



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Värdefullt läromedel eller enbart ett utfyllnadsmaterial?

-en kvalitativ studie om hur och varför lärare använder
skönlitteratur i sin undervisning

Caroline Jennings

LAU390

Handledare: Hanne Andersson

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: ht10_1150-01



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Värdefullt läromedel eller enbart ett utfyllnadsmaterial?

Författare: Caroline Jennings

Termin och år: HT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Hanne Andersson, Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion

Examinator: Anna Nordenstam, Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion

Rapportnummer: ht10_1150-01

Nyckelord: Skönlitteratur, skolundervisning, läsning, lärande

Sammanfattning:

Undersökningar visar att svenska grundskolelevers läsförmåga och läsförståelse minskar. Samtidigt påvisar vissa forskare att även skolans användning av skönlitteratur avtar, då skönlitteraturläsningen får ge plats åt andra "viktigare" moment i undervisningen. Syftet med denna undersökning är därför att kartlägga hur lärare vid i en mångkulturell skola arbetar med skönlitteratur i sin undervisning. Mina huvudfrågor i denna studie blir därav: Hur arbetar lärarna med skönlitteratur i undervisningen? Vilka didaktiska tankar ligger bakom användandet? Och vilken betydelse har skönlitteratursundervisningen för elevernas språk- och kunskapsutveckling enligt lärarna?

Min undersökning bygger på en kvalitativ intervjustudie gjord med fyra lärare verksamma på mellanstadiet vid en mångkulturell skola i en större stad i Sverige. Resultatet av denna studie visar att lärarna anser att läsning av skönlitteratur i skolan är av stor vikt och är något samtliga använder sig av i sin undervisning. De ser skönlitteraturen som ett givande spåkutvecklande medel samtidigt som den är en riklig kunskpskälla att ösa ur. De menar att eleverna gynnas både språkligt och kunskapsmässigt då det kommer till användningen av skönlitteratur i undervisningen. Metoderna som används i undervisningen är individuell läsning, högläsning, gemensam läsning samt läsgrupper. Användningen av de olika metoderna skiljer sig dock åt inom de olika klassrummen. Samtal och skriftlig reflektion och dokumentering är vanliga uppföljningsmetoder.

Studien har givit mig en insikt i hur man kan arbeta med skönlitteratur i undervisningen samt visat informanternas tolkningar av vilka effekter de anser användningen av skönlitteratur får hos elever. Skönlitteraturen bör vara ett givet arbetsmaterial i undervisningen, vilket utöver informanterna, även styrdokument och tidigare forskning påvisar. Som blivande lärare har denna studien verkligen öppnat mina ögon för skönlitteraturens alla möjligheter.

Innehållsförteckning

1	Inledning	3
1.1.	Syfte & Frågeställning	4
1.2.	Metod & Material	4
1.2.1.	Val av metod	4
1.2.2.	Urval	5
1.2.3.	Informeranter	6
1.2.4.	Genomförande	6
1.2.5.	Etisk hänsyn	7
1.2.6.	Tillförlitlighet	7
2	Förankring i skolans styrdokument	9
3	Teoretiskt perspektiv & tidigare forskning	10
3.1.	Sociokulturella teorin	10
3.2.	Bokslukaråldern	11
3.3.	Läsförståelse	11
3.4.	Varför skall man läsa skönlitteratur?	12
3.5.	Olika sätt att läsa	13
3.6.	Pedagogiska arbetssätt	15
3.6.1.	Val och synliggörande av böcker	15
3.6.2.	Tystläsning	16
3.6.3.	Högläsning & gemensam läsning	17
3.6.4.	Samtal kring böcker	17
3.6.5.	Skrivning utifrån böcker	18
4	Resultat & analys	19
4.1.	Skönlitteratur i undervisningen	19
4.2.	Skönlitteratur som kunskapskälla	21
4.3.	Läslust	22
4.4.	Bokbestånd & presentation av böcker	23
4.5.	Pedagogiska arbetssätt	26
4.5.1.	Tyst läsning	26
4.5.2.	Högläsning & gemensam läsning	27
4.5.3.	Samtal, förståelse & läsgrupper	28
4.5.4.	Skriftlig dokumentation	30
5	Diskussion	32
5.1.	Skönlitteraturens roll	32
5.2.	Undervisningsmetoder	34
5.3.	Bokval	36
5.4.	Slutord	36
	Referenslista	38
	Bilaga 1 Ostrukturerad frågelista	40

1 Inledning

Undersökningar som PIRLS (skolverket 2006a) och PISA (skolverket 2006b) visar att läsförståelsen bland barn och ungdomar idag har försämrats. Även i den senaste PISA undersökningen bekräftas detta vars resultat, presenterat i december 2010, tydligt visar att svenska elevers läsförståelse försämrats markant sedan den senaste undersökningen år 2006 (Lärars nyheter 2010-12-07). De försämrade resultaten kan vara en av konsekvenserna då läsning av skönlitteratur generellt sätt minskat i det svenska samhället. Istället får medier som TV, film, Internet, Dator- och TV-spel ett allt större utrymme i barns och ungdomars liv, vilket gör det svårare för boken att konkurrera om deras uppmärksamhet (Wingård & Wingård 1994:8-9). Lena Kåreland (1994:19) framhåller att det är många som är oroliga för hur bokens framtid kommer att se ut eftersom många barn och ungdomar idag ofta har en negativ inställning till läsning av böcker. Skolan har därför en viktig uppgift att väcka elevers intresse och engagemang för skönlitteratur, att hjälpa dem att hitta till den magiska värld som böcker kan frambringa.

Skönlitteraturen har länge setts som ett ypperligt pedagogiskt verktyg för elevers identitets-, språk- och kunskapsutveckling. Dock är det idag, enligt mig, oftast skönlitteraturläsningen som många gånger blir bortplockad från schemat då det finns andra saker i undervisningen som anses viktigare. Har uppfattningen av skönlitteraturens värde även minskat hos lärarna idag? Har det enbart blivit ett verktyg att tysta ner och hålla eleverna sysselsatta med? Detta är något jag vill undersöka, då fokus kommer ligga på hur lärare idag arbetar med skönlitteratur i sin undervisning.

Under min utbildningstid har skönlitteraturens värde i undervisningen, både i den högskoleförlagda- och den verksamhetsförlagda delen, poängterats som guld värd. Detta är även något som kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk betonar då de framhåller vikten av att använda litteratur i undervisningen. Arbetet med litteraturen sägs där ha en stor betydelse för elevernas identitetsutveckling samtidigt som läsningen antas stimulera till fantasi och lust att lära (Skolverket 2008). I dagens läroplan för det obligatoriska skolväsendet, LPO 94, finns dock inget som uttryckligen säger att skolan skall arbeta med skönlitteratur i sin undervisning. Emellertid framhålls det att skolan i sin undervisning har som mål att eleverna ”behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (Skolverket 1994:10). Skolan har även i uppgift att förmedla och förankra de värden och normer som vårt samhälle är uppbyggt kring samt stimulera eleverna att inhämta kunskap som gynnar dem i deras framtida liv genom att ha elevernas erfarenheter som utgångspunkt (Skolverket 1994). Allt detta kan skönlitteraturen hjälpa skolans undervisning med, eftersom valet av skönlitteratur går att variera beroende på vilket syfte man har i åtanke. Därav anser jag att arbetet med skönlitteratur inte enbart är begränsat till ämnet svenska och jag kommer därför inte att avgränsa min undersökning till enbart svenskundervisningen.

Att skönlitteraturläsning skulle vara extra viktigt för elever som har svenska som andraspråk är något jag fått höra från lokala lärarutbildare, kollegor och lektorer vid Göteborgs samt Karlstads universitet under min studietid. Läsningen av och arbetet runt omkring skönlitteraturen får absolut inte avta ju äldre eleverna blir enbart för att de lyckats automatisera avkodningsförmågan. Den största problematiken ligger inte alltid i avkodningsförmågan hos elever med svenska som andraspråk, utan istället i förståelsen av vad de läser. Detta gör att arbetet med skönlitteratur kan ha en avgörande funktion i dessa elevers språkförståelse och språkutveckling. Jag har därför valt att koncentrera mig

på skönlitteratursarbetet vid en mångkulturell skola och samtidigt begränsa mig till årskurserna på mellanstadiet. Lärare i dessa årskurser har i stor utsträckning hand om all undervisning själva, vilket gör det möjligt att se till skönlitteratursanvändningen i undervisningen överlag och inte enbart i ett specifikt ämne. Eleverna i dessa årskurser bör också till stor del ha automatiserat sin läsning samt enligt forskningen befinna sig i den så kallade bokslukaråldern (se avsnitt 2.3.), vilket bör ge lärarna i dessa årskurser en extra knuff till att regelbundet arbeta med skönlitteratur i sin undervisning.

1.1. Syfte & frågeställning

Syftet med min undersökning är att kartlägga hur lärare i en mångkulturell skola arbetar med skönlitteratur i sin undervisning. Jag vill även få fram vilka didaktiska tankar lärarna grundar sin användning på samt få fram deras tolkningar av vilken betydelse arbetet med skönlitteratur har för elevernas språk- och kunskapsutveckling.

Frågeställning:

- Hur arbetar lärarna med skönlitteratur i sin undervisning?
- Vilka didaktiska tankar ligger bakom användandet av skönlitteraturen?
- Vilken betydelse anser lärarna att skönlitteratursundervisningen har för elevernas språk- och kunskapsutveckling?

1.2. Metod och material

1.2.1 Val av metod

Då det kommer till att göra empiriska undersökningar finns det olika vetenskapliga metoder man kan använda sig av. De olika metoderna grundar sig antingen på ett kvantitativt eller kvalitativt synsätt. Enligt Staffan Stukát (2005:36) är det forskningsproblemet som ska avgöra vilken metod man som forskare bör använda sig av i sin studie. Han utvecklar detta genom att tydliggöra att metoden måste vara lämplig och relevant för den undersökning som ämnas göras och inte enbart väljas efter bekvämlighetsfaktorer.

Jan Trost (2005:14), framhåller att om syftet är att förstå människor, deras sätt att handla, resonera eller reagera, så är en kvalitativ metod att föredra framför en kvantitativ. Den kvantitativa metoden är mer lämplig då man som forskare är intresserad av att få fram mätbara kunskaper som exempelvis ”hur ofta, hur många eller hur vanligt” någonting är. (2005:14) Till skillnad från en kvantitativ undersökning har jag inte som avsikt att generalisera resultatet, utan studien bör istället ses som en möjlighet att få en djupare insikt i vilken betydelse skönlitteratur tillmäts i lärares undervisning. Med detta som bakgrund har jag valt att göra en kvalitativ studie då mitt syfte är att förstå vilken roll skönlitteraturen har i skolans undervisning, vilka didaktiska tankar som ligger bakom användandet samt se lärares tolkningar av vad de gjorda valen får för konsekvenser för eleverna.

Eftersom min frågeställning är för komplex att svara på i en enkätundersökning ansåg jag att intervjumetoden vara mest lämplig som datainsamlingsmetod. Trots (2005:7) framhåller att intervjuer är en utmärkt metod att använda sig av då man vill att informanterna skall ge ingående och utvecklade svar på tydligt formulerade frågor.

Därför ansåg jag att denna metod skulle inbringa en större möjlighet för mig som forskare att skapa en djupare förståelse för det jag ämnar undersöka.

Då jag ville vara säker på att min studie skulle bli så innehållsrik och välutvecklad som möjligt inom det ämnesområde jag valt att undersöka beslöt jag mig för att använda en frågelista vid intervjutillfällena. Frågelistan bestod mestadels av öppna frågor (se bilaga 1) som gav mig möjlighet att lättare överblicka att alla informanter berörde de olika områdena jag ämnade undersöka. Detta underlättade i sin tur jämförelsen och analysen av resultaten i efterhand då det var lättare att se likheter och skillnader mellan informanternas svar. Genom att jag bestämde mig för att använda en frågelista begränsades mina valmöjligheter till två möjliga intervjumetoder, den strukturerade och den ostrukturerade (Stukat 2005:38-40). I den strukturerade metoden är man som forskare låst till sin frågelista, frågorna har en förbestämd formulering och given ordning som man håller sig till under hela intervjun. Detta gör att materialet blir lättöverskådligt och lättare att jämföra då frågorna behandlas i samma följd. Den andra metoden, den ostrukturerade, är dock mer öppen. Detta inbegriper att jag som forskare är medveten om vilket ämnesområde jag vill täcka samtidigt som intervjuens utformning bestämmer hur och när jag ställer mina frågor. I en intervju av detta slag är jag som forskare inte låst till de frågor jag tidigare arbetat fram utan även ny information som informanten anser vara av vikt kan komma på tal. Intervjumetoden tillåter även mig att ställa följdfrågor och samtidigt fördjupa svaren som mina informanter delar med sig av för att på så vis få en mer grundlig och korrekt datainsamling. På detta sätt blir intervjun mer individualiserad och mer samtalsliknande än vad den skulle bli i den så kallade strukturerade intervjumetoden. Givet detta valde jag att använda mig av den så kallade ostrukturerade intervjumetoden då jag ansåg mig kunna få en djupare insikt i informanternas erfarenheter och tolkningar då intervjun inte enbart är begränsad till mina frågor.

1.2.2. Urval

Undersökningen som ligger till grund för denna studie är genomförd vid en mångkulturell skola i en större stad i Sverige. Jag valde denna skola då jag sedan tidigare har god kontakt med personalen där, både genom min verksamhetsförlagda del i utbildningen men även genom att arbeta extra vid behov. En annan anledning till mitt val var att jag ville se om lärarna ansåg att det är mer problematiskt eller mer givande att arbeta med skönlitteratur i en mångkulturell skola än vid en skola med mer homogena elevgrupper. Skolan har idag cirka 200 elever, av vilka 90 % har utländsk bakgrund, 30 anställda varav 12 stycken är klasslärare. På skolan finns 10 klasser uppdelade från förskoleklass till årskurs 6.

Då undersökningar visar att läsförmågan och läslusten hos barn och ungdomar idag minskar bestämde jag mig för att begränsa min undersökning till klasslärarna på mellanstadiet. Eleverna i dessa årskurser anses vara i den så kallade bokslukaråldern vilket bör motivera lärarna att utveckla starka läsande individer genom sin undervisning (se vidare avsnitt 2.3. om bokslukaråldern). Då jag valt att begränsa min undersökning till klasslärarna på mellanstadiet fanns det enbart fem möjliga informanter att intervjua.

Jag kontaktade aktuella lärare genom att personligen gå till skolan och tala med dem. Då de flesta lärare var mitt uppe i en utvecklingsamtalsperiod fanns det vissa svårigheter att finna tid att låta sig intervjuas. Till slut fick jag fyra lärare till mitt förfogande vars intervjuer ligger som underlag för denna studie. På grund av bortfallet kan jag inte säga

att allt lärarna säger gäller för hela mellanstadiet på skolan, nya arbetsmetoder och tankar hade möjligtvis framkommit hos den femte läraren. Emellertid representerar lärarna alla de aktuella årskurserna, 4-6, vilket gör det möjligt att generalisera resultatet till mellanstadiet i stort.

1.2.3. Informanter

De fyra informanterna är alla anställda på mellanstadiet. Alla är kvinnor och är utbildade lärare. Två av dem har den så kallade klassiska mellanstadieläroverutbildningen, en har 1-7 läroverutbildningen med inriktning med Svenska- SO inriktning samt en har lågstadieläroverutbildningen men har arbetat på mellanstadiet sedan 10 år tillbaka. Informanterna har varit verksamma lärare i mellan 10 - 40 år och har arbetat vid den aktuella skolan mellan 1-5, 10-15, 20-25 och 35-40 år; dock har vissa tjänstledighetsperioder förekommit under denna tid.

Då samtliga lärare, till stor del, planerar och undervisar i alla ämnen för de skilda årskurserna ansåg jag att de skulle kunna ge en utförlig beskrivning av hur arbetet med skönlitteratur går till i deras klasser och därmed på mellanstadiet i den aktuella skolan.

1.2.4. Genomförande

Då jag kontaktade mina informanter förklarade jag undersökningens syfte och vad jag skulle använda resultatet till. Jag lämnade inte ut någon frågeställning utan istället beskrev jag vad jag ämnade undersöka för att skapa intresse hos informanterna. Detta hade även gjorts vid tidigare tillfällen, under min slutgiltiga verksamhetsförlagda utbildnings period, eftersom personalen vid denna skola generellt har visat stort intresse då det kommer till min utbildning och dess olika uppgifter.

Även då de flesta informanterna var i full gång med planering och genomförande av utvecklingssamtal ställde de sig positiva till att bli intervjuade och jag kunde redan vid första tillfället boka in intervjuer med de flesta av dem.

Genomförandet av intervjuerna såg lite olika ut med de olika lärarna. De fick själva bestämma tid och plats, detta eftersom min avsikt var att de skulle känna sig så bekväma som möjligt under intervjuernas gång, vilket Stukát (2005:40) nämner är av vikt då intervjuer genomförs. Alla intervjuer genomfördes i skolans lokaler, två i respektive lärares rum och två i personalrummet. I alla utom en genomfördes intervjuerna enskilt utan störningsmoment. Under en intervju fanns det dock en mindre grupp elever i klassrummet, vilket gjorde att intervjun stundtals avbröts av elever som undrade över någonting; detta var inte planerat från informantens eller min sida utan blev så på grund av andra omständigheter.

Jag valde att använda mig av en ostrukturerad intervju metod (se avsnitt 1.2.1.), med en frågeguide som till mestadels bestod av öppna frågor (se bilaga 1). Enligt Mogens Kjær Jensen (1995:70–71) ger frågor av detta slag intervjupersonerna möjlighet att med egna ord beskriva hur de uppfattar olika fenomen samtidigt som de kan tillföra ny information till intervjuerna som forskarna inte känner till. Frågorna formulerade jag utefter vilka områden jag ansåg vara aktuella utifrån min frågeställning men även av frågor som har väckts under litteraturstudiens gång.

För att dokumentera intervjuerna valde jag att spela in alla intervjuer med hjälp av en diktafon som jag sedan transkriberade. Detta för att få så ordagranna utsagor som möjligt men även för att ingen information skulle gå förlorad på grund av bristande anteckningskoncentration. Jag har vid transkribering valt att skriva ut allt ordagrant som jag anser har relevans för min undersökning. Jag har dock valt att i vissa fall ta bort utfyllnadsljud och pauser då dessa inte tillför ny information och dessutom kan försvåra läsningen i vissa avseenden. Detta har emellertid inte gjort att något av studiens datainsamling gått förlorad eller påverkat undersökningen på ett negativt sätt.

1.2.5. Etisk hänsyn

För att skydda informanternas identitet har jag valt att anonymisera dem och använda mig av fiktiva namn i uppsatsen. Jag kommer inte heller i studien namnge vilken av lärarna som varit verksam hur länge och dess ålder då detta kan underlätta identifieringen av informanterna i fråga. Anonymitet är ett krav vid vetenskapliga undersökningar, om inget annat har överenskommit med informanterna (Vetenskapsrådet: 12) och därmed är det av stor betydelse att man som forskare gör vissa åtgärder för att försöka skydda informanternas identitet. Detta är också viktigt då det skapar en viss trygghet för informanterna i datainsamlingsituationen, vilket i sig kan medföra att de svarar mer ärligt utifrån deras personliga erfarenheter, tolkningar och reflektioner (se Stukát 2005:128).

Jag tog även hänsyn till informationskravet, samtyckeskravet och nyttjandekravet i min undersökning. (Vetenskapsrådet) Detta genom att jag förklarade för mina informanter vad syftet med undersökningen var, då jag intervjuade dem, samtidigt som jag klargjorde att deltagandet var frivilligt och att de när som kunde välja att avbryta sin medverkan.

1.2.6. Tillförlitlighet

Som tidigare nämnts är inte studiens syfte att generalisera resultatet jag får fram att gälla övriga lärare i hela landet. Valet att arbeta med skönlitteratur, vilken metod man väljer, vilket syfte det har och vilka tankar som ligger bakom är individuellt i en lärares undervisning. Det är därför vanskligt att säga att resultatet kan generaliseras till hela lärarpopulationen då undersökningsgruppen i denna studie varit alltför liten för det ändamålet. Denna studie bör istället ses som ett exempel på hur man som lärare kan tänka och använda skönlitteratur i sin undervisning samtidigt som den visar hur lärare uppfattar vikten den har för elevernas utveckling. På detta vis blir studien mer relaterbar än generaliseringsbar då andra människor kan relatera till innehållet utifrån sina egna erfarenheter (se Stukát 2005:129).

Validiteten och reliabiliteten för studien går att diskuteras. Enligt Stukát (2005:126) finns det många sorters brister som kan infinna sig i kvalitativa undersökningar och kan därmed påverka studiens reliabilitet. Dessa brister kan exempelvis vara att informanten feltolkar frågor, svarar oärligt eller helt enkelt att den som intervjuar feltolkar svaren. Det är mycket som spelar in vilket även kan infinna sig i denna studie. Jag kan inte bevisa att mina informanter har svarat helt ärligt, dock försökte jag utforma mina frågor så att de inte skulle finnas rum för missförstånd och även använda mig av fördjupningsfrågor så att jag inte skulle misstolka deras svar för att få ett så säkert resultat som möjligt. Därmed ligger en stor del av studiens reliabilitet i informanternas svar. Stukát (2005:126) framhåller att det finns sätt att öka undersökningens reliabilitet, exempelvis genom att göra om undersökningen inom en snar framtid eller att låta två personer göra undersökningen var för sig och sedan jämföra resultaten. Detta har dock inte varit möjligt

i denna studie på grund av tidsramar, tidsbrist hos informanterna samt enskilt skrivande. Dock skulle tidigare erfarenheter och observationer från bland annat min verksamhetsförlagda del i utbildningen kunnat bekräfta delar av det informanterna delar med sig av. Emellertid är det inte min avsikt att föra in tidigare observationer i undersökningen.

Även studiens validitet påverkas av hur stor reliabilitet det är i studien. De brister som möjligtvis infinner sig där kan även vara avgörande för undersökningens validitet (Stukát 2005:126). Stukát framhåller att det är viktigt att veta att frågorna man ställer och svaren man får har relevans för syftet med undersökningen, att man faktiskt ”mäter det man avser att mäta” (Stukát 2005:126). Gör det inte det finns det ingen validitet i studien. Här kommer jag än en gång in på den frågelistan jag använde mig av vid intervjuerna (se bilaga 1). Jag har försökt avgränsa mina frågeområden och frågor till sådant som jag anser vara av intresse för undersökningen samtidigt som jag har försökt få mina informanter att utveckla sina svar på ett fylligt och utvecklande sätt för att därmed undvika eventuella missförstånd. Detta för att öka både reliabiliteten och validiteten i studien.

2 Skönlitteraturens förankring i skolans styrdokument

I läroplanen anges den värdegrund regering och riksdag vill att skolans verksamhet skall kännetecknas av (Skolverket 2008:5). Den anger även de mål och riktlinjer som lärare ska sträva efter att arbeta mot i sin undervisning. I dagens läroplan för det obligatoriska skolväsendet, LPO 94, finns det inget som uttryckligen säger att skolan skall arbeta med skönlitteratur i sin undervisning. Av riktlinjerna och målen famngår dock läsningens betydelse. Det är bland annat genom ”rika möjligheter att samtala, läsa och skriva” (Skolverket 1994:05) eleven skall få förtroende för sin språkliga förmåga samtidigt som läroplanen framhåller att alla elever skall besitta god läsfärdighet efter avslutad grundskoleutbildning.

I kursplanerna står det emellertid att litteraturen och läsningen bör ha en framträdande roll i undervisningen (Skolverket 2008). I kursplanerna för ämnena svenska och svenska som andra språk finns mål uppsatta vad gällande läsning, förståelse, reflektion då det kommer till skönlitteraturläsning i skolan. Eleverna skall även få möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur i undervisningen (Skolverket 2008). ”Inom svenskämnet ryms huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling, vilket innebär ökad säkerhet att använda språket uttrycksfullt och tydligt i både tal och skrift och ökad förmåga att förstå, uppleva och tillgodogöra sig litteratur.” (Skolverket 2008) Detta kan vara anledningen till att många forskare i Sverige väljer att koncentrera sig främst på svenskundervisningen, då de väljer att forska om skönlitteraturens användning i skolan. Forskare som har gjort detta är bl.a. Gunilla Molloy (2003), Bengt Brodow och Kristina Rininsland (2005) samt Anette Ewald (2007)

Även då man ser till de mål som finns uppsatta i kursplanerna i engelska, de naturorienterande- och samhällorienterande ämnena kan användningen av skönlitteratur vara behjälplig. Kursplanerna (Skolverket 2008) framhåller att man skall ta del av olika kulturer, levnadssätt, demokratiska värden m.m. som bland annat går att finna i skönlitteratur. Dock är det upp till de enskilda skolorna och dess personal att själva bestämma hur de skall arbeta för att nå dessa mål, vilket gör att många glömmer bort att skönlitteraturen är ett gediget arbetsredskap även i dessa ämnen. Detta är något Löthagen och Staaf (2009:15-40) argumenterar för och samtidigt ger förslag på hur man kan införa skönlitteraturen även i dessa ämnen.

Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet. (Skolverket 1994:6)

3 Teoretiskt perspektiv & tidigare forskning

Nedan presenteras den sociokulturella teorin som ligger till grund för denna undersökning. Därefter ges en kort beskrivning av begreppet bokslukaråldern var efter didaktiska teorier och metoder kring skönlitteratur i undervisningen presenteras.

3.1. Sociokulturella teorin

I denna del kommer jag att presentera det sociokulturella perspektivet, vilket jag har valt att ha som utgångspunkt för min studie. Detta eftersom jag har uppfattningen att människor generellt lär och skapar kunskap i samspel med andra individer.

Roger Säljö har i sin bok *Lärande i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv* försökt tolka och klargöra hur människor lär och utvecklas inom den sociokulturella teorin. Då det kommer till skolan och utbildningsväsen poängterar Säljö (2000:12) att anställa inom verksamheten många gånger försöker reducera frågan om hur människor lär sig till olika tekniker och metoder. Författaren menar dock att denna reduktion inte kan göras utan tillägger att lärandet aldrig enbart kan begränsas till skolans verksamhet utan måste ses som en del av ett större sammanhang (2000:12). Det är genom att delta i olika sammanhang människor utvecklas och skapar nya kunskaper (Claesson 2002:29). Säljö (2000:12-13) framhåller att vi som människor aldrig kan välja att undvika att lära, både misslyckande och framgång färgar individers kunskaper om sig själv och världen, och följaktligen bör ”lärande ses som en aspekt av all mänsklig verksamhet” (2000:13).

Säljö (2000:12-17) betonar dock att skolan är duktig på att bidra till utvecklandet av människors kunskaper och färdigheter. Samtidigt förtydligar han att då det kommer till lärande kan man inte enbart fokusera på individens intellektuella förutsättningar utan man måste även ta i beaktning ”hur omgivningen ser ut, vilka resurser den erbjuder samt veta vilka krav som ställs” (2000:17). På detta vis menar han att lärandet hela tiden är situerat till den miljö och kultur individen befinner sig i.

Enligt den sociokulturella teorin sker lärande genom vägledning och i interaktion med andra människor. Silwa Claesson refererar här till det som Vygotskij kallar för ”the zone of proximal development” (2002:30). Hon beskriver detta som “att det hos varje människa finns en zon där utveckling skulle kunna vara möjlig” (2002:30). Säljö (2000:120) definierar denna utvecklingszon som ”avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och vad man kan prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater /.../ å den andra” (Säljö 2000:120). Med detta menas att man med hjälp av andra kan klara av saker man på egen hand har svårt för. Claesson (2002:32) liknar detta till den lärare - elev relationen som finns i skolan idag, där vägledningen, kommunikationen och atmosfären i klassrummet är avgörande aspekter då det kommer till elevers lärande. Därav får det sociala samspelet mellan människor en viktig roll då det kommer till individers utveckling och lärande.

Enligt Säljö (2000:207-208) är den huvudsakliga verksamheten i skolan kommunikativ. Att läsa, skriva, tala är alla kommunikativa processer som har ett stort inflytande på individers kunskapsutveckling. Skolans huvuduppgift är att få eleverna att behärska dessa processer och därmed få tillgång till den skriftspråksbaserade verklighet vårt samhälle idag är uppbyggt kring. Att lära sig läsa är en förutsättning och ett villkor för att kunna ta till sig en text på egen hand. Säljö (2000:15-16 & 208) påvisar emellertid att läsning är

mer än bara ordavkodning. Han menar att kunna läsa innebär att man som läsare kan tolka en text i det sammanhang den är avsedd för. För att detta skall vara möjligt menar författare att läsaren behöver besitta de förkunskaper och erfarenheter som texten i sig försöker förmedla. Att göra dessa kopplingar mellan verklighet och text är dock väldigt komplicerat och är enligt Säljös mening en väsentlig del i skolans undervisning att lära eleverna.

3.2. Bokslukaråldern

Elever som befinner sig i det tidiga stadiet i sin läsutveckling upplever många gånger att avkodningsförmågan dominerar över förståelseförmågan då det kommer till läsning. Lars Brink (i Bjar red. 2006:240-241) menar att elever som befinner sig i mellanåldern befinner sig i en helt annan situation, eftersom de flesta nu lyckats automatisera sin läsning. Effekten av detta blir enligt hans mening att barn mellan nio och tolvårs ålder börjar läsa väldigt mycket, därav benämningen bokslukaråldern. Eva Fylking (i Norberg red. 2003: 32-33), Kerstin Rimsten-Nilsson (1982:43-44) och Amborn & Hansson (1998:21) betonar att det viktigaste under denna period är att eleverna finner det lustfyllt att läsa och lär sig att lita på sin läsförmåga och att de identifierar sig som läsare. Författarna menar att det som en individ upplever lustfyllt, vill han eller hon göra ofta, vilket har en positiv inverkan på läsutvecklingen.

Att de flesta elever som befinner sig i bokslukaråldern skulle vara bokslukare har dock börjat ifrågasättas av forskare och lärare. Detta eftersom det har framkommit att enbart cirka 20 % av barnen på mellanstadiet verkligen är bokslukare. 20 % skulle istället karakteriseras som sällanläsare och barnen däremellan, det vill säga majoriteten av eleverna, läser mer måttligt men fortfarande mer än grupper i andra åldrar (Se Brink i Bjar red. 2006: 241; Norberg 2003: 60-61). Annette Ewald (2007:371-372) bekräftar i viss mån dessa resultat i sin avhandling, *Läskulturer- lärare, elever och litteraturläsning*, där hon framhåller att ”något sådant som typiska mellanstadieläsare framskymtar inte i avhandlingsmaterialet” (2007:371) utan menar istället att det finns stora skillnader då det kommer till elevernas individuella läsintresse och läskonsumtion.

3.3. Läsförståelse

Läsförståelse är mycket mer än att bara kunna avkoda de ord och bokstäver som finns skrivna i en text. För att läsförståelse skall uppstå måste både avkodningsförmågan samt människans kognitiva bearbetningsförmåga arbeta tillsammans. Är texten för svår eller inte uppfattas som väsentlig för eleven blir det svårt för denna att få grepp om textens innehåll (Allard, Rudqvist & Sundblad, 2001:21 & 44). Enligt Anne-Kari Skardhamar (1994:19) är det ”en given förutsättning för att kunna uppleva, njuta och få nya insikter genom litteraturläsningen att man förstår vad orden och begreppen i texten betyder” (1994:19). Detta är en anledning till att elever med svenska som andraspråk många gånger har svårigheter då de läser skönlitterära böcker enligt Annika Löthagen. Metaforer eller ord som är direkt förankrade i den kultur man befinner sig kan många gånger vålla stora förståelseproblem. Även små ord som helt ändrar betydelse då förstavelser eller ändelser läggs till kan skapa problem för elever med annat modersmål. (Löthagen i Norberg (red) 2003:152)

Birgita Allard, Margret Rudqvist och Bo Sundblad skriver att om förståelse för en text inte uppstår blir resultatet att eleven enbart använder sig av mekanisk läsning, vilket innebär att eleven enbart avkodar orden utan någon förståelse för vad texten egentligen säger (2001:21).

Louise Rosenblatt anser dock inte att avkodning och förståelse för orden är tillräckligt för att en läsare ska skapa sig en förståelse av en skönlitterär bok. Hon menar att förståelse ”förutsätter att man på något sätt tyckt, njutit, funnit avkoppling, blivit nyfiken och engagerad gripits av texten” (2002:8) under läsningens gång. Rosenblatt poängterar att det är först då läsaren är villig att förstå de bakomliggande tankar som författaren av verket försökt överföra till sin text (2002:8). Rosenblatt fortsätter sin argumentation med att läsaren även använder sig av tidigare erfarenheter för att få en förståelse för det han eller hon läser. Dessa erfarenheter är både livs- och språkerfarenhetsbaserade och fungerar som grund för att ny förståelse skall äga rum (2002:36). Jan Nilsson (1997:95) menar att det är här mellanstadielärarna har en avgörande roll. Fokus i undervisningen bör ligga på att hjälpa eleverna att göra dessa kopplingar, tolkningar och reflektioner för att förståelse och därigenom ny kunskap skall infinna sig.

3.4. Varför skall man läsa skönlitteratur?

Att skönlitteratur skulle fungera som ett bra läromedel i skolundervisningen är det många forskare som skulle skriva under på. Däribland finns Kerstin Hallberg (1993:6-8) som i sin bok *Litteraturläsning- barnboken i undervisningen* beskriver olika möjligheter att ta in skönlitteraturen som instrument i skolans verksamhet. Även Nilsson (1997:12-19) argumenterar för detta då han betonar möjligheten att arbeta ämnesöverskridande med skönlitteraturen, vilket han tillägger är ett allt vanligare arbetssätt då det kommer till litteraturanvändningen i skolan. Enligt honom tränas då läsning och skrivning i mer meningsfulla sammanhang, vilken nu även skolorna har blivit införstådda med. Hallberg (1993:7-8) liksom Nilsson (1997:38) skriver att skönlitteraturen absolut inte får uppfattas som något mindre betydelsefullt eller som en belöningsmekanism för eleverna i skolans undervisning, vilket den ofta gör. Detta eftersom skönlitteraturen i själva verket utvecklar och stimulerar elevernas fortsatta läsning och läsintresse.

Att skönlitteraturen har stor inverkan på elevers språkutveckling är det många forskare och författare som betonar (se bl.a. Norberg (red) 2003; Ewald 2007). Även personal inom skolans verksamhet delar denna åsikt då de enligt Gunilla Molloy (2003:122) använder språk- och ordförrådsutvecklingen som ett argument för att använda skönlitteratur i sin undervisning. Att elevernas språkkunskaper vidgas är även något Löthagen och Jessica Staaf tagit fasta på i sin bok *Skön litteratur- vägar till läslust och språkutveckling*. De menar att användningen av skönlitteratur i undervisningen har en direkt avgörande effekt då det kommer till språkutvecklingen hos elever som har svenska som andraspråk (2009:119) vilket Löthagen (i Norberg (red)2003:153) förtydligar i sitt kapitel *Litteraturarbete i svenska som andraspråk*;

Genom skönlitteratur får de [eleverna] ta del av ett mer autentiskt språk, som ger mönster för den egna svenskans ordförråd, stilkänsla, meningsbyggnad, stavning... språkstimulering på ett roligt sätt [...]. (i Norberg (red)2003:153)

Löthagen och Staaf menar att läsandet av skönlitteratur kan ha en direkt avgörande betydelse ifall eleverna skall lyckas i sin utbildning. Detta eftersom elever, med ett annat modersmål än svenska, många gånger enbart tar del av en mycket begränsad svenska utanför skolans väggar (2009:119).

Användandet av skönlitteratur i undervisningen kan även bidra till en fördjupad förståelse för det innehåll som presenteras i faktatexter (Löthagen & Staaf 2009:15). Genom skönlitteraturen blir faktatexterna mer levande samtidigt som innehållet i den faktiska undervisningen kan vidgas. Lars-Göran Malmgren och Jan Nilsson (1993:47) delar denna syn då de anser att skönlitteraturen inbegriper en mer erfarenhetsorienterad undervisning. Detta beskriver de på följande sätt;

Genom [skön]litteraturen gestaltas både igenkännbar erfarenhet– direkta erfarenheter och erfarenheter som eleverna är kulturellt och historiskt främmande inför – indirekta erfarenheter- [...]. Det gör den till en möjlig kunskapskälla av första rang – som motgift mot alltför torrt faktaplugg.

Nilsson (1997:95) fortsätter detta resonemang i sin bok *Tematisk undervisning* och tillägger att om skönlitteraturläsningen skall kunna fungera som kunskapskälla måste elevernas direkta erfarenheter och de indirekta erfarenheterna i litteraturen mötas. Detta görs genom att eleverna tolkar och reflekterar över innehållet i texten så att det blir meningsfullt för dem.

Att skönlitteraturen kan bidra och utveckla kunskap i olika former hos läsarna är många forskare eniga om. Skönlitteraturen utvecklar och stimulerar barns språk och fantasi. Den tränar koncentrationsförmågan samtidigt som den ger kunskap om andra människor, tider, omvärlden. Skönlitteraturen ökar också förmågan till empati, identitetsskapande på samma gång som den kan fungera som en tillflykts plats för att koppla bort verkligheten en stund. Detta är något forskare och författare diskuterar som fördelar vid skönlitteraturens användning (Se bl.a Amborn & Hansson 1998: 5 & 18-25; Wingård & Wingård 1994:10-11; Norberg 2003; Edwald 2007). Rosenblatt (2002: 8 & 174-175) tar skönlitteraturens betydelse ett steg längre. Hon menar att arbete med skönlitteratur bidrar till att forma eleverna till demokratiska medborgare:

Litteraturen frambringar det slags föreställningsförmåga som behövs i en demokrati – förmågan att ta del av andra personers behov och ambitioner och föreställa sig vilken verkan ens egna handlingar får på andra människors liv. (2002:174)

Rosenblatt fortsätter argumentationen med att förklara att litteraturen kan visa på vad som är och inte är socialt accepterade beteenden. Den kan även få rollen som förmedlare av normer och värden som vår demokrati är uppbyggd kring, vilket är oerhört viktigt i skolans roll som fostrande verksamhet.

Amborn och Hansson (1998:22-23) tillägger också att skönlitteraturen har en positiv inverkan på elevers kognitiva förmåga. De menar att läsningen får igång elevers tankar och reflektioner och får dem att inse hur mångsidigt det går att tolka varje situation de möter, ”tanken stimuleras till att snudda vid drömmar och lösningar vi annars aldrig hade kunnat föreställa oss” (1998:23).

3.5. Olika sätt att läsa

Att olika böcker kräver olika sorters läsning är något vi alla lär oss under hela vår skoltid. Då det kommer till skönlitteraturläsning finns enligt Joseph Hillis Miller (2002:118-121) två sätt att läsa på. Dessa sätt kallar han för ”the innocent way” och ”the demystified way” (2002:124). ”The innocent way” kopplar Hillis Miller till barndomens oskyldiga

läsning. Läsaren läser snabbt för att göra texten levande inom sig själv. Detta inbegriper att den som läser lever sig in i det litterära verket utan några restriktioner eller ifrågasättanden under läsningens gång. "One must give all one's faculties to re-creating the work's imaginary world as fully and as vividly as possible within oneself." (2002:118)

Det är denna typ av läsning Anne-Marie Körling (i Norberg (red) 2003: 17-20) efterfrågar i skolan. Hon menar att om "läsningen ska bli rolig, måste den innehålla ett mått av integritet och kravlöshet" (i Norberg (red) 2003:19) samtidigt som den får förbli så privat som läsaren själv vill. Istället menar Körling att skolan idag är duktig på att ställa krav vid läsningen, vilket gör det svårare för en person att leva sig in i berättelsen fullt ut. Anne-Kari Skardhamar liknar denna sortens läsning vid det som Olof Lagercrantz kallar *bokslukning*. "Man läser för att se hur det ska gå och tar in en del av bokens atmosfär under tiden" (1994:14). Målet med läsningen blir därmed upplevelsen, vilket de flesta personer skulle vara beredda att hålla med om då de kopplar samman njutning och läsning. (1994:14)

Det andra sättet att läsa, "The demystified way", är läsning som enligt Hillis Miller karaktäriseras av:

Slow reading, critical reading, means being suspicious at every turn, interrogating every detail of the work, trying to figure out by just what means the magic is wrought. (2002:122)

Denna sortens läsning liknar det som Molloy (2003:45) beskriver som 'close reading' eller det svenska begreppet närläsning. Huvudsyftet i läsningen är då att göra en "omsorgsfull analys av en text ordalydelse, struktur och egenart" (2003:45) och hitta de hemligheter som befinner sig bakom författarens ord. Skardhamar (1994:91) liknar detta vid läsning med förstoringsglas och framhåller att kunskapen hur språket i litteratur fungerar är en förutsättning för att njutningsläsning skall kunna ta plats. Närläsning är oftast den sorts läsning som många föknippar med skolan. Rigmor Lindö (2005:16) och Amborn & Hansson (1998:44-46) menar att i skolan tas ofta ett textorienterat perspektiv då texter analyseras, där huvudsyftet är att lära eleverna att läsa mellan raderna och på så vis skapa en djupare förståelse för det de läser. Leif Eriksson och Christer Lundfall (2000:10-11) skriver att man kan se skönlitterära texter som gestaltande texter. Allt står inte utskrivet och texten bör istället ses "som toppen på ett isberg. Allt det som finns 'under vattenytan' – undertexten- lämnas åt läsarens fantasi och inlevelseförmåga" (2000:11).

Rosenblatt (1978:23-29) i likhet med Hillis Millers menar att det finns två sätt att läsa texter. I sin bok *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work* framhåller hon dock att det är syftet med läsningen som är avgörande för vilket sätt man som läsare väljer. De två sätten kallar hon för "efferent"- och "aesthetic reading". I den såkallade "efferent reading" har läsaren som avsikt att hitta information i en text för ett visst ändamål och förbiser allt emotionellt och inlevelsemässiga som en text i annat fall kan medföra. Läsaren har därmed målet med läsningen i fokus.

Det andra sättet, "aesthetic reading", fokuserar på det personliga och känslomässiga som texten frambringar. Fokus ligger då istället på själva läsningen och läsoplevelsens påverkan på individen, inte på det som händer efteråt.

Rosenblatt (2002:15) påvisar i boken *Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa* att det många gånger förekommer en viss förvirring hos eleverna i skolans undervisning då det kommer till vilket lässätt de bör välja. Lärarna uppmanar eleverna att använda sig av den så kallade estetiska läsningen. Huvudsyftet påstås vara att eleverna skall leva sig in och fångas av berättelsen för att få ut det mesta av innehållet i boken. Samtidigt påvisar Rosenblatt att lärarna många gånger väljer att använda sig av uppföljnings uppgifter efter avslutad läsning. Dessa uppgifter styr istället eleverna att välja den efferenta läsmetoden då deras uppmärksamhet flyttas från läsoplevelsen till att fokuseras på det som skall genomföras då boken är slut. Detta gör att det huvudsakliga syftet med läsningen går förlorad, vilket är något alla lärare bör reflektera över.

3.6. Pedagogiska arbetsätt

Enligt Rosenblatt (2002:36) är en lärares uppgift att hjälpa elever att upptäcka de njutningar ett litterärt verk kan erbjuda. Huvudsyftet med undervisningen bör vara att öka elevernas förmåga att skapa mening ur texterna de läser. Detta sker enligt författaren genom att det uppstår en transaktion mellan text och läsare. Med transaktion menar Rosenblatt att en text och läsare "hela tiden påverkas av vad den andra har att bidra med" (2002:36) och detta är viktigt att lärare ser till att eleverna får uppleva.

Molloy (2003:31-32) skriver att när en lärare bestämmer sig för vilken litteratur hon skall använda i sin undervisning gör hon didaktiska val som får konsekvenser för eleverna. Valen görs framförallt utifrån frågorna Vad? Varför? och Hur något skall läsas? Molloy menar dock att dessa tre frågor inte räcker för att bygga upp en väl fungerande undervisning. Här refererar hon till Werner Jank och Hilbert Meyer som menar att definitionen av vad didaktik är blir allt för snäv. Som ett komplement till dessa frågor vill de lägga till "Vem?" "När?" "Var?" och "med Vem?" skönlitteraturen skall läsas. Molloy påvisar även vikten av att läraren bör ifrågasätta "Vem är jag?" då det är den personen som gör de val som sedan påverkar eleverna. Detta menar hon är viktigt att reflektera över då lärare planerar sin undervisning.

3.6.1 Val och synliggörande av böcker

Att presentera böcker för sina elever är en av lärarnas viktigaste uppgifter för att skapa läslust hos sina elever. Enligt Amborn och Hansson är det en konst att kunna göra det med den entusiasm som krävs för att väcka elevers intresse. Allt man säger om boken förbättrar elevernas förståelse och på så sätt skapas det en nyfikenhet hos de tänkta läsarna. (1998:32) Det finns ibland dock en naiv inställning bland lärare att om det finns böcker i klassrummet så läser eleverna. Detta är helt fel enligt Chambers (1991:35), som säger att denna tro inte får förekomma hos lärare.

Chambers (1991:10-11 & 34) Maj Björk & Caroline Liberg (1996:90-91) och Brodow & Rininsland (2005:49) betonar vikten av att eleverna har mycket böcker att tillgå i skolan. Det måste också vara böcker som de är intresserade av och som de faktiskt har möjlighet att läsa. Därmed är det stor vikt att en lärare har en gedigen och uppdaterad kunskap kring den litteratur som finns i elevernas intressevärld då de väljer litteratur till sin undervisning. Författarna betonar även vikten av att eleverna får tillfälle att välja sina egna böcker, Chambers (1991:34) menar att det är svårt att välja böcker som passar någon annan. Dock betonar han, i likhet med Björk och Liberg (1996:90), vikten av att eleverna

får hjälp och stöd från läraren i sina val så att de finner böcker på lämplig nivå utifrån deras individuella förutsättningar.

3.6.2. Tystläsning

Tyst läsning eller individuell läsning beskrivs av Löthagen och Staaf som tillfällen då eleverna sitter tyst i sina bänkar och läser (2009:8). Att sitta och läsa tyst är lärorikt och har en stor betydelse för elevernas läsutveckling (Björk & Liberg 1996:85&90-91). Enligt Chambers (1991:37) bör elever upp till 17 års ålder få möjlighet och tid för individuell läsning varje dag, vilket även andra forskare och författare betonar vikten utav (se Norberg 2003; Björk & Liberg 1996:90-91). Hur länge elever bör läsa varierar, dock med små marginaler, där allt mellan 20-30 minuter ses som en accepterad lästid enligt författarna och dagens forskare. Chambers (1991:38-39) och Löthagen & Staaf (2009:57) betonar att denna tid helst bör vara utsatt på schemat. Detta eftersom eleverna då får ut mest av läsningen och vet att de inte kommer att bli avbrutna i sin läsning under denna period.

Löthagen & Staaf (2009:57), Barbro Wingård & Bo Wingård (1994:54) och Nilsson (1997:38) är av åsikten att lärare måste bli bättre på att reflektera över vilka signaler de sänder till sina elever då det kommer till läsning. De menar att när lärare många gånger använder sig av ett "bänkboksystem" får eleverna oftast läsa då de är klara med uppgifter och sedan avsluta abrupt då andra saker, som anses viktigare, tar vid. Detta skickar signalen att den individuella läsningen inte är så betydelsefull utan bara fungerar som ett utfyllnadsmaterial i skolans undervisning. Författarna påvisar även vikten av att läraren själv läser under tystläsningsperioderna i undervisningen. Läraren föregår då som ett gott exempel för eleverna och visar att läsningen är viktig och att hon eller han själv är delaktig i det som sker i klassrummet.

Löthagen och Staaf (2009:8) kritiserar den individuella läsningen i skolan då de anser att den många gånger enbart uppskattas utav de starka läsarna. Elever med lässvårigheter eller språkbrister har svårt att hitta böcker som fånglar dem. Resultatet kan då bli att det finns elever som enbart sitter och låtsasläsa och vänder blad under lässtunden. Författarna betonar att ifall dessa elever utelämnas i för stor utsträckning åt individuell läsning kan det få "förödande konsekvenser" för elevernas läsintresse. Istället behöver de extra mycket stöttning, stimulans och uppmuntran från lärarnas sida.

3.6.3. Högläsning & gemensam läsning

Enligt Björk och Liberg (1996:90) är det för många lärare en självklarhet att i sin undervisning använda sig av högläsningsbok. De förklarar att de brukar vara en av elevernas högtidsstunder då de får lyssna till högläsning. Författarna samt Monika Lembeke (i Ejeman & Molloy 1997: 148) poängterar dock att lärare ofta tar till högläsning då de vill lugna sina elever eller när de har en stund över i väntan på att andra saker i undervisningen som anses viktigare skall ta vid. Även här ges läsningen budskapet att det är mindre viktigt i dagens undervisning. Björk och Liberg (1996:90) framhåller emellertid att högläsningen är av stor vikt för eleverna i skolans undervisning eftersom de genom den lär sig mycket om vårt skriftspråk och samtidigt oftast får ta del av ett språk som normalt ligger utanför deras ordinarie vardagspråk.

Användandet av högläsning i undervisningen är något många forskare och författare poängterar är av stor vikt under hela barndomen och långt upp i åldrarna och bör inte avta då eleverna lyckats knäcka läskoden (Se Norberg 2003; Chambers 1991:52;). Chambers menar att ”Reading aloud to children is essential in helping them become readers” (1991:52), det är ett sätt att ”locka elever in i litteraturen” (Körling i Norberg red. 2003:111) och bör vara en självklar metod för alla lärare att använda i undervisningen. Ulla Lundqvist (i Ejeman & Molloy 1997:145-146) understryker att högläsning ibland är det enda sätt att få alla elever, även de läsovilliga och lässvaga, att ta del av en berättelse för att sedan arbeta vidare med den på olika sätt. Hon påstår att det är en ”oskattbar fördel att alla är på samma ställe samtidigt” (1997:145) då situationen inbjuder till mer öppna, situationsbundna reflektioner mellan deltagarna.

Chambers (1991:51-57) tillägger att det finns fler anledningar till varför det är viktigt med högläsning i skolan. Eleverna får möjlighet att lära sig hur språket och läsningen skiftar mellan olika texter. De lär sig också skapa de kognitiva bilder läsningen erbjuder samtidigt som en nyfikenhet och ett intresse, även hos läsundvikarna, skapas för skönlitteraturens magiska värld. Eleverna får samtidigt under högläsningen möjlighet att ta del av texter som ligger ovanför deras egen kapacitet att läsa på samma gång som läsningen bidrar till gemenskap mellan den som läser och dem som lyssnar.

Norberg (2003: 102 & 156-157), Molloy (1996:82) och Löthagen (2003:157) tar upp vikten av gemensam läsning i undervisningen. De menar att denna metod underlättar enormt för elever som har svårt att läsa på egen hand eller har svenska som andra språk. Metoden låter alla känna sig som läsare samtidigt som de erbjuds en bättre möjlighet att skapa sig en förståelse för det de läser. Detta genom att läraren kan förklara textens olika innebörder men även genom samtal med andra elever. ”Utan gemensam läsning kan man inte föra gemensamma diskussioner” (Amborn & Hanson 1998:34) vilket är av avgörande betydelse i skolans undervisning.

3.6.4. Samtal kring böcker

”Talking about literature- to pick up the last point- and talking about what we thought and felt while reading a book lie at the heart of teaching all literature.” (Chamers 1985:118)

Att samtala om sådant vi läser är av stor vikt i undervisningen. Chambers (1985:118-119), Lindö (2005:14) och Norberg (2003:94) menar att man genom samtalet ger eleverna möjlighet att bearbeta det som lästs. De skapar en bättre förståelse av innehållet då deras olika tolkningar sätts samman till en gemensam upplevelse. Detta är även något Monika Reichenberg (Lärarnas nyheter 2010-09-22) betonar då hon framhåller att samtal kring texter skapar bättre förutsättningar för eleverna att bli så kallade goda läsare. Hon menar att en god läsare inte enbart besitter god avkodningsförmåga utan har även förmågan att förstå och reflektera över det den läser. Som god läsare skall man även kunna läsa mellan raderna och förstå att man själv agerar som medskapare av det litterära verket, vilket hon menar att samtal kring böcker hjälper eleverna att inse.

Chambers betonar vikten av att ha någon som leder samtalet, dock poängterar han att det är viktigt att ledaren skall agera som en av läsarna och inte som en som sitter inne med de rätta svaren (1985:118-119). Frågorna ska helst vara av karaktären ’jag undrar’ då detta

enligt Chambers inbjuder mer till samtal än 'varför frågor' (Chambers,1993:60-62). Att samtala i helgrupp eller mindre grupp kan ha stor betydelse för hur samtalen utformar sig. Nordberg (2003:66) framhåller här att arbete med så kallade läsgrupper är en positiv metod. Eleverna får då samtala i mindre grupper, vilket medför att alla i gruppen får komma till tals.

Alla samtal behöver dock inte vara planerade, Körling (i Norberg (red) 2003:19) betonar vikten av elevernas spontana boksamtal. Hon ser dessa samtal som viktiga i undervisningen eftersom det är genom elevernas samtal om böcker läsintresset har en förmåga att spridas i barngruppen. Bengt Brodow och Kristina Rininsland delar denna syn och framhåller att "läslust är lika smittsamt som influensa" (2005:50).

Det finns många frågor man kan använda sig av för att öppna upp till samtal med sina elever. Löthagen (i Norberg (red) 2003:160-161) menar att frågor som visar att eleverna hänger med i texten, frågor som får dem att reflektera över handlingen och knyta innehållet till sig själva fungerar bra då man som lärare vill få eleverna att samtala kring det de läst. Hon poängterar också att det är viktigt i samtalet att diskutera elevernas egna frågor då det är frågor de själva är intresserade utav. Enligt författaren är detta också en bra metod att använda sig av med elever som har svenska som andraspråk eftersom samtalet bygger på att eleverna försöker klä sina tankar i ord och på så vis fungerar diskussionen som en språkutvecklande aktivitet.

3.6.5. Skrivning utifrån skönlitteraturen

Att läsning ofta följs upp med skrivaktiviteter är inte ovanligt då det kommer till skolans traditionella undervisning. Skrivuppgifter så som recensionerskrivning, sammanfattningar, läslogg, brevskrivning, skriva insändare, artiklar eller skriva en fortsättning på historien är några av de olika skrivuppföljningsaktiviteter författare och forskare nämner då de diskuterar läsningens uppföljningsmöjligheter (se Amborn & Hansson 1998:56; Björk & Liberg 1996:116-117; Löthagen i Norgberg (red) 2003:161). Dock finns det de som är kritiska till vissa av dessa uppföljningsmetoderna. Amborn & Hansson (1998:56) menar att det inte är direkt lämpligt att låta eleverna skriva recensioner och omdömen om böcker, eftersom deras ordförråd ofta är väldigt begränsat och eftersom de sällan problematiserar innehållet i böckerna de läser.

Rosenblatt (2002:65-66) framhåller att eleven bör känna att hans personliga reaktion på boken är tillräcklig och att denna skall få komma till uttryck på det sätt som känns tryggast för eleven själv. Det behöver inte alltid läggas så mycket tonvikt på vilken form denna reaktion skall uttryckas i. Rosenblatt menar att läsoplevelsen styrs utav de aktiviteter eleven vet väntar honom efter avslutad läsning (se avsnitt 2.6.). Molloy (1996:70 & 73-74) belyser dock att om inte läsningen av skönlitteratur kombineras med en skrivaktivitet, finns det risk att texten tar överhand och läsaren slutar reflektera över det han eller hon läser. Författaren menar att skrivuppföljningsaktiviteter är en bra metod att använda sig av i undervisningen då eleverna tränar sig i att reflektera över det de läser samtidigt som de lär sig att sätta ord på sina tankar. Molloy, liksom Björk och Liberg (1996:117), betonar att skrivandet är en reflektionsaktivitet i sig som samtidigt ger eleverna möjlighet att återkomma till det de har skrivit vid ett senare tillfälle.

4 Resultat & analys

Under denna del presenterar jag det resultat jag fått fram i intervjuerna med de fyra informanterna. Jag har valt att använda intervjuanalyserna som komplement till varandra genom att redovisa resultaten under gemensamma avsnitt. Avsikten med detta är att jag vill uppnå en läsvänlighet och en tydlig överblick över de resultat jag fått fram. I resultatanalysen har jag även dragit paralleller till tidigare forskning samt gjort vissa egna tolkningar för att berika och belysa informanternas svar.

Inledningsvis beskrivs skönlitteraturens roll i undervisningen samt informanternas syn på skönlitteraturen som kunskapskälla. Därefter presenteras lärarnas syn på läslusten i deras klasser och efter det hur bokbeståndet på skolan ser ut samt hur informanterna väljer att presentera böckerna för sina elever. Avslutningsvis kommer jag att redogöra för de olika metoderna som lärarna använder i sin undervisning under de olika underrubrikerna: Tystläsning, Högläsning och gemensam läsning, Samtal, förståelse och läsgrupper samt Skrivning som dokumentering.

För att skydda informanternas identitet i resultatredovisningen har jag valt att ge lärarna fiktiva namn; Karin, Åsa, Agneta och Monika. På detta sätt behåller resultatet sin personliga prägel utan att informanternas identitet undanröjs.

4.1. Skönlitteratur i undervisningen

Alla fyra lärarna arbetar med skönlitteratur i sin undervisning. De anser att det är ett av skolans viktigaste läromedel och att inte använda den vore helt otänkbart. Detta eftersom skönlitteraturen fungerar som ett av de viktigaste språkutvecklingsmedlen de har i sin undervisning. Monika anser att läsning av skönlitteratur är jätteviktigt för alla elever, det spelar ingen roll vilket modersmål man har, ifall man går på en mångkulturell eller en mer homogen skola, skönlitteraturen är lika betydelsefull för allas språkutveckling. De andra lärare instämmer delvis i detta men framhåller att det är extra viktigt då det kommer till elever som har svenska som andraspråk. Karin menar att ”det finns ett helt annat språk i just skönlitterära böcker som barnen här gynnas av. Det är ju så mycket mer berikat av språket i sig” och kan på så vis utökas elevernas ordförråd på ett positivt sätt. Även Åsa instämmer i detta och menar att ”många av dem här, de mångkulturella barnen, behöver språket så väldigt mycket mer. De har ju inte samma förutsättningar och det märker man ju väldigt tydligt”. Agneta är även hon inne på samma linje och säger att

eleverna här har oftast lite konstig ordföljd i sin meningsuppbyggnad. När man läser lär man sig mer och mer ord och ordbilder, man utökar sitt ordförråd. Man lär sig helt enkelt att konversera mer riktigt.

Lärarna menar att skönlitteraturen är ett utmärkt redskap för att berika elevernas ordförråd och därigenom bidra till att elevernas språk utvecklas enormt, vilket går hand i hand med Löthagens och Staafs synsätt (2009:119). Agneta nämner även att hon använder skönlitteraturen som ett konkret läromedel i elevernas grammatikundervisning:

Man skriver hela texten i ett helt stycke och så får de [eleverna] skilja av, sätta ut skiljetecken och varför? Är det nytt stycke, varför? Är det direkt anföring? Det finns en massa bra saker man kan använda det till!

De andra lärarna nämner inte att de använder skönlitteraturen på liknande sätt i sin undervisning. Flera av de positiva effekter de anser skönlitteraturen kan få kan dock kopplas till grammatikundervisning. Som ett exempel säger Åsa att ”du lär dig så mycket då det kommer till läsning. Både språkmässigt, meningsuppbyggnad, ordkunskap, stavning... du lär dig jättemycket!” Även de andra lärarna gör liknande uttalanden då de diskuterar hur skönlitteraturen gynnar elevers utveckling, vilket syftar till att även de ser ett värde i skönlitteraturen för att utveckla elevers grammatiska färdigheter, men utan att specificera det till grammatikundervisningen.

Informanterna klargör emellertid att användningen av skönlitteratur inte enbart är begränsad till svenskundervisningen. De nämner bland annat att de även använder skönlitteratur i engelskundervisningen, dock i en väldigt begränsad utsträckning, i So-ämnen och under ”livsviktigt”- lektionerna. Åsa framhåller att skönlitteraturen kan användas i allt ”det är ju lika mycket samhällkunskap och det kan vara geografi och det kan vara... det är ju i allt!”. Karin berättar att hon försöker arbeta tematiskt med skönlitteraturen och koppla ihop litteraturen med sådant som klassen arbetar med. Exempel som hon ger är att när de arbetar med vikingar och vikingatiden försöker hon få tag på skönlitteratur som kan gynna elevernas kunskap inom detta område. Detta visar att lärarna ser användningen av skönlitteratur som ett integrerat moment i de flesta ämnena istället för isolerade moment i litteraturundervisning i ämnet svenska. Detta kan liknas vid det som Hallberg (1993:6-8) och Nilsson (1997) efterfrågar då de menar att skönlitteraturen i sig är ett läromedel och bör ses som ett komplement i alla skolans ämnen.

Att eleverna får tid till att läsa är det många av forskarna som påvisar är av vikt (se bl.a. Chambers 1991:37-39). Samtliga lärare i studien säger sig ha ambition att på något sätt arbeta med varje dag skönlitteratur i sin undervisning. Karin och Monika säger att de har som mål att ägna minst 30 minuter till skönlitteraturläsning varje dag. Karin beskriver att hon oftast får till detta eftersom hon till stor del planerar in läsningen på elevernas veckoschema. Monika i sin tur fortsätter sin beskrivning och argumenterar istället för varför hon inte når upp till sitt mål:

rättare sagt blir det nog mer 20 min varje dag, eller rättare sagt fyra dagar i veckan. Det är ju så mycket annat som också tar tid du vet, så 20 min fyra dagar i veckan är nog mer realistiskt att vi jobbar med det.

Åsa och Agneta har också ambitionerna att läsa varje dag. De har som mål att ägna 20 minuter till någon slags läsning under skoldagen. Åsa, liksom Karin, anser att hon till stor del lyckas med detta och förklarar att det är stunder hon har schemalagt för sin klass varje vecka. Agneta i sin tur säger att hennes ambition inte har fungerat fullt ut på grund av olika omständigheter och tillägger att det fungerade mycket bättre förra terminen. Liksom Monika säger hon att det är mycket annat som tar tid från läsningen samtidigt som hon påvisar att det är väldigt viktigt att eleverna får just tid till att läsa skönlitteratur. Alla lärare visar här att de strävar efter att följa det som forskningen framhåller, att eleverna bör läsa minst 20-30 minuter varje dag (se Chambers 1991:38-39; Norberg 2003), samtidigt som de även tillägger att det inte alltid är så lätt att genomföra det då så mycket annat i undervisningen som behöver prioriteras.

Tidsbristen är en av de stora anledningarna som samtliga lärare anger till varför de inte arbetar mer med skönlitteratur i undervisning än vad de gör idag. De flesta nämner

visioner som de skulle vilja genomföra, men som inte går att göra på grund av att tiden inte räcker till både ur undervisningssynpunkt och planeringssynpunkt.

4.2. Skönlitteratur som kunskapskälla

Att skönlitteratur kan fungera som en kunskapskälla är alla lärare överens om. Som tidigare nämnts anser alla lärare att skönlitteraturen bidrar mycket till elevernas språkliga förmåga och fungerar därför som en ypperlig kunskapskälla för att utveckla deras språkkunskaper, både muntligt och skriftligt. Lärarna framhåller att det är stor skillnad då det kommer till elevernas kunskaper i svenska språket och poängterar att elever som läser mycket är också de som har ett välutvecklat språk vilket i sin tur oftast leder till bättre prestationer i skolans undervisning.

Andra kunskaper lärarna nämner som skönlitteraturen bidrar starkt till är att utveckla och stimulera elevers fantasi och tänkande. Dessa menar de också utvecklas i takt med att elevernas språk berikas. Lärarna är av åsikten att har man ett rikt språk så öppnar det automatiskt upp för bredare fantasi, fler tankar och reflektioner som annars aldrig skulle vara möjliga, vilket stämmer väl in med det Amborn och Hansson (1998:22) menar att läsningen av skönlitteratur har för betydelse för elevers kognitiva förmåga.

Lärarna nämner även att skönlitteraturen på olika sätt kan bidra till att elevernas erfarenheter utvecklas, eftersom de kan leva sig in i någon av huvudpersonerna och skapa sig upplevelser, och sedan eventuellt dra paralleller till sina egna liv. Informanterna menar också att skönlitteraturen kan ge insikter i hur världen ser ut idag men även hur den såg ut förr i tiden. Agneta berättar om ett exempel då hon för sin klass genom skönlitteraturläsningen belyste hur barn i olika länder lever under olika omständigheter. Detta gjorde hon genom att läsa böcker som inkluderade material som handlade om hur vissa barn får sova på galler på gatan för att de inte har någonstans att bo, hur andra lever under ständiga hot och inte får gå i skolan samt hur en flicka var tvungen att klä ut sig, byta identitet, för att familjen skall kunna överleva på grund av faderns död. Att låta eleverna ta del av sådana böcker är för Agneta en självklarhet. Hon menar att det är ett sätt att ge eleverna kunskap om världen samtidigt som det är ”att Face:a verkligheten så som den faktiskt är”.

Lärarna i undersökningen anser även att läsningen bidrar till elevernas empatiska förmåga på olika sätt. Alla menar att detta görs genom att eleverna lär sig leva sig in i andras situation genom litteraturen. De nämner även här att samtal kring det som man läser är av vikt då man vill att eleverna skall reflektera över något specifikt i boken samt förvandla innehållet till kunskap. Karin och Åsa berättar att de för tillfället använder sig av det så kallade ”Betty-materialet”, ett material som behandlar etiska frågor men som även kan läsas som skönlitteratur. De använder dessa böcker för att belysa olika etiska problem som finns runt omkring eleverna som de sedan diskuterar tillsammans. Båda nämner mobbning och andra mänskliga relationer som ett vanligt diskussionsområde där de gärna använder skönlitteraturen för att öppna upp till samtal. Detta då det är lättare för eleverna att diskutera känsliga företeelser gällande någon annan än de själva. Karin nämner även att hon har diskuterat känsliga ämnen som döden och hur människor kan känna i sådana situationer då de under föregående läsår läste *Bröderna Lejonhjärta* i klassen.

Samtliga lärare, i likhet med Löthagen och Staaf (2009:15), framhåller att skönlitteraturen ger eleverna möjlighet till att fördjupa/bredda och ta till sig kunskap som finns i faktaböcker. Monika berättar att skönlitteraturen kan fungera som att

få kläder på skelettet eller kött på skelettet. Du får ju en mer djupare historia och mer förståelse för det du läser om du har en person, en händelse eller något att haka upp dig på. Ju fler saker du har att kroka tag i ju lättare är det att komma ihåg det du har läst och förstå det du har läst i faktatexter /.../ man har liksom en levande berättelse istället för en torr faktatext

Alla informanter menar att det på något sätt är viktigt att delge eleverna indirekta erfarenheter som de kan använda sig av då de läser faktatexter. Monika fortsätter sitt resonemang och säger att

världsuppfattningen blir ju större ju fler saker du vet om och förstår. Å all erfarenhet kan man ju inte ha, speciellt inte om man är tolv år. Men har man då läst om saker som andra personer då har varit med om då förstår man ju bättre.

Lärarna är av den uppfattningen att skönlitteraturläsningen inbegriper en mer erfarenhetsbaserad undervisning på samma vis som Malmgren och Nilsson (1993:47) framhåller att den är. På detta sätt fungerar skönlitteraturen som en ypperlig komplettering i undervisningen för att eleverna skall kunna tillgodogöra sig ytterligare kunskap som presenteras i faktatexter. Vissa av lärarna nämner även att skönlitteraturläsning fungerar som ett komplement för eleverna då det handlar om att utveckla sin läsförmåga som krävs för att kunna ta till sig innehållet i faktatexter. De menar att läsningen fungerar som färdighetsträning och på så vis ökas läshastigheten och förhoppningsvis läsförståelsen vilket är viktiga delar för att kunna tillgodogöra sig utbildningen i stort.

4.3. Läslust

Alla lärarna har en tydlig och likvärdig bild av vad skönlitteratur betyder för dem. Alla menar att skönlitteratur är böcker som inbringar en läsoplevelse för den som läser. Lärarna förtydligar detta genom att specificera att det är berättelser och böcker som berör dig som läsare och fungerar som en källa till glädje. Det är framförallt denna inblick och glädje de vill att deras elever ska finna då skönlitteraturläsning kan utgöra grunden i att skapa läsintresserade och läsglada individer. Detta är även något forskarna talar om är viktigt då de menar att läsandet måste vara lustfyllt för att eleverna skall se läsningen som meningsfull för dem (se Fylking i red. Norberg 2003; Rimsten-Nilsson 1982). Samtliga lärare säger dock att det är svårt att nå alla elever. De ger flera anledningar till varför inte alla hittar fram till skönlitteraturens fantastiska värld. Exempel på detta är bland annat att vissa elever kan ha lässvårigheter, Monika förklarar att det är när ”bokstäverna hoppar lite framåt tillbaka” för den som läser. Eleverna kan även ha problem att förstå det de läser (se avsnitt 2.4. & 3.5.3.) vilket gör att innehållet i böckerna går förlorat och läslusten försvinner på grund av det. Ett sista exempel de nämner är att skönlitteraturen idag har så många andra mediala konkurrenter som tävlar om elevernas uppmärksamhet, vilket gör att det generellt sett finns fler saker att vända sig till då man är ute efter att underhållas och leva sig in i någonting. Karin framhåller emellertid att ”det går inte att jämföra TV:n och skönlitteratur. TV:n är bara att titta på, det är ju inte nått med skönlitterärt värde så att säga” och betonar att man får starkare upplevelser genom att läsa böcker än att sätta sig och titta på film samtidigt som hon beklagar att inte alla elever kommer till denna insikt.

Hon tydliggör även att tv-tittandet inte kräver lika stor aktivitet från elevernas sida då det anses vara en passiv aktivitet, allt kommer levererat så som bilder och händelser, vilket gör att många istället väljer TV:n framför bokläsning. ”Jag tycker nog att det är svårare att få barnen att bli bokslukare nu än förr” avslutar hon sitt resonemang med.

Ett sätt som alla lärare nämner för att få upp elevernas läsintresse är att just arbeta med skönlitteraturen så mycket som möjligt i skolan samtidigt som de måste bistå med roliga och intressanta böcker. Monika framhåller att även de med lässvårigheter ofta är villiga att försöka då det kommer till läsning i undervisningssammanhang.

Alla lärare nämner att det alltid finns några bokslukare i deras klasser, vilket de är medvetna om att åldern de jobbar med brukar kännetecknas av. De menar att det är viktigt att försöka bevara denna lust för läsning hos dessa elever. Karin säger att

jag har ju några här som lånar jättemycket böcker, som går till biblioteket och lånar och det brukar komma runt trean, fyran, en del i femman. De läser allt de kommer över i böcker. Så det har man ju alltid några stycken, det är oftast flickor just, nu är det väldigt mycket somaliska flickor som gör så.

Att vissa elever blir bokslukare tror samtliga lärare har att göra med att de har hittat knepet med att leva sig in i böckerna. Monika förklarar det på följande vis:

Jag tror det är de eleverna som kan skapa de här bilderna i huvudet när de läser. Det är ju fantastiskt att krypa in i någon annans berättelse och uppleva saker som man inte upplever i verkliga livet, kanske. Jag tror det är de som blir bokslukare.

Men att alla i denna ålder bli bokslukare eller är bokslukare på mellanstadiet är dock långt ifrån verkligheten enligt lärarna. Anledningar till detta har redan diskuterats (se ovan). Åsa sammanfattar i stort vad alla lärarna säger om läsintresset i sina klasser i sitt yttrande:

En del älskar ju att läsa och läser och läser och läser. Sen är det en del som läser när man ska men är inte direkt jätteöver sig och sedan finns ju några som alltid smiter undan. Så hela spannet finns ju.

Monika framhåller att hon tror att det kan finnas fler läsundvikare i mångkulturella skolor, vilket även Agneta instämmer i, då hon menar att många elever har sådana brister i språket att de inte förstår och inte finner något sammanhang i texten, vilket automatiskt resulterar i att motivationen för att läsa försvinner.

Att det är stor spridning på hur mycket och vilket läsintresse elever på mellanstadiet har vid denna skola stämmer väl in med det som forskningen säger kring det läsintresse barn i mellanåldern idag verkar visa. Alla framhåller, liksom Ewald (2007) kommit fram i sin avhandling, att läsintresset bland eleverna är väldigt individuellt och att det inte infinner sig ett generellt starkt intresse för läsning bland alla elever i bokslukaråldern.

4.4. Bokbestånd och presentation av böcker

Alla informanter medger att bokvalet är av ytterst vikt då det kommer till att använda skönlitteraturen i undervisningen. De menar att det är viktigt att finna böcker på rätt nivå

samtidigt som de skall tilltala eleverna. Alla lärare anger att de i sin undervisning använder sig av så kallade "lättlästa" böcker. Detta för att språket i dessa böcker många gånger är förenklat och på så vis ges även de elever med brister i det svenska språket samt med lässvårigheter en möjlighet att hitta läsandets glädje enligt lärarna. De framhåller att bokförlagens utbud av lättlästa böcker har ökat de senaste åren medan de även har blivit bättre på att anpassa innehållet utefter olika åldrar. Lättläst behöver inte automatiskt betyda böcker för förskolan och lågstadiet längre, vilket de tidigare gjorde. Karin beskriver lättlästa böcker såhär:

Det är ju en vanlig bok bara att man har tänkt på språket, man kanske har lite luftigare text också. Att man har tänkt sig för med inte för långa ord och så där. Jag menar det måste man ju ha. Jag menar även den dåliga läsaren måste kunna läsa en bok som är anpassad för åldern. Det är ju också viktigt. Man kan ju inte hålla på att läsa "Palle-böcker". Det är det ju vissa barn som gör i fyran men det är inte så utvecklande kanske. Utan man behöver gå vidare!

Detta är något de andra lärarna också nämner. Åsa i sin tur är den enda läraren som även ger böcker av detta slag kritik. Hon säger att "oftast är det inte lika målande språk, så visst kan man tycka att det blir lite torftigare när det blir mindre text" men samtidigt framhåller hon att man har blivit allt bättre på att skala av och skriva om böcker och påpekar att det är jättebra att lättlästa böcker finns tillgängligt i dagens samhälle. "Böckerna får ju inte va för svåra då ger eleverna upp" [att läsa] menar hon. Att denna valmöjlighet finns anser lärarna gör det lättare att individanpassa valet av böcker efter den nivå eleverna befinner sig då det kommer till läsning.

Alla lärare framhåller att det är viktigt att man vet vilken läsnivå de olika eleverna befinner sig på, speciellt då man som lärare gör bokval för sina elever. De säger även att det är viktigt att veta vad eleven är intresserad utav och vad det är för bok de sätter i handen på eleven. Alla lärarna framhåller dock att det viktiga är *att* eleverna läser inte alltid *vad* de läser. Karin nämner att hon i sin klass har flera elever, mestadels pojkar, som hon inte kan få till att läsa skönlitterära böcker. Dessa väljer istället faktatexter som *Guinness rekordbok* att läsa då de har tystläsning. Huvudsaken är enligt henne att de finner det nöjsamt att läsa. Dock finns det böcker som alla lärarna i undersökningen anser att eleverna på mellanstadiet skall läsa. Dessa är de så kallade "klassikerna", *Robinson Crusoe*, *Oliver Twist* etcetera, de bör ha läst några stycken utav dessa då de enligt lärarna är en riktig kulturskatt som måste tas tillvara. Skolan har som tradition att eleverna läser dessa i årskurs fem och då är det de omarbetade, lättlästa, versionerna av Maj Bylock eleverna läser. Åsa och Karin nämner även Astrid Lindgrens böcker som något eleverna bör ha tagit del av på mellanstadiet. De påvisar att det tillhör allmänbildningen. Åsa nämner även att HC Andersens sagor samt Tove Janssons *Muminrollet* också faller in inom denna ram. Hon berättar att skolan har haft HC Andersen-tema och Astrid Lindgren-tema för ett antal år sedan, vilket har gjort att lärarna under denna tid läste och arbetade mycket med de författarna i sina klasser. Hon tillägger emellertid att då de inte har dessa teman så brukar hon tycka att det är lämpligt att läsa dessa författare då de arbetar med deras hemländer i geografi.

Att kunna presentera böcker för eleverna på ett bra sätt framhåller alla lärarna är av vikt då de gäller att skapa nyfikenhet och läslust bland eleverna. Det är framförallt viktigt hos de elever som normalt sätt är läsundvikare. Agneta, Karin och Åsa nämner att de försöker läsa in sig på böckerna de rekommenderar för eleverna. Dock poängterar de att detta tar

tid och ibland får det tyvärr räcka med att läsa på baksidan för att försöka få grepp om vad boken handlar om.

Karin berättar att då hon får in nya böcker så försöker hon

presentera dem på ett lite läckert sätt /.../ så att det blir attraktivt och spännande. Man får prata om vad de handlar om och visa dem lite grann vad som är lättläst, om de har bilder eller ej... vi skulle haft en bibliotekarie egentligen, specialpedagogen [befattning istället för namn] gjorde detta förr och hon va jätteduktigt på det.

Agneta berättar att man som lärare måste lägga fram böckerna som en ”you can’t miss it grej. Du kommer gilla det här! och lyckas jag med det så blir det oftast bra också”. Detta stämmer bra överens med det som Amborn och Hansson (1998:32) menar är viktigt och ibland avgörande då man vill få eleverna intresserade av att läsa. Samtliga informanter framhåller också att en lärare är en mycket betydelsefull förebild då det kommer till att skapa läsande individer i skolan. Man måste som lärare visa ett stort engagemang och läsintresse som förhoppningsvis smittar av sig till eleverna. Monika menar att ”det tror man ju i alla fall [påverkar], men jag kan inte säga att jag har några bevis för det, själv”.

På skolan finns ett stort bibliotek som används flitigt. Personalen på skolan har alltid prioriterat biblioteket då det gäller att köpa in efterfrågade böcker, sortera ut gamla och skapa en inbjudande miljö för eleverna. Att ha ett brett, bra och tillgängligt bokbestånd ses som väldigt viktigt vilket går hand i hand med det som Chambers (1991:10-11 & 34) framhåller är betydelsefullt då man vill få läsande individer i skolan. Dock framhåller informanterna att arbetet med biblioteket har avtagit markant, till stor del på grund av att deras ”klippa” och biblioteksansvariga specialpedagog gick i pension för två år sedan, och ingen övertog detta ansvar. Nyligen har emellertid två personal på skolan blivit utnämnda till biblioteksansvariga enligt en av informanterna, och har stora förhoppningar att kunna förbättra utbudet igen och förhoppningsvis göra det till ”navet” i skolan. Tyvärr verkar inte detta vara något alla i personalen är medvetna om, då det tydligt framkommer att två av de fyra informanterna är osäkra på om det är någon som är ansvarig för biblioteket idag. Alla lärare är dock överens om att skolbiblioteket är en oerhört värdefull resurs i skolan då det kommer till att själva låna böcker till sin klass och att få eleverna att läsa böcker generellt. Lärarna nämner även att det är bra att inne i klassrummet ha ett visst förråd av böcker som byts ut med jämna mellanrum. Detta då de anser att det är många elever som har svårt att välja om urvalet blir för stort som exempelvis i biblioteket. Agneta nämner att hon har flera elever som ofta kommer tillbaka och säger ”jag hittade ingen bok” vilket inte är lika vanligt då hon begränsar valet till ett 30-tal böcker i klassrummet. På så vis gör hon böckerna mer tillgängliga för eleverna även om hon minskar utbudet betydligt i andras ögon.

Lärarna beställer även mycket böcker ifrån skolbibliotekscentralen. Då får de lådor med antingen en klassuppsättning eller olika titlar med olika svårighetsgrad till sina klasser. Alla säger att skolbibliotekscentralen underlättar deras arbete med skönlitteraturen markant. Detta eftersom lärarna säger att personalen där är väldigt kompetent, hjälpsam och försöker hitta böcker som passar deras önskemål i den mån det går. Karin nämner att hon brukar gå dit och plocka själv eftersom hon då kan prata med personalen samtidigt som hon kan se vilka böcker som finns.

4.5. Pedagogiska arbetssätt

4.5.1 Tyst läsning

Individuell läsning är en metod alla lärare i undersökningen använder sig av i sin undervisning. De refererar till denna läsning som ”bänkboksläsning” där eleverna oftast sitter i sina bänkar och läser tyst för sig själva. Lärarna nämner flera syften med varför de använder sig av denna metod. Det första är att det är stunder som tillåter eleverna att på egen hand leva sig in i böcker, få njuta av en såkallad läsoplevelse, och därigenom förhoppningsvis bidra till ett ökat läsintresse bland eleverna. Ett annat syfte med läsningen sägs vara färdighetsträning, att förbättra elevernas läsförmåga, för att på så vis förbereda eleverna på den allt större mängd och skiftande art av texter som de kommer att få ta del av under sin utbildningstid. Läsningen fungerar även som en utvecklingsmöjlighet hos eleverna, de lever sig in i innehållet och förhoppningsvis reflekterar över det de läser. Agneta påpekar att ”risken är inte så himla stor att någon skulle sjunka in i boken och bara läsa” vilket till viss del är det som Hillis Miller (2002:118) menar att just barn många gånger gör och är något som människor generellt kopplar ihop med njutning och upplevelseläsning.

Det finns dock några negativa delar som en lärare måste vara uppmärksam på då hon eller han väljer att använda tystläsning i sin undervisning. Agneta berättar att det finns elever som sitter och tragglar i alldeles för svåra böcker vilket i sig kan inverka motivationshämmande. Monika tar upp vikten av att uppmärksamma att alla verkligen kommer till ro och läser, det sitter alltid några elever som undviker att läsa och enbart vänder blad istället. De finns även de så kallade bokbytarna/läsundvikarna som hela tiden byter böcker av olika anledningar. Åsa berättar att ibland måste man som lärare pressa dessa elever med att gå in och säga ”nu skall du läsa denna boken och sedan skall du berätta för mig vad den handlar om när den är klar”. Åsa tillägger att man då som lärare måste vara medveten om att det är en bok som är intressant och kan fånga läsaren samtidigt som man vet att det är en bok eleven klarar av. Detta är även något Agneta berättar att hon gör och tillägger:

Att ställa krav på en elev är för mig att bry mig om eleven. /.../ man måste hjälpa eleven över de här små pucklarna så att de börjar se sig själva som stolta, glada läsare.

Alla lärare säger att då det kommer till bänkboken får eleverna i största mån själva välja de böcker de vill läsa, vilket de menar, i enighet med forskarna (se Björk & Liberg 1996:90; Chambers 1991), ökar motivationen till läsning. Det finns de elever som väljer att ta med böcker hemifrån men oftast väljer de av det som finns att tillgå i klassrummet och på skolan. Därför är det viktigt enligt lärarna att hela tiden ha roliga och intressanta böcker tillgängliga i klassrummet.

Bänkboksläsningen förekommer olika mycket hos de olika lärarna. Karin nämner att hon försöker se till att eleverna får läsa en stund varje dag, men preciserar inte hur länge detta är. Åsa, Agneta och Monika växlar mellan högläsning och bänkboksläsning under skoldagarna och därmed kan mängden individuell läsning skilja sig från vecka till vecka. Agneta och Monika nämner att för tillfället arbetar de mycket med gemensam läsning (se avsnitt 3.5.2.) och därav minskar även den individuella läsningen i vissa avseenden i deras undervisning.

Bänkboken används även under tillfällena då läraren inte har planerat att barnen skall läsa. Dessa stunder infaller främst då eleverna har slutfört en arbetsuppgift och väntar på att nästa skall ta vid. Detta kan liknas till det som Nilsson (1997:38) kallar för utfyllnads material, dock anser inte lärarna i studien att detta är något negativt då de anser att skönlitteraturläsningen är så viktig för eleverna att man måste utnyttja varje tillfälle som ges. Lärarna nämner även att det finns elever som självmant väljer att läsa då de har en stund över, vilket är väldigt positivt.

4.5.2. Högläsning & gemensam läsning:

Högläsning är något som alla lärare säger är en uppskattad metod i deras undervisning, dock framhålls det att metoden utnyttjas olika mycket och på olika sätt. Åsa och Karin nämner att de ofta läser högt för sina elever. De menar att det är ett sätt att få med alla elever i klassen, vilket även forskaren Ulla Lundqvist (i Ejeman & Molloy 1997:144) betonar som fördel vid denna sorts läsning. ”Man får ju en gemensam berättelse i klassen och då har man ju möjlighet att diskutera det på ett annat sätt. Vad tror ni kommer hända nu? Å, varför gör de så här? Å, ja... om du har varit med om nått liknande själv. Det blir ju mycket gemensamma saker att samlas omkring då” berättar Åsa då hon beskriver fördelar och förklarar varför hon använder sig av högläsning som metod i undervisningen. Även Karin nämner den gemensamma historien som en positiv effekt och uttrycker att hon mer än gärna använt sig av högläsning i större utsträckning än vad hon gör idag. Hon menar att detta är ”praktiskt svårt” då hon anser att alla barn bör vara närvarande vid sådana tillfällen.

Vi har förberedelseklassbarn som kommer in vissa timmar och andra barn som går iväg på nått stöd /.../, det beror ju på hur klassen ser ut, men det går inte att läsa en spännande bok och så är den eleven inte här just då.

Både Karin och Åsa nämner att de försöker planera in högläsningstider i veckoplaneringen, men kan även använda sig av högläsningen när det finns en stund över. Agneta i sin tur berättar att det går i perioder då hon använder sig av en högläsningssbok i undervisningen. Hon brukar då försöka läsa högt för sina elever då de har bild. Detta är inte för att hålla sina elever lugna utan hon menar:

Det är för att det ska va trevligt att höra någon som läser och samtidigt komma till ro och göra sin uppgift. Det passar rätt bra ihop. De brukar tycka det är ganska mysigt och rofyllt.

Hon nämner även att hon brukar använda sig av gemensam läsning i klassen, lästillfällen där alla elever har samma bok och läser högt tillsammans i gruppen. Detta är även något Monika och Karin säger att de gör med sina klasser. Karin förtydligar dock att det brukar vara hon som läser och eleverna följer enbart med i texten och tittar på bilderna. Hon menar att detta är av stor betydelse för de elever som har svårt med språket, då de både får höra och se orden när läraren läser. Även böckers bilder, om de har några, kan bidra positivt till elevernas läsupplevelse, då de många gånger kan förbättra elevernas förståelse för textinnehållet. På detta vis kan alla ta del av historien, även de barn som har svårt med läsningen eller språket, samtidigt som det gynnar elevernas språk-, läs- och skrivutveckling. Detta menar även Monika och Agneta är fördelar med att jobba på detta sätt även då de låter eleverna själva bidra till högläsningssituationen i större grad än vad Karin gör. Monika berättar att denna läsmetod är gynnsam då man vill ge eleverna extra stöttning då det gäller läsförståelsen och samtidigt få eleverna att reflektera över och

diskutera det som de har läst. På detta vis får de träning i att närläsa och ”läsa mellan raderna” för att tillsammans i gruppen lista ut vad texten egentligen vill framföra, vilket är den sortens läsning som människor associerar till skolan enligt Lindö (2005:16). Samtliga lärare poängterar även att högläsningssituationen hjälper eleverna att förstå hur olika texter är uppbyggda samtidigt som det har stor betydelse för elevernas, framförallt de språksvagas, språkutveckling.

Lärarna i studien väljer sina böcker på olika sätt då det kommer till den gemensamma läsningen och högläsningen. Gemensamt är att de valda böckerna många gånger befinner sig över elevernas egen kapacitet att läsa själva. Detta är även något Chambers (1991:55) menar är en fördel med högläsningen, då alla barn oavsett läsförmåga kan ta del av en berättelse på högre nivå. Karin berättar att hon brukar välja böcker själv, oftast väljer hon sådana som hon vet att elever brukar tycka om, vilket gör att en hon har en del böcker som hela tiden återkommer i högläsningsundervisningen. Som förslag på detta nämner hon Astrid Lindgrens böcker. Böcker som, enligt henne, kanske kan ses som lite ”barnsliga” för utomstående att läsa för en mellanstadieklass. Karin påvisar att språket i dessa böcker numera är för avancerat för eleverna att ta sig igenom på egen hand men framhåller att de fortfarande fungerar utmärkt som högläsningssbok, vilket även Åsa betonar då hon diskuterar samma böcker. Åsa i sin tur berättar också att hon själv brukar välja böckerna hon läser högt. Hon väljer oftast sådana böcker som hon vet passar bra till högläsning och nämner även att hon samtidigt tar hänsyn till genre, genus och andra aspekter. Hon anser att det är viktigt att eleverna får ta del av den mångfald som skönlitteraturen inbegriper. Emellanåt får även eleverna komma med önskemål och ibland väljs böckerna utefter något hon vill diskutera med klassen. Monika och Agneta beställer oftast böcker från skolbibliotekscentralen, då de oftast vill ha klassuppsättningar med böcker, men lånar även ibland utav skolans egna bokbestånd. Valet blir dock mer begränsat och styrt till vad som finns inne på skolbibliotekscentralen då de väljer att beställa därifrån, men oftast går det väldigt bra. Agneta berättar emellertid att det finns tillfällen då det inte har fungerat och då har eleverna istället fått välja att ha kvar boken som bänkbok istället. Anledningen till att det inte fungerade så bra menar hon låg i språkförståelsen hos eleverna, då boken var alldeles för svår för många utav dem och historien fördärvades av att de hela tiden var tvungna att stanna och prata om ordens betydelse i texten.

4.5.3 Samtal, förståelse och läsgrupper

Att samtala om det som klassen läser är av stor vikt enligt informanterna. Dock finns det ingen som nämner att de utför dessa samtal utefter någon specifik modell, exempelvis Chambers (1993:60-62) ’jag undrar- modell’, utan lärarna gör lite olika beroende på vad det är för bok och vad syftet är med läsningen. Alla lärare nämner att de ibland väljer böcker enbart för slutdiskussionens skull, exempelvis då de vill diskutera ämnen som kan vara etiskt känsliga och som måste belysas och uppmärksammas i klassen. Oftast använder de sig emellertid utav kontinuerliga samtal under högläsningens eller den gemensamma läsningens gång. Detta för att skapa större förståelse för det de läser samtidigt som elevernas reflektioner kommer fram, vilket är ett av boksamtalens styrkor enligt Chambers (1985:118-119), och Lindö (2005:14).

Att skapa förståelse för skönlitterära texter är en av dessa lärares stora uppgifter då det kommer till läsningen och alla anser att samtalet är en ypperlig metod då man vill försöka förbättra elevers förståelse för det som lästs. De menar att man måste jobba ingående med

texterna, förklara ord och meningar och göra en såkallad ”djupläsning” då de läser böcker tillsammans i klassen. Monika berättar att

vi har ju elever som vi får förklara mycket ord för. Man måste stanna till och förklara, rita och fråga klassen vad betyder detta ordet? Så det kan bli en stund man ritar och berättar om ett ord eller kanske en mening, vad menar författaren med det här? Men man vill ju inte hacka sönder historien, så man måste tänka sig för, så att det inte blir för mycket sånt bara. Men det är viktigt för att eleverna ska kunna få de inre bilderna framför sig.

Alla lärare anser att eleverna kan få en större förståelse för ords innebörder genom att läsa skönlitteratur och genom gemensamma diskussioner. Detta eftersom eleverna då får ta del av ord i olika kontexter vilket gör det lättare att komma ihåg dem. Dock påvisar lärarna att det är viktigt att belysa att vissa ord kan ha olika betydelser i olika sammanhang, vilket försvårar förståelsen många gånger för eleverna. Men genom att man om och om igen samtalar om ordens betydelse och meningars undertexter befästa bokens handling hos eleverna samtidigt som orden och meningarna bidrar till elevernas förståelse och behärskning av det svenska språket.

Karin berättar att hon ibland brukar ge eleverna i uppgift att skriva ner tre ord som de aldrig hört förut då de läser som de sedan diskuterar tillsammans i klassen. På detta sätt får klassen en ordbank och eleverna har en möjlighet att utveckla sitt ordförråd och därmed sin ordförståelse. Hon berättar:

Att just det här att också förstå att man lär sig ord, det finns många ord som du inte kan men du kanske förstår vad det handlar om. Det finns ju jättemånga ord när de sitter och skrattar som de inte har en aning om vad det är, eller som de aldrig använder.

Agneta nämner att då hon först kom till skolan blev hon förvånad över hur lite eleverna där faktiskt förstod. Dock framhåller hon, liksom de andra lärarna, att eleverna har som ambition att försöka förstå och är väldigt duktiga på att fråga då det är ord eller meningar de inte begriper. Detta skapar samtal utefter deras individuella intressen och frågor vilket är något som Löthagen och Staaf poängterar är av stor vikt i klassrummet då man som lärare vill att eleverna skall tillägna sig en förståelse för någonting.

Monika berättar att hon gärna använder samtalet för att återberätta vad som har hänt i böckerna. Detta för att försäkra sig om att alla har förstått vad de har läst samtidigt som alla får en återkoppling till det som tidigare har hänt innan de börjar läsa igen. Hon menar ”att har man inte förstått det man har läst så kan man inte återberätta handlingen heller” vilket i sig är en förutsättning då man vill att eleverna skall finna läsandet lustfyllt och samtidigt tillägna sig innehållet i böckerna.

Samtliga lärare säger sig även använda en såkallad ”stanna till i texten-teknik” för att öppna upp till samtal i klasserna. Då diskuteras bland annat hur eleverna tolkar vissa innebörder i stycken, känslor och reflektioner som har uppkommit och hur de själva hade gjort i en liknande situation. Genom samtalen får eleverna chans att komma till nya insikter och träna på att sätta ord på det de tänker, vilket även litteraturen hjälper dem med enligt lärarna. På så vis sker också en språkutveckling hos eleverna under samtalens gång.

Karin berättar, då det gäller högläsningen, att samtalen kan skilja sig ganska markant åt ur planeringssynpunkt. Ibland förbereder man för olika samtal och i andra fall sker det mer spontant. Hon säger:

Är man själv inne i boken [högläsningensboken] kommer det naturligt, men ibland har jag gjort så att jag plockar ut bilder och gett barnen och frågat vad kommer att hända? Och så läste vi vad som verkligen hände och så prata vi om det sedan efteråt igen. Jag gjorde det med Roald Dahls *Jättepersikan*, med svartvita bilder som inte va helt självklara och det va jätteroligt.

Karin menar att igenom samtalet med bilderna skapades en nyfikenhet bland eleverna för läsningen samtidigt som de fick träna sig i att samtala och reflektera över bilder och text.

Agneta, Monika och Åsa nämner att de ibland använder sig av så kallade läsgrupper i sin undervisning. Alla delar då in eleverna i mindre grupper och låter eleverna sedan diskutera det de har läst i denna grupp. Detta menar de fungerar bättre för eleverna, då fler har möjlighet att komma till tals än vad de har i helklass. Agneta säger dock att hon brukar följa upp diskussionerna i helklass efteråt så att alla elever kan ta del av vad de andra kom fram till i gruppen. Åsa är den lärare som arbetar minst på detta sätt;

Man behöver vara fler vuxna när man delar upp i läsgrupper. Det är ju hela tiden att man är ensam med klassen och måste begränsa sig, för barnen har ju väldigt svårt att jobba i grupper och få igång de här samtalen på egen hand. De behöver ha en vuxen som leder. Oftast brukar man göra så att någon grupp med 'duktiga' barn då får klara sig själva men det är ju inte rätt mot dem då utan de behöver ju också ha en samtalsledare som ställer dem här frågorna och som hjälper dem att diskutera texten. Jag skulle vilja arbeta mer såhär.

Åsa betonar här, liksom Chambers (1985:118-119), vikten av att ha någon som leder samtalet och att resurserna i klassen/skolan gör att hon som lärare måste välja bort vissa arbetssätt som hon egentligen skulle vilja arbeta mer med.

Alla lärare poängterar att samtalet är av jättestor vikt i arbete med skönlitteratur, detta framförallt för förståelsen hos eleverna med även för att de skall kunna ta tillvara den kunskapen som skönlitteraturen för med sig.

4.5.4. Skriftlig dokumentation

Samtliga lärare anser att arbetet med skönlitteraturen kan ha positiv effekt då det kommer till elevernas skrivutveckling. De ser stora fördelar att kombinera läs- och skrivaktiviteter framförallt då det kommer till dokumentering och utvärdering av böcker som elever har läst. Alla lärare berättar att de på ett eller annat sätt låter eleverna skriva loggbok/recensioner, med sammanfattningar och omdömen. Agneta säger att detta är något hon är väldigt förtjust i och tycker är väldigt givande för elevernas skrivprocess. Huvudsyftet med recensionen är att få eleverna att tänka och reflektera över det de har läst samtidigt som de får en känsla för hur böcker är uppbyggda. Åsa tillägger även att

Då ser man ju lite av vad de har uppfattat i boken, att de kan plocka ut vad va det som hände i boken? vilka va med? vilka personer va det som var med och... ja... lite grann om boken.

Karin anser att skrivandet av detta slag många gånger är svårt för eleverna, vilket även Amborn och Hansson (1998:56) diskuterar då de framhåller att barns språk är för begränsat för recensionsuppgifter. Hon väljer därför att använda sig mer av alternativa metoder som exempelvis läsdagböcker i sin undervisning. I dessa böcker får eleverna en fråga från en frågelåda som de sedan besvarar vilket Karin menar fungerar som en form av dokumentering. Det kan röra sig om frågor om handlingen, huvudpersonerna eller om vad de tror kommer hända sedan. Hon berättar att eleverna skriver väldigt kort och att det är ingenting hon rättar i efterhand, utan det är mer för deras egen skull hon låter dem skriva.

Lärarna berättar även att de finns tillfällen då de inte kräver någon form av dokumentering utan låter eleverna enbart läsa för läsoplevelsens och läsningens skull. Åsa berättar exempelvis att bänkboken är en sådan läsning medan hon för tillfället vill att eleverna skall skriva recensioner om böckerna de har i läsläxa.

5 Diskussion

I inledningen till detta examensarbete ställde jag frågan om lärares uppfattning kring värdet av skönlitteratur i skolans undervisning har minskat. Detta eftersom siffror tydligt visar att läsförståelse och läsintresset bland barn och ungdomar generellt sett sjunkit i dagens samhälle (se Skolverket 2006a; Skolverket 2006b). Har det enbart blivit ett verktyg att tysta ner och hålla eleverna sysselsatta med, ett så kallat utfyllnadsmaterial som forskaren Jan Nilsson (1997:38) menar att skolans undervisning i vissa fall ger sken av?

Till min glädje kan jag konstatera att det fortfarande finns de lärare som ser värdet av, försöker arbeta med och samtidigt ger skönlitteraturen en given plats i sin undervisning.

5.1. Skönlitteraturens roll

Resultatet visar att samtliga lärare i denna studie använder skönlitteratur i sin undervisning. Att inte arbeta med skönlitteratur anser de är helt orimligt då skönlitteraturen är ett av de bästa språkutvecklingsmedlen en lärare kan använda sig av. En åsikt som styrks av Norberg (2003:62) då hon menar att det inte finns ett bättre material som stödjer språkutvecklingen så mycket som vad skönlitteraturen gör, en föreställning jag gick in i undersökningen med. Jag var även av åsikten att användningen av skönlitteratur var av extra stor vikt vid mångkulturella skolor, likt den skola som ingår i undersökningen, vilket sedan tre av de fyra informanterna bekräftade. Detta menade de har att göra med att de arbetar med elever som har begränsade och samtidigt mycket skilda kunskaper i det svenska språket och därav är i stort behov av den språkutvecklande egenskapen skönlitteraturen erbjuder. Även Löthagen & Staaf (2009) bekräftar denna åsikt då de är övertygade om att skönlitteraturen har stor betydelse för språkutvecklingen hos elever med svenska som andraspråk. De framhåller att läsningen av skönlitteratur är en nödvändighet för att elever med annat modersmål än svenska skall utveckla sitt språk och kunna lyckas i sin utbildning. Detta är en uppfattning informanterna i undersökningen verkar dela med författarna då svaren i intervjuerna visar att de ser att elever som läser mycket skönlitteratur också får ett större ordförråd, vilket ofta leder till förbättrade skolprestationer. De menar att språket som eleverna besitter har stor betydelse för hur eleverna klarar av att tillägna sig kunskap och ta instruktioner i undervisningen, vilket i sig har stor betydelse för hur de lyckas i sin utbildning. Detta kopplar jag till min egen uppfattning om att språkförståelsen och språkkunskaper överlag har betydelse för hur människor tillägnar sig kunskap och kan ta instruktioner. Har man stora brister i språket resulterar det, enligt mig, att stora delar av det som det undervisas om går en förbi, vilket i sig bör få negativa effekter både då de gäller skolprestationer men även ens personliga möjlighet att utvecklas och ta del av den utbildning skolan idag skall undervisa sina elever i. Skolan är idag enligt Säljö (2000:207-208) uppbyggd runt processerna läsa, skriva och tala, vilket alla är kommunikativa och språkrelaterade processer, som kräver att man som elev besitter goda kunskaper i det språk den huvudsakliga skolundervisningen baseras på. Att hjälpa eleverna erövra det språk de behöver för att kunna lyckas i sin utbildning bör därför vara en av skolans stora prioriteringar i sin undervisning, vilket även mina informanter verkar instämma i. Skönlitteraturens möjligheter till detta är något lärarna poängterar är av stor vikt och bör därav vara ett vanligt förekommande arbetsmaterial i skolans undervisning. Syftet med skönlitteraturundervisningen blir då inte enbart det innehållsmässiga som litteraturen erbjuder, utan även att eleverna få möjlighet att utveckla sin egen språkförmåga.

Vid analysen av intervjuerna drar jag slutsatsen att lärarna ser skönlitteraturen som mer än bara ett läsfrämjande och språkutvecklande medel. Det framkommer tydligt att de även ser skönlitteraturen som ett ypperligt läromedel och använder den för att tillägna och fördjupa kunskaper hos eleverna. Kunskaper så som vidgad fantasi, reflektion och tänkande nämns alla berikas av litteraturläsningen samtidigt som personliga egenskaper som empati och inlevelseförmåga också utvecklas. Även elevernas omvärldsuppfattning sägs stärkas genom skönlitteraturen eftersom eleverna då får ta del av så kallade indirekta erfarenheter i ett meningsfullt sammanhang. Skönlitteraturen gör det även möjligt att arbeta ämnesintegrerat och skapa en förståelse för eller en fördjupad kunskap kring det innehåll läroböcker och faktatexter presenterar. På detta sätt blir innehållet mer givande för eleverna och mer lättillgängligt. Allt detta går hand i hand med de egenskaper som den tidigare forskningen påstår skönlitteraturläsningen kan bidra med (se Amborn & Hansson; Norberg 2003; Löthagen & Staaf 2009; Molloy 1996). Skönlitteraturens möjligheter är oändliga, det är bara vi som lärare som begränsar användningen av den. Flera informanter påvisar att det är svårt rent undervisningsmässigt i vissa avseenden att finna tid till skönlitteratur läsning då det finns andra saker som måste prioriteras. Samma gäller informanternas planeringstid, vilket gör att skönlitteraturen i viss mån måste lämna plats åt annan undervisning i vissa fall. Jag tror, precis som Chambers (1991:38-39) och som några av informanterna påvisar, att det är lättare att prioritera skönlitteraturläsningen i undervisningen om man planerar in den på schemat. På detta vis har skönlitteraturläsningen en given plats i undervisningen och används inte enbart då det hinns med. Kunskapen och förförståelsen eleverna får med sig utav läsningen är ovärderlig, enligt mig, och bör därför ses som ett komplement till all undervisning på samma sätt som informanterna i studien och forskare (se Hallberg 1993:6-8; Nilsson 1997) framhåller att den gör. Skönlitteraturen gör det även möjligt att variera och individanpassa innehållet utefter elevernas olika förutsättningar i klassen på ett helt annat sätt än vad en klassisk lärobok gör.

På frågan om varför man bör använda skönlitteratur i undervisningen ger informanterna flera olika svar. Dock är det ingen som nämner våra styrdokument, vilket förvånar mig stort. Exempelvis står det i kursplanen för svenska att skönlitteratur ska användas för att nå upp till de mål som berör läsning, förståelse, reflektion och möjligheten att förstå kulturell mångfald. Även i läroplanen, Lpo94, framhålls att vi i skolan, i vår undervisning, ska ha som mål att eleverna ”behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (skolverket 1994:10) vilket också kan kopplas till användningen av skönlitteratur. Ser man även till det Rosenblatt (2002:174-175) framhåller, att skönlitteraturen bidrar till att forma eleverna till demokratiska medborgare, bör tankarna definitivt dras till styrdokumentet. Detta eftersom skolan enligt läroplanen har i uppgift att förmedla och förankra de värden och normer som vårt samhälle idag är uppbyggt kring och därav ge eleverna de verktyg de behöver för att utvecklas till demokratiska medborgare.

Att alla informanter arbetar för att försöka efterfölja våra styrdokument anser jag framkommer tydligt i resultatet. Dock finns det ingen som specifikt refererar till våra styrdokument, vilket i sig borde vara en självklarhet, då det är vad skolans undervisning bör följa i största, möjligaste mån. Kanske är det så självklart, så att de faktiskt glömmer av att nämna det?

5.2. Undervisningsmetoder

Då det kommer till hur lärarna använder skönlitteraturen i undervisningssammanhang finns det flera likheter mellan informanterna. Alla använder sig av de klassiska undervisningsmetoderna individuell tystläsning och högläsning. Dock förekommer de i olika stor utsträckning i de olika klassrummen. Andra metoder som nämns är gemensam läsning, läsgrupper, samtal- och skrivaktiviteter.

Att individuell läsning är viktig för elever är det många forskare och författare som är överens om (se Björk & Liberg 90-91; Chambers; Norberg 2003; Säljö 2000). Det är en aktivitet som gynnar elevernas utveckling mycket samtidigt som läsförmågan tränas för att klara av det skriftspråksbaserade samhälle vi idag lever i. Då det kommer till den individuella tystläsningen berättar informanterna att grundtanken bakom denna undervisningsmetod är att alla eleverna ska få möjlighet att färdighetsträna samtidigt som de får tillfälle till att uppleva och njuta utav enskild läsning. Detta anses vara viktiga delar i undervisningen då det kommer till att få eleverna att identifiera sig som läsare och samtidigt försöka skapa läslust hos individerna, vilket även jag är benägen att hålla med informanterna om. Detta är det ideal man som lärare eftersträvar, dock visar resultatet att detta inte alltid är fallet i undervisningssammanhangen. Det finns alltid några läsundvikare/bokbytare i klasserna som sällan finner njutning i att läsa. Samtidigt finns de elever som sitter med för svåra böcker vilket också fungerar hämmande för läsmotivationen. Detta är framförallt vanligt hos elever med språkbrister enligt Löthagen och Staaf (2009:8), där läsförståelsen gör att eleverna enbart sitter och låtsasläser eller vänder blad. De framhåller istället att dessa barn behöver extra mycket stöttning och uppmuntran från lärarens sida. En insikt mina informanter verkar vara införstådda med eftersom flera av dem framhåller högläsningens och den gemensamma läsningens många fördelar.

Att högläsningen och den gemensamma läsningen värderas högt av informanterna är omöjligt att gå miste om. Fördelar som att alla kan ta del av en berättelse samtidigt, möjligheten för stöttning och stimulering då det kommer till engagemang och förståelse för böcker beskrivs som ovärderlig i undervisningen. Detta är även fördelar som den tidigare forskningen understryker att högläsning/gemensamläsning för med sig (se Chambers 1991:51-57, Björk & Liberg 1996:84-85&90; Norberg 2003). Gemensam läsning gör det även möjligt för eleverna att ta del av, samt till viss del läsa, skönlitteratur som ligger utanför deras egen kapacitet att läsa på egen hand (se Chambers 1991:55). Detta är något resultatet visar att informanterna är medvetna om. Böckerna de väljer att använda är många gånger för svåra för eleverna att klara av på egen hand. Det kan handla om böcker som rent språkmässigt ligger utanför elevernas språkförmåga samtidigt som det kan vara böcker som kräver att man som läsare klarar av att läsa mellan raderna, göra inferenser, för att förstå innehållet. Här menar informanterna att den gemensamma läsningen spelar en avgörande roll. Genom att alla tar del av samma bok finns det större möjligheter att öppna upp till samtal mellan deltagarna, vilket har stor betydelse för elevernas läsförståelse. Ordförklaringar, reflektioner, analyser och diskussioner är alla givna inslag i undervisningen kring den gemensamma läsningen och är av stor vikt för eleverna då de ska tillgodogöra sig innehållet i böcker. Detta kopplar jag till att lärarna vill utveckla sina elever både språkmässigt och reflektionsmässigt genom att använda böcker som enligt Vygotskij befinner sig i det han kallar ”the zone of proximal development” (Claesson 2002:30). Eleverna får då möjlighet att ta del av böckerna

genom vägledning från både mer kunnig personal och mer kunniga elever, som de sedan efterhand klarar av att läsa på egenhand.

Chambers (1985:118-119) betonar att det är genom samtal eleverna får möjlighet att bearbeta det som har lästs. De skapar en bättre förståelse av innehållet då deras olika tolkningar sätts samman till en gemensam läsoplevelse. Resultat av undersökningen visar att även informanterna är av denna åsikt. Lärarna menar att samtalen ger eleverna möjlighet att återberätta, utvärdera, reflektera och diskutera innehållet på ett sätt som gör det meningsfullt för gruppen och samtidigt skapa en mening för eleverna själva. Detta då diskussionerna inte enbart fastnar vid innehållet i boken utan även dras till elevernas egna erfarenheter, känslor och åsikter. Enligt mig är detta en viktig förutsättning då man som lärare vill att eleverna skall nå en personlig utveckling ur böckers innehåll. Ingen av informanterna nämner att de arbetar utifrån någon speciell samtalsmodell, exempelvis Chambers boksamtalsmodell. Istället visar resultat att lärarna använder sig av kontinuerliga samtal under läsningens gång samt en avslutande diskussion kring boken när den är färdigläst. Vilken metod som är bäst kan jag inte yttra mig om. Dock kan jag tycka att Chambers modell verkar vara mer strukturerad och planerad i viss grad medan informanterna verkar använda sig mycket av improvisation då det kommer till deras samtal, förutom då de väljer böcker för ett specifikt diskussions syfte.

Tre av de fyra informanterna säger sig även använda sig av läsgrupper i sin undervisning. Eleverna får då möjlighet att analysera och diskutera innehållet i böckerna i mindre grupper, vilket de tre lärarna betonar är en stor fördel i undervisningen. Detta är även något Norberg (2003:66) poängterar då hon menar att denna metod gör det möjligt för fler elever att komma till tals i diskussionerna. En av de tre informanterna (Åsa) understryker dock att arbetet med läsgrupper kan vara problematiskt. Hon menar att eleverna i klasserna många gånger har svårt att samarbeta och få igång en diskussion utan vuxenstöd och personalresurserna på skolan är oftast för knappa för att detta skall vara möjligt. Detta tror jag är verkligheten i många skolor i Sverige. Dock tror jag att det också är en fråga om att träna sina elever att själva föra diskussionerna. Alla samtal kanske inte är perfekta i början, men ju mer tid och desto fler träningstillfällen eleverna får på sig ju bättre brukar det bli. Det gäller bara som lärare att ha tålamod och vara villig att släppa lite på tyglarna som inbegriper att man vill ha kontroll på allt. Får eleverna förtroende för detta arbetssätt, utan vuxenstöd hela tiden, så finns det stor chans att de faktiskt diskuterar sådant som de anser vara av vikt i boken och inte det som de "tror" att läraren vill att man skall samtala kring. På detta vis får eleverna träna sig i att diskutera, att formulera hur de tänker och att ta ansvar för sina diskussioner vilket i sig är viktiga kunskaper att besitta.

Resultatet visar att skrivning utifrån det eleverna läser är något som genomförs i alla informanternas klassrum, dock i olika utsträckning. Skrivaktiviteter så som recensionsskrivning, sammanfattningar, läslogg och läsdagbok ses alla som möjliga bearbetningsmetoder för eleverna. Elevernas skrivning ger även lärarna möjlighet att kontrollera elevernas läsning och vad de uppfattar i böckerna samtidigt som eleverna tränas i att uttrycka sig i skrift. Att kombinera skrivaktiviteter och läsning är något Molloy (1996:65) betonar är av vikt i skolans undervisning. Skrivaktiviteterna menar hon bistår med att eleverna måste reflektera över innehållet då de läser samtidigt som det ger eleverna en möjlighet att sammanfatta sina tankar och åsikter som de sedan kan återkomma till. Rosenblatt (2002) anser emellertid att aktiviteterna styr elevernas läsning på ett negativt sätt då hon är av uppfattningen att uppgifterna många gånger fungerar hämmande för elevernas spontana reaktioner på verket. Istället menar hon att eleverna

själva bör få avgöra i vilken form de vill redovisa sin läsning då det skall vara ett sätt de känner sig trygga med. Av resultatet i undersökningen kan jag se att informanterna delvis delar Molloy och Rosenblatts tankar. Precis som Molloy tolkar jag det som att alla ser fördelar med att använda skrivaktiviteter som uppföljningsmetod till läsningen, dock framhålls även att det är viktigt att eleverna får läsa enbart för läsupplevelsen och läsglädjen. Framförallt då det kommer till tystläsningsböckerna i vissa av informanternas klassrum. De menar att en kombination av de två är det bästa. Eleverna får ibland läsa enbart för färdighetsträning och nöjes skull samtidigt som det ibland även krävs en extra reflektionsaktivitet efter avslutad läsning. På detta sätt anser jag att informanterna försöker undvika förvirringen som Rosenblatt (2002:15) menar kan uppstå i lärares undervisning då det kommer till läsningens syfte. Eleverna får tillfälle att både läsa utifrån ett estetiskt och ett efferent syfte, där de har en klar bild av vilket läs sätt de bör använda och när. Elevernas lästeknik kan enligt mig påverka hur eleverna upplever läsning av skönlitteratur, då det ena är mer inlevelse- och lustbetonat än det andra.

5.3. Bokval

Av min studie framgår att informanterna till stor del själva väljer böckerna som används i undervisningen. Detta gäller framförallt böcker som används till högläsning och gemensam läsning. Böckerna är oftast av skiftande karaktär då det kommer till innehåll, syfte och svårighetsgrad samtidigt som lärarna försöker anpassa valet efter elevernas intresse och det som ses som allmänbildning att ta del av. Då det kommer till individuell läsning har eleverna större frihet att välja böcker på egen hand enligt informanterna. Dock anser jag att eleverna fortfarande många gånger är begränsade till val som lärarna redan har gjort eftersom de väljer att läsa böcker som informanterna oftast har valt ut och lånat till sina klassrum. Detta kan vara böcker som kommer från skolans egna bokbestånd eller böcker som beställts från skolbibliotekscentralen. Att som lärare göra medvetna och omsorgsfulla val då det kommer till vilka böcker eleverna läser och ta del av är av stor vikt i skolans undervisning. Detta är något Molloy (2003:31-32) tydligt betonar då hon menar att man som lärare måste planera och tänka över sina val utefter de didaktiska frågorna Vad? Hur? Och Varför de skall användas? Molloy tillägger även att läraren måste reflektera över Vem som skall ta del av boken och Vem hon eller han själv är som gör dessa val. Detta gör man inte då man som lärare enbart tänker 'det viktiga är att eleverna läser och inte vad de läser'. Jag uppfattar det som att informanterna i viss mån försöker reflektera över dessa frågor i sina bokval, speciellt då de har ett specifikt syfte med att använda skönlitteraturen som kunskapsförmedlare i undervisningen. Även i elevernas individuella val försöker lärarna till viss del ha dessa frågor i beaktning. Detta eftersom informanterna försöker stödja eleverna i deras bokval genom att se till att böckerna de har att välja mellan har skiftande svårighetsgrad, innehåll och faller inom elevernas intresse värld. Det jag kan sakna är dock reflektionen över vilka de själva är som gör dessa val åt sina elever. Många gånger glömmer man att ens egna fördomar och åsikter har en stor betydelse för vilka val man som lärare gör, detta kan vara en av anledningarna till varför ingen utav informanterna nämner denna reflektion i deras intervjuer.

5.4. Slutord

Att arbeta med skönlitteratur i sin undervisning har många fördelar enligt informanterna som deltagit i denna studie vilket jag är fullt och fast benägen att hålla med om. Användandet ger eleverna en möjlighet att utvecklas till "goda läsare". Med god läsare

menar jag, i likhet med Reichenberg (lärarnas nyheter 2010-09-22), inte enbart att eleverna besitter bra avkodningsförmåga och läshastighet, utan även förmågan att kunna förstå, analysera och reflektera över det de läser. På detta sätt utvecklas även elevernas språkliga förmåga mycket, vilket enligt informanterna i denna studie är en av de stora fördelarna då de arbetar med elever som har svenska som andra språk. Skönlitteraturen gör det även möjligt att variera undervisningsmetoderna mellan den mer läro- och faktabokbaserade undervisningen till en mer erfarenhetsbaserad och inlevelsefull undervisning, vilket i sig, enligt mig, gör undervisningen roligare både för lärare och elever.

aGenom att arbeta medvetet och kontinuerligt med skönlitteraturen kan man lättare anpassa undervisningen utefter den aktuella elevgruppen, deras individuella förutsättningar och förhoppningsvis skapa ett genuint intresse för skönlitteraturen hos eleverna. Jag delar informanternas åsikt om att det är upp till skolan att få eleverna intresserade av skönlitteraturläsning och att deras egna engagemang och läsintresse är av stor betydelse i detta avseende. Det är ingen självklarhet att alla barn blir såkallade bokslukare och läser allt de kommer över då det finns så mycket annat läsningen konkurrerar om deras uppmärksamhet med. Vill vi i skolan ha läsande individer och samtidigt skapa goda grunder för personlig utveckling måste vi skapa goda förutsättningar så att de hittar in i denna inlevelseberikande värld.

Referenslista

- Allard, B. Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2001) *Nya Lusboken – en bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.
- Amborn, H. & Hansson, J. (1998) *Läsglädje i skolan*. Falun: En bok för alla.
- Bjar, L. (Red.) (2006) *Det hänger på språket*. Danmark: Studentlitteratur.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996) *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.
- Brodow, B. & Rininsland, K. (2005) *Att arbeta med skönlitteratur i skolan: praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Chambers, A. (1985) *Booktalk: occasional writing on literature and children*. Trowbridge: The bogley Head Ltd.
- Chambers, A. (1993) *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Chambers, A. (1991) *The reading environment*. Woodchester: The Thimble Press.
- Claesson, S. (2002) *Spår av teorier i praktiken*. Odder: Studentlitteratur.
- Ejeman, G. & Molloy, G. (red.) (1997) *Metodboken. Svenska i grundskolan*. Stockholm: Liber.
- Eriksson, L. & Lundfall C. (2000) *Litterär gestaltning*. Stockholm: Liberg.
- Ewald, A. (2007) *Läskulturer - lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Doktorsavhandling. Malmö: Holmbergs.
- Hallberg, K. (1993) *Litteraturläsning. Barnboken i undervisningen*. Falköping: Ekelund förlag AB.
- Hillis, Miller, J. (2002) *On Literature*. New York: Routledge.
- Jensen, K. M. (1995) *Kvalitativa metoder, för samhälls och beteendevetare*, Lund: Studentlitteratur.
- Kåreland, Lena, (1994): *Möte med barnlitteraturen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindö, R. (2005) *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.
- Löthagen, A. & Staaf, J. (2009) *Skön litteratur- vägar till läslust och språkutveckling*. Kalmar: Hallgren och Fallgren studieförlag.
- Malmgren, L. & Nilsson, J. (1993) *Litteraturläsning som lek och allvar*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2003) *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* Lund: Studentlitteratur.

Molloy, G. (1996) *Reflekterande läsning och skrivning årskurs 7-9*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, J. (1997) *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Norberg, I. (red) (2003) *Läslust och lättläst. Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*. Lund: Bibliotekstjänst AB.

Rimersten-Nilsson, K. (1982) *Barnböcker och läslust*. Skövde: Förlagshuset Gothia.

Rosenblatt, Louise M. (1978) *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

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

Skardhamar, A. (1994) *Litteraturundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (1994) *LPO94, läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*.

Skolverket (2008) *Grundskolans kursplaner och betygskriterier* Upplaga 2:1. Västerås: Skolverket och Fritzes.

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

Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Trost, J. (2005) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Wingård, B. Wingård, B. (1994) *Lässtimulans i skolans vardag*. Solna: Ekelunds förlag AB.

Internetkällor

Lärarnas nyheter (2010-09-22) *Samtal om texten ger goda läsare* (läst 2010-12-30)
<http://lararnasnyheter.se/alfa/2010/09/22/samtal-texten-ger-goda-lasare>

Lärarnas nyheter (2010-12-07) *Svenskt mörker i Pisa* (läst 2010-12-08)
<http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2010/12/07/svenskt-morker-pisa>

Skolverket (2006a) *PIRLS – en internationell studie av läsförmågan hos elever i årskurs 4*
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1756>

Skolverket (2006b) *PISA 2006 - 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera - naturvetenskap, matematik och läsförståelse*
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1760>

Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer*, inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning.
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Frågor kring informanten:

- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Hur länge har du varit anställd på skolan?
- Vilken utbildning har du?
- På vilket sätt behandlades skönlitteraturen i din utbildning?
-På vilket sätt?

Frågeområde skönlitteratur i undervisningen:

- Vad betyder ordet skönlitteratur för dig?
- Använder du skönlitteratur i din undervisning? varför?
- Hur mycket tid ägnar du åt skönlitteratur i din undervisning?
- I vilka ämnen arbetar du med skönlitteratur?
- Hur arbetar du med skönlitteraturen i din undervisning?
- Varför och vilka fördelar ser du med att arbeta på detta sättet?
- Hur mycket tid och engagemang lägger du på att planera upp din skönlitteratur undervisning?
- Anser du att skönlitteraturen kan ageras som en kunskapskälla, på vilket sätt i så fall?
- Hur väljs böckerna som används i undervisningen
- Vad måste du ta i beaktning vid val av arbetssätt och böcker?
- Finns det några böcker du anser att eleverna bör läsa på mellanstadiet?
- Anser du att det är viktigt att eleverna läser skönlitteratur? Är det extra viktigt vid mångkulturella skolor och i så fall varför?
- Skulle du vilja arbeta på ett annat sätt än hur du gör idag? På vilket sätt i så fall?
- Mellanstadiet tillhör den såkallade bokslukar åldern, kan du märka det i din klass? Hur visar det sig eller inte?
- På vilket sätt kan skolan bistå med att få eleverna att bli bokslukare eller hitta läslusten?
- Anser du att skolan är bra på att möta upp den litteratur eleverna efterfrågar? På vilket sätt?
- Vad kan du se för nackdelar med att använda skönlitteratur i undervisningen?

Frågeområde om elevens lärande?

- På vilket sätt anser du att eleverna gynnas av arbete med skönlitteratur?
- Finns det någon kunskap som är lättare för eleverna att tillägna sig i skönlitteratur än i läroböcker? Vilka i så fall?
- Märker du några skillnader hos de elever som läser mycket skönlitteratur och de som inte gör det? Vilka i så fall?

Övergripande:

- Finns det något som du tycker vi inte har behandlat vad gäller användningen av skönlitteratur i undervisningen, didaktik och dess betydelse för eleverna?