



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Skönlitteratur i undervisning

En kvalitativ studie om hur lärare använder skönlitteratur i
undervisning i årskurs 1 - 3

Daniela Gicarevska, Ljiljana Simic och Denana Doric

Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: LAU925 ULV
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2010
Handledare: Caroline Runesdotter
Examinator: Björn Hasselgren
Rapport nr: VT10-2611-06 U/V

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	LAU925 ULV
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2010
Handledare:	Caroline Runesdotter
Examinator:	Björn Hasselgren
Rapport nr:	VT10-2611-06 U/V
Nyckelord:	skönlitteratur, bokprat, högläsning, läsmiljö, läslust

Sammanfattning

Syftet med vår studie var att öka kunskapen om hur några verksamma lärare använder skönlitteratur i undervisning i år 1-3. Vi ville ta reda på lärarnas uppfattningar om skönlitteraturens betydelse för barnens utveckling. Vårt syfte var även att undersöka hur lärare skapar en god läsmiljö, hur han/hon väcker läslust hos sina elever samt hur lärare och elever samtalar om böcker som de har läst.

I vår studie använde vi oss av sociokulturell teori. Stödet för det hämtade vi hos flera kända forskare med Vygotskij i spetsen. En central tanke i sociokulturell teori är att barnet utvecklas och lär sig i samspel med andra och framför allt med vuxnas hjälp. Samtidigt anses det att språk och kommunikation är viktiga redskap för att lärande och reflektion ska ske – något som är relevant i skolans värld.

Genom kvalitativa intervjuer med sex verksamma lärare fick vi empiri för vår studie, som vi sedan bearbetade och analyserade.

I resultat vi fick fann vi att alla pedagoger anser att skönlitteratur har stor betydelse för barns utveckling på många olika sätt. De anser att skönlitteratur är viktigt för språkutveckling, bearbetning av egna problem, men även att det är ett bra redskap att sätta igång fantasi och skapa en bättre förståelse för andra kulturer och andra levnadssätt. Vi fann att lärarna värderar läslust som avgörande för att få eleverna engagerade i bokens värld. För att levandegöra detta använder de sig framför allt av högläsning, bokprat och boksamtal.

Även en stimulerande miljö med massor av tilltalande, lättåtkomliga böcker anses spela stor roll. Som svårigheter i arbetet med skönlitteraturen nämner lärarna tidsbrist, dålig ekonomi och även borttagna skolbibliotekstjänster.

Förord

Vi riktar ett stort tack till alla lärare som deltagit i undersökningen. Vi vill även tacka vår handledare Caroline Runesdotter för allt stöd och hjälp under hela studiens gång. Ett speciellt tack till våra familjer för deras tålamod och stöd under tiden som studien och skrivandet har pågått. Slutligen tackar vi varandra för ett bra samarbete under studiens gång.

Daniela Gicarevska
Ljiljana Simic
Denana Doric

Göteborg, maj 2010

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	1
Innehållsförteckning	2
1. Syfte	6
2. Litteraturgenomgång	7
2.1. Skönlitteraturens betydelse för barnens utveckling	7
2.1.1. Vad säger styrdokumentet?.....	7
2.2. Att välja vad som ska läsas	8
2.3. Att skapa en god läsmiljö.....	9
2.4. Att väcka lusten att läsa	10
2.4.1. Bokbestånd.....	11
2.4.2. Högläsning	11
2.4.3. Bokprat.....	12
2.5. Att samtala om böcker	13
2.5.1. Vad utvecklas genom boksamtal?.....	13
2.5.2. Att föra ett boksamtal	14
3. Teori och metod	17
3.1. Teoretisk förankring	17
3.1.1. Val av teorier – en sammanfattning.....	17
3.1.2. Sociokulturellt perspektiv	17
3.1.3. Projektet ”Listiga räven”	18
3.2. Val av metod.....	19
3.3. Beskrivning av undersökningsförfarande	20
3.4. Redogörelse av analysmetod	20
3.5. Studiens tillförlitlighet	20
3.6. Etiska överväganden.....	21
4. Resultat	22
4.1. Skönlitteraturens betydelse för barnens utveckling.....	23
4.2. Läsmiljö	24
4.3. Läslust.....	25
4.4. Boksamtal	26
4.5. Hinder och begränsningar	27
5. Diskussion	29
5.1. Skönlitteraturens betydelse för barnens utveckling.....	29
5.2. Miljön och personlighetsutveckling.....	29
5.2.1. Modersmålet är viktigt.....	30
5.2.2. Självförtroende spelar en nyckelroll	30
5.3. Diskussion kring läslust	30
5.3.1. Högläsning	31
5.3.2. Bokprat.....	31
5.4. Diskussion kring boksamtal i undervisningen.....	31
5.5. Svårigheter	32

6. Slutsats.....	33
7. Förslag på fortsatt forskning.....	33
Bilaga 1	35
Brev till intervjupersoner	35
Bilaga 2	36
Intervjufrågor	36

Inledning

Inom ramen av vår utbildning blev vi medvetna om skönlitteraturens betydelse för barns utveckling. De möjligheter som skönlitterära verk bjuder på och dess positiva påverkan i undervisningen är något som alla pedagoger vi hade kontakt med var överens om. Detta tänker vi ha som underlag i vår yrkesroll som blivande lärare.

”Skolan skall i sin undervisning sträva efter att eleven utvecklar sin fantasi och lust att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse” (Skolverket, 2000a, s.96).

Detta framkommer i strävansmålen för svenskämnet och är även grunden för vår studie.

I klassrummet är det läraren som visar eleverna vägen att bli drivna läsare.

Med vår studie vill vi undersöka vilket förhållningssätt verksamma lärare har gentemot litteratur och vilken betydelse de anser skönlitterära texter har för elevernas utveckling. Vårt problemområde belyser vi här genom lärarens egna upplevelser och erfarenheter, direkt från klassrummet.

Vi hoppas att denna studie skall hjälpa oss som blivande lärare och andra som ska ta del av vår studie att få en bild av vilka utmaningar lärare möter i klassrummet/skolan när de använder skönlitteratur i undervisningen och hur de hanterar dessa.

1. Syfte

Syftet med denna studie är att öka kunskapen om hur olika lärare använder skönlitteratur i grundskolan.

Mot bakgrund av vårt syfte vill vi ha svar på följande frågeställningar i vårt arbete:

- Vilken betydelse anser lärarna att skönlitteratur har för barnens utveckling?
- Hur skapar lärare en god läsmiljö?
- Hur väcker lärare läslust hos elever?
- Hur samtalar lärare och elever om böcker som de har läst?

2. Litteraturgenomgång

2.1. Skönlitteraturens betydelse för barnens utveckling

I varje samhälle är målet att barn ska utvecklas till harmoniska människor, goda, duktiga medborgare och medarbetare.

Hallberg (1993) framhäver skönlitteraturens vikt i den svenska skolan. Allt som anses vara ämnets (svenska) grundläggande element – att tala, lyssna, läsa och skriva vilar på skönlitteraturen. Barnböcker, som är huvuddelen av de böcker som finns i grundskolan, ger eleverna mångfaldiga möjligheter. Tack vare barnböcker kan eleverna utvecklas språkligt och personligt. Barnböcker ger möjlighet, säger Hallberg, till upplevelse, inlevelse och engagemang samt idéer till skrivande. Tack vare dem kan barn diskutera värderingar och göra jämförelse med den egna verkligheten. Hallberg (1993) understryker inlevelse och upplevelse som bokens centrala begrepp. Inlevelse utvecklar eleverna, påstår hon. Böcker med inlevelsestruktur tvingar läsaren att engagera sig i personernas öde. Detta kräver ställningstagande som i sin tur leder till mognad. Även Lundqvist (1984) påpekar läsandets värde. Det är bevisat, säger hon, att läsandet ger barnen större språklig kompetens: de stavar bättre och uttrycker sig bättre.

Molloy och Ejeman (1997) belyser Jan Nilssons syn på frågan ”*Varför ska barn läsa böcker?*”. Jan Nilsson är lärarutbildare och litteraturexpert som har ägnat mycket tid åt den frågan – skriver Molloy och Ejeman.

Enligt honom ska barn läsa böcker av följande anledningar:

- *För att utveckla språket;*
- *För att få kunskaper;*
- *För att få hjälp och*
- *För att få underhållning.*

Det är viktigt att vi vuxna skapar situationer där barn ges möjlighet att läsa litteratur och att möta det rika språket som författare använder sig av i sitt skrivande.

Nilsson framhäver att barn också behöver läsa för att få nya kunskaper och insikter om sig själva, om andra människor och om den värld vi lever i.

Många läsare kan få stöd och hjälp av litteraturen för att bearbeta egna problem eller besvärliga situationer som har uppstått i deras liv. I böckerna de läser kan de möta personer som har haft liknande problem eller varit med i liknande situationer vilket kan hjälpa dem att orka gå vidare och betrakta uppstått problem ur nya infallsvinklar.

Nilsson i Molloy och Ejeman (1997) poängterar att lärare ska ha modet att ge barnen möjlighet att läsa en bok utan att behöva redovisa den. Barn ska ges möjlighet att själva välja böcker och de ska njuta av att läsa dem.

2.1.1. Vad säger styrdokumentet?

Skönlitteratur, som tillsammans med film och teater är en bestående del av det svenska

språket, har en mångfaldig roll i barns och ungdomarnas utformning, utveckling, samt förståelse av sig själva och andra.

Kursplanen för ämnet svenska säger att *skönlitteratur ger kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder.*

Samtidigt, hjälper skönlitteratur till att skapa empati för olikheter, något som urskiljer sig från den vanliga, samtidigt som den bidrar till att ge perspektiv på det nära och vardagliga. Så, man kan säga att litteratur å ena sidan ger överblick i tid och rum, samt å andra sidan stärker barns identitet, medan han/hon utvecklar sin egen syn på kultur och kulturella värderingar (Skolverket, 2000a).

Det står tydligt i strävande mål för ämnet svenska att eleven *utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse.*

Samtidigt påpekas det att eleven *får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen.* (Skolverket, 2000a, s 97)

I själva verket skaffar sig eleverna i stor utsträckning läs- och skrivkompetens med hjälp av skönlitteratur. Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet *Lpo94*, understryker att skolan ska se till att eleven utvecklar nyfikenhet och lust att lära. Efter avslutad grundskola ska varje elev, enligt uppnåendemålen, kunna läsa och lyssna aktivt. Vidare ska eleven vara förtrogen med centrala delar av svenska, nordiska och västerländska kulturarv, liksom utveckla förståelse för andra kulturer (*Lpo 94*, Skolverket 1994).

2.2. Att välja vad som ska läsas

Barn och ungdomsförfattaren Chambers Aidan (1995) presenterar en läsandecirkel som består av tre viktiga aktiviteter i litteraturläsning: *urval, läsning och reaktion.* I mitten av läsandets cirkel har Chambers placerat *vuxenstödet* som enligt honom är av stor betydelse för alla läsare som färdas runt läsandets cirkel.

Att läsa är en bred, djupgående process. Många faktorer bidrar till förståelse av själva ordet *läsa*. Med att läsa menas inte bara att knäcka koden. Med att läsa menas även att förstå, uppleva, upptäcka... och mycket mer. Chambers (1995) skriver följande: ”Nöjet av att läsa en skönlitterär bok ligger i att upptäcka de mönster som vävts in i den - mönster vad gäller handling, personer, idéer, symbolik, språk m.m. (s 14).

Vi vuxna och i synnerhet lärare, menar han, ska hjälpa barn att utvecklas till tänkande läsare d.v.s. de som *läser med koncentration och eftertanke.*

För att åstadkomma det, ska böckerna väljas ut med omsorg och här kommer vuxenstödet till sitt fulla uttryck. En vuxens hjälp är nödvändig trots att kanske både barn och vuxna är ovilliga att blanda in vuxna i bokvalet. Faktum är att erfarenhet, vilket vuxna har och delar med sig av, ger dem frihet och vilja att hjälpa till att hitta rätt, när barnet tvekar eller är helt vilsen i bokens oändliga värld. Självklart ska hjälpen ges smidigt, diskret och aldrig kännas påtvingande från elevens sida. Detta görs i första hand när man märker att valet är mestadels skräp. För att möjliggöra bokval ska det finnas tillgång till böcker och bland dessa böcker måste det finnas sådana som vi vill ha, d.v.s. ett bra urval. Med bra urval ges barnet möjlighet att lättare hitta själv. Chambers (1995) skriver följande:

”Barn behöver, precis som vuxna, få möjlighet att själv leta reda på böcker som motsvarar deras behov och passar deras utvecklingsstadium och personlighet”. (s 42)

Lundqvist(1984) varnar också för böcker med tvivelaktigt värde. Sådana böcker där författaren *fungerar som en korsordslösare i en gåta där nyckelorden själva ger svaret* kallar hon för masslitteratur (s 19). Man ska söka sig i litteratur. Det är inte helt fel att läsa skräplitteratur om man även läser annat. Efter ett tag, menar Lundqvist, kommer man själv till slutsatsen att masslitteratur är enahanda.

Alla är vi måna om läsinlärningsprocessen. En myt som cirkulerar bland oinvigda är att skräplitteratur delvis hjälper barn med lässvårigheter. Lundqvist menar att det inte stämmer och hävdar att om barn får meningsfulla och spännande texter från första början går läsinlärningsprocessen fortare och smidigare. Därför ska de erbjudas sagor som hjälper barn att skapa förförståelse som behövs för att gå vidare i utvecklingen. När läsaren är tillräcklig mogen i sin läsutveckling inser han själv att skräpet är alltför ytligt och förutsägbart för att ägna sin tid åt det, eftersom han vet var det som är bättre finns att få.

Lundqvists (1984) och Chambers (1995) ställningstagande möts i flera punkter bl.a. angående lärarroll i litteraturen. Båda två betonar att läraren själv måste med eget exempel visa och bevisa hur betydelsefull läsningen är. Det råder inget tvivel, menar Lundqvist (1984), att lästid och bokbestånd har stor roll, men de är ändå sekundära faktorer i elevernas litterära utformning och utveckling. Avgörande i det hela är att få eleverna att läsa. Läslusten är alltså nyckelord i själva läsningen, särskild med tanke på att sistnämnda bidrar till elevernas språkutveckling, känslö- och förståndsutveckling och inte minst livsorientering. För att åstadkomma det, ska därför läraren själv läsa mycket, vara uppdaterad och inte komma med undanflykter om tidsbrist. Han är ju förebild och litteraturförmedlare vilket förutsätter att han ska hitta rätt bok för rätt elev, liksom rätt bok för olika undervisningssituationer. Bara belästa lärare kan skapa litteraturintresse hos sina elever.

Vidare säger Chambers (1995) att läraren ska akta sig att inte lägga sig för mycket i elevens bokval, då speglas det lärarens boksmak, istället för att utveckla elevens. Detsamma gäller elevens respons på en bok och detta i sig leder till att barn ska lära sig att göra egna kritiska val.

Chambers (1995) rekommenderar varmt att de som läser för läsjournaler eftersom det vidgar vår läsupplevelse och gör att vi lättare minns (vi vill ju minnas böckerna som påverkar oss på alla möjliga sätt senare i livet). Fördel med läsjournaler är bl.a. att föräldrar, lärare och eleverna själva kan se vad de har läst. Han understryker att man inte ska kräva att barnen ska skriva kommentarer och det ska inte heller vara mål för bedömning. Läsjournalerna ska, enligt Chambers, bara vara en litteraturförteckning, inte någon arbetsbok.

Chambers (2007) skriver:

Att uteslutande läsa samma sorts böcker, vad för sorts böcker och av vilken författare det än må vara, är att läsa som om jorden vore platt. Läsaren kan fortsätta läsa utan att någonsin upptäcka (eller vad värre är – inte vilja upptäcka) att jorden är rund, pluralistisk och mångfacetterad. (s 14)

2.3. Att skapa en god läsmiljö

Det förefaller som om lärarna har påverkan att åstadkomma en stimulerande och inspirerande miljö som en nödvändig förutsättning för utveckling och inläring.

Svensson(1998) inleder sin bok med en beskrivning av Piagets och Vygotskijs teorier där de hade liknande åsikter på flera områden trots att de ofta ställs mot varandra. Båda hade samma

uppfattning i frågan om att förståndet utvecklas i interaktion med den sociala och materiella miljön.

”Piaget betonar det naturliga undersökandet i omgivningen. Vygotskij betonar en välordnad och stimulerande miljö som erbjuder barnet utmaningar samt där samhället och dess historiska framväxt är väsentliga delar”. (s 29)

Svensson instämmer med dem och hennes resonemang om miljö är att den har stor betydelse för barnens språkliga utveckling. Hennes åsikt är att social miljö samt språklig stimulans skall ges uppmärksamhet och sättas i samband med språkutvecklingen.

Svensson (1998) anknyter till den amerikanske forskaren Bronfenbrenner och hans syn på barns utveckling ur ett utvecklings ekologiskt perspektiv. Det centrala är samspelet mellan individen och miljön. Dessutom har forskaren lagt tonvikten på mikronivå (omfattar den närmiljön som barnet befinner sig i) och mesonivån (innebär olika kontakterna mellan olika närmiljöer). Enligt honom är det väsentligt att fokusera på de aktiviteter, roller eller relationer barnen kommer i direkt eller indirekt kontakt med. Närmiljön omfattar hemmet, förskolan, fritidshem, skola, kamratgruppen. Därför är vad och hur man gör i barnets närmiljö ytterst betydelsefullt för barnets verklighetsuppfattning. Lika viktigt är att nämna föräldrarollen och vad de gör tillsammans med barnen samt hur lyhörda de är för barnets intresse. Det är även väsentligt vad barnet gör tillsammans med kamraterna såväl hur barnet medverkar till de aktiviteter som närmiljöer lockar till.

Fyra villkor behövs, påstår Chambers (1995), för att skapa en god läsmiljö och hjälpa barn att utvecklas till goda läsare. Självklart, hamnar lästid på första plats, sedan kommer högläsning och bokbestånd. Den fjärde faktorn, boksamtal, som är speciell, hamnar lite utanför ramen. Boksamtal är, menar Chambers, mer invävd i själva undervisningen och det placerar han under rubriken ”reaktion/respons i Läsandets cirkel.

Det som genomsyrar en litteraturmedveten och genomtänkt lärare, avspeglas i hans elever. Hans mål skulle därför vara att elever upplever läsandet som något spännande, något som förädlar dem, gör dem rikare, och inte som ett tvång. Chambers (1995) ger förslag vad stödjande lärare kan göra för att hjälpa barn att bli ”bästa vän” med boken. Han ska bl.a. förse eleverna med böcker; stimulera eleverna till att bli tänkande läsare genom att själv vara ett levande exempel vad en god läsare gör; ger respons och hjälper barnen att sinsemellan ge respons; högläser för dem, helst i en miljö som inspirerar till läsning.

2.4. Att väcka lusten att läsa

Alla satsningar på läsfrämjande insatser i grundskolan är nödvändiga för elevens inläring överhuvudtaget. Lundahl (2001) talar om att läsning och berättelser är självklara och naturliga komponenter redan i barndomen. Barn som badar i texter socialiseras lättare i den skriftliga världen vilket kan underlätta deras kommande skolstart.

I likhet med honom betonar Fox (2001) att de barn som inte i tidiga år har kommit i nära och ständig kontakt med högläsning kan få det mycket svårare i skolan än de annars skulle få. ”Framför allt kan läsinläringen bli ett oöverstigit berg istället för en källa till överraskande glädje”. (s 21)

2.4.1. Bokbestånd

För att väcka barns läsintresse hänvisar Chambers (1995) till tillgänglighet i första hand, och då menar han att ett solitt bokbestånd ska finnas till hands, inne i klassrummet och även i skolbiblioteket (med, såklart, bredare urval). Erfarenheten visar, säger han, att barns bok- och läsintresse växer om de deltar i biblioteksarbete. Detta kan barn göra t.ex. genom att delta i bokinköp. Desamma gäller utställningar. Kreativa och engagerade vuxna, och i synnerhet lärare, lyckas väldigt bra med utställningsteman.

Vi vill anknyta det ovan nämnda till det lässtimulerande projektet "Listiga räven". Rinkeby bibliotek har regelbundet bjudit in eleverna för att ställa ut sina temaarbeten. Dessa utställningar var välbesökta av föräldrarna. Bibliotekens litteraturinköp för eleverna var medvetet riktad. Lärarna hade möjlighet att låna ett obegränsat antal böcker till klassrummet. Bibliotekariens roll gick från att uppmuntra och intressera sig för elevens val av skön- och facklitteratur, till att vid varje bokpratsbesök valde eleverna ut en bok vars innehåll de dramatiserade och spelade upp vid nästa biblioteksbesök. Böckerna låg väl exponerade på hyllor i klassrummet och var lätt tillgängliga för läsning. Med detta blev böcker en naturlig del av elevernas vardag och undervisning.

"Läslusten är mycket stor. Deras nyfikenhet är väckt och de slukar böcker" (Alleklef & Lindavalls, 2003, s 22).

2.4.2. Högläsning

Ett alternativ till individuell läsning kan vara högläsning, vilket ökar lusten, njutningen i att lyssna till och gå in i en berättelse med sin egen fantasi. Att lyssna innebär att öppna passagen in i minnet av sinnesupplevelser och erfarenheter, att öppna för jämförelser, tankar och frågor. Intensiva bokupplevelser och läslust kan man åstadkomma genom att presentera berättelser och detta gäller inte bara barn, utan vuxna med. Chambers (1995) påpekar: "Vår lust att läsa skönlitteratur ligger djupt rotad i denna muntliga erfarenhet av berättelser, i vårt behov av dem, och i vår förståelse för deras innebörd och mönster" (s 57).

Spännande berättelser gör att åldersgränser suddas bort och förvandlar åldringar till små, nyfikna barn.

Med rösten som vapen lyckas många lärare engagera även de ointresserade eleverna. Berättande och högläsning är, betonar Chambers (1995) två olika företeelser. Berättande är mera åhörarfokuserat, medan högläsning inbjuder till eftertanke och funderingar. Chambers menar att högläsning är nödvändig för barns utveckling som läsare och behövs genom hela skoltiden.

Även Hallberg (1993) understryker vikten av högläsning. Hon anser att läraren bör läsa högt för elever minst tjugo minuter dagligen under de första skolåren.

I dagens allt mer stressade samhälle där tekniken (TV, datorer) är på väg att ta över vår inre värld, och där svenska språket hamnar mer och mer i skuggan av engelska, har lärarens högläsning i klassrummet ännu större betydelse.

Fox (2001) hör till dem som ser en fara i att de barn som levit i en lästorftig miljö blir passiva tv-tittare. TV och film kan aldrig ersätta boken. Dessa barn riskerar i princip att genom hela sin skoltid komma efter när det gäller läsning och lärande. Om alla i barnens närhet är starkt motiverade att läsa högt, kommer barnet att klara sig högt bra så väl i lärande – som i sociala sammanhang.

Hallberg (1993) menar att vi i samband med läsning riktar oss både mot någon annan och mot vår inre bild- och fantasivärld. Dessutom säger hon att eleverna övar koncentration och aktiverar ett passivt ordförråd med högläsning.

Om man regelbundet läser för barnen utvecklas deras koncentrationsförmåga. Fox (2001)

2.4.3. Bokprat

I sin bok *Om böcker* poängterar Chambers (1987) att den främsta plikten för dem som har fått möjlighet och makt att sammanföra barn och böcker är att presentera för barnen de litterära verk som de anser mest värda deras tid och uppmärksamhet.

Men hur presenterar man böcker för barn? Vad är viktigt att tänka på inför ett bokprat? Bibliotekarien Karna Nyström i boken *"På tal om böcker"* – en bok om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek ger svar på dessa frågor. Nyström (2005) förtydligar att bokprat och boksamtal inte är samma sak. Hon säger: "Boksamtalet handlar om att fördjupa läsningen av redan lästa böcker medan bokpraten handlar om böcker åhörarna ännu inte har läst – det syftar till att inspirera till läsning och väcka läslust". (s 10)

Hon ger svar på frågorna Hur? Var? När? Och Varför bokprat?

Nyström (2005) skriver att den som har fått den uppgiften att presentera en bok till andra måste göra det på ett intressant, belysande och kortfattat sätt. Det första som man ska göra inför ett bokprat är att *läsa ut boken* själv innan den presenteras till andra.

Man kan presentera en bok genom att först prata om *titeln* och *författaren*. Man kan prata kring varför författaren har valt just den titeln. Sedan kan man prata om bokens *omslag* för att det är ofta omslaget barnen väljer bok efter. Att nämna vad det är för *typ* av bok är också viktigt att prata kring i en bokpresentation.

Man kan kortfattat och övergripande berätta om handlingen och lyfta upp *detaljer* som har haft starkt intryck på oss som presenterar boken.

Att välja ett avsnitt att *läsa högt* för andra kan också vara ett bra sätt att presentera en bok framhäver Nyström (2005).

En sak som man inte ska glömma är att *skapa stämning* genom att tända ljus, släcka lampor, smycka rummet med rekvisita, klä ut sig osv.

Karin Zetterberg i boken *"På tal om böcker"* (2005) tillägger att musik med anknytning till böckerna kan inleda och skapa en god stämning också. Hon poängterar att vårt kroppsspråk är också viktigt, rösten när vi läser samt ögonkontakten med åhörarna som gör att alla kan känna sig delaktiga i bokpratet.

Allt detta är viktigt för att väcka läsintresse hos barn.

Anna Gullstrand (2005) i *"På tal om böcker"* säger:

Att bokprata är att presentera en bok och en läsare för varandra, skapa förutsättningar för ett möte som kanske annars aldrig skulle blivit av.

Ett möte som kan betyda glädje, gråt och skratt, tröst, insikt, kunskap, förståelse.

Ett möte som kan betyda liv eller död. (s 36)

2.5. Att samtala om böcker

I det nationella styrdokumentet för svenskämnet på grundskolan står bland annat följande:

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera. (Skolverket, 2000b).

Ett av målen som eleven skall ha uppnått i slutet av det tredje skolåret *beträffande tal och samtal* är följande:

Eleven skall kunna samtala om frågor och ämnen hämtade från egna och andras erfarenheter, texter och bilder genom att ställa frågor, framföra egna åsikter och ge kommentarer. (Skolverket, 2000b).

En av Chambers (2007) synpunkter är att i samtal med kompisar utbyts tankeprocesser om vad man tycker om särskilda avsnitt i boken. Resonemanget av vikten av det sociala samspelet med kompisar anknyter till Vygotskijs diskussioner om att all intellektuell utveckling och allt tänkande har sin utgångspunkt i social aktivitet. Han menar att ett resultat av en social verksamhet är en förutsättning för det individuella självständiga tänkandet.

”Boksamtal är ett sätt att ge form åt de tankar och känslor som väckts av boken och den tolkning(de tolkningar) vi tillsammans skapat ur texten - det av författarens fantasi styrda budskapet som vi tolkar på just det sätt som vi vill”. (Chambers, 2007, s 23)

Varje gång vi läst en bok känner vi behov av att prata om det som vi har läst och som har påverkat oss. Att *utbyta entusiasm* är enligt Chambers (2007) en av de tre ingredienserna i ett samtal. Samtalet inleds med att en person berättar för sina vänner att han har läst en jättebra bok och redogör för dem vad boken handlar om. Om det är fler personer som har läst en och samma bok kan samtalet övergå till att de börjar utbyta tankar och berättar för varandra vad de gillade eller ogillade i boken. Chambers konstaterar att samtalet blir mer intressant om det finns element som väcker motstridiga reaktioner bland läsarna. Den andra ingrediensen i ett samtal enligt Chambers (2007) är att *utbyta frågetecken*. Läsaren lyfter upp något som var oklart och svårt att förstå i boken. Han diskuterar med andra läsare och försöker tillsammans med dem hitta en lösning som underlättar för dem att bygga en förståelse av vad boken egentligen handlar om. Den tredje ingrediensen i ett samtal är att *utbyta kopplingar* dvs. hitta mönster i texten som hjälper läsaren att förstå hur saker hänger ihop. Genom att jämföra vår egen värld och bokens värld samt fundera över likheter och olikheter mellan dem, kan vi åstadkomma en bättre förståelse för båda två. På samma sätt kan vi jämföra texter med varandra eller två personer från två olika böcker. Det enda som krävs är att vi har bra minne både från vårt eget liv och av det vi har läst enligt Chambers.

2.5.1. Vad utvecklas genom boksamtal?

Förutom att det är roligt med boksamtal så tror Katarina Kuick (2005) att deltagarna:

- Utvecklas som läsare
- Utvecklas som talare
- Utvecklas som lyssnare
- Dvs. utvecklas som samtalare

- Blir bättre på att tänka, reflektera och se sammanhang
- Lär sig om andra
- Lära sig mer om sig själva
- *Dvs. utvecklas som (med)människa. (s 89)*

Vidare poängterar hon att för att kunna samtala om en bok måste alla ha läst boken, att ledaren av boksamtalen ska ha läst den noga, att alla som ska delta i samtalen ska ha ett eget exemplar av den lästa texten och att det inte finns ett bestämt resultat som deltagarna i samtalen ska uppnå utan målet med samtalen är att fördjupa läsningen och skapa större förståelse för texten.

2.5.2. Att föra ett boksamtal

Chambers (2007) diskuterar hur en lärare kan inleda ett bra boksamtal med sina elever genom att sätta ett ord, en fras eller en detalj i fokus som kan få barnen att öppna sig och vilja prata om och diskutera en bok. Han påpekar att frågan ”varför” är inte alls en bra fråga att inleda ett boksamtal med och konstaterar att ordet ”varför” är ett av de *mest hämmande ord* som finns. Även frågor som ”Vad handlar boken egentligen om?”, ”Vad tror du det är författaren vill säga?” och ”Vad tror du det betyder?” är frågor som kan göra barnen till passiva deltagare i ett boksamtal. Chambers framhäver att det är svårt för barnen att svara kortfattat på sådana frågor som kräver mer utförliga sammanfattningar.

Kuick (2005) i *På tal om böcker* håller med Chambers (2007) om att frågan ”Varför” är en ”stor” fråga och säger ”för att svara på den krävs både en grundligt gjord analys och en väl utvecklad formuleringsförmåga”. (s 92) Försök själv säger hon att svara på frågorna: Varför är sill och potatis gott? Eller Varför är rött vackert?

I stället ger Chambers (2007) ett annat alternativ att inbjuda barn till samtal och det är med hjälp av ”jag undrar” frågor. Frågor av den typen inbjuder enligt Chambers till samverkan och får läsaren att öppna sig och säga vad denne tycker om en bok.

Samtalens grundstomme i ”jag- undrar inriktningen” är frågorna som Chambers (2007) delar i tre grupper: *grundfrågor, allmänna frågor och specialfrågor*. Med hjälp av *grundfrågorna* kan vi ta reda på vad barnen gillar eller ogillar i boken som de har läst vilket bidrar till deras förståelse av texten.

De allmänna frågorna ska, enligt Chambers, inte vara förberedda innan samtalen har påbörjats. För att kunna formulera de allmänna frågorna måste läraren först lyssna på vad eleverna säger och utifrån det formulera dem. Dessa frågor ska hjälpa barnen att uttrycka deras uppkomna tankar och känslor i ord. Chambers framhäver att lärare bör tänka på att alla samtalsgrupper inte ska komma fram till samma sak och påminner vad Lisa Paul har skrivit till honom vid ett tillfälle ”*en av de saker som gör att den här sortens samtal alltid är lika fascinerande är att varje grupp utvecklar sitt sätt att diskutera*”.

Specialfrågorna är till för att hjälpa läraren att få upp barnens ögon för detaljer i boken som de inte har uppmärksammat. Det är frågor av typen: ”Hur lång tid tror ni det tog för alltihop att hända?”, ”Vems berättelse är det?”, ”Vilken av personerna blev du mest intresserad av?” eller ”Var utspelar sig berättelsen?”. Chambers (2007) påpekar att grundfrågorna och de allmänna frågorna kan tillämpas på alla texter medan specialfrågorna inte passar alla texter utan läraren måste tänka igenom och väl förbereda dem så att de passar just den texten eller boken som ska bearbetas.

I sin artikel ”*Att läsa aktivt, kreativt och kritiskt*” resonerar Lundahl (2001) på olika sätt om läsning och förståelse. I likhet med Chambers tankar visar han ett sätt att presentera läsning av

berättelser, är att likna den vid en resa, där det gäller att finna svar på några grundläggande frågor: ”Var utspelar sig handlingen?”, ”När utspelar sig handlingen?”, ”Vem handlar berättelsen om?”, ”Vad handlar berättelsen om?”

Enligt honom handlar det om att läsaren ser till att få frågorna besvarade, då kommer läsaren snabbare in i berättelsen. Lundahl menar att en del texter är ögonblickliga och ger läsaren svar på alla frågorna redan från början av läsningen, medan svaren kan dröja i andra texter. På så vis fungerar frågorna som en utgångspunkt till valet av vilka böcker som ska läsas.

Inom samspelet mellan text och läsare möter vi också andra sätt att förstå textens betydelse. Chambers har en annan syn på den här problematiken.

Skardhamar (1994) ger också förslag på tre olika typer av frågor: *identifikationsfrågor*, *reflektionsfrågor* och *överföringsfrågor*. Enligt henne kan lärare ”tända” elever till att bli engagerade i ett boksamtal genom att be dem leva sig in i bokens värld och vara en av personerna i boken. Sedan kan man börja ställa *identifikationsfrågor* som är direkta, personliga (men inte privata) - frågor som etablerar en relation mellan läsaren och texten. T.ex. ”Vad skulle du ha gjort om du hade varit...?”, ”Har du någon gång sett...? Eller ”Vad skulle du ha önskat dig om...?.

Den typen av frågor ställer inga krav på kunskap eller skarpsinne enligt Skardhamar. Identifikationsfrågorna väcker sådana känslor hos läsaren som kan föra samtalet vidare och utveckla det till reflektion. Då är det bra enligt Skardhamar att läraren ställer en annan typ av frågor så kallade *reflektionsfrågor* vilka ska locka fram reflektion och resonemang om det som ligger mellan raderna i texten.

Den tredje typen av frågor som Skardhamar skriver om är *överföringsfrågor* vars syfte är att åstadkomma ett samband mellan fiktion och verklighet. T.ex. ”När hände det som berättas om Askungen?”, ”Kunde det ha hänt i våra dagar?”, ”Fick styvsystrarna ett rimligt straff?” osv.

Lundqvist (1984) framhäver att redan på lågstadiet bör man föra in och träna eleverna på boksamtal. För ett lyckat samtal, betonar hon, är det av största vikt att läraren är förtrogen med texten. Det ska vara ”färskvara” – läsning som är aktuell, inte långt tillbaka i tiden. Även hon avråder boksamtal som börjar med frågor typ: Vad tyckte du om den här boken/texten? Man kan redan i början fastna i diskussionen, speciellt om flera röster ropar ”fånig” eller ”dötråkigt”. Istället kan man, föreslår hon, innan samtalet börjar, be alla på en liten lapp kortfattad formulera ett omdöme och en motivering. Efteråt viker de ihop lappen som sedan ska användas efter samtalet. Genom lärarledda samtal, påpekar hon, ska eleverna upptäcka vad en text är och varför man berörs eller inte berörs av den. Precis som Chambers (2007) vill hon ”väcka” och engagera eleverna i boksamtal. De ska reflektera, resonera, opponera sig, leva sig in i personer, händelse och samhälle. Lundqvist, liksom Hallberg (1993) betonar inlevelse som speciellt viktigt för små ovana läsare.

Lundqvist (1984) använder anknytningsfrågor som påminner väldigt mycket om Chambers grundfrågor i ”Jag undrar” samtalet. Båda två kommer med hjälp av utvalda frågor fram till fruktbara samtal. Med frågor som: Vad skulle du ha gjort om ...? Var det rätt av xx att ...? Blev du arg/förvånad/glad när ...? kan eleverna försättas in i berättelsens förlopp och känsloklimat. Ibland räcker det med en enda fråga, men ibland behövs fler för att få igång samtalet. Efteråt, som naturligt följd, kommer generella frågor, d.v.s. frågor som aktiverar elevens intellekt och resonemang. Med hjälp av frågor som: Varför säger/handlar xx som han gör när ...? Är det rätt/fel/begripligt att xx ... och varför? manas elevernas förmåga att resonera kring handlingen, karaktärerna, konflikter och lösningar fram. Sådana samtal resulterar säkerligen i flera abstrakta begrepp som ska skrivas upp och diskuteras, påpekar Lundqvist.

Det är bra, menar hon, om eleverna skriver dessa begrepp i en anteckningsbok där de ska försöka kategorisera dem som exempelvis känslor- ord, moral- ord, samt som positiva och negativa ord. Vidare, anser hon, skulle det vara en fördel att avrunda samtalet med en skriftlig uppgift där eleverna använder sig av de diskuterade orden.

Avslutningsvis drar man slutsatser. Här kan man hjälpa eleverna, menar Lundqvist (1984), med frågor som belyser författarens budskap. Omdömen, som skrevs på små lappar före samtalet, kan nu läsas upp och kan belysa en helt annan syn på boken som man hade innan boksamtalet. Jämförelse mellan primära omdömen och de nya, reviderade (med förklaring hur och varför man har ändrat sig) är önskvärt, men ingen tvång. Utan tvivel visar detta boksamtalets obestridliga betydelse och dess positiva effekter i elevernas litterära utveckling. När Lundqvist (1984) tar upp närstuderande texter då är det igen för att närma eleverna till litteraturen och lyfta upp dess status. Men i första hand, säger hon ”att väcka intresse och nyfikenhet är alltså en avsikt med denna närläsningmetod”(s.49). Texten, oavsett om det är poesi eller prosa, understryker hon, framkallar bilder och tankar i vårt inre. Författaren vill provocera oss och få oss att fundera. Hon vill att elever redan på lågstadiet ska uppmärksamma att ”en text vill något med oss och att författaren har valt varenda bokstav och vartenda tecken på det sätt som han/hon tycker är bäst, effektivast”. (s 46)

Aidan Chambers i sin bok *Böcker inom oss* säger följande:

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. Vi nosar på problemen, plockar ut de bitar vi kan hantera, och pratar om dem. När vi sedan delger varandra de bitar som var och en kan hantera, börjar vi stegvis skapa oss en förståelse av texten som säger något viktigt om den i sin helhet. (s 63)

3. Teori och metod

3.1. Teoretisk förankring

3.1.1. Val av teorier – en sammanfattning

Det finns flera teorier om hur människans språkutveckling går till. I vårt arbete fokuserar vi oss på den ryske psykologen Lev Vygotskij som har lämnat stort avtryck i dagens pedagogiska samtal.

Vygotskij (1999) sätter den sociala miljön i relation till utvecklingszonen och visar hur viktigt det är att barn stimuleras till att fungera på toppen av sin förmåga. För att uppfylla detta ska skolarbete under den första skolåren anpassas till barnens aktuella utvecklingsnivå och den nivå de är på väg mot. Skillnaden mellan det som barnet redan kan och det som de lär sig av andra är det som kallas zonen till närmaste utvecklingen. Det är det spänningsfältet som skolan hela tiden måste röra sig i förhållande till enskilda barnet.

Teoridelen fortsätter sedan att behandla ett urval från Dysthes bok *Dialog, samspel och lärande* (2003) och Lundahls (2001) resonemang om läsning och förståelse ur sociokulturellt och litteraturpedagogisk synvinkel.

3.1.2. Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet lägger den största tonvikten på ömsesidigheten mellan det sociala samspelet och de individuella processerna som utgör nyckeln till lärande. Interaktion som en viktig del av själva lärandeprocessen står i fokus med tyngdpunkten på en dialog mellan olika individer. Interaktionen mellan samtalsindivider innebär att eleverna ska kunna konstruera sin egen kunskap genom att den nya kopplas till det de vet sedan tidigare. Tillsammans med andra blir den nya kunskapen rik källa till lärande.

Dysthe (2003) markerar särskilt sex centrala aspekter på den sociokulturella synen på lärande.

Nedan följer en kort sammanfattning:

- * Att lärande är situerat - detta perspektiv innebär att barnet lär sig i relation till de miljöer barnet vistas i. Utifrån detta perspektiv ska skolan organisera en lärmiljö som är lik världen omkring oss där livslångt lärande ingår.
- * Att lärande är i grunden socialt – detta betyder att interaktionen med olika individer i läromiljön är väsentligt för hur nya kunskaper skapas och dessa innefattar den sociala inlärningssituationer samt den kulturella bagage som barnen har med sig till skolan.
- * Att lärande är distribuerat - vilket innebär att människor inom en grupp har olika kunskaper och erfarenheter, som bidrar till den gemensamma förståelsen.
- * Att lärande är medierat – detta innebär att redskaps betydelse finns i möjligheten att använda i en interaktion med andra individer. Genom samspelet formas förståelse för de sociala förutsättningar som redskapet bär med sig. Det viktigaste redskap är språket som ett socialt och kulturellt fenomen.
- * Språket är primärt för den intellektuella utvecklingen, eftersom barn använder språket för att strukturera förståelser av socialt samspel eller att påverka andra barn genom att kommunicera. Språket fungerar därför även som ett kulturellt, medierande redskap.
- * Att lärande är deltagande i en praxisgemenskap - vilket innebär att vi lär oss genom deltagande och handlande i sociala situationer där barnen tillför olika kunskaper och färdigheter. Språket är det viktigaste redskapet för att reflektera över vad man gjort.

Dysthe(2003) framhäver att språk och kommunikation som verktyg är premisser i det sociokulturella perspektivet för att lärande och reflektion skall kunna ske. Hon ser på kommunikation som en förbindelse mellan kulturen och det mänskliga tänkandet vilket Vigotskij också påpekar.

Läsförmåga som förutsättning för språkinläring

Enligt Lundahl (2001) handlar en god läsförmåga om att kunna ta till sig innehållet i olika texter från många olika kontexter och för att uppnå olika resultat.

Han anser att individs förmåga att läsa inte bara påverkas av urvalet av texter, utan även tidigare erfarenheter av läsning, syftet med läsning samt av interaktion med andra personer. Genom den litteraturpedagogik som brukar kallas ”reader response”, skapas betydelse i mötet mellan text och ett enskilt barns personliga erfarenheter. Enligt detta synsätt kan det lästa enbart förstås med hjälp av läsarens bakgrund, känslor, kunskaper och erfarenheter. Han anser vidare att alla de associationer som växer fram genom att läsa en text ligger till grund för förståelsen av det lästa. Fördelen med detta blir, som Lundahl uttrycker det, att man delar värderingar och erfarenheter med andra. Resultatet blir då att barn med liknande läsvana och bakgrund till stor del kommer att uppfatta en text på ett liknande sätt.

Eftersom vi har olika sätt att tolka, kan barn som läser en text därför bygga sin förståelse på delvis helt olika erfarenheter. Dessa olika erfarenheter när det gäller sätten att förstå en text bör komma fram då elever samtalar och skriver om sin läsning. Vidare talar han om att kulturdimensioner i skönlitterära texter – oavsett om det rör sig om barn eller ungdomslitteratur – medför därför både möjligheter och svårigheter när det gäller vad vi kan ta med oss till läsningen och få ut den.

3.1.3. Projektet ”Listiga räven”

Projektledarna beskriver, i sin bok med samma titel, ett treårigt läs – och skrivprojekt som genomfördes på Kvarnbysskolan i Rinkeby . Lärare Alleklev och Lindvall (Alleklev & Lindvall, 2000) samt respektive bibliotekarie var projektledare som arbetade med en genomgripande, konkret och meningsfull läsundervisning. Arbetsmetoden som tillämpades i projektet var inspirerad av den nyzeeländska läsinlärningsmetoden ”whole language ”. Under lärandeprocessen utgår lärarna från skönlitterära verk samt facklitteratur. Lärarna använde metoden som ett redskap för att skapa gynnsamma villkor i form av motivation, entusiasm och välbefinnande.

I klassrummet samt biblioteket fanns det stor tillgång till böcker med olika svårighetsgrader . I detta läge blev det lättare att stimulera elevernas läs och skrivinläring. På så sätt stimulerades också elevens naturliga nyfikenhet och målmedvetenhet i läsandet.

Den metodik som tillämpades innebegrep många språkliga aktiviteter som eleverna arbetade med i projektet: (berättelseskivning; återberättande av texter; förförståelse och efterarbetning; ritning och målning till berättelser; brevväxling med en annan klass; arbetsschema; läsläxning; de äldre eleverna läste till de yngre; parläsning; dramatisering; studiebesök; författarebesök; recensionskrivning). Med hjälp av dessa moment lärde sig eleverna successivt att läsa och skriva. I de högre årskurserna blev alla moment mer krävande och avancerade. Detta ledde till att eleverna skaffade sig ett bra ordförråd samt en god läsförmåga.

I takt med detta fick de ett stort självförtroende och de blev så småningom entusiastiska läsare som vågade ta till sig nya utmaningar.

När eleverna i årskurs 3 deltog i olika tester visades det sig att under projektets gång hade:

*elevernas läsförmåga ökade i en snabb takt samt läsintresset blev mycket stort

*språket utvecklades och ordförrådet blev bättre

*elevernas självkänsla växte och deras förmåga att uttrycka sig i tal och skrift utvecklades.

(Alleklev & Lindvall, 2000, s 74)

3.2. Val av metod

Vi valde att göra en kvalitativ studie baserad på kvalitativa intervjuer. Enligt Kvale (1997) kan vi med den kvalitativa forskningsintervjun ” förstå världen ur de intervjuades synvinkel, utveckla innebörden av människors erfarenheter, frilägga deras livsvärld före de vetenskapliga förklaringarna”. (s 9)

Kvale (1997) anser att om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv då ska man prata med dem. Genom att samspela med varandra och utbyta synpunkter mellan varandra om ett gemensamt ämne kan kunskap byggas upp.

Eftersom syftet med vår studie har varit att öka kunskap om hur olika lärare arbetar med skönlitteratur i undervisning i grundskolans tidigare år valde vi kvalitativ metod för undersökningen.

Vi riktar vår nyfikenhet och uppmärksamhet mot – lärarnas egna ord om deras erfarenheter av arbetet med skönlitteratur.

Syftet med *kvalitativa* studier enligt Stukát (2005) är att tolka och förstå de resultat som framkommer i studien och inte generalisera dem.

3.2.1. Kvalitativa intervjuer

För att belysa vårt problemområde valde vi att genomföra kvalitativa intervjuer med verksamma lärare i grundskolan.

Kvale (1997) menar att för intervjuaren är intervjun det bästa sättet att genom omsorgsfullt ställda frågor och lyhört lyssnande erhålla grundligt prövade kunskaper. Enligt honom är det forskaren som definierar och kontrollerar situationen under intervjun samt kritiskt följer upp den intervjuades svar på intervjufrågorna.

Vi formulerade intervjufrågor som är öppna och som utmärks av låg grad av standardisering. Själva öppenheten och flexibiliteten i intervjun är den stora fördelen med kvalitativa intervjuer (Kvale, 1997).

Däremot kan vi säga att våra intervjuer hade hög grad av strukturering då vi följde ordningsföljden på intervjufrågorna i frågemallen. För att intervjupersonerna skall utveckla sina svar ännu mer ställde vi några följdfrågor under samtalet.

Intervjufrågorna som vi har använt oss av är framtagna utifrån studiens syfte och frågeställning. Vi har sett till att frågorna täcker alla aspekter i frågeställningen så att alla delområden blir belysta.

3.2.2. Val av undersökningsgrupp

Vår undersökningsgrupp består av sex verksamma lärare från tre olika grundskolor. Vi kom överens att var och en intervjuar en lärare och en speciallärare i grundskolans tidigare år. Samtliga lärare arbetar på skolor i mångkulturella områden varav fyra i Göteborg och två i Borås.

Två av lärarna undervisar i årskurs 3 och en i årskurs 1. De tre speciallärarna arbetar med elever i årskurs 1 – 6.

Intervjupersonerna har vi valt utifrån de skolor där vi själva har arbetat eller genomfört vår verksamhetsförlagda utbildning. Vi har valt att intervju personer som har stort läsintresse vilket de försöker förmedla till sina elever. Vi valde just dem för att vi var intresserade av deras erfarenhet med skönlitteratur.

3.3. Beskrivning av undersökningsförfarande

Vi genomförde två intervjuer var. Personerna fick se intervjufrågorna i förväg. Samtliga intervjuer utom en blev inspelade med diktafon.

Under intervjuerna ställde vi några följdfrågor till vissa svar för att få respondenterna att utveckla sina svar ännu mer.

Därefter transkriberade vi intervjuerna för att lättare kunna hantera och analysera det insamlade materialet. De transkriberade intervjuerna lämnade vi till respektive lärare för granskning för att undvika misstolkningar av deras svar och för att öka undersökningens trovärdighet.

Enligt Trost (1997) måste vi som forskare kunna visa att våra data och analyser är trovärdiga. ”Det innebär att jag måste kunna visa eller göra trovärdigt att mina data är insamlade på sådant sätt att de är seriösa och relevanta för den aktuella problemställningen”. (s 102)

3.4. Redogörelse av analysmetod

Enligt Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2009) kan man skapa systematik i sitt arbete genom att börja anteckna svaret från intervjuerna i korthet. Sedan lyfter man fram belysande citat ur intervjuerna och slutligen noterar man sina egna kommentarer.

På ett liknande sätt har vi sammanfattat våra intervjusvar.

Vi transkriberade först våra intervjuer. Därefter läste vi det utskrivna materialet i sin helhet. Sedan sammanfattade vi kort svaren och lyfte upp det som var särpräglade för varje intervjuperson. Vi grupperade all data utifrån våra fyra frågeställningar. I vårt material fann vi att lärarna talat om hinder och begränsningar inom ämnet skönlitteratur i undervisning vilket vi satte under en egen rubrik som kallas ”Hinder och begränsningar”.

Vi gick igenom det insamlade materialet och analyserade det tillsammans. Det var lätt för oss att hitta var respondenternas uppfattningar passar bäst in i våra fem kategorier.

3.5. Studiens tillförlitlighet

I vår undersökning ingick en liten undersökningsgrupp. Resultatet från vår studie gäller bara för den undersökningsgrupp som vi har haft och generaliseras inte.

Vi har tolkat all data oberoende av varandra och kommit fram till samma resultat. Våra tolkningar och kategoriseringar stämde överens vilket enligt Stukát (2005) *stärker förtroendet för resultaten*.

Reliabiliteten menar Stukat (2005) kan uppskattas genom graden av överensstämmelse mellan olika bedömare.

Med *validitet* menas hur bra ett instrument mäter det man avser att mäta. (Stukat, 2005).

I vår kvalitativa studie var vår uppmärksamhet riktad mot intervjupersonernas erfarenheter, tankar och uppfattningar kring ämnet skönlitteratur i undervisningen.

Vi har upplevt att intervjupersonerna har gett oss ärliga svar eftersom de uttalade sig bland annat om deras brister samt om hinder och begränsningar i arbetet med skönlitteratur.

”Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga. (Stukat, 2005, s 32)

3.6. Etiska överväganden

Vi har varit medvetna om vilka forskningsetiska principer gäller när man utför en forskningsstudie.

I en studie skall *forskaren informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande* (Vetenskapsrådet, 1990).

För att uppfylla *informationskravet* har vi tagit kontakt med lärare som deltagit i studien och gett dem ett brev där vi informerat om vad studien handlar om och vilket syfte den har haft.

De har fått se intervjufrågorna i förväg. (Se Bilaga 2)

Intervjupersonerna har själva fått bestämma över sin medverkan samt bestämt om när och var intervjuerna ska utföras. På det sättet har vi tagit hänsyn till *samtyckeskravet*.

Vi har lovat alla berörda deltagare *konfidentialitet* dvs. att de inte skall kunna identifieras genom vårt resultat.

För att ta hänsyn till *nyttjandekravet* har vi informerat våra respondenter att allt insamlat material kommer endast att användas för forskningens syfte. (Se Bilaga 1)

4. Resultat

Två av våra intervjupersoner (lärare A och speciallärare A) arbetar på en mångkulturell F-6 skola i Göteborgsområdet. Skolan har ca 340 elever varav ca 70 % har en annan kulturell bakgrund än svensk.

Lärare A är klassföreståndare för en klass i år 3 som består av 25 elever. En av eleverna är särskoleintegrerad elev, en elev har läs och skrivsvårigheter, två är nyanlända elever (som har kommit i klassen för ett år sedan) och en nyanländ som har börjat för ett halvt år sedan. Läsning ingår som fasta rutiner varje dag. Första lektionen börjar dagligen med en halv timme tyst, individuell läsning av en skönlitterär bok eller facklitteratur. Efter lunchrasten läser läraren dagligen högt för eleverna. Hon läser ett kapitel och under tiden hon läser får eleverna rita bilder till varje kapitel.

När barnen går hem får de med sig en bok som läraren har valt utifrån deras intresse och läsförmåga. Hon insisterar att de läser en halv timme dagligen för sina föräldrar.

Specialläraren A arbetar på samma skola. Hon är bekymrad över situationen på skolan. Hon tycker att många av deras elever behöver mycket stöd i deras skolarbete särskilt i arbetet med läsförståelsen. Under tiden hon träffar eleverna arbetar hon mest med övningar för att förbättra elevernas läsförståelse samt arbetar hon med matematik. Hon avsätter mest tid för att förklara okända ord och uttryck.

Lärare B och speciallärare B arbetar på en F-9 mångkulturell skola i Boråsområdet där hälften av eleverna har invandrarbakgrund.

Lärare B är klassföreståndare för år 3 som består av 24 elever. Det som utmärker klassen är en brokig skala elever med olika läsutvecklingsnivåer. Trots de utmaningar som detta innebär lyckas läraren ganska bra som litteraturförmedlare. Hon är en ung entusiastisk lärare som har tydligt mål – att överföra sitt bokintresse och sin läsglädje till sina elever. Läsning är en del av undervisningen. I början d.v.s. i ettan läser föräldrarna för barn en kvart om dagen, men så fort de knäcker koden läser de själva. Målsättningen är att skönlitteratur ska vara en naturlig del av skoldagen: som bänkbok, som högläsning (både lärarens och barns) och som läxa. Som svårigheter nämner hon att de är trångbodda och även att nedskärningar har berövat henne hjälp som hon tycker att hon har rätt till. En resurslärare finns som en hjälpare hand några få timmar om dagen (ibland inte alls), vilket hon inte tycker räcker till för olika barns behov.

Speciallärare B, som också arbetar med lågstadiel elever, träffar barn både enskilt och gruppvis. Hon hjälper barn med olika ämnen, mest med matte och svenska. I svenska är det lästräning, men även dyslexi förekommer. Speciellt engagemang kräver en elev från åk. 1 som har grova språkstörningar kombinerade med förståndssvårigheter. För att hjälpa honom har hon regelbundna möten med klassläraren och rektorn. I övrigt är hon i klassrummet och hjälper lärarna och barn vid behov.

Speciallärare C arbetar på en F-9 skola i Göteborg där mer än 80 % av eleverna har invandrarbakgrund. Följande arbetsuppgifter ingår i tjänsten;

Att vid behov göra en pedagogisk bedömning av elever som ska ligga till grund för vidare insatser och åtgärder.

Att ta ut ett antal elever vilka behöver extra stöd i matte eller svenska.

Att göra olika tester vad gäller t.ex. läsförståelse.

Att gå genom med respektive lärare hur det ser ut i de olika klasserna och hjälpa till med vad som ska prioriteras.

Att ibland gå in i klasser och hjälpa läraren med olika elever.

Att ibland ha en till en - undervisning
Att delta vid utvecklingssamtal där åtgärdsprogram upprättas
Att vara med på elevhälsoteamets möten.

Lärare C tjänstgör på en F-9 mångkulturellskola där går elever som inte vuxit upp med svenska som modersmål och som behöver mer tid med sina lärare. Hon är klassföreståndare för år 1 som består av 27 elever. Hon har visat sitt missnöje mot nedskärningarna. De flesta lärarna känner att de inte längre kan ge eleverna vad de behöver. Biblioteket och fritidsgården har stängt sedan årsskiftet på skolan. Enligt henne alla som arbetar på skolan mår allt sämre på grund av högre stress. Även om brister finns idag hon försöker vara lite mer försiktigt för det är lätt att överföra stressen på barnen. Hon själv upplever stressen som väl negativ ibland, men då gäller det att sätta sig ner och reflektera över vad som händer och varför man känner som man gör, tycker läraren. Hon är orolig för situationen på skolan men ändå ”vill tro på en ljusning på andra sidan”.

Vi har valt att presentera resultatet av intervjuerna i fyra olika teman. Varje tema är kopplat till en av våra fyra frågor i frågeställningen. Eftersom i vårt material fann vi att respondenterna talade om vissa svårigheter och hinder i arbetet med skönlitteratur presenterar vi detta under en särskild rubrik: Svårigheter och hinder i arbetet med skönlitteratur. Vårt resultat stödjer vi med citat från respondenterna som ingick i vår studie.

4.1. Skönlitteraturens betydelse för barnens utveckling

I vår studie fann vi att de intervjuade lärarna anser att skönlitteraturen har mångsidig betydelse för barnens utveckling. Läsning av skönlitteratur öppnar en ny värld och ger oss grunden som vi ska stå på hela livet enligt dem. Som en lärare uttrycker:

”Har du inte läsningen – så har du svårt att rulla dig vidare”.(lärare A)

Alla intervjupersoner tycker att läsning av skönlitteratur bidrar till att **barns språk utvecklas**.

”De lär sig nya ord och begrepp i sammanhang där de naturligt förekommer, när de läser skönlitteratur”. (speciallärare C)

Mycket läsning påverkar även andra verbala färdigheter enligt våra intervjupersoner.

”Elever som läst mycket får lättare att formulera sig i skrift och i takt med detta följer också en bättre stavningsförmåga. (speciallärare C)

En av lärarna tycker att läsning av skönlitteratur är särskilt viktig för barn som kommer från andra kulturer och som har ett annat modersmål.

”Genom att läsa skönlitteratur lär sig flerspråkiga barn de grammatiska strukturerna i det svenska språket”. (lärare B)

Vi har även funnit i våra data att skönlitteratur kan hjälpa barnen att **bearbeta egna problem** genom att läsa om andra barn som har liknande problematik.

”De kan läsa om svårigheter som de kanske själva har och då känner de inte sig ensamma”. (speciallärare C)

Läsning av skönlitteratur **sätter igång barnens fantasi** också. Som en lärare uttrycker:

”De får bilda egna bilder i huvudet, de får uppleva saker som de kanske inte skulle uppleva annars”. (lärare B)

Genom skönlitteraturen **lär sig barnen om andra kulturer** samt **levnadssätt**. Enligt våra intervjupersoner möten med människor i litteraturen ska ge barnen lustfyllda upplevelser av humor, spänning men även perspektiv på sig själva i förhållande till sin egna och andras livssituation.

Vi har även funnit att många barn (särskilt pojkar, som en intervjuperson framhäver) föredrar att läsa facklitteratur istället för skönlitteratur. Facklitteratur kan göra att de läser t.o.m. svårare texter om de har något särskilt intresse.

En annan lärare anser att barn heller väljer facklitteratur än skönlitteratur för att det är lättare för dem att ta ut det som är viktigt i texten medan i skönlitteraturen är det svårare, för där måste de läsa mellan raderna.

”De måste ha läsförståelse när de läser skönlitteratur”. (lärare A)

4.2. Läsmiljö

Med läsmiljö syftar vi på miljö i vidare bemärkelse, som rör den fysiska, psykiska och sociala miljö. Faktum är att dessa har ömsesidiga påverkan på varandra samt på barnen.

Det är betydelsefullt att barn befinner sig i en rik och **varierande social och fysisk miljö**, som i sig ger grund till läsutvecklande samtal där barnen uppmuntras till kommunikation.

”Jag tycker det är viktigt att det finns utrymme som främjar läsningen i klassen. Barnen får dra sig undan med en bok och få vara ifred från övriga barn. Ibland får två jämgoda läsare få välja en bok och läsa växelvis högt för varandra utan att bli störda.” (lärare C)

Alla de tillfrågade lärarna uttrycker att det är nödvändigt att skapa en **stimulerande miljö** i klassrummet. I klassrummen fyllda med böcker, bilder gör en sådan miljö lockande till läsning.

”Det finns halvhöga bokhyllor så att barnen kan nå alla böcker...alla böcker ligger framme väl synligt.” (lärare C)

För de flesta respondenterna gäller att de föredrar **informell möblering** där barnen kan välja. De väljer att sitta i en soffa eller på kuddar eller ligga utsträckta på golvet när de läser. En slutsats kan dras från en rad nutida klassrums forskning. Barnens hjärna arbetar bäst när de kan sitta mjukt eller ligga.

”Det finns en soffa och många mysiga kuddar. Jag tycker det är viktigt att det finns utrymme som främjar läsningen i klassen.” (lärare C)

Flera av de tillfrågade lärarna visar på och är goda förebilder, ha struktur och rutiner som dagligen följs och gör det lättare för alla att vistas i **den gemensamma miljön**. En av intervjupersonerna säger:

”Det är viktigt att ha fasta rutiner och börja läsa varje dag. Vissa elever kommer inte i tid till lektionen på morgonen. Min lösning blev att när eleverna kom in i salen skulle de ta en bok och sätta sig på sin plats och läsa. Det blev en lugn och skön start på dagen.”
(speciallärare C)

Liksom annan språklig aktivitet är det beroende av miljön och atmosfären. **Barnen stimulerar och utmanar varandra** ”att läsa olika böcker, olika genrer och det skapar både nyfikenhet och lust för böckerna”, anser vara respondenter.

”Jag ber barnen att själva berätta om böcker som de själva har läst och frågar dem om de kan rekommendera någon bok för oss andra. Det är spännande att de berättar för varandra...”. (lärare B)

Berättande hjälper barnen att sätta ord på vad de vill, att förklara sina tankar och känslor. Det hjälper dem att få ett rikt språk att uttrycka sig med. Men berättande sker inte automatiskt. Det behövs sinnesro och stimulans för att barnen ska berätta.

Modersmålet fungera som en hjälp på vägen till nytt språk och till kunskaper om ett nytt samhälle. Elver som lärt sig läsa på modersmålet innan de möter texter på ett främmande språk kan vidare ta hjälp av sin ofta rik berättelse-repertoar. Ju fler berättelsestrukturer man kommit i kontakt med, än lättare blir det att ta till sig nya kunskaper.

”Jag märkte att de barn som kan läsa på sitt modersmål innan de börjar hos mig, desto lättare bli det att lära sig ett nytt språk.”. (lärare C)

4.3. Läslust

En av våra frågor berör betydelsen av lustfyllt sätt att läsa. Det framkommer i intervjuerna att pedagogerna uppfattat att barnens koncentration samt intresset för läsning ökar och håller längre om böckernas innehåll är lockande för dem. En av lärarna poängterar att de barn som föräldrarna inte läst högt för, kan få det mycket svårare i skolan än de annars skulle få. Därför är det viktigt att de får läsupplevelse i skolan.

Enligt vår tolkning är det inte hur mycket de lärarna läser utan det sätt på vilket man läser ger störst effekt. Det är avgörande att läsa med inlevelse samt att tala om textinnehållet med barnen.

Högläsning är ett sätt att väcka lusten att läsa. De intervjuade lärarna tror starkt på högläsningens positiva inverkan på läs och språkutveckling. Det är viktigt enligt respondenterna att välja spännande böcker att läsa högt för barnen. Att lyssna övar upp barnens koncentration enligt dem.

”Jag väljer spännande böcker att läsa högt för mina elever. Jag läser ett kapitel varje dag. Sedan längtar de efter att jag ska fortsätta läsa igen dagen efter”. (lärare B)

Läsförståelsen är enligt våra respondenter betydelsefullt för att barn inte ska ge upp medan de läser. Alla intervju-personer framhäver att det är viktigt att förklara okända ord och uttryck för barnen för att öka deras läsförståelse. Läsförståelsen är viktigt enligt dem för att barnen inte ska snubbla alldeles för ofta medan de läser och för att de inte ska förlora sammanhanget. Som en lärare uttrycker det:

”Det är viktigt att avsätta tid för att hinna prata om svåra ord och uttryck”. (speciallärare A)

Om bokprat har alla intervjuade en gemensam uppfattning och menar de alltså den situationen då de inför barnen delar med sig av sina upplevelser av böcker som de läst. Det handlar gott om att sprida läs – och bibliotekslust. Genom att erbjuda olika läsfrämjande aktiviteter kan bibliotekarien och lärare väcka läsglädje hos barnen.

På föräldramöten talar en intervjulärare för föräldrarna att deras barn skulle få tillgång till mycket mer böcker och att man på det sättet ville försöka bättra på barnens läsförmåga och öka deras läsintresse:

”På föräldramöten talar jag om nya böcker som föräldrarna kunde orientera sig om: böcker som jag visste att barnen skulle gilla vad de hade läst och talat om i skolan.”(lärare C)

Självförtroende stärks när barnen finner mening i läsvärda böcker. Lusten att lära har samband med lusten att värdera sig själv positivt. Dessutom får de en positiv läsupplevelse när de klarar av att läsa en bok som de tidigare inte avklarat.

Two av våra intervjulärare talar om barnens självkänsla:

”... när eleven får boken framför sig ska han tänka: Det här kan jag klara, det ser lagom ut. Man måste ha rimliga krav – inte för låga, men inte för höga heller, utan de ska kunna lyckas”. (speciallärare B)

”... att jag ser till att barnen känner sig säkra på varje nivå och har självförtroende för att kunna ta steget över till nästa nivå. Jag lyfter fram det som barnen är bra på och som redan har med sig i bagaget innan han kom in i klassen”. (lärare C)

Här finner man olika läsmetoder på ett insiktsfullt sätt. Men man har inte kunnat finna att den ena metoden är avgjort bättre än den andra.

Bilderböcker. De lärarna som undervisar nybörjarläsare använder sig också av bilder/texter som hänger ihop, för att skapa läslust och underlätta förförståelse av boken. Bilder i skönlitterära böcker ger det upphov till samtalsämnen samt en berikad läsupplevelse.

”På lågstadiet är inte bara böcker med text, utan finns även bilder. De behöver ofta den förstärkningen så att det blir lite lustfylld ... Detta gör det lite lättare att kunna läsa och de förstår bättre ”. (lärare C)

4.4. Boksamtal

Gemensamt för alla intervjupersoner är att de tycker det är viktigt att ge barnen möjlighet att samtala kring böcker de har läst. Genom att samtala med barnen om böcker märker lärarna om barnen har förstått det som de har läst. Samtalet enligt dem bidrar till att barnens språk och tänkande utvecklas.

I vår studie fann vi att tre av våra sex intervjupersoner uttrycker att det är svårt att avsätta tid för själva förberedelserna inför ett boksamtal. Två av dem berättar att skolbibliotekarien på deras skola hjälpte dem med att föra boksamtal med eleverna. Men på grund av besparingar är hon inte tillgänglig längre.

De andra tre lärarna som har boksamtal med sina elever förbereder sig inför ett boksamtal på liknande sätt: de ser till att alla som deltar i samtalet har läst samma bok, de markerar i boken som de också har läst vad de vill att eleverna skall reflektera över samt förbereder frågor som de ställer till eleverna för att utveckla diskussion.

”Jag tycker att barn såväl som vuxna har ett behov av att dela med sig av sina läsupplevelser genom att sätta ord åt vad man har varit med om under läsningen”. (lärare C)

En av lärarna anser att hur ett boksamtal ska utvecklas beror på vad det är för barn som deltar i samtalet.

”Det räcker att det finns några barn i gruppen som är intresserade och pratsamma, så smittar det av sig positivt på de andra barnen”. (speciallärare B)

Samma lärare anser att vuxenstödet är likaså viktigt under själva samtalet.

”Lärarens stöd spelar viktig roll under ett boksamtal. Han kan ställa frågor för att föra diskussionen framåt om samtalet tystnar”. (lärare B)

En lärare försökte att intressera andra lärare hur viktigt det är med läsecirklar i skolan.

”Jag har propagerat i några år för läsecirklar av barnböcker bland oss lärare på skolan. Men det har ännu inte blivit någon”. (speciallärare A)

Hon anger att tidbrist samt brist på intresse bland kollegor är orsaker för att hennes idé inte har realiserats än.

4.5. Hinder och begränsningar

Samhällsförändringar återspeglas till viss del i barnens läsinlärning och deras språkutveckling. I våra data har vi funnit olika hinder att arbeta med skönlitteratur i skolan. **Dålig ekonomi** är det största hindret som lärarna nämner. De långvariga nedskärningarna har skapat en negativ spiral som det inte går att spara sig ur. Fortsatta besparingar kommer att gå ut över kvaliteten på undervisningen. Det är svårt att räkna till som lärare och hinna se alla elever.

Som en lärare uttrycker det:

”Oftast är det enbart en lärare och det finns många elever med koncentrationssvårigheter som springer ut och in i klassen. Då skapas stor oro och lugnet som behövs för en läsmiljö infinner sig inte.” Konsekvenserna av fortsatta besparingar blir enligt läraren: *”Resursbrist samt mycket elever och få pengar.”* (speciallärare C)

Tidbrist är ett annat hinder som lärarna tar upp. En av våra intervjupersoner uttrycker att tiden inte räcker för att planera och förbereda sig inför ett boksamtal.

”Jag borde göra det mer än jag gör. Jag har svårt att hinna med. Min förberedelse har varit att kontakta bibliotekarien och be henne samtala om böcker. Hon avlastar mig en bit. Jag visste att hon har varit duktig på det. (speciallärare C)

Lärare A framhäver att hon önskar att hon hade mer tid för att tillsammans med eleverna fördjupa sig i det de läser på ett mer strukturerat och målinriktat sätt. Hon uttrycker att det är svårt att hinna med det eftersom undervisningen är väldigt individualiserad med tanke på hur klassen/gruppen ser ut. Många barn har olika behov och svårigheter. Läraren försöker hinna med att hjälpa alla elever.

Det framgick i vårt material att speciallärare A är bekymrad över situationen på skolan där hon arbetar. Många elever behöver mycket stöd i sitt skolarbete men den tiden som hon avsätter för att hjälpa eleverna inte räcker. Hon uttrycker att mer lärartjänster behövs.

Bibliotek har lagts ned och den tjänst som bibliotekarien hade är borttagen på en skola där en av lärarna har sin arbetsplats. I samband med nedskärningar talar några av våra respondenter om hinder för vilka och hur mycket böcker som klassen kan köpa in. Vi har även funnit ett hinder att bokpratandet har minskat i takt med att bibliotekens ekonomi försämras.

”Förut hade bibliotekarien bokprat med alla elever och genomgång av biblioteket. Med sin kunskap kunde hon tillgodose och guida eleverna rätt. Det har vi inte nu”. (lärare B)

Datoranvändning och TV -tittande påverkar barnens språkutveckling och minskar deras intresse för läsning.

”Idag spenderar barn och ungdomar mycket tid vid TV:n och datorn. Barn läser inte lika mycket som de gjorde för”. (speciallärare A)

Genom att läsa skönlitteratur högt och med inlevelse, skriva berättelser med barnen, undersöka det som skrivits av författare för att se hur de arbetar med ledtrådar, olika karaktärer i berättelser, kan lärare öppna dörren till en mångdimensionell värld, rik på händelse och mening.

5. Diskussion

5.1. Skönlitteraturens betydelse för barnens utveckling

Att skönlitteratur har mångsidig betydelse för barnens utveckling råder det inget tvivel om, tycker alla våra respondenter. Det är i ögonfallande att språkutveckling hamnar högt upp på ”skalan”. Lärarna är övertygade om att elevernas språk utvecklas genom läsning av skönlitteratur. Eleverna lär sig nya ord och begrepp och på så sätt berikar de sitt ordförråd. De har lättare att formulera sig vilket förstärker deras stavningsförmåga. Lundqvist (1984) konstaterar att läsandet ger barnen större språklig kompetens: de stavar bättre och uttrycker sig bättre.

Eftersom alla skolor i vår studie är mångkulturella och majoriteten av elever har ett annat modersmål än svenska har vi kommit fram till att lärarna lägger betoning på läsförståelse. Ordförklaring genomsyrar undervisning i alla ämnen, inte bara svenska. En av lärarna understryker att flerspråkiga barn lär sig de grammatiska strukturerna i det svenska språket genom att läsa skönlitteratur.

Det finns flera anledningar till att man läser böcker, menar Nilsson i Ejeman och Molloy (1997): för att utveckla språket, att få kunskap, att få hjälp och inte minst att få underhållning. Detta stämmer med lärarnas uppfattning och användning av litteratur i klassrummet. De upplever bl.a. att barn bearbetar egna problem genom att läsa om svårigheter som andra har och på så sätt känner de sig inte ensamma. Vi ställer oss lite undrande, t.o.m. lite skeptiska till lärarnas syn på sista aspekten. Vi märkte nämligen under vår VFU att skönlitteratur används som underhållning med målet att fylla på resten av lektion eller som medel att lugna ner elever. Det kanske behövs ibland, men vi tycker inte att detta fyller roll som skönlitteratur verkligen bör ha i klassrummet – att utveckla och förädla barn.

Å andra sidan är lärarna angelägna om att elever genom litteratur lär sig om andra kulturer och levnadssätt. Detta i samspel med upplevelse, inlevelse och särskilt fantasi, något som både litteratur och lärarna betonar, bidrar till elevernas harmoniska utveckling.

5.2. Miljön och personlighetsutveckling

Våra respondenter talade mycket om miljöns betydelse för barns inläring. Det som de betonar och som de själva gjort är olika förändringar i sina klasser med mest fokusering på den fysiska miljön. Vad man också kunnat märka är att de inte tar hänsyn till om hur den fysiska, psykiska samt den sociala miljön ömsesidigt påverkar varandra.

Frågan om vilka miljöer som är mest avgörande är beroende av det enskilda barnet, t.ex. vad gäller barnets förmåga och intresse av att utnyttja miljön, den situation barnet befinner sig i såväl som deras mottaglighet för den inläring som planeras, framhålls av Svensson (1998).

Våra respondenter talar om de stora klasserna där de inte kan skapa en miljö som är bra för alla barn. Tyvärr finns det inga genvägar, lärarna måste vara uppmärksamma på varje barn och försöka anpassa miljön och metoden så att det specifika barnet kan dra största nytta av den.

Det mest troliga är att utvecklingen av läsning som en kognitiv process beror på flera faktorer såsom barnens bakgrund, självförtroende, känslor, erfarenheter . Allt detta ligger till grund hur en läsförmåga utvecklas. Lika viktigt är att uppmärksamma en stor variation som nämns ovan inte lärarna tagit hänsyn till eller i bara lite avseende. Detta upptäckte vi i våra resultat.

5.2.1. Modersmålet är viktigt

Bara en av våra respondenter nämnde att barnen med en annan social eller kulturell bakgrund som tidigt kommit i kontakt med läsning, har lättare att förstå nya texter. Läraren ser därför läskunnighet som självklar och värd att eftersträva. Stanovich (1989) talar om ordförrådets centrala roll för en fungerande läsning samt att förhållande mellan läsning och ordförråd är ömsesidigt. Det visar sig att läsning på modersmålet handlar om samma processer, men givetvis spelar det en roll hur långt barnen kommit i sin språkliga utveckling. Med sina språkliga förkunskaper och stöd av sitt ordförråd kan barnen dra språkliga slutsatser, till exempel om betydelse av ett nytt och okänt ord.

Alla våra respondenter talade om rätt valda böcker med lämplig svårighetsgrad för att stimulera lust till läsning hos barnen. Wikström (1991) menar att riktigt illa blir det om alla minoritetsbarn med svenska som andra språk får för enkla texter i förhållande till sin intellektuella utveckling. Det är knäckande för självkänsla och förkrossande för läsmotivationen att få för lätta böcker likaväl som att få all för svåra böcker. Lika viktigt är att en text innehåll bör vara sådan att barnen ha en god chans att klara upp den, men inte utan att anstränga sig.

Man kan konstatera att tidigare läserfarenheter och förförståelse har en vidare betydelse för vad de förstår och hur de förstår läsning genom användning av skönlitteraturläsning.

5.2.2. Självförtroende spelar en nyckelroll

En dialog mellan barnen och lärare som formas av respekt, uppmuntran, intresse samt en varierande social och fysisk miljö ger maximala förutsättningar för barnens språkliga utveckling. Taube K. (2007) talar om vikten att lärarna inte bara har kunskaper om barnens läsprocess utan också om hur framgång respektive misslyckande påverkar barnens självbild och motivation som förutsättning för språkinläring.

Om ett barn har stora svårigheter med läsning är det viktigt att föräldrarna informeras om svårigheterna samt om vilka effekter det har lett till för barnets självförtroende. Vi fann i våra data att en av lärarna lägger tonvikt på goda relationer mellan skola och hem vilket ökar förutsättningarna för positiva och realistiska förväntningar på barnens inlärningsmöjligheter.

Ett väldokumenterat faktum är att lärares och kamraters attityder kan påverka ett barns självuppfattning i både positiv och negativ riktning. Att bli uppskattad och uppmärksammat stärker alla barns självförtroende.

Det finns anledning att uppehålla sig något vid läsning i ett socialkulturellt perspektiv. Det framgick att lärarna varierade arbetssätt så att barnen kan arbeta i olika konstellationer. De talar om olika preferenser, att arbeta ensam, i par, i en liten grupp, med lärare eller varierat.

5.3. Diskussion kring läslust

Samtliga respondenter i vår undersökning utskiljer läslust som skönlitteraturens hörnsten. Läsningen är en väldigt viktig och stor del av undervisningen i skolan och därför är läslust hjärtefrågan, påpekar alla pedagoger. Sådana slutsatser överensstämmer med litteraturen som vi använde vi oss av i vår studie. Både Chambers (1995) och Lundqvist (1984) menar att

lästid och bokbestånd har stor roll i läsningen, men de är ändå sekundära faktorer. Att få eleverna att läsa är trots allt avgörande.

För att läsningen ska vara givande understryker lärarna högläsning och bokprat som mest användbara i undervisningen. Därför bestämde vi oss att ta upp dem separat i vår diskussion.

5.3.1. Högläsning

De intervjuade lärarna använder mycket högläsning i sin undervisning och är välmedvetna dess mångsidiga fördelar. Genom att vara lyhörd och välja spännande böcker kan man åstadkomma mycket med högläsningen, tycker lärarna. I första hand övar eleverna upp koncentration, deras läsintrasse ökar och håller längre, liksom språkutvecklingen förbättras. Detta är något som både Hallberg (1993) och Fox (2001) poängterar. Om högläsningens positiva stimulans uteblir under barnets uppväxt, riskerar dessa barn att komma efter i sin läsning och inläring, menar Fox (2001). Det är precis samma uppfattning som en av lärarna hade. Även sättet att läsa är mycket viktigt, framkommer i vår studie. Att läsa med inlevelse ger störst effekt samt möjlighet för eftertanke och funderingar, något som Chambers (1995) betonar. Högläsning öppnar dörren för diskussion och reflektion, vilket är väldigt positivt, anser vi. Den fördelen utnyttjar tyvärr inte lärarna tillräckligt, vilket är synd. Väldigt sällan diskuteras det något efter högläsningen. Om möjligheter utnyttjades fullt ut då skulle det leda till exempelvis fruktbara boksamtal. Verkligheten påvisar att alla pedagoger högläser dagligen för elever och detta oavsett vilken ålder eller läsutvecklingsnivå de befinner sig i – en uppfattning som framkommer i våra intervjuer.

5.3.2. Bokprat

Våra respondenter delar med sig av sina upplevelser om böcker. Det handlar om att presentera böcker för eleverna så inbjudande som möjligt d.v.s. böcker som tilltalar elever. På så sätt är de eniga med Nyström (2005) som säger att den som presenterar en bok för andra måste göra det på ett intressant, belysande och kortfattat sätt.

Dock har vi upptäckt i våra intervjuer att alla lärarna inte har tydliga gränser mellan bokprat och boksamtal. ”Boksamtal handlar om att fördjupa läsningen av redan lästa böcker medan bokprat handlar om böcker åhörarna ännu inte har läst – det syftar till att inspirera till läsning och väcka läslust”, säger Nyström (2005) för att förtydliga skillnaden mellan boksamtal och bokprat. Det är uppenbart att boksamtal inte är sprid som arbetsmetod på skolorna där våra intervjupersoner arbetar. Det förekommer, trots allt, att lärarna är väldigt angelägna att bygga broar till elevernas litterära värld. Läslust som de väcker bland eleverna är deras bästa redskap.

5.4. Diskussion kring boksamtal i undervisningen

I vårt material fann vi att alla våra respondenter tycker att det är viktigt med boksamtal i undervisningen. Alla intervjuade lärare är medvetna om boksamtalets betydelse för barnens språkutveckling och positiva påverkan på läsförståelsen. Men trots det avsätter inte alla av våra intervjuade lärare tid för det. Det har kommit fram i vår studie att eleverna läser böcker dagligen. Men vad händer med deras behov av att prata om det de har läst som påverkat dem under läsningen. Läraren kan väl inte se förbi ett sådant behov. Istället använder sig tre av

lärarna av spontana diskussioner kring bokens innehåll utan att ha ett strukturerat samtal. De anger tidbristen för själva förberedelserna inför ett boksamtal som största hindret.

En annan sak som får oss fundera kring är hur eleverna skall uppnå målet som kursplanen för ämnet svenska föreskriver. Eleven skall i slutet av det tredje skolåret *beträffande tal och samtal kunna samtala om frågor och ämnen hämtade från egna och andras erfarenheter, texter och bilder genom att ställa frågor, framföra egna åsikter och ge kommentarer.*

Det innebär att varje lärare måste skapa tillfälle då eleverna kan utveckla denna förmåga.

Chambers (2007) framhäver att ”när vi hjälper barnen att samtala kring det de läst, hjälper vi dem också att kunna uttrycka sig om annat i livet”. (s 10)

I våra resultat fann vi att två lärare berättade att skolbibliotekarien på deras skola hjälpte dem med att föra boksamtal med eleverna. Men på grund av besparingar är de inte tillgängliga längre.

Vi är medvetna att för de flesta lärare är svårt att hitta tid för att föra ett boksamtal. Men vi tycker att det blir ännu omöjligare om de inte försöker hitta tid för en sådan verksamhet.

5. 5. Svårigheter

I vår undersökning fann vi reflekterande positiva effekter kring användandet av skönlitteratur i undervisningen. Samtidigt hade alla respondenter en kritisk inställning i form av hinder eller svårighet som ger konsekvenser så att man inte kan använda skönlitteratur på ett effektivt sätt i undervisningen.

Några lärare talade om negativt klassrumsklimat som ökar stressen och koncentrationsproblemet hos det lässvaga barnet. I de stora klasserna skapas stor oro och lugnet som behövs för en läsmiljö infinner sig inte. För de som måste anstränga sig att läsa och förstå innebörden blir varje lektion mer krävande. När de är obekanta med språket blir dessutom störningar i form av många röster ett mycket större hinder. Det blir svårare att uppfatta det som lärare säger när talet blandas med andra ljud. Faktum är att dessa barn behöver en lugnare och tystare miljö för att koncentrera sig. Detta pekar mot att de svaga läsarna lättare förlorar tillit till den egna förmågan. Dessutom de är mindre effektiva när det gäller att möta motgångar. Lösning i det här fallet blir, som Molloy och Ejeman (1997) formulerat det, att det är önskvärdt att läraren varje dag ger sig tid att i någon form uppmärksamma så många som möjligt av barnen individuellt. Samtidigt ska man ge uppmuntrande och bekräftande kommentarer.

Det som flera lärare omtalat och som vi själva observerat på skolan är att många elever har koncentrationssvårigheter.

Men barn som utsätts för mycket negativa reaktioner har stor risk att få en låg självvärdering och därmed sämre förutsättningar för inläring.

Att skapa lugn och harmoni i klassrumssituation är svårt att realisera. Några vill ha tyst och blir störda av ljud om de ska koncentrera sig. Musik fungerar bäst för vissa när de ska läsa eller skriva. Det betyder att varje sätt att undervisa fungerar bra för vissa men inget sätt finns som fungerar bra för alla. Det finns en utbredd uppfattning om att varje människa tycks vara unik i sitt sätt att lära. Detta innebar att undervisning måste individualiseras med hänsyn till inlärningsstilar för att vara effektiv. Men verkligheten ser annorlunda ut. Lärarna har inte alltid den möjligheten. I stället kan man de gånger undervisningen ej kan individualiseras se till att undvika att eleven blir syndabock, utan att hennes sätt att lära accepteras. Det är inte barnet det är fel på utan omständigheterna i dagens skola .

Vi fick många intryck i vår studie som talar om en skoldag fylld av stress och tidskrävande aktiviteter för både lärare och barn. Planering av undervisningen blir lidande och eftersatt på grund av att det tillkommer uppgifter som ska utföras.

Vi bedömer att lärarna i dagens skola utsätts för en mängd stressande upplevelser. Det är lätt att komma i obalans om man inte kan hantera dem. Stressen är sunt bara till den grad som man själv tycker det är okej. Men då gäller det att sätta sig ner och reflektera över vad som händer och varför man känner som man gör. Lärarna måste vara lite mer försiktiga för det är så lätt att överföra detta på vara barn. En första förutsättning för lyckad inläring är frihet från stress.

Nedskärningarna för med sig en rad problem såsom större klasser fler helklasslektioner, färre insatser till elever i behov av särskilt stöd och de rastaktiviteter som ordnats av rastvärd utgår när tjänsten försvinner. Situationen påverkar elever och lärare genom att lugn och ro är en bristvara. Det är svårt att ta till sig läsning och förståelse av den när ljudnivån är för hög. Byte av lärare flera gånger per termin är en stressande faktor och det blir svårt att känna tillit och förtroende för vuxna när omständigheterna förändras från en vecka till en annan.

Kontinuiteten är viktig för att kunna skapa en grundtrygghet, en positiv miljö och ett klimat där möjligheten och lusten finns att lära men den fallerar på det här sättet.

Våra respondenter känner stor oro inför framtiden och undrar vilka nya politiska beslut som ska tas som försämrar ytterligare.

6. Slutsats

Slutligen vill vi säga att varje lärare måste se som självklart att alla elever i alla stadier arbetar med skönlitteratur som konstnärlig uttrycksmedel. Det är faktum att genom användning av skönlitteratur utvecklar ständigt vårt språk, vi lär oss nya ord och begrepp samt vår förmåga att förstå verkligheten ökar.

Av ekonomiska skäl förändras i olika närmiljö omständigheterna som har betydelse för barnets uppfattning om sig själv och omgivningen.

Även om alla är medvetna om modersmålets betydelse för barnens språkutveckling inte finns böcker på olika språk på skolbibliotek. Det är därför viktigt att ha en dialog med föräldrarna om modersmålets betydelse och att lärarna kan ge föräldrarna en ökad förståelse för hur barn tillägnar sig sitt andraspråk genom att läsa böcker på sitt modersmål. Lärarna ska visa även barnen vilka möjligheter vi har att låna böcker på deras modersmål.

Genom ett starkt modersmål får vi barnen att känna social identitet med den egna kulturen och därmed har barnen lättare att lära sig nya språk. Det är därför viktigt att få föräldrarna att förstå att modersmålet är en grundpelare för barnet när de lär sig andraspråket.

7. Förslag på fortsatt forskning

Insikten av resultatet av undersökningen om betydelsen av skönlitteraturen i undervisningen kan bli en bra utgångspunkt för uppmärksamhet på andra skolor och inbjuda till nytänkande inom pedagogiken.

I vår studie framkom tydligt att alla lärare ägnar mycket tid åt ordförklaring d.v.s. ordförståelse. Det är helt naturligt eftersom det handlar om mångkulturella skolor, där majoriteten av eleverna har ett annat modersmål än svenska. Att det är en nära förbindelse mellan modersmål och skönlitteratur är tydligt. Det skulle vara intressant att göra en studie om modersmålets roll i användning av skönlitteratur ur elevernas perspektiv.

Referenslista

- Alleklev, B., & Lindavall, L. (2003). *Listiga räven – läsinlärning genom skönlitteratur*. Falun: Strålin's Tryckeri.
- Alleklev, B., & Lindavall, L. (2003). *Listiga räven – smyger vidare*. Stockholm: Dela Print Media.
- Chambers, A. (2007). *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Chambers, A. (1995). *Böcker omkring oss. Om läsmiljön*. Stockholm: Nordstedts.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejeman, G., & Molloy, G. (Red.). (1997). *Metodboken. Svenska i grundskolan*. Stockholm: Liber.
- Esaiasson, P., Gillijam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2009). *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby: Elanders.
- Gullstrand, A. (2005). Glädje och grubblerier inför bokprat i *På tal om böcker*. Lund: BTJ Nordic AB.
- Hallberg, K. (1993). *Litteraturläsning – Barnboken i undervisningen*. Falköping: Ekelung.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Kuick, K. (2005). Delad läsning är dubbel läsning. Om boksamtal i *På tal om böcker*. Lund: BTJ Nordic AB.
- Lundahl, B. (2001). *Språkboken*. Örebro: bd grafiska.
- Lundqvist, U. (1984). *Litteraturundervisning. Modeller och uppslag för lärare*. Stockholm: Liber.
- Fox, M. (2001). *Läsa högt*. Ystad: Kabusa böcker.
- Nilsson, K. (1980). *Barnböcker och läslust*. Förlagshuset Gothia.
- Nyström, K. (2005). Bokprat – Hur? Var? När? Varför? i *På tal om böcker*. Lund: BTJ Nordic AB.
- Patel, R., & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Skardhamar, A. K. (1994). *Litteraturundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo- 94*
- Skolverket. (2000a). *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*.
- Skolverket. (2000b). *Kursplan i svenska*. <http://www.skolverket.se/sb/d/618> (Hämtad: 2010-01-24)
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A. K. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (2007). *Barnes tidiga läsning*. Norstedts förlagsgrupp: AB.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Vetenskapsrådet. (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Elanders Gotab.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wikström, I. (1991). *Att läsa för skola och för livet*. Stockholm: Grapghi Systems.
- Zetterberg, K. (2005). Bokpratets ABC i *På tal om böcker*. Lund: BTJ Nordic AB.

Bilaga 1

Brev till intervjupersoner

Hej!

Mitt namn är X och jag är student vid Göteborgs Universitet. Jag läser till lärare i grundskolans tidigare år med inriktning svenska, matematik och **samhällsorienterande ämnen som huvudämne.**

Nu, under utbildningens avslutande år ska jag tillsammans med två andra kollegor skriva ett examensarbete som inriktar sig på **hur skönlitteratur används i undervisning i grundskolans tidigare år.**

Syftet med denna studie är att öka kunskap om lärarens arbetssätt att använda skönlitteratur i grundskolan.

För att uppnå detta syfte vill vi få svar på följande frågeställningar:

- Vilken betydelse har skönlitteratur för barnens utveckling?
- Hur skapar lärare en god läsmiljö?
- Hur väcker lärare läslust hos elever?
- Hur samtalar lärare och elever om böcker som de har läst?

För att få svar på de ovan nämnda frågeställningar vill vi intervjua verksamma lärare i grundskolans tidigare år som är villiga att svara på våra intervjufrågor. Alla uppgifter om deltagarna är konfidentiella.

Varje deltagares bidrag är viktigt och av stor betydelse för vår studie. Alla insamlade bidrag kommer att användas bara för forskningens syfte.

Bilaga 2

Intervjufrågor

- 1.** Vad är dina erfarenheter av hur elever upplever skönlitteratur?
- 2.** Tycker du är viktigt att elever läser skönlitteratur?
- 3.** Kan du ge mig ett exempel på varför är det viktigt att elever läser skönlitteratur?
- 4.** Är det skillnad om de läser skönlitteratur och facklitteratur?
- 5.** Brukar du prata om böcker som du vill att alla elever skall läsa?
- 6.** Läser eleverna dagligen? Hur länge läser dem? När kan man börja med det? När började dina elever läsa dagligen?
- 7.** Hur väcker du läslust hos dina elever? Hur väcker du läslust hos lässvaga elever?
- 8.** Hur arbetar du med elever som har ett annat modersmål än svenska?
- 9.** Hur väljer du böcker för dina elever?
- 10.** Har eleverna tillgång till böcker i klassrummet eller i skolan?
- 11.** Finns det skolbibliotek och skolbibliotekarie på skolan?

- 12.** Finns det en plats där eleverna kan sätta sig och läsa?

- 13.** Går det att ordna en bra läsmiljö i din klass? Följd frågor: Vid ja-svar: Hur gör du det? Vad tycker du är en bra läsmiljö? Vid nej – svar: Vad är det som hindrar dig att ordna en bra läsmiljö?
- 14.** Försöker ni prata om böckerna som ni har läst? Hur gör ni det?
- 15.** Förbereder du dig inför ett boksamtal? Tycker du att boksamtal är viktiga?
- 16.** Har ditt sätt att arbeta med skönlitteratur förändrats under din tid som lärare? Hur? Varför?