



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Jag kan inte veta vad som försiggår inne i deras hjärnor”

En undersökning om hur litterär kompetens definieras och bedöms

Emma Ståring
Malin Wiberg

2010-01-13

LAU370

Handledare Ann Boglind

Examinator Christian Mehrstam

Rapportnummer HT09_1150_004

Abstract

Titel: "Jag kan inte veta vad som försiggår inne i deras hjärnor" En undersökning om hur litterär kompetens definieras och bedöms

Författare: Emma Ståring och Malin Wiberg

Arbetets art: Examensarbete inom lärarutbildningen, 15 hp

Termin och år: HT 2009

Rapportnummer: HT09_1150_004

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Christian Mehrstam

Nyckelord: Litterär kompetens, Bedömning, Litteraturundervisning, Receptionsforskning, Sociokulturellt perspektiv

Sammanfattning

Syftet med denna uppsats är att undersöka vad begreppet litterär kompetens innebär i grundskolan. Vi vill även studera pedagogers resonemang kring litterär kompetens i ett bedömningsperspektiv. De frågeställningar som vi utgår ifrån i vårt arbete är:

- Hur resonerar de intervjuade pedagogerna kring begreppet litterär kompetens samt hur bedömer de intervjuade pedagogerna en elevs förmåga att resonera, reflektera och förstå en text och vilka resonemang ligger till grund för deras bedömning?
- Hur beskriver de intervjuade pedagogerna i år 3, 5 och 9 att de utformar sin undervisning för att eleverna ska utveckla litterär kompetens?
- Vilka stöd finns att tillgå för pedagogerna vid bedömning av litterär kompetens?

En kvalitativ metod i form av intervjuer användes. Sammanlagt genomfördes sex stycken intervjuer med pedagoger i Västra Götaland som undervisar i grundskolans år 3, 5 och 9. Litteraturstudier har också använts som metod. För att undersöka vad det finns för stöd för bedömning av litterär kompetens har vi använt oss av dokument från Skolverket samt studerat relevant litteratur rörande den teoretiska delen av vårt arbete. Resultatet visar att litterär kompetens definieras av pedagogerna i linje med tidigare forskning. Dock använder inte pedagogerna begreppet litterär kompetens men är ändå medvetna i sitt arbetssätt som domineras av gemensamma samtal kring litteratur. Beträffande bedömning av litterär kompetens ställer sig pedagogerna frågande då de uppfattar det som komplicerat och efterfrågar mer stöd. Vi finner att det finns gott om stöd från Skolverket men pedagogerna efterfrågar tydligare direktiv och betygskriterier. Trots de stöd som finns att tillgå i form av nationella prov och styrdokument vill vi uppmärksamma den problematik som rör bedömning av förmågan tolka och reflektera över en text. Genom arbetet med denna undersökning har vi fått inblick i grundskolepedagogernas litteraturundervisning, syn på litterär kompetens och deras tankar kring bedömning av denna. Vi finner att vårt arbete har relevans för läraryrket då det fokuserar på den problematik gällande bedömning som vi kommer att möta i vår framtida yrkesroll. Vårt arbete tar även upp olika didaktiska resonemang vid utformningar av litteraturundervisning.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	3
Förord.....	4
1. Inledning	5
2. Syfte och problemformulering.....	5
2.1 Begreppsförklaringar	6
2.2 Avgränsningar.....	6
3. Metod och material	6
3.1 Metod	6
3.2 Undersökningens genomförande	7
3.2.1 Val av intervjupersoner.....	7
3.2.1 Genomförande av intervjuer	8
3.3 Etisk hänsyn	10
4. Teoretisk anknytning	10
4.1 Receptionsforskning	10
4.2 Sociokulturellt perspektiv	12
5. Tidigare Forskning.....	14
5.1 Litterär kompetens	14
5.2 Litteratursamtal	16
5.3 Tankar kring bedömning.....	19
6. Resultat	21
6.1 Resultat av litteraturstudier	21
6.1.1 Lpo 94	21
6.1.2 Kursplan för ämnet svenska.....	22
6.1.3 Nationella prov.....	23
6.1.4 PISA.....	24
6.1.5 PIRLS.....	26
6.2 Resultat av kvalitativ undersökning.....	27
6.2.1 Pedagogernas syn på litterär kompetens	27
6.2.2 Pedagogernas litteraturundervisning.....	29
6.2.3 Pedagogernas syn på bedömning av litterär kompetens	31
7. Slutdiskussion	33
7.1 Litterär kompetens	33
7.2 Litteraturundervisning.....	35
7.3 Bedömning.....	38
7.4 Relevans för yrket	40
7.5 Kritik.....	41
7.6 Sammanfattning	42
8. Förslag till vidare forskning.....	43
9. Referenser	45
Litteratur	45
10 Bilagor	48
10.1 Intervjufrågor	48

Förord

Ett stort tack till de intervjuade pedagogerna som ställt upp med givande svar. Stor hjälp har vi fått av vår handledare Ann Boglind som har varit ett stöd på vägen och givit oss värdefulla synpunkter, tips och idéer. Vi vill också rikta ett stort tack till våra nära och kära.

Göteborg januari 2010
Emma Stäring och Malin Wiberg

1. Inledning

Att kunna läsa är en viktig del av elevers förmåga och det är något som genomsyrar en stor del av skolans undervisning. Eleverna ska lära sig forma bokstäver, urskilja stavelser och kunna avkoda ord och meningar. Det är denna förmåga som man i skolan, främst i de tidigare åren, stämmer av och sätter in extra hjälp då svårigheter finns. Att kunna läsa är att kunna avkoda, eller? Under vår utbildning har vi fått en bredare bild av vad att kunna läsa innebär. Vår uppfattning är att arbete med skönlitteratur inte bara möter styrdokumentens krav och mål utan att det även i hög grad bidrar med sådant som är betydande för elevens livslånga lärande. Att kunna läsa det som står på raderna är inte nog, det gäller också att kunna läsa det som står *mellan* raderna. Av denna anledning fokuseras vårt examensarbete på att försöka reda ut vad som menas med att förstå en skönlitterär text och hur pedagoger bedömer elevers förmåga att kunna förstå och resonera kring det lästa.

Ett antal intressanta frågor har lett oss in i det här arbetet och vår förhoppning är att i viss mån kunna reda ut och klargöra den problematik som tycks råda i den pedagogiska verksamheten gällande elevers litterära kompetens och bedömningen av den. Frågorna kretsar kring vilket pedagogiskt tänkande som ligger till grund för pedagogers utformning av litteraturundervisning och bedömning av elevernas reflekterande kring texter. Man kan inte låta bli att reflektera över innebörden av vad det egentligen är att utveckla så kallad litterär kompetens. Vi har en förhoppning om att kunna fördjupa våra ämnesdidaktiska insikter beträffande litteraturundervisning samt bidra till kunskapsutvecklingen inom utbildningsvetenskapen.

2. Syfte och problemformulering

Syftet med denna uppsats är att undersöka vad begreppet litterär kompetens innebär i grundskolan. Vi vill även studera pedagogers resonemang kring litterär kompetens i ett bedömningsperspektiv. De frågeställningar som vi utgår ifrån i vårt arbete är:

- Hur resonerar de intervjuade pedagogerna kring begreppet litterär kompetens samt hur bedömer de intervjuade pedagogerna en elevs förmåga att resonera, reflektera och förstå en text och vilka resonemang ligger till grund för deras bedömning?
- Hur beskriver de intervjuade pedagogerna i år 3, 5 och 9 att de utformar sin undervisning för att eleverna ska utveckla litterär kompetens?
- Vilka stöd finns att tillgå för pedagogerna vid bedömning av litterär kompetens?

2.1 Begreppsförklaringar

Litterär kompetens

Vi väljer att använda detta begrepp eftersom det i stor uträkning används i den teoretiska litteratur vi studerat. Vår definition av litterär kompetens är förmågan att självständigt kunna reflektera, tolka och diskutera en läst text, samt att ha flyt i läsningen och kunna identifiera olika genrer. Litterär kompetens innebär också enligt vår uppfattning förmågan att använda sig av strategier i mötet med texten.

Läsförmåga

I dokument från Skolverket används begreppet läsförmåga vilket skiljer sig något från litterär kompetens. Läsförmåga gäller inte enbart bearbetning av skönlitterära texter utan även faktatexter, tabeller och liknande.

2.2 Avgränsningar

I vår undersökning har hänsyn ej kunnat tas till pedagogernas uppfattning om genusskillnader rörande elevers litteraturläsning. Vi är medvetna om att detta är en viktig diskussion och tar upp det i vårt avsnitt kring förslag på vidare forskning. Inte heller har hänsyn tagits till pedagogernas arbetserfarenhet och utbildning då detta skulle innebära en större diskussion och mer omfattande forskning. Likaså har vi inte tagit de olika skolornas profil i beaktande eller deras socioekonomiska upptagningsområde.

3. Metod och material

Under den här rubriken presenteras hur vi har gått tillväga för att besvara frågeställningen. Vi redogör för metodvalet och genoförandet gällande vår undersökning. Här kommer även valet av intervjupersoner att presenteras samt den etiska hänsyn som tagits.

3.1 Metod

Vårt arbete har innefattat en mindre litteraturstudie av ett antal dokument från Skolverket. Dokumenten har betydelse för vår undersökning och har kopplingar till vårt syfte och frågeställningar. Efter bearbetning av de dokument vi valt redovisas det som vi anser vara relevant för undersökningen och det som kan hjälpa oss besvara frågeställningarna. Peter Esaiasson, Henrik Oscarsson och Mikael Gilljam (2007:237f) skriver om kvalitativa textanalyser och nämner en form av systematisk analys där syftet är att man vill klargöra tankestrukturer. Det viktigaste är då att lyfta fram det väsentliga i texten. Vi har inte som avsikt att kritiskt granska det som Skolverket skrivit utan presenterar det som är väsentligt i deras texter och presenterar detta i korta drag. De dokument som studerats är

Lpo 94, läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet samt kursplan för ämnet svenska. Vi betraktar inte dessa dokument som någon forskning utan ser det som politiska dokument från en myndighet. Från Skolverket har vi även tagit del av rapporter från de internationella undersökningarna om elevers läsförståelse, PISA och PIRLS. Dokument som diskuterar och behandlar resonemang angående syfte och dilemman med nationella prov har också inkluderats i litteraturstudien.

I vårt arbete har vi även valt att genomföra en kvalitativ undersökning i form av intervjuer med pedagoger som undervisar i grundskolans år 3, 5 och 9. Vi avser att med hjälp av intervjuer ta reda på hur pedagoger i grundskolan ser på begreppet litterär kompetens och vad som ligger till grund för deras bedömning och undervisning. I vårt arbete kommer vi även att studera uppnåendemålen gällande bearbetning av lästa texter i år 3, 5 och 9 samt studera de nationella proven för de nämnda skolåren. Utifrån detta vill vi sedan ta reda på hur pedagogerna bedömer elevers läsförståelse och hur de utformar undervisningen.

För att komma åt pedagogens tankar och erfarenheter beträffande litterär kompetens och bedömningen kring detta valde vi att göra intervjuer. Syftet med vår undersökning är inte att framhäva i vilken utsträckning eller i vilken mängd pedagoger använder ett speciellt undervisningsmaterial eller liknade så därför har vi uteslutit en kvantitativ undersökning som alternativ. Vi anser att en enkätstudie inte har varit tillräcklig då svaren i en sådan blir svårtolkade eftersom pedagogerna inte har möjlighet att utveckla sina svar. Likaså hade inga följdfrågor kunnat ställas. Syftet med vår undersökning är att framhäva de enskilda pedagogernas tankar och synsätt och därför passar den kvalitativa metoden vårt arbete bättre vilket kan läsas i Jan Trost (2005:14). Även Stefan Stukát (2005:32) lyfter fram den kvalitativa metoden som användbar då man vill gestalta något.

3.2 Undersökningens genomförande

I följande avsnitt diskuteras vårt urval beträffande intervjupersoner och genomförandet av den kvalitativa undersökningen.

3.2.1 Val av intervjupersoner

Vi har genomfört intervjuer med sex pedagoger på grundskolor i Västra Götaland. Vårt urval av intervjupersoner grundar sig på att vi vill studera pedagogers arbete i olika årskurser. Vi har valt att intervjua pedagoger som arbetar med elever i år 3, 5 respektive 9 eftersom nationella prov i ämnet svenska genomförs i dessa årskurser. Vårt val av informanter grundar sig dock inte på i vilken utsträckning de bedömt elever med hjälp av nationella prov och inte heller i vilken utsträckning de på ett medvetet sätt arbetar med litterär kompetens i sin litteraturundervisning.

För att finna pedagoger som passar vår undersökning har vi gjort ett strategiskt urval genom att först ta kontakt med rektorer på olika skolor och genom dem kontaktat de

pedagoger som de förslagit. Vi har i viss utsträckning tagit hjälp av kontakter på våra VFU-platser som har kunnat rekommendera pedagoger. Vi har dock avstått från att göra intervjuer med pedagoger vi själva arbetat med på grund av att vi anser att vår relation till dessa som skulle kunna påverka vår tolkning. Esaiasson m.fl. (2007:292) poängterar att det är bättre att genomföra intervjuer med främlingar då det är svårt att upprätthålla en vetenskaplig distans till personer man känner.

3.2.1 Genomförande av intervjuer

Dokumentationen av intervjuerna skedde genom ljudupptagning eftersom vi ansåg detta tillvägagångssätt tillförlitligt då det gett oss möjlighet att lyssna igenom materialet åtskilliga gånger. Vi ville också kunna koncentrera oss på frågorna och samtalet under intervjuerna utan att behöva anteckna under tiden. För objektivitetens skull har vi tillsammans analyserat intervjuvären. Intervjuerna genomfördes dock med endast en av oss närvarande åt gången för att ett mer jämlikt förhållande mellan den som intervjuade och informanten skulle möjliggöras. Stukát (2005:41) påpekar att den intervjuade kan uppleva att vara i underläge om två personer intervjuar. Han nämner dock också att det finns en fördel med att vara två intervjuare då man har möjlighet att ha olika fokus och upptäcka mer tillsammans.

Intervjuerna genomfördes med en pedagog åt gången. Vi valde medvetet bort att genomföra gruppintervjuer då det förutom av logistiska och tidsmässiga skäl inte verkade passa vårt syfte. Både Trost (2002:24) och Stukát (2005:41) skriver om hur tillförlitligheten vid gruppintervjuer kan vara låg, den sociala situation som uppstår i gruppen kan påverka hur den enskilde svarar. Därför valde vi att genomföra individuella intervjuer. Gruppintervjuer ska inte användas i syfte att komma åt attityder eller åsikter menar Trost (2002:26), då vi vill komma åt just detta får vi således avstå från gruppintervjuer och intervju personerna enskilt. Intervjuerna ägde rum på de platser informanterna valde eftersom vi ansåg det viktigt att de känt sig bekväma i miljön. Dock har vi reflekterat över en risk med detta, vi tror att pedagogerna kan känna ett större krav att svara "rätt" om de befinner sig inom en institutions väggar. Stukát (2005:40) tar upp detta och menar att uppsökande intervjuer tillåter den intervjuade att känna sig trygg. Han anser vidare att den intervjuade bör få välja plats.

I undersökningen har, som tidigare nämnts, sammanlagt sex informanter, två från varje skolår intervjuats. Trost (2005) skriver att ett fåtal väl utförda intervjuer är mycket mer värda än ett flertal mindre väl utförda intervjuer. Då detta är en mindre undersökning är vi dock medvetna om att vårt resultat inte går att generalisera till alla pedagoger utan vi har som mål att belysa skillnader och likheter i pedagogernas resonemang. Resultatet avser alltså endast den undersökta gruppen.

Bo Johansson och Per Olov Svedner (2006:41f) framhåller den kvalitativa intervjuens fördelar då den rätt använd kan ge kunskap som är direkt användbar i läraryrket. De diskuterar också problematik kring användandet av endast denna metod. Utan komplettering av till exempel observationer är det svårt att med säkerhet avgöra om

pedagogerna lever som de lär, dvs. om de tillämpar sina idéer i praktiken. Stukát (2005:49) skriver även han om observation som metod då man vill få en bild av vad människor faktiskt gör och inte enbart ta reda på vad de säger. Vi är medvetna om att undersökningen hade fått ett annat djup om vi hade kompletterat intervjuerna med observationer av pedagogernas arbete. Dock valde vi bort observation som metod då vi anser att det hade varit problematiskt att genomföra inom ramen för den tid vi haft till vårt förfogande. Det föreligger således en viss risk att pedagogerna svarar med vad de tror är "rätt" svar och inte sanningsenligt med hur det egentligen ser ut. Vi kan ändå se en fallgrop med observationer då man måste informera den som bli observerad om syftet med observationen vilket i sin tur skulle kunna leda till att pedagogerna har de i åtanke vid utformningen av undervisningen. Vi ser även ett problem i att under kort tid kunna få godkännande av alla elevers målsman gällande att de får bli observerade. Om en av föräldrarna inte samtycker står undersökningen utan material.

Gällande intervjufrågornas utformning skriver Trost (2002:19) om standardisering och menar i den grad frågorna i en intervju är desamma för samtliga intervjuade, situationen likaså. I denna mening är standardiseringen i vår intervju hög. Vår intervjuguide har en semistrukturerad utformning vilket innebär att vi har utgått från huvudfrågor ställda till samtliga pedagoger men vi har även utformat den så att det finns utrymme att ställa följdfrågor som passar just varje enskild pedagog och samtalet. Vi har valt att inte låta pedagogerna ta del av intervjufrågorna innan intervjun. Anledning till detta är att vi vill ha svar som kommer direkt från pedagogen och inte att pedagogerna i förväg ska ha tagit reda på hur de "bör" svara på frågorna.

Vi strävar efter reliabilitet och validitet i vårt arbete men är medvetna om att reliabilitet och validitet kan ses som problematiska områden då kvalitativa studier ska diskuteras. Även vid kvalitativa studier är det dock av vikt att diskutera reliabilitet och validitet då det påverkar bedömningen av undersökningens vetenskapliga värde hävdar Stukát. Han menar att man i anslutning till kvalitativa studier bör tala om rimliga och trovärdiga tolkningar snarare än sanna, objektiva eller tillförlitliga sådana som vid kvantitativa studier. Reliabiliteten i en kvalitativ studie kan bedömas utifrån graden av överensstämmelse mellan olika bedömare (Stukát 2005:129). Trost skriver om reliabilitet och påpekar att människan inte är statisk och att intervjusvar därmed inte nödvändigtvis blir de samma vid ett annat intervjutillfälle trots att samma frågor ställs (2002:111ff). Validiteten påverkas av det faktum att intervjupersonerna kan vara ärliga eller oärliga (Stukát 2005:126). Vi är medvetna om att pedagogerna kan välja att svara på vad de tycker är korrekta sätt och att människor inte alltid vill erkänna brister.

3.3 Etisk hänsyn

Under planeringen och genomförandet av intervjuerna med berörda pedagoger har vi tagit del av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Eftersom Vetenskapsrådet under vår arbetsprocess har tagit bort publikationen angående de forskningsetiska principerna då det är under behandling har vi använt oss av deras senaste publicerade dokument. Vi har utgått från informationskravet (u.å. 7-8) och nyttjandekravet (u.å. 14) och därmed inför intervjuerna informerat om syftet med vårt arbete för de berörda pedagogerna. Vi har också med tydlighet uttryckt att deltagandet är frivilligt och anonymt samt att informationen enbart kommer att användas i denna studie. De intervjuade pedagogernas namn är fingerade för att säkerställa anonymiteten. Pedagogerna har även tagit del av informationen att de har rätt att avbryta sin medverkan om de så önskar. Hänsyn har tagits till konfidentialitetskravet (u.å. 12-13) från Vetenskapsrådet och vi kommer därför inte använda sådan information om pedagogerna som skulle kunna avslöja deras identitet. Samtyckeskravet (u.å. 9-10) som Vetenskapsrådet tar upp har vi förhållit oss till och eftersom alla pedagoger är över 15 år har de själva lämnat sitt samtycke. Vetenskapsrådet ger rekommendationen att erbjuda informanterna att ta del av resultatet av deras medverkan innan det publiceras vilket vi erbjudit samtliga intervjupersoner.

4. Teoretisk anknytning

Vi har valt att utgå från två teoretiska fält som vi anser vara relevanta för vår studie: receptionsforskning och sociokulturell teori. Anledningen till att vi valt receptionsforskning är att det är en huvudströmning i modern litteraturtolkning och vi finner den användbar för att förstå elevers möten med texter. Den sociokulturella teorin ser vi tydliga spår av i styrdokument och finner av den anledningen det relevant att ta avstamp i.

4.1 Receptionsforskning

Ett läsarorienterat perspektiv har växt fram inom litteraturtolkningen och till skillnad från tidigare synsätt med fokusering på texten som självständig riktar den läsarorienterade teorin, även kallad reader-response criticism, blicken mot mötet mellan texten och läsaren. Ett läsarorienterat perspektiv innebär att man anser att texten i stor uträkning skapas av läsaren. Lars Wolf (2002:16ff) skriver om läsarorienterade teorier och menar att en litterär text aldrig är helt entydig eller sluten. Enligt honom innebär det att tolkningen av texten är beroende av vem läsaren är samt i vilken kontext läsningen äger rum. Detta innebär att det inte finns en enda korrekt läsning av en text utan att flera är möjliga. Den läsarorienterade forskningen har vunnit fäste i dagens litteraturpedagogik. Det äldre synsättet som innebar att texten ansågs som självständig ledde till uppfattningen att det fanns korrekta tolkningar. Detta innebar att det ansågs att vissa läsare, lärare eller andra ”experter”, kunde göra den korrekta tolkningen. Wolf (2002:16) slår fast att den

gängse uppfattningen bland receptionsforskare och teoretiker numera är att textens mening inte är bunden till författarens avsikt.

Det existerar olika synsätt beträffande vad läsarrollen innebär. Wolf (2002:21ff) går igenom några av de mest inflytelserika teoretikerna i sammanhanget. Gemensamt för dessa är deras syn på litteraturlöslösning som resultatet av en konstruktiv process inuti läsaren. Han skriver om Culler som började använda begreppet litterär kompetens i *Structuralist Poetics* 1975. Culler ser på litterär kompetens som konventioner en idealläsare känner till och behärskar.

Louise M. Rosenblatt skrev redan 1938 i *Literature as Exploration*¹ i ytterst läsarorienterad anda att ett litterärt verk enbart är bokstäver tills en läsare ger det mening. Dock framhåller hon att det är både texten och läsaren som står för meningsskapandet (2002:35ff). Hennes åsikt kan ses som tämligen radikal då hon påstår att all läsning är individuell och unik.

Wolfgang Iser's åsikt är att den litterära texten endast uppstår i ett möte mellan läsaren och texten (1993:319). Han tillskriver därmed texten en starkare roll än Rosenblatt då han säger att den inte är färdigskriven utan läsarens fantasi, erfarenheter och kunskaper. Iser säger att luckor som texten innehåller ska fyllas och att varje läsare gör detta på sitt individuella sätt (1993:325). Lars Brink (2006:239f) skriver om Iser's (1980) tankar om utrymme i litterära texter för läsaren att fylla i. Han menar att olika läsare fyller i med olika saker beroende på läserfarenhet, sociala tillhörighet, ålder samt kontext texten läses i.

Wolf (2002:25) skriver att Stanley Fish är av den liknande åsikten att det inte finns någon i förväg existerande text. Det finns enligt honom lika många texter som det finns läsare.. Fish talar om tolkningsgemenskap och menar att läsarna har vissa ramar gemensamt och förhandlar om textens betydelse. Texten har ingen betydelse i sig. Fish (1993:187f) säger att tolkningsgemenskapen utgörs av läsare med gemensamma tolkningsstrategier som existerar före läsningen. Individer tillägnar sig olika tolkningsstrategier, de lärs in. Vidare påpekar han att tolkningsgemenskaper inte är fasta konstellationer utan de kan växa och minska. Läsare kan flytta från den ena tolkningsgemenskapen till den andra.

Judith A. Langer är av åsikten att subjektiva och objektiva erfarenheter inte nödvändigtvis står i konflikt (2005:19). Tillsammans bidrar de med olika perspektiv på samma fenomen vilket ger en komplex och mer komplett förståelse. Läsarens föreställningsvärld byggs upp i takt med att nya uppfattningar förändras och utvidgas. Tolkningarna byts ut i en ständig interaktion mellan text och läsare och byggandet av föreställningsvärldar kan sägas vara skapandet av mening och sammanhang (2005:28).

¹ Vi använder oss av den svenska utgåvan från 2002 men Rosenblatts tankar publicerades redan 1938. Vår källa är en reviderad och översatt upplaga av Rosenblatts originalverk *Literature as Exploration* från 1938.

4.2 Sociokulturellt perspektiv

Vårt arbete utgår från det sociokulturella perspektivet som sätter fokus på samspel mellan individ och kollektiv. Om man studerar Lpo 94 är det tydligt att den i stor utsträckning har drag från ett sociokulturellt perspektiv genom synen på lärande och utveckling. Kursplanen för ämnet svenska uttrycker att språket utvecklas i socialt samspel.

I sociokulturell teori betonas språket och Roger Säljö ställer sig bakom Lev Vygotskijs antagande om att språket och samtalet är centrala delar. Interaktion och kommunikation ses som centrala för förståelse av lärande och utveckling på individuell och kollektiv nivå (2000:232). Eleven tillägnar sig kunskaper genom att kommunicera med klasskamrater och pedagog. Elever kan få ut mer av litteraturläsning då de arbetar tillsammans med klasskamrater och pedagog än vad de hade fått om de enbart läst enskilt och aldrig fått möjligheten att diskutera det lästa. I boksamtal får de möjlighet att utreda sådant som varit komplicerat i texten och för svårt att förstå på egen hand (Chambers 1993).

Bland de pedagogiska implikationer som följer ett sociokulturellt perspektiv på lärande nämner Säljö (2000:209f) en praktisk uppgift för pedagogen. Denna uppgift innefattar att hjälpa eleverna identifiera regler för kommunikation samt vägleda dem till behärskning av dessa. Vi tolkar dessa ”regler för kommunikation” som strategier liknande strategier som exempelvis nämns av Langer och Ellin Oliver Keene och Susan Zimmermann då de beskriver de strategier elever behöver för att kunna bearbeta skönlitteratur.

Olga Dysthe (2003:109) och Mari-Ann Igland talar om dialogiskt uppbyggd undervisning som ger goda inlärningsvillkor. De hänvisar till Martin Nystrand som tolkar Bakhtins tankar om undervisning. I den dialogiska undervisningen ges utrymme för diskussion och fokus är på omvandling av förståelse men även den lärandes tolkningar och personliga erfarenheter. En monologisk undervisning däremot, karaktäriseras av lärarstyrda samtal där kommunikationen är en överföring av kunskaper, det är läraren och läromedlet som är auktoriteter och den lärande exkluderas. De olika undervisningssätten bygger på dialogism och objektivism, dvs. att kunskap är något som skapas genom interaktion mellan olika röster kontra kunskap är något givet. Dialogisk undervisning kännetecknas av diskussion, omvandling av förståelse och att kunskapen byggs upp genom interaktion mellan de olika rösterna i klassrummet. Elevens tolkningar och personliga erfarenheter används som källa till kunskap.

Det sociokulturella synsättet innebär att pedagogens uppgift är att inta en aktiv roll för att stötta eleven i arbete mot den närmaste utvecklingszonen menar Dysthe (2003:89) och Igland. Petri Partanen (2007:52) diskuterar samma sak men använder benämningen den proximala utvecklingszonen som Vygotskij myntade. Denna zon kan beskrivas som utrymmet mellan vad en elev kan göra utan hjälp och vad han eller hon kan göra med hjälp från andra (en klasskamrat eller pedagogen). Det som eleven kan klara att utföra på egen hand, kan han eller hon med ett visst stöd från en klasskamrat eller pedagogen utföra på en ännu högre nivå. Partanen talar även om Bruners begrepp scaffolding

(2007:114) vilket ter sig oundvikligt att nämna då den proximala utvecklingszonen diskuteras. Pedagogerna ska fungera liksom en byggnadsställning som stöttar till en början men allt eftersom eleven lär sig ska den monteras ned. Pedagogens vägledning ska alltid finnas där men den förändras i takt med elevens utveckling. Det handlar med andra ord om en gradvis överlämning från pedagog till elev.

Partanen skriver vidare om elevernas gemensamma tänkande och hur man som pedagog ska öppna upp för diskussion och gemensamt tänkande istället för att se elevernas frågor som behöver ett svar från någon som vet bäst. I stället ska nyfikenhet och gemensamt undersökande vara i fokus och på så sätt bidra till att eleverna utvecklar en kognitiv förmåga (2007:102). Pedagogerna ska vara vägledande i samtal och ska kartlägga var eleverna befinner sig. Kartläggningen ska gälla hur eleverna går tillväga när de möter en text, vilka strategier de använder. Anledningen till detta är att pedagogerna ska kunna hjälpa dem arbeta i den proximala utvecklingszonen (2007:146).

Partanen använder begreppet internalisering och syftar då på en utveckling från det yttre, sociala till det inre, mer privata som kan sägas ske vid inläring. En färdighet internaliseras. Det självständiga arbetet sker främst med stöd av det inre tänkandet säger Partanen (2007:49ff). Han lyfter fram kopplingar till internaliseringen i samband med den proximala utvecklingszonen då han skriver:

Det vägledande pedagogiska stödet från en vuxen eller en kamrat blir en social och språklig dialog som eleven så småningom kan integrera och internalisera. Återigen ser vi hur lärandet rymmer rörelser från yttre språk till inre språkligt tänkande

Partanen 2007:52

Internalisering, ett av Vygotskijs begrepp förklarar Dysthe och Igland som den utveckling vilken sker från social samverkan och i den kontext man ingår i till de individuella medvetenhetsfunktionerna. Vygotskij ville förstå hur högre psykologiska processer så som språket, minnet, begreppsbildning uppstår och delade in vägen till internalisering i två steg. Dysthe och Igland presenterar det första steget som kallas intermentalnivå där samverkan med andra är viktigt för att processerna ska uppstå. Det andra steget är intramentalnivå vilket förklaras som en inre nivå hos den enskilda individen.

5. Tidigare Forskning

I denna del sammanställs olika forskares syn på begreppet litterär kompetens och olika former av litteratursamtal presenteras. Vi berör även området bedömning av litterär kompetens.

5.1 Litterär kompetens

Jonathan Cullers begrepp litterär kompetens förmedlades för första gången 1975 i hans verk *Structuralist Poetics* (Wolf 2002). Culler (1991:107) skriver att det finns en problematik kring förståelse av skönlitterära texter. Det förekommer olika tolkningar av vad litterär kompetens är, även bland kritiker, vilket underminerar föreställningar om definitionen av begreppet. Culler anser att litterär kompetens är att betrakta som en uppsättning konventioner. Dessa konventioner är historiskt, kulturellt och socialt bundna. Culler (1991:96ff) menar att en litterär grammatik, läskonventioner, är nödvändiga kunskaper för läsaren att ha för att kunna förstå en text. Det tycks enligt Culler finnas begränsningar för antalet acceptabla och rimliga tolkningar men det finns flera möjliga tolkningar så länge de har en förankring i texten.

Rosenblatt beskriver två typer av läsning: efferent och estetisk. Efferent läsning leder till att den personliga litteraturupplevelsen hamnar i bakgrunden och kan ses som bidragande orsak till att eleverna letar efter ett ”rätt svar”, det som läraren sitter inne med. Främst vid läsning av icke skönlitterära texter, till exempel faktatexter, handlar det om denna efferenta läsning. Rosenblatt menar att efferent läsning är mer inriktad på bokstavlig inriktad läsning. Den andra typen av läsning kallar Rosenblatt estetisk läsning och den innebär att eleverna får reflektera över texten på ett bredare, personligt och emotionellt plan. De får till exempel fundera över andra människors liv, idéer och åsikter (2002:11ff). Med detta som underlag skulle man kunna definiera Rosenblatts idé om vad litterär kompetens är ett tillstånd då det råder balans mellan efferent och estetisk läsning. Läsaren bör för att vara litterär kompetent kunna placera sig på lämplig plats på skalan utifrån syftet med läsningen. Ytterligare en fingervisning om vad litterär kompetens innebär enligt Rosenblatt får vi av att läsa hennes ord om förståelse (2002:96ff). Lärarens uppgift är att hjälpa eleverna till förståelse av ett litterärt verk. Bland annat förutsätter förståelse att läsaren lär sig om det historiska, sociala och etiska sammanhang som verket måste placeras i. Elevernas personliga erfarenheter bildar också ett sammanhang som måste tas hänsyn till när man talar om förståelsen. Rosenblatt (2002:98) skriver att en medvetenhet om det egna perspektivet, samt information som kan belysa författarens underförstådda antaganden, behövs för att full förståelse av ett litterärt verk ska uppnås.

Langer (2005:20) föreslår att läraren ska titta på de strategier som goda läsare använder sig av när de diskuterar litteratur för att finna det som bör bedömas i samband med skönlitteraturläsning. Eleverna ska kunna dela med sig av intrycken efter att ha läst en text och kunna ställa relevanta frågor till texten. Efter det första intrycket ska de ha förmågan att gå vidare och utveckla, ompröva sina tankar. Eleverna ska även kunna göra kopplingar mellan olika texter och inom texter samt reflektera över alternativa tolkningar.

När det kommer till att förstå litteratur är det grundläggande att kunna foga samman och utveckla menar Langer (2005:39). Att kunna använda litteraturen för att uppnå större förståelse av sig själva och livet nämns också som ett mål. Ovannämnda färdigheter kan tolkas som viktiga aspekter av litterär kompetens.

Keene och Zimmermann utgår från att läsare är metakognitiva, dvs. de reflekterar över sitt eget tänkande under läsningen och att unga elever kan träna upp förmågan att använda sig av erfarna läsares strategier för att förstå texter. Erfarna läsare löser svårigheter som de stöter på i texten genom att använda sig av olika strategier. Dessa strategier som grundar sig i tidigare forskning sammanställs av Keene & Zimmermann (2003:248ff) och kan förmodas vara de delar som litterär kompetens består av. Före, under och efter läsningen agerar den erfarna läsaren på olika sätt. Kännetecknande för erfarna läsare är att de använder gammal kunskap för att avgöra vad som är mest relevant i texten, de noterar tema och tankegångar. Vidare skriver Keene & Zimmermann att läsarna ställer frågor till sig själva under läsningens gång, frågorna handlar om författarna, de själva och texten och syftar till att klargöra vad som är viktigt i texten. Skapandet av inre bilder baserade på sinnesintryck under och efter läsningen kännetecknar också erfarna läsares förståelsestrategier. De använder även sinnesintryck för att fördjupa förståelsen. Läsarna återberättar eller sammanfogar texten för att bättre förstå. Utifrån dessa olika strategier görs sedan kritiska bedömningar, slutsatser dras och det utformas unika tolkningar (2003:42f). Författarna kommer till slutsatsen att undervisning i strategiskt tänkande behövs för att kunna läsa krävande texter (2003:263f). Elevers strategibehärskning bedöms utifrån en skala under följande rubriker:

- Tänka högt
- Använda schema
- Göra inferenser
- Ställa frågor
- Bedöma vad som är viktigt i text
- Hantera förståelseprocessen
- Visualisera
- Syntetisera
- Återberätta

Komponenterna ovan tolkar vi som delar av vad litterär kompetens innebär enligt Keene och Zimmermann (2003:248ff). Begreppet inferenser förklaras i denna kontext så här:

När man läser tänjer man på den bokstavliga textens gränser genom att foga in egna erfarenheter och uppfattningar och skapar därmed en ny tolkning, ett tänjande för vilket vi här använder uttrycket göra inferenser.

Keene och Zimmermann 2003:167

Genom inferenserna vävs texten samman med läsarens samlade livserfarenhet och kunskap. Att använda schema innebär att läsaren använder sig av sina bakgrundskunskaper tillsammans med texten för att skapa mening. Det smälts samman och något unikt uppstår (2003:169ff).

Enligt Örjan Torell är litterär kompetens uppbyggd av tre olika

kompetenser: konstitutionell kompetens, performanskompetens och literary transferkompetens. För att den litterära kompetensen ska kunna anses vara komplett bör det råda balans mellan dessa tre. Torell (2002:82ff) menar att den konstitutionella kompetensen finns hos alla människor eftersom människan är fiktionsskapare av naturen. Denna kompetens behöver eleverna alltså inte träna upp. Det behöver däremot nästa kompetens som Torell nämner, performanskompetensen, som kan ses som en grundsten i den litterära kompetensen men den är bara en delfunktion. Denna kompetens är den inlärd, den som skolas in. En varning utlyses för performansblockeringar som innebär att performanskompetensen leder till att läsarens tolkning blir till osjälvständiga svar enligt inlärd mönster. Torell (2002:85ff) skriver vidare att literacy transferkompetensen implicerar att läsaren kopplar texten till de egna erfarenheterna. Även här utfärdar Torell en varning och menar att det finns en risk att läsarens egna erfarenheter dominerar tolkningen av texten i allt för hög grad och att texten på så sätt kan hamna i skymundan. Detta kallar han literacy transferblockeringar, dessa kan göra att läsaren inte ser något annat i texten och den litterära kompetensen blir lidande.

Wolf stödjer sitt resonemang kring litterär kompetens på receptionsforskning. Textens mening är i denna mening inte bunden till författarens avsikt. Textens mening påverkas av läsaren, vem denne är samt i vilken kontext läsningen äger rum. Wolf (2002:13) nämner olika sätt att tolka litteratur. Litteratur kan läsas på olika sätt, olika läsroller ger olika konsekvenser för hur man ser på litteratur och därmed vad det innebär att förstå den. Wolf (2002:150f) föreslår andra termer än just litterär kompetens. Han nämner litterär kapacitet, förmåga eller medvetenhet och lägger fram ett antal komponenter som tillsammans skulle kunna vara det han kallar litterär kapacitet eller medvetenhet: eleven ska ha en medvetenhet om att olika tolkningar är möjliga och förstå att litterära texter består av både yta och djup. Eleven ska också kunna uttrycka personliga uppfattningar rörande innehåll, betydelse och värde i texter. Litteraturen ska ses som en väg till kunskap och andra människors erfarenheter. Bekantskap med begrepp som genre, motiv, tema och några versmått är andra mål för eleven i strävan mot litterär medvetenhet.

Monica Reichenberg (2006) skriver om aktiva läsare som har förmågan att anpassa sina strategier vid läsningen. De kan förutsäga vad som ska komma i texten. Ytterligare en egenskap som aktiva läsare besitter är den att de kan bedöma sin egen förståelse och på så sätt upptäcka eventuella fel under tiden de läser. De kan således korrigera genom att gå tillbaka en bit i texten och läsa om något som de inte förstått. De vågar också ifrågasätta författarens auktoritet (2006:219f). För att få eleverna att läsa aktivt krävs träning. Genom boksamtal kan de få vana att reflektera över budskap i texten och diskutera tolkningar.

5.2 Litteratursamtal

En av våra forskningsfrågor rör utformningen av pedagogernas litteraturundervisning. Med utgångspunkt i de intervjuade pedagogernas svar presenteras under denna rubrik ett antal undervisningsmodeller gällande litteratursamtal. Pedagogerna nämner samtal som den dominerande undervisningsmodellen vid bearbetning av läst skönlitteratur och därför

väljer vi att fördjupa oss i just litteratursamtal. Vi har medvetet valt att inte kalla det forskning kring litteraturundervisning då en del av våra källor bygger sina modeller på beprövad erfarenhet snarare än forskning.

Boksamtal enligt Aidan Chambers är tämligen informella och vardagligt samtalande om det lästa. Chambers definierar boksamtal som ett sätt att formulera tankar och känslor som väckts av litteraturläsning och den tillsammans gjorda tolkningen (1993:23). Boksamtalen handlar främst om tre komponenter: utbyte av entusiasm, utbyte av frågetecken (dvs. svårigheter) samt utbyte av kopplingar och betydelsefulla samband (1993:54). Samtalet kring skönlitteraturen är i Chambers mening en individuell och samtidigt en kollektiv aktivitet. Eleverna möts genom boksamtalen vilka beskrivs som en kollektiv aktivitet. Varje elev i klassen vet någonting men ingen vet allt. Genom boksamtal kan elevernas individuella tankeförmåga utvidgas genom dialog och samarbete. Om eleverna reflekterar tillsammans blir förståelsen av det lästa större menar Chambers (1993:24f).

Chambers menar att pedagogen är samtalsledaren och denne bör regelbundet sammanfatta vad klassen sagt om det lästa (1993:63ff). Eleverna ska ges möjlighet att ompröva eller eventuellt ändra samtalets riktning. Det är deras tankar som styr boksamtalen. Chambers är av åsikten att eleven är kompetent läsare och kritiker. Vikten av att läraren skapar tryggt klimat i klassrummet påpekas även. Eleverna måste känna sig trygga och betydelsefulla för att kunna berätta om sin läsning. Detta möjliggöra bland annat av ett visat uppriktigt intresse från pedagogens sida (1993:59ff). Pedagogerna bör inleda med att säga: "Jag undrar..."

Boksamtalen kan inledas med att pedagogen ställer fyra grundfrågor som utgångspunkt för att få igång samtalen:

Jag undrar...

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

...om det var något du inte gillade?

...om det var något du inte förstod eller tyckte var svårt? Om du har några frågetecken?

...om du lade märke till några mönster eller kopplingar?

Chambers 1993:99

Dessa frågor möjliggör att elevernas åsikter om vad de anser vara viktigast och intressant i en text framkommer och att man på så sätt eliminerar risken att de upptäcker den text som pedagogen vill att de ska se (1993:98f). Genom Chambers boksamtal kan eleverna lära sig att skapa mening i texten och få syn på hur det går till. I samtalen riktas så småningom fokuseringen mot mönstren och kopplingarna. På så sätt kartläggs och åskådliggörs tolkningsprocessen (1993:105).

För att få eleverna att läsa aktivt krävs träning. Genom boksamtal kan de få vana att reflektera över budskap i texten och diskutera tolkningar. Samtal som bryter ner avståndet mellan läsaren och texten talar A.S Palinscar och A.L Brown om. Både Svensson och Reichenberg tar upp deras tankar kring litteratursamtal. Palinscars och Browns undervisningsmodell kallas för ömsesidigt lärande, Reciprocal Teaching. Enligt Palinscars och Browns samtalsmodell är det fyra strategier som är användbara när det kommer till läsförståelse: att förutsäga, att ställa frågor, att sammanfatta och klargöra

(Svensson 2008:22). Till skillnad från Chambers boksamtal som har pedagogen som samtalsledare är det här både pedagog och elev som växelvis är samtalsledare. Palinscar och Browns arbetsätt främjar elevernas förmåga att reflektera över det lästa och deras talutrymme ökar markant. De lär sig också att följa upp klasskamraternas svar och ställa frågor (Reichenberg 2006:220ff).

Britta Stensson² förklarar skolans uppgift att fördjupa elevernas förmåga att tolka, tänka och förstå. Dessa förmågor kan eleverna utveckla genom läsningen då läsningen är ett livskunskapsämne. Läsningen är ett sätt att lära om världen, om sig själv och andra men för att vi ska nå dit måste eleverna få verktygen att kunna bearbeta texterna. Stensson menar att man gemensamt, i samtal, med eleverna ska bygga upp strategier för läsningen och i samtalet ge eleverna verktygen. Med hjälp av strategier och samtal kan alla elever både de goda och de svaga läsarna utveckla förmåga att tolka och läsa mellan raderna. Skolan ska inte bara lägga fokus på lästekniska färdigheter utan ska även ägna tid åt läsförståelse och tolkningar. Man har trott att läsförståelse är något eleverna uppnår med tiden av sig själva eller med frågeformulär men Stensson understryker att forskning har visat att det inte kommer av sig självt, åtminstone inte för alla elever. För att eleverna ska bli reflekterande läsare måste de få möjlighet att ta del av olika strategier så att de kan utveckla sin förmåga att bli reflekterande läsare (Stensson 2006:19).

Stensson (2006:17) skriver att läsning i skolan inte betraktas som ett skolarbete av många utan något som eleverna får göra när de får tid över. Trots denna syn på läsningen säger Stensson att pedagogerna oftast är medvetna om läsningens betydelse men de använder inte läsningen som den borde. Det viktiga är att läraren själv är medveten om varför det är viktigt att läsa så att denna syn sedan kan överföras till eleverna. Stensson förklarar att om man som pedagog inser att läsningen är detsamma som att tänka och reflektera samt insett att det är genom språket som utvecklingen av tänkande sker är skälet stort att ge plats för en språklig verksamhet där samtalet mellan lärar- elev och elev-elev äger rum. Genom att man öppnar för samtal kring texter lyfter man fram olika tolkningar av texten menar Stensson (2006:20). Samtalet öppnar förståelsen och ger utrymme för att man som elev kan delge och ta del av olika tolkningar. Om samtalet utgör en bearbetning av högläsningen skapar detta även en gemensam historia för eleverna och de får tillsammans möta en värld som är större än klassrummet. Stensson understryker dock att frågorna i samtalet måste vara autentiska, varken läraren eller eleverna ska sitta med de rätta svaren.

En undervisningsmodell som Stensson (2006:39) tar upp som en viktig ingång till elevernas egen förmåga att bearbeta texter är att *modellera*. Med modelleringen menar hon att man som pedagog till exempel vid högläsningen tänker högt själv inför eleverna och på så sätt visar hennes tankar öppet för eleverna. Stensson menar ätt det är viktigt att ”det gäller att göra de dolda processerna synliga” (Stensson 2006:39). Att modellera är på så vis att inte bara berätta hur eleverna ska göra utan även visa hur de ska gå tillväga.

Stensson (2006:120) tydlig gör hur högläsningstunden i skolan är en aktiv process där skapande av mening står i fokus. Högläsningstunden är inte en tid för avslappning och

² Britta Stensson bygger sina resonemang på beprövad erfarenhet snarare än egen forskning. Hennes tankar härleds dock till tidigare forskning.

drömmeri eller någon passiv överföring av kunskaper. Lyssnaren ska vara i aktivt tänkande person som tolkar och omskapar texten. Stensson förklarar processen som att "Under läsningens gång förändras de inre bilderna och tänkandet. När vi kommer till sista kapitlet är huvudpersonen i boken inte detsamma. Det sker hela tiden en rörelse, både i texten och inuti läsaren/lyssnaren." (Stensson 2006:120).

För att ett boksamtal ska bli bra säger Stensson (2006:123) att en förutsättning är att läraren själv läst boken en gång och funderat och resonerat kring innehållet. Anledningen är inte att läraren ska hitta de rätta tolkningarna och svaren utan att hon ska bli medveten om sin egen läsning och föreställningsvärld. När en lärare kan det kan hon vara öppen för elevernas olika tankar, tolkningar. Det finns även möjlighet att man som lärare kan ta reda på vilka tillfällen som det är bra att stanna upp och diskutera utifrån boken.

Langer (2005:58f) ser diskussioner som ett tillfälle för eleverna att ta del av varandras föreställningsvärldar och på så vis utmana sin egen föreställning. Med föreställningsvärldar menar Langer "den värld av förståelse som en besitter vid en given tidpunkt". Föreställningsvärldar skiljer sig åt mellan individer då de är textvärldar i våra sinnen menar Langer (2005:23). En förutsättning för diskussionerna är att eleverna vågar samtala om tankar och åsikter även om alla deltagare inte håller med. Langer (2005:58) poängterar är att det är lärarens roll att skapa den gemenskapen i klassrummet som ska gynna elevernas lärande. Vidare beskriver Langer (2005:101) att ett klassrum som utvecklat en gemenskap under deras diskussioner finns det en förståelse för varandra och eleverna hjälper varandra för att komma vidare. Det är ett fokus på interaktion. När Langer (2005:31ff) berättar om byggandet av föreställningsvärldar tar hon upp fyra faser. De fyra faserna handlar om "att vara utan för en föreställningsvärld och kliva in, att vara i och röra sig i en föreställningsvärld, att stiga ur och tänka över det man vet samt att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen". Langer (2005:31, 35f) poängterar att faserna inte är linjära utan att man i mötet med texten kan återkomma till olika faser. I de två första faserna är tankarna fokuserade på föreställningsvärlden, vi samlar intryck och fördjupar våra föreställningar. När vi stiger ur under tredje fasen reflekterar vi över våra erfarenheter kopplat till texten och finner insikter. I den sista fasen reflekterar vi över vad allt betyder, hur det är och varför.

5.3 Tankar kring bedömning

Vi kommer i resultatavsnittet presentera Skolverkets dokument som behandlar bedömning men vi vill i följande avsnitt presentera tankar kring bedömning med utgångspunkt i tidigare forskning.

Helena Korp (2003:16) skriver om ett utvidgat syfte med kunskapsbedömning som uppstått till följd av förändring i synen på kunskap och inläring. En teoretisk omorientering har skett, den sociokulturella teorin är den inläringsteori som på senare tid haft störst inflytande och nu för tiden ses bedömning som ett hjälpmedel för pedagogen då denne ska hjälpa eleven att förbättra sina lärstrategier. Därför är elevens delaktighet i bedömningsprocessen relevant. Fokus ska ligga på läroprocessen så väl som

resultatet Den formativa bedömningen innebär kontinuerlig bedömning. Bedömningen ska vara ett stöd för pedagogen så att problem kan diagnosticeras och rätt stöd kan sättas in om behov finns. Den ger också en bild av elevens förståelse vilket är en förutsättning för att pedagogen ska kunna planera undervisningen på bästa sätt. En formativ bedömning ska också motivera eleven i sin kunskapsutveckling.

Summativ bedömning är en annan form av bedömning och är direkt kopplad till betygsättning och rangordning av prestationer (Korp 2003:77). Primärt är denna bedömning avsedd att användas för selektion.

Summativa bedömningar inbegriper alltid ett värderande moment. Men också formativa bedömningar kan innehålla utlåtanden om kvaliteten – det som skiljer den formativa bedömningen av elevers kunskaper från den summativa är, att den har ett pedagogiskt syfte och inte används för selektion eller rangordning.

Langer (2005:118f) förespråkar fortlöpande bedömning när det handlar om elevers förståelse av skönlitterära texter. Beslut om vad det är som ska bedömas bör enligt hennes synsätt växa fram i kontexten där eleven, pedagogen och texten befinner sig. Langer (2005:20) föreslår att läraren ska titta på de strategier som goda läsare använder sig av när de diskuterar litteratur för att finna det som bör bedömas i samband med skönlitteraturläsning.

Bengt Fredén (2004:8) skriver i Skolverkets samling *Att visa vad man kan* om hur de nationella proven är kopplade till ett betygssystem där resultaten av de nationella proven styr betygsbedömningen. Avsikten med bedömningssystemet är att få en rättvis och likvärdig bedömning men det innebär en problematik då detta kräver att alla elever läser om samma områden på lika mycket tid, med samma arbetsformer och så vidare. På 1990 talet övergick skolan från att vara en regelstyrd skola till att vara en mål- och resultatstyrd skola säger Fredén (2004:8). Fokus för staten blev att sammanställa mål som eleverna skulle uppnå. Det stod inte i läroplaner och kursplaner hur man skulle gå tillväga för att nå målen och inte hur undervisningen skulle vara utformat. Det var istället läraren, arbetslaget och de ansvariga för skolverksamheten som skulle besluta om vilka material som ska användas och vilken form undervisningen skulle ha.

En annan form av bedömning, portfolio bedömning, behandlar Dysthe (2002:91-106) i *Att döma eller bedöma en artikel om portföljer*. I artikeln tar hon upp hur man som pedagog måste ha ett samarbete med de övriga pedagogerna om bedömningens grunder i portföljerna även hur man skiljer på individuellt arbete och grupparbeten. Portföljer i skolans värld har blivit en alternativ bedömningsform och ett redskap för bedömning. Dysthe (2002:93) säger att den största vinsten med att använda portföljer är att det blir en tydlig koppling mellan lärandet och bedömningen. Portföljerna blir en arbetsform som det kontinuerligt arbetas med i skolan. Dysthe presenterar några punkter som hon funnit positivt med portföljer. Hon lyfter fram arbetssättet i sig som positivt och gällande bedömning finns det stora möjligheter i arbetet med portföljer att bland annat visa vilken kompetensnivå eleven uppnått. Det blir en dokumentation av elevens utveckling under en längre tid, en hjälp att utvärdera elevens förmåga i ämnet och kan visa elevens arbetsprocess. På detta sätt kan kunskapsutvecklingen synliggöras för eleven och fokus hamnar inte enbart på slutprodukten.

Birgitta Garne (2004:128-140) diskuterar hur man kan bedöma språkförmågan och har sin utgångspunkt i år 5. När eleverna går i år 5 befinner de sig i mitten av grundskolan men Garne (2004:129ff) säger att det är viktigt att eleverna får den hjälp de behöver så tidigt som möjligt i skolan. Det är viktigt att följa elevernas språkutveckling för att kunna sätta in stöd i rätt tid. Främst handlar det om skrivningen och läsningen då det talade språket har eleverna med sig till skolan. Vidare poängterar Garne att det är senast i år 5 som elever med särskilda behov måste uppmärksammas. En lärare som känner sina elever iakttar hela tiden sina elever och gör anteckningar och på så vis följer elevernas utveckling. Garne skriver i samband med det att det kan vara bra för en lärare att ha ett observationsschema som den kan notera i. Materialet behöver inte vara utformat på något speciellt sätt.

Även om skolorna i Sverige har olika uppläggning av innehållet i sin undervisning så svarar nationella proven för att en likvärdig utbildning skriver Garne (2004:130f) då alla elever har samma mål att nå. Den muntliga delen i de nationella proven och dess bedömning skriver Garne om och diskuterar hur dokumentationen ska kunna göras. Att använda en bandspelare blir svårt då ljudåtervinningen blir dåligt och det kan heller inte ta med elevernas kroppsspråk och deras förmåga att lyssna. Garne ger som förslag att man som pedagog istället ska koncentrera sig på en eller två grupper med elever och gör likadant vid ett annat tillfälle för att kunna observera alla elever (2004:139).

6. Resultat

I följande kapitel presenteras resultatet av litteraturstudierna och därefter resultaten av vår kvalitativa undersökning.

6.1 Resultat av litteraturstudier

Här presenteras delar av Skolverkets dokument som är relevant för vår undersökning. Vi är medvetna om att dessa inte är tidigare forskning och kallar dessa istället för Dokument från Skolverket. Vi har granskat läroplanen för grundskolan och kursplanen för ämnet svenska. Eftersom vårt arbete har fokus på bedömning av litterär kompetens med utgångspunkt i uppnåendemålen har vi valt att studera skolverkets egna dokument som berör de nationella proven. Vi gör också en mindre sammanställning av Skolverkets publikationer av de internationella läsproven PISA och PIRLS. Dessa har valts då vi anser att de ger en kompletterande beskrivning av vad litterär kompetens är samt att de kan ses som ett stöd för pedagoger då det presenteras tydligt hur elevers läsförmåga bedöms samt de olika nivåer bedömningen utgår ifrån.

6.1.1 Lpo 94

Lpo 94 tar upp att det är skolans uppgift att ge eleverna möjlighet till att utveckla sin språkliga förmåga. Det ska ske genom att det ges tillfällen till att bland annat samtala så eleverna utvecklar ett sätt att kommunicera och genom det bygger upp en tillit till sin språkliga förmåga. Lpo94 poängterar också att ”språk, lärande och identitetsutveckling är

nära förknippade” (Skolverket 2006:5). Under rubriken mål att sträva mot i Lpo 94 lyfts förmågorna att diskutera och argumentera fram. Det är förmågor som eleverna ska kunna använda sig av som redskap för att kunna reflektera över erfarenheter. Andra förmågor som det talas om är att kunna uttrycka och ta egna etiska ställningstagande utifrån personliga erfarenheter och kunskaper.

6.1.2 Kursplan för ämnet svenska

Under rubriken Ämnets syfte och roll i kursplanen för ämnet svenska går det att läsa om hur ämnet ska ge eleverna möjlighet att möta olika upplevelser, åsikter och värderingar. Detta ska bland annat ske i anslutning till läsupplevelser. Vidare finner man att ämnet svenska ska syfta till att ge eleverna ökad förståelse för sina medmänniskor med olika kulturell bakgrund samt stärka den egna identiteten. I kursplanen för ämnet svenska betonas skönlitteraturens roll och vad den kan bidra med för kunskaper. Det poängteras att samspelet är viktigt för språkutvecklingen. Det är i dialog med varandra som eleverna ska utveckla förmågor som att bearbeta texter och kunna uttrycka vad texterna förmedlar och tolka, förstå och reflektera över innehållet i texterna. Kursplanen tar även upp hur eleverna inom ämnet svenska ska få insikt om sitt eget lärande och kunna både ensam och tillsammans med andra reflektera. Här nedan följer några citat hämtade från kursplanen som alla belyser vikten av att bearbeta texter för att uppnå större förståelse för omvärlden och det egna lärandet.

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. (Skolverket 2000:99)

I ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet. Därför kan inte ämnet svenska delas upp i moment som bygger på varandra i en given turordning. Det går inte att hitta en jämnt växande utveckling genom skolåren som innebär att små barn berättar och beskriver, medan äldre elever kan se sammanhang, utreda och argumentera. Redan det lilla barnet argumenterar och diskuterar, och tonåringen har inte upphört att berätta och fantisera, men de gör det på olika sätt. Redan det lilla barnet kan delta i samtal om litterära erfarenheter och om litteraturens specifika drag. (Skolverket 2000:97f)

Utifrån sina olika erfarenheter kan de också gemensamt bygga upp kunskap om hur språket fungerar i samspel mellan människor och därigenom få perspektiv på sin egen språkförmåga. (Skolverket 2000:98)

Arbetet med språket och litteraturen skapar möjligheter att tillgodose elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker. Det ger gemensamma upplevelser att reflektera över och tala om. (Skolverket 2000:98)

Citaten förklarar att litteratur är en viktig del i skolan men även i livet. Litteraturen ska hjälpa till att få perspektiv på olika skillnader och likheter i våra liv men också ska den hjälpa oss att utveckla vår förmåga att uttrycka oss. Kursplanerna tar både upp det gemensamma och det individuella perspektivet i samband med litteraturen där litteraturen ses som en gemensam upplevelse vilken i sig ska utveckla den egna individen. Det framhålls även att samtal kring litteraturen inte kan utformas utifrån en given ordning utan eleverna ska ses som lika oavsett om de är sex år eller femton år.

Att eleverna ska utveckla förmågor som att reflektera och diskutera kring texters innehåll tas inte bara upp som något att sträva mot eller som ämnets karaktär utan det är även mål som eleverna ska uppnå. I Sverige har vi idag uppnåendemål för år 3, 5 och 9 och vi har valt att presentera de mål som eleverna ska uppnå som har med förståelse av texters innehåll.

År 3

Eleven ska beträffande tal och samtal kunna samtala om frågor och ämnen hämtade från egna och andras erfarenheter, texter och bilder genom att ställa frågor, framföra egna åsikter och ge kommentarer.

www.skolverket.se

År 5

Eleven skall kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter.

År 9

Eleven skall

- aktivt kunna delta i samtal och diskussioner och sätta sig in i andras tankar samt kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt,
- kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt saklitteratur och tidningstext om allmänna ämnen, kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det,
- kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka.

Skolverket 2000:99f

Målen visar en progression där elevens förmåga att behandla texter ska utvecklas med elevens skolgång. Utvecklingen från år 3 till 5 är inte lika stor som från år 5 till 9 dock är det ett mindre glapp mellan år 3 och 5 än mellan år 5 och 9. I år 5 och 9 tas olika genre av texter upp och i år 9 lyfts även internationell litteratur fram samt författarnas roll som relevanta delar i textbearbetningen.

6.1.3 Nationella prov

I Skolverkets dokument *Prövostena i praktiken* diskuteras de nationella proven utifrån elev- och pedagogperspektiv. Skolverket skriver att de tillhandahåller nationella prov för grundskolans år 3, 5 och 9 som bland annat syftar till att stödja pedagogernas bedömning så att det blir en likvärdig och rättvis betygssättning. De nationella proven ska också bidra till konkretisering av kursmål och betygskriterier. Skolverket har sedan 1994 haft ansvaret för de nationella proven i grundskolan och gymnasieskolan inom ämnen svenska/svenska som andraspråk, engelska och matematik. (Skolverket 2004:3). De nationella proven har fyra uppgifter att fylla enligt Skolverket (2004:11), (1) de ska underlätta en likvärdig betygssättning och bedömning, (2) de ska kontrollera måluppfyllelse, (3) de ska påvisa starka respektive svaga sidor samt (4) verka förebildligt på lärande, undervisning och bedömning.

De nationella proven är uppdelade i två delar, ämnesproven i år 3 (har införts efter rapporten) 5 och 9 samt de diagnostiska materialen för intervallerna F-5 och år 6-9.

Ämnesproven har som främsta syfte att kontrollera om eleverna uppnått målen eller inte. De diagnostiska materialen är till för att elevernas starka och svaga sidor ska upptäckas samt ser man tydligt om eleven är på väg att uppnå målen. De nationella ämnesproven för år 5 har varit frivilliga men är nu obligatoriska. I år 9 har dock proven varit obligatoriska sedan länge (Skolverket 2004:11-12).

I år 5 är sammansättningen av provet i svenska indelat i fem olika delar, Litterär text, Faktatext, Skriv och berätta, Bild och text samt Elevens självbedömning. I år 9 är provet uppdelat i tre moment, Att läsa och förstå, Muntlig del, och en Skrivuppgift. En intressant aspekt som betonas av Skolverket (2004:13f) är att det även ingår muntliga delar ingår i de andra ämnena engelska och matematiken. Det finns en stor mängd frågor som kräver egna utredningar och analyser från elevens sida vilket det fanns i många av de äldre standardproven. En problematik som Skolverket (2004:83) lyfter fram är att många elever känner sig mer stressade och oroade för de öppna frågorna, det vill säga de frågor som kan ha flera rätta svar och där eleverna själva får formulera svaren.

6.1.4 PISA

PISA, Programme for International Student Assessment, den internationella studie som genomförs av OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development genomförde år 2006 undersökningen av 15-åringars förmågor och attityder till naturkunskap, matematik och läsförståelse. Undersökningen syftar till mäta elevernas förmåga att sätta in deras förvärvade kunskaper i ett sammanhang skriver Skolverket (2007A:5). Undersökning är nära relaterad till vardagslivet och kunskaperna inför vuxenlivet. Skolverket skriver i sin sammanfattning av rapporten att "PISA syftar också till att öka förståelsen för orsakerna till och konsekvenserna av observerade skillnader i förmåga" (Skolverket 2007A:5). Genom större internationella studier finns möjligheter för länderna att granska sina skolsystem och diskussionerna och analyserna av resultaten kan leda till förbättringar av skolan. I Sverige har det exempelvis lett till en diskussion kring hur likvärdigt vårt skolsystem är.

Mätning av elevernas förmågor sker på en kontinuerlig skala. Skolverket (2007A:9) förklarar att resultaten för 2006 i läsförståelse baseras på den skala som utvecklades i PISA 2000 då läsförståelsen var i fokus. År 2000 var medelvärdet 500 poäng och år 2006 var det 492. Läsförståelsedelen i PISA "syftar till att studera elevens förmåga att söka information, tolka texter samt reflektera över och bedöma texters innehåll och form för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och kunna delta i samhället." (Skolverket 2007A:14). Skolverket (2007A:14) skriver att PISA förklarar begreppet läsförståelse som en översättning av begreppet Reading literacy och definiera med, det enligt Skolverket, bredden i studien än att det bara skulle gälla elevens läsförmåga. PISAs benämning av läsförståelse diskuteras mer ingående och det förklaras som:

Tidigare användes begreppet literacy för förmåga att läsa och skriva. I PISA har literacy-begreppet fått en betydligt vidare innebörd och definieras som förmåga att förstå, använda och reflektera över texter för att uppnå sina egna mål, utveckla

Rapporten ger också en tydlig förklaring av vilka aspekter av läsförståelse som PISA mäter (Skolverket 2007B:68). Det första är att söka information där det ställs krav att läsaren ska kunna skumläsa, söka och hitta svar och finna relevant information. Den andra aspekten är att kunna göra tolkningar. Detta kräver att läsare ska kunna förstå en text och kunna dra slutsatser utifrån texten. Den tredje aspekten är att reflektera. Här måste läsaren kunna reflektera över och utvärdera texter. En elev måste kunna relatera texter till sina egna erfarenheter, kunskaper och idéer (Skolverket 2007B:68).

Uppgifterna i proven är kopplade till både löpande (beskrivningar, berättelser) och icke-löpande texter (formulär, diagram, kartor) och det ingår flervalstuppgifter såsom svara som kräver kortare och längre formulerade skriftliga svar. Resultaten beskrivs i fem olika prestationsnivåer då eleverna i nivå 1 endast kunde fullgöra de minst komplicerade uppgifterna. Eleverna på nivå 5 kunde utföra de mest komplicerade läsuppgifterna.

I rapporten från Skolverket presenteras de olika nivåerna:

Nivå 5 (över 625 poäng)

Elever på Nivå 5 utför komplicerade läsuppgifter som att behärska information som är svår att hitta i obekant text, visar detaljerad förståelse av sådan text och drar slutsatser om vilken information i texten som är relevant för uppgiften; värderar kritiskt och formulerar hypoteser, utnyttjar specialkunskaper, och hanterar begrepp som kan stå i motsats till förväntningar.

Nivå 4 (553–625 poäng)

Elever på denna nivå utför svåra läsuppgifter, som att hitta inbäddad information, konstruera förståelse utifrån språkliga nyanser och kritiskt utvärdera en text.

Nivå 3 (481–552 poäng)

Elever på Nivå 3 klarar av läsuppgifter på en måttlig komplexitetsnivå, som att lokalisera flera upplysningar, kombinera olika delar av texten och relatera den till välbekant vardagskunskap.

Nivå 2 (408–480 poäng)

Elever på denna nivå klarar av grundläggande läsuppgifter som att hitta okomplicerad information, dra slutsatser av olika slag på låg nivå, ta fram vad en väldefinierad del av texten betyder och använda någon form av kunskap utanför texten för att förstå den.

Nivå 1 (335–407 poäng) och under (mindre än 335 poäng)

Elever på Nivå 1 fullgör endast de minst komplexa läsuppgifterna som skapats inom PISA, som att hitta en enstaka sakuppgift, identifiera huvudtemat i en text eller kombinera med vardagskunskap. Elever under Nivå 1 visar inte upp de mest grundläggande kunskaper och förmågor som PISA försöker mäta. Det betyder dock inte att dessa elever saknar läsförmåga. De har dock allvarliga svårigheter med att använda sin läsförmåga som ett effektivt redskap för att göra framsteg och öka sin kunskap och sina förmågor inom andra områden.

I Sverige är det 15 procent av eleverna som presterar under eller på nivå 1 vilket i sig säger att 85 procent av eleverna uppnår minst nivå 2 där denna nivå skulle kunna ses som en basnivå för läsförståelsen (Skolverket 2007A:14). Sveriges medelvärde hamnade på 507 vilket är högre än genomsnittet för de deltagande OECD länderna som var 492. I en

jämförelse med de nordiska länderna är det endast Finland som har ett högre resultat än Sverige. Elever i den svenska skolan presterar betydligt bättre än genomsnittet av OECD länderna i läsförståelsedelen (Skolverket 2007A:30).

6.1.5 PIRLS

PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study, är en internationell studie av elevers läsförmåga. Huvudsyftet med undersökningen är att studera elevers förmåga att läsa, tolka, förstå samt uppleva olika texter. Dessa aspekter av att kunna läsa utgör det som PIRLS kallar läsförmåga. Undersökningen sker med elever i det fjärde skolåret och har fokus på elevernas läsförståelse. Målsättningen med undersökningen är att ”med PIRLS är att ge tillförlitliga mått på läsförmågans förändringar över tid. En annan är att läsresultat ska kunna jämföras mellan elever i olika länder.” (Skolverket 2007C:3).

PIRLS har tre områden som de undersöker: läsbeteenden och attityder till läsning, syftet med läsningen och läsförståelseprocesserna (Skolverket 2007C:33). Läsförståelsen som har undersöks är en av de tre dimensionerna av läsförmågan. De andra dimensionerna som också ingår i läsförmågan enligt PIRLS och som de ser som väsentlig är individens motivation och intresse för läsandet. En dimension som PIRLS inte mäter är förmågan att kunna avkoda en text korrekt (Skolverket 2007C:8).

PIRLS använder sig av begreppet Reading Literacy eftersom det anses beskriva vad läsning innebär. Den svenska översättningen blir både läsförmåga och läsförståelse och används synonymt med översättningen av Reading literacy. Detta tydliggörs genom följande citat:

For PIRLS, reading literacy is defined as the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everydaylife, and for enjoyment (Mullis, Martin, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2006).

Skolverket 2007C-32-33

Läsningen är en interaktiv och konstruktiv process där läsaren måste aktivt bearbeta texten utifrån olika strategier. Läsningen ses både som ett sätt att tillägna sig information men även för nöje. Det är även viktigt att man som läsare kan ta sig an olika typer av texter.

I PIRLS definieras syftet med varför varje elev ska utveckla ett aktivt och funktionellt läsande. De aspekter som tas upp är:

- fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer
- kunna tillgodose sina behov och personliga mål
- förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar

Skolverket 2007C s 28

Läsningen förekommer i olika situationer och ställer olika krav så därför har man i PIRLS inte bara fokus på skönlitterära texter utan även textgenren sakprosa. Med uppgifterna i PIRLS vill man undersöka de läsförståelsestrategier som man behöver vid

läsningen litterär texter samt informativa texter (skolverket 2007C:28ff). Uppgifterna i PIRLS undersökning består både av flervalsfrågor och öppna frågor där eleven måste formulera sig i skrift. Bedömningen av elevernas svar följer relativt strikta mallar för att bedömning ska bli så likvärdig som möjligt. Skolverket poängterar att man vanligtvis i skolan och utanför skolan talar om det man läst men det är inte genomförbart att bedöma elevernas förmåga att tala om det man läst i så stora undersökningar som PIRLS är.

Resultatet av PIRLS görs utifrån att eleverna delas in beroende på hur de presterat på provet vet i fem olika nivåer, avancerade nivå, hög nivå, mellannivå, låg nivå och under den låga nivån. Resultatet av PIRLS undersökningen 2006 visade att under de senaste fem åren har det blivit färre elever som når nivån mycket starka och starka läsare. Sverige tillhör de länderna där skillnaderna mellan eleverna som inte lyckas så väl och de som lyckas väl är väldigt små. (Skolverket 2007C:8). PIRLS resultat från 2006 visar enligt Skolverket (2007C:11) att hälften av de svenska eleverna får mer än tre timmars läsundervisning i veckan. Läsundervisningstimmarna är förhållandevis få i ett internationellt perspektiv och därför lyfts frågan varför inte alla elever i Sverige får minst tre timmars läsundervisning i veckan. När det gäller högläsningen sker det minst en gång i veckan. Den uppföljningen som sker av böcker som eleverna läst presenteras som oftast i ett samtal mellan elev och lärare. Att läsundervisningen är viktig framhåller Skolverket (2007C:12) men för att kunna utveckla läsförmågan måste eleverna få undervisning i olika läsförståelsestrategier. PIRLS visar att i Sverige är det få elever som i förhållande till andra länder som får den sortens undervisning. I Sverige finns det i de tidigare åren fokus på att eleverna ska utveckla fonologisk medvetenhet likaså är den specialundervisning som finns för eleverna inriktad på den formella färdighetsträningen.

6.2 Resultat av kvalitativ undersökning

I följande kapitel redovisas resultaten från vår kvalitativa undersökning. De intervjuade pedagogernas utsagor presenteras i tre olika delar vilka är kopplade till vår frågeställning. Johansson och Svedner skriver att det gäller att finna en struktur, en röd tråd, som döljer sig i materialet och sedan redovisa den så överskådligt som möjligt (2006:49) och vi har därför valt att gruppera intervju svaren. Först redovisas pedagogernas syn på litterär kompetens, deras litteraturundervisning och sedan deras syn på bedömning. Som tidigare nämnts gör vår undersökning inte anspråk på att vara representativ för alla pedagoger i år 3, 5 och 9 och deras synsätt och är därmed inte generaliserbar. Däremot vill vi åskådliggöra de likheter och/eller skillnader som kan tänkas finnas. Samtliga pedagoger har i texten fått fingerade namn. Pedagoger i år 3 representeras av namn med begynnelsebokstaven A (Anna, Annika), pedagoger i år 5 med B (Berit, Beatrice) och slutligen pedagoger i år 9 med C (Carin, Cecilia).

6.2.1 Pedagogernas syn på litterär kompetens

Inga av de intervjuade pedagogerna använder termen litterär kompetens när de talar, de flesta föredrar ordet läsförståelse eller textförståelse. Att förstå en skönlitterär text

innebär för pedagogerna att man kan återge handlingen, ställa egna frågor och reflektera självständigt. Samtliga svar indikerar på att pedagogerna ser ”att läsa mellan raderna” som en viktig del av litterär kompetens. Några nämner ”reflektera självständigt” och ”att kunna göra jämförelser” som kompetenser och detta kan tolkas som att koppla det lästa till egna erfarenheter och sätta in det lästa i en kontext. Flera svarar att litterär kompetens även innebär att kunna knyta det lästa till egna erfarenheter eller något annat de läst. Cecilia säger:

Textförståelse tror jag att jag säger. Jag lägger mer i det begreppet än att bara läsa ut en handling [...] att kunna sätta in texten i ett sammanhang och läsa mellan raderna. Eller kanske att knyta till egna erfarenheter för att kunna visa att man har förstått, jämföra med andra saker.

Carin utvecklar liknande tankegångar och beskriver litterär kompetens så här:

Att man kan läsa vilken text som helst och efter lite funderande få ut någonting av det [...] man får komma ihåg att alla människor inte får ut samma sak men alla får ut något och kan härleda det till sig själv.

En av pedagogerna resonerar kring begreppet och kommer till slutsatsen att tala om begreppet läsförståelse inte är tillräckligt. Anna påpekar begränsningen som användandet av ordet innebär:

[...] det är svårt för det innehåller ju så många olika delar, litterär kompetens är ju inte bara läsförståelse eller att kunna läsa med flyt.

Det är också denna pedagog som tar upp användandet av strategier, något som hon är ensam om bland de intervjuade. Hon säger att eleverna måste kunna använda sig av sådana för att förstå texten.

Om genremedvetenhet som en aspekt av litterär kompetens talar bara en av pedagogerna, Beatrice:

De ska känna till diktens form till exempel [...] Jag tycker att de ska känna till olika genrer och det är väl det vi håller på med litegrann nu då. Just det att känna till olika typer av texter. Det är väl också en kompetens.

Tolkningsfriheten beträffande skönlitterära texter är pedagogerna till viss del oeniga om. Total tolkningsfrihet anser inga av pedagogerna att eleverna som läsare bör ha. Tolkningsfrihet till en viss gräns säger de flesta stå bakom. Annika säger:

Det beror på vad det är för text. En saga kan man få tolka hur som helst, fantisera kring. Men inte en seriös text, där det finns en mening, där man vet att författaren har tänkt sig någonting.

Ett liknande synsätt tycks Cecilia ha då hon svarar:

Det beror på vad det är för litteratur. Är det modern litteratur så är jag nog lite mer generös där, handlar det om klassisk litteratur är jag ju färgad av den gängse tolkningen och det är väl också det som vi vill lära ut för att det ska passa in med vissa tankegångar som rådde under en viss epok. Då kanske jag är med och försöker styra upp lite, inte så att eleven har helt fel men...det är den elevens tolkning ”men tankegångarna på den tiden var nog mer åt det här och det här hållet” kanske man säger.

Carin är av åsikten att eleverna får tolka fritt men säger att de måste kunna visa sina tankar och sitt resonemang. Samtidigt säger hon att det är i mötet mellan text och läsare som texten uppstår och får en betydelse. Hon belyser också problematiken med att förstå och bedöma en elevs förmåga:

Just litterär kompetens är jätte svårt att bedöma för jag kan inte veta vad som försiggår inne i deras hjärnor. Det kan jag aldrig avgöra.

6.2.2 Pedagogernas litteraturundervisning

Hur utformas undervisningen för att eleverna ska utveckla litterär kompetens? Hur är pedagogernas litteraturundervisning uppbyggd? En kategori av svar utgörs här av pedagogernas syn på litteraturundervisning. Ett mål i sig är enligt pedagogerna att skapa lust att läsa samt att ge eleverna en positiv läsupplevelse. Pedagogerna i år 3 och 5 är alla av uppfattningen att det handlar om att väcka läslusten. Annika säger:

För det första är det viktigt att eleverna får en läsupplevelse och att de tycker att det är roligt. Det ger ju så jättemycket om man är intresserad av att läsa. Jag har en skylt uppsatt i klassrummet där det står: ”I böcker har man alltid vänner även om man ingen känner.” Har de ingenting att göra så har de en bok att ta till om de är intresserade.

På samma spår är Beatrice:

Jag skulle vilja att så många som möjligt fick uppleva hur härligt det är att läsa böcker. Om man har en bok är man aldrig ensam på något sätt.

Vilka viktiga erfarenheter och kunskaper anser pedagogerna att eleverna kan tillägna sig genom skönlitteraturen? Här framträder en svarskategori som innebär att pedagogerna ser skönlitteraturens potential att utveckla elevernas förmåga att ta andra människors perspektiv och att se sig själva i texten. Igenkännande och medkännande uppges av samtliga pedagoger som viktiga erfarenheter och kunskaper som litteraturen kan bidra med. De talar om emotionella aspekter, sociala och etiska i likhet med de mål som uttrycks i Lpo 94. Eleverna ska till exempel utveckla respekt och solidaritet för andra människor och utveckla förmågan att göra och uttrycka etiska ställningstaganden. För att belysa detta använder vi oss av ett citat från Beatrice:

Det handlar ju om dem själva eller deras liv eller ålder. Man läser ju ofta om hur det är i deras ålder och då är det ju så mycket med känslor, tankar som de kan få förmedlade genom andra. Det kan beröra dem. Det lär dem ganska mycket om vardagslivet tycker jag, det här vanliga livets ett från andra barns perspektiv.

Cecilia talar om förståelse för kulturell mångfald och olikheter vilket speglar kursplanens mål:

Ja det är det som ibland kallas livskunskap, alltså erfarenhet, insikt om hur andra människor från andra kulturer lever. Det finns väldigt mycket, det här med att lära sig om kulturella skillnader. Kulturella skillnader i Sverige, att få ta del av andras tankegångar, att skapa förståelse för andra uppfattningar, andra sätt att leva helt enkelt.

Carin tar upp en annan aspekt av detta, hon menar att eleven genom läsningen kan bearbeta sina egna känslor och tankar.

Det är ren psykoanalys [...] Man skaffar sig erfarenheter och lär sig se ur andra perspektiv och sedan också att man faktiskt kan bearbeta det som finns inom sig för det är oftast så att en text som tilltalar en är för att den säger någonting och den ger en något att fundera på.

Samtal är den vanligaste formen av litteraturbearbetning enligt de intervjuade pedagogerna. Elevernas spontana reaktioner, reflektioner och frågor får ligga till grund för samtalen. Exakt hur frågorna i samtalen ser ut varierar därmed och pedagogerna redogör inte för någon särskild heltäckande modell för samtal kring litteratur. En av pedagogerna i år tre nämner Britta Stenssons samtalsmodeller som en inspirationskälla Cecilia talar om de boksamtal hon har i sin undervisning:

Man får så väldigt många olika infallsvinklar när man utgår från samma bok och så många olika exempel på upplevelser. Så att det tycker jag som lärare känns väldigt positivt. Man känner också att eleverna berikar sig genom det. Vi har ingen särskild modell utan utgår från öppna frågor om bokens innehåll och struktur. Språkliga frågor kan det vara också. Exempel på bokpratsfrågor kan vara: "Var utspelar handlingen? Spelar det någons roll? Kunde det ha hänt var som helst?" eller "Vilken person blev du mest intresserad av?"

Boksamtalen äger rum ett par gånger per läsår då det är mycket annat som ska hinnas med inom ramen för svenskundervisningen i år 9. Andra, mer ostrukturerade, typer av samtal kring texter förekommer oftare. För pedagogerna i de tidigare åren tycks det finnas större möjligheter att arbeta sammanhängande med skönlitteraturen och samtalen. Annika säger så här:

Det blir spontana frågor som kommer fram efter hand. Som klasslärare kan man verkligen ta tillvara på tillfället. Är det någon gång en bok som liksom riktigt engagerar eleverna så kan man ju jobba längre med just den boken. Eleverna är ju själva väldigt kreativa och ställer frågor i den här åldern.

En annan fördel med samtal påpekar Berit då hon berättar om hur elever på olika nivåer kan hjälpa varandra till en förståelse av det lästa:

De svaga läsarna, till exempel de som fortfarande ljudar, får hjälp av de andra eleverna och får på så sätt ändå läsoplevelsen genom gemensamhetsläsningen. De kan vara med i diskussionen kring texten.

Här nämner hon gemensamhetsläsning vilket hon förklarar som läsning då hela klassen läser samma bok. Gruppläsning är en form av gemensamhetsläsning. Eleverna arbetar i mindre grupper där varje grupp läser en och samma bok. Tillsammans får eleverna läsa och diskutera texten.

Högläsning på två sätt är vanligt förekommande inslag i undervisningen. Pedagogerna i grundskolans tidigare år berättar att de ägnar mycket tid åt högläsning där de själva läser för eleverna. En annan form av högläsning som ofta förekommer är den där eleverna läser för pedagogen och klasskamraterna. Dessa två former av högläsning har olika syften enligt pedagogerna. Genom att eleverna får läsa högt själva utvecklas deras läsförmåga på så sätt att flytet förbättras. Pedagogerna säger att läshastigheten tränas. Det andra syftet som tidigare nämnts är högläsningen som upplevelse då pedagogerna läser högt för eleverna. Eleverna får en avkopplande och trevlig upplevelse av att lyssna till pedagogens högläsning. Det är pedagogerna i år 3 och 5 som betonar högläsningen som upplevelse.

Individuell läsning i form av bänkboksläsning som innebär att eleverna har en bok som de läser tyst för sig själva är vanligt förekommande i samtliga pedagogers undervisning.

Dock gäller detta svar främst för pedagogerna i de tidigare åren då pedagogerna i år 9 säger att de sällan har tid för denna typ av läsning. Denna läsning bearbetas inte genom samtal utan endast skriftligt då de skriver en forma av recension. Läsjournaler som är en enklare form av en recension som nämns av pedagogerna i år 3 och 5. Den individuella läsningens syfte talar två pedagoger om. Anna säger att det är ett steg till flyt i läsningen och att få uppleva böckerna. En av pedagogerna nämner läsningen som en aktivitet att ta till när det blir tid över.

6.2.3 Pedagogernas syn på bedömning av litterär kompetens

Pedagogerna anser att delar av det nationella provet är svårbedömda och svår rättade. Dock uppfattas svårighetsnivån på olika sätt av pedagogerna. Ett exempel på detta är Annikas åsikt om de nationella proven vilken är den att de inte är svåra utan kräver tämligen lite:

Jag tyckte att det var väldigt snällt, det var lågt satta krav. Men å andra sidan kanske det är bra så att man inte trycker ner dem (eleverna). Det behövdes inte mycket för att få godkänt.

Beatrice säger så här:

För det första är proven inte särskilt lätta. De får läsa en text och svara på frågor. Man lägger ganska stor vikt vid texter. När man ska bedöma proven tycker jag att det är ganska svårt. Jag känner eleverna vilket underlättar. Men sedan när man läser kriterierna kan det vara otroligt petigt alltså.

Hon anser alltså till skillnad från Annika att de nationella proven har högt satta krav. Det råder dock enighet bland pedagogerna om att bedömningen av de nationella proven är komplicerad. Berit kommenterar det så här:

De är väldigt svårbedömda. En skönlitterär text...det är väldigt svårt att ställa frågor till den som alla lärare ska bedöma likadant. För det är ju inte bara ja- och nej svar.

Carin ser liknande på frågor till texter och menar att de nationella proven inte kan mäta den djupare kunskapen och reflektioner kring en text. Hon påpekar också att hon tror att pedagogerna gör ett bättre bedömningsarbete under terminens gång i det dagliga arbetet gällande frågor kring texter då hon själv inte arbetar med frågor som eleverna kan finna direkt i texten utan mellan raderna.

Cecilia går steget längre och diskuterar huruvida det överhuvudtaget är möjligt att bedöma litterär kompetens inom ramen för det nationella provet:

Jag tycker att läsförståelseprovet är ganska svår rättat. [...] Där finns ändå ganska stort utrymme för olika tolkningar. Samtidigt tror jag inte att det möjligt, när man vill åt den här typen av kunskap, att ha ett statistiskt system att mäta av den kunskapen. Men just för att säkra det här med likvärdig bedömning...det är ju ens vårighet där som man är medveten om när man sitter och rättar.

Carins funderingar liknar de i ovanstående citat, hon anser att det är svårt att mäta djupare läsförståelse inom ramen för de nationella proven. Carin går även längre diskussionen av bedömning och säger att hon önskar tydligare direktiv gällande bedömning. Hon menar att betygskriterierna är för godtyckliga. Pedagogerna ser trots svårigheten i bedömningen de nationella proven som ett stöd i deras egen bedömning av elevens måluppfyllelse.

Pedagogerna vill ha mer stöd i sin bedömning av nationella prov. Detta uttrycks i att några tar kollegor till hjälp, andra önskar att Skolverket som tillhandahåller proven också ska vara med och bedöma. Utförligare instruktioner från Skolverkets sida efterlyses också. Två av pedagogerna uttrycker önskan om att vissa delar av de nationella proven ska bedömas centralt. Berit säger så här:

Det är jättesvårt att bedöma läsförståelse likartat när det kommer till fria frågor. Jag tycker att de nationella proven skulle bedömas centralt. De skulle kunna utveckla bedömningsunderlaget eller stödet då även om de bedömde proven centralt. Sedan måste ju jag som klasslärare självklart också titta på proven men en gemensam bedömningsgrund för mer rättvis bedömning vore bra. Vi gör så på vår skola att en lärare låter andra kollegor ge sina omdömen om proven för att vi ska få ett så brett perspektiv som möjligt.

Dels för svårigheten för en klasslärare att bedöma objektivt men också för att det är svårt att bedöma litterär kompetens. Beatrice säger:

[...] för att få en inte allt för subjektiv bild då så samarbetar vi kollegor emellan. Vi tycker ju egentligen att det ska vara centralrättning på de nationella proven. Så att om man verkligen vill ha likriktade nationella prov så borde det vara central rättning.

För att säkerställa en likvärdig bedömning strävar pedagogerna efter samarbete. Samtalar med kollegor om bedömning gör pedagogerna Anna, Berit, Carin och Cecilia. Annika berättar om bedömningen kring det nationella provet:

Sedan är det ju lite subjektivt i svenska så där var vi två lärare som bedömde. Speciellt skrivuppgifterna, de ville jag inte bedöma själv. Då hade jag en annan lärare som också tittade på texterna så att inte bara jag bedömde för jag blir ju ganska färgad. Jag har ju eleverna i flera år och känner dem och kanske tycker att ”ja, men han är ju så duktig så det är ju bra det han skriver”. Då är det bra att någon annan får ge sin bedömning.

Det är endast Carin och Cecilia som aktivt arbetar med bedömningsfrågor tillsammans med kollegor igenom arbetslagsträffar och fortbildning. Om detta säger Cecilia så här:

Vi har kontinuerligt diskussioner på skolan på studiedagar som handlar om bedömning. Vi stämmer av just för att se om det finns olikheter i sättet att se på bedömning och så där. Och hur vi kan förbättra oss där. Vi har diskussioner i arbetslaget och i personalen som helhet och när det gäller ren svenskundervisning är vi ganska ensamma om att bedöma elevernas material. Vi bedömer det som de producerat i den elevgrupp vi har. Nu senast satt vi i början av veckan och tittade på hur vi hade bedömt och alla hade samma mall att gå efter men vi diskuterade ”vad tycker du om den här?” och så. Det kan vara två, tre personer som sitter ner och diskuterar då, vi delar upp. Det hade varit jättebra att kunna jobba mer på det här sättet, det bygger på att vi samkör kurser, kör parallellt. Riktigt så sammanfogade är vi inte men vi jobbar på det.

Pedagogerna önskar mer tid, ”mer luft i schemat” som någon uttrycker det, för att kunna ägna sig åt bedömningen och samarbeta med kollegor. En skillnad mellan pedagogerna som undervisar i år 3 och 5 och de i år 9 gör sig gällande. Pedagogerna i år 3 och 5 har sina egna klasser i flera ämnen utöver svenskan då de är ”klasslärare” och har därför inga andra elever. Pedagogerna i år 9 undervisar elever från flera olika klasser i ämnet svenska och kan således arbeta med skönlitteraturen under en begränsad tid. På deras skolor finns det flera svensklärare att samarbeta och samtala med vilket möjliggör deras samverkan kring bedömning. När det handlar om mindre skolor är det inte ovanligt att det endast finns en klass i år 3 och år 5 per läsår då elevunderlaget inte är så stort. Detta leder enligt de intervjuade pedagogerna till att samarbetet med kollegor hindras något eftersom pedagogen då är ensam om att undervisa i den aktuella årskursen. Pedagogen har inte så

stora möjligheter att samarbeta med kollegorna som också, under samma termin, berörs av det nationella provet för den aktuella årskursen.

Bedömningen som rör huruvida eleverna når målen eller ej ser pedagogerna som viktig. Av intervjuvärdens att döma är det löpande bedömning som dominerar eftersom pedagogerna för anteckningar och i stor utsträckning förlitar sig på minnet och den kännedom de har om eleverna vid bedömningen. Beatrice berättar:

Väldigt mycket vad gäller det skönlitterära och skrivandet är det så att det finns i minnet. Och så skriver man anteckningar.

Kännedom om eleverna ligger till grund för pedagogernas bedömning av den litterära kompetensen hos eleverna. Pedagogerna som undervisar i år 3 och 5 är välbekanta med sina elever då de som ”klasslärare” haft dem i tre respektive två år. Anna har som strävan att kunna utveckla ett eget bedömningsschema utöver IUP för att underlätta att följa elevernas utveckling av litterär kompetens. Carin arbetar pedagogerna med ett bedömningsschema där hon kontinuerligt kommenterar och följer elevernas prestationer. Materialet hon använder är inspirerat av Skolverkets bedömningsmaterial. Övriga pedagoger har liknande arbetssätt då de dokumenterar i datasystem.

7. Slutdiskussion

I följande avsnitt kommer vi att försöka sammanfatta vårt arbete. Vi kopplar samman våra iakttagelser med teorier och forskning. Slutligen gör vi en reflektion kring undersökningsresultatets relevans för yrket.

7.1 Litterär kompetens

Som framgår i vårt arbete finns det flera olika teorier om vad begreppet litterär kompetens innebär. Det tycks inte existera en enda definition utan flera olika uppfattningar av vad begreppet innefattar cirkulerar. Nedan följer dock en sammanställning av vad vi utifrån tidigare forskning finner att litterär kompetens innebär i skolan. För att kunna säga att eleven besitter litterär kompetens bör hon eller han ha:

- Förmågan att dela med sig av intrycken och att kunna återberätta (Langer, Keene och Zimmermann)
- Kunna ställa relevanta frågor (Langer, Keene och Zimmermann)
- Dra paralleller mellan olika texter och delar inom texten (Langer, Keene och Zimmermann)
- Göra kopplingar till det egna livet för att uppnå förståelse för sig själv och livet, kunna reflektera på ett bredare emotionellt och personligt plan (Rosenblatt, Langer, Torell, Keene och Zimmermann)

- Göra alternativa tolkningar, våga ifrågasätta författarens auktoritet (Langer, Wolf och Reichenberg)
- Ha kunskap om den kontext som det litterära verket kan placeras in i, exempelvis det historiska, sociala och etiska sammanhanget (Rosenblatt)
- Ha kunskap om genre, motiv och tema osv. (samtliga i mindre eller större utsträckning)

Att förstå en text är enligt pedagogerna att ställa egna frågor, att reflektera, att göra jämförelser, att knyta till egna erfarenheter. Det senare handlar om att kunna använda det man läst. Att återge handlingen, att återberätta tillhör också gruppen aspekter som pedagogerna nämner som viktiga. Explicit strategianvändande talar enbart en pedagog om.

Vad beträffar synen på litteraturundervisningens roll så betonar pedagogerna den livskunskap som kan förmedlas via skönlitteraturen. Likt kursplanen för ämnet svenska och Langers åsikt om litterär kompetens består av färdigheten bland annat av att använda litteraturen för att uppnå större förståelse av livet och sig själv. Även Stensson poängterar detta då hon menar att läsning är ett livskunskapsämne.

Målen för ämnet svenska i år 3, 5 och 9 visar en tydlig progression där elevens förmåga att behandla skönlitterära texter ska utvecklas i takt med skolgången. Pedagogernas svar skiljer sig åt till viss del. De pedagoger som undervisar i år 3 och 5 svarar att en av de främsta målen med deras litteraturundervisning är att skapa läslust, ge en upplevelse och väcka elevernas intresse för skönlitteratur. Tolkningsfriheten kan sägas vara hög. Pedagogerna i år 9 poängterar i högre grad att eleverna ska känna till viktiga författarskap samt genrer. De ser större begränsningar i tolkningsfriheten och anger att det är av stor betydelse att kunna uttrycka ställningstaganden. Deras resonemang ligger i linje med de styrdokument de arbetar efter. Vi är överens med pedagogerna för de tidigare åren om att läsintresse och läslust är grundläggande. Läsförståelse går hand i hand med läsintresse och läslust. PIRLS ser läsintresse och motivation som en dimension av läsförmågan. Vidare kan man se att PIRLS fokuserar på den personliga vinsten av läsning och det nöje den kan ge eleven.

Den läsförståelse som bedöms i PISA-undersökningen är aspekter som förmågan att tolka texter samt reflektera, bedöma innehåll och form samt genom läsningen kunna delta i samhällslivet. Det sistnämnda kan tolkas som att använda det som ett livskunskapsämne. I PISA tycks det bedömas flera sidor av litterär kompetens då vi finner att det utöver att göra tolkningar ställs krav på att söka information och finna givna svar. På så sätt anser vi att det PISA framhäver liknar tidigare forsknings syn där texten ansågs ha en viss korrekt tolkning som någon expert hade förmåga att avgöra.

I enlighet med receptionsforskning där man ser på textens mening som någonting som skapas i mötet med läsaren och inte är bunden till författarens avsikt kan vi se att pedagogerna anser att elevernas tolkningar av skönlitterära texter får vara i stort sett fria. Men de talar trots detta om tolkningsfrihet till en viss gräns. Vi ser här ett samband mellan pedagogernas synsätt och Rosenblatts åsikt om att all läsning är individuell och

unik. En pedagog diskuterar detta och reflekterar över att hon aldrig kan veta exakt hur eleven tolkar den skönlitterära texten. Tolkningen är personlig och sker inuti eleven. Detta bidrar till att som pedagog är det problematiskt att avgöra en elevs tolkningsförmåga. Som en pedagog träffande uttrycker det kan vi aldrig veta vad som försiggår inne i elevernas hjärnor. Den äldre synen på litteraturläsning innebar att endast en korrekt tolkning fanns och den var något som författaren själv eller en ”expert” satt inne med. Vi tror att detta synsätt till viss del lever kvar i skolan och visar sig i sådana typer av litteraturundervisning eller prov där en korrekt tolkning efterfrågas.

Pedagogerna är överens om att en viktig aspekt av begreppet litterär kompetens är ”att kunna läsa mellan raderna”. Vad innebär då detta? Det tycks vara ett vedertaget begrepp och kan innebära mycket. Vad man dock kan vara säker på är att det inte handlar om det som explicit uttrycks. Vi anser att läsa mellan raderna skulle kunna handla om att göra inferenser som Keene och Zimmermann talar om.

Till viss del tenderar de prov som rör läsförståelse innehålla sådana frågor där efferent läsning krävs. Ett enda korrekt svarsalternativ gäller och eleven lär sig att det finns ett rätt svar som pedagogen sitter inne med. Tyvärr kan detta röra skönlitterära texter så väl som faktatexter där det är mer naturligt. Torell talar om performansblockeringar och menar att dessa kan ha samma förödande inverkan på eleven då den bara vågar göra osjälvständiga tolkningar efter inlärd mönster. Rosenblatt ser estetisk läsning som motpol till den efferenta då den förstnämnda tillåter eleverna att reflektera samt fantisera kring det lästa på ett bredare plan. Hon menar att det finns utrymme för reflektioner som rör sig på ett mer personligt och emotionellt plan. Detta ser vi i undersökningen att pedagogerna värnar om genom att låta eleverna samtala kring etiska dilemman. Med utgångspunkt i skönlitterära texter som till exempel handlar om människors liv i andra kulturer eller mobbing säger de att eleverna ofta får samtala. Detta går helt i linje med vad styrdokumentet säger.

7.2 Litteraturundervisning

Med ett sociokulturellt synsätt på samtal kring läst skönlitteratur anser vi att grunden till god utveckling av litterär kompetens är lagd. Genom samarbete och samtal med klasskamraterna och pedagogen kan eleverna utveckla sin litterära kompetens och nå djupare förståelse än om de arbetat enskilt. Chambers (1993) menar att varje elev i klassen vet någonting men ingen vet allt och genom boksamtal kan elevernas individuella tankeförmåga utvidgas genom dialog och samarbete. Om detta vittnar de intervjuade pedagogerna i denna undersökning. De talar om gemensamhetsläsning eller gruppläsning där eleverna läser samma skönlitterära text. Under och efter läsningen får eleverna samtala om det lästa. På detta sätt kan elever på olika färdighetsnivåer hjälpa varandra. Elever i grundskolans tidigare år som fortfarande ljudar kan trots detta tillgodogöra sig texten vid gemensamhetsläsning eller gruppläsning. Avkodningsförmågan som annars kan bli ett hinder för läsförståelsen spelar här mindre roll än vid enskilt arbete. Högläsningen tycks medföra liknande positiva följder som gemensamhetsläsningen och

gruppläsningen. Pedagogerna i år 3 och 5 talar dessutom om högläsningens fördelar i termer av ”trevlig upplevelse” och ”avkoppling”.

Kommunikation och tilltro till den språkliga förmågan kan främjas genom litteratursamtal. Styrdokumentet anger att elever ska få tillfälle att i dialog med andra reflektera och värdera. Detta speglar ett sociokulturellt synsätt på lärande där interaktion och kommunikation ses som centrala för förståelse av lärande och utveckling på individuell och kollektiv nivå. Eleven tillägnar sig kunskaper genom att kommunicera med klasskamrater och pedagog. Olika former av litteratursamtal möjliggör att utveckling sker genom samtal och läsning vilket tas upp i läroplanen. De pedagoger som deltagit i vår undersökning anger att samtal är den vanligaste undervisningsformen vid arbete med skönlitteratur. Det är elevernas tankar som ska styra boksamtalet hävdar bland andra Chambers. Han menar också att eleverna ska ges möjlighet att ompröva eller eventuellt ändra samtalets riktning. Pedagogerna tycks se eleverna som kompetenta läsare och kritiker då de låter elevernas spontana reaktioner, reflektioner och frågor vara utgångspunkter i samtalen. Exakt hur frågorna i samtalen ser ut varierar därmed och pedagogerna redogör inte för någon särskild heltäckande modell för samtal kring litteratur. Pedagogerna ställer öppna frågor om bokens innehåll och struktur. Exempelvis säger en av pedagogerna att hon frågar: ”Var utspelar handlingen? Spelar det någon roll? Kunde det ha hänt var som helst?” eller ”Vilken person blev du mest intresserad av?”.

De uppnåendemål som anges i läroplanen kan nås genom arbete med skönlitteratur. Under rubriken Ämnets syfte och roll i undervisningen står att läsa om hur ämnet svenska ska ge eleverna möjlighet att möta olika upplevelser, åsikter och värderingar. Detta ska bland annat ske i anslutning till läsoplevelser. Vidare finner man att ämnet svenska ska syfta till att ge eleverna ökad förståelse för sina medmänniskor med olika kulturell bakgrund samt stärka den egna identiteten. Ovannämnda ansatser speglas i de intervjuade pedagogernas svar. De lägger stor vikt vid arbetet med skönlitterära texter utifrån ett livskunskapsperspektiv då de poängterar att eleverna med skönlitteraturens hjälp kan utveckla förmåga att se sig själva i texterna samt att kunna ta andra människors perspektiv. Pedagogerna anser, i likhet med vad som anges i Lpo 94, att eleverna genom litteraturläsning kan utveckla känslan för respekt och solidaritet för sina medmänniskor samt förmåga att göra etiska ställningstaganden.

Rosenblatt och Torell tillhör de forskare som säger att pedagogens uppgift i litteraturundervisning blir att vägleda eleverna till förståelse av texter. Även Säljö menar att pedagogens uppgift innefattar att hjälpa eleverna identifiera regler för kommunikation samt vägleda dem till behärskning av dessa. Vi tolkar dessa ”regler för kommunikation” som strategier. Andra strategier nämns exempelvis av Langer och Keene och Zimmermann då de beskriver de vad elever behöver för att kunna för att bearbeta skönlitteratur och uppnå litterär kompetens. Langer skriver att eleven bör använda sig av erfarna läsares strategier. Stensson talar även hon om strategier och menar att eleverna behöver dessa som verktyg för att kunna utveckla förmågan att tolka och läsa mellan raderna. Hon menar att det är genom samtal som eleverna kan tillägna sig strategierna. Fish skriver om tolkningsstrategier som är gemensamma för medlemmarna i en tolkningsgemenskap och menar att dessa strategier är någonting som lärs in. Enligt

Palinscars och Browns boksamtalsmodell är det fyra strategier som är användbara när det kommer till litterär förståelse: att förutsäga, att ställa frågor, att sammanfatta och klargöra. Liknande utgångspunkter skriver Chambers om, hans modell med ”jag undrar-frågor” syftar till att starta en process där eleverna tillsammans bearbetar texten genom att bland annat se mönster och kopplingar. Undervisning som ger eleverna de strategier de behöver för att kunna ta sig an skönlitterära texter är alltså nödvändig. Vi menar att pedagoger kan optimera elevers utveckling av litterär kompetens genom att medvetet arbeta med strategier i undervisningen. Endast en av de intervjuade pedagogerna talar om strategier i samband med litterär kompetens men samtliga pedagoger verkar ha ett medvetet arbetssätt som tyder på att deras undervisning berör strategier.

Utöver samtal handlar pedagogernas undervisning om två former av högläsning och tystläsning. Den ena är högläsningensvarianten innebär att eleverna lyssnar när pedagogen läser och syftar till att ge eleverna en trevlig upplevelse, avkoppling och skapa läslust vilket pedagogerna i grundskolans tidigare år framhåller som särskilt viktigt. Den andra, där eleverna själva läser högt, syftar till att få flyt i läsningen, också detta någonting som pedagogerna som undervisar yngre elever påpekar som viktigt i deras verksamhet. Den tysta läsningen är en enskild verksamhet som förekommer i alla årskurser men inte bearbetas i annan form än genom skriftliga bokrecensioner.

Vi ser en varierad undervisning kring skönlitteratur som nödvändig. Eftersom alla elever är individer och lär på olika sätt måste pedagogen erbjuda flera olika undervisningsformer. Skönlitteratur kan bearbetas på många olika sätt men samtalsform tycks vara den bäst lämpade undervisningsformen eftersom eleverna kan nå en djupare förståelse i samarbete med klasskamrater och pedagog. Detta bekräftas av den sociokulturella teorins idé om den proximala utvecklingszonen och scaffolding. Pedagogen ska fungera likt en byggnadsställning som stöttar till en början men allt eftersom eleven når framsteg ska den monteras ned. Pedagogens vägledning i litteratursamtalet ska alltid finnas där men förändras i takt med elevens utveckling. På liknande sätt kan man tala om internaliseringen som en utveckling av elevens förmågor genom social samverkan. I undervisningsformen där den gemensamma dialogen står i fokus finns det stora möjligheter för eleverna att träna upp sin förmåga att uttrycka sitt ställningstagande i tal vilket är en stor komponent i litterär kompetens. Genom samtalen får de möjlighet att öva språkets funktion och detta kompletterar den undervisning som är mer inriktad mot språkets form.

7.3 Bedömning

Bedömning kan sägas vara kartläggning av elevernas måluppfyllelse och utveckling. För pedagogen fungerar bedömningen som hjälpmedel vid undervisningsplanering och för att stödinsatser ska kunna sättas in i rätt tid. Syftet med bedömning finns det dock flera av beroende på vilken bedömning som görs. Garne tar upp behovet av att så tidigt som möjligt uppmärksamma om en elev behöver stöd men i år 9 ska behovet redan ha inventerats och åtgärdats och därmed har bedömningen i denna årskurs inte detta som syfte. Syftet med bedömningen kan också vara att avgöra om eleverna har nått de uppsatta målen.

Korp talar om formativ och summativ bedömning vilket vi härleder vidare till de nationella proven och ser ämnesproven som en summativ bedömning där målet är att ta redan på om eleverna nått målen. De diagnostiska materialen som skolverket tillhandahåller med ser vi som en formativ bedömning vilket de intervjuade pedagogerna även benämner som en kontinuerlig bedömning under läsåret. I vilken utsträckning pedagogerna använder sig av skolverkets material vid den kontinuerliga bedömning har vi inte fått svar på men de presenterar lokala versioner av kontinuerliga bedömningsmatriser. Några av pedagogerna använder sig av IUP, individuell utvecklingsplan vilket samlar elevens utveckling genom elevens arbete och utformade diagnoser liknande en portfölj.

Dysthe diskuterar portföljanvändningen och menar att den kan ses om en alternativ bedömningsform och som ett redskap vid bedömningen. Likaså förespråkar Langer fortlöpande bedömning vilket portfölj arbete kan sägas tillhöra. Den problematik vi ser med portföljer är att vi själva inte upplevt att man via dem kan avgöra en elevs litterärkompetens. Inom portföljer och IUP mappar finns endast skriftliga dokument som eleverna skapat. Vi menar att skriftliga redovisningar av litteratur inte är tillräckliga då en elevs tolkningsförmåga inte helt och hållet kan visas på detta sätt. Likaså ställs det vid skriftliga redovisningar krav på god skriftspråklig förmåga vilket inte alla elever i grundskolans tidigare år har utvecklat. Samtliga av de intervjuade pedagogerna lyfter fram den kontinuerliga bedömningen och menar att de försöker uppmärksamma elevernas utveckling och genom anteckningar dokumentera detta. Garne talar om ett observationschema som varje pedagog bör ha tillgång till så att de kan följa en elevs utveckling.

Litterär kompetens är som tidigare diskuterats ett tämligen odefinierat begrepp. Dess innebörd är inte entydigt och därmed är det komplicerat att sätta fingret på vad det som ska bedömas. Genom vår undersökning har vi fått bekräftat att de flesta av intervjupersonerna känner sig ambivalenta inför bedömningen av elevernas prestationer och kunskaper. De försöker finna olika hjälpmedel för att kunna göra en rättvis och likvärdig bedömning. En hjälp som flera framhåller att de använder sig av är kollegorna. Genom erfarna kollegor kan de föra en diskussion kring elevernas prestationer och på så vis få stöd i sin bedömning och bekräfta att bedömningen är rättvisande. En annan aspekt av kollegornas hjälp är att pedagogerna eftersträvar en objektiv bedömning. Med hjälp

från en utomstående kollega kan det undvikas att den relation som pedagogen byggt upp med en elev påverkar betygsättningen och bedömningen. Pedagogerna i denna undersökning hävdar att deras bedömning i stor uträkning baseras på deras kännedom om eleverna och att minnet är det främsta stödet. Problemet med att bedöma eleverna objektivt tas även upp av pedagogerna i samband med de nationella proven då ett par pedagoger önskar central rättning. Vi ser likaså en problematik med objektiviteten i de nationella proven, främst i de lägre åldrarna, då handstilen hos eleverna lätt avslöjar eleven.

Pedagogerna framhåller en önskan om att få tydligare betygskriterier och direktiv gällande vad elevernas ska kunna men detta kan bidra till ett vidare dilemma beträffande litterär kompetens och bedömning. Genom tydligare betygskriterier och konkretiserade mål skulle förmågor som reflektera och mål som att ställa fråga och koppla till egna erfarenheter skulle dessa behövas begränsas. Trots en konkretisering eller tydligare direktiv från Skolverket skulle fortfarande frågorna kring om man kan mäta en elevs tankar och erfarenheter kvarstå. Vi skulle fortfarande inte kunna se vad som försiggår i elevernas hjärnor. En anledning varför pedagogerna i år 9 är mer tveksamma till tolkningsfrihet tror vi kunna bero på att man i år 9 ger eleverna betyg. Bedömningen underlättas om pedagogerna har en tolkning som anses ”rätt” och kan utifrån den avgöra i vilken utsträckning eleverna tolkar likt det facit pedagogen upprätt. En del i bedömningen som är viktig är att man som pedagog måste vara öppen för elevernas tolkningar och låta eleverna få tolka fritt. Om en pedagog inte är av den synen att texter kan få tolkas fritt kommer detta blockera eleverna och deras förmågor kommer inte utvecklas. Likaså är det viktigt att tidigt synliggöra olika tolkningar så att eleverna får en uppfattning om att texten kan flera möjliga tolkningar i enlighet med receptionsteoretisk syn.

De nationella proven, PISA och PIRLS tar upp att de har i sina prov olika former på deras frågor, både flervalfrågor och öppna frågor där eleverna måste skriva en utförlig förklaring. Vi finner flervalfrågorna som ett typexempel på att det endast skulle finnas ett svar i texten som anses som godkänt. Genom frågor av denna karaktär prövas därmed inte elevens förmåga att reflektera över en text utan istället i vilken mån eleven kan avkoda och förstå det som står på raderna. Denna sorts läsning kopplar vi till Rosenblatts begrepp efferent läsning där det finns ett rätt svar och finna. Rosenblatt framhåller dock att denna läsning främst ska tillämpas på läsning av faktatexter. PISA framhåller att de har som syfte att testa denna enskilda förmåga att kunna skumläsa och finna svar medan PIRLS tydligt uttrycker att de inte mäter elevens avkodningsförmåga. Genom frågor där eleverna är tvungna att redogöra för en reflektion eller tolkning i texten kommer vi steget närmare att pröva elevens förmåga att reflektera över skönlitterära texter. En stor problematik vi vill uppmärksamma med de öppna frågorna är hur man tar elevens förmåga att föra sig i skrift i beaktning. Om en elev har svårigheter med att skriva finns det en stor risk att eleven inte kan svara på frågorna trots en god förmåga att kunna bearbeta texter inom sig.

Hur uppmärksammar man då detta problem i PISA, PIRLS och de nationella proven? PIRLS visar i deras rapport att i Sverige är det 15 procent av eleverna som presterar på eller under nivå 1. En nivå där eleverna inte visar upp grundläggande kunskaper och har svårigheter med din läsförmåga. Men hur många elever i svenska skolan har då

åtgärdsprogram inom läs och skrivsvårigheter? Det är inget vi undersökt men det är väsentligt att lyfta fram. I alla de kriterier som finns för övriga nivåer i PIRLS är omöjliga att leva upp till om man som elev inte kan läsa, avkoda. Fördelarna med stora undersökningar av denna sort ser vi emellertid som positiva i den bemärkelsen då de mäter skolsystemets kvaliteter och pedagogers insatser. Däremot finns det en risk att eleverna känner sig dömda snarare än bedömda vilket kan leda till negativa upplevelser. Bedömningen måste anses som oerhört viktig då den kan vara avgörande för elevens framtid, både i ett studiemässigt och personligt perspektiv. I och med bedömningen av eleven besitter pedagogen en viss makt.

Något vi uppmärksammat och ställer oss frågande till är att man i PIRLS mäter elevens läsförmåga i år 4 vilket ställer krav på läskunnigheten hos eleverna men i Sverige har vi inte tidigare än i år 5 kravet i styrdokumentet att eleverna ska kunna läsa med flyt. PIRLS skriver att den inte har som syfte att mäta elevens förmåga att kunna avkoda en text men är det inte det man mäter ändå? Vi ställer oss frågande hur man kan mäta läsförståelse då den bygger på att man faktiskt är en god läsare. En annan viktig komponent i PISA och PIRLS resultat är hur elevernas undervisning har sett ut. För att eleverna ska uppnå de goda resultaten i undersökningarna måste undervisningen vara utformad så att eleverna bygger upp förmågorna som behövs. Detta ställer stora krav på pedagogernas synsätt gällande litterär kompetens och vad det är att förstå en text.

Vi anser att en problematisering av skriftlig redovisning av litterär kompetens är nödvändig och i behov av diskussion. Litterär kompetens tycks bäst uttryckas i samtal och dialog. Vid skriftlig redovisning av litterär kompetens tenderar det att bli en monolog och djupare tolkning eller reflektioner kring texten kan inte komma till stånd. Således kan en muntlig redovisning av förmågorna i litterär kompetens verka mer lämplig men inte heller detta kan fungera heltäckande. Vid en muntlig presentation av förmåga ställs kravet att eleven ska kunna uttrycka sina tankar tillräckligt väl.

7.4 Relevans för yrket

Läsning är en grundläggande kompetens i dagens samhälle. Genom läsning kan vi tillägna oss kunskap och information samt finna avkoppling och utvecklas som personer. I andra ämnen än svenska kan eleverna genom läsning nå kunskaper och därmed är läsningen en livsviktig kompetens. Som pedagog oavsett om man undervisar i år 3 eller 9 måste man vara medveten om läsningens betydelse för människans kunskap och personlighets utveckling. Med denna insikt finns stora möjligheter för pedagogerna att utforma en undervisning med god grund. Pedagoger måste ställa sig frågan: ”Består litteraturundervisningen av uppgifter där det handlar om att leta efter rätt svar i texten istället för att tolka textens innehåll?” Genom litteratursamtal kan syftet med läsningen bli något fruktbart. Samtal kring det lästa bidrar till att eleverna får möjlighet att tillgodogöra sig skönlitteraturen på ett djupare plan. Därför är det relevant att utforma dessa så att eleverna får utveckla förmågan att tolka och diskutera texter.

I vår undersökning uppmärksammas en problematik som rör litterär kompetens och bedömningen av den. Detta kan vi bära med oss in i yrkeslivet och genom medvetenheten

om svårigheterna försöka göra det bästa av situationen. Till exempel skulle vi kunna söka samarbete med kollegor för att utforma egna bedömningsunderlag. Genom litteraturstudierna har vi också fördjupat oss i Skolverkets material och fått insikt i vilket stöd som finns att tillgå. Det har visat sig finnas en mängd dokument för pedagoger att söka stöd i. Det gäller att som pedagog själv vara aktiv i sökandet av hjälpmedel vid bedömning.

7.5 Kritik

I det här avsnittet vill vi presentera våra kritiska tankar kring vår egen undersökning. Vi vill lyfta fram några aspekter som vi själva uppmärksammat under processens gång och de kritiska diskussioner vi fört.

Eftersom vi själva tror på att texter är fria för tolkningar och att tolkningar är beroende av vad man som läsare har för erfarenhet och förförståelse för ämnet kan det hända att resultatet inte blivit detsamma om några andra tolkat vårt material. Vi har varit objektiva i den mån som det går och strävat efter så stor objektivitet och reliabilitet som möjligt. Objektiviteten har vi försökt stärka genom att vi i den bemärkelse inte intervjuat personer som vi har någon relation till.

Validiteten skulle kunna ha stärkts med att vi kompletterat intervjuerna med observationer. Hur pedagogerna utformar sin undervisning har vi fått teoretiska svar på men någon kontroll av huruvida det stämmer överens med den praktiska klassrumsundervisningen eller ej har inte kunnat göras. Det finns en risk att pedagogerna svarar med vad de tror är "de rätta" svaren och därmed inte beskriver vad som egentligen sker i deras undervisning. Vår undersökning har visat att pedagogerna i stor utsträckning använder sig av boksamtal dock kan vi inte svara på hur dessa är utformade i praktiken. De talar om att de använder sig av samtal med eleverna i helklass men i vilken grad deras undervisning är dialogisk har vi inte kunnat bevittna då vi inom ramen för detta arbete inte kunnat genomföra observationer. Likaså kan vi inte svara på hur öppna pedagogerna är för elevernas tolkningar av texter. Pedagogerna menar att skönlitterära texter i stor mån är fria för tolkning med vi kan inte veta hur de bemöter eller bedömer elevernas tolkningar.

Initialt var vår tanke att genomföra intervjuer med sammanlagt nio pedagoger, tre från varje år, men på grund av återbud har inte detta varit möjligt. Vår undersökning omfattar i stället två pedagoger från varje år och således är detta en mycket begränsad undersökning. Vi är medvetna om att svaren inte är generaliserbara oavsett haft större antal intervjupersoner dock hade vi i större mån kunnat urskilja likheter och skillnader.

7.6 Sammanfattning

Vår definition av litterär kompetens är förmågan att kunna reflektera självständigt, tolka samt diskutera en text, samt ha flyt i läsningen och identifiera olika genrer. Vår uppfattning är att den tidigare forskningen ser detsamma. Likaså tycks det vara detta som skolverket ser som en förmåga eleverna ska utveckla då detta uttrycks i deras dokument. Receptionsforskning, läsarorienterat perspektiv, reader-response criticism, pekar på att texten i stor utsträckning bestäms av läsaren, vem läsaren är samt i vilken kontext läsningen äger rum. Vi är av samma åsikt och menar att en enda korrekt tolkning av en skönlitterär text är omöjlig. Ingen av de intervjuade pedagogerna använder termen litterär kompetens men tycks vara medvetna om det i sitt arbetssätt. De eftersträvar att eleverna ska reflektera självständigt, göra jämförelser, läsa mellan raderna och använda strategier vilket går i linje med definitionen av vad teoretiker anser vara litterär kompetens. Att läsa och förstå en skönlitterär text kan göras på olika sätt. En ytlig förståelse innebär i princip att läsaren kan återge texten. Vid en djupare förståelse kan läsaren läsa mellan raderna och göra kopplingar till andra texter, inom texten eller till egna erfarenheter.

Kursplanen för ämnet svenska anger att litteraturen ska ses som en gemensam upplevelse och att den kan utveckla den egna individen. Strävan och mål är bland annat att eleverna ska utveckla förmågan att reflektera och diskutera skönlitterära texters innehåll. En progression gör sig dock gällande. Kraven och målen för år 3, 5 och 9 ser olika ut. Pedagogerna i undersökningen ger svar som vittnar om detta. De pedagoger som undervisar i år 3 och 5 svarar att ett av de främsta målen med deras litteraturundervisning är att skapa läslust, ge en upplevelse och väcka elevernas intresse för skönlitteratur. Tolkningsfriheten kan sägas vara hög. Pedagogerna i år 9 poängterar i högre grad att eleverna ska känna till viktiga författarskap samt genrer. De ser större begränsningar i tolkningsfriheten och anger att det är av stor betydelse att kunna uttrycka ställningstaganden. De intervjuade pedagogerna ser alltså olika på tolkningsfriheten. Vi ser en distinktion mellan svaren från pedagogerna i grundskolans tidigare år och svaren från de som undervisar i år 9. De förstnämnda har en något öppnare syn på tolkningsfriheten. En möjlig anledning till diskrepansen kan vara att pedagogerna i år 9 sätter betyg. Bedömningen och i förlängningen betygssättningen underlättas då man har ett konkret facit och via det kan bedöma i vilken utsträckning en elev tolkar inom ramen för vad som är ”rätt”. Ett krav som pedagogerna i år 9 säger sig ha är att eleverna måste kunna argumentera för och förklara sitt resonemang. Det finns därmed ett krav på att vara metakognitiv, det vill säga ha insikt om sitt eget tänkande.

Litterär kompetens uttrycks bäst i samtal och dialog. Sociokulturell teori utgår från antagandet att lärande sker i samspel vilket Skolverkets styrdokument även genomsyras av och som de intervjuade pedagogerna verkar eftersträva. Litteratursamtal av olika slag bygger på samma grundtanke där eleverna i samspel och tillsammans med stöd från pedagogen kan få ut mer av texten tillsammans än vad de kan om de arbetar enskilt. Samtal kring skönlitteraturen motverkar att eleven enbart letar efter ett ”korrekt svar”. Pedagogernas undervisning bygger till stor del på litteratursamtal enligt vår undersökning. Pedagogerna berättar att de i sina samtal kring litteraturen utgår från

elevernas erfarenhet, tankar och frågor. Det sociokulturella perspektivet samt Chambers och Stensson menar att goda samtal ska bygga på dialog. I vilken utsträckning pedagogernas arbete kring litteraturen är dialogisk kan vi dock inte veta. Pedagogerna säger att samtalet kring litteratur syftar till att fördjupa förståelsen och upplevelsen av den skönlitterära texten. I samtalet kan ge eleverna otroligt mycket, vi anser att de kan utvecklas inte bara som läsare utan även som talare och lyssnare. Eleverna kan lära sig mer om både sig själva och sina medmänniskor genom att läsa och samtala.

Genom litteraturstudierna har vi fördjupat oss i Skolverkets material och fått insikt i vilket stöd som finns att tillgå. Det har visat sig finnas en mängd dokument för pedagoger att söka stöd i. Det gäller att som pedagog själv vara aktiv i sökandet av hjälpmedel vid bedömning. Dock upplever de intervjuade pedagogerna att stödet kunde vara utförligare och att de ibland känner sig osäkra och tar hjälp av kollegor. Bland annat efterfrågar pedagogerna tydligare direktiv och betygskriterier.

Vi anser att en problematisering av skriftlig redovisning av litterär kompetens är nödvändig och i behov av diskussion. Vid skriftlig redovisning av litterär kompetens tenderar det att bli en monolog och djupare tolkning eller reflektioner kring texten kan inte komma till stånd. Flervalsfrågor som återfinns i det nationella provet, PISA och PIRLS ser vi som typexempel på att endast ett svar är korrekt. Genom frågor av denna sort prövas inte elevens förmåga över att reflektera över en text utan istället i vilken mån en elev kan avkoda det som står på raderna. Genom frågor av öppen karaktär kommer man närmare en elevs tolkning dock kvarstår det problematik med de öppna frågorna då de ställer krav på elevens förmåga att uttrycka sina tankar i skrift. Således kan en muntlig redovisning av förmågorna i litterär kompetens verka mer lämplig men inte heller detta kan fungera heltäckande. Vid en muntlig presentation av förmågan ställs kravet att eleven ska kunna uttrycka sina tankar tillräckligt väl muntligt. En enda heltäckande metod för korrekt och likvärdig bedömning av litterär kompetens finner vi inte, dock anser vi att en kombination av dessa tre ovannämnda sätt skulle kunna utgöra en grund tillsammans med en kontinuerlig bedömning. Dock kvarstår frågan om litterär kompetens överhuvudtaget kan bedömas, kan pedagogen någonsin veta exakt vad som försiggår i elevernas hjärnor?

8. Förslag till vidare forskning

Vad innebär litterär kompetens? Hur ska litterär kompetens bedömas? Vad är det egentligen som bedöms? Vi ser ett behov av vidare forskning inom detta område inte minst kring pedagogers reflektioner. Begreppet behöver utredas ytterligare. En studie liknande vår skulle kunna göras med ett större antal intervjuer och kompletteras med klassrumsobservationer för en bredare och mer generaliserbar bild. Vidare forskning kring litterär kompetens utifrån ett genusperspektiv skulle vara av intresse. Ett andraspråksperspektiv på ämnet i fråga skulle även det vara intressant. Likaså forskning kring vad bedömning av litterär kompetens innebär för elever med läs- och skrivsvårigheter. Vi finner det intressant att undersöka elevers attityder och intresse för

litteraturläsning i relation till deras läsförmåga och förlängningen deras studieresultat. Vidare skulle man kunna undersöka skolbibliotekens betydelse och inverkan på elevers läsintresse. Det skulle också vara av intresse att försöka utreda hur litterär kompetens bedöms inom gymnasieutbildningen. Exempelvis skulle det kunna genomföras en studie av bedömningen med fokus på huruvida kravnivåerna i undervisningen i olika program är lika eller ej.

9. Referenser

Litteratur

Brink, L. (2006). *Om läsande och boksamtal under mellanåren*. I Bjar, L. (Red.) *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.

Chambers, A. (1993). *Böcker inom oss – om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Culler, J. (1991). *Litterär kompetens*. I C. Entzenberg & C. Hansson (Red.), *Modern litteraturteori: Från rysk formalism till dekonstruktion* (s. 95-115). Lund: Studentlitteratur.

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

Dysthe, O. (2002). Om förhållandet mellan individ och grupp i portföljprocessen i Skolverket *Att döma eller bedöma*. Stockholm: Fritzes

Esaiasson, P., Giljam, M., Oscarsson, H. & Wägnerud, L. (2007). *Metodpraktikan*. Stockholm: Norstedts Juridik.

Fredén, B. (2004) *Ämnesprov för skolår 5*. I Skolverket. *Att visa vad man kan*. Stockholm: Fritzes.

Garme, B. (2004) *Språkförmågan – hur kan den bedömas?* I Skolverket. *Att visa vad man kan*. Stockholm: Fritzes.

Johansson, B. & Svedner, P.O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Keene, E.O. & Zimmermann, S. (2003). *Tankens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. (U. Jakobsson, övers.). Göteborg: Daidalos. (Originalt publicerat 1997. Titel: *Mosaic of Thought. Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*.)

Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. www.skolutveckling.se 2009-11-23 16:46 .

Iser, W. (1993). *Läsprocessen – en fenomenologisk betraktelse*. I C. Entzenberg & C. Hansson (Red.), *Modern litteraturteori: Från rysk formalism till dekonstruktion* (s. 319-341). Lund: Studentlitteratur.

Langer, J. (2005). *Litterära föreställningsvärldar*. (A. Sörmark, övers.). Göteborg: Daidalos. (Originalt publicerat 1995. Titel: *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*.)

- Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Reichenberg, M. (2006). *Att läsa mellan och bortom raderna*. I Bjar, L. (Red.) *Det hänger på språket*.
- Rosenblatt, L.M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. (S-E. Torhell, övers.) Lund: Studentlitteratur. (Originalt publicerat 1938. Titel: *Literature as Exploration*.)
- Skolverket. (2000). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2004). *Prövostena i praktiken. Grundskolan nationella provsystem i ljuset av användares synpunkter*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 9*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2007A). *Sammanfattning av rapport, PISA 2006 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera- naturkunskap, matematik och läsförmåga, resultaten i koncentrat*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2007B). *Rapport 306, PISA 2006. 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera- naturkunskap, matematik och läsförmåga*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2007C). *Rapport 305. PIRLS 2006, läsförmågan hos elever i årskurs 4- i Sverige och i världen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. *Kursplanen i svenska*, www.skolverket.se hämtad 2009-11-09
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande undervisning*. Göteborg: Daidalos.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Språknämnden (2000). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber.
- Svensson, B. (2008). I Myndigheten för skolutveckling. *Gör klassikern till din egen. Att arbeta med skönlitteratur i klassrummet*. Stockholm:
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Torell, Ö. (Red.), von Bonsdorff, M., Bäckman, S., Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (Rapport nr 12). Härnösand: Mitthögskolan i Härnösand, Institutionen för humaniora.

Vetenskapsrådet. (u.å.) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.*

Trost, J. (2002). *Kvalitativa intervjuer.* Lund: Studentlitteratur.

Wolf, L. (2002). *Läsaren som textskapare.* Lund: Studentlitteratur.

10 Bilagor

10.1 Intervjufrågor

Undervisning

1. Hur är din litteraturundervisning uppbyggd? (Till exempel individuell läsning, gruppläsning och högläsning.)
2. Hur gör du för att hjälpa elever förbi svårigheter i t.ex. berättarteknik, idéinnehåll och språk?
3. Vilka är de viktigaste erfarenheterna och kunskaperna som du anser att eleverna kan tillägna sig genom läsning och bearbetning av skönlitteratur?
4. Är det något du önskar utveckla i din litteraturundervisning? Vad och varför?

Litterär kompetens

5. Vad lägger du i begreppet litterär kompetens? Är det ett begrepp som du själv använder?
6. Vad innebär det att förstå en text?
7. Anser du att en text kan/får tolkas hur fritt som helst? I vilka situationer kan det finnas anledning att som pedagog ingripa?

Bedömning

8. Hur ser du på bedömning i allmänhet?
9. Hur mäter du framsteg i litterär kompetens? Hur går du tillväga för att bedöma en elevs förmåga att reflektera, resonera och förstå en text?
10. Hur sker dokumentationen av elevens kunskaper och utveckling inom litterär kompetens ?
11. Har du fått någon utbildning/fortbildning i hur man bedömer elevens förmåga att tolka och reflektera över texter?

Nationella prov och stöd vid bedömning

12. Vad anser du om de nationella provens utformning gällande litterär kompetens?
13. Anser du att de nationella proven ger dig tillräckligt med stöd i form av bedömningsmatriser för att göra en rättvis bedömning av elevers litterära kompetens?
14. Vad har du för hjälpmedel att tillgå vid bedömning och dokumentation av litterär kompetens?
15. Tycker du att det finns tillräckligt med stöd vid bedömning eller saknar du något, i så fall vad önskar du få hjälp med?