



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Skönlitteratur som ett läromedel vid läs- och skrivutveckling i de yngre åldrarna

Jadwiga Obrebska och Sausan Remmo

LAU370

Handledare: Pia Nykänen

Examinator: Anne Dragemark Oscarson

Rapportnummer HT09-2611-069



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

### **Abstract**

#### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Skönlitteratur som ett läromedel vid läs- och skrivutveckling i de yngre åldrarna

**Författare:** Jadwiga Obrebska och Sausan Remmo

**Termin och år:** HT 2009

**Kursansvarig institution:** IPD

**Handledare:** Pia Nykänen

**Examinator:** Anne Dragemark Oscarson

**Rapportnummer:** HT09-2611-069

<b>Syfte</b>	Vårt syfte är att undersöka hur skönlitteraturen som ett läromedel i undervisningen påverkar elevernas läs- och skrivutveckling samt att få en djupare förståelse för hur lärarna arbetar med skönlitteratur i sin undervisning.
<b>Frågeställningar</b>	För att uppnå syftet har vi arbetat utifrån följande frågeställningar: <ul style="list-style-type: none"><li>- I vilken utsträckning används skönlitteratur i undervisningen?</li><li>- Hur används skönlitteratur som ett läromedel i undervisningen?</li><li>- Främjas elevernas språkutveckling av att skönlitteratur används som läromedel? Om så, på vilket sätt?</li></ul>
<b>Metod</b>	Vi har genomfört kvalitativa fältstudier på två skolor i Göteborg. Våra undersökningar består av intervjuer och deltagande observationer. Vi har även studerat relevant litteratur när det gäller arbetet med skönlitteratur som ett läromedel.
<b>Resultat</b>	De intervjuade lärarna anser att arbetet med skönlitteratur är väldigt givande för elevernas språkutveckling, särskilt när man arbetar med elevgrupper som befinner sig på olika kunskapsnivåer. Detta arbetssätt ger stora möjligheter att följa elevernas individuella utveckling.
<b>Slutsats</b>	De slutsatser vi kan dra av vår undersökning kan vi inte generalisera, men vi anser trots det att skönlitterära texter har stor betydelse för elevernas språkutveckling på många olika sätt. De metoder där man använder sig av skönlitteratur är väldigt lärorika genom att de erbjuder elever olika upplevelsevärldar.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>4</b>
1.1. Syfte och frågeställningar .....	4
1.2. Viktiga begrepp .....	5
1.2.1. Definition av skönlitteratur .....	5
1.2.2. Chambers modell för boksamtal .....	5
1.2.3. Högläsningstrategier enligt Britta Stensson .....	6
<b>2. Bakgrund</b> .....	<b>8</b>
2.1. Styrdokument .....	8
2.1.1. Läroplan .....	8
2.1.2. Kursplan .....	9
2.2. Historisk tillbakablick .....	10
2.2.1. Läsundervisning under olika tider .....	10
2.2.2. Skrivundervisning under olika tider .....	11
2.3. Inlärningsteorier som stödjer olika metoder för läs- och skrivinlärning .....	12
2.4. Metoder och förhållningssätt vid den första läs- och skrivinlärningen .....	13
2.4.1. Metoder och teorier baserade på helordsinriktat förhållningssätt .....	13
2.4.2. Ljudmetod baserad på avkodningsinriktade teorier .....	18
2.5. Språklig medvetenhet .....	20
2.6. Hur lär sig barn läsa och skriva? .....	20
<b>3. Metod</b> .....	<b>21</b>
3.1. Datainsamlingsmetod .....	22
3.2. Urvalsgrupp .....	22
3.2.1. Skola A .....	22
3.2.2. Skola B .....	23
3.3. Procedur .....	23
3.4. Validitet och reliabilitet .....	24
3.4. Etik .....	25
<b>4. Resultatredovisning</b> .....	<b>26</b>
4.1. I vilken utsträckning och hur används skönlitteratur i undervisningen? .....	27
4.2. Främjas elevernas språkutveckling av att skönlitteratur används som ett läromedel? Om så på vilket sätt? .....	30
<b>5. Diskussion</b> .....	<b>31</b>
5.1. I vilken utsträckning och hur används skönlitteratur i undervisningen? .....	32
5.2. Främjas elevernas språkutveckling av att skönlitteratur används som ett läromedel? Om så på vilket sätt? .....	35
<b>6. Slutsats</b> .....	<b>36</b>
6.1. Fortsatt forskning .....	37
<b>Referenslistan</b> .....	<b>37</b>
<b>Bilaga 1</b> .....	<b>39</b>
<b>Bilaga 2</b> .....	<b>40</b>

# 1. Inledning

Vi har under vår utbildning inom *PDG471 Didaktik med inriktning mot tal- läs- och skrivutveckling* vid Göteborgs Universitet kommit i kontakt med litteraturpedagogik och utifrån kurslitteratur, seminarier och föreläsningar har vi lärt känna olika språkutvecklande teorier och metoder som vi kommer att använda i vårt kommande yrke. Som blivande lärare är skönlitteratur enligt oss något viktigt för barnens språkutveckling och den framställs också som ett viktigt läromedel i skolan. Vi anser att litteratur är ett betydelsefullt och mångsidigt verktyg som främjar elevers språkutveckling. Genom att ha fått en insyn i hur skönlitteraturen används och i vilken utsträckning detta sker i undervisningen, har vi utvecklat våra tankar om hur vi i vår blivande lärarroll vill arbeta med detta som ett språkutvecklande läromedel.

Vi kommer i vår undervisning att arbeta utifrån de olika lärandeteorierna med tonvikten på det sociokulturella perspektivet på grund av att kunskap utvecklas samt inhämtas i samspel med andra och genom dialog och kommunikation lär vi oss att förstå den omvärld vi lever i (Dysthe, 2003). Som blivande pedagoger gäller det att se hela barnet i sitt sammanhang, det vill säga en insikt i betydelsen av ämnesinnehåll med anknytningar till barnets egna erfarenheter och barns olika bakgrunder. Vi kommer i vår undervisning att arbeta med skönlitteratur genom att använda oss bland annat av högläsning och boksamtal. Dessa metoder anser vi är relevanta för elevers språkliga, kulturella och sociala utveckling enligt de styrdokument och den kurslitteratur som vi har studerat under *PDG471 Didaktik med inriktning mot tal- läs- och skrivutveckling* vid Göteborgs Universitet.

## 1.1. Syfte och frågeställningar

**Syfte och frågeställningar:** vårt syfte är att undersöka hur skönlitteraturen som ett läromedel i undervisningen påverkar elevernas läs- och skrivutveckling samt att få en djupare förståelse för hur lärarna arbetar med skönlitteratur i sin undervisning. För att uppnå syftet har vi arbetat utifrån följande frågeställningar:

- I vilken utsträckning används skönlitteratur i undervisningen?
- Hur används skönlitteratur som ett läromedel i undervisningen?
- Främjas elevernas språkutveckling av att skönlitteratur används som läromedel? Om så, på vilket sätt?

För att uppnå syftet och besvara frågeställningarna har vi intervjuat två lärare på våra VFU-platser samt deltagit i skolornas verksamhet. Våra deltagande observationer har hjälpt oss att framställa våra synpunkter när det gäller vikten av skönlitteraturens användning vid elevers språkutveckling. Resultaten av våra intervjuer och deltagande observationer har vi jämfört och analyserat i relation till tidigare forskning.

## 1.2. Viktiga begrepp

Vi kommer här att redogöra för begreppen som vi använder och diskuterar i vårt arbete.

### 1.2.1. Definition av skönlitteratur

I *Nationalencyklopedins Ordbok* definieras skönlitteratur på följande sätt: ”litteratur som är skriven med konstnärliga ambitioner och (normalt) inte enbart är avsedd att ge en faktabetonad verklighetsbeskrivning: den svenska skönlitteraturen kan indelas i lyrik, epik och dramatik” (Språkdata, Göteborgs Universitet, 1996, s. 166)

I *Stora Svenska Ordbok* står det att skönlitteratur är ”böcker och texter som har skrivits på ett konstnärligt sätt, t.ex. romaner, noveller, dikter och pjäser”(Köhler & Messelius, 2006, s. 939).

I *Bonniers Svenska Ordbok* definieras skönlitteratur som ”litteratur med estetiskt syfte: romaner, noveller, lyrik, dramatik (motsats: facklitteratur)” (Malmström m fl. 1986, s. 564).

Utifrån de tre ovan nämnda definitionerna så har skönlitteratur en viss innebörd. Det innebär att texter som kapitel- och bilderböcker, storböcker, småböcker, sagor, kortare berättelser och läseböcker är skönlitteratur.

### 1.2.2. Chambers modell för boksamtal

I föreliggande arbete använder vi ofta begreppet *boksamtal*. Eftersom vi i de flesta encyklopedier inte funnit någon definition av detta begrepp, använder vi oss av Aidan Chambers modell och förklaring av boksamtal som en läsutvecklande metod (Chambers, 2005). Enligt Chambers är boksamtal i grund och botten ett samtal kring litteratur. Det är ett sätt att ge struktur åt de funderingar och emotioner som väcks av boken och den interpretation vi tillsammans skapat av texten. Chambers menar att det är vi som läsare som tolkar författarens budskap på det sätt vi vill men inom vissa ramar (Chambers, 2005). Enligt Chambers måste man uttala sina tankar för att förstå dem bättre. I ett boksamtal delar man med varandra sina tankar och reflektioner som inte alltid stämmer överens. Chambers beskriver det på följande sätt: ”Varje gruppmedlem vet något, men ingen vet alltihop. Och deltagarna i gruppen tar med sin kunskap in i diskussionen, vars mål är att gemensamt upptäcka mer om texten än vad som annars varit möjligt”(Chambers, 2005, s. 29).

Sådana samtal kring litteratur på ett reflekterande sätt kan leda oss framåt och utveckla oss som goda läsare.

Chambers modell för boksamtal består av tre ingredienser:

- **Utbyta entusiasm** – några personer samtalar om en bok för att dela med sig av sina läsoplevelser, oavsett om deras entusiasm är positiv eller negativ.
- **Utbyta frågetecken (dvs. svårigheter)** – genom att gemensamt försöka att hitta olika förklaringar till det som varit svårt att förstå. Det kan leda till att läsare kan få en djupare förståelse för textens innebörd.
- **Utbyta kopplingar (dvs. upptäcka mönster)** – genom att försöka att finna olika samband och se mönster mellan olika delar i en text eller olika texter och finna likheter/motsatser till omvärlden för att förstå berättelsens budskap och göra den begripligare. (Chambers, 2005)

Vidare i boken *Böcker inom oss – om boksamtal* (2005) beskriver Chambers olika aspekter av boksamtal, bland annat att man bör använda sig av ”Jag undrar...”-frågor vilka ger barnen stora möjligheter att uttrycka och utveckla sina tankar och känslor.

Exempel på sådana frågeformuleringar är:

Jag undrar om...

... det var något speciellt du gillade i boken?

... det var något du inte gillade?

... det var något du inte förstod eller tyckte var svårt? Har du några frågetecken?

... du lade märke till några mönster eller kopplingar? (Chambers, 2005, s. 99)

### **Varför kan boksamtal vara så givande?**

- Genom att tala lär vi oss att tänka
- Vi vet ofta inte vad vi tänker om vi inte säger det högt
- Vi behöver andra som bollplank för att utvecklas
- När vi berättar om våra tankar för andra så ser vi dem ofta i annat ljus än om vi hade hållit dem för oss själva (Chambers, 2005)

På så sätt förtydligar Chambers mening med boksamtal.

### **1.2.3. Högläsningstrategier enligt Britta Stensson**

Begreppet *högläsning* är ett av de dominerande i vårt arbete. Under vår utbildning har vi kommit i kontakt med olika kurslitteratur där vikten av samtal kring litteratur på ett reflekterande och medvetet sätt betonas. Vi har dessutom sett på våra VFU-platser hur man arbetar med högläsning utifrån olika strategier. En av dessa strategier är Britta Stenssons metod. Hon beskriver sina högläsningstrategier i boken *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning* (2006). Högläsningens grundläggande uppgift är att bjuda in elever i litteraturens värld. I boken beskriver hon hur man kan skapa ett läsande klassrum där barn och vuxna samtalar kring texter för att nå ett djup i sin läsning. Hon säger att det är skolans uppgift att fördjupa elevernas förmåga att förstå, tänka och tolka. Enligt Stensson kan samtal om böcker hjälpa elever att förstå en text och kunna läsa mellan raderna. Då krävs det att man arbetar målmedvetet samt utifrån välutarbetade strategier, det vill säga att det finns gott om tid och läsmaterial, att läraren organiserar klassrummet så att det är möjligt att samla klassen nära varandra när samtal ska ske samt att läraren visar tydligt sina strategier och har ett mål med sin undervisning. För att specifikt träna läsförståelse föreslår hon följande metod enligt nedanstående aktiviteter som ska genomföras varje skoldag:

- Högläsning som sker 30 minuter. Läraren läser högt och sedan samtalar hon med barnen om det lästa. Läraren ska vara välbekant med boken, det vill säga hon ska ha läst boken innan. Det är läraren som leder samtalet, men eleverna står för interpretation. Högläsningensböckerna ska bestå av olika genrer, för att fånga upp olika intressen hos barnen.

Medan läraren läser så ska hon stanna upp och låta eleverna tänka över det lästa, samt undra och ställa frågor. Läraren kan låta eleverna prata med en läskompis och återberätta tillsammans. Om det är något oklart i texten så får läraren läsa om, samt tänka på att läsa sakta. Att titta på illustrationerna kan förklara en del av handlingen samt om eleverna eller läraren gör kopplingar till eget liv, detta hjälper eleverna att förstå textens innehåll tack vare att det är lättare att förstå något som de själva har varit med om.

När eleverna lyssnar till texten och tittar på illustrationerna och ställer öppna frågor till läraren utvecklas deras ordförråd. Interaktionen mellan den lästa texten och diskussionen kring bilderna ger mer än endast läsning. Eleverna behöver höra läsning så ofta som möjligt för att kunna känna glädje och lust till litteraturen (Stensson, 2006).

## 2. Bakgrund

Här kommer vi att redogöra för styrdokument och tidigare forskning kring användning av skönlitteratur och metoder som används i läs- och skrivinlärning. Dessutom kommer vi att redovisa för inlärningsteorier som stödjer dessa metoder samt betydelsen för barnens språklig medvetenhet.

### 2.1. Styrdokument

I styrdokument (läroplanen och kursplanen) beskrivs väldigt tydligt vilka mål som skall lägst uppnås i slutet av det tredje och femte skolåret. Därutöver beskrivs målen som skolan skall sträva efter. Man skall lägga upp undervisningen utefter målen. Styrdokument ger pedagogerna möjlighet att välja teorier och metoder med hjälp av de mål som skall uppnås. Det finns många vägar till målen. Utifrån egna kunskaper och erfarenheter kan läraren själv välja metoder som hon/han tycker är mest lämpliga för eleverna. Dessutom skall man ta hänsyn till varje elevs olika förkunskaper och förutsättningar, därför behöver man som lärare kombinera olika metoder för att uppnå den optimala undervisningsnivån, det vill säga att undervisningen anpassas till elevernas behov.

#### 2.1.1. Läroplan

I Lpo94 står det att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Dessutom skall den med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling (Lärarens handbok, 2005). Vidare framställs det i Lpo94 att skolan har ansvar för att eleverna ska lära sig att läsa och skriva som en av de kunskaper man anser behövs för att klara det vardagliga livet. ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Lärarens handbok, 2005, s. 15).

Dessutom skall läraren skapa rika möjligheter för att samtala, läsa och skriva, så att varje elev får utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed får tilltro till sin språkliga förmåga (Lärarens handbok, 2005). Skönlitterära texter kan i detta avseende bidra till elevernas språkliga, kulturella och sociala utveckling. Skönlitteratur beskriver och förmedlar olika livsvillkor samt variationer i människors värderingar. Litteraturen skapar en nyttig mötesplats för enskilda elevers lärande i deras utvecklingsfaser.

Skolan ska bland annat sträva mot att varje elev:

- ”utvecklar nyfikenhet och lust att lära,
- utvecklar ett rikt och nyanserat språk...,
- lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden” (Lärarens handbok, 2005, s. 14-15)

Litteraturen används och kan användas för att skapa ett intresse och för att utveckla språket. Med hjälp av litteraturen skapas tillfällen för diskussion, argumentation och interaktion. I Lpo94 står det att läraren skall skapa rika möjligheter för barnens utveckling. En sådan livskraftig källa till utveckling är skönlitteratur. Genom högläsning av skönlitteratur kan elever få uppleva spänning, humor och skönhet. Med litteraturens hjälp kan elever bygga upp en förståelse för människor och livsvillkor och få inblickar i människors liv och tankar i olika kulturkretsar. Det kan hjälpa dem att bättre förstå sig själva och sitt eget liv.



### 2.1.2. Kursplan

I kursplanen för svenska framställs vikten av att använda sig av skönlitteratur som läromedel. Det står bland annat att skönlitteraturen, filmer samt teater öppnar nya möjligheter för erfarenheter och upplevelser av spänning, humor, tragik och glädje. Skönlitteratur hjälper individer att begripa sig själva och världen vilket bidrar till att forma deras identitet. Skönlitteratur ger möjligheter till empati och förståelse för andra och det som är annorlunda samt för omprövningar av värderingar och inställningar. Detta kan bidra till motbilder till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden. Vidare står det i kursplanen:

Skönlitteratur ger kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder. Litteraturen ger också perspektiv på det nära och vardagliga. Såväl det gemensamma utbytet som den individuella erfarenheten i arbetet kring litteraturen bidrar till att ge svar på de stora livsfrågorna.

(<http://www.skolverket.se>, 2009-08-24)

Skönlitteratur är ett viktigt läromedel i undervisningen för att den hjälper eleverna till att förstå en mångfald av värderingar. Skönlitteraturen låter eleverna ta del av och ställas inför olika framtidsbilder, bestämmelser och tänkvärda frågeställningar.

Vidare i kursplanen för svenska presenteras målen som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret, bland annat:

- kunna läsa bekanta och elevnära texter, elevnära skönlitterära texter, faktatexter och instruktioner med flyt samt kunna återberätta handlingen/innehållet muntligt eller skriftligt.
- kunna skriva läsligt för hand, kunna skriva berättande texter, faktatexter och instruktioner, samt kunna stava ord som de använder osv. (<http://www.skolverket.se>, 2009-08-24).

Med andra ord ska elever utveckla förmågan att läsa, förstå, tolka och uppleva olika typer av texter.

Målen som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret är bland annat:

- kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker skrivna för barn och ungdom, samt samtala om upplevelser av läsningen och reflektera över texter,
- kunna producera texter av olika karaktär som redskap för lärande och kommunikation,
- kunna muntligt berätta samt redogöra för något så att innebörden blir förstaelig,
- kunna använda de vanligaste reglerna för skriftspråket och stavning samt kunna använda ordlista. (<http://www.skolverket.se>, 2009-08-24 ).

I kursplanen för svenska kan man läsa att ”Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar” (<http://www.skolverket.se>, 2009-08-24), det innebär att språket är betydelsefullt för barnens kunskapsbildning. Förutom denna roll har språket en viktig kommunikativ funktion: ”Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra” (<http://www.skolverket.se>, 2009-08-24). Vidare kan man läsa att ”Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet” (<http://www.skolverket.se>, 2009-08-24). Genom att elever använder sitt språk, dvs. talar, lyssnar, läser, skriver, tänker i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter. Språkets utveckling sker genom dess användning. I läs- och skrivundervisning bör man därför skapa situationer där elever kan använda sitt språk i

meningsfulla sammanhang. Genom kommunikation och socialt samspel med andra, förstår elever hur språket används och hur det är uppbyggt.

I *Växelvis på modersmål och svenska* (Myndigheten för skolutvecklingen, 2006) står det att:

Genom språk uttrycker vi våra kulturer och värderingar. Språk ger oss självkänsla. Språk bär kunskaper och är grunden i mötet med andra människor. Vi behöver språk för att kunna tänka, drömma, formulera frågor och lösa problem. Flera språk ger fler möjligheter.

(Myndigheten för skolutveckling, 2006, s. 3)

I detta citat bekräftas språkets betydelsefulla roll för människans allmänbildning och kunskapsutveckling.

I kursplanen för svenska beskrivs språket och litteraturen som ”ämnets centrala innehåll och källa till kunskap om världen runt omkring oss” (<http://www.skolverket.se>). Vidare i kursplanen för svenska står det att skönlitteraturen ”... bär en del av kulturarvet och förmedlar kunskaper och värderingar” (<http://www.skolverket.se>). När barnen får möjlighet att använda sig av skönlitteratur som verktyg blir det möjligt att de utvecklar sin identitet och förståelse för andra. Därför är det nödvändigt att läs- och skrivundervisningen kommer att betyda mer än just att läsa och skriva.

## 2.2. Historisk tillbakablick

Här kommer vi att presentera olika stadier av läs- och skrivinlärning genom åren.

### 2.2.1. Läsundervisning under olika tider

År 1842 kom vår första allmänna folkskola till genom folkskolestadgan (Lindö, 2002). Folkskolestadgan var inte en läroplan men den bestämde allt som var styrande för undervisningen (<http://ncm.gu.se/node/3605>, 2009-08-19). Alla barn skulle lära sig läsa vid sjuårsåldern. Kyrkan hade till uppgift att kontrollera att människor kunde läsa de heliga skrifterna. Att kunna läsa bibeln och psalmboken var syftet med att lära sig läsa (Lindö, 2002). Luthers lilla katekes var barnens första ABC-bok. Den läsmetod som användes var den så kallad bokstaveringsmetoden. Den tidiga läsinlärningen skedde i hemmet, där föräldrarnas uppgift var att lära barnen att läsa. Föräldrarna hade inte möjlighet att hjälpa sina barn med läsinlärningen på grund av att de var fullt sysselsatta med att arbeta för att kunna försörja sina familjer (Längsjö & Nilsson, 2005). Eftersom föräldrarna inte klarade sin uppgift, infördes 1858 småskolan vars främsta uppdrag var läsundervisning. Lärarna som var anställda var utbildade personer med olika fysiska handikapp, som inte kunde skaffa sig ett annat arbete än att undervisa barn. År 1878 slogs det fast att småskolans huvuduppgift är att lära barn att läsa. Då erbjöds kortare kurser för lärarna. 1897 beslöt staten att söka till en tjänst som lärare borde ha avlagt examen. Krav på lärarexamen kom först 1918. Lärarna utbildades på småskoleseminarium. År 1931 tog staten över all småskollärarytutbildning (Längsjö & Nilsson, 2004).

Man lärde sig att läsa genom *bokstaveringsmetoden* i småskolan. Denna metod använde man tidigare i kyrkan och i hemmet vid läsundervisning. Inlärningen sker på så sätt att man uttalar en bokstav i taget och därefter läsa hela stavelsen för att sedan avläsa hela ordet. Exempelvis ordet *pedagog* skulle utläsas: P, E, säger ”PE”, D, A, säger ”DA”, G, O, G säger ”GOG”, säger PEDAGOG. Denna metod användes fram till 1940-talet när den ersattes med

*ljudmetoden* (Lindö, 2002). Ljudmetoden kallades även för *avkodning* eller för *den syntetiska metoden*. Den kom till Sverige från Tyskland omkring 1846. Sedan 1860-talet användes denna metod i svenska läseböcker och avhandlingar parallellt till bokstaveringsmetoden. Ljudmetoden används fortfarande i den svenska skolan (Längsjö & Nilsson, 2004). Enligt ursprungliga beskrivningar av ljudmetoden skulle man lära ut barnen tre saker om varje bokstav: ljud, ljudtecken och ljudnamn. På så sätt lärde man ut hur en bokstav såg ut, hur den lät och vad namnet var för det ljud som ljudet lät. Med tiden insåg lärarna att ljudnamnen var för krångliga för inläringen, på så sätt beslöt man sig för att avstå från ljudnamnen (Längsjö & Nilsson, 2004).

Per Adam Siljeström gav ut en läsebok år 1859 (*Läsebok vid de första innanläsningsöfningarna i skolan och hemmet*) som byggde på *ordbildsmetoden*. Vid en av Siljeströms studieresor till USA mötte han ordbildsmetoden. Ordbildsmetoden kallas även för *helordsmetoden* som innebar att man ser hela orden som hela bilder. Han tyckte även att det var viktigt att man utgick från barnens egen verklighet vid läsundervisningen. Han menade att den tidigare läsningen inte bara skulle ske i förhållande till kristna texter (psalmbok, bibeln och katekes) utan anpassade särskilda läseböcker för detta ändamål (Längsjö & Nilsson, 2005).

### **2.2.2. Skrivundervisning under olika tider**

I många år har läsundervisning dominerat över skrivundervisningen. Majoriteten av svenska folket kunde läsa i slutet av 1600-talet, däremot växte skrivförmågan hos svenska folket först i slutet av 1800-talet (Längsjö & Nilsson, 2005). När skrivundervisningen blev ett viktigt skolämne byggdes denna undervisning på de synsätt och de metoder som använts i läsinläringen.

Vidare i boken *Att möta och erövra skriftspråket* (Längsjö & Nilsson, 2005) står det att i skrivundervisning i första hand gällde rättskrivning och välskrivning. Läsundervisning infördes för kyrkans och katekesläsningens skull, däremot ansågs skrivningen som ett världsligt behov och det förklarar varför läsandet kom före skrivandet. Skrivningen byggde på bokstavsensheten, och att stava rätt och att ha en vacker handstil var ett tecken på att man var en god skrivare. Utifrån ett historiskt perspektiv ser man ganska tydligt att skrivundervisningen i den svenska skolan handlade om undervisning i stavning, välskrivning och grammatik. Ett exempel på undervisning i stavning är rättskrivningsdikteringar (Längsjö & Nilsson, 2005). Efter att ha haft den formella skrivundervisningen, så år 1919, när den nya undervisningsplanen (U 19) kom ut, bröt man med det gamla synsättet på skrivandet och läsandet. U 19 gav en öppning mot en funktionell syn på språkundervisning. Trots att man fortsatte med de formella övningarna hade man behovet av läs- och skrivförståelse (Längsjö & Nilsson, 2005). I själva verket börjar den fria skrivningen betonas i den undervisningsplan som kom 1955 (U 55) och vidare utvecklades tankar om detta i de kommande kursplanerna Lgr 62, Lgr 69, men Lgr 80 lyckades att ta ett stort steg mot en mer funktionell syn på läs- och skrivundervisning. Grunden för Lgr 80 var forskning kring barnens tänkande och visade på att skriv- och läsutveckling sker i meningsfulla sammanhang. Som exempel kan anges arbete med texter som är skapade av barnen själva, dvs. som har sin utgångspunkt i deras tidigare upplevelser och erfarenheter.

### 2.3. Inlärningsteorier som stödjer olika metoder för läs- och skrivinlärning

I vårt arbete diskuterar vi olika metoder för läs- och skrivinlärning, därför vill vi kort beskriva några teorier som ligger till grund för en del metoder.

**Behaviorism:** B. F. Skinner (1904 – 1990) var en amerikansk psykolog, författare och förespråkare för den behavioristiska teorin (Illeris, 2007). Denna teori gjorde sitt intåg i USA under tidigt 1900-tal och dominerade fram till 1970-talet. I rapporten *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför* av Helena Korp (2003) beskrivs de grundläggande principerna som det behavioristiska tankesättet bygger på:

1. människan föds utan några kunskaper och erfarenheter, hon betraktas som en ”*tabula rasa*”;
2. människans minne ska fyllas i med kunskaper genom förmedling, samt att individen tar emot informationer; att kunna innebär att komma ihåg;
3. läraren förmedlar kunskaper – eleven tillägnar sig dem; lärande anses som linjärt och en sekventiell process – förståelse uppnås genom tillägnande av alla elementära kunskaper;
4. det finns en sanning, dvs. rätt eller fel svar;
5. det läggs fokus på människans yttre beteende, samt de inre processerna är inte viktiga;
6. för att kunna få respons spelar belöningen en avgörande roll vid inlärningen;
7. människan betraktas som ett objekt, och en passiv mottagare av kunskap.

Denna lärandeteori kan kopplas till metoder som är baserad på avkodningsteorier, exempelvis ljudmetoden, där man ljuder rätt bokstav.

**Konstruktivism:** Jean Piaget (1896-1980) var schweizisk biolog, psykolog och filosof som förknippas med konstruktivismen (Claesson, 2007). Piaget var intresserad av barns språk- och tankeutveckling. Han belyser hur viktigt det är att förstå barns sätt att tänka. Denna teori ersatte den behavioristiska teorin på slutet av 1970-talet. Konstruktivismen fokuserar på människans inre tänkande. I boken *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel* av Silwa Claesson (2007) beskrivs de grundläggande principerna som konstruktivismen bygger på:

1. kunskap byggs av människans tidigare erfarenheter;
2. varje människa konstruerar sin egen bild av verkligheten och har sin egen sanning;
3. människan lär sig genom handling, problemlösning och reflektion – detta ökar förståelse; kunskap ska produceras istället för att reproduceras;
4. människans utveckling sker genom logiskt tänkande, känslor och attityder;
5. lärande som en **kvalitativ** förändring i det sätt på vilket någon uppfattar något;
6. utveckling sker genom aktivt sökande och deltagande i målorienterade, kollaborativa aktiviteter;
7. människan anses som subjekt.

Denna lärandeteori kan kopplas till metoder som baseras på helordsinriktade teorier, exempelvis LTG-metoden eller Storbok / lillbok, där man utgår från barnens förkunskaper och förförståelse det vill säga det som barnen redan kan.

**Det sociokulturella perspektivet:** Lev Vygotskij (1896-1934) var en rysk psykolog och grundare av den ryska kulturhistoriska skolan (Claesson, 2007). Han är förespråkare för den sociokulturella teorin. Han betonar vikten av språkets betydelse för lärande. Sociokulturella teorier har mycket gemensamt med konstruktivismen, exempelvis praxisgemenskap och social praktik. I Claessons bok (2007) beskrivs de grundläggande principerna som den sociokulturella inriktningen bygger på:

1. kunskap skapas i socialt och kulturellt sammanhang genom dialog och samarbete med andra människor; att kunna ligger mycket nära praxisgemenskapen, dvs. individens förmåga att delta i social praktik.
2. kultur och språk spelar avgörande roll för människans lärande och utveckling:
3. lärande sker i bestämda (vardagliga) situationer – *situerat lärande*;
4. *zone of proximal development* – området mellan vad elev kan göra nu med andras hjälp, respektive utan den.

Till skillnad från Piaget, som inte lägger någon vikt av det sociala samspelet vid lärande, betonar Vygotskij hur viktig dialogen, den omgivande kulturen och sammanhanget är för människans utveckling. Dessa står i centrum enligt Vygotskijs teori. Enligt oss kan denna lärandeteori kopplas till metoder som baseras på helordsinriktade teorier, exempelvis LTG-metoden eller Whole Language metoden där man utgår från barnens förkunskaper och förförståelse med betoning på det sociala sammanhanget.

## **2.4. Metoder och förhållningssätt vid den första läs- och skrivinläringen**

Idag finns det många teorier och metoder kring läs- och skrivinläring. De mest praktiserade i skolverksamheten är helordsmetoden och ljudmetoden. Den andra sätts i motsats till olika varianter av den första. Från grammatisk synvinkel i ljudmetoden har man som utgångspunkt enheten *bokstavsljud* medan i helordsmetoden utgår man från enheten *ord*. Forskarna är inte eniga om vilken metod som är bäst av dem (Lundberg, 2005; Allard, m fl. 2002). Konsten är att läraren själv väljer de metoder som är mest lämpliga i verksamheten och visst kan det väl vara olika metoder vid olika tillfällen. I styrdokumentet står det att läraren skall anpassa undervisningen efter elevernas behov. Men hur vet man vad eleverna behöver när man träffar dem för första gången och inte vet någonting om dem? Vad är bäst för dem? Hur ska läraren lära ut det? Varje lärare kommer att ställas inför liknande frågeställningar. Därför tycker vi att man ska utgå från det man redan har förtroende för och pröva sig fram. Vi anser att man ska basera sin undervisning på de beprövade teorier som finns. Dessutom ska man variera undervisningen tack vare att det ger rikare möjligheter för elevernas utveckling samt att man anpassar undervisningen efter elevernas olika behov. Genom att skapa en trevlig klassrumsmiljö kan man stimulera barnen till dialog och gemensamt lärande. Det är oerhört viktigt att barnen känner sig trygga i samspelet med varandra, samt att de kan lita på både läraren och klasskompisarna. En sådan trygg miljö är utgångspunkten för barnens utveckling. Nuförtiden vet vi att barn stärker sitt språk i samspel med omgivningen på ett unikt sätt. Lärares roll är att stödja och bekräfta barnen.

### **2.4.1. Metoder och teorier baserade på helordsinriktat förhållningssätt**

**Whole language** kallas även för **erfarenhetspedagogik** och är en helhetsfilosofi som ursprungligen kommer från Nya Zeeland där man började arbeta utifrån detta redan på 1960-talet (Brady & Sills, 1993; Lindö, 2002). Professor Mary Clay har utarbetat denna metod. På 1980-talet spred sig Whole language-ansatsen i hela västvärlden och den har även påverkat svenska styrdokument. Denna metod präglas av en stark tillit till elevernas kunskaper vad gäller att ta ansvar för sitt lärande (Lindö, 2002). Huvudtankarna bakom Whole language-metoden är att upptäcka hur barn lär sig och att kunna utgå ifrån det eleven redan kan. Med denna metod går man ytterligare steg och sätter hela tiden eleven i centrum. I boken *Lyckas*

*med läsning* (Jørgensen, Red., 2004) beskrivs programmets grundtankar om läs- och skrivinlärning:

- Läs- och skrivundervisningen ska utgå från barnen.
- Det är mycket viktigt att läsandet och skrivandet har ett innehåll som intresserar barnen.
- Läsande och skrivande kan inte skiljas åt.
- Läs- och skrivinlärningen måste vara givande för barnen.
- Barn lär sig att läsa och skriva genom att läsa och skriva många olika typer av texter.
- Läsande och skrivande är viktiga verktyg i all inlärning.
- Det bästa sättet att undervisa i läsande och skrivande är att kombinera olika tillvägagångssätt.
- En noggrann bedömning av barnens läs- och skrivutveckling ingår som en väsentlig del i en god undervisning.
- En bra nybörjarundervisning är nödvändig för att läs- och skrivinlärningen ska lyckas.
- Läsandet och skrivandet blomstrar i en miljö där barnen stöttas.

(Jørgensen, Red., 2004, s. 5)

Med andra ord har whole language sitt ursprung i det sociokulturella perspektivet på lärande. D.v.s. att dialog och socialt samspel mellan lärare och elever står i centrum för lärandet. Enligt det sociokulturella synsättet betonas lärandet som ett socialt fenomen (Dysthe, 2003). All språkinlärning är invävd i en social kontext och människan anses som en del av sin kultur och historia. Enligt Vygotskij utvecklar barnet sitt tänkande via kulturarvet (Lindö, 2002). För språkundervisningens del blir de didaktiska konsekvenserna att utgå från helheten i stället för delen och prioritera innehåll före form. Whole language-ansatsen som också översätts till svenska med ”helspråksundervisning” innebär att man använder språket i naturliga och meningsfulla sammanhang där språkutveckling och kunskapsutveckling går samman (Lindö, 2002).

På 1970-talet kom Ulrika Leimar ut med sin bok *Läsning på talets grund* (1974), där beskriver hon sin språkforskningsteori (LTG) som bygger på meningsfulla texter författade av barnen själva, dvs. att utifrån sina egna upplevelser och observationer producerar barnen texter som utgör grunden för tal- och skriftspråksutvecklingen (Lindö, 2002). Barnens delaktighet och lärarens förståelse står i centrum. Utgångspunkten i Leimars teori var att barn lär sig läsa och skriva genom att utgå från sitt eget talade språk. Här refererar läraren till elevernas tankar, reflektioner, känslor och personlighet. Det hör ihop med ett av målen i kursplanen för svenska där man talar om att eleverna ska kunna läsa elevnära texter. Med elevnära texter menar man sådana texter som eleverna själva skapar och/eller som har sin bakgrund i barnens förkunskaper, upplevelser och erfarenheter (<http://www.skolverket.se>). I LTG utgår man från helheten och främjar textförståelse framför felfri avläsning. Lindö (2002) skriver i sin bok att ”utifrån den text som lärare och barn skapar tillsammans går man sedan från helheten till de olika delarna: rad, mening och ord. Sist kommer man till analysen av de enskilda bokstavsljuden”(Lindö, 2002, s. 47).

Det är viktigt att det första mötet med skolan sker på ett sätt där barnen först och främst uppmärksammas på innehållet. Allra viktigast är att väcka barnens intresse så att de engagerar sig i läsningen samt själva tar initiativ i sitt lärande. När de förstår innehållet så blir de automatiskt uppmärksamma på det tekniska, dvs. hur man gör när man läser. Vad betyder alla

bokstäverna? Hur läser man av orden? När barnen har fått förståelse för skriftspråkets meningsfullhet och dess användning kommer de så småningom att ”knäcka koden” på egen hand och/eller i samspelet med andra.

LTG är en metod där barnen är involverade i gemensam verksamhet där dialog och samspel mellan barnen och läraren är avgörande för deras lärande och kunskapsutveckling. Genom kommunikation och samarbete skapas meningsfulla texter för eleverna. I en sådan verksamhet betyder kommunikation en äkta dialog, där elever och lärare kan ställa autentiska öppna frågor som följs upp i diskussionen. Utifrån det sociokulturella perspektivet är dialog avgörande för människans lärande och utveckling. Dialog innebär kunskap. Kunskap existerar bara i ett givet sammanhang (Dysthe, 2003). Enligt Bakhtin är dialog hela människans existens, samt förutsätter meningsskapande och förståelse (Dysthe, 2003). Därför är det så viktigt att man som lärare skapar sådana situationer där barnen genom lek, samarbete och kommunikation kan lära sig av varandra.

**Storbok / lillbok** är en metod som härstammar från whole language-ansatsen. Böckerna företräder en rad olika texttyper, som t.ex. sagor, berättelser, fakta och dikter, de är alla texter med en början, ett mitt och ett slut samt har en innebörd som är meningsfull för barnen. Böckernas bilder är viktiga för att skapa förförståelse och förhoppningar på texten (Björk & Liberg, 2004). I denna metod utgår man från helheten och så småningom kommer man till delar. Denna metod har mycket gemensamt med LTG-metoden. Man börjar läsa texten som en helhet. Barnen lyssnar och observerar ordbilder. Vidare utforskar man delarna, det vill säga utifrån egna erfarenheter gör barnen nya språkliga upptäckter. I sista fasen läser barnen texten på egen hand. De kan fördjupa sina erfarenheter och förbättra strategier när det gäller deras flyt i läsning (Mårtensson, 2009-01-20).

Utifrån denna metod utgår man från barnens förförståelse och erfarenheter och bygger vidare på dem. Björk och Liberg (2004) menar att man lär sig att läsa och skriva just genom att öva på att läsa och skriva och att enskild färdighetsträning bör undvikas. Med hjälp av arbetet med stor- och lillbok lär man ut strategier för läsning. Arbetsmetoden delas in i tre faser: *upptäckarfasen*, *utforskarfasen* och *självständiga fasen*. I upptäckarfasen läser barnen texten tillsammans med läraren och på sådant sätt byggs en förförståelse upp. Därpå i utforskarfasen analyseras texten tillsammans med läraren. Då hjälper läraren barnen att skapa förståelse för sambandet mellan bokstavstecken och ljud. I den sista fasen kan barnen läsa själva eller i mindre grupper. De kan avläsa vissa ord med hjälp av bilderna. Under det inledande läsutvecklingsstadiet imiterar barnet ett läsbeteende. Det innebär att de kan återberätta en text med hjälp av bilder. Via de tre stadierna arbetar man både individuellt och i samarbete med andra barn och lärare för att utvecklas språkligt. Man använder storboken gemensamt för att väcka intresse för texten och för att visa barnen hur man läser. Lillbok används i individuell läsning såväl som i gemensam läsning. Man bearbetar även texten skriftligt. Resultatet av arbetet med böckerna är framförallt utveckling av förståelse för förhållandet mellan bokstav och ljud.

Metoderna som har sitt ursprung i whole language-ansatsen är **högläsning**, **tystläsning** och **boksamtal**. Skönlitteratur erbjuder eleverna bland annat spänning, humor och skönhet. Med litteraturens hjälp kan elever bygga upp förståelse för människor och livsvillkor, samt få inblickar i människors liv och tankar i olika kulturkretsar. Det kan hjälpa dem att bättre förstå sig själva och sitt eget liv.

Enligt Ingvar Lundberg (2007) har högläsning en stor betydelse för att utveckla ordförrådet och skriftspråket. De flesta barn kommer i kontakt med böcker redan i spädbarnsåldern. Då läser föräldrarna godnattsagor. Vid andra tillfällen sitter föräldrar med sina barn i knäet och tittar i bilderböcker. När barn kommenterar bilderna så förstår dem att allt sker i en ordningsföljd. Högläsningen ger rika möjligheter att utveckla ordförrådet genom att barnen hör och ser texten som föräldrarna läser. Samt att barnen får uppleva skriftspråkets karaktär. I boken *Bornholmsmodellen • Vägen till läsning • Språklekar i förskoleklass* (2007) presenterar Lundberg följande fördelar med att läsa högt:

- De skrivna orden stimulerar läsaren att uttala orden tydligare än vid vanliga samtal. Detta innebär att barnen får klarare inre föreställningar om hur ord är uppbyggda.
- Barnen får möta nya ord, ord som de aldrig får höra i vanliga samtal. Därmed stimuleras utvecklingen av deras ordförråd.
- Barnen får möta skrivspråkets egenart: den speciella meningsbyggnaden och litterära former som uttrycksätt som aldrig hörs i vanliga samtal.
- Barnen får efterhand klart för sig hur berättelser brukar vara uppbyggda, vilket ger dem en god beredskap inför att läsa själva.
- Barnens intresse för läsning och litteratur stimuleras. De upptäcker att det i boken finns en värld av äventyr, spänning, förnöjelse, kunskap och glädje.
- Barnen får tillfälle att öva sig att vara uppmärksamma, koncentrerade och stilla under en längre period.

(Lundberg, 2007, s. 17).

Maj Björk och Caroline Liberg (2004) påpekar att alla barn inte har tur att växa upp med exempelvis högläsning och att skolan där spelar en viktig roll i att bistå dem med vad de gått miste om. Vidare skriver forskarna att ”förskolan och skolan har därför ett extra ansvar att ge just dessa barn möjlighet att uppleva att böckernas värld har något mycket värdefullt att erbjuda” (Björk & Liberg, 2004, s. 12).

Ovan nämnda forskare anser att barn som tidigt tagit del av högläsning i hemmet ofta har större skolframgång än de barn som föräldrar inte läste för.

Forskarna Björk och Liberg (2004) tycker att alla barn ”kan ta till sig upplevelserna på sin egen nivå och tillgodogöra sig innehållet på ett meningsfullt sätt” (Björk & Liberg, 2004). Skönlitteraturen som läses för barnen är utgångspunkten för barns fortsatta utforskande av skriftspråket. Detta sker med hjälp av samtal, gemensamt och eget skrivande, laborerande med språket och utforskande av t ex nya ord. Det finns stora likheter mellan Björks och Libergs forskning och Britta Stenssons teorier kring läsutvecklande metoder i de tidiga åldrarna. I Stenssons bok *Mellan raderna* (2006) beskrivs metoder hur man kan arbeta med läs- och skrivundervisning i tidiga åldrar. Hon betonar vikten av reflekterande läsning. Högläsning är viktig när det gäller barn med svårigheter vid avkodning och som inte normalt får styrka över till de meningsskapande utvecklingsgångarna. Vid högläsningstillfällen får de rikta koncentrationen mot att uppleva och förstå texten och tillägna sig en estetisk läsning (Stensson, 2006). Det bidrar till att framhålla det som vi anser vara målet med läsning, nämligen att skapa mening och förståelse. Under våra VFU-perioder upptäckte vi hur hennes teorier och metoder praktiserats på skolan med mycket positivt resultat. Högläsning och tystläsning är en metod som går hand i hand. På så sätt förbättrar eleven sin egen läsförmåga



och skaffar sig mängdträning. Eleven blir generellt van med skönlitteratur, dess uppbyggnad som till exempel meningsbyggnad, nya ord och stavning, struktur och form. När eleverna läser intresseväckande litteratur sker inläringen på ett lekfullt och spännande sätt. När eleverna bekantar sig allt mer med skönlitteratur, då börjar de själva konstruera berättelser med olika motiv.

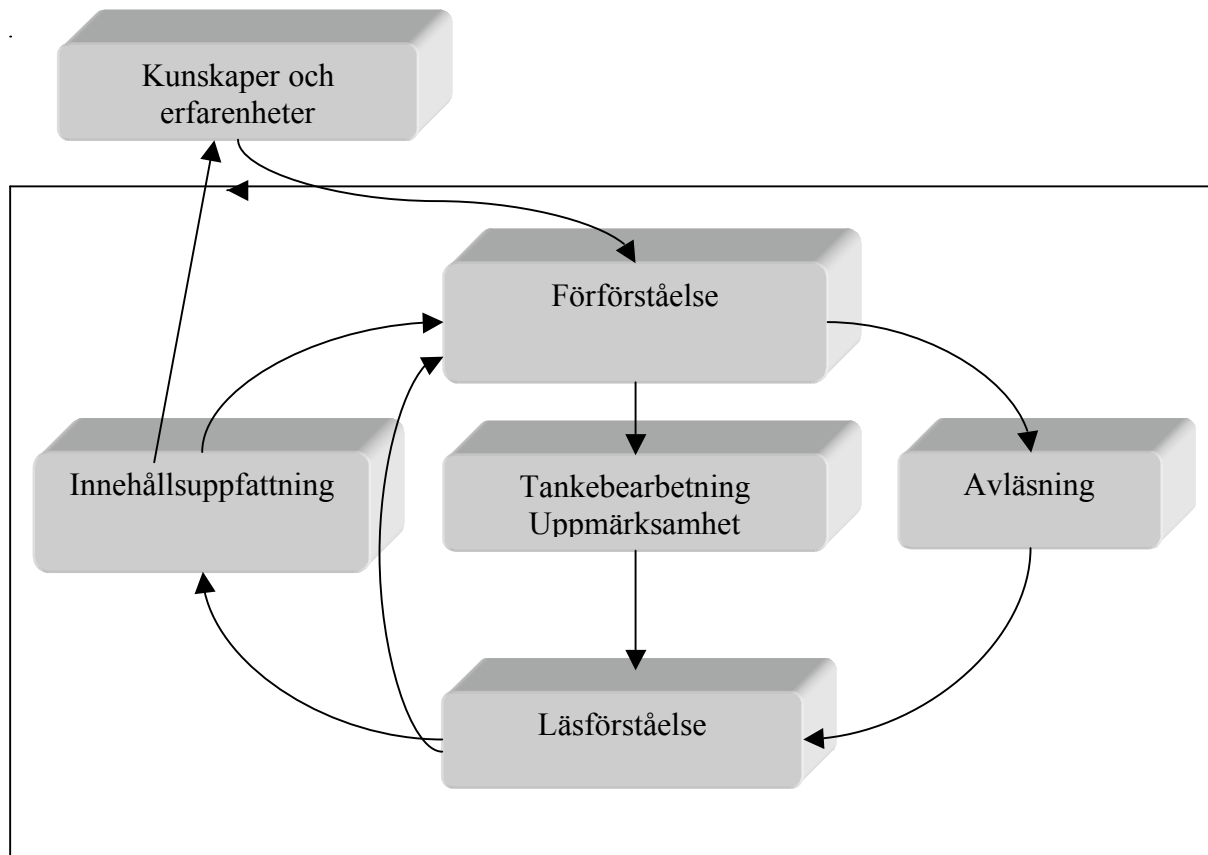
Enligt Aidan Chambers hjälper boksamtal barnen att bli skickligare läsare (Chambers, 2005). Boksamtalet har goda förutsättningar att bistå till att barn blir *aktiva* läsare. Ett sådant arbetssätt är användbart i de flesta ämnen och framför allt vid läsning av alla slags av texter, även sakprosa. Olika läsningsstrategier som är bestämda hos barnen visar att läsaren är lika viktig för förståelsen som texten är. Dessutom gäller det att läraren håller undervisningen i diskussion. Läraren skall organisera undervisningssituationen samt utmana och stötta elevens målinriktade kunskapssökande (Dysthe, 2003).

Aidan Chambers (2005) har utvecklat ett sätt att samtala om böcker. Denna metod kallar han för *tell me-inriktningen*. Chambers för in boksamtalet som en del i *läsprocessen*. Läsprocessen begränsas inte till själva avkodningen utan den börjar redan vid valet av text och är inte färdig förrän man under samtalet kunnat uttrycka sina känslor och/eller ge respons på det lästa. Han anser att boksamtalet är ett sätt att utveckla elevernas förmåga att föra diskussion. På samma sätt kan man använda sig av högläsning som en viktig läsförståelsestrategi. För en god effekt av högläsningen krävs det att läraren samspelar tillsammans med barnen och bearbetar det lästa.

Enligt Lindö (2002) är den gemensamma dialogen om texter, som man läser tillsammans med barnen, viktig för elevernas utveckling av läsförståelsestrategier. Det hjälper barnen att förstå svåra texter, lära sig nya ord, dra slutsatser utifrån texter samt skapa sig inre bilder och föreställningar om olika textinnehåll (Lindö, 2002). Lindö lägger tonvikten på boksamtalet och högläsning som nödvändiga arbetssätt för den självständiga läsningen. En del barn har av olika anledningar svårigheter att tilltalas av skönlitteratur och riskerar därför, om de inte får stöd, att utvecklas till ”ickeläsare” (Lindö, 2002). Genom att läraren skapar tillfälle till diskussion kring skönlitterära texter kan ovana läsare få hjälp att bekanta sig med texten och stimuleras att vidga sin förståelse. På så sätt berikar litteraturläsning i klassrumsmiljö de oerfarna läsarnas förståelse av omvärlden. Detta stödjer deras identitets- och läsutveckling (Lindö, 2002).

När det gäller helordsinriktat förhållningssätt sker läs- och skrivinläring i ett meningsfullt sammanhang och med meningsfulla texter. Man utgår ifrån att barnet ska lära sig att läsa utifrån helheten. Dessutom hänger tal och skrift ihop och läsandet och skrivandet ses som förutsättningar för varandra. I *Nya Lusboken* (Allard m fl., 2002) har författarna utforskat läsprocessen, dvs. vad som sker inom en läsare då hon/han läser. Denna läsprocess består av sex olika delar som ständigt samspelar med varandra på olika sätt. Dessa delar är: *kunskaper och erfarenheter, förförståelse, tankebearbetning och uppmärksamhet, läsförståelse, avläsning och innehållsuppfattning* (Allard m fl., 2002). Oberoende av hur man har kommit i sin läsutveckling, är processen densamma. Vad som skiljer processerna åt, är innehållet av exempelvis de kunskaper och erfarenheter som en läsare har. Det författarna menar är att läsprocessen ständigt utvecklas.

Modellen nedan beskriver hur delarna samverkar i processen.



**Diagram 1. Läsprocessen** (Allard & Rudqvist & Sundblad, 2002, s. 9)

Utanför själva läsprocessen ligger *kunskaper och erfarenheter* men ingår i modellen därför att de påverkar förförståelsen. Det som anger gränserna för hur vi uppfattar och förstår saker och ting är *förförståelsen*. Den sker utan att vi är medvetna om det. Det som sker under *avläsningen* är ett samspel mellan tankeverksamheten och synperceptionen, dvs. hjärnan tolkar det ögat läser av. I fasen *tankebearbetning och uppmärksamhet* struktureras den omedvetna förförståelsen om till en medveten förståelse. Genom ett samspel mellan avläsningen och *tankebearbetning och uppmärksamhet* uppstår *läsförståelse*.

Författarna menar att förståelsen ska stå i centrum från första stunden i läsundervisningen. Dessutom betonar de att berättelsen ska stå i centrum, och inte tekniken som mekanisk avläsning, samt att man bör ta fasta på likheter mellan talat och skrivet språk i undervisningen. Vår tolkning av textbudskapet är *innehållsuppfattning* som är alltid en helhetsuppfattning. Det som vi har lär oss under läsprocessen utökar våra kunskaper och erfarenheter vid nästa process. Alla individer genomgår sådana läsprocesser under hela sin livstid (Allard m fl., 2002).

#### 2.4.2. Ljudmetod baserad på avkodningsinriktade teorier

Ingvar Lundberg skriver i sin bok att ”nyckeln till framgång som läsare är att förstå hur det alfabetiska systemet fungerar och att få uppleva läsandets glädje och mening” Ingvar Lundberg (2006). Enligt Lundberg och Herrlin (2005) är ljudmetoden ett redskap för att kunna följa varje barns läsutveckling och kunna hjälpa varje barn vidare i dess läsutveckling.

Genom denna metod kan man upptäcka var varje enskild elev befinner sig i sin läsutveckling under de tre – fyra första åren, då den viktiga grunden läggs. Läsutveckling innefattar fem dimensioner som samspelar med varandra: *fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse* och *läsintresse* (Lundberg & Herrlin, 2005). De olika delarna påverkar varandra och skapar en helhet. I Lundbergs och Herrlins bok visas det att dessa dimensioner inte kan läggas efter varandra i en tidsföljd samt de dimensionerna, förutom läsintresse, kan barnen successivt och metodiskt träna. De första fyra dimensionerna är orienterade på vad barnen kan och klarar av och inte så mycket på vad de vill eller har lust till.

För att kunna avkoda ord krävs det att vi förstår det alfabetiska skrivsystemets princip (*”knäcka den alfabetiska koden”*), vilket innebär att talspråk har segmenterats, delats upp i små bitar, fonem och som kan betecknas med bokstavstecken. Lundberg & Herrlin (2005) beskriver detta på följande sätt: ”för att förstå hur bokstäver kan representera språkljud, krävs att man inser att de talade orden går att dela upp i bitar av fonemstorlek” (Lundberg & Herrlin, 2005, s. 11).

Barnen ska växla sin uppmärksamhet från betydelsen, innehållet i det som sägs, till hur det sägs, hur det låter, vilka ljud som bygger upp ett ord. När barnen börjar upptäcka hur ljudet betecknas så talar vi om *fonologisk medvetenhet/uppmärksamhet* (Lundberg & Herrlin, 2005). Utan den fonologiska medvetenheten klarar barnen inte att avkoda skrivna ord.

För att kunna bli en skickligare läsare ska barnen med viss automatisering kunna identifiera de skrivna orden. Det bygger på den fonologiska medvetenhet som till en början utvecklats hos barnen. Denna automatisering i läsningen kallar Lundberg & Herrlin för *ordavkodning*. Med tiden stärks ordavkodningen av *läsförståelsen*. När barnen börjar förstå betydelsen av en mening ökar möjligheten att identifiera besvärliga ord i meningen. En viktig roll för läsutveckling spelar textens sammanhang (Lundberg & Herrlin, 2005).

Automatisering är en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för att få *flyt i läsning*. Det krävs att få fram den rätta satsmelodin vid högläsning och att man kan läsa sammanhängande texter felfritt och snabbt. Flyt i läsningen innebär att man kan arbeta med förståelsen av en text på en djupare nivå, dvs. att barnen som läser med flyt kan identifiera ord och förstå samtidigt (Lundberg & Herrlin, 2005).

Enligt Lundberg & Herrlin (2005) innebär att läsa inte bara att avkoda orden och få flyt i läsning utan att få förståelse för innehållet av den lästa texten. När man förstår budskapet och till och med kan läsa mellan raderna så kan man säga att man har utvecklat *läsförståelse*.

För att bli en skickligare läsare så gäller det att barnen redan från början får uppleva läsandets lust och glädje, att läsandet ger nyckeln till en hel värld av fantasi, spänning, kunskap, äventyr och glädje. Det är lärarens och föräldrarnas ansvar att grundlägga ett intresse för läsning. Deras hjälp är betydelsefull när det gäller att stimulera varje barn till att upptäcka lusten till att läsa. Dessutom inspirerar och påverkar även eleverna varandra till detta. På så sätt skapas det läsintresse hos barnen (Lundberg & Herrlin, 2005). Barnens läsutveckling hänger samman med om de vill läsa eller finner lust att läsa.

## 2.5. Språklig medvetenhet

Det som menas med språklig medvetenhet är att barnet på självständigt och medvetet sätt funderar över både talat och skrivet språk. Barnets uppmärksamhet riktar sig mot språkets struktur eller form och inte enbart textens innehåll. Viktigt är att det språkligt medvetna barnet lägger märke till hur något sägs eller skrivs (Svensson, 1998). Med andra ord handlar det om att barn förstår tal och skrift, och att barnet kan bortse från innehållet och dess betydelse och uppmärksamma form och struktur.

I *Barnet, språket och miljön* (Svensson, 1998) presenteras hur den språkliga medvetenheten kan delas upp i olika former av medvetenhet:

- Fonologisk medvetenhet gäller medvetenhet om språkljuden.
- Morfologisk medvetenhet gäller medvetenhet om ord och hur de kan förändras.
- Syntaktisk medvetenhet gäller medvetenhet om hur satser byggs upp.
- Semantisk medvetenhet gäller om satsers betydelser.
- Pragmatisk medvetenhet gäller medvetenhet om hur språket används i olika situationer.

(Svensson, 1998, s. 85)

Dessa punkter innefattar många olika grader av medvetenhet, som gäller barnens språkutveckling.

## 2.6. Hur lär sig barn läsa och skriva?

Det finns olika teorier och metoder att utgå ifrån vid läs- och skrivundervisning. Genom åren har man praktiserat och granskat olika sätt att lära ut att läsa och skriva. Man har analyserat olika delar av läs- och skrivinlärning, exempelvis hur en läsare arbetar med en text, vilka strategier en läsare använder sig av vid läsning, samt hur ett skriftsystem som stödjer läsning kan se ut. De två mest praktiserade i Sverige är avkodningsinriktade teorier (ex. ljudmetoden) och helordsinriktade teorier (ex. helordsmetoden) (Mårtensson, 2009-01-20). När det gäller ljudmetoden anses läsare gå från form till funktion, det vill säga från de små delarna till helheterna genom att ljuda sig fram. I helordsmetoden utgår man från funktion till form, med andra ord, läsning börjar i helheten, läsaren ser hela ordet på en gång. Läsaren använder sig av båda metoderna vid läsning. Det gäller att man som läsare kan växla mellan de två metoderna utifrån vad som behövs vid läsningen. Läsaren får välja mellan att utgå från delarna då man utläser ett ord och/eller från att se helheten (Liberg, 2006).

I boken *Hur barn lär sig läsa och skriva* (Liberg, 2006) beskrivs två olika kategorier av läsande och skrivande: *grammatiskt läsande och skrivande* & *effektivt läsande och skrivande*. Den första kategorin refererar till den ljudteknik för läsning som oftast lärs ut vid den tidiga läs- och skrivinlärningen. Barnen lär sig att varje bokstav har ett namn, ett visst ljud, och hur det ser ut. Vidare lär sig barnen att i ett ord står bokstäverna i en viss ordning från vänster till höger. De får lära sig hur man ljuder ihop bokstäverna i ett ord och därigenom höra ordets uttal. Dessutom får barnen lära sig att man ska ljuda när man skriver och höra efter vilka ljud som ordet är uppbyggt av. Och på så sätt byggs baskunskaperna för läs- och skrivinlärning upp. Denna kunskap kommer ursprungligen från det antika Grekland och Liberg (2006) kallar den för *grammatiskt läsande och skrivande*. När barnet börjar använda sig av denna kunskap är det på väg att knäcka den alfabetiska koden.

Enligt Liberg (2006) finns det olika stödstrukturer som krävs för att lära sig läsa och skriva. En av dem är grammatiskt läsande och skrivande. Några exempel på andra stödstrukturer är "... att bygga förförståelse för det som ska läsas eller skrivas, dra slutsatser utifrån texten, bilder och sammanhanget, att ställa frågor till det man läser eller skriver och sammanfatta det man läser och skriver" (Liberg, 2006, s. 27). Dessa strukturer hjälper att skapa flyt i läsandet och skrivandet. Liberg kallar ett sådant flödande läsande och skrivande för *effektivt*.

I *Nya lusboken* (Allard & Rudqvist & Sundblad, 2002) beskriver författarna vad som sker inom läsprocessen. Enligt dem består läsprocessen av sex delar: *kunskaper och erfarenheter, förförståelse, avläsning, tankebearbetning, läsförståelse och innehållsuppfattning*. Denna process är samma för alla läsare. Det som skiljer processerna åt är exempelvis de kunskaper och erfarenheter som en läsare bär med sig (se rubrik 2.4.1.).

### **3. Metod**

I detta avsnitt kommer vi att diskutera de metoder vi har valt för vår undersökning.

### **3.1. Datainsamlingsmetod**

För att uppnå syftet och besvara våra frågeställningar har vi använd oss av kvalitativa fältstudier, det vill säga intervjuer och deltagande observationer (Esaiasson m fl., 2007),

De vanligaste metoderna av kvalitativa studier är intervju och deltagande observationer. Syftet med kvalitativ metod är att undersöka en grupp individer för att få olika perspektiv på det utforskade området. Med hjälp av en sådan undersökning skaffar man sig djupare kunskaper och förståelse för problemet (Esaiasson m.fl., 2007).

Deltagande observationer innebär att man befinner sig i den situationen som man studerar. Som Staffan Stukát anför i boken *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2005) så innebär en deltagande observation att man under en tid är delaktig i situationen man har ett intresse av, utan att försöka förändra eller störa (Stukát, 2005, s. 51). Stukát framhäver att ”den stora fördelen med deltagande observation är att man får `inifrånkunskap`; kännedom om socialt samspel och `tyst` eller utsagd kunskap om sådant som tas för givet” (Stukát, 2005, s. 51). Det kan finnas nackdelar med deltagande observation exempelvis om eleverna vet att de blir observerade så kan de uppföra sig på ett annat vis än de brukar.

Vi valde den strukturerade intervju som består av förutbestämda frågor som följer en viss bestämd ordning (Stukát, 2005). Nackdelen med detta är att vi inte får möjlighet att ställa spontana följdfrågor och anpassa frågor efter det som informanten tar upp. Fördelen med detta är att man håller sig inom ramarna. Trots detta har vi tagit upp andra spontana frågor för att komma på djupet.

### **3.2. Urvalsgrupp**

Vi har genomfört våra undersökningar på två mångkulturella skolor i Göteborg. Med mångkulturellt menas en mångfald av åtskilliga människor från olika länder med olika traditioner, seder och bruk, ofta med betoning på de positiva möjligheter som detta ger (<http://www.ne.se>, 2009-11-10). Urvalet av skolorna var inte slumpmässigt. Vi utförde våra undersökningar på de skolor som vi tidigare hade haft kontakt med under våra VFU-perioder. De skolor som vi befann oss på använder sig mycket av skönlitteratur i sitt arbetssätt vilket underlättade våra observationer.

#### **3.2.1. Skola A**

Skolan befinner sig i ett mångkulturellt område i Göteborg. Klassen består av 1-2:or med 25 elever. I varje klass finns det en grundskolelärare. Eftersom de flesta av eleverna har ett annat modersmål än svenska så krävs det att läraren och skolledningen utvecklar och anpassar skolans arbetssätt efter elevernas villkor. Eftersom klassen består av 1-2:or så arbetar klassen både åldersintegrerat och tematiskt, där vävs alla ämnen samman i teman, vilket ger olika möjligheter för eleverna att arbeta på egen kunskapsnivå. Ett sådant arbetssätt ger eleverna ett sammanhang i sitt lärande. Läraren använder olika slags skönlitterära texter till läs- och skrivinläringen. Dessutom används mycket högläsning och muntligt berättande i undervisningen. Läraren använder sig av olika metoder i undervisningen. Hon använder sig i stort sett av Britta Stenssons högläsningssätt (2006) och delvis av Aidan Chambers boksamtalsmetod (2005).

Läraren som arbetar på skola A kommer vi att kalla för läraren A. Lärare A är en kvinna och hon är grundskolelärare. Hon har arbetat som lärare i 3 år.

### 3.2.2. Skola B

Denna skola befinner sig i ett annat mångkulturellt område i Göteborg. Majoriteten av eleverna på skolan har ett annat modersmål än svenska. I klassen, där undersökningen genomfördes, fanns det 19 barn i årskurs 3. I klassen arbetade en klasslärare heltid och en fritidspedagog tre timmar i veckan. Eftersom de flesta elever på skolan har svenska som andra språk så arbetar man mycket med deras språkutveckling. På grund av elevernas olika nivåer bestämde man att avstå från läroböcker och i stället arbeta utifrån litteratur. Lärarna använder olika slags skönlitteratur till läs- och skrivinläringen. Arbetet baseras med det mesta på Britta Stenssons högläsningmetod (2006) och delvis Aidan Chambers boksamtalsmetod (2005). Det står även i skolans lokala arbetsplan att varje lärare ska läsa högt för barnen varje dag och samtala kring bilden och texten med barnen. Dessutom ska eleverna varje dag få möjlighet att under längre tid läsa skön- och facklitteratur, dikter, tidningar och samspråka kring denna läsning. Vidare i samma arbetsplan står det att alla elever varje dag ska få tillfälle att skriva olika sorters texter. Alla lärare som arbetar på skolan har gått fortbildning när det gäller detta arbetssätt.

Läraren som arbetar på skola B kommer vi att kalla för läraren B. Lärare B är en kvinna och hon är grundskolelärare. Hon har arbetat som lärare i 39 år.

### 3.3. Procedur

Innan vi påbörjade vår undersökning studerade vi relevant litteratur, som vi hade kommit i kontakt under vår utbildning inom *PDG471 Didaktik med inriktning mot tal- läs- och skrivutveckling* vid Göteborgs Universitet. Som underlag använde vi böcker som vi studerade under utbildningen, därutöver använde vi oss av bibliotek och Internet för att hitta relevant litteratur.

Våra undersökningar genomfördes i september och oktober månad år 2009 på våra VFU-platser under 5 veckors period. I undersökningarna deltog våra lokala lärarutbildare. Dessutom använde vi oss av deltagande observationer bland de eleverna från årskurs 1-2 respektive årskurs 3 i de klasser vi befann oss i.

Undersökningen består av intervjuer med lärare som i sitt arbetssätt använder skönlitteratur som huvudsakligt läromedel i sin undervisning i läs- och skrivinläring. Detta för att ta reda på om och hur de lägger upp sitt arbete med skönlitteratur vid undervisning i läs- och skrivinläring och dels undersöka vilka metoder de använder sig av, samt på vilket sätt dessa metoder är kopplade till skönlitteratur. Dessutom består vår undersökning av deltagande observationer. Det vill säga att vi var med under VFU i verksamheten och tittade närmare på lärarnas och elevernas arbete med skönlitteratur.

Vi började med att skicka ut tillståndsmall till elevernas vårdnadshavare för att kunna utföra våra deltagande observationer. Samt tillfrågade vi våra lokala lärarutbildare om de ville medverka i vår undersökning. Vi intervjuade var för sig. Vi informerade dem om att ljudupptagning eventuellt skulle förekomma under intervjun. Där intervjun genomfördes befann vi oss på lärarnas arbetsplatser för att skapa en igenkännande miljö. Varje intervju tog ungefär trettio minuter och vi använde oss av MP3-spelare. Detta för att kunna utvärdera de svar vi hade fått in samt för att vi skulle kunna granska dem utifrån relevant litteratur. Båda

lärare visade oss böcker och material som de använde sig utav. Dessutom berättade vi för lärarna om undersökningens tillvägagångssätt, hur svaren skulle komma att presenteras och även om att deras identitet vid redovisningen av arbetet skulle komma att vara anonym. Vi anser att våra intervjupersoner var både informanter och respondenter därför att de delade med sig av sina kunskaper och erfarenheter. Grunden till att vi valde att intervjua våra handledare var att vi ville komma dem in på djupet och få kunskap om deras resonemang kring skönlitteratur som läromedel. Vi formulerade våra intervjufrågor utifrån vårt syfte och frågeställningar samt med hjälp av kurslitteraturen (Esaiasson m.fl., 2007). När vi utformade frågorna så funderade vi både på innehåll men också på struktur vilket innebär att de skulle höra ihop med syftet. För att lärarna skulle vara välinformerade så inledde vi intervjun med att förklara våra frågeställningar och syfte med vår undersökning och vad vi skulle använda den till. Med våra undersökningar har vi försökt att upptäcka och synliggöra egenskaper och mönster, för att kunna tolka resultatet.

När vi befann oss på våra VFU-platser så deltog vi aktivt i alla undervisningsmomenten. Detta skede under fem veckors period, vilket hjälpte oss att komma närmare de metoder som används vid läs- och skrivinlärning med hjälp av skönlitteratur. Under varje tillfälle har vi gjort anteckningar som vi senare har analyserat och jämfört med varandra.

### **3.4. Validitet och reliabilitet**

Vi har använt oss av en hermeneutisk metod vid analysen av våra undersökningars resultat. Enligt Gilje & Grimen (2006) är objekten för en hermeneutisk studie meningsfulla fenomen, det vill säga, sådana skapade av människor, till exempel texter, handlingar, arbetsätt och så vidare. De fenomenen måste tolkas för att kunna förstås. Vi själva, som sociala aktörer, gör sådana tolkningar hela tiden för att integrera oss med andra i samhället. Då kan man säga att hermeneutiken är relevant för samhällsvetenskaperna därför att just de försöker förklara meningsfulla fenomen, till exempel beteendemönster, normer, regler och så vidare (Gilje & Grimen, 2006).

För att en studie ska anses som vetenskaplig så måste den uppfylla vissa kriterier. Enligt Gilje & Grimen måste man i en studie, där en hermeneutisk forskningsansats är lämplig, formulera en del principer som skall följas (Gilje & Grimen, 2006):

- Forskningsproblemet (forskningsfråga) är en betydelsefråga av existentiell karaktär som handlar om vad något betyder för någon.
- För att tolka skall man ha förförståelse eller fördomar för problemet som objekt i forskningsprocessen. Det gör forskarens arbete professionellt. Man måste veta vad man skall rikta sin uppmärksamhet mot. Forskaren bör också försätta sig i de undersökande aktörernas situation för att bättre förstå deras handlingar.
- En förutsättning för hermeneutisk forskning är insamlandet av material. För att kunna dra slutsatser utan att generalisera måste därför forskningen baseras på stora underlag. Man skall välja en lämplig datainsamling metod för sin undersökning som kan ge bäst information för att besvara frågeställningen. Vanliga former för hermeneutisk rapportering är nedskrivna berättelser eller protokoll med observationsanteckningar.
- Man skall med hjälp av tidigare forskning inom området försöka förklara fenomenet.
- Det är viktigt att delarna hänger ihop, dvs. att det finns ett tydligt samband mellan delarna och helheten. Då är det validitetskriteriet uppfyllt. Helheten måste harmoniera med detaljerna och tvärtom. Läsaren skall kunna förstå delarna för att



förstå helheten, så att det blir möjligt att jämföra de teorier som forskaren grundade sitt arbete på, och dess forskningsresultat.

För att uppfylla de ovan nämnda kriterierna så har vi valt att använda kvalitativa metoder för vår studie. Vårt syfte är att försöka tolka för att förstå de resultat vi har kommit fram till, samt inte dra allmänna slutsatser eller förutsäga något. Stukát medger i sin bok (2005) att kvalitativ forskning ofta blir kritiserad för att vara subjektiv och de resultat som man kommer fram till i stort sett beror på vem som utför undersökningen. En situation kan tolkas på olika sätt beroende på vem som upplever eller tolkar det utifrån egna erfarenheter och förkunskaper. I vår undersökning försökte vi att vara så objektiva som möjligt för att komma så nära verkligheten som möjligt. Samtidigt är vi medvetna om att vår positiva inställning till skönlitteratur innan vi påbörjade våra fältstudier, kan ha påverkat våra tolkningar av resultatet.

Enligt Stukát är validitet ett mått på hur bra ett mätinstrument är på att mäta det som är tänkt att mätas (2005). Vidare påstår han att reliabilitet handlar om i vilken utbredning resultaten vi kommer fram till kan återskapas av någon annan som gör liknande undersökningar med hjälp av samma metoder. Eftersom vi har intervjuat enbart två personer och haft liten observationsgrupp så är vi medvetna om att reliabiliteten i vår studie kan vara osäker. Detta gör att undersökningen inte kan generaliseras. Eftersom syftet med vår undersökning är att få en djupare förståelse för hur lärarna arbetar med skönlitteratur i sin undervisning, anser vi att detta är de bästa metoderna för att komma så nära verkligheten som möjligt. Genom de metoderna, som vi har valt att använda, har vi fått svar på våra frågeställningar, vilket gör att validiteten i vår studie var god enligt oss. Detta gäller även reliabilitet för att den bild vi fått av våra fältstudier till stor del stämmer överens med den forskning vi har tagit del av.

### 3.4. Etik

Vi har iakttagit de forskningsetiska regler som Svensk författningssamling ställer. Vi har informerat alla deltagare i undersökningen genom att dela ut tillståndsmall till dem det vill säga till lärare, elever och föräldrar. I tillståndsmallen står det om undersökningens syfte och vad vi skulle använda detta till, dessutom står det att deltagandet i forskningen är frivilligt och att man när som helst kan välja att avbryta sin medverkan. Det är viktigt att vi som undersökare följer de regler som lagen ställer på oss, det vill säga *Lag om etikprövning av forskning som avser människor* (SFS lag 2003). Under paragraf 16 redovisas några krav som vi undersökare ska följa:

16 § Forskningspersonen skall informeras om

- Den övergripande planen för forskningen,
- Syftet med forskningen,
- De metoder som kommer att användas,
- Att deltagandet i forskningen är frivilligt, och
- Forskningspersonernas rätt att när som helst avbryta sin medverkan.

(<http://www.notisum.se/rnp/SLS/lag/20030460.htm>, 2009-11-30)

I Kvales bok (1997) används uttrycket *informerat samtycke* och fastställer detta som: ”att man informerar undersökningsspersonerna om undersökningens generella syfte, om hur undersökningen är upplagd i stort...” (Kvale, 1997, s. 107). Dessutom definierar han ordet *konfidentialitet* som innebär att: ”privata data som identifierar undersökningsspersonerna inte

kommer att redovisas” (Kvale, 1997, s. 109). Vi har säkrat undersökningsgruppens konfidentialitet över att inte ange några privata data i vår undersökning.

#### **4. Resultatredovisning**

Här presenteras resultaten av våra intervjuer och observationer som vi har genomfört i vår undersökning av skönlitteratur som läromedel vid läs- och skrivutveckling. Vi ville med våra frågeställningar undersöka vilka texter lärarna använde sig av i sin undervisning och vilka metoder som användes. Samt ville vi veta hur mycket och på vilket sätt används skönlitteratur som läromedel och om det främjas elevernas språkutveckling av skönlitteraturs användning som läromedel, om så på vilket sätt?

Eftersom vi redan innan kände lärarna så hade vi en uppfattning om deras arbetssätt, men genom våra frågeställningar så ville vi få en djupare förståelse för deras val av skönlitteratur och tillvägagångssätt samt vilka metoder de väljer att använda sig av.

De två intervjuade lärarna använder sig av skönlitteratur på ett eller annat vis. I intervjun visade det sig att båda lärarna inte enbart använder sig av en metod utan ett flertal metoder vid läs- och skrivinlärning. Därför har vi valt att sammanställa dessa i form av rubriker, som redogör för hur de arbetar utifrån skönlitterära texter, det vill säga högläsning, boksamtal, tystläsning, läsläxa och individuellt skrivande av texter. Därutöver använder sig lärarna av andra metoder som inte är knutna till skönlitteratur, det vill säga bokstavsarbete, dagbok, faktatexter och drama. De övriga metoder används som komplementära i lärarnas arbete.

#### **4.1. I vilken utsträckning och hur används skönlitteratur i undervisningen?**

Båda lärarna använder sig väldigt mycket av skönlitteratur i sin undervisning. Lärare A säger att hon gör det ”i stort sätt till allt”. Läraren B berättar redan i början av intervjun att hon använder sig av skönlitteratur i alla ämnen. I sitt arbete med skönlitteratur använder de sig av olika metoder.

##### **Högläsning**

Högläsning av skönlitteratur sker dagligen i båda skolorna det vill säga att lärarna läser högt och samtalar kring den lästa texten på ett reflekterande sätt. Läraren A säger att det är viktigt med reflekterande läsning för att ”utveckla elevernas läsförståelse”. Läraren B talar om en annan aspekt det vill säga lusten och glädjen av att läsa. Hon uttrycker det på följande sätt ”när jag läser för mina barn så blir (barnen) väldigt sugna på att läsa själva”. Båda lärare använder Stenssons metod när det gäller högläsning. Det innebär att de stannar upp då och då medan de läser och ställer genomtänkta frågor. Detta ger möjlighet för eleverna att tänka igenom och/eller samtala kring frågorna. Här gäller det för eleverna att de är medvetna om sina roller som läskompis och är delaktiga under samtalet. Detta är för att skapa läsintresse samt läsförståelse och kunna läsa mellan raderna. Båda lärare talar om högläsningens betydelse. Eftersom lärare A arbetar med de yngsta så läser hon mest bilderböcker vid högläsningen, men också kapitelböcker för att vänja barnen vid att kunna dra slutsatser. Hon anser att det är viktigt att barnen skapar egna bilder till den lästa texten, samt kopplar det till egna upplevelser och erfarenheter. Dessutom menar hon att det är viktigt att barnen möter texter som de ännu inte kan läsa på egen hand. Läraren B som arbetar med något äldre barn, läser för det mesta kapitelböcker men ibland väljer hon att läsa lättlästa böcker. Detta väljer hon medvetet för att skapa variation i sitt arbete. Men för övrigt använder hon sig av liknande principer som lärare A när det gäller högläsningmetoden.

##### **Boksamtal**

Ingen av de intervjuade lärarna arbetar särskilt mycket med boksamtal. De känner till detta arbetssätt, men det finns några orsaker och hinder på skolorna som gör att boksamtalsmetod inte praktiseras i så stor utsträckning som högläsning. Detta för att ”tiden och resurser inte räcker till” – säger läraren B. Båda lärarna tycker att arbete med skönlitteratur utifrån denna metod är väldigt givande men det krävs speciella förutsättningar och resurser för att arbetet skulle kunna fungera, exempelvis: planeringstid, resurs pedagoger, lediga lokaler och så vidare. Enligt lärarna fungerar boksamtal bäst när man kan genomföra det i en halv klass och då krävs det de ovan nämnda resurserna. Eftersom det är svårt att ordna boksamtal enligt Chambers metod så väljer de att arbeta mer utifrån andra lässtrategier som högläsning och tystläsning. Detta sker på ett mer reflekterande och dialogiskt sätt.

### **Tystläsning**

På skolan A sker tystläsning varje dag i 30 min. Vid val av böcker krävs det att barn tillsammans med läraren väljer varsin bok på rätt nivå så att de kan förstå innehållet. Läraren A säger att ”det är viktigt att ha bra tillgång till böcker och skolbibliotek”. Det är viktigt att det finns många böcker av olika genrer så att man kan välja en bok som passar just den eleven. Boken ska inte vara för svår eller för lätt, den ska vara lagom. Om man inte har många böcker med olika nivåer och varierande böcker då riskerar man att få vissa elever att tappa läslusten. Det finns regler i klassen när det gäller val av böcker, så att man slipper allt springande och byte av böcker vilket dämpar ljudnivån i klassrummet. Barnen har bokpåsar som de har sina böcker i. Eleverna ”handlar” till sin bokpåse en gång per vecka. De barn som läser småböcker behöver minst tio i sin väska. När barnen skall välja böcker skall de titta på framsidan, baksidan och titeln. Barn väljer böcker efter vad de är intresserade av. På väggarna finns det poster som beskriver rutiner kring läsning exempelvis hur man väljer böckerna, vad man gör när man har läst klart en bok etc. Läraren tar tillfället i akt att gå runt till barnen när de läser och frågar hur det går, vad boken handlar om etc. Läraren påpekar vikten av det goda samarbetet med föräldrarna, det vill säga att föräldrar måste stimulera sina barn till 30 min läsning varje dag i hemmet. Läraren hade sedan tidigare informerat föräldrarna om sitt arbetssätt.

Läraren B:s arbetssätt påminner ganska mycket om det ovan beskrivna sättet. På hennes skola får barnen tillfälle varje dag till egen läsning under en längre tid cirka 30 min. I klassrummet finns det en bokställning där det alltid finns gott om olika slags böcker. Läraren B brukar en gång i veckan gå till skolbiblioteket tillsammans med barnen. Där får barnen lov att välja tre böcker åt gången för egen läsning för både skolan och hemmet. Läraren väljer i samråd med barnen böcker till klassrummet. Ett av lärarens B:s arbetssätt är att barnen en gång i veckan läser tyst 30 minuter och därefter återberättar det för sin läskompis. Då brukar hon gå runt och lyssna, samt utvärdera deras samtal. Detta hjälper läraren att se om barnen förstår det lästa.

Vid tystläsning konstruerar barnen sin egen bild samt tolkar texten på egen hand utifrån tidigare erfarenheter och förkunskaper. Så som konstruktivismen förutsätter att varje människa konstruerar sin egen sanning om det lästa (Claesson, 2007).

### **Läsläxa**

Både lärare A och B använder sig av läsläxa. Lärare A har läsläxa två gånger i veckan medan lärare B enbart en gång i veckan. När det gäller läsläxa så har båda lärarna ett syfte med det hela, de vill vänja barnen vid läsning på fritiden för att de ska bli goda och skickligare läsare. Dessutom säger läraren att genom läsläxa ser man till att de både läser hemma och i skolan. När läsläxan ska redovisas för läraren så ska barnen visa upp sitt läskort där föräldrarna har signerat att de har förhört sina barn. Det är föräldrarnas ansvar att se till att deras barn läser

varje dag under en längre tid. Därefter läser barnen upp texten för läraren och läraren ställer frågor om den lästa texten för att se om barnen har en förståelse och om de kan läsa mellan raderna. Vidare ger läraren respons på det lästa och ger en ny läxa till nästa lästillfälle. Läraren följer elevernas läsutveckling vid varje läsförhör och ser hur de utvecklas i sin läsning.

### **Individuellt skrivande av texter**

Båda lärarna använder eget skrivande i sin undervisning. Båda lärarna betonar också vikten av hur viktigt det är att alla elever varje dag ska få möjlighet att skriva. Både lärare A och B baserar sina skrivuppgifter på lästa skönlitterära texter. Barnen förväntas göra kopplingar till de böcker som har lästs eller de själva läst. De ska få möjlighet att skriva skönlitterära texter i form av berättelseböcker, sagor, samt loggbok och dagbok. Båda lärarna säger att det är viktigt att eleverna får skriva ofta för att stimulera deras skrivutveckling. Barnens skrivande är utgångspunkten och utvecklingskapaciteten för annat skrivande, samt att flödet är viktigare än det formella. Därför väljer varken lärare A eller B att rätta de skrivna texterna. De menar att det är viktigt att uppmuntra barnens skrivglädje och när man rättar för mycket så kan de tappa skrivlusten eller fastna vid skrivreglerna. De anser att barnen måste få känna att de får skriva fritt och att de bara vill skriva för glädjens skull. Lärarna säger att barnen oftast känner väldigt tidigt att de kan skriva och att då gäller det att de ska fortsätta känna att de kan det. Därefter kan man sakta plocka ut en del ord som förekommer oftast, exempelvis *jag, du, gå, göra, idag* och så vidare.

Läraren A säger att ”alla har något att berätta och att eleverna tycker att det är viktigt att någon läser det som de har skrivit”. Då blir eleverna medvetna om sin skrivprocess. Dessutom finner eleverna sin egen röst i sitt skrivande. Läraren A nämner att ”skrivande stimulerar läsningen” samt att eleverna tycker om att skapa egna sagor på grund av att de blir författare till det som dem har skrivit. Vidare säger läraren A att ”de känner sig stolta över sina egna verk som de har skapat”. Sedan kan de andra barnen också få ta del av varandras böcker som de har skapat själva.

I sin undervisning använder sig båda lärarna av LTG-metoden samt whole language-metoden. Lärare A skapar utifrån barnens egen fantasi en gemensam saga/berättelse. Detta sker med hjälp av dator och whiteboard. Här är alla eleverna delaktiga och kommer med olika förslag, läraren är den som håller koll på processen så att eleverna tänker på teknikmetoden, det vill säga de fem fingrarna: att det ska finnas en början, ett slut, ett problem och en lösning som då blir händelsen. Därmed blir texten synlig och tillgänglig för högläsning. Dessutom brukar läraren A använda sig av en ytligare metod som fångar barnens skrivintresse. Hon börjar med att läsa en berättelse eller en dilemmasaga, och sedan får barnen skriva en fortsättning till sagan/berättelsen och skapa ett eget slut. Lärare A brukar arbeta med poesi vid vissa tillfällen. Hon brukar dela ut en bild på något, exempelvis ett höstträd där får barnen skriva vad de känner när de ser bilden. På så sätt blir det en dikt. De barn som vill kan läsa upp sina egna texter.

Lärare B använder sig av väldigt många beprövade metoder som hon har utarbetat under många års yrkeserfarenhet. En av de metoderna liknar metoden som läraren A använder det vill säga *skriva klart berättelse/saga*. Då börjar hon läsa en text och barnen ska skriva fortsättning. En annan metod är att börja från bilden. Då får barnen först skissa 4-5 bilder på 4-5 pappersblad och sedan skriva berättelse till dem. Fördelen med denna metod är att barnen måste ha en tydlig planering för hela sin berättelse från början till slut. Läraren B påpekar samtidigt att bilderna enbart skall skissas så att barnen inte lägger för mycket tid på bilderna

utan att man fokuserar mer på texten. För att uppmuntra dem till ett sådant skrivande så sätter hon sig mellan barnen och gör egen berättelse.

Vidare använder hon sig av en annan teknik som fångar deras intresse. Den går ut på att hon anger 5-7 ingredienser som barnen måste ha med i sin berättelse, exempelvis: *en elvisp, en tandlös tandläkare, ett mord, en mus, ett träd, en sko*. Här får eleverna själva skapa en berättelse som innehåller alla dessa komponenter. En annan metod är att sammanfatta högläsningstystläsningsbok med hjälp av fem-fingrars-metoden och sedan skriva ner det.

Läraren B arbetar också väldigt mycket med poesi. Hon läser olika slags av dikter för barnen, samt visar hur dikterna är uppbyggda och att det finns oerhört stor variation i dikternas form. Barnen får också öva sig på att skriva egna dikter. På den nivå de befinner sig brukar de skriva säsongsdikter eller hur man känner sig just då. Läraren B tycker att det är mycket uppmuntrande att låta barnen läsa upp sina arbeten för sina klasskamrater och de gör de jättegärna.

## **4.2. Främjas elevernas språkutveckling av att skönlitteratur används som ett läromedel? Om så på vilket sätt?**

Det finns många fördelar med att arbeta med skönlitteratur som läromedel när det gäller elevernas språkutveckling. De intervjuade lärare har sett många positiva resultat av det.

Under intervjun säger lärare A att "elevernas språkutveckling främjas på olika sätt, bland annat: så får de ju det svenska språket om de inte har det sedan tidigare, för det andra får de kunskaper om rätta meningsbyggnader det vill säga att de ser vad punkten ska vara, samt de lär sig att stava, de lär sig nya ord, de lär sig att förstå ett sammanhang i språket, och mycket annat". Med detta påpekar läraren A hur viktigt det är för barnen, särskilt med ett annat modersmål än svenska, att läsa skönlitterära texter.

Lärare B under intervjun pratar mest om en annan aspekt av arbete med skönlitteratur det vill säga att genom detta "får barnen tilltro till sin egen förmåga att läsa och att barnen blir nyfikna samt får de fantasi i allt de gör, de blir kreativa och de vill läsa mer". Vidare säger hon att "barnen tycker själva om att skapa och skriva och att de vill själva göra berättelse som andra njuter av". Hon lägger stor vikt på högläsningmetoden. Hon säger att "barnen är inspirerade av skönlitteratur; det märker man när man alldeles nyss har läst en högläsningbok så är boken med i deras egen text på något sätt". Vidare påpekar hon att "skönlitteratur som ett läromedel är ypperlig, för att om talar exempelvis om läsning så är det riktiga författare som har skrivit boken till skillnad till de gamla läroböcker som var skrivna av lågstadielärarna". Här berättar hon om vikten av det konstnärliga språket som barnen njuter av vid läsningen och då kan de utveckla sitt språk ännu mer.

Lärare B jämför sitt gamla arbetssätt, då arbetade hon analytiskt (det vill säga med ljudmetoden) med hjälp av läroböcker, med sitt nuvarande syntetiskt arbetssätt (helordsmetoden). Hon uttrycker det så här: "barnen blir mycket duktigare på att läsa än förr då arbetade vi syntetiskt och det går mycket snabbare, samt barnen får lust att läsa helt enkelt idag".

Lärare A anser att det är väldigt bra att ha skönlitteratur som ett läromedel samt säger hon att "det är något som ligger nära barnen och någonting som de kan både förstå och känna igen sig i". Dessutom pratar lärare A om olika vinster med arbetet skönlitteratur. Som exempel anger

hon högläsning och boksamtal som exempel när man får ihop gruppen och då är gruppen mer sammansvetsade. Läraren talar om sambandet mellan elevers lärande och skönlitteratur. Hon ger exempel på en flicka som helt och hållet lärde sig stava genom sin läsning. Denna flicka lärde sig vart kommatecknet och punkt skulle vara för att det hade hon läst i böckerna, samt hittade hon ofta på exempel om olika saker som hon hade läst i böcker.

Båda lärarna talar om att det är väldigt bra att variera sina undervisningsmetoder samt använda olika läromedel för att elevernas språkutveckling ska ske på det bästa möjliga sätt. Lärarna är eniga om att arbete med skönlitteratur påverkar elevernas läs- och skrivutveckling på många olika sätt. Lärare A talar om bland annat stavning, meningsbyggnad och ordförråd, medan lärare B poängterar lust och glädje av att läsa själv, samt inspiration av skönlitterära texter.

## **5. Diskussion**

Här kommer vi att diskutera de intervjuade lärarnas arbetssätt, synpunkter och resonemang i förhållande till skönlitteratur som läromedel. Dessutom kommer vi att besvara våra frågeställningar. För att tydliggöra diskussionen har vi valt att dela upp de olika arbetssätten i olika rubriker och utifrån detta besvara våra frågeställningar.

### **5.1. I vilken utsträckning och hur används skönlitteratur i undervisningen?**

Intervjuade lärarna använder sig av skönlitteratur i sin undervisning på många olika sätt. Genom variation av metoder försöker de anpassa sin undervisning till elevernas olika behov så att styrdokumentens krav blir uppfyllda. Varje dag finns det några tillfällen där eleverna har möjlighet att komma i kontakt med skönlitteratur, exempelvis vid högläsning, egen läsning eller skrivning, och med mera. Detta stämmer väl med styrdokumentens direktiv. I kursplanen för svenska uppges vikten av att använda sig av skönlitteratur som läromedel. Det står bland annat att skönlitteraturen öppnar nya möjligheter för erfarenheter och upplevelser av spänning, humor, tragik och glädje. Skönlitteratur hjälper individer att begripa sig själva och världen vilket bidrar till att forma deras identitet. Skönlitteratur ger möjligheter till empati och förståelse för andra och det som är annorlunda samt för omprövningar av värderingar och inställningar (<http://www.skolverket.se>). Stöd för lärarnas arbetssätt finner vi också i de olika forskningsresultat som vi redovisade under rubriken Bakgrund. Britta Stensson (2006) betonar den skönlitterära textens betydelse för elevers språkutveckling. Hon menar att den berikar elevernas fantasi och begreppsvärld. Det är viktigt att eleverna tar del av skönlitterär läsning på grund av att den utvecklar föreställningsförmåga och att kunna se vår omvärld i olika perspektiv. Vidare nämner hon i sin bok *Mellan raderna* (2006) att läsning på ett skönlitterärt sätt innebär att gripas av texten, samt njuta och bli nyfiken på den. På så sätt öppnas det en ny värld för läsaren.

Forskarna Björk och Liberg tycker att skönlitteraturen som läses för barnen är utgångspunkten för barns fortsatta utforskande av skriftspråket. Detta sker med hjälp av samtal, gemensamt och eget skrivande, laborerande med språket och utforskande av nya ord (Björk & Liberg, 2004). Aidan Chambers som Britta Stenssons nämner betydelsen av skönlitterära texter för barnens språkutveckling. Han använder sig av praktiska metoder som stimulerar barnen till läsning av skönlitterära böcker. Han går igenom olika strategier när det gäller samtal kring litteratur (2005). Även Rigmor Lindö (2002) betonar vikten av att arbeta med olika litterära genrer. Våra intervjuade lärares arbetssätt är i stort sett baserat på de ovan nämnda metoderna. De intervjuade lärarna använder sig i en liten utsträckning av läroböcker. De ser positivt på att arbeta med skönlitteratur. De tycker att det finns många fördelar med det, särskilt när man arbetar i en mångkulturell skola där majoriteten av elever har en annan bakgrund än svenska som modersmål.

#### **Högläsning**

Båda intervjuade lärarna använder skönlitteratur som läromedel i sin undervisning dagligen. På våra VFU-platser har vi sett hur lärarna använder sig av Britta Stenssons högläsningstrategier. Lärare B följer hennes rekommendationer när det gäller högläsning, det står även i skolans lokala arbetsplan att alla lärare på skolan skall läsa för barnen varje dag under en längre tid. På de besökta skolorna anses högläsning som en viktig del av undervisningen därför har skolledningen ordnat fortbildning åt alla lärarna. I skolans A lokala arbetsplan står det också att alla lärare i klass 1-2 ska gå på fortbildning om högläsning enligt Stenssons metod.



Båda lärarna anser att det är viktigt med högläsning på grund av att det ger möjlighet att utveckla elevernas läs- och språkutveckling. Även Lpo 94 betonar högläsningens roll samt att eleverna skall kunna lyssna aktivt. Ett mål som eleverna skall ha uppnått är de; ”behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Lärares handbok, 2006, s. 15).

### **Boksamtal**

Eftersom de intervjuade lärarna inte hade arbetat särskilt mycket utifrån denna metod så tycker vi att eleverna går miste om mycket. Enligt Chambers (2005) är boksamtal något som främjar elevernas läslust och läsförståelse. Han anser att genom att leva sig in i en skönlitterär text kan man utveckla en djupare förståelse både för andra och sig själv, vilket kan ses som en identitetsutveckling. Detta nämns även i kursplanen för svenska där står det att skönlitteraturen stöder människan att förstå både sig själv och omvärlden samt att gynna människans identitet. Det är lärarens ansvar att se till att detta fullgörs. Därför anser vi att i arbetet med elever bör man variera metoder för att kunna bearbeta och relatera till innehållet i skönlitterära texter. Det kan ske med hjälp av Chambers modell för boksamtal.

Under våra VFU-perioder har vi haft några tillfällen till att genomföra boksamtal enligt Chambers modell. Utifrån våra observationer kan vi dra slutsatsen att denna metod var givande för både oss och eleverna. Det visade sig att eleverna lyssnade till den lästa texten med stort intresse samt vågade framföra sina åsikter under diskussionen. Eftersom vi arbetade i smågrupper så deltog alla eleverna i samtalet. Vi la märke till att eleverna som vanligtvis inte talade så ofta, deltog under samtalet vilket är en positiv inverkan. Vi kan inte säga att några boksamtalstillfällen kan ha ökat deras språkutveckling. Men vi har en positiv inställning till denna metod, därför tror vi att i fortsättningen skulle boksamtalen kunna hjälpa eleverna med att utveckla flera språkliga kompetenser. Dessutom finner denna metod stöd i de sociokulturella perspektiven på lärande, enligt detta är lärande situerat och sker i en praxisgemenskap (Dysthe, 2003). I kursplanen för svenska står det framför allt att språket utvecklas bäst i ett socialt samspel med andra människor (<http://www.skolverket.se>), vilket det sociokulturella perspektivet också påpekar. Chambers säger i sin bok *Böcker inom oss – om boksamtal* (2005) att nyckeln till läsandet ligger i att vi pratar om det lästa (Chambers, 2005). Dessutom anser han att just genom att tala lär vi oss att tänka och vi vet ofta inte vad vi tänker om vi inte säger det högt, samt att vi behöver andra som bollplank för att utvecklas. När vi berättar om våra tankar för andra så ser vi dem ofta i annat ljus än om vi hade hållit dem för oss själva (Chambers, 2005).

### **Tystläsning**

Denna metod praktiseras dagligen av båda lärarna. De anser att enskild läsning behövs för att eleverna ska ägna en stund åt sig själva, samt kunna reflektera över det lästa på egen hand. Man måste vänja barnen vid självständiga studier. Även Chambers (2005) menar att barnen skall få läsa på egen hand varje dag. Under denna tid ska inget annat än tystläsning pågå i klassrummet. Dessutom är det viktigt att eleverna får tillfälle för lugn och ro i sin läsning. Våra intervjuade lärare brukar själv läsa under dessa tillfällen för att själva vara läsande förebilder. Britta Stensson (2006) uppmanar också individuell läsning, för att stärka deras självtillit och få dem att kritiskt granska de lästa texterna.

Lärarna i vår undersökning menar att enskild läsning är ett bra tillfälle för barnet att använda sig av andra texter än de som används vid vägledad läsning. De menar även att mängden texter som barnen läser kommer att hjälpa att öka deras självförtroende. Samt att eleven förbättrar sin egen läsförmåga och skaffar sig mängdträning. Eleven blir generellt van vid skönlitteratur,

dess uppbyggnad som till exempel meningsbyggnad, nya ord och stavning, struktur och form. När eleverna läser intressanta berättelser sker inläringen på ett lekfullt och spännande sätt. När eleverna bekantar sig allt mer med skönlitteratur, då börjar de själva konstruera berättelser med olika motiv. Dessutom ger läsningen en träning på att klara av utmaningar självständigt. Vi tycker också att tystläsning är ett bra tillfälle att vänja eleverna vid det enskilda arbetet som de senare kommer att stöta på.

### **Läsläxa**

För att stärka och stimulera elevernas läsutveckling så räcker inte den tid som eleverna tillbringar i skolan, därför behövs det läsläxa, anser lärarna och forskaren Britta Stensson. I boken *Mellan raderna* (2006) påpekar Britta Stensson att man måste vänja eleverna vid läsning på fritiden. Men då krävs föräldrarnas hjälp. Lärarna på våra VFU-platser hade informerat och kommit överens med föräldrarna om vad som gäller vid läsläxa. Lärarna delade ut broschyrer till föräldrarna för att ge tips på hur man kan främja deras läsutveckling och variera läsningen på ett roligt och utmanande sätt. Lärarna har samma syfte med läsningen som Stensson. Vi tycker att föräldrarna har ett stort ansvar när det gäller läsläxa på grund av att läsläxa sker i hemmet. Det är också lärarnas ansvar att se till att eleverna har en bok på deras egen nivå.

### **Individuellt skrivande av texter**

Vi finner inte mycket kopplingar mellan de redan skrivna skönlitterära texterna och skrivningen som våra intervjuade lärare arbetar med. Vid skrivinläring använder lärarna sig mest av skönlitteratur när barnen själva får skriva fortsättning till den lästa texten. Det är viktigt att vänja eleverna att skriva sina texter med en tydlig struktur. Lärarna menar att varje berättelse måste innehålla en början, handling, problem, upplösning och slut. Detta lär sig barnen med hjälp av de lästa skönlitterära texterna, särskilt sagor och andra korta berättelser. Liberg anser att sådana strukturer hjälper eleverna att skapa flyt i läsandet och skrivandet (Liberg, 2006).

Dessutom arbetar man i båda klasserna med att skapa berättelse tillsammans det vill säga texter skapade av barnen själva utifrån deras egen fantasi. Läraren A bedriver ett gemensamt skrivande tillsammans med barnen med hjälp av whiteboard. Detta för att vänja barnen vid principer när det gäller skrivandet det vill säga vad en berättelse ska innehålla. Dessutom ska alla barnen vara delaktiga, vilket uppmuntrar barnen till egen skrivning i framtiden.

Genom dagligt skrivandet vänjer sig barnen vid bokstäver, stavning, stor och liten bokstav, samt punkt. Dessutom lär sig barnen ljuda hur bokstäver låter ensamt och i ord, det vill säga att de lär sig att urskilja förhållandet mellan bokstavstecken och ord. Eftersom det ofta är ett gemensamt arbete så lär sig barnen olika ords innebörd. Vid det individuella arbetet kommer detta till uttryck. Läraren A säger att skrivande stimulerar läsningen samt att eleverna tycker om att skapa egna sagor på grund av att de blir författare till det som dem har skrivit.

Genom litteratur vi studerat och det vi sett på våra VFU-platser så kan vi konstatera att skrivande utifrån de lästa texterna ger eleverna baskunskaper för att vidare kunna fortsätta skriva på egen hand. Under våra vistelser på skolorna A och B har vi sett hur eleverna arbetar utifrån lärarnas metoder. Vi har tittat närmare på olika arbeten som eleverna har gjort under våra VFU-perioder och lagt märke till elevernas skrivutveckling. Vi anser att lärarnas varierande arbetssätt påverkar elevernas utveckling positivt i skrivprocessen.

## 5.2. Främjas elevernas språkutveckling av att skönlitteratur används som ett läromedel? Om så på vilket sätt?

Våra intervjuade lärare nämnde många fördelar när det gäller arbetet med skönlitteratur som ett läromedel. De anser att det är väldigt viktigt att barnen kan få ta del av den skönlitterära läsningen och genom detta utveckla barnens läsintresse och läsförståelse. Båda lärarna tycker att det är ännu viktigare med reflekterande läsning när man arbetar med barnen som har ett annat modersmål än svenska. Läraren A tycker att man med hjälp av exempelvis högläsning så får barn med annan bakgrund än svenska lättare att lära sig det svenska språket och dess meningsbyggnad. Hon menar att genom rätt intonation lär sig barnen var man ska sätta punkt, samt kan de på ett bättre sätt förstå textens innebörd. Dessutom utvecklas deras språkutveckling. Detta stämmer överens med det som Britta Stensson nämner i sin bok *Mellan raderna* (2006), att barn kan öva upp sin läsförståelse och utveckla språket genom den skönlitterära läsningen. När eleverna lyssnar till texten, tittar bilderna och samtalar kring det lästa, utvecklas deras ordförråd. Även Rigmor Lindö (2002) kommenterar hur viktigt det är för elevernas språkutveckling att de får lyssna till högläsning varje dag under hela grundskolan.

Lärarna nämner också att under högläsningsspasset skapas en trivsamt klassrumsmiljö, samt stora möjligheter för samtalsdiskussion som enligt Vygotskij främjar barnens språkutveckling och lärande (Dysthe, 2003). Lärarna vet att boksamtal har goda förutsättningar att bidra till att barn blir aktiva läsare och dessutom hjälper det barnen att bli skickligare läsare.

Maj Björks & Caroline Libergs synpunkter kring den skönlitterära läsningen stämmer överens med Stenssons åsikter. Björk & Liberg nämner i sin bok *Vägar in i skriftspråket* (2004) hur viktig läsning av skönlitteratur är för barnens utveckling. De nämner att det ger språkliga förebilder och att barnen genom högläsningen kan lära sig språkliga strukturer som de kan använda när de skriver. Båda lärarna nämner att det är vitalt att eleverna får skriva ofta för att stimulera deras skrivutveckling. Barnens skrivande är utgångspunkten och utvecklingskapaciteten för annat skrivande, samt att flödet är viktigare än det formella.

Enligt dem är ett av syftena med högläsning att låta barnen ta del av skönlitterära texter som ännu är för utmanande för dem att läsa på egen hand. Med hjälp av tystläsning så får barnen tid för egen reflektion, vilket ger en ökad läsförståelse. Lärarna har ett syfte med läsläxan, de vill vänja barnen vid läsning på fritiden för att de ska både bli goda och skickligare läsare. Dessutom nämner läraren att genom läsläxa ser man till att de både läser hemma och i skolan. Båda lärarna är eniga om att man ska ägna mer tid åt läsning på fritiden för att optimalisera resultaten det vill säga det vill säga ju mer man läser och reflekterar över sin läsning desto skickligare läsare blir man.

Aidan Chambers i sin bok *Böcker omkring oss – om läsmiljö* (1994) betonar vikten av reflekterande läsning. Han menar att det är viktigt med exempelvis högläsning för att eleverna ska utvecklas till läsare. Dessutom ger olika litterära texter eleverna nya ord som tidigare varit främmande samt förståelse för ordens innehåll när det skapas i ett meningsfullt sammanhang.

Ann-Katrin Svensson (1998) påpekar vikten med skönlitteratur; hon säger att genom litterära samtal får de möjlighet att höra hur något sägs vilket är viktigt för den språkliga medvetenheten (Svensson, 1998). Med andra ord handlar det om att barn förstår tal och skrift, och att barnet kan bortse från innehållet och dess betydelse och uppmärksamma form och struktur. I Svenssons bok *Barnet, språket och miljön* (1998) presenteras den språkliga

medvetenheten i olika former: *fonologisk, morfologisk, syntaktisk, semantisk och pragmatisk medvetenhet*, dessa ges med hjälp av högläsning.

Vygotskij (Dysthe, 2003) poängterar vikten av samtal kring litteratur för barnens språkutveckling. Det är viktigt att litteraturen ligger så nära barnens aktuella nivå som möjligt, det vill säga i ”*den potentiella utvecklingszonen*”. Högläsning på ett reflekterande sätt innebär dialog. Med hjälp av samtalsledaren ska alla deltagare komma till tals, då tar de reda på varandras synpunkter. Genom dialog sker människans utveckling. Detta härstammar från det sociokulturella perspektivet på lärande där språket är ett avgörande redskap när det gäller utveckling och kunskapsskapande (Dysthe, 2003).

## **6. Slutsats**

Genom examensarbetet har vi fördjupat oss och fått nya perspektiv kring skönlitteratur som läromedel, vilket ger oss värdefulla kunskaper för vårt kommande yrke som lärare. Med hjälp av olika teorier och förhållningssätt samt kvalitativa fältstudier har vi försökt att uppnå syftet och besvara våra frågeställningar. Med hjälp av fältstudien har vi fått många användbara förslag till arbetet med skönlitteratur på ett roligt och lärorikt sätt som främjar barnens läs- och skrivutveckling.

Vi inser att en stor variation i lärarens arbetssätt kan ge goda resultat när det gäller elevernas språkutveckling. Arbetet med skönlitteratur är både intresseskapande och lärorikt. Under våra fältstudier insåg vi att man inte enbart behöver använda sig av läroböcker vid språkinläring utan att det finns många olika givande sätt. Genom vår undersökning har vi kommit fram till att elever med svenska som andra språk behöver ett välplanerat och strukturerat arbetssätt.

Vi kan samtidigt dra slutsatsen att de intervjuade lärarna har ett genomtänkt och strukturerat arbetssätt som är anpassat efter elevernas behov. De arbetar medvetet utifrån de teorier som passar just deras verksamhet.

Under våra vistelser på våra VFU-platser har vi sett och hört hur bra resultat arbete ger med skönlitteratur som ett läromedel. Detta stämmer överens med den studerade litteratur och forskarnas resultat inom området. Vi blev positivt påverkade därför tänker vi använda oss av skönlitteratur som ett läromedel. Samt tänker vi dela våra kunskaper och erfarenheter när det gäller användning av skönlitteratur med våra kollegor på våra framtida arbetsplatser.

## **6.1. Fortsatt forskning**

Användning av skönlitteratur är ett intressant ämne att undersöka vidare. Det är intressant att se vad de fortsatta resultaten kommer att leda till. Dessutom tycker vi att det är tänkvärt att göra en undersökning med liknande syfte som vi har i vårt arbete, fast ur ett elevperspektiv och ta reda på elevernas tankar kring skönlitteratur och dess användning i skolan. Det skulle också vara spännande att följa lärare som inte arbetat så uttalat med strategierna och följa deras uppfattningar och erfarenheter när de börjar använda nya metoder. En ytterligare intressant fråga är om fler skolor i Sverige kommer att använda sig av skönlitteratur som läromedel med hjälp av olika metoder.

## **Referenslistan**

**Böcker:**

Allard, Birgitta & Rudqvist, Margret & Sundblad, Bo, (2002). *Nya Lusboken. En bok om läsutveckling*. Danmark: Bonnier Utbildning.

Björk, Maj & Liberg, Caroline, (2004). *Vägar in i skriftspråket. Tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.

Brady, Sandra K. & Sills, Toni M., (1993). *Whole Language. History. Philosophy. Practice*. USA: Kendall/Hunt Publishing Company.

Chambers, Aidan, (2005). *Böcker inom oss*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Chambers, Aidan, (1994). *Böcker omkring oss – om läsmiljö*. Stockholm: Nordstedts Förlag AB.

Claesson, Silwa, (2007). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Danmark: Narayana Press.

Dysthe, Olga, (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, Peter & Gilljam, Mikael & Oscarsson, Henrik, (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby, Norstedts Juridik AB.

Gilje, Nils & Grimen, Harald, (2006). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.

Illeris, Knud, (2007). *Lärande*. Polen: Pozkal.

Jørgensen, Kerstin, (Red.), (2004). *Lyckas med läsning. Läs- och skrivinlärning i Nya Zeeland*. Falköping: Elanders Gummessons.

Korp, Helena, (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.

Kvale, Steinar, (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, Caroline, (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Lindö, Rigmor, (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, Ingvar, (2006). *Alla kan lära sig läsa och skriva*. Stockholm: Natur och Kultur.

Lundberg, Ingvar (2007). *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning. Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur och Kultur.

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina, (2005). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Örebro: Natur och Kultur.

Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd, (2005). *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs- och skrivlärande förr och nu.* Lund: Studentlitteratur.

Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd, (2004). *Om läs- och skrivlärande förr och nu.* IPD-rapporter Nr 2004:05. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.

Läraryrket, (2005). *Lärares handbok.* Solna: Tryckindustri Information.

Myndigheten för skolutvecklingen, (2006), *Växelvis på modersmål och svenska.* Stockholm: Liber.

Stensson, Britta, (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning.* Göteborg: Daidalos.

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

Svensson, Ann-Katrin, (1998). *Barnet, språket och miljön.* Lund: Studentlitteratur.

#### **Internet:**

Kursplan i svenska. (hämtat 2009-08-29)

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor. (hämtat 2009-11-30)

<http://www.notisum.se/rnp/SLS/lag/20030460.htm>

Nationellt centrum för språk-, läs- och skrivutveckling. (hämtat 2009-08-24)

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Nationellt Centrum för Matematikutbildning vid Göteborgs universitet. (hämtat 2009-08-19)

<http://ncm.gu.se/node/3605>

Nationellencyklopedin. (hämtat 2009-11-10)

<http://www.ne.se>.

#### **Övrigt:**

Malmström, Sten & Györki, Iréne & Sjögren, Peter A., (1986). *Bonniers Svenska Ordbok.* Falkenberg: Ytterlids Sätter AB.

Köhler, Per Olof & Messelius, Ulla, (2006). *Stora Svenska Ordbok.* Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

*Nationellencyklopedins Ordbok.* (1996). Tredje bandet. Utarbetat vid Språkdata Göteborgs Universitet. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker AB

#### **Föreläsningar och seminarier:**

Mårtensson, Pernilla, (2009-01-20). *Hur skapar pedagogen en positiv språkmiljö i mötet med barnen.* Föreläsning vid GU (kurs PDG471)

## **Bilaga 1**

## Intervjufrågor:

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vilken ålder är det på barnen som du arbetar med?

Hur många elever är det i klassen?

Vilka ämnen undervisar du i?

Har du fått någon fortbildning för att arbeta med skönlitteraturen i undervisningen?

### **I vilken utsträckning används skönlitteratur i undervisningen?**

1. Vilka olika metoder använder du dig av i arbetet med skönlitteratur i undervisningen?  
- Varför? Varierar du dem?
2. Kan du ge exempel på hur du använder dig av litteraturen i ett arbete?
3. Har skolan/arbetslaget något projekt/tema gällande skönlitteratur?

### **Hur används skönlitteratur som ett läromedel i undervisningen?**

4. I vilka ämnen använder du dig av skönlitteratur? På vilket sätt?
5. Ser du några svårigheter med att arbeta med skönlitteratur? Motivera.
6. Skulle du vilja arbeta mer med skönlitteratur än vad du gör i dag? På vilket sätt?

### **På vilket sätt sker elevernas språkutveckling av att skönlitteratur används som läromedel?**

7. Hur tror du eleverna upplever arbetet med skönlitteratur?
8. Vilka samband kan du se mellan elevers lärande och skönlitteratur? (egna erfarenheter)
9. Vilka mål anser du att du uppnår genom att arbeta med skönlitteratur i undervisningen?
10. Vad anser du om skönlitteratur som läromedel?
11. Är det något du vill tillägga?

## **Bilaga 2**



Göteborg 2009-09-17

**Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet**  
Hej!

Vi är två studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i januari 2010. Examensarbetets syfte är:

***att undersöka hur skönlitteraturen som ett läromedel i undervisningen berör elevernas läs- och skrivutveckling.***

De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är:

- ***I vilken utsträckning används skönlitteratur i undervisningen?***
- ***Hur används skönlitteratur som ett läromedel i undervisningen?***
- ***På vilket sätt sker elevernas språkutveckling av att skönlitteratur används som läromedel?***

För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom deltagande observation med elever i klassen.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum .....

.....  
vårdnadshavares underskrift/er

.....  
elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:

Jadwiga Obrebska 0762 121 529 e - mail: [jobrebska@yahoo.com](mailto:jobrebska@yahoo.com)

Sausan Remmo 0769 211 792 e - mail: [susanne.remmo@yahoo.se](mailto:susanne.remmo@yahoo.se)

Med vänliga hälsningar

Jadwiga Obrebska och Sausan Remmo

Handledare för undersökningen är

Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen

031 786 4792