga olika receptionsteoretiska 'hållningar' i olika situationer, vilka förmedlas till eleverna.

Avslutande reflektion

En slutsats som kan dras utifrån det resultat som jag ovan presenterat är att anläggandet av ett kroppsligt perspektiv på litteraturundervisningen bidrar med nya infallsvinklar. De olika litteraturdidaktiska positioner som existerar tränger igenom lä-

rarnas kroppsliga varande. Som lärare är det därmed angeläget att vara medveten om sin egen kroppslighet som här visat sig gestalta den 'hållning' gentemot litteratur som förmedlas till eleverna. Begreppet 'hållning' inbegriper här alltså dels förhållnings-sätt, dels kroppslig hållning som här visat sig samverka. I ett större perspektiv visar denna studie på att lärares kroppslighet är en viktig del i undervisningssituationen och bör uppmärksammas i större utsträckning än vad som görs idag.

Referenser

- Bengtsson, Jan. (2001). *Sammanflätningar*. Göteborg: Daidalos.
- Bommarco, Birgitta. (2006). *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. (Diss.) Malmö: Malmö Högskola.
- Claesson, Silwa. (2004). *Lärares levda kunskap*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, Silwa. (2009) *Lärares hållning*. Lund: Studentlitteratur.
- Dickinson, David K. & Mariam W Smith. (1994). Long-term Effects of Preeschool Teachers' Book Readings on Low-income Children's Vocabulary and Story Comprehension. *Reading Research Quarterly*, Vol. 29, Nr 2, ss. 104-122.
- Elam, Katarina. & Olle Widhe. (2015). Läslust och litterär förståelse ur ett kroppsligt perspektiv. I: Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller (Red.) *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerups.
- Elmfeldt, Johan. (1997). *Läsningens röster*. (Diss.) Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Ewald, Annette. (2007). *Läskulturer: Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. (Diss.) Malmö: Malmö Högskola.
- Ewald, Annette. (2015). Litteraturdidaktiska utmaningar och dilemma i systemskiftenas tid. I: Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller (Red.). *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerups.
- Fish, Stanley. (1980). *Is there a text in this class?: The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Iser, Wolfgang. (1991). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jönsson, Karin. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. (Diss.) Malmö: Malmö Högskola.
- Langer, Judith. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Langer, Judith. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York & London: Teachers College Press.
- Lilja, Annika. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Diss.) Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Littau, Karin. (2006). *Theories of Reading. Books, Bodies and Bibliomania*. Cambridge & Malden: Polity Press.
- van Manen, Max. (1990) *Researching Lived Experience. Human Science for an Action*

Fathedinne

- Sensitive Pedagogy*. London, Ontario: State University of New York Press.
- McCormick, Kathleen. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Miall, David. (2006). *Literary Reading. Empirical and theoretical studies*. New York: Lang.
- Molloy, Gunilla. (2002). *Läraren Litteraturen Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. (Diss.) Stockholm: Lärarhögskolan.
- Nielsen, Cecilia. (2005) *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. (Diss.) Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Persson, Magnus (2011). Den friska boken och den sjuka läsaren: Om litteratur som medicin. i: Bergman, Lotta (red.) *Educare: [2011:1 : tema: Svenska med didaktisk inriktning]*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola. ss. 11-42 Tillgänglig på online: <http://hdl.handle.net/2043/12251>
- Persson, Magnus. (2012). *Den goda boken*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2015). Att läsa runt omkring texten. I: Maria Jönsson & Anders Öhman (Red.) *Litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Fritzes.
- Thavenius, Jan. (1991). *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm & Stehag: Symposion
- Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.