



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Tre pedagogers arbete med textsamtal i skolår 1
- en jämförande studie utifrån Judith Langers fyra pedagogiska principer

Malin Kristiansen, Anneli Larsson

”Svenska för tidigare åldrar/LAU370”

Handledare: Christian Mehrstam

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: HT09_1150_001



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Tre pedagogers arbete med textsamtal i skolår 1
- en jämförande studie utifrån Judith Langers fyra pedagogiska principer

Författare: Malin Kristiansen, Anneli Larsson

Termin och år: HT 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Christian Mehrstam

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: HT09_1150_001

Nyckelord: Judith Langer, skönlitteratur, textsamtal, reflekterande läsning, pedagogiska principer

Sammanfattning:

Syftet med arbetet är att empiriskt undersöka Judith Langers fyra pedagogiska principer. Vi ville se huruvida dessa gjorde sig gällande i vårt material. Vi valde att utgå ifrån en kvalitativ forskningsmetod. Våra frågeställningar besvarades dels genom primärkällor såsom intervjuer, observationer och rapporter och dels genom sekundärkällor. Vi valde att undersöka Judith Langers principer utifrån tre observationer av textsamtal i år 1 i grundskolan. Dessa observationer följdes upp med intervjuer med respektive pedagog. Förutom att undersöka Langers pedagogiska principer ville vi också se vilka andra positiva kvaliteter, samt vilka hinder och dilemman som fanns.

De slutsatser vi dragit utifrån vårt arbete är att Langers principer var svårare, än vad vi från början trott, att applicera på de tidigare åldrarna i grundskolan. Genom vårt empiriska material och våra intervjuer uppmärksammade vi att Langers principer visade sig på olika sätt hos våra pedagoger. I observationerna kunde vi se antydningar till Langers principer, antydningar som vi tyckte låg till bra grund för ett fortsatt skönlitterärt arbete. Dock gjorde sig hennes principer överlag svagt gällande i våra observationer. Vi fann kvaliteter som Langer inte observerat, såsom klassrumsmiljö och förförståelse. De hinder och dilemman som vi uppmärksammade var pojkars och flickors olika deltagande, samt vissa elevers passivitet under textsamtalet.

Vår uppsats har stor relevans för vårt framtida yrke. Tidigare forskning visar att skönlitteratur är ett viktigt verktyg, inte bara för att utveckla elevernas språkliga förmåga utan även för att utveckla dem som människor. Ett aktivt skönlitterärt arbete är mer än att bara låta eleverna läsa mycket böcker. Det innefattar även en bearbetning av det lästa. Vi ser att Judith Langers principer kan fungera som en inspirerande vägledning för den skönlitterära undervisningen.

Förord

Under arbetets gång har samarbetet spelat en betydande roll. Vi känner båda att vi haft hjälp av varandras åsikter då beslut skulle fattas. Arbetsfördelningen har varit på lika villkor, och vi har båda bidragit med lika mycket tid och engagemang. Vi har haft huvudansvar för olika avsnitt men samtidigt arbetat tätt och varit inblandade i samtliga delar av arbetet.

Vi vill tacka dem som gjort vår studie möjlig att genomföra. Vi vill tacka vår handledare Christian Mehrstam för vägledning under arbetets gång. Ett tack även till alla tre pedagoger som utan att tveka öppnat sina klassrumsdörrar för oss och varit villiga att dela med sig av sitt arbete.

Innehåll

1. Inledning.....	5
1.1 Syfte och frågeställningar.....	5
2. Teori och metod	6
2.1 Teoretisk anknytning.....	6
2.1.1 Diskursivt- och litterärt tänkande.....	6
2.1.2 Föreställningsvärldar	7
2.1.3 Fyra faser vid byggandet av föreställningsvärldar	7
2.1.4 Langers fyra principer	8
2.2 Undersökningens metod.....	9
2.2.1 Metodval.....	9
2.2.2 Val av undersökningsgrupp.....	10
3. Tidigare forskning	12
3.1 Efferent och estetisk läsning	12
3.2 Personligt engagemang	12
3.3 Etiska frågeställningar.....	13
3.4 Läsaren i samspel med texten.....	13
3.5 Identifikation	14
3.6 Läsning i ett socialt och historiskt rum	15
3.7 Skydd och öppenhet mot texter.....	15
3.8 Förförståelse	17
3.9 Genusperspektiv	17
3.10 Svenskämnets olika ansikten.....	18
4. Analys.....	19
4.1 Reflekterande läsning	19
4.2 Langers principer.....	21
4.3 Kvaliteter	25
4.3.1 Förförståelse	25
4.3.2 Klassrumsmiljö.....	26
4.5 Hinder och dilemman	26
4.5.1 Litteraturval	27
4.6 Etiska frågeställningar.....	28
4.7 Styrdokument	28
5. Diskussion	30
5.1 Reflektion kring Langers principer	30
5.2 Langer och förförståelse.....	32
5.3 Elevers olika deltagande i textsamtalet	32
5.4 Litteraturval	33
5.5 Bilderböcker och kapitelböcker	33
5.6 En strukturerad metod	33
5.7 Avslutning	34
6. Litteraturlista	35
7. Bilagor.....	37
7.1 Bilaga 1	37
7.2 Bilaga 2	38

1. Inledning

Skönlitteratur i undervisning är något som vi båda känner att vi sett ganska lite av under den VFU som vi erfarit under utbildningen. Vi har upplevt en undervisning där läroboken stått i fokus och lagt grunden för arbetet. Vi upplever att pedagogerna under vår VFU använt läroboken i den grad att möjligheten att arbeta kring skönlitteratur har blivit näst intill obefintlig i undervisningen. Det utbredda användandet av läroböcker kan medföra att pedagogerna låter dem styra undervisningen på så vis att de själva inte reflekterar kring mål och syfte. Läroboken får då styra arbetssätt och bearbetning av stoffet (Nelson, 2006, s 18). Detta är något som vi båda reagerat på då vi läst inriktningen *Svenska för tidigare åldrar* och där läst mycket barn- och ungdomslitteratur. Vår inriktning har betonat vikten av skönlitteratur i undervisningen och vi har fått genomföra textsamtal och under våra VFU-perioder. Vi känner starkt för detta arbetssätt och för att involvera skönlitteratur i undervisningen.

I internationella undersökningar om läsförmåga, bland annat PIRLS, (2006) har det visat sig att den goda svenska läsförmågan sjunker. Framför allt är det antalet goda och mycket goda läsare som har minskat. Vi tror att vägen till ökad måluppfyllelse och läslust kan nås bland annat via utnyttjandet av skönlitteratur som pedagogiskt verktyg. Med utgångspunkt i detta har vi valt att undersöka Judith Langers teori i litteraturpedagogik. Langer är en internationellt erkänd litteraturpedagog. Hon har genom ett omfattande forskningsarbete av pedagogers arbete kring skönlitteratur, funnit vad hon kallar "gemensamma hypoteser" i undervisningen (Langer, 2005, s 10). Dessa hypoteser kallar hon för pedagogiska principer. Dessa principer, menar hon, är viktiga för arbete kring skönlitteratur. Vi fastnade för Judith Langers teori av den anledningen att det var något som vi båda kände att vi ville veta mer om. Hon har en syn på skönlitteratur som vi vill eftersträva i vår framtida undervisning. Det är dock viktigt att påpeka att Langers principer inte är någon *metod* som ska följas. De kan snarare beskrivas som gemensamma kvaliteter som hon har funnit i sina observationer.

1.1 Syfte och frågeställningar

Vi har tänkt undervisa i skolår F-6. Därför vill vi också rikta vår uppmärksamhet mot dessa åldrar. Vårt syfte är att via klassrumsobservationer kunna identifiera någon eller några av Judith Langers principer samt senare kunna diskutera och problematisera dessa. De frågor som vi vill besvara är:

- Kan vi se Langers principer i vårt empiriska material? I vilken grad gör sig dessa gällande?
- Kan vi finna andra positiva kvaliteter i våra observationer som vi upplever som viktiga för den litterära undervisningen, än Langers fyra pedagogiska principer?
- Kan vi finna hinder eller dilemman i våra observationer som Langers fyra principer inte beskriver?

2. Teori och metod

2.1 Teoretisk anknytning

Judith Langer presenterar i sin bok *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse* resultaten av en sjuårig forskning där hon samlat exempel från studier där över 50 universitetsforskare samarbetat. Langer är mycket tydlig kring de fördelar hon ser med att arbeta med skönlitteratur i skolan. Hon menar att skönlitteraturens roll ofta underskattas i undervisningen. Langer uttrycker sig tydligt när hon säger att:

Mitt argument är att ett maktskifte från lärare till elev är ett nödvändigt första steg för att förändra den sociala interaktionen från högläsning och gissningslekar (vad är det läraren vill?) till tankar med substans och diskussioner som kan utvidga elevernas förståelse. (Langer, 2005, s 64)

Hon vill därmed, genom sin bok, visa på skönlitteraturens positiva effekter på elevers kognitiva utveckling och dess plats i undervisningen. Hon menar att skönlitteratur har en viktig roll i ”elevers kognitiva, kritiska och mänskliga utveckling” (Langer, 2005, s 9). Litteraturen kan användas som verktyg för eleverna i sitt kunskapande om sig själva och mänskligheten. I samband med detta lyfter hon begreppet litteracitet. Hon förklarar litteracitet på följande vis:

Litteracitet (eng. literacy) innebär att vi manipulerar det språk och de tankar som vi använder oss av för att skapa mening och förmedla idéer; det innebär också olika sätt att tänka, sätt som vi lär oss i livets många olika sammanhang. (Langer, 2005, s 13)

Den sortens litteracitet, där eleverna får tillfälle att utforska texter och därmed sig själva, menar Langer, ger eleverna verktyg för att utvecklas.

2.1.1 Diskursivt- och litterärt tänkande

Langer talar också om två sätt att närma sig förståelse inom litteratur. Det första är ett objektivt tankesätt där vi analyserar ”utifrån” för att bilda förståelse. Detta kallar hon för diskursivt tänkande. Det diskursiva tänkande har fokus på logik och vad Langer kallar ”hålla fast vid en referenspunkt” (Langer, 2005, s 48). Att läsa diskursivt innebär att läsa på ett sådant sätt att vi försöker skapa förståelse av texten genom att ta reda på dess kärna, det vill säga referenspunkt. Denna referenspunkt tar vi sedan ställning till. Vi läser för att bilda nya idéer och samla information. I en sådan läsning analyserar vi texten mot vad vi anser är rimligt. Vi söker svar och avslut. Langer presenterar också ett mer subjektivt sätt att söka förståelse i en text. Langer kallar detta litterärt tänkande. Ett litterärt tänkande skapar en läsning som försöker bilda förståelse inifrån oss själva. Vi skapar scenarion i vårt huvud utifrån associationer, tankar, känslor och idéer. Diskursivt- och litterärt tänkande skall inte ses som varandras motsatser. De är olika sätt att bilda förståelse utifrån olika situationer. Vilket sätt som används beror på vad individen har för syfte med sin läsning. Syftet beror på vilket ändamål läsningen har. Faktatexter och skönlitteratur läses på olika sätt. Vi kan röra oss mellan tankesätten när vi bearbetar en text. Langer menar att litteraturundervisningen kan hjälpa eleverna att utveckla ett litterärt tänkande. Hon anser att utforskande av texterna gör eleverna till litterära tänkare. I ett litterärt tänkande är vi öppna och utforskande och detta kallar Langer för att ”utforska horisonter av möjligheter” (Langer, 2005, s 43).

2.1.2 Föreställningsvärldar

För att kunna närma oss Langers fyra pedagogiska principer kring litteraturundervisning skall vi i det närmaste presentera begreppet föreställningsvärldar. Begreppet innebär att läsaren skapar en textvärld inom sig medan hon eller han läser. Föreställningsvärlden är en sammansättning av personens erfarenheter, både på ett personligt plan men också i ett omvärldsperspektiv. Skapandet av föreställningsvärldar utgår från ens tankar och idéer av det lästa eller upplevda, antingen om det är en skriven text, en film eller en diskussion människor emellan. Langer menar att skapandet av dessa föreställningsvärldar inte bara försiggår när vi läser och bearbetar litteratur, utan också i personliga möten med vår omvärld, oss själva och andra. Föreställningsvärldarna utvecklas hela tiden genom reflektion och erfarenhet kring det upplevda eller lästa. Skapandet sker då vi ska söka förståelse i exempelvis det vi läst. Langer delar upp detta skapande av föreställningsvärldar i fyra faser. Genom kunskap om de olika faserna, menar Langer, kan pedagoger lättare hjälpa eleverna att bilda förståelse kring det de läst eller upplevt. Dessa faser är inte inordnade i någon kronologisk ordning utan de kan vara aktuella beroende på interaktionen mellan läsaren och texten. Vi kommer i vår beskrivning av faserna av föreställningsvärldarna använda läsning av texter som exempel för att tydliggöra. Dessa faser kan dock lika gärna gälla när vi upplever film, teater och konst. Självkart, menar Langer, utvecklar eleverna sina föreställningsvärldar olika. Grunden till skapandet av föreställningsvärldar utgörs av elevernas tidigare erfarenheter. Vad som också påverkar skapandet av föreställningsvärlden är elevernas lust inför sin läsning, deras tolkning av vad läraren har för intentioner. Vi kommer i följande avsnitt att presentera Langers fyra faser vid byggandet av föreställningsvärldar.

2.1.3 Fyra faser vid byggandet av föreställningsvärldar

Den första fasen kallar Langer "att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld" (Langer, 2005, s 31). Denna fas innebär att vi i början av vår läsning befinner vi oss utanför texten och för att få tillgång till den och skapa förståelse för den, måste vi samla på oss idéer om vad texten handlar om. Vi försöker samla så mycket information som möjligt som texten ger oss för att bilda oss en inledande uppfattning. Denna fas präglas av ytlighet. Vi skapar oss först en uppfattning om exempelvis huvudpersonerna i en bok eller den miljö som boken utspelar sig i. Denna fas är ständigt närvarande i vår läsning och så fort det kommer ny fakta i boken får vi ändra vår föreställningsvärld. Ett bra exempel är när vi läser deckare och får nya ledtrådar som leder oss vidare i jakten efter mördaren. I en sådan situation måste vår föreställningsvärld anpassas och justeras.

Langers andra fas i byggandet av föreställningsvärldar kallar hon "att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld" (Langer, 2005, s 33). När vi fått ytliga ledtrådar om texten och börjat bilda oss en uppfattning om vad den handlar om, vilka som medverkar och var handlingen äger rum tränger vi in i vår föreställningsvärld. Det är i denna fas vi utvecklar vår förståelse ytterligare kring texten. Vi får kanske fler ledtrådar från texten som leder oss in, i form av exempelvis tankar och funderingar hos karaktärerna. I denna fas får vi användning av vår omvärldskunskap som vi använder oss av när vi skapar förståelse för texten. Vi sammanfogar det vi vet om texten med de kunskaper och erfarenheter vi bär med oss.

Den tredje fasen som Langer presenterar, "att stiga ut och tänka över det man vet" (Langer, 2005, s 33) innebär att vi träder ut ur texten och nu har fokus på att dra lärdom av det vi läst. Vi kanske har läst något som vi fått stor inspiration av och det är i denna fas vi reflekterar kring det lästa och införlivar det i oss själva. Denna fas är möjligtvis den minst förekommande eftersom varje text som man läser inte påverkar en på djupet. Då finns det ingen anledning till denna reflektion.

Langers fjärde och sista fas ”att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen” (Langer, 2005, s 34) handlar om att objektifiera det vi upplevt av det lästa. Vi drar paralleller till texter som vi tidigare har läst och gör analyser av det lästa. Vi kan analysera texten på avstånd. Här kan vi titta närmre på textens uppbyggnad och vad den betyder i ett vidare sammanhang.

2.1.4 Langers fyra principer

Som vi tidigare nämnt har Langer funnit fyra pedagogiska principer i de klassrumsobservationer hon tagit del av. Principerna kan ses som förhållningsätt i den litterära undervisningen. Principerna är följande:

- 1.”Elever ses som individer som under hela sitt liv bygger föreställningsvärldar.”
- 2.”Frågor som behandlas ses som en del i den litterära erfarenheten.”
- 3.”Klassens umgänge är ett tillfälle att utveckla förståelse.”
- 4.”För att berika tolkningarna används en mängd olika perspektiv.” (Langer, 2005, s 77-80)

Den första princip som Langer funnit i sina studier utgör ett förhållningsätt som innebär att elever ses som kompetenta och att de i jakten efter förståelse använder sig av sina tidigare erfarenheter och kunskaper kring sig själva och sin omvärld. Eleverna har således inte startat detta arbete först när de börjat skolan, utan har under hela sitt liv arbetat med sina föreställningsvärldar. Ett sådant förhållningssätt uppmärksammar elevernas eget tänkande och ger dem chans att utveckla sina tolkningar av det lästa. Det präglas också av att eleverna känner sig säkra i sina tankar. Pedagogens roll blir därför mer tillbakadragen och hon eller han intar en lyssnande roll gentemot eleverna. Det är elevernas tankar som är i fokus och driver det litterära arbetet framåt. Pedagogens roll är inte att leda eleverna till några rätta svar, eftersom det inte finns några sådana, utan att skapa möjligheter för elever att samspela med varandra.

Langers andra pedagogiska princip innebär ett förhållningssätt som ser frågor som utvecklande. Frågor är ett måste för att elever ska komma vidare. Därför är det viktigt att ett sådant förhållningssätt präglas av samtal där frågor ses som en naturlig del och att elevernas frågor får utrymme och uppmärksammas. Att vara en litterär tänkare, som Langer uttrycker sig, innebär att elever och lärare uppmärksammar frågorna som väcks när de skapar föreställningsvärldar. Frågorna ses inte som ett hinder för att nå förståelse utan som vägen dit. Pedagoger som intar detta förhållningssätt uppmuntrar frågandet och ber sina elever att tänka ut frågor som kan vara intressanta att diskutera i helklass. Detta för att eleverna ska se flera olika perspektiv. Frågor ses inte heller som ett tecken på att en elev inte kan något, tvärtom. En frågande elev tyder snarare på att hon eller han är aktiv och intresserad.

Tredje principen utmärks av att man utnyttjar klassens samlade kompetens för att belysa olika ställningstaganden. Eleverna kan i samspel med varandra lära sig mycket. Pedagogen uppmuntrar detta genom att skapa situationer som möjliggör att samspel kan ske där eleverna tillsammans kan nå förståelse. Genom att ta del av klasskamraters tankar så kan eleven utveckla sin förståelse genom att ta del av en annan människas sätt att tänka om det lästa.

Den fjärde och sista principen innebär att man som pedagog bör utgå från att eleverna har olika erfarenheter och kunskaper och att se detta som berikande för den litterära

undervisningen. De olika perspektiven ses som en stor tillgång som kan utveckla elevernas lärande, då de får se olika sätt att tänka och resonera. Langer uttrycker sig på följande vis:

En mångfald av perspektiv hjälper inte bara eleverna att utveckla och analysera sina egna uppfattningar, det ger också en ökad mognad - lager av komplexitet som berikar de föreställningsvärldar som eleverna skapar och hur de ser på sig själva, sina liv och världen. (Langer, 2005, s 80)

Pedagoger som arbetar utifrån ett sådant förhållningssätt hjälper eleverna att ta till sig olika perspektiv, inte bara elever emellan utan också utifrån den aktuella texten och världen runt omkring. När eleverna tar del av olika perspektiv så utvecklar de sin förståelse av de föreställningsvärldar de skapar och sin förståelse för andra människor. Grundtesen för ett sådant förhållningssätt är att det inte finns något rätt eller fel. Vi alla har olika sätt att tänka och tycka som bygger på att vi har olika erfarenheter och kunskaper. Langer uttrycker detta på ett klart sätt: "individens utbyte med texten och de föreställningsvärldar som utvecklas är ofrånkomligt sammankopplade med just den individens personliga, kulturella, historiska, sociala och akademiska erfarenheter" (Langer, 2005, s 81).

Utöver Langers begrepp kommer vi även att använda oss av flera olika teoretiska begrepp som vi funnit i den tidigare forskningen. Vi kommer att beröra Louise M. Rosenblatt och hennes tankar om *effert* och *estetisk* läsning och den *transaktionella processen* mellan läsare och text. Vidare kommer vi även att behandla Lars-Göran Malmgren och hans forskning kring *läsarens reception*, där det ingår flera begrepp som vi presenterar längre fram, men även hans forskning om läsning i ett socialt och historiskt rum. I anslutningen till detta kommer vi även att beröra Gun Malmgren och hennes forskning kring gymnasielevs *litterära socialisation* där hon tittat närmare på hur elever formats av sin sociokulturella bakgrund. Vi kommer även att beröra Malmgrens begrepp om *subjektiv förankring* samt *igenkänning*. En central del i den tidigare forskningen är just det *personliga engagemangets* betydelse i läsningen. Därför kommer vi också att behandla Gunilla Molloy och Louise M. Rosenblatt och deras tankar kring läsarens engagemang inför det lästa. Vi kommer också att behandla deras uppfattningar kring hur litteratur kan utnyttjas för arbete med *etiska frågeställningar*. Bengt Brodow och Kristina Rininsland samt Per Olov Svedner framhäver *förförståelsens* roll i litteraturundervisningen. Dessa kommer vi att ta upp och behandla. Ytterligare forskning och begrepp som vi kommer att använda är G. Malmgrens och Molloy's upptäckter kring *könsskillnader* som de funnit i sina studier. Vi har valt att utnyttja den tidigare forskningen som ytterligare ett analysverktyg. Begreppen skapar ytterligare teoretisk förankring och djup.

2.2 Undersökningens metod

I detta avsnitt kommer vi att redovisa den metod vi valt att använda oss av för att få svar på våra frågeställningar.

2.2.1 Metodval

Ett vanligt sätt att kategorisera olika typer av studier är genom så kallad kvantitativ eller kvalitativ forskning. Den *kvantitativa* forskningen kan i ganska stor utsträckning jämföras med den naturvetenskapliga forskningen, "där empiriskt kvantifierbara och objektiva mätningar och observationer har en central roll" (Stukát, 2005, s 31). Man ska även kunna generalisera resultaten. Den *kvalitativa* forskningsmetoden kan således likställas med den

humanvetenskapliga forskningen där intervjuer är ett vanligare val av metod. I denna bemärkelse har vi valt att göra en kvalitativ undersökning.

Frågorna kommer att besvaras dels genom primärkällor såsom intervjuer, observationer och rapporter och dels genom sekundärkällor. Intervju- och observationsstudierna har skett på tre skolor i olika stadsdelar i Göteborg. Observationerna har skett då pedagoger och elever interagerar vid ett samtal kring en bilderbok. Vi valde att genomföra deltagande observationer. Vi, som etnografiska forskare, satte oss själva i bakgrunden och observerade utan att själva vara deltagande. Vi hoppades att genom detta kunna uppmärksamma detaljer som annars lätt missas. Vi ville få en så heltäckande bild som möjligt av situationen i klassrummet. Den roll som vi intog kallas enligt Gold för "Observatör-som-deltagare" (i Kullberg, 1996, s 68). Med det menas att vi visade ett visst, men svagt, engagemang. Vi berättade för eleverna vilka vi var och varför vi var där men tog sedan ett steg tillbaka och deltog inte i några aktiviteter. Ett problem som man kan stöta på som oerfaren observatör är hur mycket och vad som ska antecknas. Tidigare forskare menar att antecknandet i sig kan, och förmodligen kommer att, leda till att något viktigt inte uppfattas. (Kullberg, 1996, s 74). Vi försökte därför vara ganska sparsamma med antecknandet och lät en av oss skriva ner de viktigaste iakttagelserna medan den andra fokuserade på aktiviteten.

Intervjun skedde efter observationen med pedagogen i fråga. Intervjun ska ses som ett komplement där vi fick chans att fråga närmare kring didaktiska val och tankar bakom de metoder som använts. Intervjuerna bedrevs som ostrukturerade kvalitativa intervjuer och liknade till stor del ett samtal. Detta för att vi skulle få så utförliga svar som möjligt av respondenten. Vid den ostrukturerade intervjun vet intervjuaren redan innan vad han/hon vill ha ut av samtalet, men betar av frågorna i den ordning som känns naturlig. Frågeguide eller checklista är den vanligaste utgångspunkten vid en ostrukturerad kvalitativ intervju (Stukát, 2005, s 39). Vi valde att använda oss av frågeformulär. Detta frågeformulär hade vi redan innan skickat ut till respondenterna så att de skulle ha möjlighet att förbereda sig. Stukát påpekar också att det finns nackdelar med ostrukturerade intervjuer och att det främst har att göra med svårigheten att sammanställa och jämföra insamlad information.

Under intervjusamtalet använde vi oss av bandspelare, dels för att ha chans att citera respondenterna i efterhand och dels för att kunna ägna dem hela vår uppmärksamhet under intervjuens gång. Inspelningen ger även studien en trovärdighet som inte hade kunnat uppnås om vi bara förlitat oss på anteckningar. Intervjuerna och observationsstudierna gjorde vi gemensamt. Dock hade var och en av oss huvudansvaret på de olika skolorna. Den som inte hade huvudansvaret för intervjun hade i uppdrag att anteckna viktiga punkter och detaljer. Det kunde till exempel handla om kroppsspråk. Efter intervjun transkriberades inspelningen. Detta blev ett sätt att ytterligare bearbeta den inhämtade datan. Stukát (2005) poängterar i sin bok den tid man måste ta i anspråk för att transkribera en intervju och detta var något vi själva fick erfar. Dock blev erfarenheten också en tydligare insikt i vad som egentligen sagts och vad som inte sagts under intervjun.

Anledningen till att vi valt just observations- och intervjustudier är att vi tror att dessa kommer att ge oss en ökad förståelse för Judith Langers principer samt att de kommer att ge arbetet ett djup som inte kan nås endast genom tidigare forskning. Studierna kommer att bidra till en verklighetsförankring som annars är svår att nå.

2.2.2 Val av undersökningsgrupp

Vi har valt att observera och intervju tre pedagoger på grund av att vi ville samla ett material som var lättöverskådligt och som inte tog alltför mycket tid i anspråk då tiden för arbetet var

ganska knapp. Ostrukturerade kvalitativa intervjuer är ganska svåra att genomföra och tar ganska lång tid.

Pedagogerna som ingår i studien har vi kommit i kontakt med dels genom tips från en aktiv litteraturpedagog, som även arbetar som barnbibliotekarie i Härryda kommun, och dels genom kontakter på en av våra VFU-skolor. Dessa pedagoger kontaktades via telefon. Telefonsamtalet följdes upp med ett mail där vi bifogade ytterligare information. Vi ska dock vara noga med att påpeka att dessa tre pedagoger inte på något sätt ska ses som ett representativt urval. Vi kommer inte att kunna göra några generella antaganden utifrån vår studie, och det är inte heller meningen. Vi vet att vi inte kommer att kunna uppnå det med observationer och intervjuer av endast tre pedagoger. Stukát (2005) menar att syftet med den kvalitativa forskningen är att se och beskriva de fenomen som man hittar på det område man studerat och inte att kunna göra ett generellt antagande (Stukát, 2005, s 34).

3. Tidigare forskning

En naturlig utgångspunkt för följande genomgång är Louise M. Rosenblatt. Hennes forskning ligger till grund för vårt ämnesområde. Hon fick genomslag för sina tankar om att skolan och dess utbildning skulle lägga grund för ett demokratiskt arbete i sitt verk *Litterature as exploration* (1938). Det var en drivkraft för henne att med hjälp av skönlitteratur skapa ett klassrumsklimat som präglades av demokratiska värderingar. Rosenblatt var av den åsikten att litteraturen inte skall ses som ett mål i sig utan som ett medel för att nå och skapa demokrati. Gunilla Molloy (2002) lyfter också denna fråga i sin avhandling *Läraren, Litteraturen, Eleven*. Hon delar tankarna med Rosenblatt om att litteraturundervisning kan främja en undervisning som innefattar demokratiska värden. Molloy ser att svenskämnet med fördel kan integreras med samhällsorienterade ämnen för att skapa möjligheter för eleverna att arbeta med grundläggande värderingar som genomsyrar skolan. Hon menar att svenskan kan bli ett ”demokratiämne” (Molloy, 2002, s 310) genom att via litteraturen behandla demokratiska värden som ligger som bas för skolans värdegrund.

3.1 Efferent och estetisk läsning

För Rosenblatt är läsaren aktiv i sitt sökande efter förståelse. Hon visar på två sätt att närma sig och läsa en text (det gäller även när en individ försöker närma sig konst, film eller teater). I en efferent läsning så tar läsaren inte hänsyn till sina personliga känslor och söker inte förståelse utifrån ett tolkande och kreativt sätt. Detta kan till exempel gälla när vi läser texter av mer vetenskaplig karaktär. I en sådan läsning väver vi inte in vårt eget känsloliv när vi tolkar texten. Däremot sker detta vid en estetisk läsning som sker när vi skall tolka dikter och skönlitteratur. Utan våra känslor och de erfarenheter som vi alla bär på kan vi inte göra de tolkningar som krävs för att nå förståelse och insikt i poetiska texter, menar Rosenblatt. Efferent och estetisk läsning skall inte ses som varandras motsatser, utan vilken typ av läsning som sker beror på personen och vilket syfte denne har med läsningen.

3.2 Personligt engagemang

För att nå förståelse i litteratur, menar Rosenblatt, att läsaren på något sätt måste bli engagerad i texten. Engagemang skapas genom att eleverna på ett personligt plan bland annat bildar sig en åsikt, känner glädje eller på annat sätt finner texten intressant. Det är genom detta engagemang som man kan förstå en text på djupet, menar Rosenblatt. Utan det egna engagemanget i texten går det inte att skapa förståelse, menar hon. Vilket gensvar texten får beror på vilka erfarenheter som eleverna bär på. Rosenblatt poängterar vikten av att den litteratur som väljs skall ha kopplingar till eleven. Om eleven tilldelas litteratur där man tagit hänsyn till honom/henne så kan hon/han skapa kopplingar till det lästa och bilda ett engagemang för texten. Detta möjliggör att förståelse kan bildas. Efter läsning skall eleven få tillfälle att prata spontant kring det lästa. Detta, menar Rosenblatt, skall ske i samspel med andra. Det ska finnas utrymme för eleverna att ”fritt kunna brottas med sin egen reaktion” (Rosenblatt, 2002, s. 65). Debatten skall ske i klassen och lärarens roll är inte att visa på något rätt eller fel. I anslutning till detta tar Rosenblatt upp ett mycket aktuellt dilemma, nämligen skillnaden mellan vad eleverna och läraren vill diskutera i boken. Läraren kanske har som syfte att studera textens form och eleven dess innehåll. Detta bidrar, menar Rosenblatt, till att om inte eleverna får visa sina spontana omdömen och diskutera dessa i fri form kommer de se litteraturläsning som något akademiskt. Eleverna kan då uppfatta litteraturläsning som något som ligger utanför deras erfarenhetsvärld och de ser därför inte litteratur som något viktigt.

Lars-Göran Malmgren (1983) lyfter också vikten av det personliga engagemanget. Han menar att eleverna bör ha en subjektiv förankring i texten som de läser. De skall uppleva att texten har beröringspunkter i deras liv. Utan en subjektiv förankring kan inte texten bearbetas och skapa djup hos eleverna. I anslutning till detta lyfter Malmgren begreppet igenkänning. Begreppet innebär att eleven känner igen sig i läsningen utifrån sina egna erfarenheter. Han menar att igenkänning är en "entrébiljett till en reception som är öppen mot både texten och verkligheten utanför texten" (Malmgren, 1983, s 33). Igenkänning av texter kan möjliggöras genom att finna texter som knyter an till eleven. Malmgren problematiserar också kring att läsningen kan bli enbart "ren igenkänning" (Malmgren, 1983, s 36). Det som händer är att eleven stannar i sin läsning och bara reflekterar kring de saker i texten som de upplever sig ha likheter med. Texten reduceras då och eleven tolkar den inte i någon vidare mening. Malmgren menar att en enbart igenkännande läsning innebär att eleven inte bearbetar det lästa. Detta bidrar till att läsoplevelsen inte kan utvecklas till läserfarenhet. Läserfarenhet, menar Malmgren, är då eleven lärt sig något utifrån litteraturen. Även Molloy menar att litteraturen ska ha beröringspunkter med eleverna. Litteraturen som eleven skall bearbeta skall bidra till att "han/hon på något sätt finner sig själv och sina frågor i den" (Molloy, 2002, s. 315). Malmgren (1983) eftersträvar i litteraturundervisningen att eleverna utvecklar en personlig läsning. En personlig läsning innebär att elever har en subjektiv förankring kring det lästa. Utan anknytning till elevernas tidigare erfarenheter, tankar och känslor blir läsningen instrumentell, menar Malmgren. Eleverna lämnar då sina känslor och tankar utan att göra en egen tolkning av det lästa. Eleverna tolkar därför texten utifrån vad de tror att läraren vill höra.

3.3 Etiska frågeställningar

Rosenblatt diskuterar även kring ett etiskt perspektiv av litteraturundervisningen. När en elev blivit engagerad i en text och funnit intresse i den kommer eleven att fundera över etiska frågor som vad som är rätt eller fel, gott eller ont. Rosenblatt menar att läraren bör vara medveten om att sådana frågor kan komma att dyka upp i ett samtal kring texten. Rosenblatt menar:

Att undervisa om litteratur innebär ofrånkomligen att man medvetet eller omedvetet förstärker etiska attityder. Det är praktiskt taget omöjligt att behandla något litterärt verk på ett väsentligt sätt utan att ställas inför ett etiskt problem och utan att tala ur ett visst samhällsfilosofiskt perspektiv. (Rosenblatt, 2002, s 28)

Molloy håller med detta resonemang och är av den åsikten att litteraturundervisningen bör innehålla elevernas konflikter och att dessa skall lyftas i undervisningen. Molloy ser då litteraturen som ett redskap för att lösa konflikter. (Molloy, 2002). Brodow och Rininsland har i sin bok *Att arbeta med skönlitteratur i skolan*, där författarna har studerat det skönlitterära arbetet i grundskolans senare år, funnit att vissa lärare håller sig borta från texter som de upplever innehåller etiska frågor och dilemman. Detta på grund av att de känner ett obehag inför att behandla sådana frågor i klassen. Brodow och Rininsland (2005) menar då att det är svårt att bedriva litteraturundervisning när pedagogen tar avstånd till litteratur som behandlar etiska frågor. De ställer till och med frågan om det är möjligt att bedriva litteraturundervisning om man undviker etiska frågor (Brodow & Rininsland, 2005, s 161).

3.4 Läsaren i samspel med texten

Litteraturundervisning syftar, enligt Rosenblatt, till att utveckla individens förmåga att frammana mening ur texten genom att få denne att reflektera över processen. Det är lärarens uppgift att möjliggöra att utbyte mellan enskilda läsare och enskilda texter sker. Förståelsen för texten nås genom ett samspel mellan läsaren och det lästa. Det är detta som Rosenblatt

kallar för transaktion mellan läsare och text. Begreppet interaktion beskriver inte tydligt nog att samspelet sker från båda håll. Hon menar också att när läsaren och texten ingår i en så kallad transaktionell process bildas förståelse. Hon menar att texten inte kan existera i sig självt, utan att läsaren är medskapare till den. En text är beroende av den som tolkar. Litteratur eller poesi existerar inte förrän det skett en estetisk läsning. Hon beskriver detta på ett tydligt sätt när hon säger: ”en roman eller en dikt eller ett skådespel förblir bara bläckfläckar på papper tills en läsare förvandlar dem till en rad meningsfulla symboler” (Rosenblatt, 2002, s 35). Gun Malmgren tar avstamp i Rosenblatts tankar kring transaktion. Hon menar att om betydelse skapas i samspel mellan läsare och text så är texten beroende av sin läsare. En text kan därför, eftersom den läses individuellt, innehålla flera betydelser. Det finns således alltså inte en korrekt betydelse av texten. Eftersom texten blir läst på olika sätt så kan man inte förutse vilka frågor och värderingar som kan väckas i läsningen (G. Malmgren, 1992).

Aidan Chambers (1994) menar att boksamtal vidgar elevernas förståelse inför det lästa. Chambers metod vid boksamtal är numera mycket välkänd och spridd. Hans boksamtal består av tre delar: *att utbyta entusiasm*, *utbyta frågetecken* och *att utbyta kopplingar* (Chambers, 1994). Dessa tre delar syftar till att fördjupa elevernas förståelse inför det lästa och dra lärdom av dem. Samtalet kring det lästa ger eleverna möjlighet att uttrycka de tankar och känslor som väckts hos dem. Därmed kan eleverna i ett boksamtal få tillfälle att uttrycka deras personliga betydelse av texten. Chambers uttrycker sig på följande sätt: ”vi vet inte vad vi tänker förrän vi hör vad vi säger” (Chambers, 1994, s 25). Han menar att hans boksamtal inte skall ses som en färdig modell utan som en utgångspunkt för att ställa frågor som driver eleverna framåt i deras litterära arbete. Det är just dessa frågor som utgör kärnan i hans boksamtal. Han delar in frågorna i tre olika delar: *grundfrågor*, *allmänna frågor* och *specialfrågor* (Chambers, 1994). Dessa skall inte följas slaviskt utan skall anpassas till den aktuella boken. Pedagogens uppgift i boksamtalet är att guida eleverna genom samtalet. Det är eleverna som skall styra samtalet, pedagogen skall hjälpa eleverna vidare genom de öppna frågorna som utgör grunden för samtalet. Chambers har också funnit ett positivt samband mellan klassrumsmiljön och kvaliteten på boksamtalet. Han menar att elever som vistats i ett klassrum med mycket böcker, som är lättillgängliga och placerade på ett sådant sätt att de lockas till dem, har en bättre kvalitet på sina boksamtal än dem som vistas i en mer litterär fattig miljö. Klassrumsmiljön är något som Chambers diskuterar vidare i sin bok *Böcker omkring oss: om läsmiljö*. Han poängterar vikten av att skapa platser och utrymmen där eleverna ostört kan ägna sig åt läsning. Utrymmena får gärna vara avskilda på ett eller annat sätt och det är viktigt att man gemensamt skapat regler för hur personal och elever bemöter en elev som sitter och läser. Det är viktigt att man skapat regler där eleverna respekterar varandra och är tysta och inte stör kamraterna när de läser. Detta visar också, menar Chambers, att man visar att läsning är något viktigt.

3.5 Identifikation

Rosenblatt menar att litteratur ger oss tillfälle att reflektera kring våra känslor som vi bär inom oss. Litteraturen bidrar till att skapa ett känslomässigt djup och på så vis kan vi utveckla vår förståelse för oss själva. Rosenblatt tar också upp en annan aspekt av litteraturläsning. Hon menar att litteratur kan ha en *kompensatorisk mekanism* (Rosenblatt, 2002, s 46). Denna mekanism innebär att elever identifierar sig med någon gestalt i den text de läser. De kompenserar för de brister som de själva anser sig ha och identifierar sig då med den exempelvis modiga flickan som texten kretsar kring. Lars-Göran Malmgren tar också upp företeelsen identifikation med någon av textens gestalter. Han använder sig av Bo Møhl och May Shackers begrepp *projektiv identifikation* och *introjektiv identifikation* (i Malmgren, 1983). Dessa begrepp innebär att läsaren kan identifiera sig med gestalterna eller huvudpersonerna i en bok på två olika sätt. Dessa två former av identifikation till

huvudpersonerna, som texten rör sig kring, får konsekvenser för läsarens reception. En introjektiv identifikation innebär att man identifierar sig med huvudpersonen i den grad att man tar dess plats. Man upplever att huvudpersonen har kvaliteter som man själv saknar och eftersträvar. I en ogynnsam introjektiv identifikation kan läsaren fastna i en enbart igenkännande läsning där läsaren fokuserar på det som man vill eftersträva. Men en sådan identifikation med texten kan i gynnsamma fall leda till att läsaren lär sig något nytt, genom att få ta del av någon som är olik en själv. Denna förmåga att identifiera sig med någon annan kan leda till ett perspektivbyte, menar Malmgren. En projektiv identifikation innebär det motsatta. Läsaren upplever någon form av likhet mellan gestalterna och är då benägen att förklara den utifrån sig själv. Man söker förståelse för huvudpersonen genom att applicera sina egna tankar, känslor och erfarenheter på den personen. Projektiv identifikation kan innebära att läsaren reducerar texten och bara fokuserar på likheter och skjuter bort de olikheter som man upplever att gestalten har. I gynnsamma fall kan projektiv identifikation också fungera som en öppning till en text då läsaren upplever likheter med någon person eller händelse i den.

3.6 Läsning i ett socialt och historiskt rum

Malmgren (1983) menar att läsning sker inom en social och en historisk kontext. Han anser att den som läser färgas av sin samtid och sin historia och även att texten tillkommit i ett visst socialt rum, och att också den har en historia. Den som läser är således inget tomt ark utan påverkad av sin samtid och dess historiska kontext. Detta understyrker Malmgren mycket tydligt när han säger att: ”läsningen slutligen äger alltid rum inom en ram som är en social konstruktion” (Malmgren, 1983, s. 5) och att ”man kan grovt säga att läsningen är bestämd av läsarens socialisation” (Malmgren 1983, s 21). Detta, menar Malmgren, påverkar läsarens reception. Gun Malmgren delar denna uppfattning och har i sin avhandling *Gymnasiekulturer: Lärare och elever om svenska och kultur* observerat och intervjuat gymnasieelever på olika linjer där hon undersöker deras hållning till litteratur och kultur. Där kommer hon till den ”slutsats som säger att elever i de olika klasserna i sina hållningar och uppfattningar reproducerar socio-kulturella skillnader” (G. Malmgren, 1992, s 297). Hon har genom sin forskning sett hur eleverna påverkas av sina sociokulturella bakgrunder och lyfter detta som en klar orsak till varför elevernas syn på litteratur och kultur skiljer sig så kraftig åt. Lars-Göran Malmgren och Gun Malmgren får medhåll av Per-Olov Svedner. Svedner (1999) lyfter också det faktum att elever påverkas i sin läsning av sina skiftande sociokulturella bakgrunder. Elever, menar Svedner, kommer till skolan med olika förväntningar och förhållningssätt. Dessa olika förväntningar och attityder bör en lärare vara medveten om i sin litteraturundervisning. Brodow och Rininsland menar att litteraturen även kan bidra till elevernas socialisation. De talar om en sekundär socialisation som eleverna får genom litteraturläsning. ”Ju torftigare den primära socialisationen har varit desto mer kompensatorisk betydelse får den sekundära” (Brodow & Rininsland, 2005, s 93). Molloy driver detta resonemang vidare och menar ”att läsa, skriva och samtala om olika texter borde kunna vara en väg att förstå världen och sig själv ur ett socialt och historiskt perspektiv”(Molloy, 2002, s 310).

3.7 Skydd och öppenhet mot texter

Malmgren (1983) har i sin forskning funnit ett receptionsmonster hos elever. Han har funnit att läsare antingen har ett skydd eller en öppenhet mot det lästa. Elever kan när de läser skydda sig mot texter som väcker oro eller olust hos dem. Ett sådant skydd mot texterna innebär att läsaren inte tar till sig texten. Detta bidrar till att eleven inte kan diskutera texterna i någon vidare mening. Deras uppfattning och förståelse inför texten blir kraftigt begränsad. Detta kallar Malmgren för att reducera texten. Genom detta försvinner växelspelet mellan text

och läsare. Begreppen öppenhet eller skydd mot texten knyter Malmgren an till Leon Festingers teori om dissonans i läsningen (i Malmgren, 1983). Det innebär att elever kan uppleva att en text och dess handling ligger för nära dem själva och kanske innehåller konflikter som eleverna själva bär med sig. Eleven upplever då ett hot mot sin tillvaro och väljer därför att skydda sig mot texten. Detta är något som Gun Malmgren observerat i sina studier av gymnasieelever. Hon har utifrån sin studie om gymnasieelever observerat att de pojkar som gick verkstadslinjen visat ett kraftigt skriv-, läs- och kulturellt motstånd. Malmgren menar på att dessa elever skapar ”motstånd och försvar” mot texten. (G. Malmgren, 1992, s. 114) . Hon menar att elevernas motstånd kan tyda på en ”kulturkamp som ett motstånd mot vad de i ett utsatt socialt läge upplever som en kulturell överhet” (G. Malmgren, 1992 s 114).

En öppen läsning präglas däremot, menar Malmgren, av att läsaren går in med hela sig själv i läsningen. De utnyttjar hela texten och reducerar den inte, samtidigt som läsaren gör en, vad Malmgren kallar för, subjektiv förankring i texten. De kopplar sina egna känslor och erfarenheter till det lästa för att bilda förståelse. Läsaren skapar då ett intresse kring texten och en bearbetning av den kan ske. Detta får positiva effekter och kan sedan bidra till att eleven får nya perspektiv. En läsning som präglas av att eleven skyddar sig mot texten får andra konsekvenser. Malmgren menar att när elever skyddar sig mot texten så bidrar det till att läsningen institutionaliseras. Det innebär det motsatta förhållandet som gäller vid en öppen läsning. Elevens läsning kopplas inte samman med dess erfarenhet och känsloliv. Malmgren menar att utan en subjektiv förankring hos eleven så skapas lätt en undervisning som är instrumentell. Eleverna gör då vad de tror förväntas av dem utan att vara engagerade. De visar intresse utåt mot läraren men har inget eget engagemang för undervisningen. Detta kan yttra sig genom att eleverna i textsamtal uttrycker åsikter som de tror att läraren vill höra. En kraftig lärarstyrning på det viset bidrar till att eleverna inte reflekterar självständigt kring och gör egna ställningstaganden kring det lästa. Brodow & Rininsland håller med Malmgren om att det instrumentella lärandet skall undvikas då det är inte är särskilt utvecklande för eleverna. De lyfter dock att det är svårare än vad man tror att låta sig själv som pedagog backa och låta eleverna styra diskussionen utan inlägg från pedagogen. De menar att:

Det är en svår uppgift för litteraturläraren att vara neutral, lyssnande och inte framhäva sina expertkunskaper utan låta elevernas initiativ styra, men eleverna lär sig föga nyttigt av en textdiskussion om de inte får komma med helt egna synpunkter, förklaringar och värderingar som lyssnas till och respekteras av lärare och kamrater och förhandlas i ett deliberativt samtal där alla kan känna sig som vinnare. (Brodow & Rininsland, 2005, 171)

Gun Malmgren observerar också i sina studier av gymnasieklasserna ett instrumentellt förhållningssätt till litteraturläsningen som visade sig mer eller mindre framträdande. Hon fann denna hållning främst i naturvetarklassen. Hon observerade att det var flera av eleverna som rättade sig efter vad de trodde att läraren var ute efter. Eleverna visade inget eget intresse och hon fann att de inte fick ett personligt utbyte av texten. Molloy (2002) har också problematiserat kring elevers instrumentella hållning i litteraturundervisningen. Hon menar att en undervisning där läraren vid läsningen av skönlitteratur serverar frågor som syftar till att ge information om texten så är risken stor att elevernas läsning tenderar till att bli mer efferent än estetisk. Eleverna skapar då en instrumentell hållning till läsningen och ger de svar som de tror sig veta vad läraren vill höra. Molloy menar att eleven och dennes frågor skall utgöra grunden för undervisningen och att dessa bör stå i fokus och komma före ämnet. Lösningen på detta, menar Molloy, är att litteraturundervisningen bör utgå från den didaktiska frågan *vem istället vad*. En litteraturundervisning som tenderar att utgå från *vad* riskerar att skapa en undervisning som prioriterar ett ämnesinnehåll utan fokus på vilka som ingår i

undervisningssammanhanget. Hon menar att en bättre utgångspunkt för litteraturundervisningen är att utgå från *vem* undervisningen skall syfta till. Utgångspunkten för undervisningen skiftas då till att utgå från eleven och att litteraturen på så vis ska utgå från denne. I anslutning till detta presenterar Svedner vad han kallar för ”konflikt i förhållandet mellan kulturtradition och livskunskap” i litteraturundervisningen (Svedner, 1999, s 42) Dessa begrepp innebär två sätt att se på litteraturens roll i undervisningen. Ett kulturtraditionalistiskt sätt att se på litteratur i undervisningen innebär att man sätter litteraturen, det vill säga texten, i fokus. Det är den som skall bearbetas. Utifrån ett synsätt som innebär att man ser litteratur som livskunskap så är det eleven som skall ”bearbetas” med litteraturen som verktyg.

3.8 Förförståelse

Ett annat centralt tema i den tidigare forskningen är förförståelsens fördelar vid litteraturundervisningen. Brodow och Rininsland menar att: ”utan en viss förförståelse kommer den litterära texten att hänga i luften och kan inte bearbetas och assimileras med egna erfarenheter och tankar” (Brodow & Rininsland, 2005, s 126). De förespråkar därför att det krävs ett visst förarbete för att texter skall kunna förankras hos elever och bidra till deras utveckling. De fortsätter att diskutera att det är viktigt för eleverna att själva få skapa förväntningar inför det som skall läsas. Dessa förväntningar kan pedagogen hjälpa till att skapa genom att arbeta aktivt med elevernas förförståelse. De ger exempel på att pedagogen kan läsa inledning på texten eller att eleverna får resonera om vad de tror att texten skall handla om. Brodow och Rininsland menar då att denna nyfikenhet på texten skapar en drivkraft för eleverna som hjälper dem framåt. Svedner är också av den åsikten att förförståelsen är viktig för eleverna och för deras läsning. Han lyfter då begreppet *läsförberedelse* som viktigt (Svedner, 1999). Läsförberedelse är viktigt för alla elever men speciellt för dem som har svårigheter att komma igång med sin läsning. Genom läsförberedelse så skapar eleverna en ”textberedskap”. Svedner menar att förberedelsen inför litteraturen är lika viktig som efterarbetningen av den. Denna förarbetning, menar Svedner, kan se ut på olika sätt. Arbetet kan startas utifrån ett inledande samtal kring bokens innehåll, högläsning av ett stycke, diskussion kring bilder i boken eller presentation av författaren etc. Det viktigaste är att eleverna blir nyfikna på texten och vill läsa vidare i den.

3.9 Genusperspektiv

Gun Malmgren (1992) tar upp de könsskillnader i litteraturreception som hon uppmärksammat i sina observationer. Hon menar att flickor tenderar till att mer leva sig in i berättelsen och att de upplever större empati och känner med gestalterna i berättelsen. Hon refererar också till Lisbet Larsson och hennes forskning kring könsskillnader i litteraturreception. Lisbet Larsson menar att kvinnliga läsare tenderar till ”närhet *till* och inlevelse *i* texten, medan män *förhåller sig mer distanserat* till texter” (G. Malmgren, 1992, s 309). Molloy (2002) visar i sin studie ytterligare könsskillnader. Hon observerade att allas röster inte blev hörda genom litteratursamtal, som ofta sker i mindre grupper. Hon observerade att pojkar och flickor får olika utrymme i litteratursamtalen. Hon såg att en del flickor visade motvilja att samtala när pojkarna var närvarande. Brodow och Rininsland (2005) diskuterar kring litteratursamtal och den roll och det ansvar som pedagogen har i ett sådant. De lyfter det faktum att pedagogen bör känna elevgruppen väl och att denne då vet vilket klimat det är i klassen. De bör känna till om det finns elever som inte får utrymme i litteratursamtal. Brodow och Rininsland menar vidare att lärare bör skapa en undervisning där litteratursamtalet rör sig mellan olika svårighetsnivåer. På så vis kan alla elever, utifrån deras förutsättningar, delta. Molloy (2002) menar att ett litteratursamtal skall präglas av ett deliberativt samtal. Ett sådant samtal präglas av att deltagarna delar med sig av sina åsikter, ställningstaganden och så vidare, men också att de aktivt lyssnar på de övriga deltagarna. Hon

förklarar på ett sammanfattande sätt att det deliberativa samtalet innebär: ”att skilda synsätt systematiskt ställs mot varandra och att olika argument ges utrymme” (Molloy, 2002, s 318).

3.10 Svenskämnets olika ansikten

Lars-Göran Malmgren (1988) menar att svenskämnet kan delas in i tre delar. Han anser att svenskan kan ses som ett *färdighetsämne*, ett *litteraturhistoriskt bildningsämne* samt ett *erfarenhetspedagogiskt ämne*. Svenska som färdighetsämne innebär kortfattat att undervisningen syftar till att träna vissa färdigheter som rymmer sig inom ramen för svenskämnet. Den litteraturundervisning som bedrivs syftar till att träna de färdigheter som man anser vara nyttiga, som exempelvis läsförståelse. Undervisningen präglas av klassiska drillningsmoment där eleverna ska öva vissa färdigheter utan hänsyn till en helhet. Svenska som ett litteraturhistoriskt ämne har som fokus att förmedla kunskap om litteratur och att den är en grund för bildning. Fokus i en sådan undervisning är en litterär och kulturell bildning. Svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne präglas av en undervisning som utgår från elevernas erfarenheter. Den skall ske i meningsfulla sammanhang där eleverna själva får bilda förståelse utifrån sina tidigare erfarenheter (Malmgren, 1988). Ulf Telemans skiljer också mellan tre ämnen i svenskämnet: *svenska som språkträning*, *svenska som språk och litteratur* samt *svenska som livskunskap* (i Svedner, 1999, s 16). Svenska som språkträning är till stora delar likt Malmgrens svenska som färdighetsämne. Telemans andra ämnesindelning innebär kortfattat att undervisningen fokuserar på ett visst ämnesinnehåll som skall förmedlas till eleverna. Den tredje och sista innebär en undervisning som utnyttjar litteraturen för att bearbeta de livsfrågor som elever kan bära på. Svedner beskriver istället att svenskämnet har sju olika ambitioner, som kan kombineras på olika sätt. Dessa ambitioner är *färdighetsambitionen*, *kreativitetsambitionen*, *kunskapsambitionen*, *attitydambitionen*, *medvetenhetsambitionen*, *bildningsambitionen* och *ideologiambitionen*.

4. Analys

Under tre förmiddagar har vi genomfört observationer och intervjuer hos tre pedagoger i olika stadsdelar i Göteborg. Den första observationen genomfördes i en förstaklass på 15 elever hos en pedagog som vi kallar Ann. Hon har varit verksam i snart 40 år. Den andra observationen ägde rum hos en pedagog som varit verksam i åtta år. Hon har en förstaklass med 24 elever och vi kallar henne Petra. Den tredje pedagogen, Berit, är verksam i en 1-2:a med 25 elever och har arbetet som lärare i drygt 30 år. Under alla tre observationerna fick vi bevittna textsamtal kring högläsningen av en bilderbok.

Både Ann och Petra jobbar aktivt med *reflekterande läsundervisning*. På höstlovet har Göteborgs stad tillsammans med Centrum för skolutveckling och Teachers College Reading and Writing Project från Columbiauniversitetet i New York under ett antal år arrangerat föreläsningar om just reflekterande läsundervisning. Utbildningen är en del i läsa-skriva-räkna-satsningen som fått statsbidrag för 2008-2010. Även Berit gick kursen under 2009, men känner själv att hon inte kommit igång med arbetssättet ordentligt ännu. Ann gick kursen första gången 2007 och har sedan dess lagt om sin undervisning radikalt. Hon säger själv att hon nu lägger mycket lite vikt vid bokstavsinläring och istället arbetar med den reflekterande läsningen. Även Petra har börjat fundera på att lägga bokstavsinläringen åt sidan till fördel för den reflekterande läsningen. På frågan om huruvida de har bokstavsinläring eller inte svarar hon:

Det har vi, men jag vet inte, jag känner mig lite kluven till det där. Jag känner att, dom kan så mycket redan och dom har lärt sig så mycket så att det är lite... jag tror att jag ska strunta i det [skratt] fortsättningsvis faktiskt. (2009-12-01)

Hon gick kursen för första gången 2008 och har sedan dess arbetat reflekterande. Berit arbetar fortfarande "traditionellt" med bokstavsgenomgångar. Våra observationer av pedagogerna har stora likheter med varandra. Först och främst, som vi tidigare nämnt, så arbetar samtliga mer eller mindre omfattande med reflekterande läsning. Men gemensamt för alla var att samtliga utgick från en bilderbok som de läste högt för i klassen som bildade grund för textsamtal. Två av pedagogerna, Ann och Petra, hade en halvtimmas schemalagd högläsning varje morgon. Berit hade 15 minuter där hon genomförde läsningen och textsamtalet.

4.1 Reflekterande läsning

Innan vi kommer in på resultatet av våra observationer redogör vi här för den reflekterande läsningen, vad det är och på vilket sätt den används. Den reflekterande läsningen ligger till grund för våra pedagogers arbetssätt, och var mer eller mindre framträdande. Petra och Ann talade mycket om Britta Stenssons bok *Mellan raderna* (Stensson, 2006). Ann menade att boken givit henne inspiration i arbetet med eleverna och som handledare för andra pedagoger. I det följande presenterar vi Stensson och hennes metod kring den reflekterande läsningen. Hon beskriver i sin bok en metod att arbeta med skönlitteratur där eleven intar ett reflekterande och tolkande förhållningssätt. Hon menar att metoden syftar till att skapa ett klassrum där eleverna tillsammans når förståelse och fördjupar den. Britta Stensson har, liksom Ann och Petra, deltagit i kurser av Teachers College, Columbia University. Stensson har som vision att skapa ett läsande klassrum. Ett sådant skapas genom flera olika faktorer, men en viktig faktor är att ge eleverna olika strategier som de kan ha som hjälp när de läser. Hon menar att eleverna "behöver strategier för hur man skapar förståelse och hur man ska göra för att ta sig in i en okänd text" (Stensson, 2006, s 23). Stensson presenterar en metod med tydlig struktur, som skall ge eleverna möjlighet att utveckla olika läs- och

förståelsestrategier. Hon ger tydliga exempel på hur lektioner kan se ut och vilken form de kan ha. Stensson hoppas att genom metoden kunna utveckla elevernas förmåga att göra kopplingar utifrån det lästa. Eleverna skall försöka finna det som de känner igen för att lättare kunna förstå innehållet. Stensson har också skapat mallar för hur stenciler kan se ut där eleverna ges möjlighet att göra kopplingar utifrån det lästa. Stensson delar upp dessa kopplingar i tre undergrupper där eleven går från att göra kopplingar från sig själv till kopplingar mellan texter och sedan till att göra kopplingar mellan text och omvärld. En annan strategi innebär att eleverna skall ställa frågor kring texten. Stensson menar att frågor och undringar hjälper eleverna att skapa djupare förståelse om det lästa. Metoden syftar också till att utveckla elevernas förmåga att skapa egna inre bilder av det lästa. Hon ser samma fördel med att skapa bilder som att ställa frågor. Bilderna hjälper till att skapa djup i förståelsen då eleven visualiserar det lästa. Stensson hoppas också att genom metoden kunna hjälpa eleverna att göra inferenser utifrån det lästa. Eleverna skall lära sig ”att läsa mellan raderna” (Stensson, 2006, s. 33). Att göra inferenser innebär att eleverna med hjälp av tidigare erfarenheter, frågor och de inre bilderna kan göra tolkningar av det lästa. Eleven tolkar då texten i en vidare mening. Hon menar att metoden skall syfta till att eleverna lär sig sortera vad som är viktigt ur texten. Att de utvecklar sin förmåga att kunna sortera väsentlig information från den. Slutligen hoppas Stensson, med hjälp av metoden, göra så att eleverna kan, vad hon kallar, ”att syntisera” (Stensson, 2006, s 34) Det innebär att eleverna ”kombinera[r] ny information med redan existerande kunskap för att skapa en idé, en ny tankelinje eller ett nytt sätt att se på saker” (Stensson, 2006, s 34) Stensson poängterar också att pedagoger bör vara medvetna om klassrumskulturen och uppmärksamma hur talutrymmet fördelas mellan pojkar och flickor. Alla elever ska våga uttrycka sig inför klassen. Hon lyfter också vikten av klassrumsmiljön och att denna ska stimulera till gemenskap. Hon talar om att det ska finnas speciella utrymmen där eleverna ägnar sig åt läsning och högläsning.

En annan profil inom den reflekterande läsningen är Gunilla Molloy som skrivit boken *Reflekterande läsning och skrivning* (1996). Hon menar att de flesta barn någon gång hamnar i en bokslukarålder då bok efter bok avverkas på löpande band. Eleverna hamnar ofta i en läsning där böckerna handlar om ungefär samma saker och har en liknande karaktär. Berit uttrycker sig såhär:

Här bland barnen är det ju väldigt populärt med såna här Manga-böcker. Särskilt bland killarna har jag sett ett stort intresse. Men även en del tjejer tycker om dom. Sen kan jag ju tycka lite annorlunda men dom [eleverna] läser ju i alla fall. Det är ju huvudsaken att dom kommer igång och sen vilken typ av böcker de väljer får jag ju lägga åt sidan. Huvudsaken är att dom läser. (2009-12-02)

Molloy lyfter frågan om kvalitet och kvantitet som i det här avseendet blir relevant. Många elever väljer hellre att läsa många tunna böcker än att läsa en tjock. Eleverna vill kunna se och säga att de läst ett visst antal böcker och detta innebär att kvaliteten kan bli lidande. Det här är också något som vi fått erfara under våra VFU-perioder. Läsningen ses som en prestation och det är inget som bör eftersträvas inom litteraturpedagogiken (Lundqvist m.fl., 1987) Molloy anser att barn under denna bokslukarperiod ofta saknar förmågan att stanna upp och reflektera över vad de läser. De har ofta också svårt för att sätta ord på sina tankar och känslor om det lästa. Det är därför Molloy förespråkar en reflekterande läsning och skrivning.

Gunilla Molloy beskriver i sin bok hur man kan jobba med reflekterande läsning i år 7-9. Nivån är förstås högre, men arbets sättet bör även gå att applicera på de tidigare åldrarna. Reflekterande läsning innebär att eleverna aktivt söker förståelse för det lästa genom reflektion. Elevernas reflektion kan ske på olika sätt och med hjälp av olika metodiska redskap. Ett sådant metodiskt redskap är loggboken som finns till för att främja och göra

elevernas tankar synliga. I de lägre åldrarna används ofta så kallade tankeböcker där eleverna skriver ner sina reflektioner. Genom skrivandet blir elevernas tankar synliga samt att när de "får skriva om sin läsning så erövrar de också ett språk för sina egna erfarenheter" (Molloy, 1996, s. 10). Skrivning är ett sätt att tänka och att reda ut sina tankar. Det är alltid elevernas erfarenheter som står till grund för de tankar som uppkommer, menar Molloy. Det är med utgångspunkt från dessa erfarenheter som textens "mening" bildas. Därför kan hennes litteraturpedagogiska ställning anses vara erfarenhetspedagogisk (Molloy, 1996). Andra viktiga grundpelare för Molloy är förståelse och reflektion.

För yngre elever, som ännu inte fått flyt i läsningen, kan den reflekterande läsningen med fördel göras vid högläsningstunder, menar Molloy. Läraren stannar då upp vid utvalda delar av boken och låter eleverna reflektera muntligt. En reflektion kan även ske innan påbörjandet av läsningen. Vad man då kan reflektera och fundera över är bland annat vad vi får veta av titeln på boken. Vet läsaren redan innan vem boken kommer att handla om? Får läsaren några anvisningar av vad boken kommer att handla om? Vad får läsaren veta av omslaget? Finns det en bild av huvudpersonen eller någon händelse?

Varför är det då så viktigt att reflektera, eller begrunda, över vår läsning? Räcker det inte att *uppleva* läsning? Enligt Lena Kjersén Edman är frågan lätt att besvara. Hon menar att:

Upplevelsen, engagemanget är kunskapens moder, för blir vi inte engagerade så förstår vi ingenting på djupet. Men en aldrig så stark konstnärlig upplevelse varar bara ett extatiskt ögonblick om inte upplevelsen, genom begrundande tankar och samtal, får en struktur och så kan sammanfogas med våra övriga läs- och livsupplevelser. (Lundqvist m.fl., 1987, s 45)

Molloy framhäver att lärarens roll är att stötta och utmana eleverna i deras tänkande. Hon eller han bör jobba med att få bort känslan av "rätt och fel" som idag präglar en del klasser. Det är då den känslan är borta som eleverna vågar reflektera och tänka fritt. Lärarens roll kan kopplas samman med pedagogen och psykologen Jerome S Bruners begrepp *scaffolding*. Begreppet kommer ifrån engelskans ord för byggnadsställningar, scaffolds, som används vid husbygge. Dessa avlägsnas då huset står klart och används sedan vid nästa bygge. Bruner understryker vikten av barns aktivitet och omvärldens hänsyn till barnets sätt att betrakta och uppleva världen. Viktiga scaffolds vid språkutveckling och inläring kan till exempel vara lärarens kunskap om det behov eleven har av förståelse samt det faktum att eleverna konstruerar eget material som används i arbetet. Läraren har ett stort pedagogiskt ansvar då hon eller han ska bedöma när mer och mer scaffolding ska överlätas på eleverna själva. Detta kan även kopplas till Lev Vygotskijs idé om "den närmaste utvecklingszonen" där han menar att: "vad barnet klarar av idag med vuxen hjälp klarar det själv i morgon" (Molloy, 1996, s 201).

4.2 Langers principer

När vi gjorde våra observationer slog det oss att Langers första princip var ganska vagt förekommande. Den första principen handlar om att eleverna utnyttjar sina tidigare erfarenheter och kunskaper i jakten efter förståelse för det lästa. Pedagogens roll blir då mer tillbakadragen och hon låter då eleverna styra samtalet. Det är elevernas tankar som för arbetet framåt. Enligt den första principen skall det finnas utrymme för elevernas egna tolkningar och att dessa förs fram i samtalet. I alla våra tre observationer har läraren haft en framträdande roll. De har varit drivande i samtalet och de engagerar eleverna genom att ställa frågor. Alla tre pedagoger har en klar samtalsledarroll som driver samtalet framåt. Detta är en klar skillnad mot Langers första pedagogiska princip som säger att det är eleverna och deras tolkningar av det lästa som skall driva textsamtalet framåt. Den drivande rollen visas tydligt

då de alla genom minspel och kroppsspråk fångar elevernas uppmärksamhet. Under intervjun med Petra framgår hennes motiv att som pedagog vara drivande. Hon menar att en av hennes största uppgifter, som klasslärare i år 1, är att vara en god läsförebild för sina elever och helt enkelt visa dem hur man gör när man läser. Inte bara avkodningsmässigt utan framför allt hur man kan tänka. Tankeprocessen vid läsning är inte något som kommer automatiskt för eleverna, utan där måste man vara med och stötta dem och visa hur man gör, menar hon.

För det är ju så, dom [Teachers College Reading and Writing Project] pratar väldigt mycket om det här att du ska föregå med gott exempel som läsare. Att jag ska presentera mig själv som läsare och att det är så här läsare gör för att dom ska få en mall eller för att dom ska få en förebild. Att dom inte ska lämnas ensamma att upptäcka själva för det är inte säkert att alla gör det. Det är inte alla som blir bokslukare. (2009-12-01)

Ann pratar också om att vara en förebild. Hon säger att textsamtalet hade sett annorlunda ut om hon hade haft en tredjeklass istället för år 1. Då har eleverna lärt sig mer om hur de ska tänka och då kan hon, som pedagog, ta ett litet kliv bakåt. Visserligen är hon också drivande i textsamtalet i år 3, men hon försäkrar att hennes roll i textsamtalet är allra störst i år 1.

Langers första princip tar också upp tidigare erfarenheter som en viktig del i textsamtalet. Vi observerade att denna koppling var svag hos både Berit och Petra. Vi fann dock kopplingen till elevernas tidigare erfarenheter i våra observationer av Ann. Hon har under planeringen av textsamtalet satt rosa post-it-lappar i texten där hon ska avbryta läsandet och ställa frågor eller koppla till erfarenheter, sina egna eller elevernas. Vid ett tillfälle i boken är huvudpersonen på pick-nick. Ann frågar då eleverna om de själva varit på pick-nick någon gång och i så fall när och hur det var. Det visar sig att alla varit på pick-nick själva och några får berätta om det. Vi observerade då att Ann hjälper eleverna att koppla texten till egna erfarenheter. I vår observation av Petra fann vi att hon inte hade samma utrymme i textsamtalet för elevernas tidigare erfarenhet som vi sett hos Ann. Petra hade inte förberett sin läsning så som Ann gjort. Boken som lästes valdes samma morgon. På vår fråga varför hon valt just den boken som hon läste för klassen svarade hon att hon valt den för att det är jul. I vår observation av Berit ser vi att kopplingen till elevernas egna erfarenheter är som svagast. De frågor som Berit ställer till eleverna om det lästa kopplar inte till elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter utan syftar mer till den ytliga förståelsen av texten. Exempelvis huruvida huvudpersonen är en pojke eller flicka. Under våra observationer såg vi att Ann och Petra försökte närma sig en estetiskt läsning med eleverna. Vi har tidigare talat om samtliga pedagogers dominans i samtalet som begränsade elevernas möjlighet att styra. Både Ann och Petra, framförallt Ann, såg vi försökte förmedla en estetisk läsning till eleverna. Ann försökte få eleverna att närma sig texten genom att de skulle inta en tolkande och kreativ roll. Detta skedde genom en del av de frågor som pedagogerna lyfte, frågor av karaktären *hur? varför? tror ni?* etc. men också genom de frågor som Ann förberett och skrivit upp på lappar i bilderboken. Detta hänger ihop med Langers begrepp *diskursivt-* och *litterärt tänkande*. Ställer vi dessa begrepp mot våra observationer så upptäcker vi att högläsning hos främst Ann och Petra kan bidra till ett litterärt tänkande hos eleverna. Detta observerade vi genom, som vi tidigare nämnt, i den mån det nu var möjlig på grund av deras samtalsdominans, att pedagogerna försökte ställa frågor som eleverna kunde få tänka fritt kring både enskilt men också i Petras fall två och två. Om vi skall härddra våra observationer kan vi urskilja ett visst diskursivt sätt att tänka. Det är mest framträdande hos Berit som ofta ställer frågor som har ett rätt eller fel svar. Detta begränsar utsikterna att ”utforska möjligheter” som är utmärkande för ett litterärt sätt att tänka.

Den andra principen Langer tar upp handlar om att frågor är viktiga och utvecklande och ska ses som något som för samtalet vidare. Det är viktigt att uppmärksamma frågor och låta dem

ta plats. En frågande elev ska ses som någon som är aktiv och intresserad och inte som någon som inte kan. Under våra observationer såg och hörde vi många frågor. Det vi observerade var att de flesta av frågorna som ställdes kom från pedagogerna själva. Gemensamt för alla observationer var att det ställdes frågor om både text och bild. Hos Petra såg vi att bilderna fick ett större utrymme än hos de andra pedagogerna. På 30 minuter hade hon inte läst färdigt bilderboken utan arbetet skulle fortsätta följande morgon. Skillnaden mellan Langers andra princip och våra observationer var att det under observationerna var pedagogerna som ställde frågorna och eleverna som svarade. Langer menar att elever och lärare tillsammans ska uppmärksamma de frågor som väcks hos eleverna. Hos Ann och Petra upplevde vi det som att frågorna kom ofta och att eleverna själva inte riktigt gavs utrymme för att hinna fundera och komma på frågor. Samtalet kring det lästa dominerades kraftigt av en tydlig styrning från pedagogernas sida. Hos Berit kom frågorna till eleverna mer sällan. En intressant iakttagelse som vi då gjorde utifrån vår observation av Berit var att även om det fanns utrymme för eleverna att ställa frågor så gjorde inte detta. Berit säger:

Frågor, nä det är egentligen inget som jag jobbar speciellt aktivt med. Jag har inte hunnit än [skratt]. Men det kommer väl. Självklart, kommer det en fråga så är ju det bara bra, och det gör det ju mellan varven. Men som sagt, inget jag jobbar speciellt mycket med än. I så fall är det mer att jag ställer frågorna, så fattar eleverna hur man kan tänka. (2009-12-02)

Vad vi lade märke till i våra observationer av textsamtalen var att det inte kom några spontana frågor från eleverna som pedagogerna kunde haka tag i och spinna vidare på. Det kom däremot många kommentarer som pedagogerna för det mesta tog tag i och utvecklade. Kommentarererna handlade ofta om hur bilderna såg ut. Speciellt hos Ann såg vi en skicklighet och professionalism i hur hon valde att bemöta elevernas kommentarer. Var det en kommentar som hade behållning till texten fick kommentaren mycket utrymme och tid att diskuteras. Detta skedde exempelvis då en elev berättade vad hon samlar på. Eftersom huvudpersonen i boken samlade på stenar såg pedagogen en klar koppling. Var det en mycket vag eller ingen koppling till det lästa svarade hon men gick ganska omgående tillbaka till texten. Petra bemötte också elevernas spontana kommentarer, framförallt kommenterade eleverna bilderna i boken. Skillnaden mellan Petra och Ann, i deras bemötande av elevernas kommentarer, var den omfattning de lät elevernas kommentarer få i samtalet. Petra valde att inte fastna lika mycket vid elevernas kommentarer. Hon hade ett tydligt driv framåt som skulle leda eleverna vidare i bilderboken. I vår observation av Berit såg vi ett ganska ensidigt samtal. De frågor som lyftes var från Berit själv och eleverna kom inte med kommentarer i samma utsträckning som vi bevittnat i våra två andra observationer. Berit säger under efterföljande intervju att hon med sina frågor vill hjälpa eleverna att skapa förståelse för texten och vad den handlar om.

Formen på frågorna växlar hos alla pedagogerna men är för det mesta öppna. Ann påpekar under intervjun vikten av att ställa just öppna frågor. Det ger eleverna mer utrymme att tycka och tänka, men framför allt finns det inget rätt eller fel svar. Vi uppmärksammade att de allra flesta av hennes frågor inleddes med "Vad tror du...?" eller "Vad tycker du...?". Även Petra försöker att använda sig av öppna frågor. Hon resonerar om ämnet på följande sätt:

Alla svar duger ju egentligen för det är ju såna där öppna frågor: "Vad tror du ska hända?", "Varför tror du han är sån?" Det är inget som är rätt eller fel egentligen. Inte i dom flesta fall. Så det är väl min uppgift att se att alla vågar, att alla tänker till, ja, och så att jag då är förberedd så att jag vet lite vad tanken är med boken. (2009-12-01)

Paradoxalt nog uppmärksammade vi hos Petra att hon ganska frekvent ställde en fråga i textsamtalet som hon själv sedan svarade på. Det var exempelvis vid ett tillfälle då det skett en olycka och man ser att en av huvudpersonerna är väldigt glad. Petra säger då: "Och han ser jätteglad ut. Tror ni att han har fattat vad som hänt? Det har han nog inte va?". Hade hon istället frågat "Varför tror ni att han ser så glad ut" hade hon fått en fråga av mer öppen karaktär. Vi förstår att hon vill visa sig som god läsförebild, men tror att det till viss mån sker på bekostnad av elevernas möjlighet att göra tolkningar.

Berit hade i sitt textsamtal något fler slutna frågor. Det kunde exempelvis vara huruvida huvudpersonen är en flicka eller pojke. Detta, såg vi, gav eleverna mindre utrymme att tycka och tänka eftersom det här redan finns ett svar som är rätt och ett som är fel. I intervjun menade hon att hon självklart tar tillvara på frågor om de kommer spontant men att det inte är något som hon jobbar aktivt med.

Langers tredje princip handlar om att skapa möjligheter där eleverna får tillfälle att utbyta tankar. En klass består av en mängd olika individer som tycker och tänker på olika sätt. Därför menar Langer att man skall utnyttja hela klassens kapital för att eleverna skall få ta del av sina kamraters tankar. Hon menar att eleverna lär sig mycket av varandra. Pedagogens uppgift är att göra detta samspel möjligt för att eleverna ska uppnå förståelse. Denna princip ser vi mer tydligt i vår observation av Petra. Under observationen hos Petra fick vi bevittna parsamtal. Redan när hon slagit upp första sidan i boken lät hon eleverna diskutera hur det såg ut i köket hemma hos huvudpersonen. Eleverna vände sig mot sin "partner", som var bestämd sedan tidigare, och diskuterade inredningen. När rösterna tystnade började Petra läsa. Hon berättade under intervjun att hon växlar mellan att enbart låta eleverna diskutera själva och att låta eleverna diskutera först för att sedan berätta högt för klassen vad de kommit fram till. Under lässtundens gång lät hon eleverna diskutera i par tre gånger. Hon menar att tanken bakom arbetssättet är att få de elever som inte självmant räcker upp handen och pratar inför hela klassen att också prata. Hon tycker att det är viktigt att alla barn får träna förmågan att tala. I våra observationer av Petra ser vi ett textsamtal som möjliggör att eleverna får ta del av en annan klasskamrats tankar. Den starkaste kontrasten till Petra är i detta fall Berit. Berit har i sin läsning och sitt textsamtal inte skapat samma möjligheter till att låta eleverna samtala och samspela med varandra och på så vis ta del av varandras tankar. Detta såg vi tydligt genom bland annat klassrumsmöbleringen. När vi tittade på samspel eleverna emellan tyckte vi att möbleringen i klassrummen möjliggjorde detta samspel på olika nivåer. Både Anns och Petras klassrum domineras av en stor, rund matta. Denna matta tar stor plats och den tillåts göra det. Under lässtunderna sitter eleverna på mattan. Hos Ann sitter de i en bestämd ring och hos Petra sitter de på bestämda rader, alla med ansiktet vänt mot tavlan där boken visas genom en dokumentkamera. Berit har valt ett annorlunda sätt och låter eleverna sitta vid sina bänkar. Bänkarna står två och två på tre rader och alla är vända framåt mot tavlan. Hon visar bilderna genom att hålla upp boken. Vi satt längst bak i klassrummet och såg inte vad bilderna föreställde.

Både Ann och Petra berättar att de även arbetar med att låta eleverna läsa i par. De kan ibland läsa samma bok, och ibland läser de olika för varandra. Båda påpekar här vikten av att låta eleverna förbereda sig ordentligt innan en uppläsning ska ske. I Berits klass tar den enskilda tystläsningen mest tid i anspråk, men ibland låter hon eleverna i klassen träna på en bok som de får läsa för barnen i förskoleklassen. Då sitter de i par eller smågrupper och läser.

Langers fjärde princip behandlar perspektiv. Hon menar att alla elever har olika erfarenheter och kunskaper och att de olika perspektiven ska ses som en tillgång som utvecklar eleverna. En god litteraturundervisning skall därför lyfta elevernas olika perspektiv. I våra

observationer av Ann såg vi denna princip tydligt. Ann jobbar mycket med att låta eleverna belysa olika perspektiv under högläsningen. Hon stannar ofta upp och frågar hur de tänker och vad de tror. Hon uppmärksammar skillnader och likheter i deras tankar. Återigen ser vi en stor kontrast till Berits undervisning. Vi uppfattar denna princip som svagast hos Berit. Olika perspektiv belyses inte hos henne. Detta faller sig också ganska naturligt eftersom eleverna inte delger varandra några olika perspektiv som går att diskutera. Hos Petra såg vi att principen inte var lika stark som hos Ann. Petra gjorde inte någon systematisk genomgång av de samtal som eleverna fick föra två och två. De eventuella perspektivskillnader som fanns mellan smågrupperna och eleverna lyftes aldrig och behandlades av Petra.

Detta hänger också samman med Rosenblatts begrepp transaktion, det vill säga att eleven i samspel med texten skapar förståelse. Varje transaktion mellan läsare och text är unik och därför kan det också, som Gun Malmgren säger, vara så att en text kan bära på flera olika betydelser beroende av vem det är som läser den. Möjligheterna till perspektivbyte eleverna emellan var därför ganska liten, förutom i Petras fall då eleverna fick samtala två och två. Dessa samtal bör följas upp och lyftas tillsammans för att ta del av varandras åsikter och tankar kring det lästa. Ett annat sätt att skapa perspektivbyte är de identifikationsbegrepp som Lars-Göran Malmgren presenterar. Ett sätt för Ann, Petra och Berit att skapa perspektivbyte kan vara att utnyttja dessa begrepp i sin litteraturundervisning. Som vi tidigare nämnt så kan en introjektiv identifikation leda till ett perspektivbyte hos eleverna när de får ta del av någon eller några gestalter som skiljer sig från dem. Även en projektiv identifikation kan ha positiva effekter på litteraturundervisningen då den kan leda eleverna in i texten när de känner igen sig hos någon i berättelsen. Sådan kunskap kan pedagogerna utnyttja i sin undervisning för att hjälpa eleverna att skapa perspektivbyte. Pedagogernas uppgift är då att välja passande litteratur som sedan behandlas på ett sådant sätt att perspektivbyten görs möjliga.

4.3 Kvaliteter

4.3.1 Förförståelse

En sak som kan ses som en ytterligare positiv kvalitet, men som inte är framträdande i Langers principer, är förförståelse. Under våra observationer tyckte vi oss se att samtliga pedagoger arbetade olika med elevernas förförståelse. Hos Ann skulle de läsa en andra bok om samma huvudperson som de läst om under gårdagen. Innan hon började läsa fick eleverna återberätta boken som de hört under föregående lässtund. När detta var gjort fick eleverna i uppgift att tänka ut olika egenskaper som passade in på huvudpersonen. Ann menade att de nu "lärt känna" honom lite. Eleverna kom fram till att han är ensam, snäll, gillar att samla, fantasifull, smart och lugn. Ann skrev upp elevernas ord på tavlan och de läste igenom dem. Under nästa bok skulle eleverna fundera ut om dessa egenskaper stämde överens med huvudpersonen även i den boken. De skulle även se om de kunde hitta andra egenskaper som beskrev honom. Ann utnyttjade även bokens framsida genom att låta eleverna beskriva vad de ser och på så vis få en känsla av vad de kan förvänta sig av den. Ann presenterade även den nya boken på ett sätt som förstärker elevernas förförståelse. Hon hade satt små post-it-lappar över bokens titel. Hon berättar början av titeln och eleverna får i uppgift att lista ut hur hela titeln lyder. De får hjälp genom att studera bokens framsida. Eleverna har flera olika förslag som kan stämma överens med framsidan. När det är dags att presentera den riktiga titeln avslöjar Ann en bokstav i taget. Första bokstaven utesluter ett antal förslag och då andra bokstaven avslöjats förstår alla elever hur titeln lyder. Under detta moment ler eleverna mycket och de tittar oavbrutet på den nya boken. Många räcker ivrigt upp handen och vill gissa. Eleverna har här letts in i en gedigen förförståelse av boken.

Petra valde en annan ingång till förförståelsen. Hon ledde in eleverna i boken genom att först samtala om författaren. Eleverna hade tidigare hört en bok av samma författare och kunde genast koppla ihop namnet med tidigare verk. Hon berättade att författaren både skriver och illustrerar och att han fått pris för sina böcker. Samtidigt frågade hon eleverna om de kommer ihåg någon annan författare som också både skriver och målar bilder. Eleverna kom då på en annan författare som de tidigare läst många böcker av. Petra valde också att läsa baksidan på boken och berättade då för eleverna att dess funktion är att ”ge en hint om vad boken handlar om”. Baksidan läser hon i sin helhet och kommenterar själv innehållet. Under observationen fick vi också se att Petra utnyttjar parsamtalet för att leda in i texten. Eleverna får i uppgift att diskutera hur det ser ut hemma hos huvudpersonerna utifrån bokens första uppslag.

Berit skiljer sig en del från Ann och Petra i arbetet med förförståelse. Framför allt ägnar hon mindre tid åt den punkten. Under observationen såg vi att utgångspunkten för förförståelsen var bokens framsida. Hon ställde frågor om miljön, personen på bilden och vad vi får veta eller vad vi kan anta av bokens titel. Under intervjun med Berit förklarar hon att hon vill ge eleverna en läsoplevelse då historien inte hela tiden blir ”sönderhackad” i små delar. Därför väljer hon att inte samtala så mycket innan och under texten. Berits förhållningssätt kan eventuellt förklaras med att hon fortfarande till viss del är kvar i 70-talets undervisning, då hon själv blev färdig lärare. Då fick färdighetsträningen större utrymme än i dagens skola. Detta märks bland annat genom den bokstavsinlärning hon använder sig av, då stor vikt läggs vid att forma snygga bokstäver.

4.3.2 Klassrumsmiljö

Vi såg även att klassrumsmiljön hade stor vikt för framför allt inspirationen och läslusten. Både Anns och Petras klassrum var inbjudande med mycket färger och framför allt mycket synlig skönlitteratur. Den kunde återfinnas i bokhyllor, korgar och framme på tavellisten. I Berits klassrum var skönlitteraturen lite mindre synlig och hade sin plats längst bak i klassrummet. Chambers lyfter sambandet mellan klassrumsmiljö och kvaliteten på textsamtal. Detta samband var något vi uppmärksammade under våra observationer. Här ser vi en klar koppling till Britta Stensson och hennes tankar om att klassrumsmiljön ska stimulera till gemenskap. Hos Ann stod bänkarna i grupper om fyra till sex och hos Petra stod de i en U-form vilket stimulerar eleverna till gemenskap och samarbete.

4.5 Hinder och dilemman

Vi observerade också något annat utöver Langers fyra pedagogiska principer som vi såg som hinder och dilemman i våra observationer. Vi såg att elevernas möjlighet och tillträde till samtalsutrymmet var begränsat. I alla våra observationer såg vi att pedagogen var den som hade störst del av samtalsutrymmet. Vi lade märke till intressanta skillnader mellan våra observationer. Hos Ann och Petra var många av eleverna aktiva i samtalet, trots att pedagogerna tog stor del i anspråk av textsamtalet, men vi såg också att det var mestadels pojkar som yttrade sig och tog plats. Könsfördelningen i våra observationer av Ann, när hon genomförde sin läsning med eleverna, var väldigt ojämn. Eleverna som var närvarande när vi genomförde vår observation var 15 till antalet, tio flickor och fem pojkar. Vi observerade att könsfördelningen var mer jämn hos Petra och Berit. Vi fann det mycket intressant i våra observationer hos Ann att pojkarna hördes lika mycket som flickorna. Detta trots att flickorna var dubbelt så många till antalet. Hos Berit och Petra såg vi en klar dominans av pojkarna under högläsningen då de kom med fler spontana inpass och kommentarer än vad flickorna gjorde. Flickorna hade en mer tillbakadragen roll och var mer passiva. Detta fenomen har bland annat Molloy uppmärksammat i sina studier. Hon har sett att flickor kan visa motvilja mot att samtala öppet när pojkar är närvarande. Brodow och Rininsland menar att pedagogen

som genomför textsamtal bör vara medveten om vilket klassrumsklimat som råder. På så vis kan denne motverka att ett samtal domineras av vissa individer på bekostnad av andra. Vi trodde att detta dilemma skulle lyftas av samtliga pedagoger, men till vår förvåning gjordes inte det. När vi frågade dem hur de gör för att fånga elever som inte visar intresse för läsningen svarade pedagogerna i stil med att detta inte händer. De menar att alla deras elever är intresserade av skönlitteratur. Ann uttrycker sig på ett något motsägelsefullt vis: ”alla [elever] gillar ju att läsa, alla mina barn gillar ju böcker”... för att lite senare i intervjun säga: ”att läsa en bilderbok är ju jätteroligt, det tycker ju de flesta [här refererar hon specifikt till sina elever].” Hos samtliga pedagoger fann vi en entusiasm och iver inför arbetet. Ann var mycket engagerad i det skönlitterära arbetet och pratade mycket om sin ledande roll i ett skolutvecklingsprojekt som berörde reflekterande läsning. Men i vår efterföljande intervju så reagerade vi på ovanstående uttalande. Vi fann en motsättning mellan vad vi observerat och vad hon uttryckte i intervjun. Denna motsättning tror vi handlar om att hon vill visa oss ett arbetssätt som hon finner intressant och som hon är handledare för inom skolutvecklingsprojektet. Möjligtvis kan det vara så att hon då blundar för det faktum att några av hennes elever visar passivitet i textsamtalet. Intressant är då att jämföra med Britta Stensson som säger att pedagoger ska vara medvetna om klassrumskulturen och vilken plats pojkar och flickor får i textsamtalet. Uppenbarligen är det här en aspekt i Britta Stenssons bok som Ann inte visar i observationen trots att hon berättat att Stenssons bok ligger till grund för hennes undervisning.

Hos Berit bevittnade vi ett ganska tyst samtal. Det var få spontana kommentarer och inpass från eleverna. Vi observerade att det var samma tredjedel av klassen som räckte upp händerna när Berit ställde en fråga. Vi såg alltså ett mycket skiftande deltagande från eleverna. Hos Ann och Petra observerade vi att de flesta av eleverna var engagerade i samtalet. Hos Berit såg vi en mer passiv hållning hos eleverna där de inväntade en fråga från läraren, som de sedan besvarade. Dock såg vi i samtliga av våra observationer att alla elever inte visade en yttre aktivitet för samtalet och boken som lästes. Hos Ann var antalet deltagande elever flest, Petra hade en något större andel av eleverna som var passiva och Berit var den pedagog som hade flest elever som visade passivitet. Vi är medvetna om att våra observationer har sina begränsningar då vi inte genomförde några samtal med eleverna om deras uppfattningar om boken. Det kan hända att en del av eleverna som visade passivitet i själva verket var mycket koncentrerade på boken och lyssnade aktivt på sina kamrater och deras kommentarer kring det lästa. Men vår uppfattning och tolkning utifrån våra observationer är att de flesta elever som var passiva i textsamtalet inte var genuint intresserade av boken och att samtala kring den. Anledningen till att vi gör ett sådant antagande är att de eleverna tittade på annat, fingrade på föremål och viskade med varandra. I de fall vi hörde handlade elevernas viskande samtal inte om boken. I Berits fall lyfte de inte huvudet från bänken för att titta på bilderna i boken. Det kan ha att göra med deras placering i klassrummet. En annan faktor som kan förklara elevernas passivitet är Malmgrens begrepp skydd och öppenhet mot texter. Eftersom vi inte intervjuade eleverna vet vi inte hur de uppfattade bilderböckerna som lästes. Men det kan vara så att en del av de elever som visade passivitet skyddade sig mot texten genom att reducera den och inte vara aktiv i textsamtalet kring den. Eleverna kan ha upplevt något slags obehag i texten och därmed skärmat sig ifrån den. Detta blir visserligen spekulationer från vår sida. Men vi anser att pedagoger bör vara medvetna om att vissa texter kan väcka obehag hos elever och att dessa elever då skyddar sig från dem.

4.5.1 Litteraturval

I våra efterföljande intervjuer med pedagogerna uppmärksammade vi att valet av litteratur sker på liknande vis. Samtliga pedagoger uppgav i intervjuerna att de ofta valde litteratur som de fått tips av från sina kollegor. De kunde också välja litteratur som redan tidigare var känd

för dem och som de tidigare använt. Vi upplevde att litteraturen valdes lite på måfå till exempel då Petra valde en bok just på grund av att "det är jul" och då Berit valde en bok för att den "var mysig". Trots Petras val av "julbok" var hon den enda som egentligen framhävde vikten av att välja litteratur som angår och berör eleverna och deras verklighet. Hon menade att elevernas intressen ska styra bokvalet och att litteraturen måste ske med eftertanke. Berit berättade att hon brukar välja litteratur från klassbiblioteket på morgonen samma dag som läsningen ska ske. Detta gör att hon har betydligt kortare tid att förbereda läsningen än vad till exempel Ann uppger att hon har. Hon brukar välja litteratur och förbereda textsamtalet dagen innan för att kunna komma ordentligt förberedd till lässtunden.

4.6 Etiska frågeställningar

På vår fråga om vilka fördelar pedagogerna ser med skönlitteraturen svarade Petra att: "tja, fördelarna är att allt kommer in. Jag känner att det täcker upp jättemycket, i alla fall i dom här första åren, så får man ju in känslor och man får in kompisrelationer och man får in historia." Ann och Berit svarade på likartade sätt att fördelarna med skönlitteratur är många. Men främst reflekterade de kring att skönlitteraturen kan skapa läslust hos eleverna som sedan kan fungera som drivkraft för dem i deras läs- och skrivinläring. Petra uttrycker tankar som vi sett mycket i den tidigare forskningen kring litteraturundervisningen. Hon ser skönlitteratur som ett arbetsredskap som kan utnyttjas till mer än enbart en skönlitterär upplevelse. Rosenblatt, Molly, Brodow och Rininsland är alla av den åsikten att etiska frågor utgör en fundamental del av litteraturundervisningen. Molloy menar att litteraturundervisningen skall bidra till att etiska frågor lyfts. Petra är den av pedagogerna som uttrycker ett sådant förhållningssätt i efterföljande intervju. Vi låter det vara osagt att Berit och Ann inte intar ett sådant förhållningssätt, för vi anser att vi har för lite material kring pedagogerna att göra en sådan bedömning. Men vad vi däremot kan reflektera kring är det faktum att det enbart är Petra som påpekar att skönlitteratur kan användas i en vidare mening. Utifrån våra observationer och intervjuer med pedagogerna så kan vi dra slutsatsen att Ann och Petra arbetar mer aktivt med skönlitteratur än Berit. Skönlitteratur är något som får stor plats i deras undervisning. Detta märker man bland annat på tidpunkten för högläsningen. Ann och Petra inleder lektionen med högläsning. Petra menar på att hon valt att göra på det viset för att hon då kan improvisera och känna av hur mycket eleverna orkar med.. Berit väljer att avsluta med högläsning och har då bara 15 minuter till sitt förfogande. Detta tror vi beror på att pedagogerna har olika synsätt på vikten av skönlitteratur inom svenskämnet. Pedagogerna placerar sig då något olika inom Malmgrens uppdelning av svenskämnet. Ann och Petra intar en något starkare placering i Malmgrens kategori svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne, än vad Berit gör. Malmgrens indelning är i vårt tycke något snäv och vi föredrar Svedners uppdelning i de sju ambitionerna i svenskämnet. Vi skall inte fördjupa oss i detta och analysera pedagogernas ambitioner i svenskämnet. Men vi vill tillägga att vi ser flera kvaliteter hos samtliga pedagoger utifrån våra observationer som kan kopplas till Svedners ambitioner. Vi såg att samtliga pedagoger arbetade mycket med exempelvis attitydsambitionen. De ville skapa läslust hos eleverna genom att läsa mycket för dem och visa att böcker är spännande och roliga.

4.7 Styrdokument

Det visade sig alltså att litteraturen har en betydande roll för våra pedagoger och får ta stor plats i framför allt Anns och Petras klassrum. Faktum är att litteraturen *ska* ta stor plats i klassrummen och att just attityden och lusten är något som pedagoger och elever ska arbeta med. Det allra första målet att sträva mot i kursplanen för svenska (2000) lyder som följer:

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse (Kursplanen i svenska, 2000)

Detta intresse är något som Ann talde mycket om under intervjun. Hon själv uppfattade att alla elever i hennes klass är aktiva och intresserade av skönlitteratur. Samtidigt påpekar hon:

Men det är inget som man är, det är nåt man blir [skratt]. Så det får ni jobba på. Det är inget man får liksom. Första gången så var dom inte det. Allt får man ju jobba på. Det du själv är intresserad av är dom intresserade av. Gillar du att läsa så är det ju det som är kul. Gillar du att sjunga så är det det som är kul. Gillar du att prata om djur så är det det som är kul. Så det är ju det som man har lärt sig mycket, att man måste vara engagerad själv. Och är man inte det så får man försöka låtsas. (2009-11-27)

Vidare står i *Ämnets uppbyggnad och karaktär* skönlitteraturens betydelse, för eleven och undervisningen av denne, beskriven:

Skönlitteraturen, filmen och teatern öppnar nya världar och förmedlar erfarenheter och upplevelser av spänning, humor, tragik och glädje. Skönlitteratur, film och teater hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten. Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder. Därigenom kan motbilder formas till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden. När ungdomar möter skönlitteratur, film och teater innebär det också möjligheter för dem att tillägna sig litterära mönster och förebilder. (Kursplanen för svenska, 2000)

Vi har i observationerna sett att alla pedagoger arbetar med kursplanen i bakhuvudet. Dock har det framträtt på något olika sätt och framför allt olika starkt pedagogerna emellan.

5. Diskussion

5.1 Reflektion kring Langers principer

Under arbetets gång har vi fått tillfälle att gå in på Langers principer på djupet. Vi har empiriskt fått prova dessa principer som vi funnit intressanta. Genom vår analys av våra observationer har vi funnit att Langers principer var svårare att applicera på de tidiga skolåren, än vad vi från början trott. Vi har också funnit i våra litteraturstudier kring ämnet att forskningen tenderar att dominera kring äldre elever. Vi har känt ett starkt behov av en forskning som berör de tidigare åldrarna i grundskolan. Detta är något som är anmärkningsvärt. Orsakerna till varför det ser ut som det gör kan bara försöka besvaras på en spekulativ nivå. En förklaring kan vara att elever i de tidigare åldrarna i mindre utsträckning är självständiga läsare och läser i mindre kvantiteter. Möjligtvis tenderar forskare till att undvika detta och titta närmre på hur elever gör och uppfattar litteratur efter att de läst på egen hand. Därför behövs det mycket mer litteratur och forskning kring yngre elever. Langers fokus på de senare skolåren medförde vissa problem för oss när vi skulle analysera principerna i de tidiga skolåren. Observationerna ägde rum i slutet av höstterminen i år 1 och en del av eleverna hade inte kommit i gång med sin läsning. Detta medför begränsningar av vad pedagogerna kan genomföra i sin litteraturundervisning. Langers princip om att utnyttja elevernas olika perspektiv för att bringa djup i deras olika tolkningar kring det lästa, kan vara svårt att genomföra i år 1. Det kan vara svårt av flera olika anledningar. Vi är dock övertygade om att även elever i år 1 mycket väl kan uttrycka och ta till sig olika perspektiv. Vi vill problematisera kring att alla elever kanske inte har en förmåga att uttrycka och ta del av andra kamraters tankar kring det lästa. Därför anser vi att denna förmåga bör utvecklas redan under de tidiga skolåren. Man kan därför inte anta att alla elever från start skall kunna utbyta perspektiv med varandra, utan att de fått tillfälle att träna sig i det. Det kan dock finnas svårigheter med att genomföra detta när eleverna inte visar engagemang för det lästa. Utan det personliga engagemanget, som är ett centralt tema för den tidigare forskningen, så är inte eleverna mottagliga för skönlitterärt arbete. Det personliga engagemanget är avgörande för elevernas arbete kring litterära upplevelser. Här är det viktigt att pedagogen är medveten om vilka uppfattningar och förväntningar som eleven har på svenskämnet. Vi har lyft bland annat Lars-Göran Malmgren och Gun Malmgrens tankar kring läsningen och hur den formas av elevernas sociokulturella bakgrund. Det är viktigt att pedagogerna är medvetna om att eleverna redan från tidig ålder blivit socialiserade i en litterär och kulturell identitet. Vi menar inte att pedagogerna skall göra någon heltäckande bild av elevernas sociokulturella bakgrund och utifrån denna placera dem i fack. Det kan mycket väl vara så att en elev som från en något sämre socioekonomisk bakgrund har en mer omfattande litterär socialisation än en elev som kommer från en familj med god socioekonomisk status. Pedagogen bör vara medveten om att den bakgrund eleverna har påverkar deras syn och attityd till skönlitteratur. På så vis kan pedagogen få en större förståelse inför eleverna och varför de visar ointresse för litteraturen.

Vi observerade också att eleverna givits olika möjligheter att kunna utbyta tankar med varandra. Om inte pedagogen skapar möjligheter för perspektivbyte elever emellan kommer inte heller sådana att ske. Möjligheterna för perspektivbyte möjliggörs bland annat genom klassrumsmiljön. När vi var ute i de olika klasserna observerade vi att pedagogernas arbetssätt i mångt och mycket speglade av sig i hur deras klassrum såg ut. Framför allt Anns klassrum var mycket inspirerande och fullt av skönlitteratur. Det fanns en tydlig struktur och det syntes att hon medvetet lät litteraturen ta stor plats. Bland annat så fanns det en soffa längst ner i klassrummet där hon ordnat en mysig läshörna med bokhyllor som skärmade av. Ovanför soffan satt en skylt som vi båda fattade stort tycke för. Det stod "Förbjudet att störa läsande barn". Detta förtydligade ytterligare att Ann såg läsning som något viktigt och att hon var

noga med att även låta eleverna få den uppfattningen. Både Anns och Petras klassrum dominerades av den stora runda mattan där eleverna satt under lässtunden. Placeringen av denna, längst fram i klassrummet, visade också att lässtunden prioriterades och ansågs viktig. I Berits klassrum fick litteraturen en lite mindre plats längst bak i klassrummet. Istället för en matta dominerades klassrummet av bänkar som stod placerade två och två. Första intrycket av möbleringen i klassrummet var att det som prioriteras var ordning och reda. I Anns och Petras klassrum var bänkarna placerade i grupper vilket gjorde att det kändes som om samspel och samarbete prioriterades högre. Slutsatsen kan då dras att Anns och Petras klassrum skapar fler möjligheter för eleverna att utbyta perspektiv med varandra. Vi håller med Chambers (1995) när han talar om vikten av klassrumsmiljöns utformning. Två av pedagogerna har utformat sina klassrum såsom Chambers förespråkar med avskilda platser för läsning och regler för hur man bemöter läsande barn. Det är självklart att ett klassrum skall bjuda in eleverna till läsning. Det gör man genom att visa upp böckerna på ett trevligt sätt och genom att låta eleverna ha tillgång till dem. En litterär miljö behöver inte betyda att man får många läsande elever, men pedagogen signalerar till dem att litteratur är något som tar plats i klassrummet och därmed är viktig.

Pedagogerna för de lägre åldrarna bör se till att hjälpa eleverna att lyfta likheter och skillnader som de eventuellt kan upptäcka tillsammans. Troligen är det ganska svårt att som pedagog för de lägre åldrarna träda tillbaka på ett sådant sätt som Langer beskriver i sina principer. Petra har en poäng när hon menar att hon vill visa sig som en god läsförebild för sina elever. Detta är en god grogrund för det litterära tänkandet som Langer förespråkar. Vi håller med Langer när hon i sin första princip menar att elever redan har mycket erfarenhet är de kommer till skolan och att dessa skall utnyttjas i undervisningen. Eleverna kan dock till en början behöva hjälp med att göra kopplingar mellan det lästa och deras egna erfarenheter. Då kan Petras taktik vara användbar genom att visa hur hon tänker när hon läser. Ann hjälper eleverna att göra kopplingar till det lästa genom de post-it lappar som hon förberett innan. Detta kan bilda en grund för eleverna så att de sedan själva gör dessa kopplingar till sina egna erfarenheter, för att skapa djupare förståelse inför det lästa. Vi tror på det kompetenta barnet och är övertygade om att de allra flesta klarar detta men att en del elever kan behöva stöd för att komma igång. Samma sak gäller för Langers princip att se elevernas frågor som viktiga för deras utveckling. I våra observationer dominerade pedagogerna samtalet och eleverna fick mindre plats. Men även här kan eleverna få hjälp med att komma igång med frågandet. Chambers (1994) öppna frågor kan hjälpa eleverna att ställa egna. Hans *jag-undrar-inriktning* hjälper eleverna att komma med egna frågor som driver arbetet framåt. Chambers menar att den slutna varför-frågan är förödande och att man som pedagog istället ska ställa öppna frågor. På så vis kan den som leder samtalet få igång elevernas egna frågor och undringar genom de olika formerna av frågor som han presenterar. Det positiva med Chambers boksamtalsfrågor är att dessa kan anpassas till den aktuella boken och den aktuella elevgruppen. Man är därför inte låst vid vissa frågor utan kan anpassa dem så att de passar den egna undervisningen. Om pedagogen ställer mycket öppna frågor så kommer elevernas frågor också att väckas.

I våra observationer fann vi Langers principer ibland som vaga. Men vad som också kunde ses i observationerna var att främst Ann och Petra i sin undervisning lade grunden för elever att formas till litterära tänkare. Både Ann och Petra skapar goda möjligheter för eleverna att utveckla ett gott förhållande till skönlitteratur. Detta trots att vi kunde se att Langers principer ibland visade sig svagt hos dessa pedagoger. Grunden för ett gott förhållande till skönlitteratur kommer kanske inte naturligt för alla på grund av den litterära socialisation som omgivit dem. Därför har skolan ett stort ansvar i att anlägga denna grund hos eleverna. En sådan grund som Ann och Petra skapar är en bra start för eleverna i den fortsatta litteraturundervisningen. En

förutsättning för detta är självklart att eleverna i de senare klasserna stöter på pedagoger som arbetar aktivt kring skönlitteratur och har textsamtal där Langers principer är framträdande. Vi ser dock Langers principer som användbara i de tidigare åldrarna. De kan utgöra en inspiration för pedagoger och samtidigt forma elevernas litterära tänkande.

5.2 Langer och förförståelse

En av de positiva kvaliteter som analysen visar i förhållande till vår andra fråga är förförståelsens roll i elevernas litterära arbete. Langers presentation av faserna i elevernas byggande av föreställningsvärldar talar inte så mycket om vad som kan hända innan själva läsningen äger rum. Hennes första fas i föreställningsbyggande präglas av en ytlig förståelse där läsaren försöker samla så mycket information som möjligt utifrån det *lästa*. Läsningen startar trots allt långt innan eleverna börja läsa den första raden i boken eller, som i våra observationer, lyssnar på den första raden. Langer menar att förberedelsen av texten skall syfta till att bjuda in eleven i den. Det är viktigt att eleverna får tillfälle att själva utforma tolkningar av det som skall läsas. Men Langer tar inte upp förförståelsens roll på ett, i vårt tycke, tillfredställande sätt. Langer ger exemplet att en förberedelse inför en text kan vara att släcka ner takbelysningen och tända ett levande ljus. Detta menar Langer kan vara en lika bra förberedelse som att högläsa ett stycke ur boken som eleverna skall läsa. Vi ställer oss tveksamma till detta. Förförståelse kan spela en stor roll för det skönlitterära arbetet. Förförståelsen är mer än att bara bjuda in eleverna till läsning. Förförståelse blir till ett verktyg för att hjälpa eleverna att förbereda sig inför läsning. Detta bör vara en central och återkommande del i det skönlitterära arbetet i de tidigare åldrarna. Förförståelsen kan fungera som en guide för eleverna i läsningen. Genom att studera framsida, baksida, prata om författare eller att läsa ett stycke högt för eleverna så ges de möjlighet att redan innan läsningen skapa sig en bild av innehållet.

5.3 Elevers olika deltagande i textsamtalet

Under observationerna uppmärksammades några hinder och dilemman. Bland annat framträdde en skillnad mellan pojkar och flickor. Det visade sig att de tog olika stor del av textsamtalet i anspråk. Hos Berit och Petra fanns en dominans hos pojkarna i samtalet. Det är oklart om flickorna intar en passiv roll på grund av pojkarnas dominans eller om de håller sig passiva av andra anledningar. Vad som dock bör framhållas är att en sådan situation som vi bevittnade hos Berit och Petra är ohållbar i längden. Om textsamtalen fortsätter att domineras av pojkar så är det pedagogens uppgift att försöka bryta detta och skapa möjligheter för flickorna att komma in. Frågan blir således hur detta skall gå till. Eleverna kommer med olika erfarenheter och bakgrunder och har till stor del formats av samhällets krav på pojkar respektive flickor. En självklar utgångspunkt för en pedagog är att vara genusmedveten. Pedagoger bör ta en kritisk blick på sig själv (eller ta hjälp av en kollega som observerar) för att se huruvida denna bemöter pojkar och flickor. Ett textsamtal likt det som bevittnades hos samtliga pedagoger kan vara ett utmärkt tillfälle att dokumentera genom filminspelning. Genom att analysera videoinspelningen så kan pedagoger se vilken plats pojkar och flickor får samt hur man själv som pedagog bemöter dem. En medveten pedagog kan då ta lärdom av en sådan analys och eventuellt finna brister i sitt förhållningssätt gentemot eleverna.

Ett annat hinder som uppmärksammades var att det fanns en skillnad mellan eleverna i frågan om aktivitet under textsamtalet. Denna skillnad uppmärksammades inte av pedagogerna under intervjuerna. Vi uppfattade här en skiljaktighet i vad pedagogerna sa och vad vi själva sett. Skillnaden bestod i huruvida alla elever var aktiva och intresserade eller inte. Som tidigare nämnts så upptäcktes en del elever som höll på med annat och såg ointresserade ut. Detta stämde inte överens med pedagogernas egna uppfattningar. Vad beror denna motsättning på?

Kanske handlade det bara om elevernas dagsform. Kanske är de övriga dagar mer intresserade och aktiva. Självklart kan alla ha en dålig dag då de känner att de hellre bara sitter med och lyssnar. Man kan hoppas att pedagogerna känner sina elever så pass väl att de vet hur det brukar se ut. Å andra sidan *är* det svårt att verkligen se alla. Ibland känns det som en omöjlighet då man själv är djupt koncentrerad i det man håller på med. Hur det egentligen ligger till ska vi låta vara osagt. Det skulle behövas ett antal fler observationer för att kunna dra sådana slutsatser.

5.4 Litteraturval

Ytterligare ett dilemma som framträdde då observationerna genomfördes var att det lades relativt lite tid på valet av litteratur. Värt att uppmärksamma var att både Berit och Petra valde böcker till textsamtalet först på morgonen samma dag. På morgonen finns det inte mycket tid till förberedelse. Den tidigare forskningen lyfter fram vikten av förberedelse och litteraturval. Litteraturen som väljs ska väljas med omsorg och ha beröringspunkter med eleverna på ett eller annat sätt. Pedagogerna uppgav att de oftast får tag på ny litteratur genom tips från kollegor. Det vi ställer oss frågande till är att varken Ann eller Berit berättar mer utförligt vilka kriterier de har för vad som är en bra bok och vad som passar till ett textsamtal. Samtidigt tror vi att Ann egentligen har en bättre baktanke, än vad hon ger uttryck för under intervjun, då hon väljer litteratur. Det är egentligen bara Petra som antyder att det är viktigt att välja litteratur utifrån elevernas förutsättningar och behov.

5.5 Bilderböcker och kapitelböcker

Ett tredje hinder som framträdde var att samtliga pedagoger arbetade uteslutande med bilderböcker i textsamtalen. Användandet av bilderböcker är något som Britta Stensson (2006) förespråkar. Denna användning fungerar mycket bra, särskilt i år 1 då flera av eleverna fortfarande inte behärskar läsningen. Bilderna blir då som ett stöd för dem där de kan söka information om berättelsen. Högläsning av bilderböcker ger eleverna tips och guidning i hur de själva kan hantera och ta hjälp av bilder i böcker när de själva läser. Det som vi uppfattar som negativt är ifall man helt utesluter arbetet med kapitelböcker. Elever har stor behållning även av kapitelböcker. Den största skillnaden mellan bilderböcker och kapitelböcker, är att eleverna i en kapitelbok under längre tid lär känna en karaktär och dess egenskaper. Kapitelboken ger också utrymme för en längre historia och utrymme att fritt tolka och "se bilder i huvudet". Om eleverna bara läser och lyssnar på bilderböcker får de inte träna upp denna förmåga utan får bilderna "serverade". De missar charmen i att själva föreställa sig hur en person eller miljö ser ut. De elever som ännu inte lärt sig läsa med flyt har mycket behållning av att själva läsa bilderböcker eftersom de då kan söka stöd i och använda bilderna som hjälpmedel. Dock tror vi att även kapitelböcker är viktiga för elevernas litterära utveckling. Personligen skulle vi vilja få med både och i vår undervisning. Vi använder oss gärna av bilderböcker i textsamtalet, men tror också att det är viktigt att läsa kapitelböcker tillsammans.

5.6 En strukturerad metod

Något som kan upplevas både som en kvalitet och ett hinder är att den reflekterande läsundervisningen en mycket strukturerad metod. Det finns inte mycket utrymme att tolka hur man som pedagog ska gå tillväga under textsamtalet. Vi kan se både positiva och negativa aspekter i arbetssättet. Det positiva är att man som pedagog verkligen har en handfast vägledning att luta sig mot. Petra säger:

Det är så otroligt strukturerat och det är verkligen något att hålla i handen för när jag kom ut så kände jag ”Oh, Gud, vad ska jag göra nu? Finns det ingen mall att gå efter?” Och det finns det väldigt sällan. Svenskar är inte så förtjusta i det här att man ska följa nån slags mall, strukturerad prick-till-prick. (2009-12-01)

Som pedagog kan det ibland vara skönt att ha en metod som man kan utgå ifrån och följa. Dock finns det alltid två sidor av samma mynt. Samtidigt som det kan kännas skönt och positivt att följa en metod, är det även lätt hänt att man som pedagog ”fastnar” i metoden och inte reflekterat tillräckligt själv. De kanske inte vågar ta ut svängarna och komma med egna initiativ. Ibland kanske det kan vara på sin plats att gå utanför ramarna för metoden och lita till sin egen pedagogiska förmåga. Det är trots allt pedagogen själv som känner eleverna i klassen bäst och dennes kompetens ska inte underskattas. Det negativa skulle också kunna vara att elevinflytandet blir mindre betydelsefullt. En pedagog som arbetar inom ramen för en metod kanske har svårare att låta eleverna komma med egna förslag. Detta skiljer sig dock givetvis från pedagog till pedagog.

Ytterligare ett hinder skulle eventuellt kunna vara att pedagogen är så inkörd i metoden att hon eller han förutsätter att eleverna förstår mer än vad de gör om metoden. Vi såg ett exempel på detta då vi besökte Petras klass. När hon slog upp första sidan i boken lät hon eleverna diskutera hur det såg ut hemma hos huvudpersonerna. Vi, som vuxna och snart färdigutbildade lärare, kunde då förstå att meningen med detta var att eleverna skulle ledas in i en förförståelse om huvudpersonerna. Är de slarviga eller ordentliga? På vilket sätt syns det? Detta fick vi även bekräftat från Petra i efterföljande intervju. Dock är det inte säkert att alla elever förstod den kopplingen. Av de diskussioner som hördes diskuterades det mest om vilken färg det var på väggarna och vilken typ av gardiner de hade i köket. Eftersom det inte blev någon efterföljande klassdiskussion lämnades eleverna ensamma med sina tolkningar. Tolknningar som kanske inte uppfyllde det syfte som Petra hade.

5.7 Avslutning

Vi vill slutligen lyfta något som vi uppmärksammat utanför ramarna för våra frågeställningar. Under observationerna såg vi att det fanns stora skillnader i hur pedagogerna arbetade med textsamtal. Den största skillnaden var mellan Berit och de andra två pedagogerna. Hur kommer det sig då att skillnaden kan vara så stor? Det har ingenting med ålder att göra, eller hur länge de har arbetat som lärare. Vi tror snarare att skillnaden stavas *engagemang*. Vi upplevde både Ann och Petra som otroligt engagerade i sin nya omlagda läsundervisning. Det verkade som om båda fått någon form av nytändning och rikligt med inspiration inför det nya arbetssättet. De tror på sättet att arbeta medan Berit är lite mer skeptisk och tveksam. Hennes elever lär sig läsa och skriva ändå och näst intill alla når upp till kunskapsmålen innan de lämnar henne. Berit är trots allt en skicklig pedagog som bemöter eleverna på ett varmt men professionellt sätt.

Pedagogernas engagemang är en av framgångsfaktorerna till ett klassrum där eleverna utvecklas med hjälp av skönlitteratur. Deras engagemang kan synas på flera olika sätt, det första sättet är klassrummets utformning. Vi fick själva känna på hur spännande det kan vara att få ta del av en bok genom att möta ett klassrum som är nedsläckt med endast ett levande ljus som ljuskälla. Skönlitteratur är mer än bara en stunds förströelse, skönlitteratur är kunskap om livet.

6. Litteraturlista

Brodow, Bengt och Rininsland, Kristina (2005) *Att arbeta med skönlitteratur i skolan: praktik och teori*. Lund : Studentlitteratur

Chambers, Aidan (1994) *Böcker inom oss: om boksamtal*. Stockholm: Norstedts Förlag AB

Chambers, Aidan (1995) *Böcker omkring oss: om läsmiljö*. Stockholm: Norstedts Förlag

Kjersén Edman, Lena (1987) i Lundqvist, Ulla m.fl. *Begrundande läsning*. Stockholm: Liber

Kullberg, Birgitta (1996) *Etnografi i klassrummet*. Lund, Studentlitteratur

Langer, Judith A. (2005) *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg : Daidalos

Lundqvist, Ulla m.fl. (1987) *Begrundande läsning*. Stockholm: Liber

Malmgen, Lars-Göran (1983) *Litteraturreception och litteraturpedagogik*. Lund : [Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga inst., Univ.]

Malmgren, Lars-Göran (1988) *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund : Studentlitteratur

Malmgren, Gun (1992) *Gymnasiekulturer: Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: [Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet 92:188]

Molloy, Gunilla (1996) *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur

Molloy, Gunilla (2002) *Läraren, litteraturen, eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: HLS Förlag

Nelson, Johan (2006) Hur används läroboken av lärare och elever? *NorDinA* (4) (elektronisk) Tillgänglig på http://www.naturfagsenteret.no/tidsskrift/Nordina_406_Nelson.pdf hämtad 24.11.2009

Rosenblatt, Louise M. (2002) *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund, Studentlitteratur

Skolverket. Kursplanen i svenska (2000) Internet: <http://www.skolverket.se/sb/d/618> hämtad 25.11.2009

Skolverket. P.I.R.L.S (*Progress in International Reading Literacy Study*) (2006) Internet: www.skolverket.se hämtad 25.11.2009

Stensson, Britta (2006) *Mellan raderna*. Uddevalla: Daidalos

Stukát, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Svedner, Per Olov (1999) *Svenskämnet & svenskundervisningen: närbilder och helhetsperspektiv*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB

Teleman, Ulf (1999) i Svedner, Per Olov. *Svenskämnet & svenskundervisningen: närbilder och helhetsperspektiv*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB

7. Bilagor

7.1 Bilaga 1

Intervjufrågor

Inledande frågor

1. Hur länge har du arbetet som lärare?
2. Vilket år tog du din examen?
3. Hur mycket svenska har du läst?

Skönlitteratur

1. Varför använder du dig av skönlitteratur?
2. Hur ofta använder ni er av skönlitteratur i klassen?
 - uppskattad tidsåtgång per vecka?
 - hur långa arbetspass?
3. Hur bearbetas skönlitteraturen?
4. Varför bearbetas litteraturen på detta sätt?
5. Vilka dilemman eller svårigheter finner du med skönlitteraturen?

Textsamtal

1. Hur utnyttjar du textsamtal i undervisningen?
 - vad är din roll?
 - elevernas roll?
 - vad görs för att väcka elevers intresse för textsamtal?

Litteraturval

1. Hur väljer du/ni skönlitteratur?
 - elevers delaktighet?
 - intressen och erfarenheter?

7.2 Bilaga 2

Hej!

Vi är två lärarstudenter som skriver examensarbete, Anneli Larsson och Malin Kristiansen. Vi hade kontakt tidigare via telefon och nu skickar vi lite mer information om vårt examensarbete och om vårt kommande besök hos er. Arbetet kommer att handla om skönlitteratur i undervisningen och vi ser observationen och efterföljande intervju som ett sätt för oss att koppla teori till skolans verksamhet. Det vi är intresserade av att se är ett samtal utifrån någon läst bok eller en bok som håller på att läsas. Vi är ute efter det samspel som sker mellan lärare och elever.

Efter observationen vore det bra om vi kunde få lite tid att prata med dig och ställa frågor som uppkommit under observationen. Vi hoppas då att du tycker att det är okej att vi bandar samtalet. Detta gör vi för att komma ihåg vad du sagt och för att kunna citera dig i arbetet om vi vill. Du kommer att vara anonym så varken ditt eller skolans namn kommer att nämnas.

Till skolan hittar vi själva men var på skolan ska vi möta dig och hur hittar vi dit?

Har du frågor eller funderingar inför vårt besök är du självklart välkommen att höra av dig.

Med vänliga hälsningar

Anneli (0703614670)

och

Malin (0736 71 53 60)