



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning  
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

## ”Jag fick en annan bild av texten när vi pratade om den”

- En studie av samtalets betydelse vid läsning av skönlitteratur för elever i år 5

Marie Svensson och Christina Westbrand

”Inriktning/specialisering/LAU350”

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Maj Asplund Carlsson

Rapportnummer: HT 05 1080-005

## Abstract

**Arbetets art:** Examensarbete 10 poäng

**Titel:** ”Jag fick en annan bild av texten när vi pratade om den” – En studie av samtalets betydelse vid läsning av skönlitteratur för elever i år 5”

**Sidantal:** 42

**Författare:** Marie Svensson och Christina Westbrand

**Handledare:** Ann Boglind

**Examinator:** Maj Asplund Carlsson

**Datum:** HT – 05

---

### **Bakgrund**

Under vår utbildning har vi reagerat över att elever i skolan många gånger inte bearbetar vad de läst mer än genom eventuell bokredovisning inför klassen. Eftersom vi tror att det är viktigt att man även, i synnerhet under den tidiga läsutvecklingen, får möjlighet att samtala om det man läst och tillsammans med andra bearbeta en läst text vill vi med vår undersökning studera samtalets betydelse för elevens läsförståelse.

### **Syfte**

Syftet med vårt examensarbete är att studera samtalets betydelse för elevens förståelse av en skönlitterär text – ur ett sociokulturellt perspektiv. Vi vill också undersöka om eleverna själva upplevde att litteratursamtal fördjupar förståelsen av texten.

### **Metod**

Vår undersökning bygger på kvalitativa intervjuer, enkäter samt observationer som genomfördes vid tre tillfällen i två jämförbara grupper bestående av sex elever i år 5.

### **Resultat**

Resultatet pekar på att samtalet har viss betydelse för elevens förståelse av en text och vi såg att eleverna delgav varandra tankar och erfarenheter, vilket bidrog till en fördjupad förståelse av texten. Detta ligger i linje med ett sociokulturellt perspektiv där man betonar att man lär av varandra genom att samtala och diskutera. Vår slutsats är att litteratursamtal kan hjälpa eleven att utveckla strategier och utvecklas som läsare, vilket även forskningen visar.

Nyckelord: litteratursamtal, läsförståelse, sociokulturellt perspektiv, strategier, metoder

## Förord

Vi tycker att det har varit både intressant och givande att genomföra detta examensarbete om samtalets betydelse för läsförståelsen. Under arbetets gång har vi fått en djupare insikt i hur man kan arbeta med litteraturbearbetning i skolan och hur man genom samtal kan hjälpa elever att utvecklas som läsare. Vi känner att vi kommer ha god nytta av våra nyvunna kunskaper i vår kommande yrkesroll.

Vi vill rikta ett stort tack till alla elever som ställt upp och hjälpt oss göra vår undersökning möjlig.

Ett varmt tack vill vi även tillägna vår handledare, Ann Boglind, som med van hand hjälpt oss genom hela processen.

Slutligen vill vi tacka våra familjer för det stöd vi fått under dessa intensiva men roliga veckor, vilka innehållit många och långa diskussioner om samtal och läsförståelse.

Göteborg, december 2005

Marie Svensson och Christina Westbrand

## Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
<b>2. SYFTE</b> .....	<b>2</b>
2.1 Frågeställningar.....	2
2.2 Begreppsdefinitioner.....	2
<b>3. LITTERATURGENOMGÅNG</b> .....	<b>3</b>
3.1 Förankring i styrdokumentet.....	3
3.1.1 Kursplanen i svenskämnet.....	3
3.2 Litteraturtolkning.....	4
3.2.1 Historisk överblick.....	4
3.2.2 Läsarorienterade teorier.....	5
3.3 Sociokulturellt teoriperspektiv på barns inläring.....	6
3.4 Reflekerande läsning.....	7
3.4.1 Att förstå det man läser.....	8
3.4.2 Verktyg och strategier.....	8
3.4.3 Att utvecklas som läsare.....	10
3.5 Samtalet.....	11
3.5.1 Strategier.....	11
3.5.2 Metoder.....	12
<b>4. METOD</b> .....	<b>15</b>
4.1 Avgränsningar.....	16
4.2 Etiska överväganden.....	16
4.3 Urval.....	16
4.4 Undersökningens genomförande.....	17
4.5 Bortfall.....	18
4.6 Validitet.....	18
4.7 Reliabilitet.....	18
4.8 Bearbetning av material.....	19
<b>5. RESULTAT</b> .....	<b>21</b>
5.1 ”Alla är bjudna – utom jag”.....	21
5.1.1 Elevsvar från högläsningen.....	22
5.1.2 Skriftliga elevsvar på den muntliga frågan: Vad handlar texten om?.....	23
5.1.3 Observationsresultat.....	23
5.1.4 Frågor från samtalet.....	24
5.2 ”Alex och Leonardo”.....	25
5.2.1 Elevsvar från högläsningen.....	26
5.2.2 Skriftliga elevsvar på den muntliga frågan: Vad handlar texten om?.....	27
5.2.3 Observationsresultat.....	27
5.2.4 Frågor från samtalet.....	27
5.3 ”Skitsestern”.....	29
5.3.1 Elevsvar från högläsningen.....	30
5.3.2 Skriftliga svar på den muntliga frågan: Vad handlar texten om?.....	31
5.3.3 Observationsresultat.....	32
5.3.4 Frågor från samtalet.....	32
5.4 Resultat av elevernas enkätsvar.....	33
5.5 Resultatsammanfattning.....	35
<b>6. DISKUSSION</b> .....	<b>37</b>
6.1 Fortsatt forskning.....	40
<b>8. REFERENSER</b> .....	<b>41</b>

**BILAGOR:**

Bilaga 1 – ”Alla är bjudna – utom jag” av Sara Kadefors

Bilaga 2 – ”Alex och Leonardo” av Andreas Hernvald

Bilaga 3 – ”Skitsestemern” av Annika Thor

Bilaga 4 – Brev till förälder/vårdnadshavare

Bilaga 5 – Läsvanekät

Bilaga 6 – Enkätfrågor

## 1. Inledning

När vi under vår utbildning varit ute på skolorna har vi observerat hur eleverna många gånger verkar läsa böcker slentrianmässigt och utan särskilt mycket eftertanke. Vår uppfattning är att elever ofta väljer böcker på måfå, och om någon uppföljning på boken sker är det ofta genom någon form av bokrecension där eleven kort talar om vad boken handlar om och ger sitt omdöme. Om eleven egentligen förstått texten eller om han/hon haft några svårigheter under läsningen är något som sällan ifrågasätts och eleven kan därför i rask takt avverka böcker på löpande band utan att egentligen förstå vad texten handlar om. När eleven sitter ensam och läser utan att på något sätt bearbeta texten sker inte heller något utbyte av tankar som kan fördjupa den egna läsoplevelsen. Vi anser därför att eleverna bör få bearbeta texter de läst både skriftligt, muntligt samt genom samtal. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv sker lärande alltid och i samspel med andra och i meningsfulla sammanhang (Säljö, 2000). Vår uppfattning är därför att eleverna bör få diskutera vad de har läst tillsammans med andra för att få ut mer av den lästa texten. Ett projekt som genomfördes under sex år i Douglas Countrys skoldistrikt i Colorado visade att ca 30 % av eleverna i skolan inte hade tillgång till de verktyg och strategier som behövdes för att de lättare ska kunna förstå innehållet i en text och detta finner vi, som blivande pedagoger, oroande (Keene & Zimmerman, 2003). Vår hypotes är att olika former av samtal kan ge eleverna verktyg att utveckla strategier för att lättare möta och förstå en text, vilket i sin tur kan bidra till ökad läsförståelse. I skolan är det även viktigt att man som pedagog kan peka på användningsområden och visa på nyttan av att kunna läsa, tolka och förstå olika slags texter. Eleverna ska också få insikt av nyttan. Detta för att skapa intresse och motivation samt för att göra eleverna till reflekterande och kritiska läsare i en värld där vi ständigt överöses med texter av olika slag.

## 2. Syfte

Syftet med detta arbete är att studera samtalets betydelse för elevens förståelse av en skönlitterär text – sett ur ett sociokulturellt perspektiv. Vi vill också få en uppfattning om ifall eleverna själva upplever att litteratursamtal fördjupar förståelsen av texten.

### 2.1 Frågeställningar

De frågor vi i detta arbete vill försöka få svar på är:

- Kan litteratursamtal hjälpa den enskilde eleven att utveckla strategier för att lättare möta och förstå en text?
- Tycker eleverna själva att texten får ett djupare innehåll när den diskuteras i grupp?
- Hur gestaltas elevernas samspel i gruppen?

### 2.2 Begreppsdefinitioner

För att läsaren av detta arbete lättare ska förstå vad vi menar följer här en definition på några återkommande ord och begrepp i arbetet.

**Litteratursamtal**– Med litteratursamtal menar vi en situation där en lärare och ett antal elever samtalar om en skönlitterär text och där läraren leder samtalet och ställer frågor, men samtidigt inte sitter inne med några rätta svar eller åsikter. Lärarens tankar och åsikter är inte mer korrekta än elevernas utan alla deltar i samtalet på lika villkor.

**Ett sociokulturellt perspektiv** – Detta perspektiv innebär att man utgår från att lärande sker i sociala sammanhang och i samspel med andra. Den sociala grupp som individen är en del av är utgångspunkten för allt lärande. Läs vidare under kapitel 3.3 ”Sociokulturell teori”.

**Högläsning** – I denna studie avses högläsning när en lärare läser en text högt för eleverna.

### **3. Litteraturgenomgång**

Eftersom forskning visar att samtalet har betydelse för på vilket sätt en individ uppfattar och tolkar en text har vi valt att använda bakgrundslitteratur som på olika sätt behandlar litteraturtolkning och metoder att bearbeta litteratur. Vår litteraturgenomgång är indelad i fem stycken som vardera har betydelse för vår undersökning och vårt syfte. I första stycket har vi för avsikt ge en bild av vad skolans styrdokument skriver angående litteraturbearbetning i skolan och i det andra stycket som handlar om litteraturtolkning presenterar vi olika forskare och teoretikers syn på hur läsaren förstår och ger mening åt en text. I det följande stycket beskriver vi olika teorier på barns inlärning för att i nästa stycke behandla vikten av att reflektera kring det man läser mer ingående. Slutligen ger vi en bild av vilken betydelse själva samtalet har för läsförståelsen och vi belyser även olika modeller för hur man kan samtala kring en läst text.

#### **3.1 Förankring i styrdokument**

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, skriver man att skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola "behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift". Skolan ska sträva mot att varje elev lär sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra samt att varje elev ges rikliga möjligheter att samtala, läsa, skriva och utveckla sina möjligheter att kommunicera (Utbildningsdepartementet, 1998).

##### **3.1.1 Kursplanen i svenskämnet**

Kursplanen i ämnet svenska för grundskolan från år 2000 poängterar att alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande. Inom svenskämnet ryms huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling, vilket innebär att eleverna blir säkrare på att använda språket uttrycksfullt och tydligt i både tal och skrift samt att förmågan att förstå, uppleva och tillgodogöra sig litteratur ökar. Genom att arbeta med språket och litteraturen kan man skapa möjligheter att tillgodose elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker, vilket kan ge gemensamma upplevelser att reflektera över och tala om. Svenskämnet utvecklar även elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Språket och litteraturen är således ämnets centrala innehåll och en källa till kunskap om vår omvärld. Vidare i kursplanen står det skrivet under rubriken "Mål att uppnå" att eleven i slutet av år fem ska kunna läsa med flyt både högt och tyst samt urskilja skeenden och uppfatta budskap i böcker och saklitteratur. Eleven ska också kunna samtala om texter och reflektera om upplevelser i läsningen. Utöver detta ska eleven muntligt kunna berätta och redogöra för något på ett begripligt och levande sätt. Man menar att arbetet med bland annat skönlitteratur skapar möjligheter för eleven att uttrycka vad han/hon känner och tänker. När eleverna använder sitt språk genom att tala, lyssna, läsa, skriva och tänka i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter (Skolverket, 2000). Detta resonemang ligger helt i linje med Vygotskijs tankar om att språket utvecklas i socialt samspel med andra (Vygotskij, 2001). Dessutom skall skolan sträva efter att varje elev ska utveckla sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag. Språket ska hjälpa eleven att, både individuellt och i grupp, utveckla sin fantasi och lust att skapa. Eleven skall också, i dialog med andra, utveckla sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd samt uttrycka tankar och känslor som olika texter väcker. Man skriver också att dialogen med andra kan bidra till att eleven stimuleras till att reflektera och värdera över olika texter (Skolverket, 2000).



## 3.2 Litteraturlöknung

Lars Wolf (2002) skriver att litteraturvetenskapen alltid har varit en tolkande vetenskap och att man ända sedan "tidernas begynnelse" har analyserat, tolkat och värderat litterära texter med hjälp av olika metoder. En historisk genomgång kommer att visa hur man värderat litterära texter från romantiken fram till 1970-talet. För att kunna se sambandet mellan de olika teorier som är framtagna på senare tid belyser vi tre forskare inom läsorienterade riktningar som ger texten olika stark roll i tolkningsprocessen. Slutligen kommer fem olika teorier att presenteras som, enligt forskaren Richard Beach, påvisar samspelet mellan text och läsare.

### 3.2.1 Historisk överblick

Gunilla Molloy (1996) skriver att redan under romantiken var den centrala frågan vad författaren menade med sin text och man försökte på olika sätt få svar på frågan. Syftet med att analysera en text var att finna ett rätt svar och det fanns bara ett sätt att tolka texten rätt. Att förstå intentioner är enligt Molloy bara ett sätt att förhålla sig som tolkare gentemot texten och att söka författarens mening via texten är en form av hermeneutik som kan översättas med "tolkningslära". Wolf (2002) beskriver två olika sätt man använde för att söka svar på författaren mening. Det ena var att söka biografiska fakta om författaren och därefter studera sambandet mellan fakta och motiv och andra inslag i litterära texter. En annan metod var s.k. "komparativ forskning" vilket innebar att man jämförde texter med varandra och försöka visa att olika texter påverkar varandra.

Under 1900-talets mitt etablerade sig en ny inriktning då man bortsåg från författaren avsikter och istället såg till texten i sig. Denna inriktning kallas för nykritiken ("new criticism") och innebar att man genom skarpare textanalytiska metoder skulle kunna avslöja textens mening, oavsett författare eller läsare (Molloy, 1996). Nykritikerna ansåg att texten hade en underliggande betydelse som det bara var för läsaren att plocka fram och i praktiken innebar det att man, precis som under romantiken, ansåg att det fortfarande fanns en enda riktigt och korrekt tolkning på en text (Wolf, 2002). Olika människor uppfattar dock en text på olika sätt och nykritiken mötte nästan genast ett starkt motstånd som ville lyfta fram läsarens roll i samband med läsning av litterära texter (Wolf, 2002).

Först in på 1970-talet fick vi olika läsorienterade riktningar som kom att kallas läsaresponsmetoden ("reading-respons criticism") som bygger på att mening uppstår i mötet mellan text och läsare och att läsaren möter texten och svarar på den utifrån sin egen tid och sina egna erfarenheter (Molloy, 1996). Nu sågs inte läsaren längre som passiv mottagare av en färdig text utan som en aktiv medskapare som ger mening åt texten. Detta ligger i linje med vad förespråkarna Louise M Rosenblatt, Wolfgang Iser och Stanley Fish i de läsorienterade teorierna säger om vad som sker i läsprocessen.

I enlighet med Molloy (1996) finns det idag inte någon teori som kan förklara alla de olika läsningar som uppstår i mötet mellan en läsare och en text. Hon menar att om man som lärare kan förhålla sig öppen inför hur olika elever tillför texten ny mening kan man också ge eleverna den erfarenhet att deras åsikter har betydelse. Idag har vi en mångkulturell skola med en blandning av kön, ras, etnicitet etc. och då finner vi också en mängd olika tolkningar av samma text. Enligt Molloy skulle därför tolkningen av en text kunna ses som en spegling av kulturell identitet.

### 3.2.2 Läsarorienterade teorier

Enligt Louise M Rosenblatt (2002) är litteraturläsning en individuell akt där en enskild läsares tankar och känslor är inblandade och det finns således ingen allmän läsare och inget allmänt litterärt verk. En ung läsares önskan att förstå sig själv och vinna kunskap om andra människor är en viktig väg in i litteraturen och det är när den unge läsarens personliga engagemang för ett större verk växer som han får chansen att skapa större känslighet för dess bildspråk, stil och struktur. Litteraturläsning ska ses som utforskande och som en upptäcktsresa där eleven ska utforska texten och känna läsglädje. Rosenblatts budskap handlar om att skapa förståelse för betydelsen av att i undervisningssammanhang få till stånd ett givande samspel, en transaktion, mellan text och läsare. Med transaktion menar Rosenblatt att i varje specifikt möte mellan en läsare och text sker ett ömsesidigt utbyte där mening skapas och detta är en ständigt pågående process. I denna transaktion mellan läsare och text skapas tankar som fortsätter utvecklas och påverkar läsaren även efter avslutad läsning. Rosenblatt beskriver läsningen som ett triangelförhållande mellan läsaren, den objektiva texten och den text som läsaren själv skapar. Dessa tre faktorer påverkar varandra och är del av enskild, integrerad process. Ett likartat resonemang för även Molloy (2002) och hon menar att om textens betydelse skapas i transaktion mellan text och läsare innebär det att det inte finns en förutbestämd mening i en text och att den inte innehåller frågor och värderingar som kan aktualiseras på samma sätt för varje läsare i en grupp. Enligt Wolf (2002) för även Wolfgang Iser ett liknande resonemang när han beskriver läsprocessen, men till skillnad från Rosenblatts transaktion använder han sig av begreppet interaktion, vilket innebär en växelverkan mellan läsare och text. Vad Iser menar är att läsaren ger texten mening när han förmår att fylla i de tomrum som finns i varje text och som består av sådant som är underförstått och outtalat, av känslor som inte beskrivs och av händelser som inte förklaras i texten. Läsaren måste själv ge förståelse åt texten genom att fylla tomrummen med sådant som han hämtar från sin egen värld och sina egna upplevelser och erfarenheter. Enligt detta synsätt skapar läsaren mening åt texten genom att fylla på den icke färdigskrivna texten med sin fantasi och sitt eget kunskaps- och erfarenhetsförråd. Även Ingvar Lundberg (1984) menar att innebörden av en text är mer än summan av betydelser som meningarna i texten bygger upp och att läsaren måste bygga upp texten med hjälp av inferenser som fyller ut luckor i texten och bygger upp ett sammanhang.

I likhet med Rosenblatt och Iser anser även Stanley Fish att det inte finns någon i förväg existerande text, utan att den uppstår först när en läsare tillför den mening. Den mening som läsaren skapar åt en text är, enligt Fish, ett resultat av de strategier som läsaren tillför texten och han menar att meningsskapande varken sker genom transaktion eller interaktion. Enligt Fish återfinns en texts mening i olika tolkningsbeslut som läsaren lockar fram ur texten. Fish ser inte tolkningen som helt individcentrerad utan som en process som äger rum i en grupp där läsarna använder ungefär samma tolkningstrategier. Fish kallar gruppen för ett ”tolkningsamfund”, i vilken den enskildes tolkningar får stå tillbaka för gruppens gemensamma tolkning. Precis som Rosenblatt och Iser ser Fish litteraturläsning som en konstruktiv process, som äger rum inuti den enskilde läsaren. Dessa tre forskare ger texten olika stark roll i tolkningsprocessen, men samtliga anser att det är läsaren som ger texten mening och att tolkningen sker i det ögonblick läsningen sker (Wolf, 2002).

Enligt Lars-Göran Malmgren (1997) finns det olika teoretiker som fokuserar på olika aspekter av samspelet mellan text och läsare som vi sett av jämförelserna ovan, och beroende på vilken aspekt man framhäver möter man texten på olika sätt. Forskaren Richard Beach har grupperat in de olika aspekterna i följande kategorier:

### *Textorienterade teorier*

Enligt Beach ses läsning som något regelstyrt som bestäms av konventioner och strategier som ytterst ses som nerlagda i textens egen struktur, till exempel genrestrukturen. Läsaren ska kunna tillämpa regler och strategier på ett kontrollerat sätt. Här undervärderas till exempel den personliga erfarenheten som en viktig faktor för konstruktion av mening (Malmgren, 1997).

### *Erfarenhetsorienterande teorier*

I de erfarenhetsorienterande teorierna uppfattas läsning som något personligt. I interaktion mellan text och läsare som Iser förespråkar eller i Rosenblatts integrerande transaktion där läsning framstår som ett personligt erfarenhetsbyte. Läsning ses som en handling där läsarens individuella erfarenheter kommer till uttryck och i läsprocessen utvecklas även personliga associationer och reaktioner (Malmgren, 1997). I erfarenhetsorienterande teorier måste läsaren själv ge förståelse åt texten genom att fylla tomrummen med sådant som han hämtar från sin egen värld och sina egna upplevelser och erfarenheter.

### *Psykologiska teorier*

Beach urskiljer två grenar i litteraturreceptionen: utvecklingspsykologiska och psykoanalytiska. Beach menar att de kognitiva utvecklingspsykologiska teorierna förutsätter att läsning innebär en interaktion mellan avskilda subjekt och givna textobjekt, men båda tenderar att reducera den sociala kontextens betydelse för litteraturläsningens utformning. Det stämmer dåligt med t.ex. Rosenblatts transaktionsteori (Malmgren, 1997).

### *Sociala teorier*

Inom den sociala teoribildningen lyfter man fram det sociala sammanhanget som betydelsefullt för litteraturreceptionen. Hit räknar Beach den sociala konstruktivism som bygger på Lev Vygotskijs teorier, Stanley Fishs tolkningsgemenskaper samt teorier om sociala roller (Malmgren, 1997). Inom den sociala teorin ser Vygotskij och Fish inte tolkningen som helt individcentrerad utan som en process som äger rum i en grupp av läsare, vilket stämmer väl överens med vårt syfte med arbetet där vi studerar samspelet och samtalets betydelse i grupp.

### *Kulturorienterande teorier*

Den ideologiskt – kulturella prägning av litteraturreception är huvudintresset inom den kulturorienterande riktningen. Här betonas att läsningen formas av läsarens förvärvade ideologiska föreställningar om socialiserats i bestämda kulturella gemenskaper, nätverk och grupper (Malmgren, 1997). Detta ligger i linje med det resonemang Molloy (1996) för då hon menar att tolkningen av en text skulle kunna ses som en spegling av kulturell identitet därför att vi har en mångkulturell skola med en blandning av kön, ras etnicitet etc.

## **3.3 Sociokulturellt teoriperspektiv på barns inläring**

I detta avsnitt kommer vi att belysa hur man ser på barns inläring ur ett sociokulturellt perspektiv eftersom detta ger belägg åt vårt syfte där vi valt att studera samtalets betydelse för elevens förståelse av en skönlitterär text. Vi kommer även att lyfta fram två förespråkare som haft stor betydelse inom den sociokulturella teorin, Lev Vygotskij och Michail Bakhtin.

Enligt Roger Säljö (2000) bygger ett sociokulturellt perspektiv på en konstruktivistisk syn på lärande och en av utgångspunkterna, när det gäller lärande, är att man intresserar sig för hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar olika resurser. I detta perspektiv är samspelet mellan kollektiv och individ i fokus och Säljö beskriver lärande som ett resultat av all

mänsklig verksamhet där vi i viss mån inte kan undvika att lära. En vanlig syn på språket är att det är en neutral avbildning av erfarenheten och inom en sociokulturell teori menar man att varje språklig framställning, hållningar och värderingar placerar oss i en kulturell och historisk tradition. Även Ingrid Carlgren (1999) betonar att begrepp som deltagande, erfarenhet och lärande är viktiga inom ett sociokulturellt perspektiv och hon menar att man får erfarenheter och lär av varandra genom att samtala och diskutera. Likaså betonar Olga Dysthe i sin bok *Dialog, samspel och lärande* (2003) att lärandet sker genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra och att det är genom detta som barnet får del av kunskaper och färdigheter ända från sin tidigaste barndom och lär sig vad som är intressant och värdefullt i kulturen.

Dysthe (2003) beskriver vidare att psykologen och pedagogen Lev Vygotskij (1962) har varit en av de mest centrala inspirationskällorna för pedagogiskt tänkande under det senaste decenniet och utan jämförelse den person som refereras mest inom alla sociokulturella riktningar. Den som är mindre känd är litteraturteoretikern och dialogorienterad tänkare Michail Bakhtin (1975). Vygotskij och Bakhtin levde under samma tidsålder och nation. Bägge delade den grundläggande uppfattningen om individens förankring i kultur och ett socialt och historiskt sammanhang men de hade olika kärntressen. Skillnaden är att Vygotskij står för den kulturella utveckling som utgör ett underlag för det pedagogiska tänkandet omkring förhållandet mellan undervisning, lärande och utveckling och Bakhtin för dialogen. Bakhtins dialogism är däremot inget pedagogiskt eller didaktiskt teori men utgör alldeles uppenbart ett språkfilosofiskt tänkande som har betydelse hur mening skapas och hur kunskap uppstår och utvecklas. Med en sådan syn på språk och samspel blir skrivande och samtalande i dialogsituation inte bara möjliga inlärningsredskap utan de är helt grundläggande. Som Dysthe (2003) tidigare nämnt skiljer sig Vygotskijs och Bakhtins arbete åt, men deras idéer har ändå många gemensamma drag. Då Vygotskij koncentrerar sig på det tidiga språktillägnet så bidrar Bakhtin mer till förståelsen av individens utveckling vid en senare tidpunkt. Man kan säga att de kompletterar varandra. Vygotskij beskriver i sin bok *Tänkande och språk* (2001) hur han utvecklade ett synsätt, där kunskapsprocessen ses som en mediering och där människan skapar tecken eller redskap för att tolka och konstruera sin förståelsevärld. Språket och kommunikation är inte bara ett medel för lärande utan själva grundvillkoret för att lärande och tänkande skall kunna ske. Säljö (2000) bygger vidare på Vygotskijs teori och menar att språk och kommunikation är viktiga i individens läroprocess. Dysthe berättar i sin bok *Det flerstämmiga klassrummet* (1996) att till skillnad från Vygotskijs arbete så var Bakhtins huvudintresse relationer, och dialogen var den mest grundläggande principen i allt han skrev. I Bakhtins arbeten var dialogens roll helt central när det gällde att forma språk och idéer om hur mening och förståelse uppstår och enligt honom är det responsen och återkopplingen från mottagarna som skapar grunden för förståelse.

Faktum är att elever som försöker finna sig själva som läsare behöver under längre tid den kreativa dialogen tillsammans med andra och dialogen har därmed stor betydelse för läsarens utveckling (Dysthe, 1996). Detta ligger i linje med vår studie där vår undersökning bygger på samtals betydelse i en grupp.

### **3.4 Reflekterande läsning**

I detta avsnitt börjar vi med att först introducera forskning om hur viktig läsförståelse är för att läsaren ska förstå texten. Därefter belyser vi hur man kan arbeta för att lära ut olika kognitiva strategier som man vet att erfarna läsare använder för att tolka texter på ett sådant sätt att de minns dem. Slutligen visar vi hur läsforskaren J. A. Appleyards menar att man kan utvecklas som läsare enligt hans utvecklingsmodell för litterär socialisation.

### 3.4.1 Att förstå det man läser

Ingvar Lundberg uttrycker i sin bok *Språk och läsning* (1984) att det man kommer ihåg av en text återspeglar ganska bra vad man har förstått av texten och även om man kan memorera en text är det inget bevis för att man verkligen har förstått det man har läst. Enligt Lundberg att finns det två huvudtyper av skäl till att en läsare inte förstår en text. Det ena är att man har brister i grundläggande färdigheter, såsom att koda av och sätta samman olika ord. Det andra skälet är att man har bristande omvärldskunskaper, bristande förförståelse eller dåligt utvecklade scheman inom det ämnesområde som texten behandlar. Erfarna läsare vet vad de begriper och när de begriper respektive inte begriper. De kan redogöra för varför de läser och identifierar de krav som en specifik text ställer på dem och de kan även använda en rad strategier för att lösa svårigheter i texten eller fördjupa sin textförståelse. Enligt Lundberg (2001) handlar läsförståelse om att sammanfatta det man redan vet och förstå något nytt som händer i texten. Lundberg beskriver att det sker ett effektivt samspel mellan ordavkodning och språklig förståelse. För att förstå en text räcker det inte med att man är snabb och säker på att känna igen de skrivna orden utan man måste också kunna bearbeta den information texten ger. Vid tolkning av längre texter måste läsaren också kunna läsa mellan raderna och göra egna tolkningar, vilket kräver en viss förförståelse. Skriftspråket innehåller många grammatiska konstruktioner och uttryckssätt som inte förekommer i vårt vardagliga tal och därför är en viss syntaktisk kompetens en förutsättning för att en läsare ska kunna läsa och förstå en text.

Även Merete Brudholm (2002) skriver att den forskning som gjorts i läsförståelse bland elever visar att erfarna läsare vet hur de ska organisera upplysningen från texten och vilka strategier som är de mest effektiva, medan den oerfarne läsaren inte är lika strategisk och flexibel. Oerfarne läsare kan läsa en text både en och två gånger utan att förstå vad texten handlar om. Erfarna läsare är således uppmärksamma på hur bra de förstår vad de läser, och är just mer uppmärksamma och noga med hänsyn till att kunna kontrollera sin egen förståelse. Brudholm beskriver vidare att läsförståelse kan kategoriseras som en aktiv process som är beroende av samspel mellan en rad faktorer för att lyckas. Liknande resultat har Lundberg (2001) och Keene och Zimmermann (2003) kommit fram till i den forskning som gjorts. En automatiserad ordavkodning är nödvändigt men inte tillräckligt för en bra läsförståelse och forskning som tagits fram visar att man även bör ha:

- En bra språkförståelse, vilket betyder en välfungerande ordkänedom, ett bra ordförråd, bra syntaktisk förståelse och kännedom om relevanta språkliga mekanismer som binder samman språket.
- Bakgrundskänedom eller förförståelse – begreppet handlar om den kunskap läsaren tar med till texten; begreppet kan också delas i två områden: "kännedom om världen" och "kännedom om texten".
- Förmåga att göra inferenser och skapa ett slut för texten.
- Förmåga att skapa inre bilder (mentala modeller)
- Bra genrekänedom – detta för att lättare förstå textens uppbyggnad.
- Metakognition – det vill säga att man bör vara medveten om sin egen förståelse.

### 3.4.2 Verktyg och strategier

Ellin Oliver Keene och Susan Zimmerman beskriver i sin bok *Tankens mosaik* (2003) ett läsprojekt som genomfördes i Colorado, USA, mellan 1997 och 2003. I projektet upptäcktes att cirka 30 procent av eleverna inte riktigt förstod vad de läste, trots att de klarade av att läsa ord på listor i ett läsförståelsetest, de tolkade orden rätt och hade ett hyfsat uttal. Somliga läste även långa stycken flytande. Efteråt kunde flera elever inte återge vad som stod i texten som de precis hade läst och visste heller inte när de förstod och inte förstod. Många visste inte vad

de förväntades begripa när de läste och andra verkade inte veta att text förväntas ha en mening. Keene och Zimmermann anser att den forskning som finns om barns läsförståelse visar att man kan hjälpa barn att bli mera medvetna om den egna läroprocessen och förbättra sin förståelse. Författarna menar att om lärare lärde ut dessa kognitiva strategier som man vet att erfarna läsare använder för att tolka texterna på ett sådant sätt att de minns dem, skulle eleverna bli bättre rustade att självständigt förstå och analysera text. Vidare skriver Keene och Zimmermann om ett projekt som startades på skolor runt om i USA, till följd av de forskningsresultat som gjorts om lässtrategier hos elever. Resultatet visade att barnens användning av förståelsestrategier ökade, att förståelsen på både konkret och associativ nivå ökade samt att helhetsförståelsen förbättrades. Projektet gick ut på att lärarna skulle lära eleverna de strategier som rutinerade läsare använder sig av för att tolka texter och under projektets gång blev det uppenbart att metakognition – tänkande om det egna tänkande – var ett paraply under vilket de andra strategierna samlades. Varje strategi var en variant av metakognition, vilket betyder att man som lärare själv måste vara medveten när man ska lära ut dessa strategier för att vidga och fördjupa barnens förståelse. Det går inte att lära ut dem om man inte använder dem själv och det är genom den egna erfarenheten av läsning – genom att ibland använda strategierna mycket medvetet – som man internaliserar dem och kan lära ut dem. Genom att lära ut strategierna ger man barnen verktyg för att utöva sin kritiska förmåga, reda ut trassliga mänskliga situationer och ge sig ut på egen upptäcktsfärd bland livets mysterier och skönhet.

Under flera decennier trodde många metodiklärare att läsinlärning handlade om det synbara eller hörbara resultatet av läsning och inte om läsningens kognitiva yttringar. Man tog därför inte heller någon hänsyn till vad eleverna hade tänkt på medan de läste. I själva verket är det många barn som inte har lärt sig och inte lär sig det traditionella sättet att angripa en text, vilket kan leda till att de inte utvecklas till självständiga och kritiska läsare. Forskning som gjorts på läsförståelse visar att om eleverna samtidigt koncentrerar sig på texten och den egna tankeprocessen under läsningen kan de fördjupa och vidga sin textförståelse (Keene & Zimmerman, 2003). Liknande resultat beskriver Brudholm i sin bok *Laese förståelse* (2002) där hon refererar till forskning som gjorts på elevers läsförståelse. Denna megakognitiva uppmärksamhet betyder att läsaren är uppmärksam på vad han gör när han läser, hur han ska göra vid eventuella svårigheter samt hur han ska välja de strategier som stöder syftet med läsningen. Även Lundberg (1984) framställer att erfarna läsare har förmågan att ställa diagnos på texten och på sig själva, vilket innebär att de vet när de förstår och när de inte förstår. Lundberg menar att man som lärare måste lära eleverna att ställa kritiska frågor till sig själva under själva läsningen. Med kritiska frågor menar han frågor som t.ex. ”förstår jag verkligen innebörden av det här ordet”? och ”vad är själva huvudpoängen med det här avsnittet?”. Genom att demonstrera ett antal olika strategier som eleverna kan använda under läsningen kan man hjälpa eleverna till ökad läsförståelse. Sådana strategier kan, enligt Lundberg, vara ”ändra läshastigheten”, ”ignorera problemet och läs vidare” och ”läs om avsnittet”. Han skriver vidare att undervisning i läsförståelse bör pågå under hela skoltiden och att det är lärarens uppgift att göra mötet mellan text och läsare så fruktbart som möjligt.

Till skillnad från Rosenblatt och Iser använder Jonathan Culler termen ”litterär kompetens”, vilket kan beskrivas som en viss uppsättning konventioner en tänkt idealläsare behöver känna till för att kunna läsa och förstå en text på ett acceptabelt sätt (Wolf, 2002). Till viss del får Culler medhåll av Cai Svensson (1988) som menar att man i skolan måste förse eleverna med ett lämpligt litterärt och estetiskt fackspråk för att de ska kunna införliva nya begrepp och erfarenheter med redan tillägnade sådana. Detta gör man, enligt Svensson, effektivast genom tolkningsövningar och metakognitiva samtal, där eleverna ges tillfälle att få inblick i de

grundläggande normer och strategier som utgör grunden för tolkningen av litterära texter. Eleverna kan genom metakognitiva samtal också få möjlighet att reflektera och pröva sina begrepp om tolkningsprocessen. Enligt Molloy (1996) handlar all läsning om att skapa mening i texten och att "meningen" kommer till läsaren när läsaren söker den. Förutsättningen för detta är främst ett innehåll som engagerar eleverna, att läsningen är aktiv och att läsaren har tillgång till begrepp och termer, såsom motiv, tema, huvudperson etc. Läsaren behöver också förstå textens språk för att komma åt dess innebörd, och genom att skriva loggbok, spela rollspel eller samtal i smågrupper kan läsaren nå dithän. Detta är en av anledningarna till att skolan bör sträva efter ett bredare och mer varierat textval i skolorna. Liknade resonemang för även Keene och Zimmermann (2003), Brudholm (2002) och Lundberg (1984) då de menar att den forskning som finns tyder på att man genom tolkningsövningar och metakognitiva samtal kan hjälpa barn att bli mera medvetna om den egna läroprocessen.

### 3.4.3 Att utvecklas som läsare

Den amerikanske läsforskaren J. A. Appleyard har arbetat fram en utvecklingsmodell för litterär socialisation, av vilka han menar att vi i princip kan bära med oss alla. Han modell visar olika faser som en läsare går igenom i sin läsutveckling. De faser Appleyard pekar på är:

*Läsaren som lekare* – I förskoleåldern, när barnet ännu inte kan läsa utan bara lyssna, fungerar barnet som en "lekare" i fantasins värld. Dikt och verklighet blandas lätt ihop och barnet har svårt att sortera vad som är verklighet och inte.

*Läsaren som hjälte och hjältinginna* – Skolbarn identifierar sig gärna med textens huvudperson och upplever texten som en verklig värld med riktiga människor. Denna värld upplever barnet som tydligare och mer organiserad än den verkliga världen.

*Läsaren som tänkare* – Denne läsare kan läsa fiktion för att upptäcka meningen med livet och något att tro på. Sanningen i detta sätt att leva blir viktigt när läsaren ska bedöma texten.

*Läsaren som tolkare* – Denna typ av läsare ser på litteratur som något som kan tolkas utifrån olika perspektiv. Den tolkande läsaren kan även tala analytiskt om det som han/hon läst.

*Läsaren som pragmatiker* – Vuxna läsare som kan läsa olika sorters litteratur på olika sätt, t.ex. för underhållning eller för att möta nya tankar. Dessa läsare väljer sin litteratur utifrån ett, för honom/henne, medvetet och klokt val.

Enligt Appleyard kan man finna minst två typer av läsare, som trots att de befinner sig i samma fas i utvecklingsmodellen ändå uppfattar texten på skilda sätt. I fasen "läsaren som tolkare" ser många texten som ett genomskinligt fönster genom vilket de uppfattar verkligheten. Trots att en läsare befinner sig i denna fas kan han ha svårt med detaljer i texten, till exempel vad vissa ord betyder eller varför personer och miljöer beskrivs som de gör (Wolf, 2002). Appleyard menar att en del läsare upplever svårigheter när de upptäcker att andra tolkar samma text annorlunda och att deras egen läsning av en text kan skilja från gång till gång. Han menar att när man har kommit så långt att man har förstått att det finns många tolkningar på samma text så accepterar man också att det kan vara svårt att tala om sant eller falskt och rätt eller fel när det gäller litteraturtolkning. I det här skedet börjar läsaren ofta betona sambandet mellan text och författare och nu kan även lusten att söka efter författarens mening bli stor (Wolf, 2002).

## 3.5 Samtalet

Under denna rubrik diskuteras samtalet och dess betydelse för förståelsen av en text. Avsnittet är indelat i två delar, strategier och metoder och i den första delen diskuteras hur olika forskare och teoretiker ser på samtalet, dess betydelse för läsförståelsen och på vilka sätt man kan hjälpa elever utveckla strategier som underlättar läsningen. I den andra delen ger vi exempel på hur man på olika sätt kan arbeta med litteratursamtal.

### 3.5.1 Strategier

Enligt Björk och Liberg (2003) kan samtalet främja läsförståelsen redan för mycket små barn genom att den vuxne samtalar med barnet om att det som finns i böckerna även finns i barnens värld, att böcker är till för att läsas och att de hanteras på ett visst sätt. Det är viktigt att den vuxne frigör sig från texten i boken som läses för barnet och även samtalar om vad som har hänt innan och vad som kan komma att hända. Förmågan att använda sig av omvärldskunskap, förutsäga och dra slutsatser och därmed bygga upp en förförståelse av det som ska läsas, byggs upp under årens lopp och blir så småningom ett mycket framträdande arbetssätt. Ett annat sätt att hjälpa barnen att skaffa sig förförståelse och helhetsuppfattning är med hjälp av frågor som de bör ställa sig om texten. Barnen lär sig efterhand att stanna upp vid olika typer av kritiska punkter i texten och tillsammans försöker man dra slutsatser utifrån det man redan känner till utifrån omvärldskunskap och det man redan läst. Därefter försöker man förutsäga vad som kan eller bör komma längre fram i texten. Genom att använda sin omvärldskunskap, dra slutsatser och göra förutsägelser vänjer sig barnen sakta och säkert att ta sig in i texten och bearbeta den. Så småningom tar barnen själva hand om både frågandet och svarande och de utvecklar ett självständigt användande av texter genom att ställa frågor, sammanfatta och omformulera dem. Genom att läsa tillsammans kan man också visa på hur man kan förstå och använda texter på olika sätt. Att man läser och sedan går utanför texten och knyter an till egna upplevelser och jämför med vad man läst, drar slutsatser om hur världen fungerar osv. Amborn och Hansson (2000) betonar i sin metodbok att förmågan att skapa inre bilder är en färdighet som kan övas upp och att en miljö eller en huvudperson eller bifigur blir bilder som läsaren ser framför sig. Detta stämmer väl överens med det resonemang Keene och Zimmerman (2003) för då de säger att förståelsen kan förbättras om eleverna stannar upp och blir medvetna om bilderna de ser framför sig när de läser. Författarens förmåga att framkalla egna inre bilder och lämna utrymme för läsaren samspekar med barnets förmåga att skapa dessa bilder.

Författaren och läspedagogen Aidan Chambers (1998) beskriver samtalet som en värdefull och lärorik övning som kan leda till givande samtal och utvecklande diskussioner kring litteratur. Chambers lägger stor vikt vid själva samtalet kring en bok och menar att det är först när man pratat om boken som man verkligen vet vad man tycker om den. Han menar att man inte kan förstå en boks innebörd på en gång, utan det är något som diskuteras fram, vilket är något även Keene och Zimmerman (2003) poängterar då de beskriver att textens betydelse uppkommer i socialt samspel där samtal kring en text fördjupar förståelsen av det man läser. Enligt Chambers (1998) plockar man tillsammans ut de bitar som man kan hantera och stegvis skapar man sig en förståelse av texten som säger något viktigt om den i sin helhet. Lärarens uppgift är att ställa den sortens frågor som hjälper läsaren att upptäcka och dela med sig av allt de har förstått. Liknande resonemang för även Molloy (1996) då hon menar att det gemensamma samtalet kan fördjupa läsförståelsen och att en ny förståelse av en text kan uppstå när man utbyter tankar och uppfattningar inom en grupp. I den gemensamma läsningen där eleverna möter texten tillsammans med lärare kan det, enligt Molloy, uppstå en "gemensam text" som alla har bidragit till på något sätt och som fått ett ökat djup och förståelse för alla.



Molloy (2002) menar att varje läsares uppfattning av en text är färgad av dennes liv och erfarenheter och därför har också olika läsare skilda tankar om samma bok. Genom att låta eleverna läsa, skriva och tala om texter av olika slag kan deras horisonter vidgas, inlevelseförmåga öka och fantasi uppövas. Texternas referenser kan komma att knyta an till en, för eleverna, redan känd verklighet men också utforska samspelet med andra människor, vilket även Rimsten - Nilsson (1981) betonar i sin metodbok där hon framhåller boken som ett verktyg för att skapa gemenskap. Hon menar att samtalet kring en bok kan förena läsarna och att man lär man sig mer om varandra då man får dela med sig av egna samt ta del av andras tankar och associationer kring det man läst. Det är dock viktigt att läsaren erbjuds en bra läsmiljö och att det finns möjlighet att välja bland en mångfald av utvalda böcker som passar. Boken ska beröra, engagera och ge en läsupplevelse, men även skapa tankar för senare samtal och på så sätt ge eleverna möjlighet att öva sig i att uttrycka sig.

### 3.5.2 Metoder

Gunilla Molloy ger i sin metodbok *Reflekterande läsning och skrivning* (1996) förslag på hur man kan använda närläsning, d v s när man granskar texten mer detaljerat, i samtal om lästa texter. Hon beskriver närläsning som ett metodiskt redskap som framförallt bygger på dialog mellan läraren och hela klassen. Läraren kan ställa frågor kring ett kort avsnitt ur en läst text och styra läsningen med hjälp av sina frågor. Eleverna kan även arbeta med närläsning genom att ställa frågor till varandra. Molloy beskriver på ett konkret sätt hur man kan använda sig av närläsning genom att lägga på en overhead med texten på och sedan arbeta sig igenom mening för mening med eleverna. I likhet med Molloy argumenterar högskolelektor och författare Anne-Kari Skardhamar (1996) för en närläsningss metod i undervisningen där eleverna övas att läsa och samtala om skönlitteratur för att öka sin litteraturförståelse. Genom att lära sig att lägga märke till de tecken i texten som ger fingervisningar bland annat om textens innehåll kan eleven, i textbearbetningen, se både innehåll och form, det vill säga textens egentliga mening och uppbyggnad. Skardhamar menar att läraren måste planera litteratursamtalet noga för att nå ett lyckat resultat. Samtalet har en startpunkt, en analytisk nivå och en aktualiseringsnivå och styrs omärkligt av läraren från en nivå till en annan. Hon anser att samtalet är basen för all aktivitet med kopplingar till litteratur. Syftet med denna form av textbearbetning är, enligt Molloy (1996) att skapa en dialog kring en text och ställa frågor där eleverna kan bidra med egna åsikter och tankar.

Även litteraturpedagogen Ulla Lundqvist betonar i sin bok *Läsa tolka förstå* (1995) samtalets betydelse vid litteraturundervisning och enligt henne är det viktigt att den text man har för avsikt att tala om är aktuell samt att läraren är väl bekant med den. Lundqvist menar att man genom att ställa de rätta frågorna kan få eleverna att vilja fördjupa sig i litteratur. De frågor hon pratar om kan delas in i fyra olika kategorier:

- **Anknytning** – Här syftar frågorna till att fräscha upp minnet och återskapa lässituationen så att eleverna kan återkoppla och leva sig in i det de läst.
- **Resonemang** – Frågorna avser att träna elevernas förmåga att namnge olika komponenter i en text, såsom känslor, personlighetsdrag och konflikter. Det kan handla om att söka svar på frågorna *vad* och *varför* eller att försöka definiera huvudpersonen i berättelsen. Resonemangsfrågorna kan även syfta till att diskutera skillnader och likheter i textens stilnivå och styrka.
- **Överföring** - Dessa frågor syftar till att reda ut de samhällsliga aspekterna i den lästa texten. Förenklat handlar det om att man kan försöka få eleverna att se personerna i

texten som resultatet av det samhälle de lever i. Här kan man till exempel fråga hur eleverna tror att de som lever i den miljö boken utspelar i har det.

- **Slutsats** – Denna kategori rymmer alla frågor som syftar till att sammanfatta samtalet kring texten. Här kan man till exempel diskutera boken ur olika perspektiv eller försöka finna den ”röda tråden”. (Lundqvist, 1995)

Molloy (2002) beskriver det deliberativa samtalet som ett positivt sätt att arbeta med demokratifrågor i undervisningen. Det som skiljer det deliberativa samtalet från andra samtal är att man på ett systematiskt sätt ställer skilda synsätt mot varandra och att olika argument ges utrymme. Detta förutsätter respekt för andra och handlar om att både kunna uttrycka egna tankar samt lyssna på andras åsikter och argument. Eftersom samtal av detta slag räknas som bärande element i ett demokratiskt samhälle kan de också erbjuda möjligheten att lära genom konflikter och konfliktlösning. Vad man talar om är därför en viktig didaktisk fråga och det deliberativa samtalet kan visa på en väg för hur man kan arbeta med demokratifrågor i skolan. Konflikter, moraliska och etiska problem kan belysas genom olika perspektiv och läraren kan, både genom val av litteratur och genom samtalsform, skapa forum för eleverna att föra fram sina åsikter i. För att eventuella elevkonflikter inte ska förklaras på individnivå utan ses utifrån en strukturell kontext förutsätter detta att en undervisande lärare i svenskämnet även har goda kunskaper om hur samhälle och individ samspelar. Molloy skriver vidare att: ”I samtal om både egna och andras texter kan en diskussion föras om vilka värderingar som är destruktiva och vilka som är positiva i kampen för vad som utgör demokratins grund” (Molloy, 2002, s. 330). Liknande resonemang för litteraturpedagogen Inger Norberg (2000) som i sin metodbok skriver att man genom samtal om läsoplevelser och egna erfarenheter lär sig att lyssna till sina kamrater och respektera dem, vilket är en bra grogrund för demokrati. Man tränar sig också i att formulera sina egna tankar och åsikter och arbetar på så sätt aktivt med sitt språk och sina attityder.

Även Chambers modell för samtal är en form av deliberativt samtal som utgår från hur vi vanligtvis bygger upp våra samtal kring något som berört oss, t.ex. en bok, en film eller en pjäs. Hans mening är att dessa samtal ofta grundar sig på vad man gillade, ogillade och om det var något som var svårt att förstå. Chambers kallar boksamtalet för ”jag undrar- samtal” vilket enligt honom ger en inbjudande känsla till dialog och samverkan. Han avråder också från att till exempel börja en fråga med ”varför” eftersom ordet kan upplevas som kontrollerande och nästan som ett förhör (Chambers 1998; Molloy 1996). Chambers föreslår att samtalet börjar med någon liten detalj och att den som leder samtalet använder formuleringen ”jag undrar...” Grundtanken i hans samtalsmetodik är att man använder fyra grundfrågor som öppnar upp och inleder samtalet. Grundfrågorna är följande och de kan användas på alla texter och fungera som en grundstomme:

Jag undrar...

- Var det något du gillade i boken?
- Var det något du ogillade?
- Var det något du inte förstod eller tyckte var svårt?
- Lade du märke till några mönster eller kopplingar?

Jag undrar- samtalet består av tre frågekategorier varav de öppna och inbjudande grundfrågorna är den första. Nästa kategori kallar Chambers för allmänna frågor, vilka berikar samtalet med elevernas egna åsikter och idéer, vilket kan leda till ökad förståelse. Dessa frågor

utvecklar språket och kan hjälpa eleverna att jämföra den aktuella texten med andra, av eleverna, lästa texter. Den tredje och sista frågekategorin kallas för specialfrågor och de används för att hjälpa eleverna att se sammanhang som inte lyfts fram i samtalet. Man kan säga att grundfrågorna inleder samtalet, de allmänna frågorna utvecklar samtalet och specialfrågorna. Jag undrar-samtalen är en individuell aktivitet eftersom varje elev först reflekterar och svarar på grundfrågorna, men det är samtidigt en gemensam aktivitet där varje deltagare måste lyssna till vad de andra säger och väga in deras åsikter om textens innebörd. Vidare beskriver Chambers att man genom boksamtal lär barnen att skapa mening i texten, på samma gång som man visar dem hur det går till. Syftet med boksamtalet är att deltagarna ska dela med sig av tankar och funderingar som texten väckt för att tillsammans tolka budskapet i texten. Det är viktigt att eleverna i gruppen känner att allt är värt att berättas och att intresset för den enskilde läsarens upplevelser och känslor kring texten är stort (Chambers, 1998).

Den modell för litteratursamtal som Cai Svensson (1988) förespråkar innebär att läraren leder samtalet och han betonar att det är en fördel om eleverna har skrivit ner tankar och reflektioner kring det de har läst innan diskussionen. Litteratursamtalet kan genomföras både i helklass och i mindre grupper, men Svensson rekommenderar att man startar i mindre grupper eller i par för att successivt öka antalet deltagare. Detta för att alla ska känna att de vågar yttra sig och säga sina åsikter och tankar. Ibland kan det också vara lämpligt att avgränsa samtalet till någon speciell aspekt eller tema i boken. Även Molloy (1996) menar att om man börjar ett litteratursamtal med att betona identifikation och låta elevernas egna erfarenheter dominera samtalen kan man skapa en närhet till texten och en äkthet i samtalen. När mötet mellan läsare och text är etablerat bör läraren successivt föra in andra moment i samtalet samtidigt som eleverna behåller sin subjektiva förankring i texten. Detta kan, enligt Molloy, hjälpa eleverna i sin utveckling som läsare. Arbetet kan underlättas med metodiska redskap som till exempel läsloggar och skriftliga reflektioner men även av att eleverna sitter i ring vid samtalen så att alla ser varandra. Liknande resonemang för Svensson (1988) då han menar att läraren, under samtalets gång, kan ställa frågor där eleverna uppmuntras att komma med svar. Eleverna kan också få hitta på egna slut på berättelsen eller nya berättelser med utgångspunkt i den gemensamma text eleverna läst. På detta sätt lär sig eleverna att litteraturläsning förutsätter deras aktiva och skapande medverkan. Det är också viktigt att man som lärare klargör viktiga ord och begrepp för eleverna, såsom bokstavligt och bildligt etc. Den viktigaste aspekten av litteratursamtal är, enligt Svensson, att eleverna är aktiva och att de under läsningen inte letar efter givna svar utan försöker göra egna tolkningar.

Molloy tar i sin avhandling (2002) även upp olika orsaker som kan leda till att samtal kring läst litteratur inte fungerar på ett tillfredställande sätt och där eleverna reflektioner och tankar uteblir. En orsak kan till exempel vara att texten inte berör eleverna och eleverna inte kan läsa sina egna liv i textens referenser. En annan orsak som nämns är att läraren som sitter med i samtalet inte fångar upp elevernas tankar och åsikter och bollar tillbaka dem.

Både Björk och Liberg (2003), Molloy (2002), Svensson (1988) och Keene och Zimmerman (2003) för enligt vår uppfattning ett resonemang som ligger väl i linje med vår undersökning. Trots att de lägger fokus på olika delar av samtalet ger de ändå samtalet, läsaren och dennes väg mot en djupare förståelse stor betydelse, vilket vi anser vara det som bäst harmonierar med vår undersökning och vårt arbete.

## 4. Metod

För att uppnå vårt syfte med bästa resultat och få svar på våra frågor valde vi att göra en fallstudie, vilket innebär att man går på djupet med att undersöka ett eller ett fåtal fall och att man använder en mångfald av metoder (Johansson & Svedner, 2001). För att få en allsidig bild av elevernas förståelse av en text och därmed en grundligare undersökning valde vi att använda både intervjuer, enkäter samt observationer. Vi använde oss av kvalitativa intervjuer eftersom vi var intresserade av innehållet i elevernas svar och ville höra hur de tänkte och resonerade i samtal kring en läst text. För att få så uttömmande svar som möjligt hade våra intervjuer en halvstrukturerad form vilket innebär att vi ibland ställde följdfrågor såsom ”hur menar du då”? och ”hur kommer det sig att...”? (Stukát, 2005).

Då vi hade för avsikt att genomföra samtal med två elevgrupper lät vi två klasser i två skilda kommuner fylla i en enkät om sina läsvanor. Den ena klassen bestod av 18 elever i år 3-5 och den andra av 25 elever i år 5 och det var dessa två klasser vi hade tillgång till då vi skulle göra vår undersökning. Eftersom klassen i den ena skolan endast hade sex elever, fyra flickor och två pojkar, i år fem användes läsvaneenkäten som urvalsunderlag för att finna sex elever av samma kön och med liknande läsvanor från den andra skolan. Detta gjorde vi för att skapa två så jämna grupper som möjligt.

Undersökningen gjordes i två olika grupper bestående av sex elever, två pojkar och fyra flickor i varje grupp. I vardera gruppen fanns fyra mycket duktiga läsare och två medelgoda läsare, vilket beror på att fördelningen såg ut så bland eleverna i den skolan som endast hade sex elever från år 5. På grund av det geografiska avståndet genomförde vi undersökningen på varsin skola där vi var ensamma ledare och observatörer vid samtliga tillfällen. Eleverna i undersökningen var ovana vid denna form av litteraturbearbetning. Vid tre olika tillfällen läste vi tre skönlitterära texter högt för eleverna och dessa bearbetades sedan genom samtal och frågor. Eftersom vi ville få en djupare kunskap om elevernas samspel och dessutom var intresserade av elevernas samtal, resonemang och uttryck ansåg vi att denna form av undersökning var den bästa tänkbara.

Under samtalen observerade vi hur eleverna betedde sig och hur de såg ut, till exempel i sitt kroppsspråk. Observationer är en bra teknik för att studera olika situationer och för att få fram fakta exempelvis rörande beteenden i experimentella sammanhang. Beteenden kan bland annat uttryckas genom verbala yttranden och känslouttryck. Då vi valde att presentera vårt undersökningsarbete för eleverna och själva deltog som ledare i samtalen, fungerade vi som kända, deltagande observatörer (Patel & Davidson, 1994). Vi lät även eleverna svara skriftligt på frågor om texten utan att påverkas av någon annan. Vi är medvetna om att vi på olika sätt kan ha påverkat eleverna med vårt kroppsspråk, tonfall och ordval eftersom vi inte har någon vana eller någon större erfarenhet i att genomföra intervjuer. I ovana intervjusituationer kan den som intervjuas medvetet eller omedvetet förstå vad som förväntas av honom eller henne och det kan påverka svaren (Stukát, 2005). Vi gjorde dock vårt bästa att inta en så neutral hållning som möjligt.

Enligt Gunilla Molloy (2002) ökar chanserna för ett lyckat litteratursamtal om innehållet i texten berör eleverna och därför valde vi texter som vi trodde eleverna skulle kunna engagera sig i och diskutera kring. Följande noveller läste vi för eleverna därför att samtliga har ett budskap som eleverna lätt kan känna igen sig i.

- ”Alla är bjudna utom jag” av Sara Kadefors. (Bilaga 1)

Denna text valde vi därför att den tar upp ett ämne som vi tror att eleverna lätt kan känna igen sig i och därför att personerna i texten är jämnåriga med eleverna i vår undersökning. Texten belyser vikten av att ha vänner och att känna tillhörighet, vilket vi tror har stor betydelse för elever i 10-12 årsåldern. Med denna text som utgångspunkt ville vi skapa ett givande samtal där eleverna kunde bidra med egna tankar och reflektioner.

- ”Alex och Leonardo” av Andreas Hernvald. (Bilaga 2)

Denna novell valde vi ut dels för att den har en manlig huvudrollsinnehavare och dels är den samtidigt en kärlekshistoria som tar upp vikten av att våga visa känslor och hur det kan kännas att vara ung och kär. Eftersom elever i 10-12 årsåldern har många tankar och funderingar kring kärlek trodde vi att texten skulle skapa förutsättningar för ett givande samtal där eleverna kunde bidra med egna tankar och åsikter.

- ”Skitsemestern” av Annika Thor. (Bilaga 3)

Denna text valde vi därför att den belyser hur ett barn kan hantera nya familjeförhållanden och känna när en förälder går in i en ny relation. Att vi valde denna text beror på att vi tycker att den belyser hur ett barn kan hantera nya familjeförhållanden och känna när en förälder går in i en ny relation. Texten tar också, på ett naturligt sätt, upp ett känsligt ämne, nämligen sorg, som det ibland kan vara svårt att prata om.

#### **4.1 Avgränsningar**

Vi valde att göra vår undersökning vid tre tillfällen därför att eleverna skulle känna sig trygga i metoden och för att vi skulle kunna följa en eventuell utveckling av elevernas förståelse. Att vi läste högt för eleverna beror på att vi ville att alla i gruppen skulle ha samma förutsättningar oavsett läsförmåga och att alla var på samma ställe i texten samtidigt. För att eleverna skulle lägga fokus på att lyssna delade vi inte ut de texter som skulle läsas högt och för att vi själva lättare skulle kunna observera eleverna i samspel med varandra använde vi oss av bandspelare i stället för att anteckna det som sades i samtalen. Vi hade även kunnat använda oss av videokamera och filma eleverna under samtalets gång, men vi valde bort detta alternativ då vi trodde att kameran skulle distrahera eleverna.

#### **4.2 Etiska överväganden**

Om deltagare i en undersökning är under 15 år eller om undersökningen är av etisk känslig karaktär bör man förutom den deltagandes medgivande även ha förälder/vårdnadshavarens godkännande för att genomföra undersökningen (Stukat, 2005). Eftersom eleverna i vår undersökning var under 15 år formulerade vi därför ett brev till samtliga berörda föräldrar där vi förklarade syftet med vår undersökning och vår avsikt med samtalen (bilaga 4). I brevet bad vi om föräldrarnas underskrift där de gav sitt medgivande till barnens medverkan i undersökningen och vi förklarade även att elevernas svar skulle vara anonyma i vårt kommande arbete. Brevet skickades ut till föräldrarna för underskrift innan själva undersökningen började.

#### **4.3 Urval**

Fallstudien genomfördes med tolv elever i år 5, vilket berodde på att vi ville att eleverna skulle ha kommit lite längre i sin läsutveckling och att de förhoppningsvis skulle ha lättare att uttrycka sig än något yngre elever. Att studien innefattade två grupper med sex elever i varje

beror på att vi ansåg att det var ett lämpligt antal för att alla skulle kunna komma till tals och våga uttrycka sig. Dessutom skulle det vara hanterbart för oss när vi i ett senare skede skulle sammanfatta studien.

#### **4.4 Undersökningens genomförande**

Vår undersökning genomfördes vid fyra olika tillfällen på två skolor i Västsverige. I avsikt att få en orientering om de deltagande elevernas läsvanor delade vi först ut en läsvaneenkät, som bestod av blandning av frågor rörande elevernas läsning i skolan och på fritiden (bilaga 5). Eleverna fick svara på frågorna individuellt och därefter samlade vi in enkäterna. Genomförandet vid detta tillfälle tog cirka 20 minuter. Några dagar senare träffades vi för att gå igenom enkätsvaren och välja ut de tolv elever som skulle ingå i undersökningen.

Vi samtliga resterande tillfällen samlade vi, i respektive område, sex utvalda elever för att läsa en text högt och sedan prata om den i grupp. I den ena gruppen satt eleverna i ett avskilt gruppum utan störande ljud. Placeringen var sådan att de satt på stolar mitt emot varandra runt ett bord och den som läste texten och ledde samtalet satt vid kortändan av bordet. Eleverna i den andra gruppen satt i ett rum på en fritidsavdelning som inte var öppen för övrig verksamhet. De satt bredvid varandra på en soffa som hade formen av en halvmåne och den som läste och ledde samtalet satt mitt emot eleverna.

För att lättare kunna följa elevernas eventuella utveckling som läsare och för att eleverna skulle känna sig trygga i arbetssättet valde vi att följa samma procedur vid samtliga tillfällen. Vi började med att förklara hur vi skulle gå tillväga och att vi ville att eleverna skulle lyssna uppmärksamt när texten lästes upp. Detta gjorde vi för att vi ville göra eleverna medvetna och för att få ett givande samtal kring texten. För att få en uppfattning om elevernas förståelse frågade vi även eleverna vad de trodde att texten skulle handla om, när de endast fick höra dess titel. Därefter läste vi texten för eleverna och gjorde vid två tillfällen avbrott i texten. Ett avbrott gjorde vi mitt i handlingen där vi frågade: "Vad tror ni kommer hända nu?" Denna fråga ställde vi för att vi ville höra om eleverna kunde blicka framåt i texten. Nästa avbrott gjorde vi i slutet av texten då vi, i syfte att se om eleverna kunde föreställa sig hur texten skulle sluta, ställde frågan: "Hur tror ni det kommer att sluta?". Efter läsningen fick eleverna besvara en fråga om vad texten handlade om. Frågan lästes upp muntligt men eleverna fick besvara den skriftligt. Motivet till detta var att vi ville få en bild av den enskilde elevens förståelse av en text samt att de skulle våga uttrycka sig utan att påverkas av de andra. Därefter inledde vi ett samtal kring texten där vi ställde olika frågor därför att vi ville få en uppfattning om elevernas förståelse av textens innebörd och vad de tyckte om slutet av berättelsen. Vi var också intresserade av att se om eleverna uppfattade att texten hade något eventuellt budskap. Syftet med samtalet var att eleverna skulle våga uttrycka sig och delge varandra sina tankar och funderingar kring textens innehåll. De frågor vi ställde var följande:

- Vad var viktigt i texten?
- Vad tyckte ni om slutet?
- Vad tror ni författaren ville säga med texten?

Samtalen spelades in på band av två skäl, dels för att vi ville observera elevernas samspel med varandra under pågående samtal dels för att fokus skulle ligga på samtalet och inte på uppläsarens anteckningar. Vid varje samtal observerade vi och dokumenterade elevernas samspel och agerande mot varandra. Detta gjorde vi för att få ett bredare perspektiv på vår undersökning och denna dokumentation tillsammans med enkätfrågorna gav oss en säkrare helhetsbild av elevernas samspel och uppfattning om samtal som metod.

Genomförandet vid varje tillfälle tog cirka 45 minuter, inklusive läsning och efterföljande samtal. Efter det tredje och avslutande samtalet delades en enkät ut, där eleverna fick svara på frågor rörande samtalets betydelse för förståelsen av en text (bilaga 6).

Vårt empiriska material är således:

- Inspelade elevsvar från högläsningen
- Skriftliga elevsvar på vår muntliga fråga.
- Minnesanteckningar från observationer
- Ljudupptagning från samtalen.
- Enkät svar

#### **4.5 Bortfall**

Vid de två första undersökningstillfällena var samtliga elever närvarande. Vid det tredje tillfället då texten ”Skitsemestern” lästes upp och enkäten delades ut hade vi ett bortfall på en elev. Detta tror vi dock inte påverkar vårt resultat eftersom fokus inte låg på den enskilde eleven utan på samspelet i gruppen och gruppens samlade intryck av samtalen.

#### **4.6 Validitet**

En mätning av en individs upplevelser och insikter är abstrakta begrepp och kan inte mätas med traditionella mätmetoder. För att studera en sådan utveckling hos eleverna har vi använt oss av dels enkätfrågor, intervjufrågor samt att vi har observerat eleverna under själva samtalen. Samtliga intryck och resultat har sammanställts och analyserats och vi anser att dessa tre instrument samverkar och ger oss en relativt samstämmig bild av elevernas uppfattning om samtal som bearbetningsmetod. Eftersom studien är mycket liten i sin omfattning menar vi att det är svårt att dra några generella slutsatser. Vi anser dock att de tre undersökningsmetoder vi använt, tillsammans kan ge oss en fingervisning åt vilket håll det pekar.

#### **4.7 Reliabilitet**

Eftersom vi försökte skapa två så jämbördiga grupper som möjligt samt att vi valde att läsa högt för eleverna anser vi att vi gav dem ungefär samma utgångsläge inför de kommande samtalen. Samtliga elever fick samma muntliga instruktioner och fick också svara på samma frågor vid varje tillfälle. Detta tror vi gjorde att eleverna kände igen sig från gång till gång, vilket också skapade en trygghetskänsla hos dem. Dessa faktorer i kombination med de varierade undersökningsmetoderna anser vi ökar tillförlitligheten i undersökningen.

Observationsmetoden vi använde oss av i undersökningen kan betraktas som mindre tillförlitlig eftersom vi båda är oerfarna att göra observationer och att leda samtal kring lästa texter. Eftersom varje observation är en personlig och subjektiv tolkning som sitter i betraktarens ögon så blir tolkningen avgörande för resultatet. Därför har vi valt att jämföra våra observationer och på det sättet skapa oss en tydligare och förhoppningsvis mer rättvis bild helhetsbild. Det faktum att vi var ensamma observatörer vid de olika undersökningstillfällena är en osäkerhetsfaktor i vår studie, men reliabiliteten stärks dock av att vi var för sig har erhållit likartade föreställningar i vår undersökning.

Vi är medvetna om att vår ovana vid att arbeta med denna typ av samtal samtidigt som det var en ny metod för eleverna kan ha påverkat resultatet. Eftersom vi agerade både som observatörer och ledare i gruppen kan vi ha missat sådant som kan ha varit viktigt för undersökningens resultat. Tillförlitligheten i vår undersökning kan även ifrågasättas eftersom

undersökningsgruppen i vår studie var så pass liten, endast tolv personer samt att undersökningen genomfördes under endast tre tillfällen. Detta gör att det är svårt att dra några definitiva och långtgående slutsatser om huruvida samtalet hjälper eleverna att utveckla strategier som underlättar för dem att förstå en text. Vi hade kunnat testa enkäten och våra intervjufrågor i en pilotgrupp som motsvarar undersökningsgruppen för att kunna ändra utformningen i enkäten och därmed eliminera eventuella fel. Vi inser också att vi omedvetet kan ha påverkat eleverna genom våra diskussionsfrågor och att samtalet därmed kan ha gått i en viss riktning. Vår uppfattning är ändå att enkätundersökningen tillsammans med frågorna som ställdes under samtalet kan betraktas som tämligen tillförlitlig, särskilt i samband med våra observationer. Vi är medvetna om att vårt resultat inte kan generaliseras, men anser ändå att det ger en bild av samtalets betydelse för elevens förståelse av en text.

#### **4.8 Bearbetning av material**

För att vår undersökning skulle ge en så rättvisande bild som möjligt och för att inte viktig information skulle gå förlorad, försökte vi tolka vårt insamlade material med en så öppen inställning som möjligt. När den totala tolkningen var färdig hade vi fått en ökad förståelse för hur eleverna ser på samtal som metod och vilken betydelse eleverna tycker att samtalet har för upplevelsen av en text. Vi var inte intresserade av att jämföra resultaten i de båda undersökningsgrupperna utan vårt intresse låg i att studera elevernas agerande under samtalen samt höra deras tankar och åsikter kring olika texter.

Syftet med de muntliga frågorna var att försöka få en konkret bild av hur eleverna upplevde en text genom att enbart lyssna på den när den lästes högt. Svaren på frågorna hade vi för avsikt att jämföra med den enkät som eleverna efter sista samtalet fick fylla i och som handlade om vad eleverna tyckte om att samtala om en text i en grupp och om samtalet gav dem en annan bild av texten. Vi började med att sammanställa svaren från både de muntliga frågorna och enkäten för att se hur svaren hade fördelats. Under granskningen försökte vi även se om vi kunde finna några genomgående mönster bland elevernas svar för att lättare kunna gruppera in eleverna i kategorier. När man tolkar något är det viktigt att få med alla nyanser som en intervju eller ett samtal ger. Vi valde att inte skriva ut samtalen i dess helhet eftersom det skulle vara mer tidskrävande och kräva alltför stor arbetsinsats. Vi har istället valt att lägga större fokus på att lyssna och analysera samtalen och ge en sammanfattande bild av vår uppfattning och endast skrivit ner ett antal elevcitat som är användbara och relevanta i arbetet ordagrant. Stukát (2005) menar att det ibland kan vara lämpligare att ge en ”uppsnyggad” version om respondenterna använder mycket talspråk i sina svar, och därför har vi valt att ta bort alla tvekingar och talspråkliga ljud i elevernas svar, men i övrigt återger vi exakt hur eleverna har formulerat sig.

Då vi har utgått från ett sociokulturellt perspektiv har vi under våra observationer lagt fokus på elevernas samspel i gruppen. Det innebär att vi har observerat hur eleverna samtalar med varandra, lyssnar på varandra samt bemöter varandras åsikter och tankar i samtal om en läst text. Vi har också observerat om alla får komma till tals samt hur eleverna använder sitt kroppsspråk. Undersökningen har gjorts i två skilda grupper men vi har bearbetat våra observationsresultat tillsammans och sammanställt vad vi har kommit fram till. Vi har valt att inte beskriva elevernas beteende och agerande var för sig utan har istället försökt skapa en gemensam bild av elevernas samspel i grupperna.

När vi analyserade elevernas svar på våra frågor kunde vi urskilja vissa mönster i deras svar. I boken *Journeying – Children responding to literature* använder författarna olika kategorier för att gruppera in elevernas svar rörande frågor kring en aktuell text (Holland, Hungerford, &



Ernst, 1993). I en studie som författarna till boken genomförde med elever i år fem använde de flesta elever flera olika sätt att till exempel beskriva en text, men det vanligaste sättet var att ge en återberättande beskrivning. Efter att ha tolkat svaren från eleverna i vår undersökning har vi, utifrån vår egen förmåga och med stöd av boken kunnat dela in elevernas utsagor i tre olika kategorier:

**Återberättande beskrivning** – Dessa elever återberättar texten detaljerat och beskriver platser och namn på personer i texten. Eleverna relaterar inte texten till tidigare erfarenheter utan beskriver handlingen i kronologisk ordning.

**Personlig beskrivning** – Eleven gör jämförelser med egna erfarenheter och relaterar handlingen till sig själv och sina egna känslor.

**Tolkande beskrivning** – Med detta menar vi elever som drog egna paralleller och slutsatser av texten. Dessa elever förklarade inte handlingen precis så som den lästes upp utan gick lite mer på djupet och berättade om sådant som var underförstått och inte stod uttryckligen i texten.

Vi vill poängtera att varje elev i vår undersökning kan ha flera utsagor, man kan till exempel vara både tolkande och personlig i sitt svar. Detta innebär att vi på en fråga kan få trettiosex olika utsagor.

## 5. Resultat

Vi har valt att redovisa resultaten av vår undersökning text för text. Detta har vi gjort för att vi vill se om det har skett någon utveckling hos eleverna samt att det blir mer lättöverskådligt att läsa. För att läsaren av denna uppsats lättare ska förstå vårt resultat inleder vi med att göra en kort analys av den aktuella novellen samt förklara var i texten vi gjorde vissa stopp. Då vi redogör för resultaten från högläsningen har vi valt att inte kategorisera svaren utan vi ger en sammanfattad bild av elevernas utsagor. Vi presenterar resultaten i en löpande text och i den ordning vi läste texterna. Vi har dock valt att redovisa resultatet av de avslutande enkätfrågorna i ett diagram där resultatet av de tre texterna visas i samma diagram. Detta har vi gjort av den anledning att vi finner det som ett konkret och tydligt sätt av få en helhet av elevernas uppfattning om samtalet som metod.

### 5.1 ”Alla är bjudna – utom jag”

Novellen är skriven av Sara Kadefors (2002) och handlar om en flicka som en dag kommer till skolan och märker att alla pratar om en fest som Siri, en annan flicka i klassen, ska ha. Alla klasskamrater är bjudna till festen utom hon, och hon vet inte varför. I skolan pratar alla om festen och om vad de ska ha på sig och hon känner sig utanför och ledsen eftersom hon inte är bjuden. ”Till och med Elisabeth med hunden var bjuden, Elisabeth som aldrig fick vara med” (s.135). Här bryter vi högläsningen och eftersom vi är intresserade av att se om eleverna kan blicka framåt i texten frågar vi vad de tror kommer att hända. När berättelsen fortsätter skäms flickan och hon låtsas inför sina kamrater att hon också är bjuden, men när Asrin, en av hennes bästa vänner, frågar varför hon betar sig konstigt vet hon inte vad hon ska säga. ”Jag svalde och fick inte fram ett ord. Kunde bara inte säga som det var: Hela klassen, men inte jag” (s.132). Till slut berättar hon sanningen för Asrin, som blir upprörd och övertalar henne att gå till festen i alla fall. Asrin menar att ”så gör man bara inte, bjuder alla utom en, det är verkligen inte okej” (s.136). Flickan lyder vännens råd och går till festen i alla fall, men när hon står vid dörren och ska ringa på klockan är hon både nervös och rädd: ”Aldrig har jag varit så rädd” (s.132). Hon tvekar när hon står på trappan och hör musiken inifrån huset och när hon väl ringer på dörren är det med bultande hjärta. ”Långsamt för jag fingret till ringklockan. Knappen är kall. Så var det gjort” (s.136). Här bryter vi högläsningen igen och frågar eleverna hur de tror novellen kommer att sluta. Detta gör vi i syfte att se om eleverna kan tänka framåt i handlingen och föreställa sig ett slut på berättelsen. När vi fortsätter läsningen har flickan just ringt på dörren och Siri öppnar. Det visar sig att hon faktiskt var bjuden och att när Siri hade ringt för att bjuda henne på festen hade hon inte varit hemma och Siri hade istället pratat med hennes lillebror. Han hade dock inte sagt något om Siris inbjudan och därför trodde hon att hon inte var bjuden. Flickan blir förvånad, glad och lättad och novellen slutar med att hon dansar och har roligt hela kvällen hos Siri, tillsammans med alla sina kompisar.

Författaren har valt att inte berätta historien i kronologisk ordning och bryter då mot den normala kronologin då händelserna i berättelsen äger rum i en viss ordningsföljd. Ett händelseförlopp i en novell har enligt Maria Nikolajeva, professor i litteraturvetenskap, alltid en början, en upplösning och ett slut (Nikolajeva, 2004). Denna berättelse börjar med att flickan står utanför dörren till festen ”Jag står utanför Siris dörr. Jag hör musiken och mitt hjärta dunkar i samma takt” (s.132). Därefter återges historien från början och man får veta vad som hände veckan innan festen. ”Det var en vecka sedan jag förstod att något var på gång” (s.132). Spänningen trappas upp under hela berättelsen och upplösningen sker när hon konfronterar Siri och frågar varför hon inte har blivit bjuden. Berättelsen slutar lyckligt med

att hon dansar och har roligt på festen. Ett lyckligt slut är också, enligt flera forskare och läspedagoger, ett obligatoriskt krav på en bra barnbok (Nikolajeva, 2004).

Huvudpersonen i berättelsen är flickan och berättelsen är skriven i jagform. En jagberättelse har fördelen att den ger en djupare inlevelse, en direkt återgivning av en persons tankar och känslor. Nackdelen är dock att den ger begränsad tillgång till information (Nikolajeva, 2004). I denna novell känner man starkt med flickan och man kan nästan känna hur hon känner sig när man ser saker och ting från hennes perspektiv. Hade historien berättats av en allvetande berättare i tredje person hade man troligtvis fått se situationerna ur fler perspektiv men då hade det förmodligen inte kännas lika äkta.

Motivet i berättelsen är empati och den handlar mycket om känslor och om hur flickans kompis Asrin stöttar henne och har empati för henne. Texten är skriven med ett enkelt språk och innehåller många dialoger, vilket gör att texten känns lättsam och naturlig för läsaren. Vid ett tillfälle säger till exempel en person: "Kan man va Afrodite när man är vit?" (s.133)

### **5.1.1 Elevsvar från högläsningen**

Efter att ha läst upp titeln "Alla är bjudna - utom jag" och frågat eleverna vad de trodde texten skulle handla om kunde vi konstatera att de olika utsagorna handlade om mobbing, en fest och om att inte vara bjuden.

Här följer några belysande exempel:

- *Jag tror den handlar om mobbing.*
- *En fest och en kan inte gå på den.*
- *Jag tror att den handlar om någon som är ledsen för att han inte är bjuden på en fest som alla andra är bjudna till.*

I denna text avbröt vi högläsningen just när flickan hade ringt på dörren till festen och frågade eleverna vad de trodde skulle hända. Resultatet av elevernas utsagor visade att samtliga elever kunde blicka framåt i texten och ge förslag på vad som skulle hända.

Här följer några belysande exempel:

- *Överraskningskalas för den som fyller år, hon vet inte om det.*
- *Siri kommer öppna och säga att hon kan komma in i alla fall.*
- *Hon kommer att ångra sig och springa iväg innan någon hinner öppna.*

Samtliga elever kunde även föreställa sig hur berättelsen skulle sluta och de gav flera exempel på alternativa slut. Hälften av eleverna trodde att det skulle sluta med ett överraskningskalas och hälften trodde att hon skulle vara välkommen till festen i alla fall.

Här följer några belysande exempel:

- *När hon ringer på kommer de att sjunga för henne, för de hade kalas för henne.*

- Jag tror att hon kommer att få gå på festen.
- Antagligen en överraskningsfest som de andra tror eller så kan det vara så att hon inte är bjuden och då kommer de att fråga henne vad hon gör där?

### **5.1.2 Skriftliga elevsvar på den muntliga frågan: Vad handlar texten om?**

Efter att ha studerat och analyserat elevernas svar kan vi konstatera att vi fick 18 utsagor. 9 utsagor var återberättande och redogjorde för texten i kronologisk ordning och 2 var personliga och kopplade handlingen till sig själva. 7 utsagor var tolkande sin återgivning av texten, vilket innebär att de drog egna slutsatser.

Här följer några belysande exempel:

#### Återberättande:

- Den handlar om en tjej som ska ha en fest. Anna undrar varför hon inte är bjuden och hon vet inte om att hennes lillebror har svarat i telefon och inte sagt till henne att hon var bjuden. Hon tar mod till sig och går till festen ändå och då undrar de varför hon inte har klätt ut sig.
- Den handlar om en fest som en tjej inte är bjuden till, men när hon berättar för sin kompis så tycker hon att hon ska gå ändå. Sen när hon kommer till festen så blir Siri eller vad hon hette glad och så var hon bjuden i alla fall.
- Det handlar om en flicka som är ledsen för att hon inte är bjuden på en fest. Hon pratar med sin kompis och sen går hon på festen i alla fall. Hon som har festen blir förvånad när hon inte har klätt ut sig men sen dansar tjejen och har roligt. Den slutar lyckligt”.

#### Tolkande:

- Om hur ensam någon som inte får vara med kan känna sig.
- Den handlar om hur man kan känna sig utanför.
- Den handlar om vänskap.

### **5.1.3 Observationsresultat**

Vid detta observationstillfälle svarade samtliga elever mest på våra muntliga frågor och kom inte med några egna inlägg. Genom sitt kroppsspråk visade eleverna att de var koncentrerade och uppmärksamma på vad som skulle hända. Hälften av eleverna satt raka i ryggen och väntade på sin tur att svara på en fråga. En elev hade svårt att sitta stilla och ”pillade” ofta på bandspelaren som stod på bordet.

Våra observationer visar att intresset bland eleverna var högt, då alla elever utom en verkade koncentrerade under läsningen. Den elev som hade svårt att koncentrera sig under högläsningen kom flera gånger med kommentarer som: ”När får vi lyssna på bandet?” och ”kommer detta med på bandet?” Det kom inte heller igång någon diskussion på grund av att delaktigheten i gruppen var relativt låg. Under samtalsgång kunde vi inte se något aktivt samspel mellan eleverna, men ändå var det många som tolkade i sina utsagor. De samspel vi

såg var att fyra elever flera gånger tyckte som sina kompisar istället för att bidra med egna tankar och idéer som fördjupade och vidgade samtalet.

#### **5.1.4 Frågor från samtalet**

Dessa frågor användes som utgångspunkt i samtalet kring den lästa texten och på frågorna fick vi följande resultat:

##### **Fråga 1: Vad var viktigt i texten?**

Resultatet visar att vi fick 17 utsagor och att flera elever hade mer än en utsaga. Av de 17 utsagorna var 4 återberättande och beskrev det viktiga i texten i kronologisk ordning. 2 utsagor var personliga då eleverna gjorde kopplingar till sig själva och resterande utsagor var tolkande och dessa elever tyckte att det viktiga i texten var att flickan gick till festen utan att veta om att hon var bjuden och att hon fick reda på det

Här följer några belysande exempel:

##### Återberättande och personlig:

- *Det var viktigt att hon berättade för sin kompis att hon inte var bjuden och sedan att hon gick och då fick hon reda på att det var hennes lillebror som inte hade sagt något. Jag tycker att hon var modig för jag skulle nog inte ha vågat gå.*

##### Personlig och tolkande:

- *Jag tycker att det var viktigt att hon vågade gå till festen, för då fick hon reda på att det var ett missförstånd, för det skulle jag ha gjort.*

##### Tolkande:

- *Att hon fick reda på sanningen.*
- *Att hon gick på festen.*

##### **Fråga 2: Vad tyckte du om slutet?**

På denna fråga fick vi 14 utsagor från eleverna, varav 3 var personliga 11 var tolkande.

Här följer några belysande exempel:

##### Personliga:

- *Jag tycker hon var modig som gick på festen.*
- *Spännande, för man visste ju inte om hon som hade festen skulle bli arg.*

##### Tolkande:

- *Jag tycker det var ett bra och lyckligt slut för det var ju faktiskt ett missförstånd.*
- *Det var bra, för hade hon inte gått på festen hade man trott att det var mobbning.*
- *Bra och lyckligt.*

– *Det slutade så som jag trodde det skulle sluta, lyckligt.*

### Fråga 3: **Vad tror du att författaren ville säga med texten?**

På denna fråga fann vi 1 återberättande utsaga, 1 personlig och 9 tolkande.

Här följer några belysande exempel:

#### Återberättande:

– *En person som inte blev bjuden till en fest.*

#### Personlig och tolkande:

– *Jag tror att hon vill visa hur det känns att känna sig utanför och utfrysst. Jag vet hur det känns.*

#### Tolkande:

– *En fest och ett missförstånd.*

– *Jag tror hon ville känna sig stolt.*

## **5.2 ”Alex och Leonardo”**

Novellen är skriven av Andreas Hernvald (2005) och handlar om en pojke vid namn Alex. Alex är intresserad av en flicka som heter Mi och de ska ut på en date. Det är deras tredje date och det är just denna kväll Alex ska säga vad han känner för Mi. Inför daten har Alex tänkt ut allt i förväg, först fika sedan bio. De ska se filmen ”Den andra vägen”, en kärleksfilm med Leonardo DiCaprio som är Mis favoritskådespelare. Alex väntar in bästa tillfälle för att säga att han gillar henne och första tillfället blir när de sitter och fikar. ”Nu var det hans chans! Nu skulle han säga något bra som fick henne att falla för honom! Det var nu eller aldrig!” (s.15). Försöket misslyckas och de går ifrån caféet och vidare till bion. Mitt under filmen märker Alex att Mi lagt sin hand på armstödet mellan dem och nu lägger han in sin andra chans. Han sträcker sig sakta mot armstödet och Mis hand. ”Det var nu det gällde. Det var säkert så här Leonardo skulle ha gjort!” (s.16). Här avbryter vi högläsningen och ber eleverna berätta vad de tror kommer att hända. Vi stannar just här är för att vi vill se om eleverna kan blicka framåt i berättelsen. Alex misslyckas ännu en gång och minns inte mycket av filmen, bara att allt verkade så lätt för Leonardo. ”Det såg så enkelt ut! Men det var det inte. Inte för honom i alla fall” (s. 17). Efter bion går de till busshållplatsen och vid det här laget har Alex slutat fundera på vad han ska göra eller säga. ”Alla hans chanser hade ju ändå gått förbi, så det var lika bra att försöka strunta i det”. När Mi stiger på bussen tar han mod till sig och ropar på henne. Här avbryter vi högläsningen igen och ber eleverna berätta hur de tror berättelsen kommer att sluta. Vi vill se om de kan tänka sig ett slut. Berättelsen slutar lyckligt med att Alex säger till Mi att han gillar henne och hon svarar att hon gillar honom med. Alex känner nu sig lycklig och modig ”Det var ju en fantastisk kväll, allt var ju helt suveränt. Och själv var han ju modigast i världen, långt modigare än Leonardo DiCaprio”(s.19).

Författaren berättar historien i kronologisk ordning. Berättelsen börjar med att Alex nervöst står och väntar på Mi vid busshållplatsen ”Alex tittade på klockan borta vid busshållplatsen för fjärde gången på lika många minuter” (s.12). Spänningen trappas upp allteftersom Alex trevande försök misslyckas. Upplösningen sker på slutet då Mis buss kommer och Alex tar

mod till sig att ropa henne tillbaka. ”Nu var det dags. Tänk inte, bara säg, för genom huvudet på honom. Och innan han hann fundera mer så sa han: Jag... jag gillar dig” (s.18).

Texten i berättelsen är enkel med många dialoger vilket gör att personerna i berättelsen känns närvarande. Författaren har skrivit om ett möte mellan två personer som tycker om varandra. Huvudpersonen i berättelsen är Alex och berättas i tredje form. I en tredjepersonberättelse omnämns personerna i texten som ”han” eller ”hon” (Nikolajeva, 2004). Motivet i berättelsen är kärlek och man kan nästan känna hur det känns att vara kär och hur svårt de kan vara att uttrycka det man känner. Novellens genre är romantik.

### **5.2.1 Elevsvar från högläsningen**

När vi hade läst upp titeln ”Alex och Leonardo” och frågat eleverna vad de trodde den skulle handla om fick vi 12 olika utsagor.

Här följer några belysande exempel:

- *En kille som inte har någon att vara med och så blir han kompis med Leonardo.*
- *De kanske blir ihop.*
- *Alex kanske är en hund..*
- *De är kompisar från början men så träffar Leonardo andra kompisar och då får inte Alex vara med, så Alex blir avundsjuk på honom.*

I denna novell avbröt vi läsningen just när Alex skulle lägga handen på Mis hand inne i biosalongen och frågade vad eleverna trodde skulle hända. Svaren vi fick tydde på att eleverna kunde blicka framåt i texten.

Här följer några belysande exempel:

- *Jag tror att de kommer bli ihop.*
- *Alex kommer att fråga chans inne i biosalongen.*
- *De kommer att pussas.*

Vi kunde även konstatera att eleverna kunde tänka sig ett slut och de gav flera exempel på detta, såsom:

- *Det kommer att sluta lyckligt.*
- *Precis när hon ska gå på bussen så tar han hennes hand och kysser den.*
- *Jag tror att han kommer att följa med henne hem.*
- *Han kommer fråga chans på henne när hon ska gå på bussen.*

### 5.2.2 Skriftliga elevsvar på den muntliga frågan: Vad handlar texten om?

Resultatet av denna text visar att vi fick 14 olika utsagor från eleverna. 8 av utsagorna var återberättande och 6 var tolkande.

Här följer några belysande exempel:

#### Återberättande:

- *En kille som heter Alex som dejtar en tjej som heter Mio. De skulle gå på bio och efter bion skulle Mio åka hem. Alex försökte säga vad han tyckte om Mio men han kunde inte. I slutet sa han att han gillade henne.*
- *Den handlar om en pojke och en flicka. Pojken bjuder flickan på bio och på fika. I slutet säger de att de gillar varandra.*

#### Återberättande och tolkande:

- *En kille som är kär i en flicka dom ska titta på bio med hennes "favvoartist" och han försöker säga att han gillar henne och när filmen är slut och hon ska åka med bussen säger han att han gillar henne.*

#### Tolkande:

- *Den handlar om att man inte ska förvänta sig för mycket och att man måste våga säga något om det ska bli något.*
- *Att man måste våga fråga.*
- *En pojke som skulle 'dejta' en flicka..*

### 5.2.3 Observationsresultat

Vid detta tillfälle satt samtliga elever mer ledigt och nu räckte ingen längre upp handen när de ville svara. En elev var distraherad av bandspelaren och verkade ha svårt att koncentrera sig på texten. Tio av eleverna pratade mer fritt men fortfarande styrde frågorna samtalet. Intresset var fortfarande högt och nu lyssnade eleverna mer på varandra och fokuserade på textens innehåll. Samtliga elever fick komma till tals men två elever var fåordiga och kom inte med egna synpunkter, utan tyckte som sina kamrater. Vid detta tillfälle kom flera elever med egna åsikter, men ingen gick utanför ämnet kärlek. Det samspel vi kunde se var att samtliga elever lyssnade på varandra, väntade in sina kamrater och att de respekterade varandras åsikter. Vid ett tillfälle förde två elever en dialog med varandra där de spann även vidare på varandras synpunkter.

### 5.2.4 Frågor från samtalet

Frågorna som användes under samtalet gav följande resultat:

#### Fråga 1: Vad var viktigt i texten?

På denna fråga fick vi 1 återberättande utsaga, 5 personliga och 11 tolkande utsagor. De flesta tyckte att det var viktigt att Alex i slutet vågade säga till Mi att han tyckte om henne.



Här följer några belysande exempel:

Återberättande:

- *Det var bra att han planerade fika, bio och sedan i slutet att ha sa att han gillade henne.*
- *Att han sa att han gillade henne till slut.*

Personlig och tolkande:

- *Att han bestämde sig för att fråga chans på henne.*
- *Att han fick sagt något nu när det var tredje dejten.*

Tolkande:

- *Det viktigaste är att man vågar fråga.*
- *Att han tänkte på vad han skulle göra och säga typ.*
- *Att han vågade berätta det, för om han inte sa något skulle det bli misslyckat.*

**Fråga 2: Vad tyckte du om slutet?**

I denna text var samtliga elever nöjda med slutet och ingen ville inte ha något annat slut. Av de 17 utsagor vi fick var 5 personliga och 12 tolkande.

Här följer några belysande exempel:

Personliga:

- *Jag tycker han var modig som vågade fråga för det skulle jag inte våga.*
- *Slutet var bra men jag tyckte att han skulle fråga chans på henne istället för att säga att jag gillar dig.*
- *Det var bra för det slutade som det gör i en saga.*

Tolkande:

- *Det var ett bra och lyckligt slut.*
- *Det var bra.*
- *Det var bra att de blev ihop.*
- *Jag tyckte slutet var bra för det verkade som att de blev ihop i slutet när han sa att han gillade henne.*

### Fråga 3: Vad tror du författaren vill säga med den här texten?

Här fick vi endast personliga och tolkande utsagor, varav 5 var personliga och 13 var tolkande.

Här följer några belysande exempel:

#### Personlig:

- *Tips på hur man kan planera för en date. Bra att veta.*

#### Tolkande:

- *Hur det kan vara när man är kär kanske.*
- *Att våga fråga och visa vad man känner för någon man tycker om.*
- *Den är romantisk.*

### 5.3 "Skitsemestern"

Novellen är skriven av Annika Thor (2002) och handlar om Maja som är på semester med sin mamma, lillebror samt mammans nya pojkvän, Henrik. Majas pappa har nyligen gått bort och Maja är både arg och ledsen för att han inte finns längre. Hon har svårt att acceptera att mamma träffat en ny man och vill att han ska vara död istället för pappa. Vid ett tillfälle tittar Maja på Henrik och mamman som ligger alldeles orörliga och solar och hon tycker det ser ut som om de vore döda. Hon tänker att "Henrik kan förresten gärna få vara död, bara inte mamma" (s.134). Mammans avsikt med semesterresan är att Maja ska acceptera Henrik och att de ska lära känna varandra lite bättre. Maja visar dock med både ord och handling att hon inte vill vara på semester eller att Henrik ska ta pappans plats. Hon är arg, sur och otrevlig mot både mamma, Henrik och lillebror och när lillebror berättar att de ska få glass på väg hem från stranden skriker Maja: "De har säkert superäckliga glassar på det här skitstället. Och vadå hemvägen? Bor du här eller?" (s.136). I protest springer hon i förväg till hotellet och häller ut Henriks kläder på golvet och förstör hans rakvatten, "ett äckligt rakvatten, inte alls som pappas" (s.137). Här, när det är som mest spännande, avbryter vi läsningen och frågar eleverna vad de tror kommer att hända. Detta gör vi för att se om eleverna kan blicka framåt i texten och handlingen. När vi fortsätter läsningen brister det för Maja och hon sitter på balkongen och kan inte hejda tårarna som kommer av all sorg och ilska hon har inom sig. "Hon gråter över pappa som är död, över sig själv som är ensam i hela världen och över skitsemestern som ska hålla på i nästan två veckor till" (s. 137). Maja hör Henriks upprörda röst och hur mamman gråter innanför balkongdörren och när det plötsligt blir tyst tror hon att de andra har gått ut för att äta, utan henne. Här bryter vi högläsningen igen och ber eleverna berätta hur de tror att berättelsen kommer att sluta. När vi fortsätter läsningen lugnar sig Maja och när mamman tröstar henne gråter hon ut och lovar att försöka ge Henrik en chans. De duschar och tar på sig "finkjolarna" och går sedan för att träffa lillebror och Henrik. Maja ber inte Henrik om ursäkt men kanske förstår han ändå för han blinkar mot henne och säger: "Hur kunde du veta att din mamma inte gillar det där rakvattnet?" (s.139). Det blir tillslut en trevlig semester där Maja har roligt och träffar nya vänner.

Handlingen berättas i kronologisk ordning med ett antal återblickar då Maja till exempel tänker tillbaka på när hon och pappan gjorde saker tillsammans. "Förförä sommaren lärde pappa henne kasta smörgås. Stenarna måste vara platta och lagom stora. De letade en lång

stund innan de hade hittat tillräckligt många” (s.133). Berättelsen börjar med att Maja sitter på en sten i vattnet och tänker på pappan och önskar att hon inte var på semester. ”Ryggen som hon vänder mot de andra säger: RÖR MIG INTE! KOM INTE HIT!” (s.133). Spänningen trappas upp genom att Maja är sur och arg genom hela berättelsen och upplösningen sker när hon skriker åt Henrik, slår en glass ur lillebrors hand och springer hem till hotellet och håller ut Henriks kläder och rakvatten.

Berättaren är en allvetande berättare i tredje person som kan gå in i de olika personernas tankar. Texten innehåller inte särskilt många dialoger och är ibland skriven på ett målande, nästan poetiskt sätt. Vid ett tillfälle beskriver författaren till exempel mönstret som vågorna och solstrålarna gör i vattnet som ”ett nät av ljus” (s.135).

Motivet i berättelsen är sorg och den förklarar på ett enkelt och tydligt sätt hur det kan kännas för ett barn att mista en förälder och hur svårt det kan vara att hantera de känslor som detta för med sig. Texten handlar mycket om känslor och hur ett barn när kan känna när en förälder ingår i en ny relation.

### **5.3.1 Elevsvar från högläsningen**

När vi läste novellens titel för eleverna och frågade vad de trodde texten skulle handla om fick vi 11 utsagor som dock gav två olika svar. Det ena var att den skulle handla om en tråkig semester och det andra att den skulle handla om en dålig semester.

Här följer några belysande exempel:

- *Det hörs ju att den kommer handla om en skittråkig semester.*
- *Jag tror att den kommer handla om en dålig semester.*

I denna text stannade vi upp i läsningen just då Maja hade hållt ut Henriks kläder och förstört rakvattnet och frågade vad eleverna trodde skulle hända. Vi kunde konstatera att samtliga elever kan blicka framåt i texten och föreställa sig vad som skulle hända. De flesta utsagor vi fick visade att eleverna trodde att Majas mamma och pappa skiljt sig och endast ett fåtal trodde att pappan var död.

Här följer några belysande exempel:

- *De kommer att märka det och då kommer de att bli sura på henne och då kommer hon att ta bussen till sin pappa.*
- *Han ber om ursäkt men hon tar inte emot den utan hon rymmer och hennes riktiga pappa ska hämta henne.*
- *De kommer att bli arga på henne först, men sen blir de vänner igen.*

Samtliga elever kunde även föreställa sig ett slut och de flesta trodde att berättelsen skulle sluta med att Henrik och Maja blev vänner och att allt blev bra. Hälften av utsagorna visade att eleverna trodde att berättelsen skulle sluta lyckligt.

Här följer några belysande exempel:

- *Plastpappan gör något som hon och hennes pappa brukade göra.*

- *Henrik kommer att bli vän med Maja.*
- *Om nu Henrik skulle göra något som hon och hennes pappa brukade göra så tror jag att hon blir mer ledsen och börjar tänka på sin pappa.*
- *Den slutar väl lyckligt för det gör ju alla böcker.*

### **5.3.2 Skriftliga svar på den muntliga frågan: Vad handlar texten om?**

Resultatet på frågan vad texten handlade om gav 16 utsagor. 7 av dessa var återberättande, 2 var personliga och de resterande var tolkande.

Här följer några belysande exempel:

#### Återberättande:

- *Det var en tjej som hette Maja som var på semester med sin mamma och hennes plastpappa och hennes riktiga pappa var död. I slutet så träffade hon Marina och dom blev kompisar och när Maja ska åka hem så lovar Maja att hon kommer tillbaka nästa år.*
- *En tjej som heter Maja och hennes pappa har dött och hennes mamma har skaffat en ny pojkvän. I slutet träffar hon en tjej som heter Marina och Marina och Maja blir kompisar.*
- *En tjej som har en pappa som är död och så ska hon få en plastpappa som hon inte gillar.*

#### Återberättande och tolkande:

- *En tjej som heter Maja som är på en semester när hon plötsligt brister i gråt om att hennes pappa är död. Hon hatar semestern, sedan så börjar hon bli vän med Henrik och dom tycker om varandra.*

#### Personlig:

- *Den handlar om att man kan vara arg och ledsen över något och så går det ut över fel personer. När en i min familj blev jättesjuk var jag arg och ledsen för att han var sjuk och kanske skulle dö och då var jag ibland jättearg på allt och alla.*

#### Tolkande:

- *Den handlar om hur olycklig man kan vara.*
- *Att man inte ska bli arg på de man känner.*
- *Att man ska förlåta varandra.*
- *Den handlar om att man inte ska låta sin ilska gå ut över andra.*

### 5.3.3 Observationsresultat

Vid sista observationstillfället var eleverna koncentrerade men ändå avslappnade. Nu satt samtliga på ett naturligt och bekvämt sätt. Vid detta tillfälle kunde vi konstatera att samspelet mellan eleverna hade utvecklats sedan första tillfället. Nu förde tio av de elva eleverna ett givande samtal och de bemötte och tog del av varandras åsikter och tankar på ett positivt sätt. Tre av eleverna gick även utanför textens innehåll och relaterade till egna upplevelser i samband med till exempel skilsmässor. Den elev som vid tidigare tillfällen distraherats av bandspelaren hade även vid detta tillfälle svårt att koncentrera sig på kamraternas synpunkter på texten.

### 5.3.4 Frågor från samtalet

Här nedan följer svaren på de frågor vi använde som utgångspunkt i samtalet.

#### Fråga 1: Vad var viktigt i texten?

Resultatet visar att av totalt 16 utsagor var 1 återberättande, 3 personliga och 12 tolkande. De flesta tyckte att det var viktigt att flickan i berättelsen blev sams med sin styvpappa och att hon fick en kompis.

Här följer några belysande exempel:

#### Personlig och tolkande:

– *Att hon och Henrik skapar ett far och dotterförhållande. Det blev fridfullt tillsammans och så blev de vänner. Jag känner igen mig när min mamma skaffade en ny.*

#### Tolkande:

– *Att hon träffade en kompis.*

– *Att hon och Henrik blev vänner och att hon träffade en kompis.*

– *Att hon fick en vän.*

– *Att allt blev bra till slut.*

#### Fråga 2: Vad tyckte du om slutet?

På denna fråga fick vi 14 utsagor. Av dessa var 2 personliga och 12 tolkande. Samtliga elever var nöjda med slutet och ville inte ha något annat slut.

Här följer några belysande exempel:

#### Personlig och tolkande:

– *Det var bra att hon sa förlåt till sin lillebror, jag förstår att han blev ledsen.*

– *Jag tycker den var bra fast lite sorglig.*

### Tolkande:

- *Det var väl bra.*
- *Det var bra för det var ett lyckligt slut.*
- *Det var bra för att de blev vänner igen.*

### **Fråga 3: Vad tror du författaren vill säga med texten?**

Resultatet visar att vi fick 19 olika utsagor. Av dessa var 4 personliga och 15 tolkande. Flera elever trodde att författarens budskap var att man inte ska låta sin ilska gå ut över fel personer. Eleverna hade många åsikter om vad som kunde vara författarens mening och flera av dem trodde att författaren ville få läsaren att förstå hur det kan kännas när någon annan tar en anhörigs plats.

Här följer några belysande exempel:

### Personlig och tolkande:

- *Författaren vill berätta hur det kan kännas när man mister sin pappa. Min mamma träffade en ny och då var jag också dum och arg på honom för han tog min pappas plats.*
- *Författaren vill berätta hur det kan vara att ta någon annans plats. Det påminner om hur min moster hade det när hon var liten.*
- *Att det inte är så lätt när mamman eller pappan träffar en ny, för så hade min kompis det.*

### Tolkande:

- *Visa att man kan bli vänner igen.*
- *Att man ska vara rädda om varandra.*
- *Man ska vara nöjd med vad man har.*

## **5.4 Resultat av elevernas enkätsvar**

Den enkät som vi delade ut till samtliga närvarande elever efter sista litteratursamtalet gav följande resultat:

### **Fråga 1: Vad tyckte du om att diskutera texten i grupp?**

Svaren på frågan om vad de tyckte att diskutera texten i grupp visar att eleverna var positiva till detta och tyckte det var bra därför att man bland annat fick veta vad andra tyckte samt att det blev mindre pinsamt när de fick sitta och prata i en mindre grupp. Då vi granskade resultaten kunde vi dela in svaren i två olika kategorier. Den ena kategorin innefattade svar där eleverna tyckte det var bra att diskutera texten i grupp därför att man inspirerades av vad de andra i gruppen tyckte och svaren i den andra kategorin handlade om att det var bra därför att man kom på nya saker när texten diskuterades.

Här följer några belysande exempel:

Inspiration av gruppen:

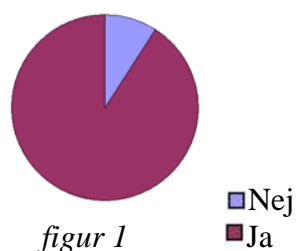
- *Jag tycker det var roligt att höra vad de andra tyckte och om de tyckte samma som jag.*
- *Jag tycker det var bra för då förstod jag texten bättre då.*
- *Det var bra att höra vad de andra tyckte.*
- *Ja, om man läser själv så är det tråkigt.*
- *Jag tycker att det var lika bra som att prata med sig själv.*

Nya tankar kring texten:

- *Det var bra för då kom man på lite själv.*
- *Jag tycker att jag fick en annan bild av texten när vi pratade om den.*
- *Det var roligt att läsa i grupp för då lärde man sig massa saker.*
- *Bra, för då kom man på lite nytt.*
- *Jag tycker det var bra för då kan man få en annan bild av berättelsen.*
- *Jag tycker att det blev annorlunda.*

Nedan presenteras resultaten på de två resterande frågorna i enkäten i form av cirkeldiagram.

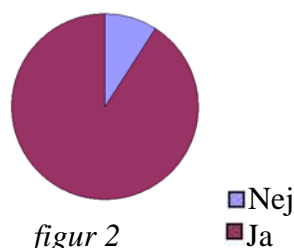
Fråga 2: **Tycker du att du förstod texten bättre när du fick prata om den med andra?**



**Figur 1.** Figuren visar om eleverna tyckte de förstod texten bättre eller inte när de fick prata om den med andra.

Av diagrammet framgår att majoriteten av eleverna tyckte att de förstod texten bättre när de fick prata om den med de andra i gruppen. Undersökningen gjordes på elva elever och endast en av eleverna upplevde att samtalet inte hade någon betydelse för deras förståelse av texten.

### Fråga 3: Tycker du att litteratursamtal är en bra och användbar metod för att förstå en text bättre?



*Figur. 2. Figuren visar om eleverna tycker litteratursamtal är en bra och användbar metod eller inte för att förstå en text bättre?*

Av diagrammet framgår att majoriteten av eleverna tyckte att litteratursamtal var en bra och användbar metod för att förstå en text bättre. Undersökningen gjordes på elva elever och av dessa var tio positiva till litteratursamtal som metod för litteraturbearbetning.

## 5.5 Resultatsammanfattning

Utvecklingen av elevernas utsagor i de tre kategorierna gick parallellt i de två undersökningsgrupperna och vårt sammanställda resultat visar på en likartad utveckling i de båda grupperna, både när det gäller textbearbetningen och samspelet mellan eleverna.

Resultatet tyder på att samtliga elever hade en viss förförståelse eftersom de kunde ge olika förslag på vad texterna vi läste skulle handla om, då de endast fick höra dess titel. Förslagen var av den karaktär att texterna mycket väl skulle kunna handla om det eleverna föreslog. Svaren på de frågor vi ställde vid högläsningen visar att samtliga elever kunde blicka framåt i texten och att de även kunde tänka sig ett slut. Av de tre kategorier vi har använt oss av tyder vår undersökning på att en återberättande beskrivning av vad en text handlar om var den vanligaste vid samtliga tillfällen. De flesta elever beskrev handlingen i kronologisk ordning och endast ett fåtal gjorde kopplingar till egna erfarenheter. Ett stort antal elever var även tolkande i sina utsagor och drog egna slutsatser om texten. På frågan om vad som var viktigt i texten fann vi flest tolkande utsagor och att dessa ökade med en utsaga från första till sista tillfället. Vi kunde konstatera att flest personliga beskrivningar användes i text 2 och att de återberättande beskrivningarna minskade från första till sista tillfället. Vi kan också se att svaren på de två sista frågorna, vilka rörde slutet på texten och författarens avsikt, endast hade tolkande och personliga utsagor. Andelen tolkande utsagor ökade något från första till sista tillfället. Vi såg ännu en gång en ökning av personliga utsagor vid bearbetningen av text 2, vilken handlade om kärlek. Vid bearbetningen av de två andra texterna var eleverna inte lika personliga i sina utsagor.

Våra observationer visar att samspelet mellan eleverna blev bättre för varje tillfälle och vi noterade att eleverna lyssnade mer på varandra och delgav varandra sina tankar och åsikter. Vid sista tillfället kunde vi konstatera att eleverna förde en diskussion kring texten och att vissa elever spann vidare på varandras åsikter. För varje gång kunde vi också se att eleverna var mer avspända och naturliga i samtalet.

Efter att ha lyssnat på samtliga ljudupptagningar kan vi konstatera att eleverna engagemang och aktiva deltagande ökar för varje undersökningstillfälle. Utifrån vår tolkning kan vi även



se att elevernas samspel blir bättre för varje gång. Vår samlade uppfattning är att eleverna blev bättre för varje tillfälle på att, i samtalet, ta ut det som var viktigast i texten, resonera kring slutet och diskutera vad författaren vill säga med texten.

Enkäten visar att en klar majoritet av eleverna tyckte att samtalet bidrog till att de förstod den lästa texten bättre och de var även positiva till samtal som metod i litteraturbearbetningen.

## 6. Diskussion

I detta avsnitt kommer vi att diskutera vårt resultat i förhållande till aktuell litteratur och forskning samt att vi kommer att väva in våra egna tankar och slutsatser. Vi kommer även att försöka visa att vi uppnått vårt syfte samt ge svar på våra frågeställningar. Inledningsvis börjar vi med att förklara vårt syfte och hur vi tänkte och resonerade när vi valde texter till vår undersökning i förhållande till den litteratur vi tagit del av. Därefter försöker vi ge en samlad bild av hur eleverna reflekterade kring innehållet i de olika texterna samt om de hade tillgång till olika strategier som underlättar läsningen. Fortsättningsvis går vi vidare och diskuterar samtalets betydelse för förståelsen och hur samtalet kring texten utvecklades under vår undersökning. Vi försöker även belysa hur samspelet gestaltades i grupperna och hur vårt resultat hade kunnat se ut om gruppkonstellationerna sett annorlunda ut.

Syftet med vår undersökning var att studera samtalets betydelse för elevens förståelse av en text, ur ett sociokulturellt perspektiv. Det vill säga att vi var intresserade av hur eleverna formulerade egna åsikter, bemötte och tog till sig varandras tankar och åsikter kring en text samt hur deras samspel i gruppen gestaltades. Vi ville också få en uppfattning om huruvida eleverna själva tyckte att litteratursamtal gav texten ett djupare innehåll och bidrog till att de förstod texten bättre.

Eftersom både Lundqvist (1995) och Molloy (2002) poängterar vikten av att texten ska beröra eleverna för att de ska kunna läsa sina egna liv i textens referenser gjorde vi ett medvetet val när vi valde texter till vår undersökning. Budskapet i de valda texterna var utanförskap, kärlek och relationer, vilket vi tror är ämnen som berör barn i 9-12 årsåldern. I denna ålder börjar barn bli mer medvetna om både kärlek och sorg samt att kompisar och att passa in börjar bli ännu viktigare än förr. Vi trodde även att eleverna skulle känna igen sig i berättelserna och därmed kunna delge varandra sina tankar och åsikter om texten, vilket vårt resultat senare bekräftade. I likhet med Lundqvist och Molloy betonar även Rimsten-Nilsson (1981) vikten av att boken ska beröra, engagera och ge en läsupplevelse för att ge eleverna möjlighet att öva sig i att uttrycka sig. Det faktum att eleverna kände varandra sedan tidigare och att vi inte var okända för dem tror vi också hade betydelse för samtalets utveckling. Molloy (1996) menar att samtalet kan fördjupa läsförståelsen och att en gemensam text som alla har bidragit till kan uppstå när elever möter en text tillsammans.

På frågan om vad de lästa texterna handlade om var de flesta elever återberättande i sina utsagor och redogjorde för handlingen i den ordning texten hade lästs upp. Detta anser vi stämmer väl överens med Lundbergs resonemang (1984) då han betonar att läsförståelse är mer än att förstå det skrivna ordet och att en upprepning av texten inte är en garanti för att man verkligen har förstått det man har läst. Enligt författarna till boken *Journeying – Children Responding to Literature* (Holland m fl, 1993) är en återberättande beskrivning det vanligaste sättet för elever att beskriva vad en text handlar om. Detta såg även vi i vår undersökning och vi tror att det beror på att eleverna var ovana vid att diskutera och bearbeta texter på ett djupare plan samt att de ville gardera sig för att visa läraren att de har lyssnat och förstått. Vi tror också att det kan bero på att eleverna var mer vana vid litteratursamtal där det finns givna svar på lärarens frågor.

Enligt både Brudholm (2002), Lundberg (1984) och Keene och Zimmermann (2003) är läsförståelse en aktiv process som bland annat kräver viss bakgrundskänedom, att man kan göra inferenser och skapa inre bilder. Vårt resultat tyder på att eleverna hade en viss

förförståelse då de gav rimliga förslag på vad texten skulle handla om när de endast fick höra titeln. De kunde även blicka framåt i texten, urskilja vad som var viktigt samt tänka sig ett slut på berättelsen. Även då eleverna i vår undersökning visade på god förförståelse vet vi av den forskning som gjorts att många elever har bristande omvärldsuppfattning och därmed sämre förförståelse. Vårt resultat visar också att eleverna använde sin fantasi och sina egna erfarenheter då de skulle ta ut det viktiga i texten samt förklara vad de trodde författaren ville säga med texten. Detta anser vi tyder på att eleverna själva, genom sina erfarenheter och sin fantasi, gav texterna mening, vilket är något som både Rosenblatt och Iser poängterar när det gäller att ge en text mening i tolkningen av en text.

Resultatet av vår undersökning visar att eleverna tyckte att det var viktigt att berättelserna slutade lyckligt och de flesta identifierade sig med huvudpersonen i texten. Detta anser vi ligger i linje med Appleyards läsutvecklingsmodell där han under kategorin "Läsaren som hjälte och hjältinna" beskriver att barnet upplever texten som en värld av riktiga människor (Wolf, 2002). I undersökningen märktes detta bland annat genom att några elever ifrågasatte varför huvudpersonen i texten "Alla är bjudna – utom jag" inte hade något namn samt att några elever valde att ge huvudpersonen i texten ett påhittat namn i sina skriftliga svar. Vårt resultat visar också att eleverna var mer personliga i sina utsagor när de reflekterade kring den andra texten som handlade om kärlek än vad de var i de andra texterna. Detta tror vi kan bero på att kärlek är ett ämne som är spännande för elever i förpuberteten och att kärlek mellan två personer börjar få större betydelse för många. I den här åldern börjar många läsa böcker och se filmer om kärlek och dessutom är kärlek och romantik något som många barn har hört berättas om i sagorna och som de är vana att höra berättas om.

På endast tre undersökningstillfällen går det inte att dra några generella slutsatser, men av vårt resultat kan vi konstatera att vi hade många tolkande utsagor redan vid första tillfället, även om det då inte förekom någon djupare diskussion. Detta tror vi kan bero på att eleverna var erfarna läsare och hade den förförståelse som krävdes för att kunna göra tolkande utsagor kring de olika texterna. Detta stämmer väl överens med Lundbergs beskrivning av den erfarna läsaren, vilken använder en rad strategier för att fördjupa sin textförståelse (Lundberg, 1984). Förmodligen hade vi fått ett annat resultat om vi hade haft en större variation i undersökningsgruppen. Hade vi till exempel haft oerfarna läsare, som enligt Brudholm (2002) kan läsa en text flera gånger utan att förstå vad den handlar om, hade vi nog inte kunnat se någon förändring på så kort tid. Då hade vi förmodligen också fått fler återberättande utsagor istället för tolkande eftersom en oerfaren läsare, enligt Lundberg (1984) kan memorera och återberätta en utan att ha förstått den. Vi tror dock att om man arbetar medvetet och kontinuerligt med olika former av samtal i litteraturundervisningen kan man hjälpa elever att bli mer tolkande i sin beskrivning av en text. Detta ligger väl i linje med den forskningen som visar att man kan hjälpa oerfarna läsare att utveckla de strategier som erfarna läsare använder för att få en djupare förståelse för en text (Keene & Zimmerman, 2003).

Vi upplevde att innehållet i samtalen gick från det ytliga till det djupare planet och att eleverna blev bättre och bättre på att på ett mer naturligt sätt kunde klä sina tankar i ord. Enligt Björk och Liberg (2003) kan man, genom att samtala och frigöra sig från texten samt tala om vad som hänt innan och vad som kan komma att hända, hjälpa barnet att bygga upp sin förförståelse och helhetsuppfattning. I vår undersökning kunde vi se att eleverna var mer tolkande i sina utsagor vid sista tillfället och en orsak till detta kan vara att frågorna var av den karaktär att de var öppna och krävde att eleverna reflekterade kring texten. Det kan även bero på att frågorna vid sista tillfället hade internaliserats hos eleverna och att de reflekterade kring texten utifrån egna erfarenheter, något som även Chambers (1994) lyfter fram. Vidare

beskriver Chambers att syftet med litteratursamtal är att eleverna ska dela med sig av sina tankar och funderingar kring texten för att tillsammans tolka budskapet i texten. Det är också viktigt att eleverna känner att allt är värt att berättas och att det inte finns några givna svar. Även Svensson (1988) betonar att litteratursamtalet bör utgå från elevernas egna tankar kring det lästa vilket kan hjälpa dem utveckla normer och strategier för tolkning av litteratur. Vi tror att avsaknaden av denna typ av litteratursamtal i skolan beror på att lärare känner sig osäkra i sin yrkesroll om de inte kan svara på elevernas frågor samt att de kanske inte vill beröra vissa känsliga ämnen, såsom döden till exempel.

Dock anser vi att vår undersökning tyder på att litteratursamtalen var både givande och utvecklande för våra elever som vi anser vara erfarna läsare. Givande för att tio av elva elever tyckte att litteratursamtal var en bra metod och utvecklande för att de tyckte att de lärde sig något nytt. En elev uttryckte sig så här på frågan om vad de tyckte om att diskutera texten i grupp: ”Bra, för då kom man på lite nytt”. Detta stämmer väl överens med Appleyards beskrivning av hur en läsare utvecklas när han upptäcker att andra läsare finner olika saker i samma text. (Wolf, 2002) Det faktum att tio av elva elever i undersökningen ansåg att de förstod den lästa texten bättre efter att den hade diskuterats i grupp stämmer väl överens med Vygotskijs tankar om att eleverna utvecklas i kunskapsprocessen genom att de i samspel med andra formar en ny sanning och nya insikter uppstår (Säljö, 2000). Den elev som inte ansåg att samtalet bidrog till att texten fick ett djupare innehåll var en erfaren läsare som tolkade texterna och drog egna slutsatser. Detta tror vi kan bero på att elevens tilltänka outtalade tankar kanske inte fick utlopp i samtalet just vid dessa tillfällen. De andra eleverna, vilka tyckte att de förstod texten bättre, tror vi kanske lärde sig att förstå sig själva och andra bättre genom dessa samtal i dialogform med lärare och klasskamrater. Detta stämmer även överens med Dysthes resonemang då hon, utifrån Bakhtins tankar, menar att vissa elever under längre tid behöver den kreativa dialogen tillsammans med andra för att utvecklas som läsare. Dialogen har därmed stor betydelse för läsarens utveckling (Dysthe 1996, Molloy 2002).

Vi kan även konstatera att de forskningsresultat vi har tagit del av visar att litteratursamtal kan hjälpa den enskilda eleven att utveckla strategier för att lättare möta och förstå en text, men eftersom undersökning endast innefattade tre tillfällen kan vi inte, med säkerhet, avgöra om de enskilda eleverna i vår undersökning utvecklade några nya strategier. Vi tror dock att eleverna i undersökningen blev mer medvetna om sin egen förståelse då de på ett strukturerat sätt fick tillfälle att sätta ord på sina tankar och dela dem med andra samt ta del av de andras tankar och funderingar. Eleverna i vår undersökning var erfarna läsare och hade redan tillgång till olika strategier, men genom att göra dem medvetna om användningen av strategier kan man hjälpa dem att själva använda dem som verktyg för att utvecklas som läsare. Vår uppfattning är att man som lärare måste vara medveten när man ska lära ut dessa strategier och att eleverna själva blir medvetna om sin egen inläring.

Även våra observationer, som gick ut på att studera samspelet mellan eleverna, stämmer väl överens med elevernas uppfattning om samtalets betydelse för förståelsen. Vi kunde konstatera att eleverna, för varje tillfälle, blev mer samspelade och delgav varandra sina tankar och erfarenheter och såg texten på ett annat sätt. Detta ligger i linje med ett sociokulturellt perspektiv där man betonar att man lär och får erfarenheter av varandra genom att samtala och diskutera. Enligt Vygotskij konstrueras kunskap genom samarbete i en kontext och inte främst genom individuella processer (Säljö, 2000) och detta stämmer också överens med vårt resultat där en elev uttryckte sig på följande sätt: ”Jag tycker att jag fick en annan bild av texten när vi pratade om den”. Säljö (2000) betonar också att lärande sker i samspel med andra och detta tyckte vi oss också kunna se då några elever tog del av och spann vidare på varandras tankar.

Enligt kursplanen i svenska (2000) ska en elev i slutet av år fem kunna samtala om texter och reflektera om upplevelser i läsningen. Utöver detta ska eleven också muntligt kunna berätta och redogöra för något på ett begripligt sätt och det är skolans skyldighet att hjälpa varje enskild elev att komma vidare i sin läsutveckling, oavsett var i utvecklingen eleven befinner sig (Skolverket, 2000). Detta förutsätter, enligt vår mening, att eleven får tillgång till de verktyg och strategier som behövs för att möta och förstå en text och vi anser att både oerfarna och erfarna läsare ska få möjlighet att utvecklas som läsare genom givna och medvetna litteratursamtal. Vi tycker att vår undersökning ger en tydlig bild av att samtalet kan ha betydelse för elevens förståelse av en text och enligt vår mening borde därför givna samtal där texten följs upp och man jämför innehåll, drar slutsatser och studerar stil och struktur vara en självklar del av litteraturundervisningen.

Vi anser att vi har fått svar på våra frågeställningar och uppnått vårt syfte. Vår hypotes var att olika former av samtal kan ge eleverna verktyg att utveckla strategier för att lättare möta och förstå en text, vilket i sin tur kan bidra till ökad läsförståelse. Eftersom vår undersökning var i så ringa omfattning kan vi inte avgöra om eleverna utvecklat några strategier men vårt resultat tyder på att samtalet har betydelse för förståelsen av en text. Vi tycker också att den utveckling vi såg hos eleverna, både när det gäller själva samtalet och samspelet i grupperna, tyder på att man på ett relativt enkelt sätt kan hjälpa eleverna att utvecklas som läsare och få ut mer av läsningen. Vi blev förvånade över att vi kunde se en så tydlig skillnad i elevernas resonemang och samspel på bara tre tillfällen och vårt arbete har fått oss att inse vikten av elever får samtala och bearbeta texter tillsammans för att fördjupa sin förståelse och utvecklas som läsare. Enligt vår uppfattning är det anmärkningsvärt att man inte arbetar med samtal på ett mer medvetet sätt inom litteraturbearbetning bland elever och vi tror att litteratursamtal kan gynna samtliga elever i skolan. En förutsättning är dock att eleverna känner sig trygga i gruppen och med texten samt att ingen känner sig pressad att uttrycka tankar och åsikter inför de andra. Dessutom tror vi att det blir både roligare och mer stimulerande för läraren när eleverna får reflektera och gå in i texten på ett djupare plan än tidigare. Precis som Lundberg (1984) säger kan man läsa en text utan att förstå den, men man kan inte förstå en text utan att ha läst den och detta tycker vi är något alla undervisande lärare bör bära med sig.

## **6.1 Fortsatt forskning**

Vi tycker att vore intressant att bygga vidare på vår undersökning och genomföra litteratursamtal med elever som inte har kommit så långt i sin läsutveckling och som fortfarande inte har utvecklat olika strategier på ett tillfredsställande sätt. Vi skulle även tycka att det vore intressant att göra en undersökning ur ett genusperspektiv där man undersöker om det är någon skillnad mellan pojkar och flickors sätt att samtala om texter och om förmågan att utveckla tekniker och strategier genom samtal skiljer sig mellan könen.

## 8. Referenser

### Undersökta texter

Hernvald, A. "Alex och Leonardo". Blomquist, I m.fl. (2005) i *Mango Noveller 1-3* (s.13-18). Lund: Gleerups Utbildning AB.

Kadefors S. "Alla är bjudna – utom jag". Alvåker, L & Boglind, A. (2002) i *Maskot/texter tema 2* (s. 132-137). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Thor, A. "Skitse mestern". Riksförbundet BRIS. (2002) i *BRIS-boken* (s.132-139). Stockholm: Bonnier Carlsen.

### Böcker

Amborn, H & Hansson, J. (2000). *Läsglädje i skolan*. Falun: En bok för alla.

Björk, M & Liberg, C. (2003). *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.

Brudholm, M. (2002). *Laese forståelse – hvorfor og hvordan?* København: Alinea A/S.

Carlgren, I. (red) (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Chambers, A. (1994). *Böcker inom oss – om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

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

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

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet – Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Holland, K., Hungerford, R. & Ernst, S. (Ed). (1993) *Journeying – Children Responding to Literature*. Portsmouth: Heineman.

Håkansson, G. (1998). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, B & Sveder, P-O. (2001). *Examensarbetet i lärarutbildning – Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Författarna och kunskapsföretaget.

Keene, E-O & Zimmermann, S. (2003). *Tankens mosaik – Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos AB.

Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Stockholm: Liber Förlag.

Lundberg, I. (2001). *Kom och läs!. Vilken bild är rätt?: En enkel klassdiagnos av läsförståelse*. Stockholm: Natur och kultur.

- Lundqvist, U. (1995). *Läsa Tolka Förstå*. Stockholm: Almqvist & Wiksell,
- Malmgren, L-G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven – en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Diss. Stockholm. Lärarhögskolan
- Norberg, I. (2000). *Möte med ungdomsboken 13-16 år – Utvecklande läsarbete kring åtta ungdomsromaner*. Göteborg: Liber AB.
- Nikolajeva, M. (2004). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur,
- Rimsten - Nilsson, K. (1981). *Barnböcker och läslust*. Göteborg: Gothia.
- Rosenblatt, L-M. (2002). *Litteraturläsning – som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Skardhamar, A-K. (1994). *Litteraturundervisning i grundskolan*. Lund: studentlitteratur.
- Smith, F. (1993). *Läsning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Skolverket. (2000) *Kursplanen i svenska för grundskolan*. Stockholm: Skolverket
- Stukát, S. (2005). *Att skriva ett examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Svenska språknämnden. (2002). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber AB
- Svensson, C. (1998). *Att ge mening åt skönlitteratur – om barns och ungdomars utveckling till läsare. Tema kommunikation* Linköping: Linköpings Universitet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Utbildningsdepartementet.(1998). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94, anpassad att gälla även förskolan och fritidshemmen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vygotskij, L-S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.
- Wolf, L. (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.

## Bilaga 1

”Alla är bjudna – utom jag” av Sara Kadefors, 2002

empati

# Alla är bjudna – utom jag

Sara Kadefors

Jag står utanför Siris dörr. Jag hör musiken och mitt hjärta dunka i samma takt. Aldrig har jag varit så rädd.

Det var en vecka sedan jag förstod att något var på gång. Deras ansikten såg vakna och livfulla ut fast klockan bara var åtta på morgonen. De stod i grupper i klassrummet och pratade och Asrin vände sig mot mig med ett ”Kul va?” – som om det vore självklart att jag förstod vad hon menade. Hennes replik borrade sig in och vred om. *Alla visste något utom jag.*

Jag brukade ju veta. De andra kom gärna till mig och berättade saker, jag vet inte varför. Kanske är jag bra på att behålla hemligheter.

”Hon har bjudit hela klassen”, sa Amanda och ögonen tindrade. ”Och några i B också.”

”Jag såg bara Siri framför mig och tänkte på allt vi hade gjort.”

Jag svalde och fick inte fram ett ord. Kunde bara inte säga som det var: hela klassen, men inte jag.

”Vad ska du va?”

Det var Asrin igen. Hon såg på mig med sina bruna, snälla ögon. Asrin, min vän. Asrin, som var bjuden på





något av någon som jag ännu inte visste vem det var.

Jag förstod inte vad hon pratade om.

"Jag vet inte", svarade jag. I samma stund hade jag valt väg. Nu trodde de definitivt att jag var en av dem.

"Jag ska va Petter", slog David fast.

"Jag tror jag ska va'..." Amanda tvekade. "Kan man va Afro-Dite när man är vit?"

Jag började förstå. Fest förmodligen, kanske födelsedagsparty, någon sorts maskerad där man ska klä ut sig till en idol. Men vems fest var det?

empati







”Vad ska hon va?”

De såg undrande på mig.

”Vilken hon?” sa Amanda.

Det var som när man fryser bilden på videon. Hur de glodde.

”Ja ...”, började jag, ” ... vem tror du?!”

Det lät hårt och kaxigt. De blev förvånade, för jag brukar inte låta så.

”Jaha, Siri”, konstaterade Asrin.

Jag vände på huvudet. Några meter ifrån mig stod Siri och pratade med Hugo och Miguel.

Siri, en kompis i klassen. Hon och jag brukade ringa varann på helgerna, vi bodde så nära. Siri kom hem till mig och vi stängde in oss på rummet och lyssnade på

## 134 hårt och kaxigt



skivor. Ibland. Förra året var vi tillsammans mer och gjorde en tidning ihop som vi skrattar åt nu. "Frustet", hette den. Vi var bägge hästtokiga på den tiden.

Jag studerade Siri i smyg den dagen. Vi hade grupparbete och hon låtsades som ingenting. Men när jag försökte fånga hennes blick var det som om hon tittade förbi.

Jag kunde inte sova på kvällen. Jag såg bara Siri framför mig och tänkte på allt vi hade gjort ihop. Kan Siri ha blivit sur när Asrin och jag blev så tajta? Jag hade inte ringt Siri på länge. Men å andra sidan hade inte Siri ringt mig. Jag som trodde att det var okej för båda. Men var hon kanske ledsen och besviken utan att våga berätta det? Och var det här i så fall hennes sätt att hämnas?

Hela veckan var hemsk. Till och med Elisabeth med hunden var bjuden, Elisabeth som aldrig fick vara med. För första gången förstod jag hur det kändes att vara Elisabeth.

På torsdagen kunde jag inte hålla mig längre. Jag försökte smita iväg efter skolan som jag gjort de andra dagarna, men Asrin drog tag i mig.

"Vad är det?" frågade hon. "Du är så konstig."

Jag tittade bort. Tårarna brände bakom ögonlocken och jag visste att jag ändå inte kunde hejda dem. Så jag sa som det var, rakt ut. Det kändes skönt.

Asrin kramade mig hårt och jag hulkade i hennes famn.

"Hon är avundsjuk på dej, förstår du väl", sa Asrin.

"Va?"

"Ja, alla gillar ju dej. Hon vill säkert va' som du."

Jag stirrade på henne. *Avundsjuk?* Gick Siri omkring och jämförde sig med mig?

# tårarna brände

Asrin var mer upprörd än jag. Hon sa att så gör man bara inte, bjuder alla utom en, det är verkligen inte okej. Hon sa att hon skulle få de andra i klassen att göra som hon, vägra att gå. Jag sa nej, för det skulle verkligen kännas dumt.

"I så fall får du gå dit", sa Asrin. "Strunta i att du inte är bjuden och gå bara. Så får vi se vad hon säger."

Hon är inte klok, tänkte jag, det vågar jag aldrig.

"Alla vi andra är ju där och backar upp dej."

Långsamt för jag fingret till ringklockan. Knappen är kall. Så var det gjort. *kommer ut snart*

Dörren öppnas. Siri i peruk ser förvånat på mig. Så ler hon.

"Jag trodde inte du skulle komma. Kom in."

*Kom in.* Som om ingenting har hänt.

"Tog du fel på tiden, eller?" undrar hon. "Varför har du inte klätt ut dej?"

Jag stirrar på henne. Inte rädd längre.

"Du är inte klok alltså!" skriker jag.

Asrin kommer fram och ett par, tre till.

"Har du ...", fortsätter jag, "... jag menar, har du glömt att jag inte är bjuden? Har du glömt det?"

Siri rynkar på näsan.

"Varför skulle jag inte bjuda dej?"

Jag säger inget. Gråten täpper till i halsen och dessutom har jag inget svar.

"Jag ringde runt och du var inte hemma", säger Siri, "så jag snackade med din lillebrorsa ju. Sa han inget?"

Jag behöver bara lite tid. Menar hon att ...?



Asrin ler lättad mot mig. Siri skakar på huvudet.  
Hon är inte arg, mest förbryllad, verkar det som. Och  
jag ... Nej, jag känner mig inte ens dum. Så lättad är  
jag, så lycklig. Men också arg. För jag vet ju hur han är.  
Idioten!

Jag dansar hela kvällen hos Siri. Jag dansar med alla,  
med mina bästa vänner och med David, Miguel, Simon  
och Elin, till och med med Elisabeth dansar jag. Sen  
går jag hem och skäller ut brorsan.

empati



## Alex och Leonardo

Alex tittade på klockan borta vid busshållplatsen för fjärde gången på lika många minuter. Tjugo i åtta. Nu skulle Mi komma med bussen när som helst. Det började regna lite grann så han knäppte jackan. För att få upp värmen gick han fram och tillbaka utanför väntsalen. Arton minuter i åtta.

– Var är bussen nånståns? mumlade han för sig själv. Bion började nio, så de hade gott om tid. Ändå var han nervös. Det var deras tredje dejt och det var ikväll det skulle bli något.

Han hade tänkt ut allt i förväg. Först fika och sedan bio, ”Den andra vägen”, en kärleksfilm med Leonardo diCaprio, Mis favoritskådespelare. Mi hade sagt en gång att det aldrig funnits någon skådespelare som Leonardo diCaprio. Därför hade han valt denna film, för att allt skulle vara perfekt. Någonstans under kvällen skulle han fråga henne. Eller säga något åtminstone. Eller bara göra något. Eller ... ja, vad skulle han göra? Det hade han inte tänkt på. Det skulle hända ikväll, men *vad* skulle hända? Kunde han säga rakt ut *Vill du vara ibop med mig?* Nä, det gick nog inte, tänkte han. Undrar vad Leonardo skulle ha gjort ...

– Hej, Alex.

Det var Mi som kommit utan att han märkt det. Hon gav honom en snabb kram innan Alex stammade fram ett hej tillbaka.

Sedan blev det tyst. Alex som alltid kunde snacka med Mi kom inte på något att säga. De tittade bara på varandra. Alex försökte komma på något roligt, men huvudet var helt tomt. Det här skulle aldrig hända Leonardo, hann han tänka innan Mi bröt tystnaden.

– Ska vi gå nånståns?

– Åh, ja, jag hade tänkt att vi kunde gå och fika på Koppen, svarade Alex.

Som tur var började Mi prata om allt möjligt så fort de började gå. Hon berättade om skolan, om en fotbolls-match och om några kompisar och snart kom även Alex igång.

De satte sig ner med varsin kopp te på övervåningen i caféet. Det var fullt med folk, men ingen som Alex kände igen. Bra, tänkte han. Då slipper vi leenden och blinkningar.

Mi fortsatte att prata och skratta och Alex kunde inte låta bli att tycka att hennes skratt var skönt att höra. Hon var också så lätt att prata med.

Han tittade på Mi och log. Det här kändes ju så bra! Han började återigen tänka på vad han skulle göra ikväll. I filmer såg det alltid så naturligt ut. Helt plötsligt sa killen alltid något självklart som fick tjejen att tystna och titta honom i ögonen. Vad brukade de säga? *Du, jag gillar dig* eller *Vad snygg du är*, men det skulle väl inte passa nu? Eller så tog killen tjejens hand och bara tittade henne rakt in i ögonen. Det skulle nog inte heller fungera.





– Vad tänker du på?

Mi avbröt hans funderingar och lutade sig fram mot honom. Hon tittade honom rakt i ögonen och log. Nu var hans chans! Nu skulle han säga något bra som fick henne att falla för honom! Det var nu eller aldrig!

– Jag tänker på ..., började Alex.

Han tvekade. Vad skulle Leonardo ha svarat? Tänk! ... *hur snygg du är* – så måste det bli! Kom igen och säg det!

– ... att vi måste nog gå nu, fick han ur sig. Bion börjar ju snart.

– Va? Gör den? svarade Mi förvirat. Klockan är ju bara tjugo i nio?

Det verkade som om hon hade förväntat sig något annat svar. Där rök den chansen – skit också!

– Ja, det är väl lika bra att vara i god tid, eller hur? kom svaret från Alex överdrivet hurtigt och han reste sig från bordet.

Pinsamt, tänkte han. Nu tycker hon säkert att jag är urfånig. Och konstigt!

De satte sig ner i biosalongen och tittade på reklamen. Alex kunde inte sluta tänka på tillfället som försvann där i caféet. De hade fortsatt prata på vägen till bion, men han hade inte kunnat koncentrera sig på vad Mi sa och även hon hade verkat fundera på annat. Hur många fler chanser skulle han få ikväll innan de skiljdes åt?

Filmen började och båda tystnade helt. Däremot kunde inte Alex koncentrera sig på handlingen.

Det enda som snurrade i huvudet var vad han skulle göra. Leonardo var ju så självsäker där på filmduken.



Varför var inte han det? Det var ju bara att säga något tufft och så var saken över. Men det var just det. Vad var tufft att säga?

Mitt i filmen märkte Alex att Mi hade lagt sin hand på armstödet mellan dem. Då kom idén. Han behövde inte säga något! Han skulle bara "råka" lägga sin hand på hennes och sedan hålla kvar den där. Då skulle hon säkert vända sig mot honom och då skulle han böja sig fram, titta henne stadigt i ögonen och ge henne en puss. Det skulle självklart fungera! Det var perfekt och det kunde inte misslyckas.

Han lyfte försiktigt på handen och torkade av handsvetten mot byxbenen. Han sträckte sig sakta mot armstödet och Mis hand. Det var nu det gällde. Det var säkert så här Leonardo också skulle ha gjort!

Just som han skulle lägga sin hand över Mis, drog hon undan den, tog upp sin godispåse och viskade till honom:

– Vill du ha?

Alex kände hur hela ansiktet blev knallrött, men som tur var märktes det inte i mörkret.

– Åh, ja tack, klämde han fram och tog en lakritsbåt. Alex sjönk ännu längre ner i biostolen. Nu var det två chanser som försvunnit för honom. Två chanser hade han haft och han hade misslyckats med båda. Snacka om fiasko!

Resten av filmen flöt bara förbi Alex ögon. Det enda han kunde tänka på var de missade tillfällena. Det blev inte heller bättre av att Leonardo, i slutet av filmen, tog tag i

tjejen och utan att tveka, kysste henne. Det såg ju så enkelt ut! Men det var det inte. Inte för honom i alla fall.

När de sedan gick ut från bion var det bara Mi som pratade. Alex kunde bara nicka och mumla ett ja emellanåt. För Alex kändes denna kväll som ett stort misslyckande. Han hade tänkt ut allt så noggrant och det var ju ikväll som något skulle hända. Men så hade det blivit så här. Nu skulle det säkert inte bli några fler dejter med Mi, det kände han på sig.

De kom fram till busshållplatsen och Alex hade börjat prata lite mer. Han hade slutat fundera på vad han skulle göra eller säga. Alla hans chanser hade ju ändå gått förbi, så det var lika bra att försöka strunta i det. Han hade också insett att han kommit ihåg en hel del av filmen och han hade tänkt att den faktiskt var riktigt bra. – ... men slutet var ju lite för mycket tycker jag nog, sa Mi.

– Hur då? frågade Alex.

– Jo, men det är ju inte så verkligt direkt. Han tar tag i hennes arm när hon ska gå och helt plötsligt så kysser han henne. Så går det ju inte till liksom.

Hörde han rätt? Tyckte hon verkligen så där?

– Hur ... hur tror du att det är då? frågade Alex försiktigt.

Mi skrattade.

– Jag tror att det är mer pinsamt än så. Det tror jag i alla fall.

Alex blev helt tyst. Tankarna for runt i huvudet.

Vad hade Mi precis sagt? Att det var pinsamt?



Vad menade hon med det? Hade hon förstått vad han funderat på hela kvällen? Hade hon märkt vad han hade försökt göra på bion?

Tänkarna avbröts av Mis utrop:

– Oj, min buss går nu. Jag måste kila.

Hon gav honom en hastig kram.

– Hej då! Tack för fikaten och bion, det var kull! sa hon snabbt.

Sedan vände hon sig om och började gå bort mot bussen.

Alex hann inte med. Han tänkte fortfarande på vad hon sagt, men han visste inte vad hon menade. Han fattade egentligen inte något, men plötsligt så ropade han:

– Mi!

Hon gick tillbaka till honom.

– Vad är det? Min buss går snart.

Nu var det dags. Tänk inte, bara säg, för genom huvudet på honom. Och innan han hann fundera mer så sa han:

– Jag ... jag gillar dig.

Och nu var det sagt. Inte så säkert eller självklart som han föreställt sig, men det var sagt.

Mi log med hela sitt ansikte mot honom. Hon lutade sig fram mot honom, pussade honom på munnen och sa:

– Jag gillar dig också.

Sedan vände hon sig om igen och sprang bort mot bussen. Precis innan hon klev på vinkade hon till honom. Han vinkade tillbaka, men i övrigt rörde han sig inte ur fläcken.

Efter att ha tittat efter Mis buss i flera minuter gick han sakta mot sin egen busshållplats. Han skulle få vänta i tjugo minuter, men vad gjorde det? Just i kväll spelade det ingen roll. Det var ju en fantastisk kväll, allt var ju helt suveränt. Och själv var han ju modigast i världen, långt modigare än Leonardo diCaprio.

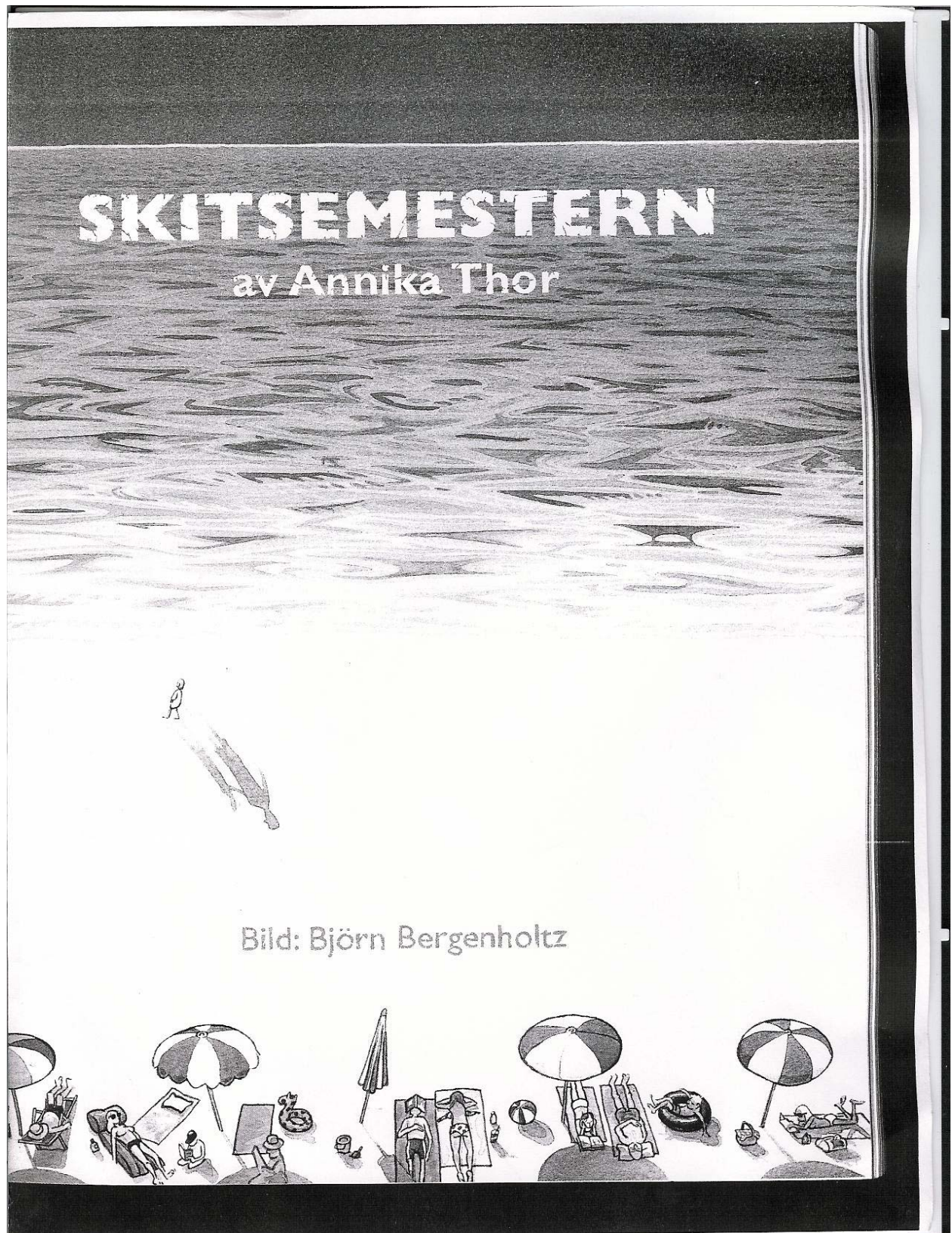
*Andreas Herwald*





**Bilaga 3**

”Skitsestemern” av Annika Thor, 2002









**M**aja sitter på den stora stenen i kanten av stranden. Ryggen som hon vänder mot de andra säger: RÖR MIG INTE! KOM INTE HIT! Hon tänker sig en skylt med stora textade bokstäver. De som gör reklam för affärerna hemma på gågatan brukar ha sådana skyltar hängande både fram och bak.

Hon stirrar ut över vattnet, det turkosblå som längre ut övergår i mörkare blått och som inte har något slut. Då och då tar hon en av småstenarna som ligger i sanden och kastar den i vattnet.

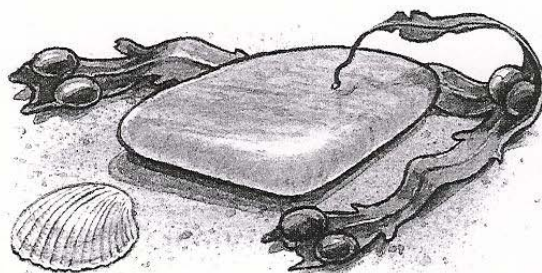
Det är runda stenar, inte platta som man kan kasta smörgås med.

Förrförra sommaren lärde pappa henne kasta smörgås. Stenarna måste vara platta och lagom stora. De letade en lång stund innan de hade hittat tillräckligt många.

– Håll så här, sa pappa. Och så knyck till med handleden. Titta!

Han knyckte till och stenen flög i en lång jämn båge ut över den glittrande vattenytan. Studsade en gång, två gånger, tre, fyra, fem ... Svävade över vattnet som om den inte alls vore en sten, utan någonting lätt och mjukt.

Majas första sten plumsade och sjönk. Den andra också. Men den tredje studsade två gånger. Innan de gick hem till mamma och Ville hade hon klarat fem studsar.



Pappas rekord var nio. Fast det var när han var en liten pojke, och kanske överdrev han när han berättade om det.

Förrförra sommaren när de kastade smörgås trodde hon att alla somrar alltid skulle vara likadana. Pappa, mamma, Ville och hon själv i stugan där pappa också hade varit alla somrar när han var liten. Där hennes fötter kände varenda ojämnhet i stigen ner mot sjön och visste var de skulle kliva i den mjuka grässträngen i mitten.

Här är gräset stickigt och sanden bränns. Solen bränns också, så man måste ha en löjlig solhatt och smörja in sig med kladdig solkräm hela tiden. Igår ville mamma att hon skulle ha en T-shirt på sig när hon badade. Den snodde sig runt kroppen, blöt och äcklig, och till slut slet Maja av sig den och sa att om man måste ha kläder på sig i vattnet tänkte hon i alla fall inte bada mer på den här skitsemestern. Då fick mamma det där ledsna uttrycket i ögonen, och Ville skyndade sig att säga att han tyckte det var kul att bada med kläderna på.

– Jag kan gärna ha shortsens på mig också! sa han.

Lillebröder borde inte få finnas. I alla fall inte Ville.

Henrik borde inte heller få finnas. Maja kastar en snabb blick över axeln, in mot stranden och solstolarna under parasollet som är randigt i rött, gult och blått. Där ligger de, mamma och Henrik, medan Ville leker i sanden intill. Och – så äckligt! – de håller varandra i handen.

De ligger alldeles orörliga. Som om de var döda.

De kanske är döda? De kanske har fått det där som mamma pratade om igår? Solsting. Hon kanske borde gå och se efter? Hälla vatten på dem eller något? Men om de inte är döda kommer mamma att bli arg och tro att hon gör det för att retas.

Henrik kan förresten gärna få vara död. Bara inte mamma.

Maja kastar en sten till. Stirrar ut över vattnet. Försöker låta bli att tänka.

Då är mamma plötsligt där bakom henne.



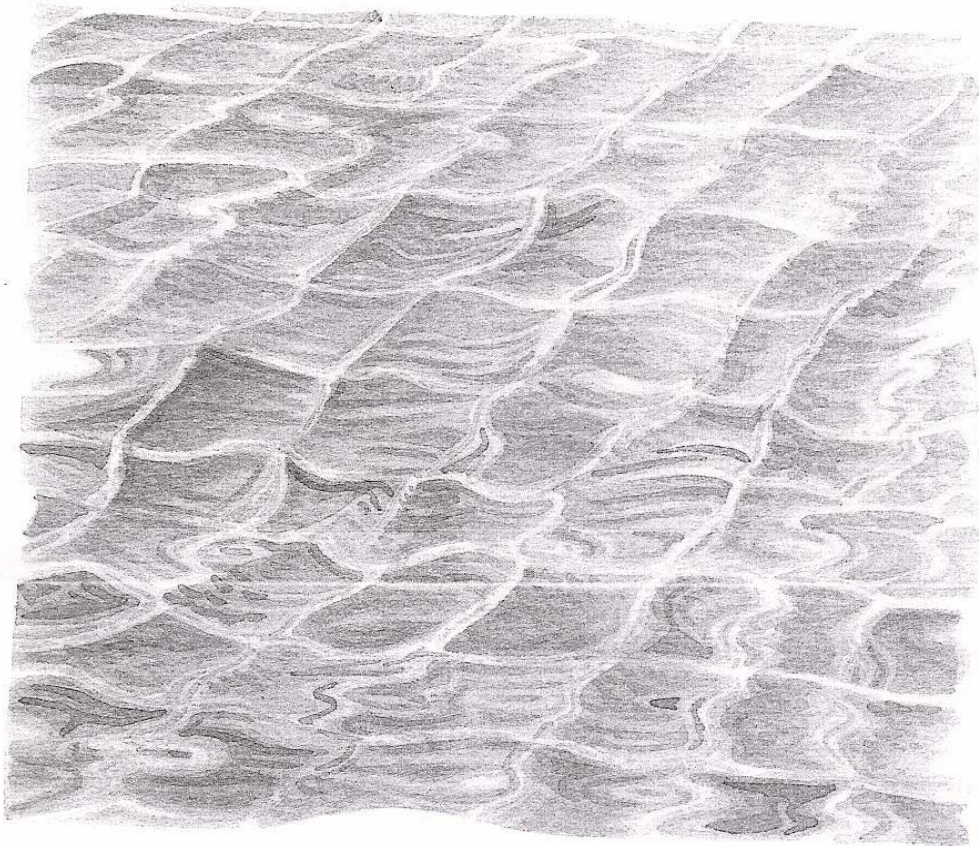
– Sitter du här?

Jaså, hon har märkt det.

Mamma vinglar till lite när hon tar klivet ut till den stora stenen. Maja ser det, men hon tänker inte sträcka ut någon hand för att hjälpa till. Hon kan gott ramla. Det är i alla fall inte djupt där vid stenen.

Mamma ramlar inte. Hon sätter sig bredvid Maja och tittar ner i vattnet. Efter en stund säger hon något om mönstret som vågorna och solstrålarna gör i vattnet.

– Som ett nät av ljus, säger hon. Men Maja svarar inte, varken på det eller på något annat som hennes mamma säger, och till slut går mamman tillbaka till solstolarna och det randiga parasollet.



När de till slut ska gå tillbaka till lägenheten är det Ville som kommer och hämtar henne.

– Vi ska gå nu, säger han. Och vi ska få glass på hemvägen.

– Jag vill inte ha någon glass, säger Maja. De har säkert superäckliga glassar på det här skitstället. Och vadå hemvägen? Bor du här, eller?

Ville svarar inte. Han pilar bara iväg med de nakna fötterna trummande mot sanden. Maja följer långsamt efter.

Sen, när Ville står och väljer bland glassarna vid frysboxen utanför affären som säljer vykort och solkräm och bastmattor och luftmadrasser, då ångrar hon sig. Glassarna på bilden ser jättegod ut, och det är nästan samma sorter som hemma. Men då är det för sent. Hon kan inte ändra sig och be om en glass nu. Hon har en sten, en kall sten eller kanske en isklump i bröstet. Den gör ont, men ändå vill hon inte att den ska försvinna. Om mamma skulle titta snällt på henne och säga:

– Jamen visst, lilla gumman, det är klart att du får en glass, är det något annat du vill ha, en dricka kanske?

Då skulle klumpen kanske smälta och rinna ut och då skulle det komma så många tårar att det skulle bli ett helt hav omkring henne.

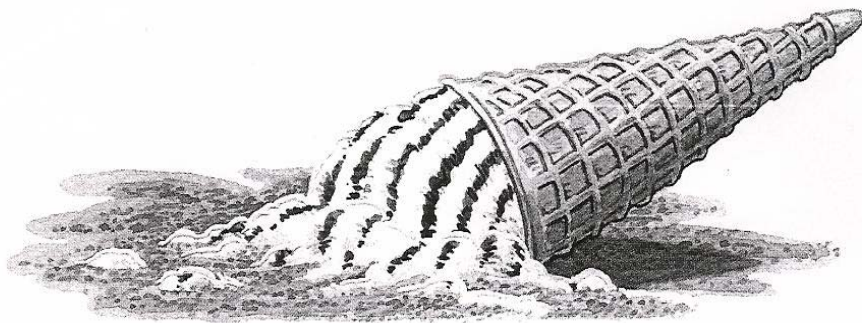
Men det är inte mamma som tittar vänligt på henne och ser hur sugen hon är på en glass. Det är Henrik.

– Är du säker på att du inte vill ha en, du med? frågar han.

Då exploderar isstenen i tusen vassa skärvor som rispar och skär. Då skriker hon:

– Det ska du skita i!

Och hon slår glasstruten ur handen på Ville just som han ska ta en första slick, den faller på den dammiga marken i en brun och vit hög.





Och hon springer uppför backen mot lägenheten, hon springer hela vägen fast backen är brant och det är varmt ute, och hon hittar nyckeln som de gömt under den största pelargonian ifall någon skulle vilja gå i förväg hem från stranden. Hon låser upp och rusar genom det stora rummet där hon och Ville sover och fortsätter in i sovrummet som mamma delar med Henrik. Där tar hon Henriks resväska som ligger öppnad men inte upppackad och välter den upp och ner så att skjortor och T-shirts och shorts och kalsonger sprids över golvet. En liten glasflaska krossas mot stengolvet och det luktar starkt av rakvatten. Ett äckligt rakvatten, inte alls som pappas.

Nu går det inte längre. Nu måste hon gråta. Men eftersom ingen får se henne gråta tar hon sig ut på balkongen och trycker igen både glasörrarna och fönsterluckorna bakom sig. De går inte att regla utifrån, men hon trycker upp stolarna och



balkongbordet mot luckorna så att det ska bli svårt att öppna från insidan.

Sedan gråter hon. Hon gråter över pappa som är död, över sig själv som är ensam i hela världen och över skitsemestern som ska hålla på i nästan två veckor till.

Inifrån lägenheten hör hon deras röster. Henriks upprörda, mammas ledsna och så Ville som piper gällt:

– Hon är på balkongen! På balkongen är hon!

Mamma bankar på balkongdörren och ropar men Maja stoppar fingrarna i öronen och fortsätter att gråta.

Efter en lång stund lugnar sig oväsendet därinne. Det blir så tyst att hon nästan tror att de har duschat, klätt om och gått för att äta middag. Utan henne.

Hon vågar sig på att glänta lite på den ena fönsterluckan och kika in genom glasdörren.

Mamma sitter på Majas säng. Hon gråter, hon också.

Tyst öppnar Maja balkongdörren och tassar in i rummet. Hon ställer sig framför sin mamma och bara står där, med hängande armar och rödgråtna ögon.

Mamma tittar upp. De ser varandra djupt i ögonen som de inte gjort på länge. Inte sedan hösten när de grät tillsammans varje dag för att de aldrig skulle få träffa pappa igen.

– Tycker du så illa om Henrik? frågar mamma.

Maja tänker efter. Tycker hon illa om Henrik?

– Jag vet inte, svarar hon sanningsenligt.

Hon känner honom ju inte. Varje gång han hälsat på dem har hon antingen gått hem till Lovisa eller stängt in sig i sitt rum. Och mamma har suckat och tittat efter henne och till slut en kväll hörde Maja henne säga till Henrik med låg röst:

– Vi kanske skulle resa någonstans tillsammans? På semestern. Så ni får en chans att lära känna varandra, du och Maja. Med Ville går det ju så bra.

Trodde du, ja, tänkte hon då. Men nu när hon ser på mamma och mamma ser på henne känns allt det där avlägset, som om det var något hon hade sett på TV, något som handlade om några helt andra människor.

– Det kanske blir bättre om vi får lära känna varandra, säger hon.

Mamma ler genom tårarna.

– Tror du det?

– Kanske.

Längre än så tänker hon inte sträcka sig. Inte just nu. Men stenen inuti henne är borta. Eller kanske inte borta, men den har blivit lätt och studsande som en smörgåssten.

Maja och mamma duschar tillsammans och tar på sig finkjolarna och går hand i hand till uteserveringen vid torget där Ville och Henrik väntar på dem. Nu känner hon sig snäll nog att säga till Ville:

– Förlåt att jag förstörde din glass.



– Det gör inget, säger Ville, jag fick i alla fall en ny.

Hon ber inte Henrik om förlåtelse för väskan och rakvattnet. Men kanske förstår han att ursäkten gäller honom också, för han säger:

– Hur kunde du veta att din mamma inte gillar det där rakvattnet?

Han blinkar lite illmarigt när han säger det. Nästan som pappa brukade göra när han retades med henne.

När de har ätit färdigt kommer en mörkhårig flicka fram till deras bord och säger något till Maja på det främmande språket. En bit bort står tre andra flickor och väntar. De ser snälla ut, lite nyfikna och blyga, men snälla.

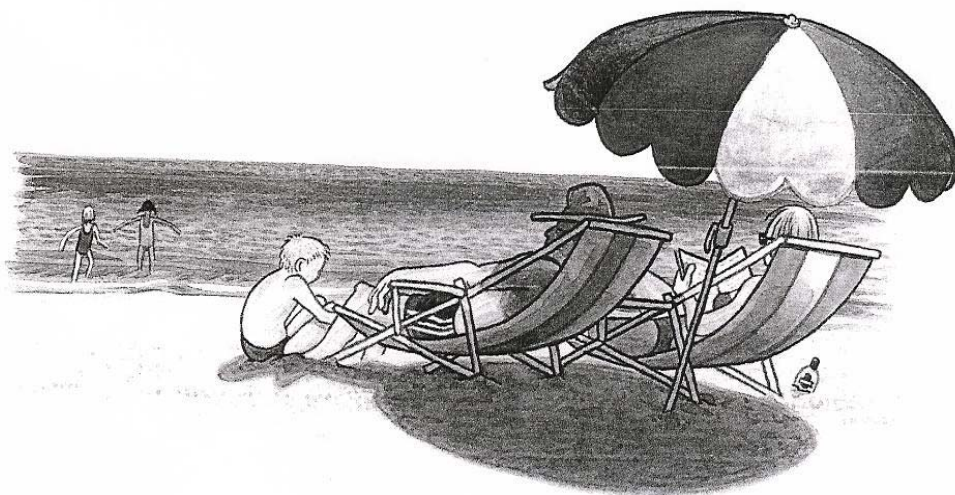
– Spring iväg och lek, du, om du vill, säger mamma.

Hela kvällen leker Maja med den mörka flickan som heter Marina och hennes kompisar. De visar henne runt i byn och pratar hela tiden, och fast Maja fortfarande inte förstår orden fattar hon nästan alltid vad de menar. De lär henne hoppa hage på ett nytt sätt och Maja lär dem hur hon och Lovisa brukar hoppa på skolgården hemma.

Nästa dag när de går ner till stranden är de fem. Mamma, Henrik, Ville, Maja och Marina. Maja går först, och det är som om hennes fötter hittar vägen av sig själva. De undviker det stickiga gräset och trampar inte på de vassa stenarna.

Hela den dagen badar Maja och Marina tillsammans. När de tröttnar på att bada sitter de bredvid varandra på den stora stenen och tittar ner på mönstret som vågorna och solstrålarna gör i vattnet. Som ett nät av ljus.

Hela den dagen, och hela nästa dag, och alla dagar tills skitsemestern är slut och Maja måste åka hem. Hon lovar att säkert komma tillbaka nästa år.



## Bilaga 4

### Brev till förälder/vårdnadshavare

Till förälder/vårdnadshavare

Hej!

Vi är två lärarstudenter som under vår sista termin ska skriva ett examensarbete där syftet är att studera samtalets betydelse för läsförståelsen.

Under vecka 37-41 kommer vi att insamla material till vårt arbete och vi kommer att genomföra ett antal litteratursamtal med elever i år fem. Ingen elev kommer att nämnas vid namn och vi är endast intresserade av att få en uppfattning om vilken betydelse samtalet har för läsförståelsen och ifall eleverna själva tycker att de förstår en text bättre efter att ha samtalat om en läst text.

För att kunna använda litteratursamtalen som material till vårt arbete behöver vi förälders/vårdnadshavarens godkännande.

Har Ni några frågor så tveka inte att kontakta oss.

Med vänlig hälsning

Christina Westbrand och Marie Svensson

---

Elevens namn \_\_\_\_\_

Ja, mitt barn får vara med i undersökningen

Nej, mitt barn får inte vara med

Vårdnadshavarens underskrift \_\_\_\_\_

## Bilaga 5

### Läsvaneenkät

# MASKOT

#### Läsvaneenkät

Namn \_\_\_\_\_

1. Räkna upp dina fem vanligaste fritidssysselsättningar, skriv den allra vanligaste först osv.

1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_  
4 \_\_\_\_\_  
5 \_\_\_\_\_

2. Om "läsa böcker" inte kom med på listan, vilket nummer vill du ge åt bokläsandet?

Läsa böcker får nr \_\_\_\_\_

3. Varför läser du/läser du inte böcker? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Hur många böcker har du läst den senaste månaden?

Som skolarbete \_\_\_\_\_ stycken

Av eget intresse \_\_\_\_\_ stycken

5. Hur mycket läser du böcker nu för tiden jämfört med för två år sedan? Kryssa för ett av alternativen på nästa sida.

# MASKOT

forts. fråga 5

Nu läser jag

\_\_\_ mycket mer

\_\_\_ mer

\_\_\_ lika mycket

\_\_\_ mindre

\_\_\_ mycket mindre

6. Om du läser (mycket) mer eller (mycket) mindre ska du försöka förklara varför det har ändrat sig:

---

---

---

7. Vad är det som konkurrerar med läsningen?

---

---

---

8. Läser du något annat än böcker, t.ex. serier, dagstidningar, specialtidningar som t.ex. fotbollstidning, golftidning, hästtidning, jakt- och fisketidning?

---

---

9. Vad läste du för sorts böcker för två år sedan och vad läser du för böcker nu? Du kan på raderna på nästa sida skriva antingen *sort* (t.ex. deckare, kärleksroman, fantasy) eller *författare* (t.ex. böcker av Roald Dahl) eller *bokserie* (som t.ex. Bertböckerna).



# MASKOT

forts. fråga 9

För två år sedan läste jag

mest \_\_\_\_\_

näst mest \_\_\_\_\_

tredje mest \_\_\_\_\_

Nu läser jag

mest \_\_\_\_\_

näst mest \_\_\_\_\_

tredje mest \_\_\_\_\_

10. Vilken bok är den bästa bok du har läst eller hört läsas högt på senare år?

\_\_\_\_\_

11. Vilken var din favoritbok när du var liten?

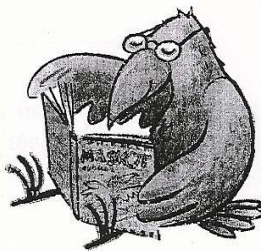
\_\_\_\_\_

12. Räkna upp tre böcker som du gärna skulle vilja läsa en gång till:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Bilaga 6

### Enkätfrågor

1. Vad tyckte du om att diskutera texten i grupp?
2. Tycker du att förstod texten bättre när du fick prata om den med andra?
3. Tycker du att litteratursamtal är en bra och användbar metod för att förstå en text bättre?