



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Jag har ett mönster!”

Boksamtal i årskurs två

Madelaine Johansson & Julia Lundberg

LAU370

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: VT09 1150-02

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Jag har ett mönster - Boksamtal i årskurs två

Författare: Madelaine Johansson och Julia Lundberg

Termin och år: VT-2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: VT09 1150-02

Nyckelord: Boksamtal, social och litterär stimulans, dialog, samtal

Sammanfattning

Boksamtal har en vetenskaplig förankring i det sociokulturella perspektivet som betonar människors gemensamma lärande och dialog som en förutsättning för individens och gruppens utveckling. Syftet med studien är att undersöka hur boksamtal stimulerar den litterära och sociala utvecklingen hos fem elever i en årskurs två. Fem bilderböcker som behandlar ämnena vänskap, utanförskap, olikhet och mobbning valdes ut. Böckerna som eleverna har läst är i ordning: *Min vän Jim*, *Alfons och odjuret*, *Är du feg Alfons?*, *Pricken samt Kenta och Barbisarna*. Varje boksamtal har genomförts i två omgångar. Del ett kretsade kring *grundfrågorna* och del två kring de *speciella* och *allmänna* frågorna. Eleverna har efter det sista boksamtalet utvärderat arbetet individuellt tillsammans med samtalsledaren. Samtliga boksamtal och utvärderingar har bandats, avlyssnats och kategoriserats enligt den kvalitativa databehandlingsmetoden Grounded Theory. Under arbetet med boksamtal har det uppstått behov av att ändra läsordningen, lägga till böcker och justera tillvägagångssättet efter önskemål från eleverna, samt omformulera studien, vilket har medfört att också forskningsstudien har förändrats och utvecklats kontinuerligt under arbetets gång. Den litterära stimulansen eleverna har tillgodogjort sig under boksamtalen har delats in i åtta kategorier vilka är: Text till själv koppling, text till text koppling, text till världen koppling, det utvidgade textbegreppet-illustrationer, typsnitt och språk, ställa frågor till texten-frågor som besvaras med hjälp av boken, omvärldskunskap samt resonemang, kritiska synpunkter samt inferenser. Den sociala stimulansen har kategoriserats i de fyra avsnitten: Hjälpa varandra i dialogen, Hantera olika åsikter och uttrycka sin egen uppfattning, Normer för boksamtal och konsten att samtala, Boksamtalets utveckling och elevpåverkan. Elevernas utvärdering kategoriserades i avsnitten: Lära av vad andra säger, Olika slags lärdomar, Frihet att prata och röra sig samt Medvetenhet om sig själv och sitt läsande. Lärares uppgift är hitta bra pedagogiska metoder, som stimulerar elevernas utveckling så optimalt som möjligt, och som integrerar hela människan i arbetet. Skolan har ett ansvar för elevernas sociala, känslomässiga såväl som intellektuella utveckling och arbetet med boksamtal är ett sätt att förena dessa delar i en och samma lustfyllda och spännande aktivitet.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte.....	1
2.1 Frågeställningar.....	1
3. Boksamtal – begreppsdel.....	2
4. Forskningsanknytning.....	3
4.1 Teoretisk anknytning.....	3
4.2 Litterär stimulans.....	4
4.3 Social stimulans.....	8
5. Styrdokument.....	9
6. Metod och material.....	10
6.1 Design.....	10
6.2 Urval av elever och texter.....	10
6.3 Instrument.....	11
6.4 Databehandling.....	11
6.3 Procedur.....	11
6.4 Etiska överväganden.....	12
7. Resultat.....	13
7.1 Litterär stimulans.....	13
7.1.1 Grundfrågorna.....	13
7.1.2 Tex -till-själv koppling.....	14
7.1.3 Text-till-världen koppling.....	15
7.1.4 Text-till-text koppling.....	17
7.1.5 Det utvidgade textbegreppet.....	19
7.1.6 Språk och typsnitt.....	21
7.2 Ställa frågor.....	22
7.2.1 Frågor som besvaras med hjälp av text och illustration.....	22
7.2.2 Frågor som besvaras med hjälp av omvärldskunskap.....	24
7.2.3 Frågor som besvaras med hjälp av resonemang.....	25
7.3 Kritiska synpunkter.....	26
7.4 Inferenser.....	28
7.5 Social stimulans.....	30
7.5.1 Hjälpa varandra i dialogen.....	31
7.5.2 Hanterar olika åsikter och uttrycka sin egen uppfattning.....	32
7.5.3 Normer för boksamtal och konsten att samtala.....	34
7.5.4 Boksamtalens utveckling av elevpåverkan.....	36
7.6 Utvärdering.....	37
7.6.1 Lära av vad andra säger.....	38
7.6.2 Medvetenhet om sitt eget lärande.....	39
7.6.3 Frihet att prata och röra sig.....	40
7.6.4 Medvetenhet om sig själv, sitt samtalade och läsande.....	42
8. Diskussion.....	43
8.1 Metoddiskussion.....	43
8.1.1 Urval av elever och böcker.....	43
8.1.2 Instrument.....	44
8.1.3 Databehandling.....	44
8.1.4 Procedur.....	45
8.2 Resultatdiskussion.....	46
8.2.1 Litterär stimulans.....	46
8.2.1.1 Engagemang, kritik, frågor.....	46
8.2.1.2 Hitta mönster.....	47

8.2.1.3 Göra kopplingar.....	48
8.2.1.4 Börja där eleverna befinner sig.....	49
8.2.1.5 Tid att smälta intryck och bearbeta intryck.....	49
8.2.1.6 Intellectuell stimulans.....	50
8.2.1.7 Medvetenhet om sitt läsande och lärande.....	52
8.2.2 Social stimulans.....	53

9. Slutsats.....57

10. Tack.....58

11. Referenser59

- Bilaga 1
- Bilaga 2
- Bilaga 3
- Bilaga 4
- Bilaga 5
- Bilaga 6

1. Inledning

Under vår lärarutbildning deltog vi, författarna till studien, i kursen svenska för tidigare åldrar, där vi kom i kontakt med boksamtal genom Aidan Chambers bok *Böcker inom oss*. Vi fastnade direkt för metoden eftersom den knyter samman både social och litterär utveckling hos eleverna och präglas av att pedagogen följer elevernas tankar om boken och inte tvärtom. Under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) påbörjades arbetet med att genomföra boksamtal med en mindre grupp elever. Tidigt stod det klart att det fanns oanade möjligheter och skatter att hämta hos eleverna när de släpptes fria i den litterära världen genom något så enkelt som ett samtal, om än i en speciell form. Som blivande lärare känner vi ett starkt behov av att hitta pedagogiska arbetsmetoder som integrerar hela människan, och appellerar till både till den känslomässiga, sociala såväl som den intellektuella utvecklingen. Under ett boksamtal handlar det om elevernas upplevelse av texten, och allt utgår från deras frågor och tankar vilket är rätt väg att gå om man som pedagog vill få barnen med sig i arbetet. Att läsa och skriva är fundamentala delar av vår västerländska värld. Att på ett tidigt stadium i skolan hjälpa barnen hitta och utveckla lusten och intresset för läsning, och för det skrivna ordet är således en av lärarens viktigaste uppgifter. När eleverna i studien väl grep tag om böckerna ville de inte släppa dem, de var ibland så trötta att de låg ner mot slutet av samtalen men ville ändå inte avsluta och gå ut på rast. Elevernas: ”Men bara lite till, jag har ju ett till mönster!” får symbolisera känslan i luften när boksamtalen skulle avslutas. Vi hade kunnat fortsätta hur länge som helst.

Att få ha sin egen tolkning av både text och bild är en viktig förutsättning för att lusten och tilltron till sin egen förmåga att förstå och tolka en bok skall bestå och förhoppningsvis utvecklas. Att våga ha egna åsikter, inse att inget är rätt eller fel och att man kan förstå mer av text tillsammans med andra vad boksamtal handlar om. Det är din egen tolkning av boken som diskuteras tillsammans med andra i en grupp och det är det som gör samtalet speciellt. Att få eleverna att våga prata, kunna lyssna och ställa frågor är huvudsyftet med ett boksamtal. ”Det är faktiskt lättare att få barn att sluta prata, än att få dem att börja” (Chambers, *Böcker inom oss – Om boksamtal*. 1993, s.60). Eleverna i studien började verkligen prata och ville aldrig sluta, vilket medförde att boksamtalen utvecklades, blev fler till antalet och även mer omfattande än vad som var tänkt från början. Av det skälet består också det här arbetet av fler sidor än vad som var planerat när projektet startade. Vi visste helt enkelt att det gick att hitta så mycket intressant som det gjorde genom den här pedagogiska metoden, och har du väl funnit något spännande och fantastiskt vill du sätta ord på det. Det är vår ambition med den här studien, att sätta ord och levandegöra det vi upptäckt tillsammans med barnen genom något så enkelt som att läsa och samtala om böcker.

2. Syfte

Syftet med studierna är att undersöka hur boksamtal stimulerar den litterära och sociala utvecklingen hos fem elever i årskurs två.

2.1 Frågeställningar

1. På vilket sätt hjälper samtalen eleverna att utveckla en djupare förståelse för text och den utvidgade texten?
2. Hur stimulerar boksamtalen eleverna att engagera sig i texten och textens betydelse?
3. Hur hjälper boksamtalen eleverna till att utveckla en medvetenhet om sitt läsande?
4. Hur utvecklar eleverna sin sociala förmåga och samtalsförmåga under boksamtalen?

3. Boksamtal - begreppsdel

Boksamtal är en aktivitet som innebär att en grupp individer samtalar om en bok som de alla har tagit del och läst, antingen på egen hand eller högt tillsammans. Under samtalen berättar gruppmedlemmarna om hur de uppfattar boken de läst och delar erfarenheterna med varandra, vilket är ett sätt att ge form åt egna tankar och känslor som väckts av boken, och de tolkningar som eleverna tillsammans skapar av texten. ”Med boksamtal avses muntliga samtal i samspel med andra om böcker. Under samtalen berättar vi saker om hur vi uppfattar boken vi läst, vi gör det tillsammans med andra personer som läst samma bok, vi delar våra erfarenheter med varandra” (Säljö, 2003, s. 219) Det finns ingen bestämd tolkning eller något särskilt resultat som skall uppnås, utan ordet är fritt utifrån frågeställningarna, och tanken med samtalet är att det skall fördjupa läsningen och möjliggöra en djupare och bredare förståelse för texten.

Grunden för boksamtal enligt Chambers modell, är att de frågor samtalsledaren ställer till eleverna inleds med ”Jag undrar” och aldrig med ett ”varför” eftersom det ordet ger frågan en utmanande, negativ karaktär, och kan kännas som förhör om, eller en kontroll på att eleven kan svara ”rätt”. Ordet ersätts istället med ”Hur kommer det sig att du tycker” eller ”jag undrar hur du tänker om” och så vidare, vilket är frågor med en öppnare och vänligare ton, som förmedlar att den som frågar verkligen vill veta hur eleven tänker, och inte att denne ska kunna leverera ett rätt svar. ”Varför” är en ”allt-i-ett”-fråga, en fråga alltför stor för att kunna besvaras kortfattat. Ingen kan i några oförberedda meningens sammanfatta varför han/hon tyckte eller inte täckte om en bok. Det är därför barn ofta väljer korta ”allt-i-ett” svar: Den var spännande, den var tråkig, den var konstig” (Chambers, 1993, s. 60).

För samtalsledaren gäller det att få eleverna med sig ett samtal genom att visa ödmjukhet inför deras sätt att betrakta boken, och uppmuntra dem att utveckla sina tankegångar och funderingar, utan att hämmas av det rätt- och- fel- tänkande, som genomsyrar mycket annan aktivitet innanför skolans väggar. ”Jag undrar” betonar det uppriktiga intresset hos den som frågar, och visar tydligt att inte heller denne ”vet” svaret på frågan (Chambers, 1993, s.62). Boksamtal handlar om att få eleverna att öppna sig och våga säga vad de själva tycker, och då är det samtalsledaren uppgift att få dem trygga nog att våga göra det. ”Läsarna måste också känna sig både trygga och betydelsefulla när de berättar historien om sin läsning. De måste veta att inget de säger kommer att missbrukas eller vändas mot dem – att man lyssnar och respekterar dem - och detta inte bara gäller läraren utan, utan hela gruppen. De måste veta att allt de har lust att berätta är värt att berättas” (Chambers, 1993, s. 59). Ett sätt att få eleverna att börja prata och berätta är att hjälpa dem att börja någonstans, vilket är det som grundfrågorna är till för, vad gillar du och inte i boken, vilka saker är konstiga och vad undrar du över, samt och vilka mönster kan upptäckas. Dessa frågor sätter igång samtalet och samlar ihop elevernas åsikter och tankar om boken, som sedan bearbetas och diskuteras. ”Att förstå en boks innebörd är inget man gör direkt och på en gång, den upptäcks, diskuteras fram, skapas, växer sig stor under tiden som andra mer specifika och konkreta frågor avhandlas” (Chambers, 1993, s. 63). Med hjälp av grundfrågorna ringar elever och lärare in det mest intressanta för just de elever som läst och begrundat boken. Samtalsämnen väljs ut eller ”fokuseras” och diskuteras därefter med hjälp andra, mer allmänna och av specifika frågor, vilket leder till att eleverna tillsammans skapar en syn på, och tolkning av boken knuten till just de individer och den situation som är just då.

Boksamtal innebär att läraren utgår från frågorna och därefter vidareutvecklar och justerar dem, för att anpassa dem till sig själv och till eleverna och till varje unik situation som ett möte är. Chambers skriver att ”Jag-undrar” inriktningen är ingen egentlig metod, inte pedagogik, inte system eller schematiskt program, inga strikt fastslagna regler. Det är istället endast ett sätt att ställa frågor av ett särskilt slag, frågor som var och en kan anpassa till sin situation, sin person och till elevernas behov (1993, s. 11). Varje boksamtal är därför något som aldrig kan återkomma på samma sätt igen. Nästa boksamtal blir något nytt och något annorlunda vilket oftast medför att den som upplevt ett boksamtal vill göra det igen och igen. ”Den gemensamma konsekvensen av en så konstruktiv upplevelse är att folk lär sig förstå litteraturläsningens sociala betydelse. (Har man en gång upplevt detta glömmer man det aldrig och längtar ständigt efter att få uppleva det igen)” (Chambers, 1993, s. 30). När läsarna tillsammans säger något nytt om boken vilket är det ”magiska” och det kreativa

med arbetet. ”Man upplever en känsla av att ”det lyfter”, att man ger sig av in i det tidigare okända: en känsla av uppenbarelse” (Chambers, 1993, s. 30).

Arbetet med boksamtal syftar till att utveckla elevers intresse för att läsa skönlitteratur, som är en viktig del av vårt kulturarv, och deras vilja att berätta om sin upplevelse av boken de läst. Att kunna dela med sig av litterära erfarenheter är något som berikar livet, och att prata om böcker är en aktivitet som sker dagligen i vårt samhälle i samband med arbete, studier, intresseföreningar och i det privata livet. Därför behöver eleverna träning i konsten att diskutera en text som de har läst, för att förberedas inför framtiden. Boksamtal kan också användas som ett forum där läraren, genom att använda skönlitteratur, kan lyfta upp viktiga aspekter i barnens liv och vardag till diskussion. Boksamtalen blir ett medel genom vilket man kan närma sig känsliga frågor som vänskap, mobbing, sorg och så vidare och att skapa dialog med eleverna som inte utgår från någons personliga erfarenhet. Boksamtal bidrar också till att utveckla elevernas förståelse för varandras tankar och tolkning av texter och att dessa kan skilja sig åt. Eleverna tränas i att kunna förstå och hantera att vi människor kan uppfatta saker och ting på olika sätt, och att vissa frågor inte alltid har ett rätt eller fel svar. Det är en lärdom för livet. Grunden för arbete med boksamtal är att finns en förståelse hos samtalsledaren för att det är läsaren som sitter med svaren om vad boken ”handlade” om för just honom eller henne, och det är samtalsledarens roll att få eleverna att även se detta själva, så att de kan lyssna och bemöta andras åsikter med nyfikenhet och respekt. ”Varje människa har rätt att utveckla förmågan att läsa och förstå, skriva och tala. Det handlar om förmågan att förhålla sig till en text, att kunna tolka den, göra den till sin och utifrån det kritiskt granska den” (Stensson, 2006, s 7).

4. Forskningsanknytning

Forskningsanknytningen inleds med en teorianknytning samt en redogörelse om boksamtal och beskrivning av den litterära och sociala stimulansen.

4.1 Teoretisk anknytning

Några av de teorier, tidigare forskning och studier som anknyter till uppsatsämnet redovisas här. Genom att samtala om böcker tillsammans med andra får vi lyssna på varandras tankar och diskutera utifrån våra erfarenheter. ”Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är kommunikativa processer förutsättningen för människans lärande och utveckling. Det är genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra som barnet får del av kunskaper och färdigheter ända från sin tidigaste barndom och lär sig vad som är intressant och värdefullt i kulturen” (Dysthe, 2003, s.48). Under samtalen med eleverna lyftes många frågor fram, genom att resonera sig fram med hjälp av varandra kom eleverna fram till eventuella lösningar. Säljö menar att genom kommunikation mellan varandra blir vi delaktiga i hur våra medmänniskor förstår händelser i vardagen och hur de handlar genom språket. (2000, s. 220) Genom att dra egna slutsatser och tolkningar av den lästa texten, inte bara efter innehåll utan också efter själva textens utseende och vad det kan tänkas betyda, skapar eleverna sin egen uppfattning av handlingen. Receptionsanalysen, eller som den också kallas läsaresponsmetoden, lyfter fram just detta att det är läsaren som gör texten. Receptionsforskning betonar att en litterär text aldrig kan vara något slutet eller entydigt. Läsarens roll är att skapa mening i litterära texter och ses inte som en mottagare utan som medskapare av texten. Texten kan inte bara ha en tolkning utan det är den som läser texten som avgör tolkningen. Wolf menar att i mötet mellan den litterära texten och läsaren växer det fram en mening av den lästa texten. Texten är inte bunden till författarens åsikt utan den påverkas alltid av vem som läser texten och i vilka sammanhang läsningen äger rum (2002, s. 16). När flera personer läser en och samma text blir det lika många olika tolkningar av texten. I den modernare synen på litteraturforskning är det just läsarens roll som fokuseras, och det som ska undersökas är hur varje individ upplever och ser på en viss text, inte främst vad författaren avsett när han skrev den. ”Fokus har flyttats från framförallt författaren och de omständigheter under vilka han eller hon skrivit sin text, men på sätt och vis

också från texten själv”(Wolf, 2002, s 16). Han skriver också att textens mening inte är bunden till författaravsikten utan den påverkas alltid av vem som läser texten, och i vilka sammanhang läsningen äger rum. Texten är som något instabilt och obestämt; någon enda och ” korrekt ” mening kan man inte finna. (s16) Arbetet med boksamtal utgår från den här teoribildningen och de litterära diskussionerna syftar till eleverna ska stöttas i arbetet med att förstå boken på sitt eget sätt. Det är nyckeln i det hela.

4.2 Litterär stimulans

Med litterär stimulans avses all den stimulans som boksamtal med den tillhörande läsningen kan ge eleverna. Den kunskap som utvecklas hos en individ när denne läser, samtalar och förhåller sig till litteratur på olika sätt, kan utvecklas hur långt som helst, om eleven bara får rätt förutsättningar. Litterär stimulans är ett annat ord för dessa goda förutsättningar, som i sin tur kan generera litterär utveckling hos eleverna, och som möjliggör och underlättar för eleverna att utvecklas till goda läsare, kritiker och ”bokpratare”.

Under och/eller efter läsning av en bok gör läsaren kopplingar mellan texten och den icke-litterära verkligheten för att förstå det lästa. Läsaren kan koppla texten till sig själv, till omvärlden men också till andra texter och böcker. ”Personliga kopplingar gör vi då vi läser en text och förbinder denna text med den kunskap och de erfarenheter vi har. Kopplingar gör man mellan karaktärerna i böckerna och människor man mött, mellan händelser i böckerna och händelser i det egna livet, erfarenheter i böckerna och personliga erfarenheter” (Stensson, 2006, s 70). Text-till-självkopplingar innebär som begreppet säger att läsaren knyter texten till sig själv och till sitt liv. Genom att se ett sammanhang mellan den bok man läst och de situationer som man själv upplevt, kan man tolka texten på ett annat sätt än tidigare, och därmed få en djupare förståelse för handlingen. Det blir inte bara en berättelse utan man ser kopplingen till verkligheten och kan beröras starkt och påverkas känslomässigt. ”Genom att minnas mina egna känslor kunde jag föreställa mig vad den lilla flickan - personen i boken - kan ha känt. Eftersom jag förstår personens känslor förstår jag berättelsen bättre” (Keene & Zimmerman, 2003, s. 77). När vi vardagspratar om böcker är det inte ovanligt att hela samtalet handlar om de personliga minnen som boken i fråga väckt till liv.

Kopplingar eller associationer bygger på hjärnans komplicerade nätverk av nervceller som förenar de olika centra för våra olika förmågor som minne, motorik och kontroll och styrning av vårt beteende, de s.k. exekutiva funktionerna. ”Associationer - tankarnas flätor och deras aktivering av varandra – utgör de kognitiva processernas grundelement” (Eriksson, 2001, s.14). Ju mer vi associerar desto tätare förbindelser skapas mellan hjärnans olika centra vilket i sin tur utvecklar vår kapacitet.” Det är just de bestående, gränslöst varierande samspelen mellan successivt fler kombinationer av nervceller som representerar minnena, det inlärdas” (Eriksson, 2001, s. 25). Vår kognitiva förmåga, förmågan att tänka, baseras på de kopplingar vi gör mellan intryck vi dagligen möter. Intrycken medför därför att nya förbindelser i hjärnan skapas, som i sin tur genererar en ökad intellektuell kapacitet, eftersom vi med hjälp av dessa kommunikationsvägar i hjärnan, kan tänka i allt större cirklar och i ett bredare perspektiv. Intryck och erfarenhet är det material som vår hjärna har att arbeta med och detta arbetat, bearbetningen stimuleras genom att vi kopplar ihop tidigare kunskap med ny information.

När läsaren gör text-till-världen kopplingar betyder det att vår bakgrundskunskap fokuseras, plockas fram och att vi ser på texten i relation till vår omvärld och inte nödvändigtvis bara den del av tillvaron vi själva har personlig erfarenhet av. ”Inte alla mönster finns att hämta i själva texten. Det finns utom - litterära mönster som kan komma till läsarens hjälp utifrån” (Chambers, 1993, s. 22). Chambers menar att jämföra händelser, personer eller språk i böckerna med egna erfarenheter gör att vi för samman vår värld med textens värld, vi gör en text till världen koppling, genom att jämföra detta upptäcker vi något nytt om de båda eller en av världarna (1993, s. 22). Som lärare är det viktigt att skapa förutsättningar för, och stimulera eleverna till att bygga upp sin bakgrundskunskap, så att de kan göra egna kopplingar mellan text och värld. Har de en bred

bakgrundkunskap så de lättare knyta an till ny information, och tycka att fler böcker är intressanta. "När barnen har en bakgrundkunskap om ett ämne kan de knyta den nya informationen till det de redan vet. Ibland måste vi bygga upp barnens bakgrundkunskap innan de läser så att det kan koppla den nya informationen till det de redan vet och på så sätt utvidga sin egna värld."(Stensson, 2006, s. 80)

Text-till-text koppling innebär att se samband mellan böcker man har läst. Läsaren finner likheter i böckerna och kopplar ihop dem med varandra, vilket ger inte bara ny uppfattning om den aktuella boken, utan läsaren kan även få en ny syn på den bok de läst tidigare. Genom att göra en text-till-text koppling får man nya erfarenheter och mer information, som gör att de kan tolka böckerna på annat sätt än tidigare. " På samma sätt kan läsare ibland jämföra texter med varandra. De förklarar hur en text liknar en annan eller hur de skiljer sig åt. Man kan också jämföra två personer från olika böcker med varandra och genom att funderar över deras likheter och olikheter, bättre förstå båda två." (Chambers, 1993, s. 23)

Att ställa frågor kring den text man läser är ett mycket viktigt redskap för att utvecklas som läsare, och fördjupa sin förståelse för böcker och andra texter man kommer i kontakt med. "Erfarna läsare förstår hur deras förståelse kan fördjupas genom att de ställer frågor"(Keene & Zimmerman, 2003, s. 139) Att stimulera eleverna till att ställa frågor och hjälpa dem hitta strategier för hur de ska kunna få svar på dem, är en viktig pusselbit för att läraren ska kunna hjälpa eleven att bli en dels, självständig läsare, dels få mer ut av sin läsning, och inse värdet i att diskutera sina frågeställningar med andra för att få hjälp att förstå."Erfarna läsare använder frågor för att rikta uppmärksamheten på viktiga komponenter i texten; de förstår att de kan ställa frågor på ett kritiskt sätt" (2003 s 139)

Att göra inferenser är bland annat att koppla ihop textens ledtrådar med våra egna upplevelser. Inom begreppet ryms även förmågan att fylla textens tomrum och som man brukar säga att "läsa mellan raderna". Begreppet omfattar även den tolkning som läsare väljer att göra av texten och de slutsatser läsaren drar sig till av det som står. "Då vi gör inferenser försöker vi dra upp textens betydelse till ytan. Men vi använder oss också av slutledningar då vi gör förutsägelser innan vi börjar läsa en bok och under läsningen då vi funderar på vad som skall hända och hur det skall sluta" (Stensson, 2006, s 33) Att ha förmågan att göra inferenser är nödvändig om en text ska upplevas som meningsfull och möjlig att begripa, eftersom det i alla texter finns vissa "hål" eller luckor som kräver att läsaren lägger till information själv. "När man läser tänjer man på den bokstavliga textens gränser genom att foga in egna erfarenheter och uppfattningar och skapar därmed en ny tolkning, ett tänjande för vilket vi här använder uttrycket göra inferenser" (Keene & Zimmerman, 2003, s.167) Om allt stod utskrivet på pappret skulle läsaren inte behöva använda sin föreställnings- och slutledningsförmåga vilket i sin tur skulle innebära att texten kändes platt, tråkig och ostimulerande. Läsning handlar om att ingjuta liv i en text genom att få använda sin fantasi och kreativitet. Det är den mentala aktivitet som ska till för att läsaren ska fångas av texten och få motivation att fortsätta.

Förmågan att koncentrera sig på att läsa hänger tätt samman med den här mentala aktiviteten, som pågår parallellt med läsningen. En text ska utmana "lagom" men inte vara så utmanande att den blir så svår att förstå så att läsaren tappar lusten att fortsätta. Texten gör något med läsaren och läsaren gör något med texten, vilket är ett förhållande som behöver vara i balans avseende vad texten kräver av sin läsare. Den som läser måste ha tillräckligt med bakgrundkunskap om ämnet så att boken blir möjlig att förstå och att tolka. En text kan aldrig betyda exakt samma sak för alla människor, utan varje läsare har en egen unik upplevelse av det som står i förhållande till den person han eller hon är. Keene och Zimmermann menar att göra inferenser är att ge texten personlig innebörd. Tolkningen av boken, det lästa, förenas med relevant information från tidigare kunskaper. Läsarens unika tolkning av texten är resultatet av denna sammansmältning (2003 s. 182). Genom att låta elever tolka texter utifrån sina erfarenheter, kommer tolkningarna automatiskt att vara i linje med deras mognadsnivå, vilket påverkar den intellektuella utvecklingen positivt. För att eleverna ska lära sig något av samtalet, måste det ligga inom ramen för deras fattningsförmåga. Kontentan är att läraren inte får pådyvla eleverna tolkningar

av boken som den vuxne gör, i tron om att barnen kan lära sig att se samma saker som läraren gör när hon läser. Så förhåller det sig inte. Barnet ser vad barnet ser utifrån mognad, erfarenhet och intresse. ”Det är inte läraren som ska tolka texten. Läraren ska vara lyssnaren, som kan hjälpa barnen vidare genom att vara lyhörd och medveten om hur barn utvecklas i sitt tänkande och tolkande. Den ”döve” didaktikern får inte ta överhanden” (Stensson, 2006, s. 28). Det är läsarens personliga erfarenhet som ligger till grund för hur tolkningen av boken blir. Det är därför viktigt att anpassa boken efter läsarens tidigare kunskaper och erfarenhetsvärld, så att denne kan relatera innehållet till sig och sin tillvaro. När vi diskuterar en bok tillsammans med andra ger det oss fler upplevelser av innehållet, och vi ser den från andra perspektiv. De tolkningar som är av värde för elevens utveckling är de som eleven gör dels på egen hand, dels tillsammans med den grupp som diskuterar en bok, eftersom dessa tolkningar är förankrade i eleven. Att tala om för eleven ”vad boken handlade om” gör knappast någon skillnad för elevens utveckling och dennes möjlighet att förstå och uppskatta böcker i framtiden. Det är det läsaren kommer fram till själv och i gruppen genom sin egen och kollektiva tankekraft som gör den verkliga skillnaden för elevens litterära utveckling.

Det är inte bara texten som kan ge oss förståelse för en bok och kittla vår fantasi. Genom att uppmärksamma framsidan, språkbruket, typsnittet och inte minst bilderna när det gäller bilderböcker, kan vi få en djupare förståelse och göra fler tolkningar om vad boken handlar om och vad den betyder för oss.

Genom att hitta samband mellan olika texter och sina egna erfarenheter, bygger vi upp olika scheman som vi ”sparar” i minnet med detaljer från tidigare erfarenheter. Våra scheman tar vi fram när vi läser texter som påminner oss om tidigare texter, genom detta bygger vi upp vår förförståelse. ”När vi tänker i utgångspunkt i det vi redan vet, kan vi säga att vi använder vårt schema. Det handlar alltså om vår bakgrundskunskap, vår förförståelse. Schema är allt det vi har i huvudet, platser där vi varit, saker vi gjort, böcker som vi läst – alla de erfarenheter som gör oss till den vi är och vad vi tror och vet är sant” (Stensson, 2006, s. 31). Våra scheman förändras ständigt både socialt och kulturellt när vi möter ny kunskap och nya erfarenheter. Vi kopplar det vi läst till våra tidigare erfarenheter, och aktualiserar den förförståelse som vi behöver för att förstå den text vi har framför oss. När vi möter en ny okänd text kan vi med hjälp av tidigare erfarenheter och bakgrundskunskap tolka den nya texten. Ju fler böcker man läser desto större erfarenhet skaffar man sig och desto mer glädje kommer man ha av att läsa nya böcker. Det utvecklas positiva spiraler, läsaren förstår mycket mer av det han eller hon läser tack vare sin bakgrundskunskap, tycker därför att det är roligt att läsa och vill läsa mer, och så vidare.

Att ha förmågan att tänka kring en text utifrån sitt eget huvud och bilda sig en uppfattning som baseras på både gillande, ogillande, kritik och frågor texten väcker, är det viktiga för att kunna utveckla kunskap baserat på sitt läsande. Minst lika viktigt förstås är att denna förmåga möjliggör för eleven att kunna roas, uppslukas och fångas av spännande bok eller annan typ av text. Wolf citerar Jonathan Culler där denne menar att det sätt på vilket läsaren förhåller sig till texten och uttrycker sig om den, är en del av den litterära kompetensen (2002, s. 26). För att kunna hjälpa barn att bli litterärt kompetenta, måste de böcker vuxna sätter i händerna på dem, vara av sådant slag som fånga deras intresse, och väcker deras lust att prata om dem. Det måste också finnas utrymme och ett forum där sådana utvecklande och litterära samtal kan äga rum.

Förmågan att kunna tänka om sitt eget tänkande kallas ibland för metakognition. Metakognition är att förmågan att tänka om sina egna tankeprocesser, det vill säga en medvetenhet om vad och hur man själv gör när tänker. Man har förmåga att undersöka hur de egna tankarna tar sig an ett problem, bedöma hur bra det går och styra dem om de skenar iväg eller kommer in på ett ofruktbart spår. Metakognition är att kunna föra inre resonemang och helt enkelt kunna förklara hur man tänker eller tänkte om något. ”Läsförståelse kunde läras ut genom att erfarna läsare demonstrerar sin tankeprocess under läsningens gång och lärde barnen att använda samma strategier” (Keene & Zimmerman, 2003, s. 44) Vidare skriver de också att.”-metakognition – tänkande om det egna tänkandet - var ett paraply under vilka strategierna samlades. Varje strategi var en variant av metakognition”(2003 s 44)

Att utvecklas litterärt som läsare innebär att kunna fundera över hur man själv tänker när man läser, och till exempel hur man ska bära sig åt om man stöter på ett problem i texten och inte förstår. Det finns olika sätt att ta sig förbi hinder i en text och vilket sätt som är det mest effektiva beror på vilket typ av problem det är. Ibland kan läsaren behöva ta reda på fakta om något specifikt för att förstå handlingen, ibland kan det räcka med att gå tillbaka i texten för att kunna knyta ihop det hela. Vissa gånger finns svaren inom oss, andra gånger kan vi resonera oss fram till svaret med hjälp av andras tankar och tolkningar. Slutligen, vissa svar på problem eller frågor som uppstår finns inte att få tag på någonstans, utan frågorna är existentiella eller filosofiska till sin natur och präglas av mystik. Läraren roll är att hjälpa eleverna att hjälpa sig själva när de läser, genom att visa dem hur de ska göra för att närma sig en text och ta den till sig. ”Eleverna måste bli medvetna om vad de gör när de läser och hur de tänker. De behöver strategier i för hur man skapar förståelse och hur man gör för att ta sig in i en okänd text” (Stensson, 2006, s. 23). Eleverna behöver skaffa sig redskap och strategier så att de till exempel klarar av att lösa frågetecken i texten och därmed vill fortsätta att läsa och tala om det de läst. Det är lärarens uppgift att förse dem med det. ”Om läsning handlar om att gå på inre upptäcktsfärd så handlar läsundervisning om att utrusta resenärerna visa dem hur man använder karta och kompass, ge dem nycklar till äventyret och sagan, stödja dem när de far vilse och tar omvägar tills barnet klarar sig på egen hand med kartan” (Keene & Zimmerman 2003, s. 48). Boksamtalet är ett forum för att lära eleverna goda strategier för att bättre förstå texter, och därmed också kunna njuta av böckernas fantastiska värld, som är i det närmast obegränsad och oändligt rik av möjligheter för den som vill ge sig ut i den. För att det ska vara roligt att läsa och samtala om böcker måste man veta hur man gör och det är vad boksamtalen hjälper eleverna att utveckla. Boksamtalet hjälper inte bara eleverna att utveckla strategier för att bli skickliga läsare, utan präglas samtidigt av en djup respekt för varje individs tolkning och upplevelse av texten. ”Barnet måste ta makten över sin läsning. Får hon denna kontroll inser hon också vad hon behöver göra då hon inte förstår. Läraren kan visa på strategier men det är barnet som har makten över förståelsen och tolkandet” (Stensson, 2006, s. 23). Även om den vuxne hjälper barnet närma sig en djupare förståelse av texten, är det till syvende och sist alltid är läsaren, och i detta fallet barnet eller eleven, som har tolkningsföreträde och rätt till sin känsla för texten.

4.3 Sociala stimulans

Med sociala stimulans avses utvecklingen av elevernas samarbete och dialog mellan varandra. När eleverna kommer samman och diskuterar en speciell fråga leder detta ofrånkomligen till att olika åsikter, uppfattningar och känslor framträder. I sin tur leder detta till att eleverna tränas i konsten att förhålla sig till och bemöta olika åsikter vilket är en grundläggande förmåga att kunna delta i socialt samspel. ”Den mest grundläggande aspekten på dialogen i Bathkins bemerkelse är att all förståelse är aktiv och social, vi hittar meningen tillsammans. Förståelse och reaktion står i ett dialektiskt förhållande till varandra, och det är därför som lärande växer fram ur ett dialogiskt samspel och utbyte” (Dysthe 1996, s 228) Elevernas egna tankar beskrivs med ord och deltagarna blir delaktiga i varandras tankeprocesser. Genom boksamtal får man möjlighet att öppet prata om sina tankar, ge tolkningar av olika böcker men även att vara lyhörd mot de andra i gruppen. ”För Vygotskij är också dialog och mening de centrala begreppen för kunskapsprocessen. Inläringen sker som en social process, vilket medför att barnet blir delaktigt i den gemensamma kulturen och kulturen kan därför sägas vara social” (Vygotskij, 1999, s 15). När eleverna arbetar i grupp utvecklas en respekt för varandras åsikter, genom att våga sätta ord på sina tankar och dela med sig dessa till de andra i gruppen. Eleverna skapar en förståelse för de andra i gruppen, lär sig att lyssna och acceptera att alla har olika åsikter och att visa hänsyn till varandra. Detta sker genom att eleverna sätter ord på tankar och känslor och därmed kommunicerar dessa till de andra som får ta emot och ge respons. ”Språkets primära funktion är den kommunikativa funktionen. Språket är framförallt ett medel för social samvaro, ett medel för utsagor och förståelse” (Vygotskij, 1999, s 38). Att vara en aktiv deltagare i samtalen, att lyssna och diskutera är en del av lärandet. ”Att vara är att kommunicera, Att

vara är att vara någon för den andre, och genom den andre att vara någon för sig själv” (Dysthe, 1996, s 63). Genom att diskutera normer med varandra, och prata om vad som är korrekt eller mindre korrekt utvecklas ett större förtroende mellan människorna i en grupp. För att det ska vara fruktbart att diskutera regler och normer med barn måste dessa förankras i barnets liv så att han/hon kan knyta an till det som påtalas vara viktigt i socialt samspel med andra. Barn behöver resonera sig fram till egna åsikter genom att fritt få uttala tankar, känslor och funderingar utan att hämmas av de förhärskande rätta svaren. Social utveckling kräver utrymme, frihet och gränser genom att den vuxne bäddar för en konstruktiv dialog elever emellan där de lär sig att sätta ord på intryck och bearbeta det som sker och händer omkring dem. ”De handlar om att ge verklig plats för elevernas tankar och att läraren deltar som en i gruppen. I skolan är fortfarande det *utfrågande* samtalet förhärskande, det vill säga att läraren frågar och barnen svarar. Ett sådant samtal ger inte mycket plats för djupare tankar” (Stensson, 2006, s.27-28). I ett sociokulturellt perspektiv är det naturligt att anta att tänkande också kan vara en kollektiv process, något som äger rum mellan människor som inom dem. Det som håller samman ett samtal eller en konversation är just att vi ger och tar mening enligt vissa gemensamma spelregler, att vi tänker i grupp. (Säljö, 2000, s. 108) Genom att låta eleverna påverka och utveckla samtalet blir de också delaktiga i utvecklingen. ”De som samtalar eller kommunicerar med hjälp av skrift och andra medier samarbetar alltså i skapandet och återskapandet av mening. I utbildningssammanhang är detta insikter som ställer upp en viktig premis för att förstå varför kreativa möten med texter och aktivt deltagande i dialog med lärare och andra elever utgör en nödvändig förutsättning för förståelse och lärande” (Dysthe, 2003, s. 101) När vi arbetar i grupp med och skapar eller utvecklar något efter våra egna förutsättningar, utvecklar vi vår kunskap med hjälp av varandra, vilket är en av det sociala samspelets många positiva konsekvenser. Glädje, känsla av samhörighet och att tillhöra en grupp är andra konsekvenser värda att nämnas.

5. Styrdokument

Styrdokumentet är guiden för allt pedagogiskt arbete i skolan, vilket innebär att de metoder läraren väljer att använda måste stämma överens med dessa. Arbetet som utförs med elever skall innebära att eleverna tar sig fram emot de uppsatta målen för skolans verksamhet. Att använda sig av boksamtal som en metod inbegriper att många mål i styrdokumentet aktualiseras, och att eleverna får rätt sorts förutsättningar för att kunna nå uppsatta mål i kursplaner och läroplaner. En aspekt som stimuleras effektivt genom boksamtal är elevernas förmåga att tänka kritiskt. Skolans roll är att ge eleverna förutsättningar för att utveckla ett livslångt lärande, så att de bland annat skall kunna diskutera, argumentera och granska information kritiskt. ”Skolan skall sträva efter att varje elev lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden” (Lpo 94, s. 15). Förmågan att kunna granska en text kritiskt och göra sina egna tolkningar är inte bara värdefullt för att uppskatta skönlitteratur, utan också för att kunna läsa och förhålla sig till olika slags texter som möter oss i samhället, som samhällsinformation och dagsnyheter. I boksamtal tränas eleverna att lägga fram kritiska synpunkter och förklara den så att övriga gruppmedlemmar förstår hur de resonerar, vilket är en förmåga vi behöver ha för att kunna ge uttryck för våra synpunkter, och därmed kunna påverka vår egen och andras situation.

Boksamtal innebär dels att berätta saker om sig själv, dels att berätta om sin upplevelse av böckerna vilket gör att eleverna inte bara samtalar om det lästa, utan även om egna känslor och tankar som väcks till liv under läsningen. ”Arbetet med språket och litteraturen skapar möjligheter att tillgodose elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker. Det ger gemensamma upplevelser att reflektera och tala om. Det ger kunskaper om det svenska språket, om olika kulturarv och vår omvärld” (*Kursplan i svenska, grundskolan*, inrättad 2000-07). Att lära sig att uttrycka känslor och tankar är viktigt för att en individ ska må bra, och därmed kunna fungera på ett konstruktivt sätt tillsammans med andra. Arbetet stimulerar elevernas verbala förmåga, deras ordförråd och förmågan till kommunikation som går åt flera håll, fram och tillbaka mellan

avsändare och mottagare, det som vi kallar dialog. Eleverna tränas alltså både i konsten att lyssna och att tala eftersom boksamtal innebära att elevernas åsikter först läggs samman och därefter laborerar eleverna verbalt med dessa tillsammans. I Lpo 94 står att eleverna, efter genomgången grundskola, ”skall kunna uttrycka sig i tal och skrift och även kunna lyssna och byta idéer med andra” (s. 15). I kursplanen i svenska för grundskolan står det att eleven i slutet av sitt femte skolår skall ”Kunna muntligt berätta och redogöra för något så att innehållet blir levande och begripligt” (*Kursplan i svenska, grundskolan, inrättad 2000-07*). I boksamtal krävs förmågan att ta till sig och försöka förstå vad andra säger och hur de menar, samt att själv uttrycka det man vill få sagt, vilket eleverna får optimal träning i konsten att berätta och lyssna. För att utveckla en god verbal förmåga, krävs att eleverna får många tillfällen till träning. Det räcker inte med de spontana, sociala situationerna under raster och dylikt, utan eleverna behöver också öva i en strukturerad situation där det tillkommer krav att vänta på sin tur, hålla sig till ämnet, lyssna aktivt och kunna omformulera sig för att förtydliga något.

Eleverna lär sig också att ta hänsyn till varandra när de samtalar om böckerna. I läroplanen för grundskolan, Lpo 94, står, i mål att sträva efter, att ”varje elev skall känna trygghet och lära sig ta hänsyn och visa respekt tillsammans med andra” (s. 9). En viktig del av undervisningen i svenskämnet är att läsa och samtala kring litteratur för att kunna lära sig att hitta den röda tråden, läsa text och se på bilder för att få en fördjupad förståelse av de böcker och därmed också upptäcka eller behålla lusten att läsa. För att utvecklas till en skicklig läsare finns inget annat sätt än att läsa mycket, och för att en elev ska vilja läsa mycket måste han eller hon tycka att det är roligt. Tanken med boksamtal är att det ska vara roligt, och bygga på elevernas lust att tala om det de själva önskar prata om utifrån en bok. Boksamtal kan fungera som ett sätt att locka eleverna att vilja läsa.

6. Metod och Material

I metod- och materialdelen beskrivs studien från början till slut. Avsnittet är indelat i: design, urval elever och texter, databehandling, instrument, procedur och etiska övervägande.

6.1 Design

Studien bygger på fjorton bandade boksamtal, tio samtal där vi diskuterat böckerna utifrån Aidan Chambers modell för boksamtal och fyra samtal där eleverna diskuterade obesvarade frågor och gjorde jämförelser mellan böckerna. Samtalen har genomförts under sju veckors tid med ungefär ett samtal i veckan. Gruppen som har deltagit i boksamtalen består av fem elever i årskurs två. Böckerna som diskuteras berör ämnena kamratskap, utanförskap och mobbning. Aidan Chambers modell för gruppsamtal bygger på olika frågeställningar där man börjar med grundfrågorna, även kallade för ”jag-undrar frågorna”. Deltagarna får berätta vad de gillar, inte gillar, vad de undrar över och om de kan se några mönster i boken. När dessa frågor diskuterats går man vidare till nästa steg som är de allmänna frågorna, som uppmuntrar till en djupare analys utav boken. Här ställs frågor som tillför samtalet nya idéer, tankemönster och upplysningar som kan underlätta förståelsen för den text man läst. Samtalet avslutas med specialfrågorna som berör bokens språk, form och innehåll, det som ger boken dess speciella karaktär. Under samtalens gång har avvikelser gjorts från Chambers modell, delvis i samspel med eleverna då de visat särskilt intresse för något och delvis när samtalsledaren kommit på nya frågor. Några frågor från Chambers ursprungliga modell har lämnats därhän i efterföljande boksamtal då eleverna inte visat särskilt intresse kring dessa. Tanken är inte att alla frågor alltid skall ställas, utan samtalsledaren skall känna av situationen och välja de frågor som fångar elevernas i engagemang vid en viss tidpunkt och för en viss bok. Efter de avslutade samtalen har en individuell utvärdering genomförts angående elevernas uppfattning av boksamtalen och vad de tyckte att de lärt sig. Samtalsledaren har haft som utgångspunkt att ställa öppna frågor och låta eleverna tala fritt och säga sina åsikter och tankar utifrån frågorna. Vi har använt oss av en kvalitativ ansats i vår studie. ”Språket och tankeprocesserna som karaktäriserar

kvalitativa designar baseras på övertygelsen att kunskap är pluralistisk och att den bara kan erhållas från dem som upplever. Sålunda är resonemanget induktivt och genomförandet dynamiskt och föränderligt” (DePoy, 1999, s. 167). För att kunna besvara syftet med studien bedömdes en kvalitativ process vara det mest optimala, för att fånga elevernas tankar och deras upplevelser och kunna beskriva dessa processer så sanningsenligt och rättvisande som möjligt. ”Resultatet av detta resonemang och genomförandeprocesser är genererandet av teori principer och begrepp som förklarar mänsklig upplevelse i mänskliga miljöer samt fångar komplexiteten och det unika i dessa upplevelser” (DePoy, 1999, s. 167) För att redovisa fördelningen av elevernas svar på grundfrågorna har en mindre kvantitativ analys av data gjorts och resultat presenteras i tabellform för tydligheten skull.

6.2 Urval av eleverna och texter

Elevgruppen som deltagit i studien består av fem elever, två flickor och tre pojkar i årskurs två. Eleverna valdes ut efter läsförmåga, vilja att diskutera och deras intresse att delta. Gruppens storlek bestämdes med tanke på att det skulle vara lätt att diskutera i gruppen, och alla skulle få chans att få prata. Eleverna är bland de bättre i klassen på att läsa. Eleverna har i följande ordning läst *Min Vän Jim* 1998 av Kitty Crowther, *Alfons och odjuret* 2003 samt *Är du feg Alfons?* 2003 av Gunilla Bergström, *Pricken* 1998 av Margret

Rey och *Kenta och barbisarna* 2007 av Pija Lindenbaum. Böckerna valdes ut för att belysa ämnena kamratskap, utanförskap och mobbning, vilket inte påtalades för eleverna då vi ville se hur eleverna tolkade böckerna, utan att ha påverkats av våra tankar. Böckerna valdes även med hänsyn till att texten inte skulle vara för lång eller svår, samt att bilderna skulle utgöra en stor del av historien och därmed ge upphov till analys och diskussion. Boken *Pricken* är undantaget från bok med kort text men eftersom den bedömdes passa in bra togs den med. Från början var *Den fula ankungen* med bland böckerna, men valdes bort till förmån för *Är du feg Alfons?* då eleverna önskade läsa två böcker om Alfons Åberg. Samtliga elever läste högt för samtalsledaren kortare texter ur läsmaterialet *Stjärnsvenska* på nivå tio, vilket bandades och avlyssnades i syfte att kunna välja böcker på en lämplig svårighetsnivå. Eleverna fick även kort sammanfatta vad kapitlet handlade om, för att vi skulle veta ungefär på vilken nivå deras läsförståelse befann sig.

6.3 Instrument

Det empiriska materialet består av bandade inspelningar från samtliga boksamtal samt de individuella utvärderingarna. Varje boksamtal och utvärdering är bandat från början till slut utan avbrott. Det inspelade materialet består sammanlagt av cirka 17 klocktimmar. Anteckningar från boksamtalen ingår också i materialet.

6.4 Databehandling

Analysen av boksamtalen belyser de mest framträdande aspekterna av den litterära och sociala stimulans eleverna tillgodogjort sig under boksamtalen. Det inspelade materialet har avlyssnats ett flertal gånger i syfte att vaska fram kategorier i den sociala och litterära stimulans som boksamtalen givit eleverna. Materialet har bearbetats och analyserats enligt den kvalitativa modellen Grounded theory som innebär att man startar med en bred frågeställning inom ett givet ämnesområde och därefter samlar in relevant fakta inom området (DePoy mfl, 1999, s. 77). Studien som är en fältstudiemodell i enlighet med den kvalitativa forskningsmetoden, har genomförts i naturlig miljö för eleverna på deras skola, men i ett annat forum än det de är vana vid. Elevernas samtal har jämförts med teorier om barns utveckling angående läsning, samtalande och i social bemärkelse. Boksamtalen och de kategorier som formats där ur har även ställts gentemot syftet och målen med boksamtal enligt Aidan Chambers modell. Data insamlades och delades upp i två delar, den litterära

som består åtta kategorier och den sociala stimulansen som innehåller fyra kategorier. ”Kategorier är något som växer fram ur interaktionen mellan forskaren och fältsammanhanget och ur den information som samlats in. Dessa kategorier blir verktyg för sortering och kategorisering av ny information som efterhand blir tillgänglig” (DePoy, s. 323). Elevernas utvärdering har analyserats på samma sätt för att finna mönster i elevernas åsikter och knyta dessa till den sociala och litterära stimulansen. Utvärderingarna har kategoriserats i fyra avsnitt.

6.5 Procedur

Eleverna samlades för ett informationsmöte en vecka innan det första boksamtalet hölls. Arbetet presenterades och förklarades då i sin helhet för eleverna som fick chans att ställa frågor. Vid detta tillfälle presenterades den första boken *Min vän Jim*, som placerades inne i klassrummet på katedern. Eleverna instruerades att de vid något tillfälle under veckan skulle läsa boken, en eller flera gånger, och sedan lägga tillbaka den så att nästa man kunde ta den. På samma sätt gjordes med samtliga böcker som lämnades ut efter avslutat boksamtal om den föregående boken. Böckerna fanns i två exemplar, så att eleverna skulle ha bättre chans att kunna läsa boken då de verkligen var sugna, och inte behöva avstå för att den var upptagen. Eleverna läste därför böckerna under skoltid när de hade tyst läsning eller fritt arbete i klassen. Boksamtalen genomfördes i ett av skolans fritidsrum, samt i ett mindre grupprum de gånger fritidsrummet var upptaget. I bägge lokalerna kunde boksamtalen genomföras ostört. Samtalen genomfördes på golvet där eleverna satt på stora kuddar i en halvcirkel vända mot ett pappersark som sattes upp på väggen, där deras svar på grundfrågorna (bilaga 1) skrevs upp allt eftersom av samtalsledaren. Varje bok diskuterades i två omgångar med lunchrast eller en kortare rast emellan. Under andra omgången ställdes de allmänna frågorna, specialfrågorna och uppmärksammades det som eleverna varit mest upptagna av under den första delen (bilaga 1). Samtalen varierade mellan att pågå som kortast 45 minuter och som längst 11/2 timma. Ett boksamtal innehöll alltså alltid två delar. Boksamtalen pågick under sju veckor, med ett samtal i veckan. Sammanlagd tid för alla boksamtal var ca 17 klocktimmar.

De första boksamtalen inleddes med att eleverna fick prata om lite vad som helst, och de första fem avslutades även med att de fick vila i ca tio minuter, då samtalsledaren läste högt för dem ur andra böcker. Samtliga elever var närvarande vid alla boksamtal förutom Sara som var sjuk första tillfället. Det sjätte och sjunde boksamtalet som behandlade samtliga böcker, utformades till stor del under tiden det pågick. Det sjätte samtalet, del ett, behandlade elevernas frågeställningar från tidigare boksamtal (bilaga 2) som de inte pratat klart om och ville ta upp igen. Några frågor hade även samtalsledaren planerat att ställa med avseende på tidigare diskussioner, för att få klarhet i vissa aspekter eleverna lyft upp. Del två bestod av jämförelse mellan samtliga böcker enligt elevernas egna jämförelsekriterier som de formulerat under del ett. Böckerna diskuterades därför utifrån vissa av de jämförelsepunkter som hade konstruerats (bilaga 3), men inte alla. Det sjunde och sista boksamtalet handlade om de olika karaktärer i böckerna som eleverna särskilt fastnat vid. Sist genomfördes individuella utvärderingar med varje elev (bilaga 4) enligt en kvalitativ metod för samtalsintervju. ”Styrkan i den kvalitativa intervjun ligger i att undersökningssituationen liknar en vardaglig situation och ett vanligt samtal. Det innebär att detta är den intervjuform där forskaren utövar den minsta styrningen vad gäller samtalets utveckling” (Holme mfl, 1997 s. 99). Proceduren är sammanfattad från början till slut i bilaga 5. Inspelningarna har avlyssnats upprepade gånger kontinuerligt under processen och alltid i direkt anslutning till genomfört boksamtal, för att ge samtalsledaren möjlighet att justera och anpassa sitt bemötande, sättet att leda och ställa frågor och utveckla följdfrågor till nästa boksamtal. Nya frågor har också formulerats, syftet med studien, innehållet och studiens omfattning har förändrats och justerats flera gånger innan det slutgiltiga arbetet tog form. Proceduren, arten av frågeställningar, undersökningens omfattning och det sätt som informationen insamlas, förändras och omformuleras kontinuerligt och anpassas till framväxande sanningar vartefter de upptäcks och säkerställs under fältarbetet (De Poy, s.164) Materialet har avlyssnats både i sin helhet från början till slut och i kortare delar i syfte att leta efter speciella aspekter, där bandet stannats upp gång på gång.

6.4 Etiska överväganden

Tillstånd inhämtades från rektorerna och klasslärarna efter att information om studien lämnats. Vårdnadshavare informerades och tillfrågades brevledes om godkännande till att eleven deltog i studien. Berörda parter informerades samtidigt om att deltagandet var konfidentiellt och att ljudupptagningarna endast skulle avlyssnas av författarna till studien och inte komma att spridas vidare.

Då eleverna valdes ut med avseende på läsförmåga och uttalat intresse för att delta valdes som officiell förklaring till resterande elever att urvalet skett genom lottning. Av 26 tillfrågade elever ville 21 elever delta.

7. Resultat

Boksamtalen utgår från böckerna *Min vän Jim (MJ) Alfons och odjuret (AO) Är du feg Alfons? (ÄA) Pricken (P) och Kenta och Barbisarna (KB)* Utifrån samtliga boksamtal har olika kategorier formats som är baserade på elevernas diskussioner och svar. Kategorierna delas i sin tur in i tre avsnitt, litterär och social stimulans, samt resultatet från elevernas individuella utvärderingar.

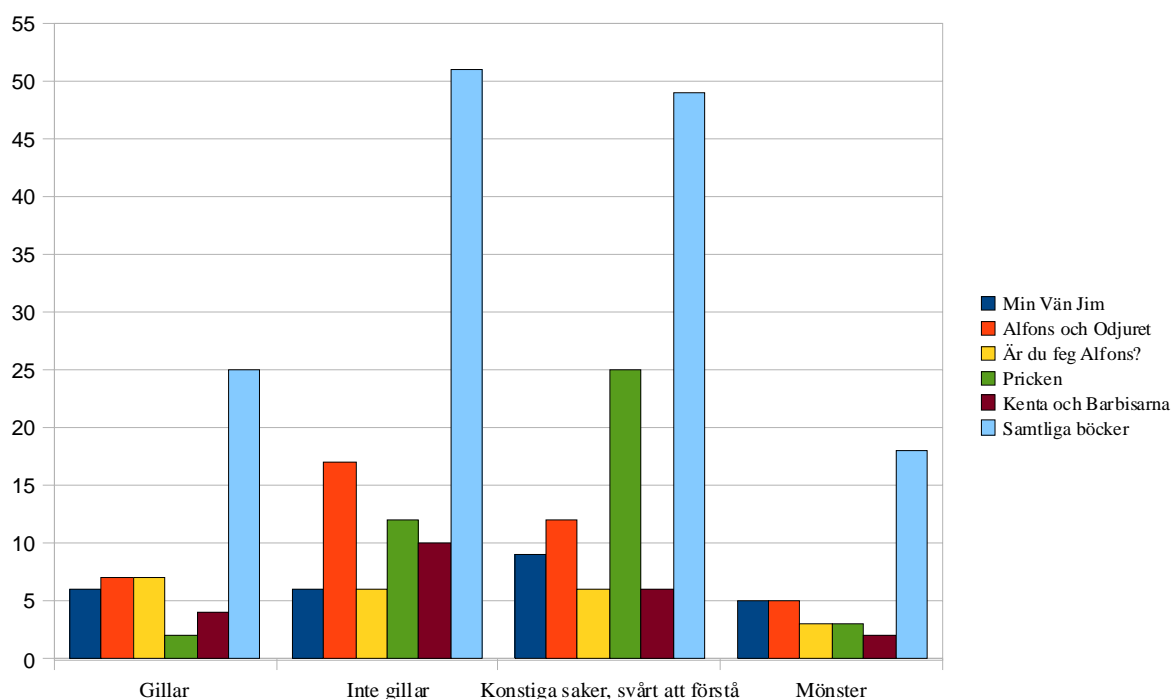
7.1 Litterär stimulans

Enligt studien stimuleras eleverna litterärt på olika sätt genom boksamtal. En kategorisering av den litterära stimulansen innehåller nio delar som alla framträtt i hög grad: Text till själv koppling, text till text koppling, text till världen koppling, det utvidgade textbegreppet med avseende på illustrationer, omslag och form, typsnitt och språk, ställa frågor till texten, kritiska synpunkter samt att göra inferenser. De tre första kategorierna är hämtade från Keen & Zimmermans bok *Tankens mosaik*, liksom kategorierna att ställa frågor och kritiska synpunkter. Kategorierna att göra inferenser och ställa frågor har även utvecklats med hjälp av Britta Stenssons bok *Mellan raderna*. Övriga kategorier har formulerats till följd av vad eleverna mest har fokuserat på och valt att prata mycket om under samtliga boksamtal. Några kategorier som berör utvecklingen av ordförråd och lärdomar ur innehållet, som till exempel diskussioner om genusperspektiv, har valts bort till följd av brist på utrymme.

7.1.1 Grundfrågorna

Varje boksamtal inleds med de fyra grundfrågorna från Chambers modell, vad eleverna gillar och inte gillar i böckerna, vad de tycker är konstigt och/eller har svårt att förstå, samt vilka mönster de ser i böckerna. I diagrammet nedan presenteras hur många aspekter på varje grundfråga som eleverna tar upp, det vill säga vad de fokuserar mer och mindre på (bilaga 6).

Fördelning av antal svar på grundfrågorna



Det är tydligt att frågorna/kategorierna ”gillar inte” och ”konstiga saker, svårt att förstå” ägnas mest uppmärksamhet av eleverna, till förmån för ”mönster” och ”gillar”. Under boksamtalen *Kenta och barbisarerna* skapade eleverna en ny kategori ”kille/tjej” där de tog upp nio saker till diskussion. Dessa finns inte med i diagrammet då det är svårt att veta under vilken rubrik de skulle passa in. *Pricken* och *Alfons och odjuret* är de böcker som väcker flest tankar och funderingar hos eleverna.

7.1.2 Text till själv koppling

Genom att spegla sin egen person i texter och berättelser utvecklas elevernas medvetenhet om sig själva. De inte bara förstår boken på ett djupare plan utan ges också möjlighet att lära känna och förstå sig själva bättre. Text-till-själv kopplingar gör eleverna kontinuerligt under boksamtalen oavsett vilken fråga som för tillfället diskuteras. Nedanstående citat är dock direkta svar på frågan om något som händer i boken har hänt eleverna.

Elin: Jag tror det är så som när man träffar en vän, ja vi bara hittade varandra en dag Elin och jag, vi lekte med varandra först av alla på hela skolgården. ---Och sen så frågade vi bara varandra första, andra dagen, kan vi leka? (MJ)

Johan: När jag var liten, jag var alltid bollkallen, det hatade jag. Jag hittade nästan alltid bollen, men ibland kom bollen bort för långt, den kom utanför dagiset. Vi hade typ 50 bollar och när jag slutade fanns det bara 20 kvar.

Det är med lätthet eleverna hittar exempel från sitt eget liv och sig själva som kan jämföras med boken. Svaren kommer ofta snabbt och distinkt utan att de behöver fundera.

Anton: Det som stämmer mest med verkligheten är att Alfons tänker på vad han gjort.

Johan: Ja, det är ju att man tänker på det. Liksom när jag brukar slå någon, ibland, i så fall brukar jag jätteofta tänka på det på kvällarna. Jag får ont i fötterna och i knät.

Eleverna lever sig in i karaktärerna, deras situation och talar om dem som verkliga personer. De tänker ofta i termer av hur de själva skulle agerat om de var som och befann sig där personen i boken gör.

Markus: Jag tycker bäst om Pricken, för när han rymmer, det skulle jag med gjort, kanske, om dom hade vart dumma mot mig, och speciellt om jag hade vart en kanin så kanske det hade vart lite enklare att överleva i naturen.

Eleverna gör även gärna jämförelser mellan sin egen personlighet och karaktärerna i boken och Markus säger: ”Jag var lite som Alfons när jag gick på dagis, jag ville inte slåss då”.

Ofta använder eleverna exempel från sin vardag som inte nödvändigtvis måste ha ägt rum, men de kopplar det som händer i boken till hur det skulle vara om de själva hade gjort si eller så. De använder sig själv och kamraterna i fiktiva exempel för att belysa något de vill förklara i boken och inleder meningen ”det är precis som om/som när”.

Johan: Det är dåligt att dom accepterar, eller inte tolererar att han leker med tjejer... Det är ungefär samma som om jag, Markus och Anton om ni två spelar fotboll och jag är med och så vill inte jag det längre och bara för att jag går tolererar ni inte det.... Jag måste bestämma över mig själv.

Markus: Nu har jag en grej; Johan han är ju inte såhär, men det kan ju vara såhär, alltså är det okej att jag tar dig som exempel? (till Johan) Johan ropar bland om vi kan vara med och spela bandy, Ja och då kanske jag vill säga nej och då kanske han blir arg och då är det ju samma sak där man får bestämma själv.

Sara: Jag tycker det är bra att dom frågar om han (Kenta) vill vara med och spela fotboll. Dom hade ju lika gärna kunnat vara elaka. (KB)

Johan och Markus berör genom boken en situation ur sin vardag som de med all säkerhet varit med om många gånger, nämligen hur man förhåller sig mellan att göra som man själv vill och vad kamraterna vill. Sara flikar in att problemet hade varit än värre om man inte fått vara med alls och kopplar tillbaka Johan och Markus exempel till boken. Att få berätta om sig själv är något eleverna uppskattar. De berättar ofta utförligt och länge med många målade detaljer om vad som hände i en viss situation. Vid några tillfällen kan man tänka sig att eleverna kopplar ihop händelser ur sitt liv felaktigt i tid och rum för att få dem att stämma in på boken och det som diskuteras.

Johan: Det har faktiskt hänt mig, när jag föddes viskade min mamma om mig till pappa, det gillade inte jag, jag såg det till och med.

Ellen: Jag tror att hon sa att du var väldigt söt.

Anton: Hur kan du komma ihåg det?

Markus: Varför sa hon inte det högt till din pappa?

Johan: Jag kom till och med ihåg det.

Anton: Då har du väldigt bra minne

Johan: Eller det var typ fem månader efter, jag var typ tre år.

Johan justerar sin historia något när de andra ifrågasätter rimligheten, men hans uttalande visar på en stark önskan att kunna knyta böckernas handling till sitt eget liv.

7.1.3 Text till världen koppling

Eleverna kopplar böckerna åtskilligt många gånger till världen omkring dem, men text till självkopplingar förekommer än mer. Eleverna behöver uppmuntras något mer för att ”lyfta blicken” och se samband till den del världen som finns utanför deras egen referensram och egen erfarenhet. Elevernas förståelse för sin omvärld och människorna i den fördjupas genom de många diskussioner som förs med böckerna som utgångspunkt för samtalen. Samtalen leder sedan vidare till en mängd lärorika samtalsämnen. På det sättet vidgas deras perspektiv, bakgrundskunskapen blir mer omfattande och deras möjligheter att associera blir allt rikare. Några frågor handlar om vad som är verkligt och inte i böckerna och syftar till att leda in eleverna i en jämförelse mellan del litterära världen och vår tillvaro omkring oss.

Ellen: Jag tror det här är lite verkligt, att bli retad är ju lite verkligt. Kolla här (visar boken) Dom viskar ju om honom, ”Han är kolsvart, (otydligt) han är alldeles kolig,” eller nåt sånt kanske dom säger. (MJ)

Ellen tar upp hur fiskmåsarna i boken retar Jack och viskar om honom, vilket är något hon definierar som verkligt. Hennes tveksamheten som märks i hennes "jag tror" kan bero på att uttalandet kommer från det första boksamtalen. Dessutom var ett detta av hennes första yttranden. Lite senare bekräftar Johan Ellens åsikt och har dessutom en synpunkt på hur man kan hantera ett av livets faktum nämligen att man inte kan gilla alla.

Johan: Jag skulle ändra så att de inte retade Jack. Jag gillade inte fiskmåsarna som retades. Dom behöver ju inte reta. Dom kan ju bara gå därifrån. Bara för att jag inte gillar --- behöver jag ju inte reta han. (MJ)

I följande citat konstateras kort en skillnad mellan "vanliga sexårsskillar" och karaktären Alfons Åberg. Eleverna uppmärksammar det positiva i Alfons beteende samtidigt som de konstaterar att det inte är det mest vanliga på riktigt.

Sara: Jag tycker det är lite väl överkligt att Alfons aldrig slåss, för när man är i sexårsåldern så brukar man bråka och så i alla fall lite.

Ellen: Det är smart att inte slåss.

Markus: Det är lite annorlunda.

Sara: Ja, det är smart men det är annorlunda. (ÅÅ)

Andra saker är mer självklart överkliga och följande diskussion visar att eleverna kan se att blodet, odjuret och Alfons tankar om att Lill-Killen kanske dör inte är förenliga med hur verkligheten är beskaffad.

Johan: Minst verkligt är nog att det blir så mycket blod.

Anton: Jag tycker att minst är att han kanske dör. Man dör ju inte av en smocka precis.

Johan: Det är överkligast.

Elevernas inlevelse i historien är påtaglig och deras erfarenhetsvärld används ofta för att argumentera för hur karaktärerna i boken skulle kunna bete sig istället.

Anton: Alfons får kaxa upp sig lite! Han kan väl säga emot eller nåt.

Johan: Jag tycker att Alfons ska prata med rektorn, så här får det ju inte vara!

Ellen: Jag tycker Alfons gör bra. Jag tycker han ska vara stolt över sig själv som inte slåss. Han talar ju om för hela klassen.

Sara: Jag tycker att om det händer sånt, att nån mobbar honom då tycker jag att han ska säga till farmor eller pappa, eller rektorn.

Ellen: Ja, så att rektorn tar tag i, vad heter det deras föräldrar. Det kanske blir mer föräldrakatigt då.

I ovanstående citat belyser eleverna olika aspekter av Alfons agerande i boken att totalt vägra våld och hans sätt att ignorera de som försöker bråka med honom. Ellen ser den aktiva handlingen när Alfons inför hela klassen deklarerar att han aldrig slåss, men de andra tycker att han borde reagera ännu mer. Under samtliga boksamtal finns ett genomgående tema eleverna ständigt återkommer till och det är frågan vad som var barnvänligt och inte i böckerna och hur yngre barn kan tänkas uppfatta böckerna. Det är värt att nämna att ingen fråga fanns med om detta, utan aspekten var helt och hållet elevernas egen. De verkade inte kunna få nog av att leta efter saker i böckerna som små barn kunde fara illa av att läsa, och att markera det som var barnvänligt.

Johan: Det här tycker jag är en bra barnbok.

Markus: Ja, här är inga dumma saker.

Sara: Jag gillar att den är barnvänlig, Men jag gillar inte riktigt att Pricken går ifrån, för det kan små barn lära sig. Om man rymmer det kan man ju lära sig.... Det är ju ganska mycket som vuxna pratar med barn om det är nån gubbe som frågar vill du ha skjuts hem då ska man ju oftast säga nej.

Samtalsledare: Vad i boken fick dig att tänka på det?

Sara: När Pricken bara bjuds in....

Efter Saras påpekande har eleverna mycket att säga om ämnet, och drar paralleller mellan det som

händer i Prickens liv och sin egen sårbara och utsatta situation i egenskap av att de är barn. De visar på en insikt att inte lita blint på människor de inte känner.

Johan: Om man rymmer, det är inte alltid man hittar en familj som är vänlig och snäll mot en. Dom kanske är vänliga i 2-3 dagar och sen bara "höhöhöhö".

Markus: Dom (små barnen) kanske liksom tror, "Ja, jag ska rymma för jag träffar säkert någon snäll familj för det gör man ju i den här boken!"

Sara: Det var en gubbe som åkte runt en bil här en gång och bjöd alla barn på godis men alla sa nej.

Ellen: Det kan vara såna tabletter som ser ut som godis, Här får du godis och så är det tabletter och så... (demonstrerar att man svimmar). (P)

Å andra sidan ser eleverna också det positiva med att lita på andra och vikten av att inte vara skeptisk gentemot nya personer som kan vara potentiella framtida vänner.

Johan: Min vän Jim, det är ju väldigt snällt av honom utan att känna Jack att bara bjuda hem honom sådär vid första ögonkastet, det tycker jag är väldigt barnvänligt.

Markus: Ja, för om det hade varit så att han var dum mot honom istället, då hade kanske barnen lärt sig att man skulle göra så. (MJ)

Återigen lägger Markus till aspekten av vad små barn kan lära sig av situationen och bedömer att i det här fallet var det något bra. Ibland väcker böckerna funderingar om vad som är verkligt och inte, där svaren inte alltid är alldeles självklara.

Ellen: Pricken pratade typ med Rosie och frågade vill du dansa Rosie, eller nåt sånt?

Johan: Och så var dom ihop där.

Anton: Nej, det tror inte jag. Vad heter det när några i familjen, det finns ett ord när syskon gifter sig med syskon.

Sara: Får man inte det?

Markus: Nej, du får liksom inte gifta dig med din storebror.

Sara: Neeeej, får jag inte?

Samtalsledaren: Tycker ni att dom ska vara ett par fast dom är syskon?

Sara: Jag tycker verkligen att dom ska vara ihop.

Markus: Men det går inte när dom är syskon, men kanske i kaninvärlden!

Markus: Ja, för vi bestämmer ju inte när dom gifter sig. Dom vet ju inte ens var det är, dom har ju inga regler. (P)

Sara är inte beredd att överge sin idé att man kan vara ihop med sitt syskon. Markus stöder henne genom att säga att i boken går det kanske eftersom det handlar om kaniner. Kopplingar mellan text och världen omkring kan ju handla dels om världen närmast sig själv, dels den längre bort. Tysiskt för eleverna är att de jämför boken med sin närmaste omgivning, och inte så mycket med världen utanför deras egen erfarenhetssfär. Ellen jämför Pricken med sina observationer av hur två klasskamrater leker med varandra, vilket hon hämtar ur sin närmaste omgivning, nämligen skolan.

Ellen: Pricken och Rosie var ju lika på nåt sätt, det var som jag tycker att Sara och Anna var lika varandra på ett bra sätt, ni kom överrens att leka mycket och vad ni skulle göra och massa sånt kom ni överrens om. (P)

Sara framför i citatet nedan en situation som hon ännu inte är bekant med personligen men som hon uppmärksammat gäller för ungdomar.

Ellen: När jag gick i nollan lekte jag bara med killar och Kenta vill leka med tjejer, låt han få göra det!

Johan: Från treårsåldern brukar man mest vara med sin egen art, och med art menar jag killar och ja...

Sara: Nä, fast sen när man är större typ femton och så då är man bara typ med killar hela tiden... (KB)

7.1.4 Text -till-text-koppling

Att jämföra böcker och hitta likheter och skillnader mellan olika texter utvecklar läsarens förståelse för olika slags texter och att texter kan läsas på olika sätt. Jämförelsen mellan böckerna visar sig första gången spontant hos eleverna under boksamtal tre. Anton påpekar att Alfons är annorlunda i

Alfons och Odjuret än vad han är i *Är du feg Alfons?*, eftersom Alfons i den första boken smäller till någon, och i den andra vägrar att slåss. I samband med det påtalas för eleverna att vi på slutet kommer att jämföra alla böckerna men att de gärna får börja redan nu. Efter det kommer många jämförelser. Anton fortsätter att vara den som mest jämför böckerna, och han gör även kopplingar till andra böcker som vi inte läst under boksamtalen.

Anton: Det är som en, jag tror att det var i en Nicke Nyfikenbok när han kom till mannen med den gula hatten, han rymde för att hans mamma brydde sig mer om de andra. Det gör ju Pricken med kan man säga! (P)

Anton: Jag har ett mönster, i alla böcker vi har läst har dom typ bara en förälder eller en pappa.

Sara: Har Alfons bara en pappa, eller har han en mamma?

Markus: Nån gång måste han haft det eftersom han är född!

Johan: Jag gillar att dom blev kompisar till sist, jamen det där, det är ju roligt att leka med tjejer också.

Anton: Det är som i Alfonsboken, Lill-killen och Alfons blir också vänner på slutet. (KB, AO)

Under boksamtal fem hittar Ellen en likhet mellan *Kenta och barbisarna* och *Alfons och odjuret*, angående språkbruket och typsnittet.

Ellen: Vänta, här här är det (citerar) "Kolla" och det här är med stora bokstäver nästan allt! "Kolla Kenta ropar Nils, den här skär BLOD!"

Johan: Blod och dog!

Johan: Fast här var bra att dom inte visade blodet också. (KB) (AO)

Johan uppmärksammar även skillnaden mellan böckerna nämligen att det i *Kenta och Barbisarna* inte finns någon bild på blodet på samma sida där det också står "blod" i texten, vilket det gör i Alfonsboken. Sara gör en jämförelse mellan *Kenta och barbisarna* och *Alfons och Odjuret* angående förekomsten av pojkar och flickor i böckerna. Hon lägger märke till att *Kenta och barbisarna* också handlar mycket om tjejerna.

Sara: Det handlar mest om Kenta och dom tre tjejerna. Det är en bra kill-och tjejbok, i Alfons så handlar det ju bara om killar och blod och död och så, det gillar jag inte.

Under de jämförande boksamtalen hittar en eleverna en mängd exempel på likheter och olikheter. I det första jämförande samtalet är kopplingarna mellan böckerna relativt kortfattade och konkreta.

Markus: Jag har en grej, Lill-killen och Lillmåsen är lika, för dom är snälla.

Anton: Och Herr Brun och Jim är lika, för båda bjuder hem andra som dom inte känner.

Johan: Det är en grej jag gillar med Pricken om man tänker på Alfons och det är att dom inte har klippt ut massa grejer i Pricken.

I det andra jämförande boksamtalet går eleverna djupare in i jämförelserna och vänder och vrider på olika delar i böckerna. De hjälper varandra att förklara varför de tycker som de tycker och diskuterar mer intensivt. De spelar även upp små rollspel för att demonstrera hur de menar.

Ellen: Jag är Herr Brun och Sara är Pricken, gå mot mig Sara. (Sara och Ellen går mot varandra)

Ellen: Herr Brun säger "Hej vill du komma in till mig jag har några små barn som du kan träffa". Det är ju inte så ofta man gör så eller hur Sara?

Sara: Nej, han tar ju bara in honom.

Johan: Det har ju vart i min vän Jim det här, fast det är ju inte precis samma sak. Det gillar jag att man bjuder hem nån utan att man inte ens känner den.

I det sista jämförande boksamtalet är diskussionen het, och det upplevs som att eleverna vill knyta ihop säcken och få alla böckerna på plats mentalt. De är ivriga när de jämför och skickar böckerna

mellan sig kors och tvärs för att leta upp saker de har funderat på. Analyserna av böckerna djupnar och är mer avancerade nu än i de tidigare boksamtalen. Engagemanget har vuxit successivt och eleverna har på något sätt gjort boksamtalet till sitt eget forum. Och driver det framåt för egen maskin.

Ellen: I en bok så retade dom väl Alfons?

Anton: Ja.(bläddrar fram sidan i boken) Här!

Ellen: På Jack håller dom ju på och viskar. Det är väl lite som att retas när man håller på och viskar och pisslar, och viskar och pisslar?

Alla: Ja! (ÅA, MJ)

Anton: Pricken och Jack kände sig utanför i sina familjer för dom var båda svarta eller i en annan färg. Ellen: Det är ju synd att Pricken rymmer, men Jack, det är ju bra att han får en vän att lita på.

Anton: Det är samma handling!

Ellen: Det är inte samma men det är likadant ungefär.

Anton: Om man skulle sätta ihop dom där böckerna...han (Jack) funderar ju på att gå iväg för han ser inte likadan ut och Pricken gick iväg för att han inte såg likadan ut. (P, MJ)

Ovanstående resonemang speglar hur eleverna sammanfogar sina erfarenheter av böckerna och våra samtal för att komma fram till jämförande slutsatser. Ellen ser att det inte är precis samma i böckerna men kan kategorisera händelserna och se att de liknar varandra. Anton sätter ord på likheten och tillsammans gör eleverna en analys av två litterära händelser och finner ett underliggande mönster som gäller för båda böckerna. Eleverna sätter också jämförelserna i relation till litterära kunskaper om vad som ger böckerna en bra handlingen och därmed bli värda att läsa och diskutera.

Markus: Tant Lisa är dum för hon tycker inte Pricken ska följa med men hade hon inte varit med hade det inte blivit någon handling....

Anton:och hade Alfons inte vart dum mot Lill-Killen hade det inte blivit någon handling.

Markus: Samma!

7.1.5 Det utvidgade textbegreppet

Det utvidgade textbegreppet används här för det eleverna uppmärksammar i illustrationerna och deras utseende och form, samt omslag och layout. Eleverna är mycket upptagna av karaktärernas utseende i böckerna och jämför dem med sig själva. Att en karaktär är "ohygienisk" om denne har samma kläder på sig återkommer som åsikt i alla boksamtal, förutom i samtalet om *Pricken* där de inte har några kläder.

Ellen: Alfons har samma kläder i hela boken! Det är ett mönster. Det är för att små barn ska känna igen honom.

Johan: Han har typ ett lager av bruna tröjor.

Anton: Annars om han inte har det, är han rätt så ohygienisk.

Johan: Tänk när han är hundra år så har han fortfarande samma tröja.

Anton: Han byter varje skottår.

Något eleverna fokuserar mycket och länge på under samtliga boksamtal är just illustrationerna. De bilder i Alfons Åberg böckerna som är fotografier och monterade enligt collageprincip benämner eleverna "utklippta" bilder. Dessa får utstå hård kritik.

Anton: Ellen, kolla på den här: (visar i boken)

Ellen: Oj, det är utklippt!

Johan: Ja, det är rejält utklippt. Det hade varit mycket roligare om husen inte var utklippta! Det skulle vara finare om det var målat. (AO, ÅA)

Elevernas ogillande har bland annat att göra med det inkonsekventa i att blanda tecknat och fotograferat och de söker förklaringar till varför författaren har valt att ta med fotografier i en tecknad saga. När samtalsledaren frågar varför de ogillar de så kallade "utklippta bilderna" som

eleverna benämner dem förklarar de såhär.

Jakob: Det är ju som att skriva av nån annans bok.

Anton: Hon kanske inte är så bra på att rita?

Markus: Hon kan ha tagit bilderna från internet.

Sara: Det är fult att göra så om hon skulle ta andras fotografier.

Anton: Jag har ett mönster, alla håller väl med om att i Alfons är det alltid bilder med som inte är tecknade! (AO, ÅÅ)

Eleverna är skoningslösa i sin kritik av illustrationer i böckerna och har inget overseende med slarv av något slag. De uppmärksammar detaljer i bilderna och ett genomgående drag i deras kritik är att alla illustrationer måste vara konsekventa hela vägen, samt att text och bild måste stämma överrens.

Sara: Dom slarvar med bilderna jättemycket! Pricken och Rosie är de enda som har namn på sängarna t.ex.

Ellen: Dom säger i boken att han sitter prick i mitten, och så har dom inte gjort det, kolla här tror man ju att han är då...och så sitter han på kanten, kolla det är han för det är hans väska bredvid!

Sara: Och varför är det bara några kaniner som har leksaker? Alla borde väl ha det i så fall. Och hur kan alla morötter ligga kvar i en sån stor hög? De borde ramla ner. (P)

Med hjälp av illustrationerna hittar eleverna förklaringar till texten som utvidgar och fördjupar innehållet i historien. Nedan följer ett samtal efter att Ellen uppmärksammat den allra sista bilden i *Min vän Jim* utan någon annan text än ”slut” som hör till. Eleverna har tidigare uppmärksammat ”Lillmåsen” som de kallar honom, vilken är den karaktär i boken som, förutom Jim, får reda på att Jack kan läsa och meddelar det till de andra måsarna.

Ellen: Kolla där är den lille killen!

Johan: Och han visar ju boken!

Samtalsledare: Det har vi ju inte sett, är det ingen av er som tänkt på det?

Anton: Åh, nu förstår jag allt, nu förstår jag allt! Det här är inte Jack som läser boken för den lille killen.

Lärare: Ja, titta på bilden, vad tror ni händer?

Anton: Jack lär den lille ungen läsa!

Johan: Ja, det tror jag med!

Ellen: Eller så läser han! (pekar på den lille måsen)

Johan: Och fiskarna lyssnar, fiskarna blir lärda att läsa. (pekar på fiskarna) (MJ)

Eleverna spinner vidare på historien med hjälp av den sista bilden och tolkar bildens betydelse. Samtalet fortsätter och eleverna slår till slut fast vad det är den sista bilden vill säga genom att studera detaljer i bilden och tolka dess betydelser.

Markus: Jag tycker att, nu är det ju att han (Lillmåsen) som blir lärd och lär sig läsa kanske.

Anton: Ja, här tänker jag inte att det är Jack som läser, för kolla på deras näbbar, för han (Jack) har stängd näbb och han (Lillmåsen) har en öppen näbb, så han (Lillmåsen) liksom upprepar, så han har redan lärt sig läsa fast han vill lära sig bättre. Det är han som läser för Jack nu.

Ellen: Läs efter mig kanske han säger; ”Björnarna ligger i idet, dom sover hela vintrarna”. Och så säger han efter. (MJ)

På boken baksida hittar Anton ytterligare en detalj som stärker hans åsikt om Lill-Måsen är viktig för sagans handling.

Anton: Alltså kolla här, jag la märke till en grej (visar bokens framsida) först ser det ju inte ut som om Lillmåsen är med, men om man gör såhär! (visar bokens baksida där en bild på Lillmåsen finns.)

Markus: Ja, där är han ju! Han är viktig.

Under ett av de jämförande samtalen tar eleverna spontant upp bokens framsida och är alla mycket eniga om att den är mycket viktig för om man vill läsa boken. Markus säger till exempel att ”framsidan är nästan viktigast av allt eftersom annars vill man ju inte ens ta i boken om den e ful och så” och sätter ord på att böcker, måste locka läsaren till sig genom en tilltalande utsida för att

man skall bli nyfiken på den och vilja öppna den.

Ellen: Alltså. Min vän Jim har ju en jättefin framsida med vackra bilder och man tycker om att det står min vän.

Sara: Om en bok handlar om typ mord och sådant och så är det rosor eller nåt på framsidan, då kan man ju bli lurad att läsa...

Ellen: och så handlar det bara om otäckta saker!

Ellen och Sara diskuterar det faktum att utsidan måste representera innehållet på ett logiskt sätt och inte "lura" läsaren att tro att den handlar om något den inte utger sig för genom bilden.

7.1.6 Språk och typsnitt

På frågan om det finns ord och uttryck i böckerna som eleverna reagerar på, är det framför allt *Alfons och Odjuret* som väcker starka reaktioner.

Ellen: Jag gillar inte det här med död i boken. (Citerar) "Tänk om Lill-killen blev skadad. Tänk om Lill-killen dog och var alldeles död nu"

Sara: Och så står det DÖD med stora bokstäver.

Anton: Och inringat!

Johan: Det är ju utropstecken!

Ellen: Ja, det är tre utropstecken, Det är jättekonstigt! Tänk om man tar i så mycket så nån kan bli rädd! Alltså när vuxna läser för barn, barnen kan bli rädda.

Ordet död som är så markerat i boken såsom eleverna beskriver väcker många känslor. Ellen tänker på att små barn kan bli rädda och talar dessutom om att hon inte tycker om ordet. Samtalet fortsätter angående bilden på blodet som Anton föreställer sig där han ligger i sängen på kvällen. Återigen tar eleverna upp aspekten med att det inte passar i en barnbok.

Ellen: Ja, kolla här (citerar) "Det blir mer blod ju mer Alfons minns."

Markus: Det här är en barnbok liksom...

Samtalsledare: Passar det inte i en barnbok?

Alla: Nej!

Markus: Jag tycker det är alldeles för mycket blod.(AO)

En annan aspekt angående språket som eleverna reagerar på är när författaren använder uttryck som inte är språkligt korrekta, som till exempel ordet "barbisar" och "kniva". (KB)

Markus: Jag tycker inte om det här med "jag ska kniva dig" och det.

Anton: Jag håller med om det här "jag ska kniva dig med laserkniven" för småbarnen dom vet ju inte det här att man ska säga skära.

Ellen: s-k-ä-r-a, skära...inte "kniva"

Anton: Nä, det språket gillar jag inte.

Johan: Och varför skriver dom "laserkniven" med stora bokstäver och utropstecken?! Är mycket finare med små.

De reagerar även negativt när författaren använder versaler mitt i text. Återigen refererar de till yngre barn, även om inte heller själva tycker om när det står fel i en text. Åsikten avviker dock när det är något positivt i texten som står med stora bokstäver, då eleverna ser fördelen med att understryka något viktigt genom att använda typsnitt och tecken som verktyg.

Johan: Jag tycker det är bra att "avskyr bråk, slagsmål och smockor" står med stora bokstäver.

Anton: Ja! Att det står med tydliga, tryckta bokstäver "men han tycker inte om att slåss", det! Det är det absolut bästa i boken.

Johan: Här också det ifyllda, "han vill bara inte slåss" är också bra.

Markus ser ett underliggande budskap i texten med hjälp av analysen av själva stilen på texten.

Ellen: Det är många sidor har jag märkt, är det ett mönster där det står att "Alfons vill inte slåss."

Markus: Det står också på många sidor att han vill verkligt inte slåss.

Johan: Och då står det med stora bokstäver väldigt ofta.

Lärare: Varför står det så tror ni?

Markus: För att man ska lära sig att inte slåss.

Markus förstår författarens avsikt som att han vill lära barn att inte slåss, vilket är mycket sannolikt. Även Johan uppmärksammar det subtila budskapet när Alfons säger att han inte törs slåss och författarens sätt att understryka det som något viktigt genom att upprepa det i boken.

Johan: Jag tycker det är bra att det står "jag törs inte" med stora bokstäver.

Samtalsledare: varför är det bra?

Johan: För att man ska ju inte direkt, det är ju bra att man kan tåla att nån slår en, men det är ju inte direkt bra att "nu ska vi ha roligt nu ska vi spöa upp Alfons" Man är ju inte feg för att man inte slåss.

Eleverna drar alltså slutsatser av boken och tolkar den, inte bara efter dess innehåll utan också efter själva textens utseende och vad det kan tänkas betyda.

7.2 Ställa frågor

Att ställa frågor till en text är något som goda läsare gör kontinuerligt för att förstå innehållet bättre. Frågorna kan vara retoriska, filosofiska, handla om fakta eller om handlingen i boken. När läsaren ställer sig frågor är det ett tecken på att denne är medveten om vad han eller hon förstår och inte förstår av det lästa. Den medvetenheten är i sin tur en förutsättning för att veta vad man själva behöver få svar på för att förstå. Eleverna har under boksamtalen en mängd frågor av olika slag och nedan följer en indelning av dem utformad efter hur frågorna svaras.

7.2.1 Frågor som besvaras med hjälp av text och illustration

I bilderböcker är handlingen uppbyggd av text och bild i en kombination vilket gör att en god förståelse av boken bör grunda sig på bägge delar. Eleverna är uppmärksamma på både bild och text och det faller sig naturligt för dem att även "läsa" bilderna. Följande samtal grundar sig på Antons fråga om varför *Kenta och Barbisarna* inleds med fotboll när resten av boken inte handlar om fotboll utan om barbisar. Det diskuteras under boksamtalet som handlar om obesvarade frågor ur samtliga böcker.

Anton: Jag har ett exempel om det. Om jag är jättebra på fotboll och alla skriker, "Kom igen Anton, vi behöver dig".....och pappan säger "packa ned fotbollen i ryggen, dags att gå till dagis"

Johan: Det är ju faktiskt han själv som bestämmer det.

Anton: Kenta bestämmer själv! Om jag är med Johan och pratar om bandy och så kommer Sara "Anton, du måste spela med oss" och så måste jag göra det. Hans pappa var ju som jag förklarade Sara. Kenta satt ju här och lekte med en Barbie innan. (pekar på bilden)

Markus: Han (pappan) packar ju liksom bara ner den (fotbollen). Egentligen vill han (Kenta) ju han barbisen.

Anton: Kenta var ju med sin barbie, som kanske var som en kompis för han.

Markus: Jag tycker att det är hans pappa som gör så att han spelar väldigt mycket fotboll.

Ellen: Jag gillar inte att pappan bara stoppar ned fotbollen, man kan nästan säga att han tvingar honom. Han frågar inte ens om han vill ha med den....

Johan: Och pappan är ju fyra gånger så stor som barnet! (KB)

I samtalet föds en tolkning som landar i en insikt av den vuxnes makt i förhållande till barnets. Johan ser symboliken i bilden där pappan tornar upp sig stor och stark mitt i bilden, medan den lille Kenta sitter i ett hörn längst ned. Tillsammans och med hjälp av både text och bild hittar de en egen förklaring till den inledning som boken har. Diskussionen fortsätter och eleverna kommer dessutom till insikt om att det är de själva som resonerar sig fram till svaret. Eleverna har också fått tid att fundera över det hela sedan de läste boken och frågan väcktes första gången.

Ellen: Jo, jag tror att pappan älskar fotboll och så packar han ner hans (Kentas) fotboll men han leker med sin Barbie! Så jag tror dom vill visa att han är så stor och stark, kolla hans armar är tom tjockare än fotbollen! Kolla hantlar! (pekar på bilden) Pappan tränar!
Samtalsledaren: Varför är barnet så litet tror ni?
Markus: För att han inte vill spela fotboll!
Ellen: Han gillar inte fotboll!
Sara och Anton: Han tränar inte!
Alla: Han leker helst med barbisar!
Johan: Det var ju faktiskt vi själva som kom på svaret.

Det eleverna inte reagerar på att boken slutar med att alla spelar fotboll tillsammans, vilket kan ses som ett tecken på att författaren vill visa att Kenta är en kille som gillar både fotboll och barbisar. Eleverna uppmärksammar inte detta. Vissa frågor besvarar eleverna direkt med hjälp av att återknyta till texten. Nedan följer exempel på frågor samtalsledaren ställer och som eleverna finner svar på genom att gå tillbaka till texten. Under det första boksamtalen behöver eleverna följdfrågor och ledning för att hitta svar på frågor som dels, de själva och dels samtalsledaren ställer.

Johan: Första dan så mådde Jack ju väldigt väldigt dåligt för alla retade honom...
Samtalsledare: Hur vet vi det då?
Johan: Det står ju att dom gör det...eeeh.
Ellen: Kolla här, "Han heter Jack, han är en koltrast, han bor i skogen". (till samtalsledaren) Snälla läs!
Samtalsledare: "Men fiskmåsarerna tycker inte om svarta fåglar. Det är nog bäst att jag flyger hem igen säger Jack."
Anton: Ja, eftersom han säger så, då kan han ju inte känna sig särskilt bra.
Ellen: (Citerar) "Jack är fortfarande ledsen" Ja, där står det.

Ellen förstår att hon behöver ta texten till hjälp och hittar svaret på det vi funderar över. Under de senare boksamtalen är eleverna mer självständiga angående att hitta argument för sina åsikter i texten och finna svar på frågor. De går tillbaka till texten och läser om den, för att reda ut exakt hur det förhåller sig med saker och ting. De läser noggrant och släpper inte ett ämne förrän de har benat ut hur det ligger till.

Markus: Mamman tycker jag minst om!
Ellen: Nä tant Lisa är värst.
Ellen: (Citerar ur boken) "...kom tant Lisa och ville tala med Mamma Manin. Hur ska det bli med Pricken, Jag tycker det vore bäst att lämna honom hemma" Så det är inte mamma som tycker det, det är tant Lisa!
Johan: Alltså, det är inte mamman som vill...
Ellen: Ja, för kolla här (Citerar ur boken) "Nej vet ni vad sa tant Lisa, bruna prickar på hela kroppen, jag har då aldrig sett på maken." Det är ju hon.
Johan: Mamman är jättesnäll, men tant Lisa förstör allt. (P)

Ellen uppmärksammar ett mer subtilt budskap i boken, nämligen att det är tant Lisa som påverkar mamman att lämna Pricken hemma. Hon söker stöd för sin åsikt i texten och hittar beviset på att det är tant Lisas fel. Ellen är den av eleverna som mest går tillbaka till texten för att diskutera frågor. Hon hjälper även de andra att hitta belägg för sina synpunkter genom att leta reda på rätt citat.

Anton: Mamman och herr Brun är bra. Mamman blir ledsen för hon förstår att det är hennes fel att han har stuckit.
Samtalsledare: Hur vet man det?
Ellen: Hon säger ju, (citerar) "jag önskar att jag inte sagt att Pricken skulle stanna hemma"
Anton: Ja, det är det som jag menar. Hon lär sig av misstaget, aldrig lämna barn hemma som är mindre än tio år. Tioårs gräns. (P)

7.2.2 Frågor som besvaras med hjälp av omvärldskunskap

Böckerna väcker också frågor som inte kan besvaras med hjälp av boken utan kräver annan specifik

kunskap om omvärlden. I samband med det här stimuleras elevernas allmänbildning, vilket i sin tur är positivt för att de skall förstå och uppskatta ny litteratur de kommer i kontakt med. Eleverna hamnar alltså i en positiv lässpiral, om de får möjlighet att ställa sina frågor och hitta svar på dem.

Sara: Hur kan Pricken vara ensam om att ha prickar i en helt vit familj?

Ellen: Det är superkonstigt!

Anton: Eller jag vet, mamman var gift med en prickig, ja herr Brun kanske och så fick dom så, eftersom det var gener och så...

Johan: Det är ju mamman och pappan som förenas kan man säga...

Markus: Alla är ju typ släkt med alla på nåt sätt...

Markus: Vet du, min pappa han har bruna ögon, han är den enda i min familj som har det. Jag och min storebror ser precis likadan ut, har samma hårfärg och allt typ men inte han.

Eleverna är inne på ett område som vissa av dem är mer bekanta med än andra och de hjälper varandra, i det här fallet Sara, för att hon ska förstå. Genom samtalen får samtalsledaren eller läraren väderfull information om dels vilka värderingar, dels vilken kunskap en elev har och kan därför anpassa undervisningen. Att tala om fortplantning brukar kunna leda till mycket fniss och flams från eleverna. Som lärare kanske vi tror att eleverna faktiskt vet mycket om ämnet i åttaårsåldern. Boksamtalet om Pricken ledde eleverna in på spåret och det visade sig att allt inte var så självklart.

Lärare: Hur kan bara en kaninpappa ha barn, det undrade ni sist?

Markus: Men det kan jag inte svara på!

Ellen: Jag vet svaret om kaniner, man behöver bara mamman för att föda.

Johan: Man behöver ingen kaninpappa. Jag håller med Ellen.

Anton: Ja, jag vet nästan ingenting om kaniner...

Markus: Jag kan typ inget om kaniner.

Första gången verkar det som om ingen vet hur det skulle kunna gå till, men efter ett tag återkommer de till ämnet eftersom de inte är klara med det och då utspelar sig följande samtal.

Johan: Det är en sak som jag inte förstår, en familj har en pappa och en familj har ingen pappa. Frågan är ju bara hur kan pappan...

Anton: Hur kan kaninerna ha barn?

Johan: Ja! En honkanin det kan jag förstå hade barn. Men en hane kan inte föda barn, men en hona kan det.

Anton: Hon måste ha en hane för att kunna föda.

Ellen: Vet du hur dom gör barn då? Pappan hoppar på mamman. Hoppar verkligen! Han ligger på henne, han ligger på ryggen.

Det visar sig att Ellen och Anton tillsammans besitter kunskap om hur det går till som de delar med sig till de andra. Eleverna är allvarliga och nyfikna under dessa samtal och har under boksamtalen lärt känna varandra såpass bra att de vågar tala även om känsliga saker och sådant som kan uppfattas som pinsamt att diskutera.

7.2.3 Frågor som besvaras med hjälp av resonemang

Många frågor eleverna lyfter upp under boksamtalen besvarar de själva genom att resonera sig fram till eventuella lösningar. Karakteristiskt för dessa resonemang är att de blir långa och att eleverna lägger mycket tid och kraft på att fundera ut eventuella orsaker till det de tycker är konstigt och undrar över. Samtalen i kapitel kommer alla från det boksamtal som lyfter upp obesvarade frågor från alla böckerna.

Lärare: Varför gör Alfons ingenting på en hel vecka, det tog ni ju upp som en fråga.

Markus: Han är så rädd!

Anton: Ja, om Alfons vart dum.

Ellen: Han är rädd att bli retad, att en större säger förlåt till en mindre.

Markus: Alltså, när han säger förlåt kanske dom andra säger "Åh vilken mes."

Johan: Det finns två teorier tror jag, att han tänker om han ska säga förlåt eller att han är rädd att säga förlåt.

Han är rädd att om han säger förlåt och Lill-Killen säger till fröken så får han massa stryk av fröken.

Markus: Om jag hade vart Lill-Killen då hade jag sagt till fröken men han kanske inte vågar det för när Alfons får reda på det då kanske Lill-Killen tror att han ska slå honom igen. (AO)

Eleverna vänder och vrider på de möjliga alternativen till att Alfons gör som han gör. Typiskt för deras sätt att resonera är att de också väver in andra personer som inte finns med i historien, men som eleverna föreställer sig bör finnas med, eftersom de gör det i elevernas verklighet. Johan tar upp frökens roll även om hon inte återfinns i boken, eftersom han kopplar det som sker i boken till sig egen erfarenhetsvärld. I hans värld finns det en fröken som hjälper till med besvärliga situationer, men Sara påtalar skillnaden mellan bok och verklighet genom att observera att det inte finns någon fröken med i boken.

Sara: Men vad har fröken med det här att göra? Fröken är inte ens med, det finns inte ens en skola med i boken...

Lärare: Tycker du att det är konstigt?

Sara: Ja, alltså har dom sommarlov eller finns det ingen skola, eller är det bara barnen som är helt ensamma? (AO)

Många frågor som eleverna ställer under boksamtalen som de inte finner svar på besvarar de med lätthet och iver under de jämförande boksamtalen när det gått lite tid sedan de tog upp frågan första gången.

Lärare: Varför är det så mycket blod, dog och död med, det tog ni också upp var konstigt.

Markus: Han kanske är rädd, för att han tänker på att allt är hans fel och då kanske han tror att han är död, han börjar bara tänka så.

Anton: Ja, han ångrar sig helt. Han ångrar sig verkligen. "Det är mitt fel, han kommer aldrig förlåta mig, pappa kommer hata mig...jag måste säga förlåt" Alltså, han ångrar sig verkligen!

Markus: Kolla här! (citerar) "Det blir blod ju mer Alfons minns" Han tänker på det så mycket och då blir det mer blod, fast inte på riktigt.

När tid förflutit från det att frågan ställs är det som eleverna hunnit bearbeta den och helt plötsligt ser precis hur det måste hänga samman. Ovanstående fråga om varför det var så mycket blod ägnades mycket tid under boksamtalet *Alfons och adjuret*. Då ansåg eleverna att det var överkligt med blodet och dumt av författaren att ha med det. De stannade kvar i intrycket av blodet som inte var positivt. Nu har de flyttat sig ur den första anblicken och lämnat den obehagliga känslan något, vilket gör att de är öppna för att se möjliga förklaringar till varför blodet finns med. Det är som om eleverna lyfter blicken och lämnar den omedelbara inlevelsen och förfasasandet, för att kunna studera det hela närmare. En slutsats är att för eleverna ska kunna göra intellektuella tolkningar av texter som berör dem starkt känslomässigt, behöver de ha god tid på sig och först få ge uttryck för sina omedelbara känslor, utan att pressas på vad det otäcka kan betyda på andra plan.

7.3 Kritiska synpunkter

Att läsa kritiskt är något som kännetecknar en god läsare. Att inte bara ställa frågor utan även ha förmågan att ifrågasätta det man läser stimulerar läsaren att dra egna slutsatser, göra egna tolkningar och att koppla texten till sin egen person, sitt tycke och smak. De frågor som lockar eleverna att kritisera på ett djupare plan än att bara säga om en bok var bra eller dålig är frågor som "om du fick ändra något i boken vad skulle du ändra då och hur kommer det sig?" Kännetecknet för den aktuella elevgruppen är att de kritiserar mycket och utförligt med engagemang och övertygelse. En aspekt eleverna reagerar negativt på är när något i böckerna är alltför överkligt.

Anton: Det tar längre tid att bli vänner, det kan ta ett år.

Markus: I alla fall tre månader.

Anton: "Hej jag heter Jim, kan vi bli vänner", så fort går det inte.

Anton: Det är väldigt överkligt att fåglar bor i hus. Det kunde ju vart fågelbon. Det skulle varit 100 procent verkligare om det var människor, fåglar pratar liksom inte.

Johan: Det här är ju faktiskt en saga, allt behöver inte vara verkligt i sagor. (MJ)

Att fåglar inte bor i hus och inte pratar är en självklarhet för eleverna men ändå vill Anton påpeka detta faktum. Johan påpekar sagans särställning i vad man kan hålla för sant och inte. Samtalsämnet om att bli vänner fortsätter genom alla boksamtal, vilket inte är konstigt med tanke på att alla böcker berör vänskap på olika sätt. En sak eleverna återkommer till är just tiden, hur lång tid det tar att bli vän med någon.

Sara: Jag undrar hur alla kaniner kan bli kompisar så himla fort. Det tycker jag absolut inte är verkligt.

Anton: Får jag bara säga en sak Sara, det brukar ju vara så att föräldrarna blir vänner först, och sedan blir barnen vänner automatiskt med tiden.

Sara: Dom kan ju ändå inte bli kompisar på en dag, och föresten varifrån kommer alla saltkaren?

Anton: Det är i och för sig lite konstigt, varifrån kommer dom mitt i skogen? (P)

I ovanstående dialog är Sara mitt inne i kavalkad av kritik mot aspekter i boken *Pricken*. Hon har samlat på sig en mängd saker som hon reagerar över och de andra låter henne tålmodigt hållas. Anton stöttar henne i kritiken om saltkaren och försöker hitta en förklaring om den snabbt utvecklade vänskapen mellan kaninerna i boken. Ett genomgående tema i vad eleverna lyfter upp från böckerna är vad som är "barnvänligt" och inte. Begreppet skapas av eleverna själva under boksamtalen om *Alfons och Odjuret* och används sedan av dem alla. Eleverna är mycket kritiska mot vad som är passande för barn att läsa och inte och gallrar strängt bort allt i böckerna som kan tänkas skrämra eller vara olämpligt för barn. När de diskuterar ämnet använder de ibland sig själva som referens och säger "jag gillar inte" ibland "de små barnen".

Johan: Man vill ju inte direkt att hela baksidan ska var blodig! Det är ju faktiskt en barnbok!

Markus: Nä, jag skulle inte vilja ha så mycket med blod och så.

Anton: Jag tycker inte den här är direkt barnvänlig, den handlar ju om slagsmål och sånt.

Markus: Jag tycker inte dom ska bråka i boken om det är för mindre barn. (AO, ÅA)

Eleverna har också många förslag på hur man kan ändra på det de kritiserar i böckerna. I citatet som följer löser eleverna hur författaren hade kunnat skildra Alfons konflikt med Lill-Killen utan att ha med allt blod som de upprörs över.

Anton: Det första jag skulle ändra på är språket och blodet!

Johan: Man kan måla sår på näsan, sår bara, men man ska inte måla blod för barn.

Anton: Eller man kunde ändra på att Alfons inte slog till killen utan att han bara råka skjuta en boll i hans mage.

Markus: Och så blev han (Alfons) ändå arg på honom (Lill-Killen) fast han inte slog honom. (AO)

Eleverna söker också förklaring till att författaren valt att skriva som denne har gjort och skapar teorier om vad det kan bero på. Citatet nedan är en fortsättning på ovanstående diskussion där Ellen och Sara sätter sig in i författarens situation och tänker sig att denne begick ett misstag.

Ellen: Alltså det är helt otroligt nästan. Jag undrar vad författaren tänkte egentligen. Den glömmet nog av sig och bara skrev och skrev.

Sara: Man känner sig ju stressad på ett jobb ibland, han eller hon då Gunilla Bergström bara skriver nåt utan att tänka sig för.

Ellen: Jag tror att hon glömde av att det var en barnbok hon höll på med. (AO)

Många av de saker eleverna kritiserar under boksamtalen återkommer de till under de jämförande boksamtalen, och då kan de ha en helt annan uppfattning av något. Citatet som följer är ett exempel på något som alla, (trodde vi) upprördes över under boksamtalen *Kenta och Barbisarna* men som de betraktar på ett annat sätt senare.

Johan: På sida 13 där är det rejält snuskigt, kolla barbisarna är nakna! Badar! Jag tycker inte det här är barnvänligt alls. Man ska ju inte direkt lära sig som fyraåring, "ja vad roligt med nakna barbisar."

Ellen: Skriv äckligt och snuskigt, skriv på "konstiga saker".

Johan: Och på "inte gillar".

Johan: Man ser ju till och med vågor och så, man ser till och med, vad heter det naveln. Man ser en liten prick.(KB)

Nakenheten kritiseras främst av Johan som återigen hänvisar till vad som är lämpligt för yngre barn och det är det argumentet han för fram. Vad han själv tycker framgår dock inte helt. Eleverna framför även kritik mot själva berättartekniken i böckerna. Ellen anser att det står för tydligt uttryckt i texten att det är Lill-Killen som syns i bilden.

Ellen: Men kolla här, här är ju en (person) som är alldeles svart. Det är ju meningen att man ska få se vilken det är i slutet. Men det står ju i texten: "Lill-killen det är ju han", man får liksom veta jättemycket. Det skulle vara mycket mer spännande: "Men det står ju någon där, tänk om det är lill-killen", och så skriver man nåt sånt, istället.

Anton lyfter upp en kritisk synpunkt på *hur Kenta och barbisarna* inleds som eleverna även diskuterar under det jämförande boksamtale. Anton framför kritik mot logiken i bokens inledning i jämförelse mot vad boken faktiskt handlar mest om.

Anton: Se! Dom börjar ju med (citerar) "Kenta kan skjuta en rökare rakt i krysset --- Kentas pappa gillar också fotboll" ja sen, dom börjar ju inleda med Kenta kan skjuta en.....

Markus: Ja, för det är ju nästan ingen fotboll med i hela boken.

Anton: Nä, det är som om jag skulle träffa någon jag inte känt och "Hej, jag heter Anton jag kan skjuta en rökare rakt i ryssset"

Anton har ett annat argument för varför boken inte bör starta på det viset och kommer tillbaka till aspekten om hur små barn kan reagera på att inledningen inte stämmer överrens med resten av boken.

Anton: Inte barnvänligt det med fotbollen för små barn dom, då kan en liten grej kan bli en jättestor förändring, som att man får börja sova i ett rum själv och sen när det handlar om fotboll först, då bryts det och så ja, det blir svårt att förstå man måste liksom ha nåt som att, "dom vann matchen sen så fira dom". Nu bara "han tycker om fotboll och nu blir det nåt helt annat!"

Anton anstränger sig för att hitta ord som förklarar hur han menar. Hans tankeförmåga ligger över hans förmåga att uttrycka sig, men vi kan ändå förstå hur han tänker. Han tar exemplet om att sova ensam i ett rum för att belysa att små förändringar kan upplevas som stora för yngre barn, och knyter det till bokens, i hans ögon, konstiga inledning.

7.4 Inferenser

Interferenser är något en läsare måste göra för att kunna förstå det allra mesta som denne läser, eftersom texter i stort sett alltid innehåller saker som "står mellan raderna" och alltså inte skrivs rakt ut. Om allting uttalas blir texten platt och inte så spännande för läsaren, eftersom denne inte stimuleras att göra några egna tolkningar av det som står. För att text skall engagera och locka till vidare läsning behöver det finnas utrymme för läsaren att göra egna analyser, och dra slutsatser av det som står. Det finns tomma luckor som läsaren själv måste fylla ut för att innehållet ska bli begripligt. Eleverna blir under boksamtalens gång allt skickligare i att göra inferenser när de läser i texterna och dra egna slutsatser, men även under de första boksamtalen ser och uppmärksammar eleverna vissa dolda budskap, gör egna tolkningar och hittar aspekter av texterna som inte står skrivet rakt på sak.

Anton: För dom (fiskmåsarerna) tycker att eftersom han (Jack) kan läsa är han bra att bli vän med. Liksom om du läser för oss så blir vi vän med dig. Det är ju utpressning. Dom börjar ju tycka om honom för att han kan läsa, dom tyckte ju inte om honom innan dom visste det.

Ellen: Om han (Jack) typ säger, "Jag kan inte läsa längre, jag har glömt av hur man gör." Om en säger; "Vill du komma över hos mig idag Jack? Kan du läsa historier för mig då?" Och så säger Jack, "Men jag har glömt av hur man gör." "Jaha, det var föresten inget"...Det är taskigt. (MJ)

Eleverna säger att de inte tycker om fiskmåsarna i sagan på grund av att de utnyttjar Jack och hans förmåga att läsa, genom att Jack läser för dem. Eleverna ogillar starkt att fiskmåsarna blir vän med honom bara för att de får reda på att han besitter läsförmåga, vilket är så de tolkar historien. Att det skulle förhålla sig så står inte att läsa i boken någonstans, utan det enda som finns med i texten är att Jack läser för måsarna, samt att de ogillar honom när han först kommer till byn. Under boksamtalet *Min vän Jim* uppmärksammar eleverna, först Johan och därefter Anton en bifigur som de kallar "Lillmåsen" då han inte har något namn i sagan. Lillmåsen är den som sätter igång handlingen, vilket inte nämns med ett ord i texten. Det är bara genom bilderna man ser hur Lill-Måsen agerar.

Anton: Lillmåsen vill ju få alla med, för det är han som gör att Jack blir vänner med alla, så han är också en stor del av sagan. Han spionerar ju och då fick han ju reda på att Jack kunde läsa och att han var snäll.

Johan: Det kan ju vara så att Jim är pappa till den lille som spionerar. Så kan det ju faktiskt vara. Den här lille killen, det är ju han som gör att alla andra tycker om Jack.

Johan utvecklar Lillmåsens roll och hittar ett sätt för honom att passa in i sagan som är helt logiskt. Vi vet inte vem den lille måsen är eller om Jim är hans pappa och Johan har helt rätt när han säger att det ju kan vara så.

Alfons och Odjuret väcker starka reaktioner bland eleverna och ger upphov till många funderingar som eleverna studerar och analyserar för att förstå historien bättre, och hitta förklaringar till det som sker. De lägger till tankar hos karaktärerna som inte står på pappret men som kan läsas mellan raderna.

Ellen: Det är såhär ju, han slog ju bara en liten kille bara för fotbollen bara kom bort. Jag gillar att Alfons tänker så, alltså "varför slog jag en liten kille bara för att en boll kom bort?"

Johan: En boll är ju inte bättre....en boll är ju inte mer värd pengar än en människa!

Anton: En människa är inte värd pengar, den är värd mer än det, ett liv har inget pris.

Markus: Nä, om man lägger ihop alla pengar i hela världen så räcker det inte till en människa.

Ellen: Nä, för då tänker Alfons "Varför slog jag en liten fast fotbollen är värd mycket mycket mindre, varför slog jag en liten kille fast fotbollen bara kom bort".

Ellen ser det positiva i att Alfons tänker som han gör, att han erkänner för sig själv vad han har gjort och lägger samtidigt till saker hon tror att han tänker med hjälp av de andras tolkningar av situationen. Hon fortsätter att förklara hur hon ser på Alfons beteende.

Ellen: Här tycker jag om Alfons, när han tänker på Lill-Killen, där tycker jag om Alfons, han tar inte emot det.

Alltså det är ju han (Alfons) som har gjort det, vart dum. Och han (Lill-Killen) säger "ta en, ta två, ta tre, ta hela påsen" och så tar inte Alfons något, för han vet att han har gjort fel.

I boken står ingenting om att Alfons inte tar något godis för att han vet att han gjort fel, utan det är något läsaren får lista sig till själv, vilket Ellen gör. Samtalet fortsätter och Ellen och Johan gör en annan inferens när de sätter sig in i hur Lill-Killen kan antas känna sig och tänka när han erbjuder Alfons sitt godis.

Ellen: Lill-Killen bjuder Alfons på godis för att han är rädd för honom, att han ska slå honom igen.

Markus: Det borde vara tvärtom! Alfons borde bjuda på en kanelbulle eller nåt.

Johan: På näst sista sidan! Det här att du får väl godis. Han är ju rädd och så tänker han, "Han får mitt godis som belöning för att han inte ska slå mig."

Anton: Det uttrycker sig ju inte så stort i boken.

Anton påpekar att det som Ellen och Johan ser som anledning till Lill-Killens beteende inte är något som uttrycker sig så stort i boken, vilket visar att Anton är medveten om att Ellen och Johan lägger

till denna tolkning till handlingen. Anton sätter ord på att de gör en inferens även om han inte har ordet för det, utan endast konstaterar att det de säger inte står utskrivet. Eleverna fortsätter samtala om *Alfons och odjuret* och gör då följande tolkning.

Markus: Jag har ett mönster, att det här odjuret dyker upp väldigt ofta när Alfons sover. För det händer ju flera gånger.

Ellen: Om inte odjuret var med, om inte Alfons trodde att odjuret fanns när han hade slagit Lill-Killen kanske inte nåt som hände skulle hänt. Odjuret gjorde så att Alfons tänkte om han skulle be om ursäkt eller inte.

Markus: Egentligen var ju inte odjuret där tror jag, det var så han tänkte bara för att han visste att han hade varit dum! När han slog honom, då blev det bara så att det kändes som om det var nåt odjur.

Samtalsledare: Hur länge är odjuret kvar?

Markus: Tills den dagen han (Alfons) verkligen....(bläddrar) Här! När Alfons hittade honom (Lill-Killen) och sen nästa natt är han borta!

Ellen: citerar: "och odjuret, det försvann för sådana odjur finns väl knappast." Ja, precis. (AO)

Ellen tar upp odjurets roll i historien som Alfons dåliga samvete även om hon inte använder det begreppet. Att odjuret finns där under sängen ända tills Alfons bett om ursäkt och blivit vän med Lill-Killen är en inferens som läsaren måste göra själv och står inte i boken. Markus tar upp det och även att odjuret inte fanns där alls egentligen, utan att Alfons bara kände det så. I *Pricken* gör eleverna många tolkningar av handlingen, något de uppmärksammar är naturligtvis att Pricken lämnas hemma bara för att han är prickig, men de drar fler slutsatser än så.

Markus: Jag tycker det är extra hemskt att familjen säger att han inte får gå på kalaset. Det är ju mycket värre än att inte bli inbjuden av någon annan.

Ellen: Pricken är sorglig men ändå bra....Jag tycker inte han gör rätt i att rymma... eller jag tycker att han gör rätt som rymmer faktiskt och letar upp en annan familj, men det är ju bara för.... asså dom tar ju inte hand om Pricken och det är ju väldigt ofamiljigt.

Ellen inser varför Pricken rymmer och även om hon inte tycker det är bra att han känner sig tvungen att rymma, tycker hon att det är bra att gör det eftersom familjen brister i omsorg. Hon och Markus ser att Pricken lämnar familjen på grund av det och inget annat. Hon abstraherar en nivå när hon uttrycker att de inte tar hand om honom rätt. Hon kategoriserar deras beteende till "att inte ta hand om" och visar förståelse för att Pricken då vill leta efter någon som gör det. Det här tankesättet bygger på förmågan göra inferenser och lägga till egna tankar och funderingar mellan raderna om vad som händer i boken, och om hur karaktärerna kan tänkas uppleva sin situation. En annan detalj eleverna lägger märke till i *Pricken* morfars roll i historien. Han nämns ju av mamman och tant Lisa som den som inte tycker om prickar och är därför anledningen till att de inte låter Pricken följa med, men syns aldrig i boken själv.

Anton: Jag tycker faktiskt att morfar sa ju aldrig att Pricken inte fick följa med. Det är ju faktiskt deras eget fel, för hans morfar, alltså dom vet ju inte om han tycker om det. Morfar har ju egentligen inte vart dum, det är ju mammans fel och tant Lisas.

Lärare: Får vi reda på vad morfar tyckte i boken?

Johan: Nej, det var tant Lisa som sa att morfar inte kommer gilla det. Bara för att han inte gillar prickar så kanske han ändå gillar Pricken, eftersom det är hans barabarn.

Johan: Jag tror inte han tycker det är så dåligt med prickar.

Markus: Nä, jag tror att han tycker att det är bra att någon i familjen har prickar.

Eleverna tilldelar morfar rollen som någon som egentligen visst tycker om prickar, men att det är Tant Lisa som fått för sig att han inte gör det. Markus som själv har fräknar vet av egen erfarenhet att det inte har något att göra med om man kan tycka om någon eller inte, och ser det positiva i att vi människor ser lite olika ut. I *Kenta och Barbisrana* gör eleverna en liknande tolkning där de analyserar vad karaktären känner och tänker som inte står i texten, utan bara kan avläsas på hur de avbildas och på händelseförloppen.

Markus: När dom (Kenta och flickorna) dansar och så gillar ju han (Kenta) det, men när dom (killarna) kom in så

slutar han...han går iväg för att han tror att dom inte gillar det.

Ellen: Det viktigaste är väl att han gillar det.

Markus: Han tror att dom tycker att det värsta barnsligt att leka med tjejer. Och så trodde han att dom var sura på honom fast det var dom inte. Och sen så visade det sig att dom hade jättekul allihop.

Markus har lagt märke till en liten detalj i boken. Precis som han påpekar slutar Kenta att dans och ser nervös ut när killarna kommer in. Det står dock inte i texten att det är så. Sedan dansar alla tillsammans. Markus sätter sig in i Kentas situation och tolkar hans ansiktsuttryck till att han känner oro för vad killarna skall tycka och att de är sura på honom.

7.5 Sociala stimulans

Den sociala träning eleverna får av att delta i boksamtal är påtaglig från det första samtalet till det sista. Deras samarbete och dialog utvecklas i en mycket positiv riktning, även om eleverna startar på en god nivå, och till exempel redan vid det första boksamtalet respekterar varandra och varandras åsikter förhållandevis väl. De svetsas verkligen samman till en grupp och kallar sig själva för ”De fem utvalda” och ”De fruktade fem”, även om en elev tycker att namnen är lite barnsliga. Eleverna ser fram emot varje boksamtal med glädje och anstränger sig verkligen, även om de inte alltid lyckas, för att hålla sig till reglerna, framför allt att låta andra prata till punkt, vänta på sin tur och inte värdera andras åsikter som ”felaktiga”. Eleverna samtalar ofta engagerat och högljutt men blir aldrig ovänner utan behåller hela tiden en vänskaplig stämning.

7.5.1 Hjälpa varandra i dialogen

Under boksamtalens gång blir det allt mer tydligt att eleverna hjälper varandra genom att besvara varandras frågor, och fylla i meningar när kamraterna har svårt att hitta ord. Oftast prickar de in rätt vad kompiserna menar men inte alltid.

Sara: Jag tycker den här boken är ganska bra och så och så är det...

Johan: Snuskigt!

Sara: Nej, bra för det är en bra tjej-och killbok. (KB)

Några gånger är hjälpen uppskattad och andra gånger inte alls som i exemplet nedan:

Sara: Det är flera saker jag undrar, för det första hur får de tag på så många morötter i skogen?

Johan: Ja, där växer inte ens morötter...men man ser ju en äng där de kommer!

Sara: Men tyst lite snälla....jag är inte klar. (P)

Johan som gärna pratar mycket blir i citatet ovan tillsagd att vara tyst, men det han försöker göra är att hjälpa henne hitta svaret på det hon undrar över. Han påbörjar sista meningen med ”men där ser man ju en äng...” och om vi ska gissa oss till fortsättningen kan vi anta att han hade tänkt påpeka att det kanske var där morötterna kom ifrån, för där kan de växa.

Ellen: Jag har ett mönster, ja med familjerna som vi sa förut att dom...Alltså nu vill jag ha hjälp här, hur ska jag förklara?

Markus: Att Herr Brun och den familjen Vit gör tvärtom. Att det är samma fast mittemot eller?

Anton: Det är precis tvärtom i familjerna. Dom gillar inte prickar och dom gillar inte....utan prickar.

Ellen: Ja, det är ett mönster att det är samma fast tvärtom. (P)

Ellen vet att det hon vill beskriva är ett mönster men vet inte hur hon ska förklara det. Markus och Anton kommer till undsättning och hittar orden som gör att hon kan förmedla sina tankar. Vid ett tillfälle sätter Ellen ord på hur hon och Sara turades om för att återge för oss andra en upptäckt de gjort gemensamt, då de tidigare pratat om boken.

Sara: Jag tycker inte om det här och det gör inte Ellen heller, för vi pratade....
Ellen: ja vi pratade om det förut..
Sara: att dom håller på och bråkar och..
Ellen: håller på och skojar och leker på vilan, alltså nu pratar vi liksom tillsammans då....
Sara: och så ligger alla andra här....
Ellen: och lyssnar på allt...
Sara: och dom två till och med sover. (KB)

De är eniga i sin åsikt och förklarar tillsammans hur de menar. Vid ett annat tillfälle under samma boksamtal är det också tydligt att de har diskuterat boken innan boksamtalet, och hjälps åt att minnas vad det var de ville ta upp.

Ellen: Men vänta det var nånting med stora bokstäver också, kommer du ihåg det Sara?
Sara: Ja, vänta det var här tror jag....
Ellen: Ta fram det..
Sara: Här "Ska jag kniva dig med laserkniven" med stora bokstäver.
Ellen: Mmmm det ja, det är inte barnvänligt! (KB)

Kenta och Barbisarna är det det sista boksamtalet som behandlar bara en bok. Att eleverna i detta skede diskuterat böckerna innan och hjälps åt för att berätta något speciellt tyder på att de utvecklat en djupare förståelse för syftet med boksamtalen, då de spontant flyttat samtalet att pågå även utanför vårt slutna forum. Att de sedan lyfter tillbaka samtalet in i vårt gemensamma forum är ett tecken på förståelse för att boksamtalet bland annat är till för att dela med sig sina erfarenheter av läsning. Två elever som i början av boksamtalen inte var så goda vänner, om än inte ovänner hittade ett nytt och bättre sätt att förhålla sig allt bättre till varandra under arbetets gång. Nedan följer ett citat där den första delen då Anton, avbryter och säger emot Johan, vilket är signifikant för hur deras kommunikation var i början av projektet. Efter en påminnelse från samtalsledaren går Anton snabbt in i den nya rollen gentemot Johan som möter honom i denna, varpå de berättar färdigt tillsammans.

Johan: Först tycker killarna att det är jättetöntigt att dansa, sen kommer dom själva och dansar...
Anton: Jamen det är ju bara är för att..
Lärare: Men du..
Johan: Man ser ju tom på ansiktena att först tycker dom det är jättetöntigt att dansa men sen....
Anton: Får jag fortsätta lite på den där grejen, Johan?
Johan: Ja, det får du.
Anton: Ah och sen när dom har testat det..
Johan: då tycker dom att det är jätteroligt.
Anton: För dom trodde nog att det fans kill och tjejbaciller
Johan: Ja och det finns det ju inte. KB)

Anton justerar snabbt sitt beteende efter en blick från samtalsledaren och Johan som vet att deras relation har förbättras litar tillräckligt mycket på Anton för att släppa in honom i det han vill förmedla till oss andra. I slutet av det sista boksamtalen berättar Johan och Anton om varför de inte varit så goda vänner tidigare vilket har handlat om komplex situation med flera andra inblandade. De säger nu att de leker mer med varandra igen och reder upp där och då en del av varför det blivit "lite fel" mellan dem som Johan säger.

7.5.2 Hantera olika åsikter och uttrycka sin egen uppfattning

Elevernas olika uppfattningar blir allt mer tydliga under de sista boksamtalen. Under de första var eleverna mer försiktiga i att uttrycka en avvikande uppfattning och i sådana fall ledde det inte till vidare diskussion utan avslutades där och då.

Johan: Att alla måsar lärde sig läsa, så dom slipper grilla upp alla böcker, istället använda trä eller så.

Anton: Fast om alla måsar redan kunde läsa skulle Jack inte haft någon betydelse längre....(MJ)

Johan möter inte det Anton säger och Anton avslutar sitt resonemang där och det blir tyst. Under det andra boksamtalet, *Alfons och Odjuret* har samma elever följande resonemang som grundar sig på två vitt skilda åsikter.

Anton: Det här kanske några tycker är jättedumt, men jag tycker faktiskt att Alfons och odjuret är barnvänlig. Ja, för här lär man sig ju faktiskt att man ska be om ursäkt.

Johan: Ja, det gör man ju faktiskt.

Anton: Så man kan inte säga att den är helt obarnvänlig, jo språket då men inte allt.

Johan tar in det Anton säger och håller i det här fallet med, trots att han nyss var en aktiv försvarare av att boken inte var barnvänlig. Han kompletterar alltså sin egen uppfattning med en ny aspekt av handlingen som Anton påpekar som han inte tänkt på innan. Anton i sin tur förklarar nu mer ingående och möter dessutom Johans tankegångar i och med att han tillstår att han fortfarande tycker språket är olämpligt men att det finns annat i boken som är riktigt bra. Under boksamtal sex, det första jämförande då vi även återkopplade till vissa frågor och synpunkter eleverna ställt under tidtagare boksamtal, påpekar Markus att han har och hela tiden har haft en avvikande uppfattning angående *Kenta och Barbisarna* men inte sagt något om det tidigare.

Samtalsledare: Jo, dom här nakna barbisarna som ni inte tyckte var så bra...

Markus: Jag har inte sagt nåt...

Samtalsledare: Du höll inte med om det?

Markus: Nä, såklart man kan bada naken i en sjö eller vad som helst, det var bara Ellen och dom som reagerade.

Man får ju göra det och det är ju bara barbisar!

Ellen: Ja, i och för sig.

Johan: Jamen, det äckliga är ju att han tittar in.

Markus: Det är ju inte ens människor, det är bara vanliga dockor.

Ellen: Ja, i och för sig, Markus har ju faktiskt rätt där.

Markus påpekar här på ett lugnt sätt att han anser att de nakna barbisarna inte är så mycket att jaga upp sig för. Han inleder dock försiktigt med att säga ”Jag har inte sagt nåt...” vilket endast antyder för oss andra att han tycker på ett annat sätt. På uppmaning att förklara delger han sina tankar. Ellen ser hur Markus resonerar och stämmer in. Johan däremot håller fast vid sin åsikt och diskussionen fortsätter.

Johan: Jag tycker faktiskt inte att det är barnvänligt att visa nakna grejer, tänk om barnen läser en sån bok, och så gör man själv så, till slut går typ alla nakna.

Markus: Man måste inte ha kläder, men det är rätt så ovanligt att inte ha det. Djur har inga kläder.

Johan: Nä, men dom har päls.

Sara: Vissa har ingen päls, det finns katter utan...

: Vi har ju bara kläder för att vara varma, eller vissa för att försöka bli coola.

Johan har argument för sin åsikt, och när Markus tar upp djuren påpekar Johan snabbt att de har päls istället, varpå Sara kommer på att vissa djur är utan päls. Det här samtalet fortlöper i en vänskaplig ton, entusiasmen ligger i det som diskuteras, och eleverna håller sin person utanför. Diskussionen är fri från personangrepp och de olika uppfattningarna bollas fram och tillbaka utan att eleverna blir upprörda och tar en avvikande uppfattning personligt. Diskussionen fortsätter och när Anton blandar sig i samtalet reagerar Ellen på att han tidigare sagt precis tvärtom och Anton börjar med att förneka detta. Nu blir Anton personligt påhoppad och indirekt anklagad för att inte stå för vad han sagt och därmed bete sig ohederligt. Anton behöver då stöd för att inte snärja in sig i en lögn eftersom han, precis som Ellen påpekar, tidigare var en förespråkare av motsatt uppfattning. Ellen behöver också stöd i att hon uppfattat rätt, men behöver också acceptera att man får lov att ändra uppfattning.

Anton: Jag tycker som Markus, det är dockor, inget fel liksom.

Ellen: Anton, förut tog ju du upp det jättemycket!

Anton: Näää.

Samtalsledaren: Men vet ni man får gärna ändra sig och det är bara roligt om ni inte tycker likadant!

Anton: Ja, jag har liksom ändrat mig för...

Johan: Det är ok för barbisar, men hade det varit riktiga bebisar.

Anton: bebisar brukar alltid vara nakna! Jag har tom en lillasyster.

Johan: Ja, Philips lillasyster är typ jämnt naken.

Johan har i nuläget justerat sin uppfattning något men inte helt. Det är svårt att avgöra om han verkligen börjat tänka annorlunda eller om hans distinkta uppfattning suddas i kanterna till följd av grupptricket. Vad det är som gör att en bok har en bra handling kommer ofta upp i samband med de mest kontroversiella avsnitten i böckerna, där eleverna å ena sidan betraktar händelsen ur ett moraliskt perspektiv om vad de själva anser om det som sker och å andra sidan ur ett dramaturgiskt perspektiv utifrån sin erfarenhet om hur man bygger upp en spännande handling i en litterär historia.

Johan: Man gillar ju inte direkt det att Alfons slog bollkallen fast det var han själv som sköt iväg bollen. Att slå någon bara för att han inte hittar den är ju inte snällt.

Anton: Jag kan faktiskt inte hålla med om att inte gillar att Alfons slår för annars skulle inte boken fått någon..

Johan: handling!

Anton: Ja, då hade inte den här boken haft någon handling, och det är faktiskt det som gör att den här boken får en handling och det som gör den spännande. Jag gillar ju inte direkt att Alfons smäller till folk, men han brukar inte göra så. Men det är ju precis det som gör att boken får en bättre handling.

Johan förstår vad Anton är ute efter och fyller i meningen. Eftersom Anton tidigare påpekat liknande aspekter kan Johan förutse vad Anton skall säga. I följande citat applicerar Johan det föregående tankesättet om vad som gör en bok spännande för att förtydliga sin åsikt om *Pricken*.

Johan: Pricken är barnvänligast för det händer ju inget dumt.

Markus: Jo, att han inte får vara med.

Johan: Jamen, alltså sure att det skulle hända i verkligheten, det är ju själva det som gör att det blir en bra handling. Det är som om man pussar en groda så blir det till en prins, sure att det skulle hända.

Markus: (Skrattar högt)

Johan använder en ny infallsvinkel som någon annan givit honom och för över den på ett eget resonemang, det vill säga han gör den nyvunna insikten till sin egen. Under boksamtalen varierade det hur mycket eleverna stod på sig i sina åsikter och hur mycket de justerade dem efter vad som diskuterats. Följande citat är ett av många exempel på när eleverna inte gav efter i sin ståndpunkt och Sara var den som flest gånger höll fast vid sin uppfattning oavsett påtryckning från de andra.

Johan. Det är ju faktiskt inget fel att klä ut sig till tjej eller kille. Det är bara att det är lite ovanligt att man gör så.

Markus: Man får såklart, det finns ingen regel att en kille inte får ha trosor liksom...

Sara: Jag tror att det kommer komma en regel sen om kanske 100 år om inte vi dör först, att det kommer komma en regel om att jag inte får klä mig som en kille.

Samtalsledaren: Du tror att det kommer en regel...

Sara. Ja så småningom gör det det.

Johan: Fast det hoppas man ju inte!

Sara: Jag hoppas det.

Ellen: Fast det är ju inte så kul om nån kommer och bara "så där får inte du ha, det är en killtröja"

Sara: Jag tror ändå det är bra att ha en sån regel då kommer det komma lite mer lugnt i landet.

Johan: Nä, det vill man faktiskt inte, man får ha vad man vill.

Saras åsikt är förhållandevis extrem men trots protester ändrar hon sig inte.

7.5.3 Normer för boksamtal och konsten att samtala.

Dialogen mellan elever och samtalsledare förändras allt eftersom eleverna dels blir modigare att uttrycka uppfattningar, dels blir bättre på att respektera varandras. Under boksamtalen diskuteras förhållningssätt och normer för samtalet kontinuerligt. Eleverna anammar dem successivt och blir allt och benägna att diskutera dem. Nedan följer en diskussion om friheten att få tycka vad man vill och vikten av att respektera varandras åsikter även om man inte delar dem.

Anton: Det är som om jag säger att Michael Jordan är världens bästa basketspelare och så säger Markus "Nä, (otydligt) är världens bästa!" och så blir det bråk...

Markus: Ja för jag tycker det men du kanske inte tycker det...

Samtalsledaren: Ja, det är ju det som spännande att ni inte tycker på precis samma sätt.

Anton: Ja, för då hade det typ tagit en minut med allt.

Ellen: Att kolla här, det är typ som att jag säger "nu ska min Barbie föda barn" så säger dom andre "ja det är äckligt", "ja det är äckligt" "ja det är äckligt".... då blir det ju bara en på varje grej!

Markus: Tråkigt. (KB)

Anton och Markus tar exempel på olika åsikter från sina intressen och Ellen återkopplar det till den bok som för tillfället diskuteras och knyter på så sätt ihop exemplet med boken genom att demonstrera hur tråkigt det skulle bli om alla tyckte likadant. Under det första samtalet informeras eleverna tydligt om att det inte finns rätt eller fel svar på några frågor som kommer ställas utan att det endast handlar om att säga vad man tycker. Inför boksamtal tre har det noterats vad eleverna mestadels lyft fram och vad de inte ägnat lika mycket tid, vilket påtalas för eleverna. En diskussion följer då där eleverna resonerar om begreppen "rätt och fel".

Markus: Är det nåt fel?

Samtalsledaren: Nej, nej det finns inga rätt och fel här, jag är bara nyfiken på hur ni tänker.

Sara: Allting finns ju inte rätt svar...

Anton: På vissa saker finns rätt svar som 1+1 och...

Sara: hur många det finns på jorden och så...

Samtalsledaren: Ja, vad är det för skillnad på fakta och det vi gör, vad kan vi det här?

Sara: Konst! Nä jag bara skämta!

Samtalsledaren: Nej, men vad bra, "konst"...

Markus: Du trodde typ att det var fel, så sa du "Ja bara skämta."

Markus: Man målar ett blått streck och ett vitt så och ett rött så och så säger man det är en indianmössa....

Ellen: och så säger nån, "nä det är fel så ser inte indianmössor ut."

Markus: Konst!!

Sara väljer ordet "konst" för att beskriva boksamtalens karaktär, men är osäker på om det var bra eller inte, vilket Markus uppmärksammar. Eleverna resonerar sig fram till att begreppet beskriver deras aktivitet efter uppmuntran. Upprepade gånger berikar eleverna varandras tankar genom att flika in i ett samtal med nya aspekter. Följande citat är ett exempel på en av många gånger när eleverna hade gemensam förståelse om något som ligger nära deras erfarenhetsvärld, som den vuxne inte är lika nära och därmed inte ser lika tydligt.

Johan: Det är ju faktiskt dom vuxna som ser till att det blir såhär!

Samtalsledaren: Hur då?

Johan: Jo, kolla här, det är ju dom vuxna som tycker att t.ex. killar ska ha Star Wars grejer och tjejer ska ha Barbiegrejer, men så vill inte vi ha det!

Markus: Ja, det blir så, för när man är liten då brukar det ju vara föräldrarna som lämnar över små leksaker och då brukar det ju mest vara kanske lekdockor till tjejerna brukar dom vuxna för dom tror att dom gillar det, men det är inte säkert.

Markus: Om dom får en tjej då kanske dom ger en Barbie eller så och då vänjer sig barnet vid det.

Och så leker med det bara för att det gjorde det när den var liten.

Anton: Bara för att det är som dens första vän.

Markus: men så gör inte alla föräldrar.

Eleverna hjälps åt att utveckla förklaringen av förhållandet mellan flick- och pojkleksaker och hur de

vuxnas val åt barnet påverkar vilka leksaker flickor respektive pojkar kommer att föredra. När eleverna börjar säga emot varandra lite mer inleder de i stort sett alltid med ett "nej". Efter förklaring om hur ordet "nej" först i en mening som syftar till att säga något annat än föregående talare sa, lätt leder till att denne inte känner sig respekterad för sina åsikter och att han/hon har "fel" enas eleverna om att inleda med "jag tycker" istället. En annan norm eleverna anammar är att alltid fråga om lov om de får lov att använda en kompis i ett exempel.

Johan: Bara för att Pricken har prickar får han inte följa med.

Markus: Det är ju precis som att säga att ... eeh är det ok om jag tar dig som exempel Anton?

Ja, bara för att Anton har brunt hår får han inte komma på ett kalas!

Anton: Jag fick inte följa med på min storebrors student, men det var nog bra för jag tål ju inte bärs och sånt.

Den här diskussionen har sitt ursprung i en situation när Johan använder Anton i ofördelaktig roll i ett exempel varpå vi samtalar om att det kan upplevas som sårande. Efter det frågar eleverna alltid om lov innan de nämner en kompis vid namn. Nedan följer ett annat exempel som leder till en annan aspekt av respekt och finkänslighet.

Ellen: Är det ok att jag tar dig som exempel Sara? Ja, om Anton och håller på och viskar om Sara för att hon har rött hår..

Johan: Ja okej, ja det är ju hon själv som får bestämma det, jag får ju inte direkt bestämma om, det är ju inte direkt hennes fel. Det är ju föräldrarnas fel och dens föräldrars och dens föräldrars....

Anton: Öööh fel? Skyll inte allt på föräldrarna.

Vad Johan försöker göra är att ta parti för Sara, och backa upp Ellens resonemang, men använder begreppet "det är inget fel" med rött hår, vilket tvärtemot vad han menar signalerar att det kan vara fel med rött hår men att han inte tycker det. Han menar väl, men uttrycker det inte optimalt, vilket Anton uppmärksammar.

7.5.4 Boksamtalens utveckling och elevpåverkan

Läsordningen justeras efter boksamtal två eftersom eleverna gärna vill läsa en till bok om Alfons Åberg, nämligen *Är du feg Alfons?* som inte var med i den ursprungliga planeringen. När eleverna samlas för det första boksamtalet utformar de tillsammans med samtalsledaren tre regler som lyder: alla får tycka vad de vill, vi lyssnar när någon talar och det som sägs i rummet stannar i rummet. Den sista regeln är direkt tagen från ett lärospår, SET vilket står för Social och Emotionell Träning, som ingår i skolans profil. Vid dessa samtal har man enats om inte föra vidare vad någon annan har sagt. Innan och även under varje boksamtalet påminns eleverna om reglerna. De påminner även varandra om att följa normerna för samtalet.

Anton: (till Johan) Brukar du slå?

Ellen: Kommentera inte Anton!

(annat tillfälle) Ellen: "Vänta, du får vänta lite Johan tills Sara pratat klart"

Eleverna utvecklar en skicklighet att hålla reda på vems tur det är, även då diskussionen går het och alla vill prata. Många gånger vet de bättre vems tur det är än samtalsledaren/den vuxne gör. När boksamtal två har startat och eleverna tillfrågas, precis som under första boksamtalet, vad de gillade i boken, sker följande.

Johan: Roligt gjorde vi först, sen inte gillade, sedan konstiga saker och sedan....

Samtalsledaren: Vi börjar med "inte gillar", nej "gillar" menar jag, Ja varsågod, vad gillade ni?

Johan: Nä, vi tar både och på samma gång.

Ellen: Kan vi inte ta lite vad som helst?

Johan: Kan inte vi ha en regel att man kan börja med vad som helst?

Samtalsledaren: Vi kan prova det, men tror ni inte det blir rörigt då?

Ellen, Markus, Sara, Johan: Nej!

Efter den något förvirrande inledningen får Johan en idé att ta kategorierna ”gillar” och ”inte gillar” samtidigt, vilket leder Ellen att få idén att de kan välja vilken fråga som helst när som helst. Eleverna är helt eniga om detta och under följande boksamtalet gör vi så hela tiden, eleverna växlar fritt mellan de fyra grundfrågorna. Eleverna lägger till fler grundfrågor/kategorier under boksamtalet om *Kenta och Barbisarna* vilka var ”inte barnvänligt” ”äckligt” och ”kille/tjej”. Andra förslag på kategorier var ”överkligt” ”modigt”. Till slut valdes bara Kille och tjej som extra kategori då majoriteten av eleverna efter diskussion tycker att ”äckligt” och ”inte barnvänligt” hör till inte gillar. Dagen för boksamtalet om *Pricken* börjar Johan och Anton tala om mönster o.s.v. redan innan samtalet börjat. Under boksamtalet om *Kenta och Barbisarna* kom det fram att Sara och Ellen hade diskuterat boken med varandra innan och på så sätt hade förberett vissa saker de ville ta upp. Boksamtal sex och sju, de jämförande, utvecklas under tiden de pågår och eleverna har många idéer om tillvägagångssätt. Nedan följer bakgrunden till en idé om att eleverna skall välja saker de vill jämföra i böckerna, istället för de punkter som samtalsledaren förberett.

Johan: Vi ska prata om alla böckerna.

Samtalsledaren: Ja, precis, men hur då, hur som helst eller vad tänker ni?

Markus: Vilka som är bäst, alltså jag vet inte,

Samtalsledaren: Du tror att det är vilka böcker som är bäst....

Markus: nej, men alltså jag tror inte det man jag vill det.

Eleverna jämför böckerna enligt nedanstående kriterier, och de som diskuteras mest är de fyra första: Bästa bok totalt, mest/minst barnvänlig, bilderna, Språket, lämpligast för 8-9 års ålder, framsidan, titeln, bästa handlingen, mönster, konstiga saker, vilka böcker är mest olika och bästa författaren. Dessa punkter, på vilka böckerna ska jämföras, kommer eleverna själva fram till. När diskussionen ska börja kommer ytterligare ett exempel på hur aktiva eleverna nu har blivit i att ta kontroll över sin situation och viljan att påverka boksamtalet .

Samtalsledaren: Bäst totalt, vill du börja Anton?

Anton: Får jag börja i nån annan ände, för jag vill veta hur de andra tänker, kan vi inte ta den sist?

Ellen: Vi kan ta klockans håll!

Markus: Okej, vi börjar med den längst upp och så går vi neråt så.

Samtalsledaren: Men det ville ju Anton gärna ha sist.

Sara: Nej men då tar vi väl ner och upp och då.

Rubriken bästa bok totalt vill eleverna rösta fram svaret på. De bestämmer då att varje person får rösta på två böcker var och att omröstningen ska ske genom handuppräckning och vara sluten genom att eleverna blundar. Samtalsledaren skriver upp resultatet. Den fallande ordningen blir som följer: *Min vän Jim, Pricken, Är du feg Alfons, Alfons och odjuret, Kenta och Barbisarna*. Boksamtal sju, det sista, koncentreras till en jämförelse av de karaktärer i böckerna som eleverna funnit intressanta. Eleverna skriver själva upp alla karaktärer och drar linjer mellan dem där de formulerar varför de är olika eller lika. Eleverna arbetar självständigt och samtalsledarens roll blir att observera deras arbete och lyssna på deras tankar. En sak eleverna behöver hjälp med när de ska formulera sig i skrift är att hitta de exakta orden. Inför i stort sett varje sak de ska skriva upp frågor de om hur de ska skriva det. De hjälper varandra men vill även ha samtalsledarens godkännande innan de skriver. Vid en jämförelse med det första boksamtalet är skillnaden på eleverna och deras beteende markant. De inte bara framför egna idéer utan har tagit över en stor del av den styrande roll samtalsledaren hade i början av arbetet. De har tagit över boksamtalet och nästa steg hade varit att låta eleverna turas om att hålla i boksamtalet. Det är de redo för i det här skeendet när arbetet avslutas.

7.6 Utvärdering

Efter alla boksamtal avslutats intervjuas eleverna individuellt i syfte att ta reda på hur de själva har

upplevt deltagandet. Att ta reda på elevernas egna åsikter är en viktig del av lärares arbete för att utveckla och förbättra den pedagogiska verksamheten. Även detta material har kategoriserats i avsnitten: att lära av vad andra säger, medvetenhet om sitt eget lärande, att prata, frihet samt medvetenhet om sig själv, sitt samtalande och läsande.

7.6.1 Lära av vad andra säger

Under de individuella utvärderingarna framkommer många exempel på att eleverna anser att de lärt sig genom att lyssna på varandra. Insikten om att andra kan upptäcka saker i böckerna som man själv inte ser nämner samtliga som något de lärt sig till följd av boksamtalen.

Ellen: Ja, Min vän Jim, Anton såg ju den där lille, jag såg honom men jag tänkte inte på honom. Alltså där jag lärde jag mig något, inte en läxa då men, men man ser inte alltid vad alla ser. (MJ)

Markus: Anton tog upp det här med att lill-måsen spionerade och så samlade han (Lill-Måsen) dom (fiskmåsar) så att dom skulle kunna höra. Det tänkte inte jag på för jag såg inte ens han. Jag kollade inte ens på bilderna.(MJ)

Flera elever, även Johan, nämner vid upprepade tillfällen Antons iakttagelse om Lill-Måsen som något de lärde sig av honom. Till saken hör att det egentligen är Johan som först lägger märke till honom och uttrycker hans betydelse för historien. Citatet nedan är från det allra första boksamtalen och det är första gången som Lill-Måsen nämns.

Johan: Och så börjar han läsa och så är det en liten mås som tjuvlyssnar och så berättar han det för sin mamma och så börjar alla tjuvlyssna. Ja så fattar dom att Jack kan läsa. (MJ)

Johan: Anton såg ju den där Lill-Killen av pingvinerna (måsar) men jag såg inte honom ens. Då fick jag en idé om att jag tyckte, alltså hur ska man förklara? Jag ville att han skulle få en större roll kom jag ihåg. (MJ)

I ovanstående citat från utvärderingen säger Johan att det är Anton som först ser Lill-Killen när det i själv verket var Johan själv som upptäckte Lill-Måsen och hans betydelse för sagan. Under boksamtalen blir det på något sätt en sanning att det var Anton som upptäckte honom. Även om Anton talade mycket om honom och tydligt påpekade hans roll för sagan hade Johan redan nämnt detta, vilket samtalsledare och eleverna, inklusive han själv, glömde av. Samtliga fem elever påpekar att de genom boksamtalen lärt sig tänka på andra sätt till följd av vad de andra tagit upp i samtalen om böckerna, och att det är något lärorikt och bra.

Anton: Jag har börjat se saker från nya synvinklar. Dom andra tycker på ett visst sätt och så har jag inte tänkt på. (otydligt) veta hur andra tänker, jag tror att det är bra. Man kan få flera olika uppfattningar då. Alla tänker inte som jag.

Johan lyfter även upp den praktiska nyttan med att veta hur andra tycker kopplat till att lära känna andra och vikten av att veta vad kompiserna gillar och inte.

Johan: Det är ju bra att man får veta vad andra tycker, t.ex. om jag säger "vill du gå med på fotbollsmatchen" och så säger du "nä, jag gillar inte fotboll" och så säger jag "det är ju världens bästa sport" och då får man veta lite vad andra tycker, det är jätteroligt tycker jag. Då vet man ju att du inte vill gå med på fotboll och då får man göra annat.

Markus: Ja, i Pricken, då tänkte jag liksom inte förut att om han rymde skulle nån annan som läste kanske göra det själv, men sen tänkte jag ju också att det kunde bli så när dom andra sa det. (P)

Markus lyfter upp att han anammat en tolkning som en av de andra eleverna gör under boksamtalen om Pricken som består i att små barn kanske kan lära sig att rymma, när de läser boken, för att de inte har förstånd nog att inse att det kan vara farligt. Anton beskriver hur de andras tankar fått honom att se på bilderna mer, vilket också var tydligt att han gjorde.

Anton: Börjat tänka på andra sätt, först tänkte jag mycket mer på texten och sen mer på bilderna och så.... alltså, om jag förut bara tänkte på texten och språket och ja, men sen när jag hört vad andra tycker så kollar jag in bilderna och så är ju det intressant också.

Johan beskriver på ett självklart sätt helt enkelt det roliga i att få ta del av andras tankar och åsikter.

Johan: Ja, det tycker jag är roligt. Alltså då får man ju höra vad alla tycker och det är ju väldigt roligt eller hur, det tycker du också? Man kan säga att det går inte att tycka det är tråkigt.

Att boksamtalen lett till diskussioner som samtliga elever engagerar sig i råder det inget tvivel om. Vad som föranleder dessa verkar ofta vara att någon sagt en sak som fått en annan att tänka på något liknande, det vill säga att de inspirerar varandra och ”går igång” på något visst samtalsämne.

Johan: När Ellen sa med ”dog och död”, och då ville jag kolla om man såg det på framsidan, och då såg jag det här blodet på framsidan, det är ju rött där, jag förstår ju att det är rött, det är ju för att det är blod....den är inte barnvänlig! Det ville ju alla prata om! (AO)

Johan talar om det samtalsämne där elevernas känslor svallade allra mest och som också kom upp flest gånger efteråt i följande boksamtal. Ämnet tas första gången upp av Ellen och engagerar de andra allteftersom. De är mycket upprörda över blodet och orden ”dog” och ”död”. Anton påpekar principen om hur vissa uttalanden under boksamtalen inspirerar de övriga att delta i diskussionen och bidra med egna exempel och att de därför allihop har fått vara med och bestämma.

Anton: Jag tycker nog att alla har det. Dom här grejerna, dom blandar ju liksom in dom andra och dom här exemplen alla säger, och då blir det många inblandade och intresserade. Så kan dom liksom säga egna grejer och så kan dom vara med i samtalet och det påverkar ju allt. Ja, det kan påverka det hela. För då kanske många börjar tänka på en massa andra sätt!

Intressant är att han även uttrycker insikt om att det inom ramen för boksamtalen finns möjlighet för alla att påverka den riktning samtalet kommer ta, och därmed möjlighet att påverka vad man vill tala om. Han säger också indirekt att just möjligheten att påverka är något som får alla engagerade eftersom de får berätta saker om sig själva. I det här faller tänker han även på de andra elevernas utveckling och lärande, och inte bara sin egen. Endast Anton lyfter även upp något han förvånades över att kamraterna sa under boksamtalen, nämligen att de andra inte tyckte om de utklippta bilderna och pratade så mycket om det, han avslutar med att säga ”men alla tänker ju inte som jag”

7.6.1 Medvetenhet om sitt eget lärande

På frågan om vad eleverna tycker att de har lärt sig av att vara med på boksamtal lämnar de varierande svar. De tar inte upp så många lärdomar utifrån böckernas innehåll och handling, vilket kan bero på att innehållet i böckerna inte innebar några direkt nya situationer och därmed inte heller några nya lärdomar om t.ex. vänskap, moral och etik.

Johan: Det här om nån kanske slår mig, det här Alfons och odjuret, då ska man ju inte direkt springa från, den, ”ska du be om förlåtelse eller inte?” ska man säga eller så kan man säga till fröken, det är ju oftast bäst att säga till. (AO)

Citatet visar att Johan är väl bekant med situationen i boken som han refererar till, och vet hur man bör agera i en sådan. Alltså ingen direkt ny lärdom. Däremot lyfter alla eleverna upp lärdomar utifrån reglerna för samtalsformen, och att respektera varandras åsikter.

Sara: Att man inte ska säga emot andra. Om jag tycker en sak och så tycker du en annan sak, så säger jag att jag tycker så, och så säger du ”så kan du inte tycka!”

Johan: Nej, jag tycker faktiskt inte att man lär sig nåt, det enda man lär sig är att man inte ska avbryta folk när dom pratar. Jag brukar ofta avbryta mamma, och pappa vid matbordet, så jag har lärt mig det.

Johan kopplar ihop lärdomen att inte avbryta andra med sin roll i familjen och hur han kan överföra sin nyvunna kunskap till en annan situation. Ellen tar upp att hon blivit bättre på att tala inför andra vilket tyder på en medvetenhet om sig själv och sin egen utveckling. Endast en elev nämner själva läsningen under utvärderingen vilket kan bero på att böckerna lästekniskt sett inte innebär någon större utmaning för eleverna. Däremot tar de upp desto fler exempel på lärdomar från själva samtalet som arbetsform.

Johan: Man lär sig faktiskt lite, till slut blir man ju bättre och bättre på att läsa ju mer man läser. Fast vi läste ju väldigt korta böcker här. Jag har en bok hemma på 190 sidor, fast då tar det förstås längre tid att läsa den. Vi hade ju bara en vecka på oss men det kan man ju förstå eftersom det var så korta böcker.

Saras svar på vad hon har lärt sig bygger på en kritisk reflektion som eleverna gjorde angående Alfons och Odjuret, och hon knyter den till hur hon själv ska förhålla sig till detta i framtiden. Hon säger: *Om jag blir stor, ja så vill jag bli författare, då skulle jag inte skriva såna ord som stod i boken Alfons Åberg, vilket visar att hon tar ställning i en fråga och lär sig hur hon inte vill skriva.* Johan sätter ord på en viktig lärdom av att läsa böcker nämligen insikten om att tack vare den litterära världen kan vi besöka och skapa platser, händelser och situationer utan några gränser överhuvudtaget. Han säger bl.a. *Ja, man lär sig vad som händer i böcker, att det kan hända vad som helst!*

Johan som inte ansåg att man lärde sig så mycket av boksamtal lade, efter att intervjuaren pressat honom en aning, fram en annan viktigt anledning till att ha boksamtal, helt enkelt för att det är roligt. Det är en nog så viktigt lärdom av det hela.

Samtalsledare: Du tycker inte att du lärt dig så mycket nytt?

Johan: Neeeeej, det har man ju kunnat!

Samtalsledare: Du lärde dig inget?

Johan: Nej, jag tycker faktiskt inte det.

Samtalsledare: Tycker du inte man ska arbeta med boksamtal i skolan?

Johan: Joo, det ska man, det är ju jätteroligt!

7.6.3 Frihet att prata och röra sig

Att få lov att prata tar eleverna upp som något positivt med att ha boksamtal. De jämför bland annat med klassrumssituationen där betydligt striktare regler råder angående prat. Likaså nämner eleverna att man får tycka som man vill som något positivt. I samband med lusten att prata nämner eleverna också vikten av att lyssna på de andra och beskriver hur diskussionerna får liv genom dialog och turtagning. Johan säger att det bästa var: *Att få prata om det, inte läsa, utan prata!* och Sara säger också att det bästa är att få prata och att man får tycka vad man vill.

Ellen: Jättekul! För man får prata om mycket, det är liksom inte som i klassrummet, knäpptyst, det är inte så kul att vara helt knäpptyst. Här får man prata rätt ut. Man behöver liksom inte räcka upp handen, utan man bara säger "jag är efter Anton, Jag är efter Sara, Jag är efter Markus. Så får man säga.

Ellen beskriver hur eleverna allt mer turas om med ordet spontant på ett självständigt med ingen eller endast liten vuxen styrning. Många gånger sköter eleverna samtalet själva och håller reda på vems tur det är. Under tredje boksamtalet minskar behovet av ledning och eleverna tar successivt själva över ansvaret för att fördela ordet rättvist. I det allra hetaste diskussionerna krävs dock vuxet stöd kontinuerligt. Ellen anser också att det var en bra balans mellan att prata och lyssna och att gruppen hade väl fungerande samtalsmetodik, trots eller kanske p.g.a. att det fans en blandning mellan spontana svar rakt ut, handuppräckning och uttalad talordning vid behov.

Var det bra att det blev så?

Ellen: Om man fick ut dom som var väldigt pratiga var ju inte det så bra, alltså i gruppen, men om man fick ut dom som var lite pratiga men också lyssnade så var det ju bra.

Samtalsledaren: Hur blev det då?

Ellen: Perfekt! Alla var lika pratiga och avbröt bara nån gång. Då pratar någon "lalalala" och så "popp" och sen gjorde nån och sen gjorde nån och sen gjorde nån, även jag!

Samtalsledaren: Menar du att ni hakade på vad de andra sa?

Ellen: Ja, precis, vi råkade göra så ibland.

Ellens sista uttalande att "vi råkade göra så" speglar möjligen en osäkerhet huruvida samtalsledaren var nöjd med den här friare formen för samtalets gång.

Johan: Det var ju inte helt dåligt, det var ju faktiskt helt okej! Det är ju inte "brabra" att prata rakt ut så, men det här är ju boksamtal! Därinne i klassrummet kan man ju inte direkt bara säga rakt ut.

Johan är säker på sin sak nämligen att en friare form för samtal behövs till följd av karaktären på arbetet, men visar samtidigt att han vet att tala rakt ut egentligen inte är något som brukar uppskattats i skolan.

Johan: Det var ju jätteskönt att få prata av sig, ja alltså man tyckte ju jättemycket om dom två första böckerna, men Ellen tog ju upp det här med dog och död och det tycker jag var jättedåligt att Gunilla Bergström hade skrivit det. Det gillade inte jag. Alltså man tyckte ju ändå jättemycket om böckerna... men man vill prata av sig, det var så jag menade.

Johan tar upp vikten av att få prata om allvarliga och hemska saker, att allt man pratar om inte måste var roligt för att vara värdefullt att diskutera. Att få "prata av sig" kan ses som att man får berätta om sina känslor och sig själv. Samtliga elever tar upp friheten i fysiska och sociala miljön under boksamtalen som något positivt. De pekar på friheten i att få vara på golvet och därmed kunna röra sig och ändra ställning oftare än vad stolarna i klassrummet medger. De är även noga med att påpeka att den här friheten inte försämrar deras förmåga att följa med i arbetet, delat aktivt och lyssna.

Sara: Jag trodde inte vi skulle få sitta på golvet och vara lite hursomhelst...och på kuddarna. Det är bra, i klassrummet får man mest vara helt stilla och det är jobbigt.

Ellen: Att man fått göra lite som man vill, man kan ligga lite om man är trött, men man måste ändå lyssna. Man får inte ligga i klassrummet även om man är jättetrött, här kan man ligga lite, men man lyssnar ju ändå!

Eleverna visar på en medvetenhet att ett aktivt deltagande inte behöver hänga samman med hur man har sin kropp i inlärningssituationen, utan att man kan lyssna även om man ligger ner. Att få ha det skönt och bekvämt är något eleverna varit noga med att bevara under boksamtalen, och det är också något som samtliga tar upp under utvärderingen som något bra.

Ellen: Man slipper räcka upp handen, och det bra för när man gör det kommer det någon konstig känsla i armen efter ett tag, väldigt obekvämt. På stolen i klassrummet glider man också längre ner men det får man inte, man måste sitta (visar rak rygg) och det är jättejobbigt.

7.6.4 Medvetenhet om sig själv, sitt samtalande och läsande

Fyra av fem elever anser inte att de har ändrat sitt sätt att vara under boksamtalens gång, medan samtalsledaren från ett vuxet håll sett en markant utveckling hos alla, särskilt i frågan om aktivitet, entusiasm och lust att vilja prata. Sara är den enda som ser sin egen utveckling om än förminskar den. Hon har också lagt märke till gruppens utveckling, att samtalen blivit allt livligare, även om hon behöver hjälp att sätta ord på det.

Sara: Kanske har jag blivit lite pratigare. I slutet var bäst. Alla är glada då, fast det var dom hela tiden då, men

det är mer, vad ska jag säga, ja ännu mer gladare eller...jag vet inte hur jag ska säga det.

Samtalsledaren: Menar du att det var livligare under de sista boksamtalen än de första, då ni var lite tystare?

Sara: Ja, det hände ju mer på slutet.

Samtliga elever har utvecklat förmågan att förklara och använda omformuleringar och exempel för att förtydliga vad de menar. Under de första två boksamtalen är svaren betydligt kortare och diskussionerna färre än mot slutet av arbetet då samtalen blev allt mer livligare. Alla har börjat tala mer förutom Anton som skiljer sig från övriga såtillvida att han hörs mer under de första boksamtalen än de sista. Det kan bero på att när övriga blir mer pratsamma och tagit större plats har han fått träda tillbaka något. Intressant att notera är dock att han själv anser att han blivit lite pratigare. Eleverna får frågan om de tror att boksamtal är ett bra forum för att diskutera känsliga saker som som mobbning, konflikter och vänskap, sådant som eleverna möter i sin vardag. Eleverna svarar då vet inte eller som två elever säger att det kan nog vara lite svårt och kanske inte så bra.

Anton: Då kommer man ju liksom inte in i hela, själva bråket utan börjar prata om boken istället... eller det är väldigt svårt att förklara.

Två av eleverna besvarar frågan om vilken roll de haft i gruppen om än på ett tveksamt sätt.

Ellen säger att hon varit den glada men lägger samtidigt till att alla i och för sig var glada. Anton svarar att det beror vilka roller det finns att välja på och väljer sedan att han kanske varit lite tillbakadragen. Johan, Markus och Sara svarar att de inte vet eller har en aning om vilken roll de haft. Johan visar på en medvetenhet om sin tendens att avbryta, och att lägga orden i mun på andra. Han är också medveten om att han tycker det är svårt att vara stilla, men tror samtidigt att han oftast klarar av att vara stilla, vilket inte var fallet.

Johan: Det är nog att vara tyst när någon annan pratar, eller kanske när jag vill fylla i, du vet jag brukar ju göra det. Att vara stilla, oftast är man ju stilla helt på kudden, men det är svårt.

Eleverna fick besvara frågor huruvida de började bli mer uppmärksamma medan de läste böckerna på de frågor som ställdes under boksamtalen. Eleverna svarar till stor del tveksamt och säger att antingen har de inte tänkt på frågorna under läsningen eller i så fall endast lite grann. Frågorna uppfattas som svåra att förstå och får omformuleras många gånger. Det är svårt att bedöma om de verkligen förstår vad som efterfrågas.

Sara: Eee...ibland har jag tänkt på det lite kanske.

Ellen: Det kommer jag inte ihåg, men jag tror inte det.

Johans svar är dock säkert till sin karaktär och ingen tveksamhet kan skönjas.

Samtalsledaren: Var det någon skillnad på hur du läste böckerna i slutet när du hade hört frågorna?

Johan: Nej!

Samtalsledaren: Läste du böckerna på samma sätt?

Johan: Ja!

Samtalsledaren: Du tänkte inte på några av frågorna?

Johan: Neej! Jag tänkte bara på att läsa den.

Samtalsledaren har uppfattat att eleverna blir allt kvickare att besvara frågorna under boksamtalet. När de inför boksamtal fyra börjar diskutera böckerna utifrån boksamtalets frågeställningar innan det hade hunnit starta drogs slutsatsen att eleverna faktiskt tänkt på frågorna men inte själva är medvetna om det. Johan som besvarade med ett så tydligt "Nej" på frågan var den som var mest ivrig angående ovanstående och fick därför följdfrågan:

Samtalsledaren: En gång började ni prata om böckerna redan på skolgården när jag kom, minns du det? Då tänkte jag att ni hade funderat på dom sakerna redan innan jag hade börjat ställa frågorna....

Johan: Du sa att vi kan lika gärna ta fram bandinspelningen, jomen det var faktiskt jag som började med det den

gången alltså det kändes ju inte direkt konstigt att börja med det, det kändes ju bara roligt, för jag älskar ju att göra det här, det är faktiskt det roligaste jag har gjort, i skolan alltså.

Citatet speglar att Johan trots allt känner igen situationen men inte kopplar den till att han börjat bli mer medveten på frågorna allt eftersom boksamtalen fortlöpt. Sammantaget leder det till slutsatsen att förmågan att reflektera över sig själv och sitt läsande inte är fullt utvecklad hos eleverna vilket heller inte är anmärkningsvärt med tanke på deras ringa ålder och mognadsnivå.

8. Diskussion

I diskussionen bearbetas metoden i förhållande till det erhållna resultatet och resultatet kopplas till aktuella teori och forskning.

8.1 Metoddiskussion

I metoddiskussionen diskuteras studiens upplägg, genomförande och dess konsekvenser för resultatet.

8.1.1 Urval av elever och böcker

Det ringa antal elever, fem stycken är antagligen en viktig anledningen till att eleverna vågade vara så personliga och avslöja så många tankar och frågor om böckerna. Eleverna får god träning i sätta ord på sina tankar och dela med sig av dessa i den mindre gruppen. Det upplevs som en trygghet i jämförelse med att tala inför en hel klass och i den lilla gruppen är det lättare att göra sin röst hörd, vilket ett par elever nämner under utvärderingarna.

Eleverna som deltog i studien var mycket positivt inställda till arbetet, vilket naturligtvis påverkat resultatet positivt. Att arbeta med elever med negativ eller skeptisk inställning hade möjligen varit en större utmaning. Å andra sidan låg det en utmaning i att leva upp till elevernas höga förväntningar på boksamtalen. Eftersom skolarbetet i elevernas skola är relativt likriktat till sin karaktär oavsett ämne, var det inte förvånande att eleverna såg fram emot att få arbeta på ett annat sätt och med något helt nytt. Eleverna uppgav alla att de läste mycket hemma, och eftersom de inte hade några problem med läsningen var det inte förvånande att den delen inte vållade några besvär.

Litteraturen som valdes var enkel ur den lästekniska aspekten för samtliga elever, vilket bland annat märktes när de under boksamtalen citerade högt ur böckerna. Med anledning av de lättlästa texterna befarades att böckerna skulle kunna vara på en för låg nivå innehållsmässigt för eleverna och, inte erbjuda dem tillräckligt med utmaning för att kännas spännande och intressanta att diskutera. Farhågorna besannades inte utan böckerna verkade ha en aldrig sinande inverkan på eleverna och på deras vilja att diskutera dem. Eleverna blev aldrig helt ”klara” med diskussionerna utan kom hela tiden på nya saker att diskutera, vilket kan bero på att böckerna innehållsmässigt motsvarade deras behov och låg i nivå med deras mognad. Möjligen kan det vara så att just för att texterna var så lättläst tekniskt sett, kunde eleverna ägna all sin koncentration och uppmärksamhet till att fundera över böckernas innehåll, mer än vad som annars hade varit möjligt. Om texten i sig hade varit en utmaning bara att ta sig igenom, hade eleverna kanske inte haft lika mycket energi och lust att diskutera dem. Bilderböcker, liksom alla böcker är ju mångbottnade och har luckor läsaren måste fylla igen i men i både bild och text. Bilderböcker har också ett så kallat samtidigt tilltal, vilket gör att både den vuxne och barnet kan finna tjusning i boken fast på olika sätt (Nikolajeva, 2007, s.30, 147). Eleverna i studien använde verkligen bilderbokens alla möjligheter till tolkning, och diskuterade böckerna från olika synvinklar, ibland från ett mer moget och vuxet sätt och ibland med det lilla barnets sett att betrakta handlingen.

Eftersom böckerna behandlade vänskap på olika sätt var det relativt enkelt för eleverna att

göra kopplingar till sig själva och till sitt eget liv, eftersom kamrater och vänskap är en stor del av barnets tillvaro i den aktuella åldersgruppen. På det sättet var det ett bra val av böcker eftersom de ledde eleverna in i många samtal om sina egna erfarenheter av vänskap, både bra och dåliga och de fick möjlighet att berätta om detta, vilket var ett stort behov hos alla. Valet av böcker bidrog antagligen till att engagemanget hos eleverna blev så stort, eftersom de i mångt och mycket innehållsmässigt kunde relateras till elevernas egen verklighet.

Eleverna såg ingen koppling mellan böckerna utan alla ansåg att det var fem helt olika böcker som inte hörde ihop på något sätt. Endast Alfonsböckerna ansåg eleverna hörde samman i egenskap av att de handlade om Alfons. Även om eleverna inte ansåg att det fanns något i böckerna som förenade dem, var vänskap ett övergripande tema, vilket naturligtvis medförde många diskussioner om just vänskap. Genom alla samtalen om vänskap fick eleverna möjlighet att gå på djupet med den frågan, och vågade därför närma sig känsliga och personliga ämnen under de sista boksamtalen. Om böckerna hade handlat om fem helt skilda aspekter, kan man tänka sig att samtalen inte lett till att eleverna nått så långt i sina analyser. Nu hade de god hjälp i varje boksamtal av det föregående, eftersom det fanns beröringspunkter i alla böcker som de kunde spinna vidare på.

8.1.2 Instrument

Ljudupptagningarna genomfördes utan avbrott eller problem. Allt inspelat material har en god ljudkvalité. Vid några tillfällen när eleverna pratar samtidigt kan det finnas något fel i materialet eftersom det varit svårt att urskilja vem som sa vad. Dessa avsnitt är därför inte med i den slutgiltiga rapporten. De citatfel som kan förekomma är när det som talare står "alla", vilket kan innebära att någon av de fem inte stämde in. Ljudupptagning föreföll vara det enda alternativ för att lyckas fånga eleverna och boksamtalen och för att ha möjlighet att kunna studera dem om och om igen. "Barn uttrycker sig ofta snabbt och korthugget, och läraren, som är lika upptagen med att hålla ordning och säga det hon vill ha sagt, som med att låta barnen säga sitt, går lätt miste om en del av de guldkorn som dyker upp under ett sådant samtal" (Chambers, 1993, s. 37). I efterhand är det uppenbart hur mycket material som hade gått till spillo om ingen ljudupptagning hade gjorts då samtalsledaren gång på gång hört nya viktiga kommentarer som inte uppmärksammades då boksamtalet genomfördes.

8.1.3 Databehandling

Materialet bearbetades och avlyssnades successivt under arbetets gång, vilket ledde till en möjlighet för samtalsledaren att modifiera sitt sätt att ställa frågor och leda boksamtalet. Det har påverkat resultatet i positiv riktning, och medfört en kvalitetsförbättring i boksamtalen, eftersom samtalsledaren kunnat utvärdera och förbättra sin ledande roll som inte varit möjligt utan avlyssningen. Det som framför allt har justerats är förmågan att fånga upp saker eleverna säger i förbifarten, men som har visat sig vara riktiga guldkorn för studiens syfte. Även förmågan att ställa följdfrågor och be eleverna utveckla sina resonemang har förbättrats, och medfört att de senare boksamtalen blivit mer innehållsrika, och eleverna har fått bättre stöd i att förklara precis hur de menar. Samtalsledaren har också kunnat minska betydligt på de ledande frågorna, dock inte helt och hållet, då detta visade sig vara mycket svårt när man i sin iver vill hjälpa en elev att få fram något som denne har svårt att uttrycka och hitta orden för. Därför ställdes några ledande frågor som kan ha fått en elev att svara på ett visst sätt på en fråga, som inte egentligen var vad eleven menat först.

Under kategoriseringen av materialet hittades fler kategorier än de som presenteras i rapporten, men dessa valdes bort till följd av omfånget på materialet. De sammanlagt fjorton boksamtal som genomfördes bedömdes vara mer än tillräckligt för att uppfylla syftet med studien, och besvara frågeställningarna. Att formulera kategorier för sociala stimulansen innebar vissa svårigheter då skillnaden mellan kategorierna i vissa fall är hårfin, och möjligen hade kategoriseringen kunnat göras mer precis. Kategoriseringen av den litterära stimulansen var mer

given och har inte justerats lika många gånger. Eftersom alla inspelningar har avlyssnats många gånger och bearbetas genom diskussion och antecknande, bedömer vi att materialet är väl omhändertaget, genomarbetat och att eleverna citerats korrekt och att ändamålsenliga och riktiga slutsatser har kunnat dras.

8.1.4 Procedur

Boksamtalen pågick under en förhållandevis lång tid, vilket både innebar både för- och nackdelar. Fördelarna var att eleverna hade gott om tid på sig att läsa böckerna, och att boksamtalen inte kom för tätt kan ha bidragit till att eleverna inte tröttnade på arbetet. Nackdelen var att när utvärderingen gjordes på slutet hade många elever glömt av hur de upplevde de första samtalen, och kom till exempel inte ihåg hur de själva tänkte när de läste de första böckerna, eller vilka förväntningar de hade på arbetet. Däremot hade eleverna inte svårt att minnas själva innehållet i böckerna under de jämförande samtalen trots att det då gått lång tid, vilket kan bero på att varje bok diskuterades så mycket och länge.

Arbetet med böckerna pågick alltid på golvet, vilket hade för och nackdelar för elevernas möjlighet att koncentrera sig. Att vara på golvet och låta eleverna röra sig mer fritt ansågs vara en förutsättning för att de skulle orka vara koncentrerade under så lång tid boksamtalen varade. Å andra sidan medförde den fria formen ibland att eleverna tappade fokus, ofta för att arrangera om sina kuddar på ett bekvämt sätt, vilket störde något. Eleverna svarade snabbt på påminnelser om att koncentrera sig, och visade så tydlig uppskattning över att kunna ligga ner ibland så den fria formen behölls ändå genom alla samtal. Tiden föreföll vara väl anpassad efter elevernas behov att diskutera böckerna och efter deras uthållighet. Den väl tilltagna tiden gav också möjlighet till småprat innan och efter varje boksamtal, vilket stärkte gemenskapen och bidrog till en god och kamratlig stämning i gruppen.

Något som troligen har medfört att eleverna så öppenhjärtigt berättade om sina upplevelser av böckerna och sig själva, har varit den medvetenhet som samtalsledaren anammat att inte värdera något av det eleverna säger som bra eller dåligt. Istället har öppenhet, nyfikenhet och intresse för allt eleverna sagt har fått prägla alla boksamtal från början till slut. ”Själva grundtanken med ”Jag-undrar”-inriktningen är att vi verkligen vill höra om läsarens upplevelser – vad han gillade och ogillade, hans tankar och känslor, om minnen som väckts, och allt annat läsaren har lust att berätta om. För att detta ska ske måste läsarna kunna lita på att läraren verkligen vill veta deras ärliga reaktion, och följaktligen att *allt är värt att berättas*, utan risk för att uttalandet avfärdas, förlöjligas eller förkastas” (Chambers, 1993, s. 57).

När en elev fann ordet ”konst” för att beskriva deras aktivitet och de övriga stämde in, upplevdes det att budskapet gått fram till eleverna om att allt verkligen är värt att berättas. Eleverna utförde onekligen konst under samtliga boksamtal, och när de insåg att sanningen om en bok kan se olika ut för olika individer knäckte de verkligen koden för boksamtalets speciella konstform. Även tiden för boksamtalen anser vi har lett till att eleverna kunnat utvecklas så mycket, och anamma boksamtalet som en arbetsform de kände sig bekväma och trygga med. Sammanlagt har eleverna under det sista boksamtalet cirka 16 klocktimmar av bokprat bakom sig, vilket är en bidragande faktor till att deras analyser av böckerna djupnar på slutet av arbetet, och att de arbetar mer självständigt i samtalsformen och behöver mindre vuxen vägledning.

De individuella utvärderingarna var ett bra komplement till boksamtalen då vissa teorier kunde bekräftas, men också förkastas till följd av vad eleverna berättade. Däremot kunde de individuella intervjuerna ha kompletterats av en gruppintervju. Eftersom eleverna blev så sammansvetsade som grupp hade antagligen en gruppintervju varit ett bra sätt att utvärdera arbetet, och eleverna kunde återigen nyttjat den dialog som bidrog till så många tankar och funderingar under boksamtalen. Två elever, Sara och Markus svarade mycket kortfattat under intervjun och föll på sätt och vis tillbaka i den mer tysta roll som de båda hade i början av arbetet med boksamtalen, men som de lämnade helt allt eftersom boksamtalen fortlöpte. Dessa två elever hade förmodligen tjänat på den mer pratiga och levande stämning gruppen genomtyngades av för att komma till sin rätt

och få inspiration och idéer av de andra till att kunna beskriva sina upplevelser. Även de andra tre hade antagligen också vunnit på att utvärdera arbetet i grupp av samma skäl som beskrivits ovan. Som det var nu blev alla elever mer tillknäppta och spända i den individuella intervjusituationen, möjligen för att de helt plötsligt hade allt fokus på sig, vilket de i så många samtal med samtalsledaren delat med fyra andra. Enskilda intervjuer valdes för att eleverna skulle kunna prata fritt om hur de upplevt arbetet utan att vara rädda att sårå sina kamrater om de hade kritik gentemot dem, vilket med facit hand var obefogad oro från författarnas sida. Eleverna hade överhuvudtaget ingen kritik gentemot varandra.

I arbetet kunde en mer utförlig analys och utvärdering ha gjorts av samtalsledarens roll och förmåga att leda boksamtalen, eftersom detta har stor betydelse för vad som framkommer i samtalen. Till viss del har samtalsledarens roll ändå studerats i syfte att upptäcka hur den kan ha påverkat resultatet.

8.2 Resultatdiskussion

De mest intressanta delarna samt det mest förekommande har legat till grund för detta urval av vad som lyfts upp till resultatdiskussion.

8.2.1 Litterär stimulans

I avsnittet diskuteras vissa utvalda delar av den litterära stimulansen eleverna tillgodogjort sig genom att delta i boksamtalen, som på olika sätt är anmärkningsvärda.

8.2.1.1 Engagemang, kritik och frågor

Något som löper som en röd tråd genom alla boksamtal är elevernas starka engagemang och den entusiasm de har när de diskuterar böckerna. Speciellt när de diskuterar saker de inte gillar eller tycker var konstigt eller svårt att förstå lyser det om eleverna och de är aldrig så ivriga som att förklara hur de menar som då. I dessa situationer är de mer noggranna med att samtalsledaren skriver exakt rätt än under rubriken ”gillar.” ”Barn har en medfödd kritisk förmåga. De ifrågasätter, jämför och bedömer rent instinktivt. Låter man dem hållas redovisar de öppet sina åsikter och känslor, och de är intresserade av sina kamraters uppfattning” (Chambers 1993 s. 34). Eleverna tycks brinna av iver över att få säga sin mening, och när de inser att den kritik av böckerna de kommer med tas på allvar och betraktas som något värdefullt och intressant blir de allt modigare i att irriteras, uppröras av och tycka illa om saker i böckerna. Eleverna ställer också en uppsjö olika frågor vilket är en anledning till att de presenteras i resultatet efter hur man besvarar dem bäst. ”Erfarna läsare kan när ett svar behövs avgöra om svaret finns i texten eller om de själva måste dra en slutsats utifrån texten, sin bakgrundskunskap eller andra texter” (Keene & Zimmerman, 1991, s. 139) Frågorna hamnade alltid under rubrikerna ”inte gillar” eller ”konstiga saker” och var ofta men inte alltid av det mer kritiska slaget. ”Erfarna läsare ställer frågor för att klargöra innebörden. Erfarna läsare använder frågor för att rikta uppmärksamheten på viktiga komponenter i texten; de förstår att de kan ställa frågor på ett kritiskt sätt” (Keene & Zimmerman, 1991, s. 139) Eleverna är erfarna läsare i bemärkelsen att de ställer många frågor för att förstå boken bättre. Under flera boksamtal tar deras frågor aldrig slut. I fördelningen av antal svar på grundfrågorna ser man att eleverna lyfter upp mycket mer saker de ogillar och tycker är konstigt/svårt att förstå än mönster och saker de gillar. Det förefaller som att när de tillåts vara kritiska öppnar detta en ström av tankar och funderingar som kanske i det vanliga skolarbetet inte ges utrymme för, där det mer handlar om att lära in saker och ting snarare än att ifrågasätta. Samma effekt ser man när eleverna har olika uppfattningar om något, då det med ens blir oerhört att angeläget för dem att kunna uttrycka hur de menar. Resultatet stämmer väl överrens med Chambers teorier om boksamtal. ”Det är viktigt att man är medveten om att läsare ofta berörs lika starkt av sådant de ogillar som av sådant de gillar - ...- Om alla tycker om samma saker och är fullkomligt överrens, blir pratet mindre intressant och

dör fortare ut än om det finns element som väcker motstridiga känslor” (Chambers, 1993, s. 19).

Alfons och odjuret och orden ”blod”, ”dog” och ”död” var det samtalsämnet som väckte starkast reaktioner och känslor, åtminstone utåt sett, och var likaså det ämne som eleverna återkom till gång på gång även under de efterföljande boksamtalen. Dessa aspekter föll under kategorierna ”inte gillar” och ”konstigt” vilket talar för att det finns ett starkare intresse hos eleverna att diskutera saker de ogillar än saker de tycker om. Det ligger kanske närmare till hands att eleverna vill tala om det de gillar i böckerna men det visade sig vara tvärtom. Att eleverna fäster sig såpass mycket vid det de ogillar och tycker är konstigt i böckerna är inte synonymt med att de inte tycker om själva boken, snarare det motsatta. Just *Alfons och odjuret* röstade eleverna fram som den näst bästa boken av fem, vilket visar att eleverna uppskattar när böcker berör dem känslomässigt, för då finns det mycket att tala om. Det måste inte heller vara glädje och positiva känslor som väcks för att de ska tycka om boken, men boken måste påverka dem i hög grad. Engagemang är en förutsättning för att en läsare ska få ut något mer av sitt läsande än att bara avläsa bokstäverna och lärare måste hitta böcker att läsa och samtala kring som engagerar eleverna för att kunna stimulera läsutvecklingen optimalt. Eftersom det kan vara svårt på förhand att veta vad som fångar just den elevgrupp man har framför sig är en slutsats av arbetet att läraren helt enkelt får prova sig fram i val av böcker och noga följa sina elevers respons på böckerna.

8.2.1.2 Hitta mönster

Även om eleverna inte tar upp så många mönster är detta inte signifikant för deras intresse för mönster i böckerna. De söker med ljus och lykta efter mönster av olika slag men verkar hitta dessa först under del två av boksamtalet. När vi har släppt arbetet med att skriva upp mönster under grundfrågorna verkar det som de kommer på allt fler. Det eleverna verkar mest lyckliga över att hitta i böckerna är just mönster och titeln på arbetet ”Jag har ett mönster!” är en fras som eleverna utropade varje gång de hittade något som kunde vara just det. ”Människor tycker inte om kaos, vi har svårt för det som saknar mening, det som förbryllar. Vi söker alltid sammanhang, letar efter mönster som visar hur saker hänger ihop på ett begripligt sätt (Chambers, 1993, s. 21). Eleverna visar gång på gång att de vill få innehållet i boken att stämma. De söker efter svar som kan förklara varför det är på det ena eller andra sättet och blir uppriktigt lyckliga när de ser samband och mönster i det lästa. Genom att hitta samband och ordna intryck förstår vi världen omkring oss, och barnets arbete består mångt och mycket i att samla och sortera intryck för att tillvaron ska bli meningsfull och möjliga att begripa. Barnet samlar erfarenheter men dessa måste också systematiseras och ordnas mentalt, för att vara till hjälp för att förstå framtida situationer och sammanhang. Detta arbete utför eleverna omedvetet när de letar mönster i böckerna.

8.2.1.3 Göra kopplingar

Något som eleverna har mycket lätt för i boksamtalen är att koppla texten till sig själva och till sin tillvaro. Eleverna vill gärna berätta mycket och länge om saker de själva upplevt som liknar det som händer i boken, vilket är tecken på en god läsförståelse. De kan även omsätta det karaktärerna gör i böckerna till hur de själva skulle ha agerat i en samma situation vilket tyder på en god förmåga att koppla texten till sig själva och till världen omkring sig. ”Dessa jämförelsesätt är beroende av minnen, minnen från vårt eget liv, minnen av andra texter vi läst. De minnesbilder som väcks till liv av en text är en väsentlig del av läsoplevelsen och en bidragande orsak till det nöje vi har av böcker” (Chambers, 1993, s. 23). Tydligt är att eleverna tycker om att berätta om sig själva och knyta böckerna till sitt eget liv. Antagligen är det en av anledningarna till att de tycker arbetet är så roligt eftersom deras egna berättelser om dem själva får så mycket utrymme i samtalet. Både barn och vuxna har behov av att berätta om saker de varit med om för att bearbeta dessa, vilket boksamtal ger möjlighet till.

Eleverna gör text-till-självp kopplingar och till text-till-världen kopplingar på ett tidigt stadium, redan i det första boksamtalet och den utvecklingen man sedan kan se är att de berättar mer

personliga saker om sig själva i de senare boksamtalen än i de första. Johan berättar att han hatade att han alltid fick vara bollkallen när han gick på dagis, vilket gör att han kan relatera till Lill-killens situation på ett annat sätt än om han inte haft förmågan att minnas och sätta samman sin läsupplevelse med sitt eget liv och sina erfarenheter. Boken betydde just detta för Johan just då och de andra får ta del av hans upplevelse genom boksamtalet. ”Det är i mötet mellan texten och läsaren texten blir till-...-Läsningen handlar om något annat och något mer än att absorbera författarens budskap. Läsaren måste förhålla sig aktiv och föra med sig sina erfarenheter och sina idéer och tankar till texten för att kunna förstå och konstruera en meningsfull text. Läsaren är textens medskapare” (Stensson, 2006, s. 94). Det är inte förvånande att eleverna mestadels kopplar böckerna till sin närmaste verklighet och inte till världen utanför dem själva, eftersom de i den aktuella åldersgruppen mest har fokus på den närmaste omgivningen och inte på samhället i stort. Förmågan att koppla litteratur till den omgivande verkligheten stimulerar elevens föreställningsförmåga och utvecklar hjärnas nätverk genom att fler förbindelser skapas mellan de olika centra som centra för språk, minnet, sinnena, lust och så vidare. ”Ju mer vi associerar intryck och kunskaper till redan lagrad information i hjärnan, ju tätare och mer effektiva nätverk utvecklas mellan de olika centra för våra mänskliga funktioner, och förstärks i hjärnan vilket är grunden för all intellektuell utveckling (Eriksson, 2003, s.25). Därför är arbeten som innebär att eleverna behöver associera ypperligt ändamålsenliga för att stimulera deras kognitiva förmåga. Att koppla det lästa till sin tillvaro medför att hjärnan utvecklas eftersom den ”tvingas” koppla samman lagrad och ny information, vilket gör att ”nya vägar” eller spår bildas mellan hjärnans områden. ”Komplexa minnen, kunskaper eller färdigheter förutsätter mycket stora nätverk med hundratals miljoner eller ännu fler neuron i samspel. Det mänskliga psykets enorma kapacitet beror på att hjärnans cirka hundra miljarder nervceller har närmast obegränsade möjligheter att direkt eller indirekt kommunicera med varandra.” (Eriksson, 2003, s.25) Den sociokulturella teoribildningen stöder tesen om att vi innehar en förmåga att associera och koppla ihop intryck och erfarenheter, och att denna förmåga i vår hjärna är en viktig faktor för att vi ska utveckla förståelse för vår omvärld och utvecklas själva. ”Hjärnan är inte bara ett organ som bevarar och reproducerar våra tidigare erfarenheter, de är också ett organ som kombinerar som kreativt bearbetar och skapar nya situationer och ett nytt beteende av element ur de tidigare erfarenheterna” (Vygotskij, 1998, s.13) Något eleverna snabbt utvecklar men som de inte gör spontant från början är att belägga sina åsikter genom att gå tillbaka till boken. Det räcker med ett boksamtal och många frågor från samtalsledaren i stil med ”hur vet du det” eller ”står det i texten” för att eleverna ska lära sig att hela tiden gå tillbaka till boken och hitta bevis för sina argument om något eller förklaring till dem något de tycker. ”En av lärarens uppgifter är att se till att eleverna hela tiden återvänder till texten och sin upplevelse av att läsa den, för att därigenom hitta källan till sitt ”vetande” (Chambers 1993 s. 76). Mot slutet av arbetet med boksamtalen hanterar eleverna förhållandet mellan sina åsikter och det i texten som får dem att tycka på ett visst sätt med glans. De återvänder hela tiden till böckerna och hänvisar till vissa citat, bilder eller annat och skickar böckerna sinsemellan så att alla ska kunna se och förstå.

8.2.1.4 Börja där eleverna befinner sig

Eleverna fäster stor vikt vid språket i böckerna och reagerar starkt när orden skrivs fel som till exempel ”kniva” (KB) Anledningen till att eleverna är så känsliga för språkbruk kan vara att de befinner sig i en känslig inlärningsperiod i vilken de håller på att utveckla sitt ordförråd och kunskaper om stavning och skriftliga regler. Något eleverna markerar tydligt är att de vet när något är verkligt och inte i böckerna. Det kan bero på att barnet i den utvecklingsnivå han befinner sig är inriktad på att samla erfarenheter och utvecklar sitt kunnande om hur världen hänger samman. Därför blir det viktigt för eleverna att visa både för andra och för sig själva att de vet när något är verkligt och inte. I detta avseende måste den vuxne vara aktsam och visa respekt för eleverna och ”låta dem hållas”, även om eleverna diskuterar saker som för oss är uppenbara. Eleverna måste ha utrymme att tala om det som är viktigt för dem och det är inte alltid överensstämmande med det

som är viktigt för den vuxne. ”Tolkningarna och samtalen måste ha sin utgångspunkt i barnen. Det är lätt att i pedagogisk nit förklarar och fylla igen texternas tomma rum. Den vuxne måste visa barnet respekt och ge barnet utrymme att växa” (Stensson, 2006, s. 28). Som samtalsledare och vuxen är det ibland svårt att avhålla sig från att styra in samtalet på saker som vi finner mer intressanta. Däremot är det tydligt att eleverna gör tolkningar och tar upp saker utifrån sig själva, och inte utifrån vad de tror att samtalsledaren söker efter. Eleverna verkar vara ”immuna” de gånger som samtalsledaren faller igenom och försöker pådyvla dem en tolkning som de själva inte är mogna för. ”Barnen gör sina tolkningar utifrån den mognad där de befinner sig och det är barnen som skall leda samtalen. Vi måste ge plats för barnens undringar. Det är inte läraren som ska tolka texten. Läraren ska vara lyssnaren som kan hjälpa barnen vidare genom att vara lyhörd och medveten om hur barnen utvecklas i sitt tänkande och tolkande” (Stensson, 2006, s. 28).

8.2.1.5. Tid att smälta och bearbeta intryck

Något som är uppenbart i varje boksamtal är att analyserna och tolkningarna av böckerna djupnar och förfinas mot slutet av samtalet. Det är då eleverna tar de största kliven litterärt, och lyfter sig en eller flera nivåer i sina analyser. Ett av många exempel på detta är diskussionen om att Jack lär Lillmåsen i *Min vän Jim* att läsa genom att bl.a. studera detaljer i bilden som att Lillmåsen har öppen näbb och Jack stängd, som äger rum de sista minuterna av det första boksamtalet. Den här diskussionen involverar samtliga elever som alla bidrar till den nya förståelsen av boken som de får efter samtalet. Att de mer djupgående tolkningarna alltid sker mot slutet beror antagligen på att eleverna då har hunnit samla ihop alla intryck från boken och smälta dessa i lagom snabb takt, vilket leder till att de nu har alla bitar framför sig som de kan pussla och laborera fritt med, då nya insikter kan växa fram. ”Man upptäcker det icke uppenbara genom att uttrycka det uppenbara, eftersom vår samlade kunskap om vad vi tyckt eller eller känt, sett eller förstått är det råmaterial ur vilket vi kan skapa innebörd och förståelse som ingen av oss ännu uppnått – eller skulle kunna uppnå på egen hand Det är genom att utbyta sådant som är uppenbart för oss som vi kan börja tänka det som ingen av oss tidigare tänkt” (Chambers, 1993, s. 64). Typiskt för alla boksamtal är alltså att en bearbetning av bokens mer självklara delar sker i början av samtalet, vilket är en förutsättning för att de mer komplicerade aspekterna ska kunna hanteras. Ett exempel från *Min vän Jim* är när Anton säger att det är överkligt att fåglar bor i hus. Detta är ett uppenbart faktum även för eleverna, men det och många andra mer uppenbara saker behöver klargöras först för att eleverna ska yta klivet djupare ner i boken. Det leder till slutsatsen att eleverna måste ha gott om tid under boksamtalet för att kunna nå till en djupare diskussion. ”Att förstå en boks innehåll är inget man gör direkt och på en gång. Den upptäcks diskuteras fram, skapas, växer sig stor under tiden som andra mer specifika och konkreta frågor avhandlas” (Chambers, 1993, s. 63). Under boksamtal sex och sju, där alla böckerna jämförs och obesvarade frågor tas upp igen, är det som om eleverna ser med nya ögon på vissa saker de tagit upp tidigare. Under dessa samtal resonerar de bland annat om vad det kan betyda med blodet i *Alfons och odjuret*, eftersom de nu har fått distans till det starka känslomässiga intryck blodet gjorde på dem först. De besvarar sin egen fråga: ”Varför är det blod med i en barnbok?” genom att resonera sig fram till vad det kan betyda för handlingen, nämligen att det får Alfons att be om ursäkt. Eleverna lägger stor vikt vid att diskutera bilderna och läser och tolkar dem på liknande sätt som de läser och tolkar texten. Inför boksamtalen fanns en viss oro över att eleverna skulle tycka böckerna var för barnsliga och lätta men den oron visade sig vara obefogad och eleverna jublade när de förstod att det var bilderböcker de skulle samtala kring. Många gånger sker tolkningarna med hjälp av just bilderna och ofta hänger alla fem elever över en bild som de studerar och diskuterar noga. Flera gånger påpekar de saker i bilderna som förklarar handlingen som samtalsledaren inte har sett eller tänkt på. Bilderböcker är tacksamt att diskutera kring just eftersom boken talar både bildligt och textmässigt till läsaren.

8.2.1.6. Intellektuell stimulans

Ett tema som är värt att diskutera är elevernas begrepp "barnvänligt" som de myntar i samband med *Alfons och odjuret* och som de återkommer i alla boksamtal, eftersom det är intressant ur flera aspekter. För det första använder eleverna begreppet för att framhäva sådant som kan vara olämpligt för yngre barn än de själva att läsa. De betraktar alltså texten ur ett annan läsares perspektiv, vilket visar på en förmåga att kunna abstrahera textens innebörd och frigöra sig från sin egen förståelse av den, för att sätta sig in i hur någon annan kan tänkas läsa och betrakta texten. Det är också möjligt att de "yngre barnen" får vara bärare av de känslor av rädsla och obehag som eleverna själva har när de läser ord som "blod" och "död". Vid några tillfällen säger också eleverna att de själva inte gillar att det står så, men nämner inget om att de tycker det är otäckt, vilket man kan misstänka att de ändå gör. Begreppet "barnvänligt" använder eleverna också för att förklara saker i de efterföljande böckerna. I *Kenta och barbisarna* säger Johan till exempel att det inte är barnvänligt med bilderna på nakna barbisar. Eleverna har formulerat ett begrepp för att motsvara deras syften och för att kategorisera vissa företeelser i böckerna som återkommer i olika form. De har generaliserat intryck och hittat ett ord som beskriver det som på olika sätt inte är bra för små barn att läsa. Begreppet blir en del av deras schema de använder när de tolkar de andra böckerna. "Ett schema är ett abstrakt och generaliserat minnessystem. Istället för att lägga på minnet alla specifika och konkreta erfarenheter som vi har gjort har vi förmågan att generalisera och abstrahera dem" (Stensson, 2006 s. 31). Begreppet befästs hos samtliga fem elever som använder det på samma sätt genomgående i alla boksamtal, vilket betyder att de skapar ett gemensamt språk och sätt att förstå något på. En sådan företeelse är beroende av att man ägnar mycket tid åt boksamtalen så att dessa begrepp och förmågor att generalisera intryck får chans att utvecklas. Genom boksamtal får eleverna rika möjligheter att utveckla och förfinas sina scheman och bygga på sitt inre bibliotek och sin referensram. "När vi tänker med utgångspunkt i det vi redan vet kan vi säga att vi använder vårt schema. Det handlar alltså om vår bakgrundkunskap, vår förförståelse. Schema är allt vi har i huvudet, platser där vi varit, saker vi gjort, böcker som vi läst – alla de erfarenheter som gör oss till den vi är och vad vi tror och vet är sant" (Stensson, 2006, s. 31). Vår förkunskap och våra erfarenheter hjälper oss när vi läser nya texter och böcker, eftersom vi då har något att jämföra texten mot. Ju mer förkunskaper en individ har om ett ämne desto lättare kommer det att vara att förstå den aktuella texten. Det som kanske förvånat mest är elevernas förmåga att göra inferenser när de läser, vilket är något som kännetecknar den erfarne läsaren. Som åttaåring kan barnet inte sägas vara så erfaren som läsare helt enkelt med tanke på sin korta livslängd. "Inferenser gör den erfarne läsaren då hon kopplar textens ledtrådar till sina erfarenheter och frågor och sina inre bilder för att kunna tolka och nå fram till underliggande teman eller idéer. Med hjälp av ledtrådar, små tecken i texten, skapar den erfarne läsaren mening" (Stensson, 2006, s. 33). Med skicklighet och sinne för detaljer visar samtliga elever en känslighet för textens dolda budskap och underliggande teman som är förvånansvärd med tanke på deras ringa ålder. Ett exempel är när Anton upptäcker att morfadern i *Pricken* faktiskt aldrig så att Pricken inte fick följa med utan att det var tant Lisa som trodde att han inte skulle gilla Pricken för att han inte gillar prickar, vilket följs åt av en diskussion när eleverna gör en omtolkning av texten. "Då vi skapar våra inre bilder är vi beroende av detaljerna i texten. Texten ger tecken och instruktioner men den består också av tomrum- allt det som inte står där, det måste vi själva fylla i. Läsningen består av att fylla ut de luckor och tomrum som texten innehåller. Dessa tomrum förändras under läsningens gång. När vi får mer information korregerar vi våra bilder och tolkningar" (Stensson, 2006, s. 94).

Eleverna uppmärksammar små, små detaljer som dock är mycket betydelsefulla för de underliggande budskapen i boken och lägger till aspekter som de tror gäller för karaktärerna i boken. Eleverna använder sin föreställningsförmåga och Johan tänker sig till exempel att morfar ändå kommer gilla Pricken eftersom det är hans barnbarn. Ett annat exempel är när eleverna anser att fiskmåsar utnyttjar Jacks läsförmåga och blir vän med honom bara för att han kan något de själva inte kan. När Ellen ser att Alfons väljer att inte ta emot godiset från Lill-killen tänker hon att det står för att Alfons vet att det är han som gjort fel. Ellens uttalande leder i sin tur till att Anton sätter ord på att det hon säger/hennes tolkning faktiskt inte står utskrivet i boken, vilket visar att han ser skillnaden på tolkningar av och rena fakta i boken. "Vi fyller i information som inte är direkt

uttalad, det som finns mellan raderna. Man fyller i det som författaren skrivit och gör texten till sin utifrån det egna perspektivet” (Stensson, 2006, s. 95). En slutsats är att det är diskussionerna och samtalen som plockar fram de här förmågorna att bland annat läsa mellan raderna hos eleverna när de samverkar kring texten och hjälps åt för att förstå den. Detta sker gång på gång och hela tiden under boksamtalen, vilket torde vara en förklaring till den skarpsynthet och kreativitet med vilken de bearbetar böckerna och vrider och vänder på deras betydelse. ”Den gemensamma konsekvensen av att medvetet ”slå våra kloka huvuden ihop”, är att vi når fram till en ”läsning” av boken – vetenskap om, insikt i och uppskattning av den – som vida överskrider vad någon medlem av gruppen kunde ha åstadkommit på egen hand (Chambers, 1993, s. 23). Det som sker är att eleverna inspireras av och spinner vidare på varandras tankar och idéer och precis som Ellen säger i utvärderingen ”och så säger nån och så säger nån” så lägger eleverna samman sina kunskaper vilket leder till att något nytt och unikt uppstår som är förenat med den situationen och de fem eleverna där och då. Böckerna som behandlar vänskap stämmer väl överrens med elevernas erfarenhetsvärld, vilket gör att de har mycket bakgrundskunskap som hjälper dem att göra slutledningar och läsa mellan raderna då de med lätthet kan koppla sin egen person och sina erfarenheter till det som händer i böckerna. ”Bakgrundskunskapen, det vi vet om det område texten tar upp, gör det möjligt för oss att läsa mellan raderna, att gå bortom den givna informationen. Vi konstruerar en slags inre föreställning som gör att meningarna hänger ihop, vi sluter os till något som inte står direkt i texten” (Lundberg & Herrlin, 2003, s.15). Bakgrundskunskap och förförståelse är viktiga komponenter för att text ska upplevas som meningsfull och möjlig att ta till sig för läsaren så att denne kan relatera till den. Eleverna kan relatera till Alfons konflikt med Lill-killen som de säkerligen bevittnat på skolgården både en och flera gånger. De kan med all säkerhet relatera till hur Jack känner sig när de andra fåglarna viskar honom eftersom de säkert varit med om detta eller sett någon annan utstå samma behandling.

En tolkning eleverna gör av *Kenta och barbisarna* är när de bestämmer sig för att det är pappan som bestämmer att Kenta ska spela fotboll när han hellre leker med barbisar. Vad eleverna inte väger in i sin analys är att boken slutar med att killarna och tjejerna spelar fotboll i klänningar allihop och att det står för att Kenta gillar både barbisar och fotboll. ”Tillsammans diskuterar man frågetecken och eventuella lösningar, och ur detta uppstår en förståelse av vad texten ”handlar om”, vad den betyder för den gruppen läsare vid den tidpunkten, (eller också enas man om att man är oense) -...-andra läsare kan mycket väl lägga tyngdpunkten vid en helt annan tolkning ” (Chambers, 1993, s. 19). Det viktiga i det här fallet är inte att eleverna missar något i boken som hade kunnat påverka deras tolkning utan att de själva kommer till insikt med att de på egen hand, utan hjälp av den vuxne, resonerar sig fram till ett svar på något de undrade över i boken. Det är erfarenheter av det här slaget som stärker självförtroendet och bidrar till att eleverna utvecklar en bild av sig själva som kapabel läsare med egna resurser att kunna förstå och tolka en texts innebörd. Den springande punkten i det här resonemanget är att den tolkning eleverna väljer att göra måste ha sin utgångspunkt i dem själva och i deras förutsättningar för att få den här gynnsamma effekten på självförtroendet och bilden av sig själva som kompetenta läsare. Läraren får därför akta sig för att kritisera hur en elev tolkar en text, eftersom det kan påverka självförtroendet negativt och släcka ut elevernas iver att vilja dela med sig av sina tankar och tolkningar. ”När det handlar om läsning av en text är det givetvis så att läsaren alltid bättre än läraren känner till sin egen läsoplevelse -...-eftersom alltihop har tilldragit sig inne i läsarens huvud och varit fördolt för läraren ända tills eleven visar upp den” (Chambers, 1993, s. 65). Eleverna i studien är i början av arbetet något osäkra på om de förstår boken ”fel” och att de kanske inte tar upp ”rätt” saker. Det märks bland annat genom att de tillägger ”men jag vet inte” efter vissa uttalanden. Intressant är att eleverna mycket snabbt anammar tankesättet att det är deras egen upplevelse och tolkning av boken som samtalsledaren är intresserad av. Detta är precis vad receptionsforskningen utgår ifrån, nämligen att det är läsarens sätt att betrakta en text och koppla den sitt liv som är det centrala, och inte att ta reda på och förstå hur författaren kan tänkas ha menat med det han eller hon skrev. ”Vad alla receptionsforskare och teoretiker är ense om är att en texts mening inte är bunden till författaravsikten, utan att den alltid påverkas av vem som läser texten och i vilka sammanhang läsningen äger rum” (Wolf, 2002 s. 16).

8.2.1.7 Medvetenhet om läsande och lärande

Eleverna visar en varierande grad av medvetenhet kring sitt lärande. I urvärderingen nämner de att de antingen inte vet om de reflekterade kring frågorna medan de läste eller att de absolut inte tänkte på frågorna under tiden. Antagligen beror detta på att eleverna fick alldeles för lite träning i att sätta ord på hur de tänker när de läser och hur de kommer fram till de frågor och åsikter de har under boksamtalen. Eleverna borde ha gjorts uppmärksamma på att de skulle fundera på om det blev någon skillnad i hur de tänkte om böckerna från de första till de sista boksamtalen redan från början. Nu är det inte konstigt att de glömt av hur de tänkte under de första boksamtalen eftersom de inte visste att de skulle fundera över detta. Eleverna är också förhållandevis unga för att kunna reflektera över sig själva lite mer från ett utifrån-perspektiv vilket krävs om man ska kunna upptäcka, sätta ord på och utvärdera sina egna strategier när man utför en aktivitet i detta fallet läsning. För att veta vilken strategi man ska använda krävs ett metakognitivt tänkande – en medvetenhet om hur man tänker (Stensson, 2006 s. 23). En slutsats är att eleverna i studien inte visar förmåga till metakognitivt tänkande eller har förmågan att sätta ord på denna. Ett nästa steg i arbetet kunde ha varit att göra eleverna uppmärksamma på dessa delar av läsningen och samtalande och på så vis stimulera förmågan att reflektera över sitt lärande och läsande.

”Stumma läsare; saknar medvetenhet om hur de tänker när de läser. De kan inte med ord uttrycka vad de gör när de läser. Medvetna läsare; inser när de inte förstår, när förståelsen brutit samman, men de saknar strategier för att göra något åt det. Strategiska läsare; använder olika tanke-och förståelsestrategier för att förstärka förståelsen och skapa kunskap. De vet hur de ska handskas med svårigheter och hur de ska reparera när förståelsen har brutits. Reflekterande läsare; är strategiska läsare och kan använda strategierna flexibelt beroende på vilka mål eller vilka avsikter de har med sitt läsande” (Stensson, 2006, s. 25).

Eleverna i studien har goda redskap för att förstå de texter och böcker de läser men det är svårt att säga något om vilken nivå de befinner sig när de talar om medvetenhet om hur de gör, eftersom vi saknar tillräckligt med underlag för att bedöma detta. Endast frågorna under utvärderingen om hur eleverna resonerat när de läst böckerna inte räcker för att bedöma deras medvetenhet kring sina strategier. Däremot under boksamtalen framkommer det att eleverna har förmåga att reparera och söka hjälp när deras förståelse för en bok brister. Det märks bland annat genom att de frågor eleverna ställer vilket är ett sätt att söka svar på det de undrar över och inte förstår med hjälp av den tysta läsningen.

8.2.2 Social stimulans

Formen för samtalet och de regler som gällt har stimulerat elevernas sociala utveckling på många olika sätt. Att samtala innebär dels att tala, dels att lyssna och begrunda vad andra säger. Elevernas prat bildar en väv av ”bokprat” och efter hand kan man säga att eleverna väver allt smidigare och med mer komplicerade mönster. De lär sig när de ska vara tysta och låta någon annan tala klart, de märker när det börjar bli dags att byta ämne och uppmärksammar om en kamrat känner sig förbisedd i samtalet. Tillsammans i dialogen som utvecklas med en allt större ömsesidig respekt mellan eleverna formar de tolkningar av böckerna som uppstår i själva samtalet, och som sker där och då. Den här tolkningen består av element som var och en av eleverna kommit fram till på egen hand när de läste och den gemensamma tolkning de gör av boken när de talar om den. ”Jag-undrar” samtal är en individuell och samtidigt gemensam och ko-operativ aktivitet, där varje deltagare måste lyssna till vad de andra säger och väga in deras åsikter om textens innebörd” (Chambers, 1993, s. 25). Eleverna får värdefull träning i konsten att dels säga sin mening, dels bemöta och respektera andras åsikter som kanske avviker från deras. Intressant är att de gånger elevernas åsikter är av skilda slag utmynnar samtalen i en engagerad och spännande diskussion, som till exempel i

fallet med *Kenta och barbisarna* och frågan om huruvida det är barnvänligt att dockorna visas nakna på bilderna. Anton och Ellen ändrar sin uppfattning efter att ha lyssnat på Markus argument om varför det är okej med nakna dockor medan Johan håller fast vid sin åsikt. På samma sätt håller Sara fast vid sin uppfattning i diskussionen om regler för klädsel, vilket är symboliskt för hur samspel mellan människor går till. Några ändrar åsikt efter ha lyssnat på andra medan andra håller fast vid sin övertygelse, vilket är individens rättighet i ett demokratiskt samhälle. ”Det bör finnas en jämvikt mellan respekt för individens rättigheter som läsare och talare och gruppens gemensamt skapande läsning – den gemensamma text som alltid är mer komplicerad och insiktsfull än vad en individs läsning någonsin kan vara. Denna balans mellan individ och grupp ser i boksamtalen ser jag som en metafor för det sant jämlika och demokratiska samhället” (Chambers, 1993, s. 55). Det här är onekligen en viktig träning för livet som ofrånkomligen innebär möten med andra som har en avvikande uppfattning. I ett samhälle ställs dessutom krav på att individerna ska kunna förhålla sig till detta på ett konstruktivt sätt och föra en dialog kring allt som diskuteras i de sociala sammanhang som människan ingår i. I början säger eleverna ofta ”nej, så är det inte” om någon tycker annorlunda men efter en diskussion om vikten av respektera andras åsikter anstränger de sig för att bemöta olika åsikter konstruktivt och kommer till insikt om att man inte kan säga att andra har ”fel” och att det är roligare när alla inte tycker precis likadant. Det här diskuterar eleverna flera gånger och en av gångerna kopplar eleverna det till åsikter som ligger utanför boksamtalets ram, som till exempel vem man har som favoritbasketspelare. I och med att de gör den här kopplingen ser eleverna att den här respekten och förståelsen för att andra kanske inte tycker som man själv gör måste man ha med sig överallt i alla sociala sammanhang, vilket är en viktig lärdom. Just insikt att andra inte tänker som man själv gör är något samtliga elever tar upp i utvärderingarna att de har lärt sig till följd av att delta i boksamtal. En annan gång när samma ämne är uppe till diskussion använder Sara ordet ”konst” för att beskriva samtalet där alla får tycker precis som de vill i förbifarten och som ett skämt. ”Inget som läsare säger under boksamtalen är meningslöst. I synnerhet inte skämt som ofta på ett snabbt och överraskande sätt kan föra direkt till kärnpunkten” (Chambers, 1993, s. 38). Sara träffade mitt i prick och fann ett begrepp som de andra också kunde relatera till som beskrivning på vår sysselsättning. Flera gånger inträffade det att viktiga och kärnfulla uttalanden sades lite tyst, i förbifarten eller som ett skämt, vilket påminner om vikten av att ta till sig allt eleverna säger.

Att lyssna på varandra innebär inte bara att vara tyst tills den andre talar klart utan också att bemöta och svar på det som avsändaren säger. Många gånger föds nya tankar just genom den här dialogen och sociala interaktionen mellan eleverna, då de ger respons på vad de andra säger om boken och själva får respons på sin åsikt. Eleverna inspireras också av varandra. Under ett jämförande boksamtal frågar Anton om han kan få vara sist med att säga eftersom han gärna vill höra först hur de andra tänker. Antagligen behöver han inspiration av de andra för att komma igång och själv komma på saker att säga, och det är intressant att han själv är medveten om det.

”Erfarna läsare är medvetna om att det dyker upp nya frågor i huvudet på dem när de lyssnar på andras frågor” (Keene & Zimmerman, 1997, s. 139). I utvärderingen berättar Johan att han fick en idé om att Lillmåsen borde haft en större roll efter att ha lyssnat på de andras tankar om karaktären. ”Vare sig vi pratar för att klargöra våra tankegångar för vår egen skull eller för att förmedla dem till en annan människa (eller vanligast båda delarna samtidigt) så innebär uttalandet av en tanke att den som lyssnar måste tolka det som sagts. Åhöraren gör sin tolkning och när talaren får del av den, ser han sitt uttalande i ett nytt ljus” (Chambers, 1993, s. 26). Under boksamtalen märks det att eleverna ”provar” tankar och åsikter om boken genom att säga dem högt, vilket ofta sker när frågorna handlar om hur de skulle vilja ändra på boken. Flera gånger säger eleverna något, får respons och ändrar sin uppfattning något. Samtalet lever sitt eget liv och eleverna betraktar och funderar hela tiden över det som sägs, oavsett om det var eleven själv eller någon annan som sa det. Det gemensamma målet är hela tiden närvarande och synligt i samtalen, nämligen att reda ut boken på alla plan. Ett exempel på det är när eleverna ska reda ut Lillmåsens roll i historien och de elaka fiskmåsarernas funktion i det hela. Å ena sidan var fiskmåsarerna elaka men å andra sidan var det som gjorde historien spännande, å ena sidan gillade de Jack till slut, men å andra sidan var det bara för

att de fick reda på att kunde läsa. På detta sätt resonerar eleverna tillsammans för att få klarhet i sina tankar och känslor kring böckerna.

Elevernas samtal kännetecknas också av spontanitet och livfullhet. Deras eget förslag om att besvara grundfrågorna i vilken ordning man vill är ett tecken på detta. Eleverna ser något som är viktigt för att boksamtalet skall få den levande form det skall ha som samtalsledare inte har tänkt på. Det här får två positiva konsekvenser, dels får eleverna vara med och påverka arbetet i den riktning de önskar vilket ökar deras engagemang, dels utvecklas boksamtalen och blir mer livfulla efter förändringen. ”Egentligen styrs samtalet av omedelbara behov: behov av att uttrycka sin entusiasm eller sin motvilja, behov av att formulera nya tankegångar för att höra hur de låter, behov av att lyfta fram irriterande tankar och känslor berättelsen väckt så att vi kan få dem att ta gestalt - hålla upp dem till allmän beskådan - och därigenom ta ta dem till allmän beskådande - och därigenom ta kontroll över dem” (Chambers, 1993, s. 23). När eleverna relativt omedelbart får uttrycka sig och inte behöver följa en tvingande struktur eller mall för samtalet verkar det som deras tankar också blir friare och får en mer äkta och levande form. Ibland krävs handuppräkring när eleverna vill tala alla på en gång, men oftast löser eleverna själva vem som ska tala. Ellen sätter ord på detta i utvärderingen när hon beskriver hur de hakade i varandras yttranden och att alla gjorde så lika mycket. Eleverna rörde sig obehindrat mellan de olika grundfrågorna och även i boksamtalet del två varierade formen och diskussionen mycket mellan de olika samtalen. ”Precis som med allt vardagsprat följer inte ”Jag undrar”-samtalen någon rak systematisk linje, är inte den slags diskussion som söker efter bestämda svar på frågor ställda i en föreskriven ordning, där den ena frågan ”logiskt” leder till nästa” (Chambers, 1993, s. 23). För att en sådan fri samtalsform ska lyckas och ingen ska känna sig förbisedd krävs en ömsesidig respekt, hänsyn och kontroll från samtliga talare som håller koll på vem som ska tala. Eleverna blir förvånansvärt skickliga i detta om man jämför det första och sista boksamtalet. Mot slutet stod de på kanten till att klara av att hålla i själva boksamtalet och frågandet själva. För de mest känsloladdade samtalsämnena krävdes ändå vuxen styrning då eleverna inte klarar av att fokusera dels på vad de själva ville säga, dels på vems tur det borde vara att få prata, vilket inte är anmärkningsvärt med tanke på deras ålder. Eleverna utvecklar frihet under ansvar och hanterar sin frihet att tala rakt ut, ligga ner, och så vidare på ett fantastiskt sätt som visar att de känner ett ansvar för att boksamtalen skall bli bra och för att de själva vill tala om böckerna. När samtalsledaren vid några tillfällen säger att det kanske är dags att bryta för eleverna verkar trötta och lite okoncentrerade utbrister samtliga alla tillfällen i ett ”Nej!” och ”skärper” genast till sig. Med tanke på att många boksamtalet höll på så länge som en och en halv timma är det inte konstigt att deras förmåga att koncentrera sig gick lite upp och ned. Något som är påtagligt under arbetets gång är hur eleverna gör boksamtalet ”till sitt” eget arbete och går in för arbetet med liv och lust. Detta märks bland annat genom att de ständigt kommer med nya idéer om tillvägagångssätt, som till exempel att de utformar en ny kategori ”kille/tjej” under samtalet om *Kenta och barbisarna*. Det märks också genom att de börjar diskutera böcker med varandra redan innan boksamtalen börjat och när samtalsledaren kommer har de redan samlat på sig en massa saker de vill säga innan bandspelaren ens hunnit sättas på. Några gånger kommer eleverna springandes redan på skolgården och ropar: ”Jag har ett mönster!”

Ytterligare social träning eleverna får är att hjälpa varandra uttrycka något särskilt. Ibland kommer hjälpen spontant av de andra och ibland ber eleverna själva om hjälp, som när Ellen inte vet hur hon ska förklara mönstret med de prickiga och vita kaninerna i *Pricken*. Ett lysande exempel på hur eleverna hjälps åt för att förmedla ett budskap är i diskussionen om att de vuxna till stor del påverkar vad barn väljer att leka med. Förmågan att kunna uttrycka sig och förklara hur man menar är något som vårt samhälle ställer stora krav på. Kommunikativ förmåga är a och o i samspel med andra och för att det sociala interaktionen ska fungera oss människor emellan. I boksamtalen tränas eleverna intensivt i att uttrycka sig, omformulera vid behov, argumentera för något och inte minst sätta sig in och försöka förstå hur någon annan menar och tänker. Många gånger är det tydligt att elevernas tankeförmåga ligger på en högre nivå än deras förmåga att uttrycka detta verbalt. Det märks bland annat genom att de ofta väljer att beskriva företeelser genom exempel från sin vardag och genom att berätta om en konkret situation som demonstrera det de vill säga. Vid dessa tillfällen

söker eleverna stöd och visar att de uppskattar när samtalsledaren hjälper dem att hitta de exakt orden som förklarar det de nyss beskrivit. Under utvärderingen behöver Sara hjälp att hitta ordet "livligt" som beskriver hur hon anser att boksamtalen har förändrat sig från de första till de sista. "Av läraren förväntar de sig hjälp med den utforskningen. De förväntar sig att få hjälp med att förtydliga tankegången, inte bara genom att läraren formulerar den åt dem, inte genom att hon förklarar den för dem, utan genom att hon frigör deras förmåga att själv uttrycka den" (Chambers, 1993, s. 23). Samtalsledaren måste också under boksamtalen ta vara på allt eleverna säger för att visa att deras åsikter är värdefulla och har rätt att få komma fram. Eleverna är känsliga för den vuxnes åsikter eftersom de vet att vuxna oftast vet bättre och mer än de själva gör till följd av deras livslängd. När elevernas åsikter tas till vara såsom de gör under ett boksamtal eftersom allt som diskuteras utgår från deras egna tankar, lär de sig att det de har att säga är värt att tas på allvar och diskuteras. Den insikten gör eleverna trygga i att våga berätta och dela med sig av tankar vilket påverkar deras sociala utveckling positivt. Att våga säga som man tycker och vara ärlig i samspelet med andra underlättar för utvecklingen av goda sociala relationer.

I analysen av boksamtalen är det tydligt att den sociala och litterära stimulansen eleverna tillgodogör sig går hand i hand i hand och står i ett beroendeförhållande. Den sociala stimulansen eleverna får, som till exempel träning i att respektera andras åsikter, är på samma gång en litterär insikt där eleverna blir varse att en boks innehåll kan förstås och tolkas på flera olika sätt. I samma beroendeförhållande finner vi insikten om böckernas mer subtila och dolda budskap som eleverna med hjälp av vändras tankar och insikter plockar upp till ytan och gör en gemensam tolkning av. "I grund och botten är samtal kring litteratur ett slags gemensamt begrundande. Boksamtal är ett sätt att ge form åt de tankar och känslor som väcks av boken och de tolkningar vi tillsammans skapat ur texten – det av författarens fantasi styrda budskapet som vi tolkar på just det sätt vi vill" (Chambers, 1993, s. 23). Sådana erfarenheter är viktiga för att eleverna ska lära sig att ta hjälp av varandra och att de kan resonera sig fram till en lösning genom att diskutera och samtala. Den sociala och litterära utvecklingen hos eleverna sker alltså i ett ömsesidigt samspel där själva samtalet är den sammanfogande länken. Litterärt når eleverna en gemensam "läsning" av boken som bidrar till att de får ut mycket mer av den och förstår mycket mer i boken än vad de hade gjort genom att bara läsa den på egen hand. Det här är något samtliga eleverna tar upp i den enskilda utvärderingen och på den punkten råder ingen tveksamhet i deras svar. "Samtalet i sig genererar nya insikter och en ökad uppskattning av texten, som ingen ditintills kunnat nå fram till på egen hand -...- genom att tillsammans koncentrerat ägna oss åt en bok, belönas vi med en mycket rikare innebörd och förståelse av texten än vi trodde den kunde erbjuda" (Chambers, 1993, s. 3). Värt att nämna är också att eleverna talar om lusten att prata om böckerna i samband med frågorna om vad de lärt sig under arbetet. Arbetsglädje är en förutsättning för att optimal utveckling ska äga rum eftersom motivationen och intresset då fångar elevernas koncentration och uppmärksamhet på ett oslagbart sätt. Eleverna i studien tar över boksamtalen och driver arbetet själva till följd av att de tycker att det är roligt att diskutera böckerna och skönt att få säga sin hjärtans mening. Att eleverna är trygga med att de får säga vad som helst och att det inte fanns några rätt och fel anser vi vara en av anledningarna till att de tog arbetet till sig, att de vågar öppna sig och säga sin ärliga åsikt. Eleverna får social stimulans genom de litterära lärdomarna och vice versa. Om texten lär eleverna sig mer genom samtalet än om de hade läst på egen hand och genom att samtala om texten lär de sig mer om varandra och om det sociala samspelets regler och normer än om de arbetat individuellt. "Varje gruppmedlem vet något, men ingen vet alltihop. Deltagarna i gruppen tar med sig sin kunskap in i diskussionen, vars mål är att gemensamt upptäcka mer om texten än vad som annars varit möjligt" (Chambers, 1993, s. 29). Att arbeta med boksamtal är således en win-win-situation, där eleverna utvecklas både socialt och litterärt.

8.3 Slutsats

Den slutsats som kan dras av studien är att de fem medverkande eleverna samtliga stimuleras socialt och litterärt av att delta i boksamtal. Litterärt genom att de skaffar sig en bättre förståelse för

böckerna genom samtalen. Socialt stimuleras eleverna genom att de pratar om sina upplevelser av böckerna och diskuterar dem, vilket medför att de utvecklar en medvetenhet om att vi människor tolkar och förstår saker och ting på olika sätt. Den litterära utveckling som sker under boksamtal är beroende av den sociala och vice versa, vilket är det fina. Människan är hel varelse och att vi väljer att dela upp våra förmågor i delar som social och litterär förmåga, är inte överensstämmande med verkligheten. I verkligheten är varje barn, elev och människa en hel individ med tankar, känslor, frågor och färdigheter allt i en och samma person. Under boksamtalen har elevernas fem personligheter med unika särdrag och karakteristika kommit fram i sin helhet, och tagit plats i det som blivit deras gemensamma sociala forum. Alla boksamtal präglas just av en helhetskänsla, eleverna får saker och ting på plats mentalt genom att samarbeta om böckerna. Allt eftersom eleverna förstår böckerna bättre förstår de även varandra mer och mer, och förhoppningsvis även sig själva. Det står också klart att arbetet präglats av entusiasm, engagemang och glädje från elevernas sida från början till slut. Anledningen till deras positiva gensvar bedömer vi bland annat bero på något så enkelt som att en vuxen, i detta fall samtalsledaren tar sig tid, 17 timmar för att vara exakt, för att lyssna på vad de har att säga, och är så intresserad av detta att allt spelas in på band. Även om vårt samhälle är mer "barnvänligt", för att citera eleverna, idag än förr i tiden, får barn ofta kämpa ganska hårt för det verbala utrymmet, kanske både i sina familjer som lever en stressad tillvaro som många gör idag, och i stora barngrupper i skolan. Typiskt för eleverna är att de inte ger sig när de verkligen vill säga något, och tålmodigt upprepar gång på gång att "Jag har ett mönster" eller "jag har en grej om det" utan att bli otåliga eller irriterade för att de fick vänta, tills dess att samtalsledaren uppmärksammar detta. I det inspelade materialet finns många sådana situationer där det så tydligt hörs att barnen är vana vid att de måste säga, eller fråga saker många gånger för att bli lyssnade på. Att som lärare utveckla arbetsmetoder som omfattar elevernas egna tankar, åsikter och som utgår från eleverna, känns efter avslutad studie mer angeläget än någonsin. Istället för att dra sina elever genom en bok och låta dem sitta med färdiga frågor på egen hand kan läraren samtala med sina elever istället. Istället för att besvara lärarens eller lärobokens frågor kan eleverna få ställa och besvara sina egna frågor. Det senare har en djupare inverkan på elevernas självförtroende och tillit till sin förmåga att tänka, analysera och fundera. Tilltron till den egna förmågan är a och o för att någon utveckling ska ske, vare sig det gäller att förstå en bok eller lösa ett matematiskt problem. Eleverna måste uppmuntras att våga ge sig i kast med saker och ting på sitt eget sätt, och tidigt lära sig att det är helt okej att laborera verbalt med sina tankar och funderingar, utan att vara rädda för att de ska säga "fel". I dessa avseenden är boksamtal ett optimalt redskap att använda för att hjälpa sina elever att nå en inre trygghet och insikt om att deras tankar är betydelsefulla och bra. Med den inre övertygelsen kommer eleverna att lära sig mer om det vi vill att de ska lära sig, det vi vet att de behöver lära sig och det de själva vill lära sig. Det måste sägas att antalet fem elever inte är en realistisk lärandesituation, men vi bedömer att det går att genomföra boksamtal med god kvalitet i halvklass. En annan möjlighet är skolan omorganiserad så att det ibland går att genomföra något tillsammans med bara några få.

Att upptäcka en bok genom elevernas ögon och se den utifrån deras sätt att betrakta och resonera kring bokens alla delar, handling, bilder, karaktärer, språkbruk och budskap är mycket speciellt och liknar ingen annan typ av undervisning som vi, författarna till studien varit med om tidigare. Det är också något man vill uppleva igen och igen.

9.

Tack!

Ett stort tack riktas till de fem elever som deltagit i boksamtalen och dessutom engagerat sig med

själ och hjärta i alla samtal.

Tack riktas även till all personal på elevernas skolan som skapat möjligheter att genomföra studien.

Till sist tack till handledare Ann Boglind för stöd längs vägen.

10. Referenser

- Bergström, G, 1978, *Alfons och odjuret*. Stockholm: Raben & Sjögren Bokförlaget.
- Bergström, G, 1981, *Är du feg Alfons Åberg*. Stockholm: Raben & Sjögren Bokförlaget.
- Chambers, A.1993. *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Rabén och Sjögren Bokförlag.
- Crowther, K, 1996. *Min vän Jim*, Stockholm: Eriksson & Lindgren.
- DePoy, E, N Gitlin, L.1999. *Forskning. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. 1996. *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. 2003. *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, H. 2001. *Neuropsykologi*, Stockholm: Liber AB.
- Holme, I, M, Solvang, B, K. 1997. *Forskningsmetodik, om kvalitativa och kvantitativa metoder*, Studentlitteratur.
- Keene, E, Zimmermann, S.2003. *Tankens mosaik, om mötet mellan text och läsare*. Uddevalla: Daidalos.
- Skolverket. Kursplan i svenska, grundskolan, inrättad 2000-07. www.skolverket.se
- Lindenbaum, P, 2007. *Kenta och barbisarna*, Stockholm: Raben & Sjögren Bokförlaget.
- Lindö, R. 2002. *Det gränslösa språkrummet*, Studentlitteratur
- Lundberg, I, Herrlin, K.2007. *God läsutveckling, kartläggning och övningar*, Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Nikolajeva, M. 2004. *Barnbokens byggklossar*, Studentlitteratur
- Rey, M, 1945, *Pricken*, Stockholm: Raben & Sjögren Bokförlaget,
- Skolverket (1994/2006, *läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*) www.skolverket.se 2009-05-03
- Stensson, B. 2006. *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos.
- Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken*, Stockholm: Prisma.
- Wolf, L. 2002. *Läsaren som textskapare*. Studentlitteratur
- Vygotskij, L, 1999. *Tänkande och språk*, Uddevalla: Bokförlaget Daidalos

Boksamtalens frågeställningar

Grundfrågor

1. Vad gillade du i boken?
2. Vad gillade du inte i boken?
3. Vilka saker tyckte du var konstigt eller svårt att förstå
4. Vilka mönster hittade du i boken?

Allmänna och speciella frågor (exklusive följdfrågor och omformuleringar)

Jag undrar....

1. När du såg boken första gången, vad tänkte du då?
2. Var det några ord eller uttryck som du reagerade på?
3. Har något av det som händer i boken någonsin hänt dig?
4. Om du skulle berätta för en kompis om den här boken, vad skulle du säga då?
5. Hur lång tid tror du tog för allting att hända?
6. Finns det något som skulle tagit längre tid i verkligheten och vice versa?
7. Fick vi någonsin reda på vad personerna tänkte och kände?
8. Var tror du detta utspelar sig?
9. Vilken av personerna blev du mest intresserad av?
10. Vem tyckte du mest och minst om?
11. Vem var det som berättade historien?
12. Vad skulle du förändra i boken och du fick lov?
13. Om du fick ändra slutet, skulle du göra det och hur? *
14. Hur skulle du fortsätta historien? *
15. Var det något du blev förvånad över som hände i boken? *
16. När vi lyssnat på varandra nu, är det något som någon annan sagt som ni blev förvånad över?
17. Till sist, vad tycker du var det allra viktigaste i boken?

*Samtalsledarens/författarna till studiens egna frågeställningar

Obesvarade frågor

Alfons och odjuret

Varför gör Alfons ingenting på en hel vecka utan bara tänker?

Varför är det blod, dog och död med i en barnbok?

Är du feg Alfons?

Varför säger Alfons inte emot mer eller ger igen?

Pricken

Varifrån fick Pricken sina prickar?

Hur kan Lill-Vit vara vit när resten av familjen är prickig?

Var är Prickens pappa? Var är Lill-Vits mamma?

Räcker det med en mamma för att få kaninbarn?

Kenta och Barbisarna

Varför startar boken med fotboll?

Varför skrattar tjejerna åt Kenta när hans Barbie föder en fiskpinne?

Jämförande boksamtal

Min vän Jim, Alfons och odjuret, Är du feg Alfons Åberg, Pricken, Kenta och Barbisarna

Likheter och skillnader i böckerna mellan:

1. Personerna och deras sätt att handla i olika situationer.
2. Den fysiska miljön (förklara)
3. Den sociala miljön (förklara)
4. Språkbruket, orden och typsnitt
5. Illustrationerna

Händelserna

Budskapet (Vad var viktigt/viktigast i boken, vad lärde man sig)

Finns det något i böckerna som binder dem samman, är de lika eller olika?

Elevernas jämförelsepunkter

Bästa bok totalt, Mest/minst barnvänlig, Bilderna, Språket, Lämpligast för 8-9 års ålder, Framsidan
Titeln, Bästa handling, Mönster, Konstiga saker, Vilka böcker är mest olika, Bästa författaren

Individuell utvärdering av boksamtalen och den egna lärandeprocessen (exklusive följdfrågor)

Arbetsglädje och lärdomar

Hur har det varit att ha boksamtal?

Hur tänkte du innan att det skulle vara, blev det så? Bättre/sämre?

Tycker du att du lärt dig något av att delta i boksamtal? I så fall vad?

Är det någon skillnad i hur du tänkt när du läst böckerna om du jämför de senare och de tidigare böckerna?

Tänkte du på frågorna när du läste de böckerna?

Har du förstått böckerna bättre efter boksamtalen än innan då du enbart läst den tyst? Hur?

Vad tyckte du om valet av böcker?

Tycker du att du fått vara med och påverka arbetet med boksamtalet, hur då och hade du velat påverka mer?

Tala och lyssna

Hur tycker du att den formen för besvarandet av frågorna har fungerat?

Har du varit orolig för att säga ”fel”?

Har du ändrat ditt sätt att vara under boksamtalen under arbetets gång?

Tycker du att du blivit lyssnad på och fått säga det du velat säga?

Hur har det varit att lyssna på de andra?

Har saker som de andra sagt påverkat dig och i så fall hur?

Har saker de andra sagt fått dig att tänka på böckerna på ett nytt sätt?

Har du betraktat någon bok och bokens innehåll som du läste tyst på ett nytt sätt efter boksamtalet?

Har något som de andra sagt gjort dig förvånad vid något tillfälle?

Hur har du trivts i gruppen?

Boksamtal som arbetsform

Vad har varit det bästa med arbetet?

Finns det något dåligt med att ha boksamtal?

Liknar arbetet med boksamtalen det vanliga arbetet i skolan? Om nej; hur skiljer det sig, om ja; hur då?

Vad har varit svårt?

Är bra att ta upp vissa känsliga ämnen (som till exempel mobbing) utifrån böcker?

Bilaga 5

Genomförande

Boksamtal 1 *Min vän Jim* 09-03-05

Del 1. Grundfrågorna

Del 2. Allmänna och speciella frågor

Boksamtal 2 *Alfons och odjuret* 09-03-12

Del 1. Grundfrågorna

Del 2. Allmänna och speciella frågor

Boksamtal 3 *Är du feg Alfons?* 09-03-19

Del 1. Grundfrågorna

Del 2. Allmänna och speciella frågor

Boksamtal 4 *Pricken.* 09-03-25

Del 1. Grundfrågorna

Del 2. Allmänna och speciella frågor

Boksamtal 5 *Kenta och barbisarna.* 09-04-01

Del 1. Grundfrågorna

Del 2. Allmänna och speciella frågor

Boksamtal 6 *Jämförande samtal om samtliga böcker* 09-04-16

Del 1. Uppföljning av obesvarade frågor från tidigare boksamtal

Del 2. Jämförelser enligt elevernas egna kriterier

Boksamtal 7 Jämförande samtal om samtliga böcker. 09-04-20

Del 1. Jämförande samtal av huvudkaraktärerna i böckerna

Del 2. Jämförande samtal om andra karaktärer i böckerna

Individuell utvärdering 09-04-21

Bilaga 6

Sammanställning av fördelningen av elevernas svar på grundfrågorna

Min Vän Jim:

Gillar: 6

Inte gillar: 6

Konstiga saker/ svårt att förstå: 9

Mönster: 5

Totalt: 26

Alfons och Odjuret

Gillar: 7

Inte gillar: 17

Konstiga saker/ svårt att förstå: 12

Mönster: 5

Totalt: 41

Är du feg Alfons?

Gillar: 7

Inte gillar: 6

Konstiga saker/ svårt att förstå: 6

Mönster: 3

Totalt: 22

Pricken

Gillar: 2

Inte gillar: 12

Konstiga saker/ svårt att förstå: 25

Mönster: 3

Totalt: 42

Kenta och Barbisarna

Gillar: 4

Inte gillar: 10

Konstiga saker/ svårt att förstå: 6

Mönster: 2

Ny kategori: Kille & Tjej: 9

Totalt: 31

Totalt från samtliga böcker

Gillar: 25

Inte gillar: 51

Konstiga saker/svårt att förstå: 49

Mönster: 18

