



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Nu förändrades min inre bild”

-en jämförande fallstudie av två lärares arbete kring skönlitteratur

Therese Anklev-Carlier & Anne Josefsson

LAU390

Handledare: Maj Asplund Carlsson

Examinator: Agneta Simeonsdotter
Svensson

Rapportnummer: VT11-2920-008



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: "Nu förändrades min inre bild" – en jämförande fallstudie av två lärares arbete med skönlitteratur.
Författare: Therese Anklev-Carlier och Anne Josefsson
Termin och år: Vårterminen 2011
Kursansvarig institution: LAU390, Sociologiska institutionen
Handledare: Maj Asplund Carlsson
Examinator: Agneta Simeonsdotter Svensson
Rapportnummer: VT11-2920-008
Nyckelord: Läsförståelse, läsintresse, skönlitteratur, läsförståelsestrategier, undervisning

Syfte

Syftet med vår undersökning är att ta reda på hur lärare i skolår 5 arbetar med skönlitteratur och hur deras didaktiska val och klassrumsmiljön påverkar elevers läsförståelse och läsintresse.

Huvudfråga

För att besvara vårt syfte med undersökningen har vi valt att formulera följande frågeställningar:

- Hur ser den fysiska och sociala klassrumsmiljön ut?
- Hur arbetar lärarna med skönlitteratur?
- Vilken inställning har eleverna till skönlitterär läsning?
- Finns det någon åtskillnad på elevernas läsförståelse och läsintresse beroende på lärarnas arbetssätt?

Metod och material

Vi har gjort en jämförande fallstudie av två klasser där arbetssätten skiljer sig åt. Undersökningen är av kvalitativ karaktär och vi har använt oss av observationer, intervjuer samt en elevenkät för att kunna besvara vårt syfte. Vi har även fördjupat oss i relevant litteratur för att finna stöd till resultatet av det insamlade materialet.

Resultat

Resultatet visar att lärares arbetssätt har betydelse för elevernas läsförståelse och läsintresse. I den klassen där läraren använder skönlitteraturen som utgångspunkt i undervisningen samt där eleverna får samtala om och bearbeta texter föreligger ett större läsintresse. Läraren undervisar i lässtrategier vilket också med i stöd av tidigare forskning borde generera i bättre läsförståelse. Den andra läraren i undersökningen använder skönlitteraturen till individuell tystläsning där samtal om och bearbetning av texter inte prioriteras.

Yrkesrelevans

Vår undersökning är med tanke på Lgr 11 relevant eftersom det där betonas att undervisningen ska innehålla arbete med skönlitteratur och undervisning i lässtrategier. Den försämrade läsförmågan som forskning visar på existerar bland svenska elever, ligger också till grund för yrkesrelevansen av vår studie.

Förord

Vi vill börja med att tacka lärare och elever på de skolor vi besökt för att de ställt upp och på så sätt gjort vår undersökning möjlig. Vi vill också rikta ett stort tack till vår handledare, Maj Asplund Carlsson, som gett oss goda råd och stöd under processens gång. Vi har utfört allt från litteraturläsning, undersökning, bearbetning och skrivning tillsammans. Därför vill vi slutligen passa på att tacka varandra för gott samarbete under dessa intensiva men givande veckor. Litteraturläsningen, våra diskussioner samt våra empiriska undersökningar har gett oss en djupare insikt hur viktig skönlitteraturens roll kan ha i skolan, vilket vi båda kommer att bära med oss och har som ambition att använda i vår framtida yrkesroll.

Göteborg, 2011-05-13

Therese Anklev-Carlier & Anne Josefsson

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

1 Inledning	1
2 Teorigenomgång	2
2.1 PIRLS 2006.....	2
2.2 Läroplanen	2
2.3 Kursplanen i svenska	3
2.4 Läsförståelse	4
2.4.1 Läsförståelsestrategier	5
2.4.2 Boksamtal.....	7
2.4.3 Högläsning.....	8
2.5 Läsintrasse, motivation, självbild	9
2.6 Miljö.....	9
2.7 Det sociokulturella lärandet.....	11
3 Didaktiska dilemman	12
4 Syfte	12
5 Metod	13
5.1 Val av metod.....	13
5.2 Urval	14
5.3 Genomförande.....	14
5.4 Reliabilitet och validitet	15
5.5 Etiska principer.....	16
6 Resultat	16
6.1 Långbergsskolan	16
6.1.1 Observation.....	16
6.1.2 Intervju	17
6.2 Fröbergsskolan	18
6.2.1 Observation.....	18
6.2.2 Intervju	19
6.3 Enkätresultat för Långbergsskolan och Fröbergsskolan	19
6.4 Resultatsammanfattning	22
6.4.1 Observationer	22
6.4.2 Intervjuer	22
6.4.3 Elevenkät.....	23

7 Diskussion	23
7.1 Den fysiska och sociala klassrumsmiljön.....	23
7.2 Lärarnas arbete med skönlitteratur	25
7.3 Elevernas inställning till skönlitterär läsning	27
7.4 Åtskillnader i arbetssättens betydelse för läsförståelse och läsintresse.....	27
7.5 Metoddiskussion.....	28
8 Slutord.....	29
8.1 Yrkesrelevans	29
8.2 Vidare forskning	30
9 Referenslista.....	30

Bilaga 1

Bilaga 2

1 Inledning

Beträffande skönlitteraturens roll i undervisningen står det i den nuvarande *Kursplanen för Svenska* att läsa följande:

Skönlitteraturen, filmen och teatern öppnar nya världar och förmedlar erfarenheter och upplevelser av spänning, humor, tragik och glädje. Skönlitteratur, film och teater hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten. Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder (*Kursplan för Svenska*, 2009, s. 29)

Fördelarna med att använda skönlitteratur i skolan är många vilket utdraget från kursplanen visar på men som även vi under vår utbildning blivit medvetna om. Vi har båda läst inriktningen *Svenska för tidiga åldrar* och kommit till insikt, inte bara om skönlitteraturens viktiga roll i skolan utan även samtalet kring det man läser. I den kurslitteraturen poängteras det att det är i samtalet före, under och efter som en fördjupad förståelse skapas. Samtalet ger också en gemensam upplevelse och främjar på så sätt läsintresset. Det här är ett område som kommit att intressera oss och som ligger till grund för vår studie. Vi har i ett tidigare projektarbete undersökt hur lärare i förhållande till kursplanens mål beträffande läsning arbetar med elevers läsinlärning och läsutveckling i skolår 2. Resultatet av det projektarbetet och våra tidigare erfarenheter vittnar om att fokus under de tre första skolåren ligger på ordavkodning och automatisering och att samtal kring texter inte förekommer i så stor utsträckning. Lärarna i projektarbetet uttrycker att deras elever måste komma igång med läsningen vilket är en självklarhet för att kunna bli en god läsare. Bara för att en elev inte lärt sig läsa än innebär det inte att man inte kan samtala om böcker. Strukturerade boksamtal borde ske parallellt med läsinlärningen eftersom studiens teoretiska del bland annat talar för att samtal kring det lästa kan göra läsningen mer lustfylld och till och med vara ett stöd för eleverna att komma igång med sin läsning. Med hänsyn till resonemanget ovan har nya funderingar väckts hos oss med följderna av avsikten med vår studie är att ta reda på vad som händer med läsningen under mellanåren. När eleverna börjar skolår 4 har de flesta ”knäckt koden” och förhoppningsvis kommit igång med sin läsning. Hur arbetar lärare vidare med deras läsutveckling då?

Många forskare inom området, bland annat Reichenberg (Bjar, 2006 s. 220) poängterar samtalets vikt för att bli en aktiv läsare vilket inte sker automatiskt utan måste läras in. En aktiv läsare har tillägnat sig strategier och vet när och hur de ska användas. I samtalet ges eleverna möjlighet att utbyta åsikter och tolkningar av en text vilket leder till en ny och fördjupad förståelse (Molloy, 2008, s. 76-77). Med tanke på det som forskning pekar på gällande samtalets viktiga funktion vill vi undersöka huruvida elevers läsförståelse och läsintresse är avhängigt skönlitteraturens och samtalets roll i undervisningen.

För att kunna gå på djupet med vår undersökning har vi valt att jämföra två klasser där den ena på ett aktivt sätt arbetar med skönlitteratur och den andra inte gör det i lika stor utsträckning. Genom att koncentrera undersökningen till två klasser hade vi möjlighet att se vilka förutsättningar lärarens förhållningssätt och klassrumsmiljön skapar för elevers lärande på ett djupare plan. Med skönlitteraturen som utgångspunkt ville vi vidare se om det i sin tur inverkar på elevernas läsförståelse och läsintresse.

Arbetets titel är hämtad från en av våra observationer där en elev uttrycker att hennes inre bild av huvudpersonen under läsningens gång förändrades. Att skapa inre bilder när man läser är en lässtrategi som ingår i Stenssons (2006, s. 31-34) modell för att utveckla reflekterande läsare.

2 Teorigenomgång

Vi börjar teorigenomgången med att kort sammanfatta vad den senaste PIRLS-undersökningen visar beträffande elevers läsförmåga eftersom den visar på en allt sämre läsförståelse. Vidare vill vi lyfta fram skolans ansvar beträffande läsning och det uppdrag skolan har att utveckla elever till demokratiska samhällsmedborgare. Eftersom vi står inför ett byte av läro- och kursplaner anser vi att det är av extra stor vikt då förändringarna i dokumenten visar på skillnader vad gäller elevers läsförståelse. Därpå redogör vi för vad tidigare forskning säger om läsförståelse och lärande med framför allt skönlitteraturen som utgångspunkt vilket är grunden för vår studie. Vi lyfter även lässtrategier som läsforskare menar främjar läsförståelse. De tankar och teoretiska angreppssätt som lyfts fram i den här delen genomsyras av ett sociokulturellt perspektiv på lärande vilket vi därför tar som utgångspunkt i vår studie. Avslutningsvis vill vi visa på olika didaktiska dilemman som man kan tänkas stå inför i arbetet med skönlitteratur och en sociokulturell syn på lärande.

2.1 PIRLS 2006

Senare års internationella undersökningar visar på en sämre läsförmåga bland svenska elever. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en studie som går ut på att jämföra läsförmågan bland fjärdeklassare i olika länder och hur den förändras över tid. Läsförmåga, läsvanor och attityder till läsning samt sammanhang för läsning är de områden som granskas. I PIRLS står elevernas läsförståelse i fokus som en av tre centrala dimensionerna av läsförmågan. De andra dimensionerna är avkodning samt motivation och intresse. PIRLS 2006 visar att svenska elever lyckas väl med läsning i ett internationellt perspektiv trots att läsförmågan försämrats sedan den förra undersökningen 2001. Utmärkande för undersökningen är att de starka läsarna visar en sämre läsförståelse sedan den förra undersökningen gjordes. En av anledningarna till den försämrade läsförmågan är enligt forskning en individuellt utformad undervisning där läsning tenderar att bli mekanisk och elevers läsaktiviteter innebär färdighetsträning. En annan anledning som PIRLS-undersökningen tar upp är att läsförståelsestrategier inte nämns i kursplanen och inte används som ett naturligt inslag i undervisningen (PIRLS, 2006).

2.2 Läroplanen

I skrivande stund står utbildningssystemet inför en reform som bland annat innebär en ny läroplan och nya kursplaner för grundskolan. I den här delen jämförs Lpo 94 och Lgr 11 gällande mål och kunskapskrav. Syftet med att regeringen vill förnya läroplaner och kursplaner motiveras med försämrade resultat och där större måluppfyllelse betonas. I Lgr 11 är det kunskap som är det överordnade målet till skillnad från Lpo 94 där det talas om värdegrunden innan kunskapsaspekten omnämns (Liedman, 2011, s. 112-113). På regeringskansliets hemsida står att läsa att, tydliga kunskapskrav, kontinuerlig utvärdering av

elevernas kunskap, kommunikation mellan hem och skolan samt tidigt insatt stöd till elever som behöver är de märkbara skillnaderna. En tydligare utformad kursplan ska stödja lärare i sin undervisning samt underlätta arbetet för likvärdig bedömning och betygsättning (Regeringskansliet, 2011-04-29). Med andra ord innebär det att den nya läroplanen tydligare än tidigare uttrycker vad undervisningen ska behandla dock inte för detaljerat. Hur, eller på vilket sätt det centrala innehållet ska behandlas är upp till varje enskild lärare. Än så länge gäller Lpo 94 då Lgr 11 kräver tid för implementering och inte träder i kraft förrän till hösten 2011. ”Den förkättrade flumskolan ska därmed ersättas av en kunskapsskola, till frömma för Sveriges framtida möjligheter i den internationella kapplöpningen” (Liedman, 2011, s. 121)

Beträffande de demokratiska grunder vårt samhälle vilar på så har inga förändringar i den nya läroplanen gjorts. Skolan ska se till att varje elev efter avslutad grundskola ”har kunskap om demokratins principer och utvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former (Lpo 94, s. 13 & Lgr 11, s. 15). Målet ligger till grund för att eleverna aktivt ska kunna delta i ett demokratiskt samhälle. I detta resonemang ingår även att ”visa respekt för den enskilda individen och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt förhållningssätt” (Lpo 94, s. 8 & Lgr 11, s. 12).

Både Lpo 94 och Lgr 11 tar upp vikten av att ”språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och där med få tilltro till sin språkliga förmåga” (Lpo 94, s. 5 & Lgr 11, s. 9). I Lpo 94 står det att eleven ska behärska det svenska språket och kunna läsa aktivt. Ovanstående exempel tagna ur läroplanerna går att tolka på olika sätt. Vad inom dessa områden det är eleverna ska utveckla går inte att explicit utläsa. Vad en demokratisk arbetsform är eller vad det innebär att läsa aktivt blir upp till varje enskild lärare att avgöra.

Begreppet entreprenörskap används i Lgr 11 och syftar till att eleverna ska utveckla ett förhållningssätt där entreprenörskap främjas. Det handlar om att:

Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap. (Lgr 11, del 1, s. 6)

EU har fastslagit åtta så kallade nyckelkompetenser för ett livslångt lärande där entreprenörskap nämns som ett av dem. Kompetenserna bakom begreppet är initiativförmåga och företagarganda vilka är viktiga egenskaper inte bara som företagare eller anställd utan för livet i stort (Liedman, 2011, s. 89-90). Liedman (2011, s. 124-125) menar att det krav som Lgr 11 förordar om att skolan ska fostra entreprenörer stämmer överens med den dominerande ideologin i dagens samhälle. Ett liknande förhållningssätt främjar även vårt demokratiska samhälle i vilket vi vill ha medborgare som är självständiga, kritiskt granskar och som vill påverka och förändra omvärlden. ”Entreprenörerna ska rädda landet” (Liedman, 2011, s. 125).

2.3 Kursplanen i svenska

Det är i kursplanerna som de stora skillnaderna går att finna. Det som i dagens kursplan ger ett stort tolkningsutrymme förtydligas i den nya. Här är det centrala innehållet tydligt och mer specifikt formulerat. I den nuvarande *Kursplan för Svenska* betonas att eleven ska få uppleva

och lära genom skönlitteraturen och att skolan ska sträva mot att eleven ”utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse” (s. 34). Skönlitteraturen har en tämligen stor plats i den nuvarande kursplanen. Där står att läsa att skönlitteratur ger möjlighet att uppleva och känna olika sinnesstämningar. Den ger möjlighet att lära känna sig själv och sin omvärld, formar identiteten samt bidrar till empati och förståelse av andras perspektiv. Vidare kan skönlitteraturen ta upp svåra ämnen och hjälpa till att ompröva attityder samt få elever att upptäcka litterära mönster. Slutligen öppnar skönlitteraturen dörren till olika tider och världar både nära och långt bort (Kursplan för Svenska, s. 29).

Beträffande mål att uppnå ska eleven i slutet av skolår 5 kunna ”läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter” (s.30).

Enligt de lägsta godtagbara kunskapskraven i Lgr 11 ska eleven i slutet av skolår 6:

Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med **flyt** genom att använda lässtrategier på ett **i huvudsak fungerade** sätt. Genom att göra **enkla, kronologiska** sammanfattningar av olika texters innehåll och kommentera centrala delar med **viss** koppling till sammanhanget visar eleven **grundläggande** läsförståelse. Dessutom kan eleven utifrån egna erfarenheter tolka och föra **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk samt på ett **enkelt** sätt beskriva sin upplevelse av läsningen (Lgr 11, del 3 s. 228).

Skiljaktigheterna blir påfallande när man ställer de två dokumenten emot varandra. I Lgr 11 blir målen mer påtagliga vilket blir ett stöd för läraren i sin undervisning och bedömning. Här nämns också lässtrategier och läsförståelse.

2.4 Läsförståelse

”En god läsförståelse är nyckeln till framgång...” menar Reichenberg (2008, s. 11). Hon hävdar att läsförståelsen är viktig för att kunna leva ett aktivt liv som samhällsmedborgare. Även Molloy (2008) och Stensson (2006) betonar läsförståelsens betydelse för livet som medborgare i ett demokratiskt samhälle. Genom att utveckla förmågan att läsa på ett fördjupat sätt – att lära sig tolka och reflektera över det man läst - utvecklas även förmågan att kritiskt granska världen omkring sig. Det medför också att man då kan påverka och förändra den värld man lever i vilket är förmågor som behövs i ett demokratiskt samhälle (Stensson, 2006 s. 7). Molloy (2008, s. 115) exemplifierar skönlitterära texter som utgångspunkt för samtal om moral och livsfrågor vilka kan gynna elevers förståelse för omvärlden. Skönlitteraturen har därmed en demokratisk fostran som i förlängningen utvecklar aktiva medborgare.

Allard, Rudqvist och Sundblad (2001, s. 21) förklarar läsförståelsen som en tankemässig bearbetning av förförståelsen och avläsningen tillsammans. De förklarar det med att läsförståelsen står på två ben varav det ena är den tankemässiga bearbetningen och det andra är avläsningen. Om den tankemässiga bearbetningen faller bort blir läsningen mekanisk och risken är att man inte vet vad man läst. Vidare betonar författarna att om betydelsen av det man läser får stå i fokus blir ”att läsa” samma sak som att förstå. Det innebär således att betydelsen av det lästa borde var överordnat tekniken. Lundberg och Herrlin (2005, s. 53-61) är av den åsikten att läsförståelse uppstår när eleven lärt sig avkoda ett ord, tagit det till sig

och gett det en innebörd. Ordförståelse är utgångspunkten för att utveckla en god läsförståelse. Vidare understryker författarna vikten av att dels lära elever använda sina bakgrundskunskaper och dels samtalets betydelse kring en text, både före, under och efter läsning. Läsning kan beskrivas som mötet mellan läsare och text och läsförståelse frambringas bäst när läsaren är aktiv medskapare.

I likhet med Lundberg och Herrlin (2005) talar Reichenberg (2006, s. 214) om förkunskaper, ordavkodning, ordförståelse samt samtalets betydelse för läsförståelse. Mötet mellan läsare och text menar hon är av vikt för att fördjupa elevers förståelse. Detta kräver aktiva insatser vilka elever måste göras medvetna om.

Elbro (2004, s. 27) förklarar den samlade läsfärdigheten med Hoovers och Goughs (1990) termer där avkodningen och språkförståelsen/läsförståelse är faktorerna. Om någon av faktorerna är noll blir svaret, alltså produkten noll. Med det vill författaren illustrera att både avkodningen och språkförståelsen är av stor vikt för den totala läsfärdigheten. Språkförståelse kräver en aktiv medverkan från läsaren vilket även andra forskare kommit fram till.

Sammanfattningsvis kan man beträffande läsförståelse dra slutsatsen att avkodning och ordförståelse är självklara förutsättningar. Om avkodningen inte fungerar blir bokstäverna endast krumelurer utan mening (Elbro, 2004, s. 28). Vad de flesta forskare på fältet är eniga om förutom dessa självklarheter är att förförståelsen är avhängig för hur väl man utvecklar sin förståelse av en text. Förförståelse definieras i *Nationalencyklopedin* som en tolkning som förutsätter en tidigare förståelse eller erfarenhet. Otillräckliga antaganden kan under läsningens gång korrigeras men alla har med sig någon slags tolkning in i läsningen (NE 2011-03-31). Elbro (2004, s. 160) anser att elever måste tränas i att aktivt använda sig av sin förförståelse eller tidigare erfarenheter vid läsning av en text. Ibland behöver förförståelse skapas innan läsning i synnerhet för svaga läsare (Nyström, 2005, s. 13). Genom att samtala om en bok innan läsning hjälper man elever att skapa en förförståelse som kan överbygga läsarnas svårigheter.

Reichenberg (2008, s. 63) menar att läsförståelse till skillnad från ordavkodning inte går att automatisera. Hon hävdar därför att man som läsare måste lära sig bli en aktiv medskapare vilket innebär att läsa mellan raderna, dra slutsatser och se mönster med hjälp av sin förförståelse. Dessa läsförståelsestrategier gör att man får ett djup i sin läsning.

2.4.1 Läsförståelsestrategier

Man behöver undervisas i läsförståelse. Bara för att man läser mycket innebär det inte att man får en god läsförståelse, menar Reichenberg (2008, s. 63-64). Förutom att man måste få tillgång till olika läsförståelsestrategier måste man ge läsningen liv genom att samtala och reflektera om texters innehåll. En elev som inte får samtala och reflektera över en text får ett monologiskt förhållande till texten och accepterar det som står. Risker är då, enligt Reichenberg (2006, s. 222) att författaren blir en auktoritet som inte ifrågasätts. Det är därför av stor vikt att ge eleverna de rätta förutsättningarna för att ta sig an texter. En metod där samtalet uteblir är bokrecensioner som elever ibland får skriva för att göra ett omdöme av den lästa boken. Molloy (2008, s. 194) ställer sig kritisk till att använda bokrecensioner då elever av naturliga skäl ännu inte har läst tillräckligt många böcker för att göra det på ett adekvat sätt. Istället tenderar recensionerna att bli innehållsreferat eller rena avskrivningar av baksidetexter. Hon menar att bokrecensioner innefattar mer än bara ett referat, bland annat att

diskutera författarens språk samt jämförelse av böcker inom samma genre. Dessutom menar författaren att eleverna kan uppfatta metoden som en kontroll av den lästa boken och att läsningen då förknippas med plikt istället för lust. Det uteblivna samtalet gör således att boken är ”färdig” efter recensionen och viktiga teman som boken tar upp går förlorade.

För att texten ska få mening och för att man ska kunna lära sig något av den krävs det att elever får tala om texter. Wiksten-Folkeryd, Geijerstam och Edling (2006, s. 169-188) skriver om textrörlighet vilken innebär att en elev kan tala om en text på många olika sätt och sedan bära med sig kunskapen från texten till nya sammanhang. Författarna talar om *textbaserad rörlighet, interaktiv rörlighet* samt *rörlighet utåt*. Den första handlar om att eleven är med i texten och kan diskutera innehåll och struktur antingen på ytan eller på ett djupare plan. Med interaktiv rörlighet menas att eleven kan distansera sig från texten och fundera över dess syfte och budskap. Läsaren är då i interaktion med författaren. Beträffande rörlighet utåt så kan eleven koppla texten till sin erfarenhetsvärld och omvärld och således associera innehållet till egna upplevelser. En väl utvecklad textrörlighet levandegör texter och är ett redskap i läroprocessen menar författarna. Langer (1995, s. 23-39) skriver om förståelseprocesser som påminner om textrörlighetsbegreppet. Hon beskriver fyra faser som utvecklar byggandet och användningen av föreställningsvärldar. Hon poängterar att faserna inte sker linjärt utan kan återkomma ett flertal gånger under läsningen av en text. Hon benämner en persons befintliga omvärldsförståelse med ordet föreställningsvärld vilken är föränderlig. Den första fasen, *Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld*, är på ett ytligt plan. Den innebär att finna ledtrådar för att få en föreställning om vad texten handlar om. I den andra fasen, *Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld*, befinner man sig i textvärlden och använder sig av tidigare erfarenheter och kunskaper om både sig själv och sin omvärld. Detta kopplas samman med de ledtrådar man tidigare funnit i texten och skapar på så sätt en djupare förståelse. Den tredje fasen som Langer (1995) tar upp kallar hon *Att stiga ut och tänka över det man vet*. Till skillnad från de andra två faserna som byggt upp vår föreställningsvärld så innebär den här fasen att gå ut ur föreställningsvärlden och låta den inverka på vårt liv. Den sista fasen som författaren behandlar är *Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen* vilken innebär att man distanserar sig från föreställningsvärlden och reflekterar över vad upplevelsen har betytt för en själv. Vår föreställningsvärld utvecklas genom de olika relationerna mellan individen och texten som uppstår genom faserna. På så sätt gör Langers faser det möjligt att angripa samma text på fyra olika sätt och därmed utvecklas man till litterära tänkare som genom en text kan lära sig något om sig själv och livet (Langer, 1995). Wiksten-Folkeryd m fl. (2006, s. 169) menar att samhällets ökande informationsflöde kräver att man kritiskt kan granska och hantera en text därför blir det så viktigt att man i skolan får samtala om och bearbeta texter.

En annan metod för att utveckla god läsförståelse är att föra läslogg. Molloy (2008, s. 81) menar att läsloggen är skrivutvecklande, får elever att stanna upp och tänka till samt ställa frågor till texten. Metoden skapar även en trygghet i gruppen då elever ser att fler i klassen kan ha samma funderingar kring ett ämne men också att det är acceptabelt att ha olika åsikter. Dessutom menar författaren att metoden ger eleverna inflytande i undervisningen då deras funderingar och frågor lyfts och blir utgångspunkt för samtal. Läraren får med hjälp av elevernas läsloggar även ett underlag för vidare planering av lektioner.

Syftet med att arbeta aktivt med texter är att i dagens informationssamhälle utveckla självständiga, kritiskt granskande, ansvarstagande medborgare som ska leva och klara sig väl i en demokratisk anda. Det resonemanget går att knyta an till det som står i Lgr 11 om skolans värdegrund och uppdrag ”Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om

grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet” (Lgr11, s. 8).

2.4.2 Boksamtal

”Vad är det för mening med att läsa en bok som väcker en massa tankar och funderingar, om det inte finns någon att diskutera dem med?” skriver Kuick (2005, s. 87). Det hon framhåller är att det är viktigt att få möjlighet att dela med sig av en upplevelse som på något sätt påverkat och berört. Det får man möjlighet att göra i ett lyckat boksamtal, påstår hon.

Grunden till att föra boksamtal ligger i att prata om och förstå innebörden i det man läser menar Chambers (1994). Han har utvecklat en modell för boksamtal som utgår från ”Jag undrar- samtalet”. Denna modell bjuder in till samverkan och dialog där elever får möjlighet att berätta om sina läsupplevelser. Författaren avråder från att använda begreppet ”varför” då det är av en förhörsliknande karaktär och kan uppfattas bestå av ett rätt eller fel svar. Chambers (1994) menar vidare att läraren är den som leder boksamtalet och gör det synligt för eleverna genom att skriva upp allas uttalanden på tavlan. Författaren delar in boksamtalet i fyra delar, gillade, ogillade, frågetecken och mönster och där det är elevernas egna ord och uttryck som ska noteras. Ett boksamtal i Chambers anda förs först efter en bok är läst.

I boksamtal där eleverna uttrycker sina tankar och åsikter och tar del av andras synliggörs många aspekter vilket leder till en fördjupad och kanske förnyad förståelse. Samtalet hjälper, enligt Kuick (2005, s. 93) också deltagarna att tänka till om varför det tycker något, de slutar tycka och börjar tänka. Hon hävdar att förutom att boksamtal är roligt och gynnar läslusten så utvecklas deltagarna även som läsare, talare och lyssnare. Vidare blir de bättre på att tänka, reflektera och se sammanhang samt lär sig om sig själv och andra. Sammanfattningsvis menar Kuick (2005, s. 89) att boksamtal utvecklar människor till goda samtalare och medmänniskor. Molloy (2008, s. 76-77) förespråkar litteratursamtal i Chambers anda och definierar ett boksamtal som ett meningsutbyte mellan individers olika tolkningar. Det är när olika åsikter möts som ny mening och förståelse uppstår, anser hon.

Stensson (2006, s. 123) understryker även hon boksamtalets vikt men poängterar att samtalet under läsning är lika viktigt som efter läsning. Diskussionerna och samtalen under läsningens gång gör att boksamtalet när boken är färdigläst blir mer insiktsfullt. Det som tas upp i diskussionerna är dessutom viktiga verktyg i tillägnet av läsförståelsestrategier. Genom att modellera under läsningens gång agerar läraren som en förebild för hur man ska ta sig an texter. Det gäller att konstruera lektioner där läraren synliggör olika tillvägagångssätt. Stensson (2006, s. 31-34) tar upp sex olika lässtrategier.

- *Att göra kopplingar* handlar om att använda sig av sina tidigare erfarenheter. Förförståelsen hjälper läsaren in i texten för att skapa en egen upplevelse.
- *Att ställa frågor och undra* innebär att kunna skapa en djupare förståelse av texten. Frågorna hjälper läsaren att nå till en annan dimension och finna underliggande budskap.
- *Att skapa inre bilder* gör att relationen mellan text och läsare blir mer utpräglad. De inre bilderna utgörs av våra tidigare erfarenheter och gör läsaren engagerad vilket leder till att tänka mer kreativt.
- *Att göra inferenser eller att läsa mellan raderna* handlar om att dra upp textens betydelse till ytan. Det gör man med hjälp av ledtrådar i texten som är kopplade till tidigare erfarenheter, frågor till texten och inre bilder.

- *Att bestämma vad som är viktigt i texten* förklaras med att kunna sålla i en textmassa. Det gäller att lyfta fram de mest väsentliga i texten vilket kan skilja sig åt beroende på vad det är för typ av bok.
- *Att syntetisera* innebär att skapa ny mening. Genom att sätta ihop ny information med den kunskap man redan innehar uppstår nya perspektiv att se på saker vilket leder till ny kunskap.

”Att säga det man tänker gör tanken klarare” uttrycker Stensson (2006, s. 121). Därför är det så viktigt att samtala om det man läser. Talet sätter ord på det vi tänker och hjälper oss att associera och finna nya insikter. Liksom läsandet och samtalandet är skrivningen en viktig komponent i jakten på ökad förståelse. Både Dysthe (1996, s. 236-238) och Molloy (2008, s. 11) talar för att dessa tre viktiga delar samverkar och bör integreras för bästa resultat.

Tengberg (2011) har i sin doktorsavhandling undersökt vilka förutsättningar till litterär förståelse lärare skapar i samtalen kring texter. Han menar att lärarens roll har stor betydelse för elevernas reception av texter samt förhållande till litteratur i vidare mening. Samtal har blivit ett honnörsord i svenskundervisningen i skolan och Tengberg (2011) vill med sin avhandling lyfta vilken funktion samtalen egentligen har. Ett vanligt problem är att samtalen ofta utgår från lärarens tolkningar och redan färdigformulerade frågor och att samtalen ofta stannar på ett handlingsorienterat, ytligt plan. Risken med för mycket styrning från läraren är att den ger eleverna en antydning om vad läraren tycker är viktigt och att det är på det sättet de sedan själva ska läsa och förhålla sig till texter. Mindre vanligt är att lärare låter elevernas egna frågor och funderingar föra samtalen framåt vilket leder till att man går miste om de aspekter i en text som berört eleven. Tengberg (2011, s. 300) menar att elevernas frågor och funderingar bör vara utgångspunkten i ett textsamtal för att de ska kunna utveckla sin reception av litteratur. Den didaktiska utmaningen är i vilken grad elevernas egna frågor bör ges utrymme då ett textsamtal enligt Tengberg (2011, s. 307) behöver någon form av styrning för att inte bli meningslösa.

2.4.3 Högläsning

Högläsning ger en gemensam läsoplevelse med ett gemensamt språk vilket kan bli utgångspunkt för samtal och diskussioner. Stensson (2006, s. 120) menar att högläsning är en dynamisk process som kräver aktiva lyssnare därför ska man läsa högt vid en tidpunkt då eleverna är utvilade. Under högläsningstunden kan läraren agera förebild genom att med engagemang i läsningen visa på språkets rytm men även genom att stanna upp och tänka högt för att göra kopplingar eller reda ut något oklart. Genom att *modellera* på det här sättet överför läraren strategier till eleverna som de sedan kan använda i sin individuella läsning. Avsikten med att använda högläsningen på det här viset är att hjälpa eleverna att utveckla vanan att emellanåt stanna upp och tänka över vad de läst eller hört. Chambers (1995, s. 65-73) skriver också om högläsningens fördelar. Förutom det uppenbara att det blir en gemensam upplevelse och att det stimulerar läsintresset framhåller han möjligheten att upptäcka texters uppbyggnad och dramaturgi. Dessutom kan högläsning erbjuda texter av de slag man ännu inte på egen hand kan tillägna sig. Slutligen hävdar författaren att högläsning inte enbart hör hemma i de lägre åldrarna utan är nödvändig genom hela skoltiden och ska ske varje dag.

Även Molloy (2008 s. 251, 91) förordar högläsning som metod för att visa på språkets rytm men likaså som metod för att underlätta för lässvaga elever. Hon lyfter fram att lässvaga elever får en röst som tar dem igenom texten när någon läser högt för dem.

2.5 Läsintresse, motivation, självbild

”Att väcka lusten till läsning kan vara livsviktig”, skriver Edlund (2005, s. 32). Hon menar att en engagerad vuxen som ger elever läsupplevelser genom högläsning är grunden för att väcka läslust. För att utvecklas till en god läsare krävs inte bara förförståelse, ordavkodning och ordförståelse utan även ett läsintresse. Läsintresset måste läraren hjälpa eleverna med genom att förmedla läsglädje och läslust där en framgångsrik modell, enligt Nyström (2005, s. 10-11) är bokprat. Skillnaden mellan bokprat och boksamtal är enligt Nyström att bokpratet sker innan läsning. Bokpratet innebär en presentation av en bok och har för avsikt att inspirera till läsning. Bokpratet förespråkar boken, författaren och läsningen och ger eleverna en strategi att prata om böcker och således utveckla ett läsintresse. Enligt Lundberg och Herrlin (2005, s. 16) är läsintresset en av de fem dimensionerna som ingår i läsutvecklingen. Författarna menar att det är skolans och lärarens uppgift att skapa ett läsintresse hos eleverna genom att göra läsningen lustfylld. Om eleverna är motiverade att läsa stärks deras självförtroende, de läser mer och blir således bättre läsare.

Elevers motivation är nära sammankopplat till deras självbild. Taube (2007, s. 81-95) framhåller att läraren måste ha kunskap om hur både framgång och misslyckande påverkar en elevs motivation och självbild eftersom de är två aspekter som har betydelse för det framtida lärandet. Taube förklarar vidare att självbilden inte är medfödd utan inlärd vilket innebär att yttre faktorer som lärares förhållningssätt har stor betydelse. Ogenomtänkta kommentarer från läraren kan under elevens tidiga skolgång få förödande konsekvenser för deras självbild. För att lyckas med sin läsning bör lärarens gensvar till elever vara positivt och uppmuntrande och återkopplingen väl planerad (*Lyckas med läsning: läs- och skrivinläring i Nya Zeeland*, 2001, s. 12-14).

Reichenberg (2006, s. 218) menar att elever med lässvårigheter riskerar att utveckla en negativ självbild. På grund av många misslyckanden blir läsning något svårt som de då undviker. Dessa elever känner sig oförmögna att förstå texter och lära sig något och hamnar i en negativ spiral i sitt läsande. Det i sin tur kan leda till ännu större läs- och skrivsvårigheter. Till följd av den negativa självbilden kan prestationerna i andra skolämnen försämrats och få allvarliga konsekvenser, inte bara i det framtida lärandet utan också i yrkeslivet.

De elever som utvecklat en god självbild hamnar istället i en positiv uppåtgående spiral vilket således gynnar dem i sitt lärande. De knäcker läskoden tidigt vilket leder till att läsningen blir positiv (Taube 2007, s. 90). Sammanfattningsvis innebär detta resonemang att de som lär sig läsa tidigt får en inre motivation att läsa ännu mer medan de svaga läsarna läser mindre på grund av bristande intresse. Avståndet mellan de starka och de svaga läsarna blir på så sätt större och kan beskrivas med hjälp av den så kallade Matteuseffekten. Antagandet om Matteuseffekten hjälper oss att förstå vikten av att skapa positiva läsupplevelser för barns första möten med läsning (Taube, 2007, s. 89-90).

2.6 Miljö

I det här stycket behandlas vad forskning kommit fram till beträffande den fysiska miljön och hur den kan formges för att skapa goda lästillfällen.

Läsning sker i olika sammanhang och på olika ställen vilket således påverkar på vilket sätt vi läser. Chambers (1995, s. 37-51) beskriver hur yttre aspekter i den fysiska miljön inverkar på vår läsning. Läsning i hemmets lugna vrå skiljer sig från läsning på ett fullsatt kafé. Vidare

framhåller författaren att läsning bäst förekommer på ställen där miljön är lugn och där det är lätt att koncentrera sig. Enligt Chambers (1995, s. 37-39) är också platsen vi erbjuder att läsa på betydelsefull. I skolan är det av vikt att skapa rum i rummet ämnad för läsning eller till och med avsätta en särskild läsplats för att visa på läsandets värde. Böckerna behöver nödvändigtvis inte finnas synliga vid denna plats utan det är ett ställe dit eleverna kan gå och koncentrera sig på läsningen av sin valda bok.

Chamber (1995) menar att det i skolan med många elever sker en massa aktiviteter och det är lärarens ansvar att se till att eleverna får tid, inte bara till läsning utan också till att undersöka böcker. Detta inger en trygghet, inbjuder till samtal mellan elever där de kan tipsa varandra om bra litteratur och ger möjlighet att på egen hand utforska böcker. Lästiden ska, enligt Chambers (1995) vara ostörd. Förutom en lugn läsmiljö och tid menar författaren att det krävs att det finns ett utbud av böcker som ska finnas lätt tillgängliga för alla. Böckerna bör också ordnas så att de väcker elevernas intresse vilket även Stensson (2006, s. 18) tar upp som en viktig aspekt i en god läsmiljö. Författaren refererar till den amerikanske läsforskaren Allingtons resonemang som lyfter fram vikten av att utbudet av böcker måste vara stort och bestå av olika svårighetsgrader, genrer, böcker med bilder, tjocka och tunna böcker etcetera. Vidare betonas skolbibliotekens och bibliotekariens betydelsefulla roll för både lärare och elever. Tillsammans kan lärare och bibliotekarien skapa lässtimulerande miljöer och eleverna kan få det stöd de behöver för att hitta passande litteratur. ”Skolbiblioteken måste byggas ut och bemannas”, hävdar Allington (Stensson 2006, s. 18)

Hur klassrummet är möblerat är en annan aspekt av den fysiska miljön. För att eleverna ska kunna interagera med varandra krävs att de sitter i U-form eller i små grupper (Molloy, 2008 s. 180). Liberg och Björk (1996, s. 18-21) redogör också för klassrumsmiljöns betydelse för att främja lärandet. Klassrummet ska, enligt dem vara funktionellt utformat där plats för många språkliga aktiviteter erbjuds. Särskilda läsplatser bör finnas tillgängliga för eleverna men även den enskilde elevens behov ska visas hänsyn. Med det menar dem att om en elev behöver sitta under bänken för att finna ro till att läsa så ska det vara acceptabelt. Arbetsro är ett annat kriterium för en gynnsam språkutveckling vilket Liberg och Björk (1996) menar skapas genom klassrummets tydliga utformning där eleverna vet vad som förväntas av dem på en avgränsad yta. Slutligen tar även dessa författare upp tidsaspekten. De menar, liksom Chambers (1995) och Stensson (2006, s. 15) att eleverna behöver avsatt tid till att läsa men också till att botanisera bland böcker, studera dem och få möjlighet att utbyta tankar om böcker med varandra. Detta väcker ett läsintresse hos eleverna som således främjar deras läsutveckling. Har man inte avsatt tid när läsning ska ske utan bara tar till det när eleven gjort färdigt sina ”måste-uppgifter” finns risk att de elever som behöver mest läsövning aldrig når dit menar Björk & Liberg (1996, s. 90-91). De lyfter fram vikten av individuell läsning då eleverna själva får välja böcker. Då faller valet på det som intresserar dem och gynnar på så sätt deras läsintresse. Nilsson (1997, s. 80-81) resonerar kring bänkbokens roll som tidsutfyllnad och som ren färdighetsträning utan fokus på innehåll. Han tar bänkboken som ett exempel som ofta används när andra givna uppgifter är färdiga. Böcker bearbetas inte när de är utlästa utan avslutas ofta med en recension. Han ställer sig där med kritisk till bänkboken och tystläsning som enda läsaktivitet.

Förutom de faktorer som ovan beskrivits framhålls även att klassrummets utsmyckning kan ha betydelse för att främja elevens läsning. Framgångsrik läsning uppkommer inte bara av att ha en massa böcker omkring sig utan även av det som sitter på väggarna. Elevernas egna skrivalster, planscher och en anslagstavla med nyheter är exempel som uppmuntrar deras

läsförmåga och läsintresse (*Lyckas med läsning: läs- och skrivinlärning i Nya Zeeland*, 2001, s. 141-142).

2.7 Det sociokulturella lärandet

Vi kommer i vår studie att utgå från ett sociokulturellt perspektiv på lärande vilket vi anser är mest relevant för vårt ämnesval. Lärande ur ett sociokulturellt perspektiv har med relationer att göra. Lärande sker i en kontext mellan individer och i samspelet dem emellan (Dysthe, 2003, s. 31). Lev Vygotskij hävdar att alla människor använder olika sorters medierande redskap, både intellektuella och fysiska för att agera och förstå sin omvärld (Dysthe, 2003, s. 45). Dessutom menar Säljö (2000, s.73) att förmågan att lära och utvecklas inte har någon gräns utan att mänskligheten ständigt utvecklar nya redskap – artefakter, som hjälper oss att lösa intellektuella och fysiska problem. Språk och kommunikation är de viktigaste beståndsdelarna i läroprocesserna och språket är vårt viktigaste *medierande* redskap enligt Vygotskij (Dysthe, 2003, s. 46). Begreppet mediering definieras i *Svenska akademis ordlista* som ”förmedling av information av verkligheten” (s. 565). Vidare menar Vygotskij att inlärning är både kognitivt och socialt. Det betyder att språket är både en individuell kognitiv process och en kommunikationsprocess. Det yttre talet menar han, ger underlag för inre tankar och förståelse (Dysthe, 2003, s. 49). Det bästa möjliga lärandet uppstår när en samverkan mellan dessa processer sker (Dysthe, 1996, s.221-222).

En riktning inom det sociokulturella perspektivet står Bakhtin för. Hans huvudintresse är relationer med dialogen som det grundläggande elementet. Bathkin menar att all kommunikation i grunden är dialogisk (Dysthe, 2003, s. 49). Dialogen beskrivs, med utgångspunkt i Bakhtins teori av Dysthe (1996, s. 63-65) på tre nivåer. För det första är dialogen aktiv och social vilket innebär att lärande kommer till stånd genom ett dialogiskt samspel och utbyte. Den andra nivån inom Bakhtins dialogbegrepp är förhållandet mellan mig själv och den andre. Det är i dialogen som innefattar olika röster som man får syn på sig själv och där man kan upptäcka att man är en del i kunskapsbyggandet. Den tredje aspekten på dialogen är att den omfattar en mångfald av röster och att det är i skillnaderna mellan dessa röster som möjlighet till lärande skapas.

Dysthe (1996, s. 249) ser fördelarna med att skapa ett flerstämmigt, dialogiskt klassrum i Bathkins anda. En förutsättning för det demokratiska samhälle vi lever i är att eleverna får möjlighet att befinna sig i ett dialogiskt sammanhang. Det ger dem möjlighet att lära sig av andra, ta andras perspektiv, ställa frågor och gemensamt söka svar. En annan vinst med det dialogiska klassrummet är att eleverna utvecklar förmåga att använda andras uppfattningar och tankar som redskap för att själv komma vidare och utvecklas kognitivt. En dialogisk ansats som utgångspunkt i litteraturarbete avser till att stödja och utveckla elevens tankar inom det som Vygotskij kallar den närmaste utvecklingszonen. Den närmaste utvecklingszonen, som Vygotskij är upphovsman till, är det område mellan det som en elev klarar självständigt och det samma elev klarar med stöd av en vuxen eller en skickligare kamrat. (Dysthe, 2003, s. 81). Dysthe (1996, s. 55) refererar till Vygotskij när hon skriver att elever måste utmanas utifrån den nivå han/hon befinner sig på. Dialogen i klassrummet kan då fungera som stöd, ”scaffolding” åt en elev att komma vidare inom sin närmaste utvecklingszon (Molloy, 2008, s. 234-235).

3 Didaktiska dilemman

Att allt lärande sker i en kontext i interaktion med andra är grundtanken i ett sociokulturellt perspektiv vilket också framgick i föregående avsnitt. Boksamtalet är ett situerat lärande som sker i samspel med klasskamraterna. Kuick (2005, s. 93) påtalar riskerna med boksamtal, speciellt i klasser med stark hierarki. Hon menar att det kan betraktas som fjantigt att säga vissa saker enligt de som har hög status i klassen. Det kan också innebära att de blyga kanske inte vågar uttrycka sina åsikter. Det ligger därför ett ansvar hos läraren att skapa en trygg grupp och ett tillåtande klassrumsklimat där allas åsikter är värdefulla och respekteras.

Vi har tidigare i uppsatsen skrivit om att elever i boksamtal får möjlighet att uttrycka och utbyta sina tankar och åsikter och på så sätt fördjupa sin förståelse. Ett dilemma att vara uppmärksam på i samtalen kring böcker är vilket förhållningssätt läraren intar eftersom det har betydelse för vilken typ av samtal som kommer till stånd. Hultin (2009, s. 106-142) urskiljer i en studie som hon gjort, fyra olika förhållningssätt som blivit synliga i undervisningen rörande litteratursamtal. *Det undervisande samtalet* är ett förhållningssätt där läraren kontrollerar ifall eleverna läst boken medan *Det texttolkande samtalet* ger eleverna möjlighet att reflektera över vad de läst. Läraren eftersträvar i ett sådant samtal en djupare förståelse av en text. *Det kultur- och normdiskuterande samtalet* och *Det informella samtalet* är de andra två där det först nämnda fokuserar på att sätta ord på sina tankar kring kulturella fenomen och normer medan det andra koncentrerar sig på elevers läslust. I det sist nämnda samtalet får eleverna möjlighet att dela med sig av sina egna läsupplevelser genom bokpresentationer. Författaren upptäcker att det är i dessa samtal som eleverna gör de längsta utläggningarna medan de i andra typer av samtal kan visa ett större motstånd till att samtala. Samtidigt kan vi inte, som Hultin (2009, s. 138-140) uttrycker det, tvinga någon att samtala eller bestämma vad någon ska samtala om i vårt demokratiska samhälle. Det blir till ett dilemma då vi vill att alla ska komma till tals och delge sina tankar.

Ett annat didaktiskt dilemma är hur val av bok vid gemensam läsning ska gå till. Molloy (2008, s. 335) menar att läsning och bearbetning av samma bok kan fungera som en del av det demokratiuppdrag som skolan har samtidigt som det kan hindra eleverna att bygga upp ett eget läsintrasse. En elev väljer en bok han/hon fångas av vilket gynnar dess läsutveckling. Om läraren väljer gäller det att kunna motivera alla elever att läsa samma bok. Det är viktigt att respektera barns egna val av bok för att tvinga på en elev en bok kan lätt ta död på dennes läslust (Nasiell & Bjärbo, 2007, s. 20).

4 Syfte

Det övergripande syftet med vår studie är att undersöka hur lärare i skolår 5 arbetar med skönlitteratur och hur deras didaktiska val och klassrumsmiljön påverkar elevers läsförståelse och läsintrasse. Vi har för avsikt att studera vilket klassrumsklimat lärares förhållningssätt skapar samt vilken läspotential den fysiska miljön inger. För att besvara vårt syfte har vi utgått från följande frågeställningar:

- Hur ser den fysiska och sociala klassrumsmiljön ut?
- Hur arbetar lärarna med skönlitteratur?
- Vilken inställning har eleverna till skönlitterär läsning?

- Finns det någon åtskillnad på elevernas läsförståelse och läsintresse beroende på lärarnas arbetssätt?

5 Metod

I det här avsnittet redogör vi för val av metod samt hur urvalet gjorts. Vidare gör vi en framställning av genomförandet, studiens tillförlitlighet samt diskuterar de etiska aspekter som är relevanta för vår undersökning. Underlaget för vårt metodavsnitt hämtar stöd från Stukát (2005) samt Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wägnerud (2007). Vi har gjort en jämförande fallstudie där analysenheterna är strategiskt utvalda för att göra skillnaderna påtagliga. Vår undersökning utgjordes av två skolor där lärarnas arbetssätt skiljde sig åt. Observationer i de båda klasserna, intervjuer med lärarna samt en elevenkät var grunden för vår datainsamling. För att besvara våra frågeställningar var vår ambition att dessa tre metoder skulle komplettera varandra och på så sätt ge oss en helhetsbild av lärarnas arbetssätt.

5.1 Val av metod

För att ge svar på undersökningens syfte valde vi att göra en jämförande fallstudie. En fallstudie koncentrerar sig enligt Esaiasson m fl. (2007, s. 121-122) på en enskild person eller grupp medan en jämförande fallstudie innefattar två analysenheter från två olika kontexter. Stukát (2005, s. 33) menar att en nackdel med att göra en fallstudie är att det ofta inte går att generalisera resultatet men att det ändå kan fungera som ett underlag för andra verksamheter inom samma område att relatera till. I vår fallstudie använde vi oss till största delen av kvalitativa metoder i form av observation och intervju men även av en kvantitativ metod i form av enkät. Skillnaden mellan dessa är att man i den förstnämnda arbetar med problemformuleringar för att synliggöra något medan man i den andra metoden undersöker frekvenser på en problemformulering (Esaiasson m fl. 2007, s. 284).

För att få en helhetsbild av undersökningen är observation ett bra komplement till fallstudier menar Stukát (2005, s. 33). Vi valde därför att göra en osystematisk observation vilket betyder att vi deltog i klassrummet och antecknade sådant som vi lade märke till och som var relevant för vår studie. Enligt Stukát (2005, s. 50) måste man rikta sin uppmärksamhet mot ett förutbestämt område vilket för oss innebar fokus på den fysiska och den sociala miljön i klassrummet. Fördelen med observation som metod är att vi fick möjlighet att se vad som faktiskt skedde i klassrummet och hur det faktiskt såg ut.

Vi utformade vidare en enkät för att få en uppfattning om elevernas attityd till läsning av skönlitteratur. Syftet med formuläret var att ta reda på om lärarens arbetssätt påverkar elevers inställning till läsning. Svaresresultaten av frågeformuläret skulle ge oss en indikation om förhållandet mellan arbetssätt och läsintresse har ett samband. Vi utformade enkätfrågorna på ett så tydligt sätt som möjligt. Enligt Esaiasson m fl (2007, s. 275-276) ska frågorna bland annat vara korta och inte innehålla svåra och vaga ord eller negationer. Dessa faktorer lade vi stor vikt vid då vår undersökningsgrupp är barn i årskurs 5. Genom en pilotstudie prövade vi vår enkät för att ta reda på om den var entydig och lättförståelig vilket Esaiasson m fl. (2007, s. 275-280) menar är en metod som ger svar på vilka frågor som inte fungerar. Stukát (2005, s. 48) anser att ”en enkät bör genomgå många tvättningar innan den slutligen lämnas ut”. Vi tog kontakt med en av våra lokala lärarutbildare som vi under vår verksamhetsförslagda utbildning

lärt känna. På så sätt fick vi vår enkät granskad av en för undersökningen representativ grupp. Efter att vår enkät blivit genomförd av pilotgruppen fick vi omformulera och förtydliga vissa av frågorna då det visade sig att våra ordval ibland var för svåra.

För att komplettera studien ytterligare gjorde vi även en halvstrukturerad intervju med de två klasslärarna. I en halvstrukturerad intervju utgår man från frågor som täcker in ämnet. Frågorna behöver inte ställas i en viss ordning utan i den följd som situationen ter sig (Stukát 2005, s. 39). Vår ambition med intervjuerna var att ta del av lärarnas tankar kring sitt arbetssätt och val av möblering och utsmyckning av klassrummet. Stukát (2005, s. 40) påpekar att platsen för en intervju bör vara trygg för respondenten och att val av plats bör vara dennes. Båda lärarna föreslog att vi skulle sitta i klassrummet vilket tyder på att det är en trygg plats för dem. Att vi var två intervjuare vid båda tillfällena ser vi, liksom Stukát (2005, s. 41) påpekar som en fördel då man kan upptäcka mer. En av oss antecknade och den andre fokuserade på att ställa frågor vilket vi anser gynnat vår bearbetning av materialet. Likaså anser vi att våra gemensamma besök på skolorna hjälpt oss i vår bearbetning av observationerna. Eftersom vi uppmärksammat olika saker har det gett oss en bredare bild av miljön.

5.2 Urval

Vi valde att på ett medvetet sätt välja skolor där lärarnas arbetssätt skiljde sig åt och gjorde därför ett strategiskt urval. Stukát (2005, s. 62) refererar till Trost som har utformat den metoden vilken innebär att man väljer ut grupper som man tror har betydelse för resultatet. Vi ville undersöka om aktivt arbete med skönlitteratur gynnar elevers läsförståelse och läsintresse. Därför sökte vi en skola där de på ett medvetet sätt arbetar med skönlitteratur för att ställa det i förhållande till en skola där skönlitteraturen inte har en lika stor roll.

Det var svårt att hitta lärare som ville ta emot oss med motiveringen tidsbrist. Vi kontaktade därför en mängd skolor för att sedan, utifrån vårt syfte välja ut två så representativa klasser som möjligt. Den ena skolan som var villig att ställa upp har läsning som profil och utger sig för att aktivt arbeta med skönlitteratur. Vi kallar den Fröbergsskolan. För att hitta en motsättning till Fröbergsskolan besökte vi två skolor som inte profilerar sig inom ämnet och valde slutligen ut den skola som stod i störst kontrast. Den skolan kommer vi i fortsättningen att kalla för Långbergsskolan.

5.3 Genomförande

Vi spenderade en förmiddag på de tre utvalda skolorna. Observationerna ägde rum under en lektion där eleverna på något sätt arbetade med skönlitteratur så att vi skulle få möjlighet att se lärarnas förhållningssätt samt hur de utformat klassrummen. Vi antecknade under lektionens gång det vi fann relevant för vår undersökning gällande både den fysiska och sociala miljön. Under besöket avsattes även en liten stund för eleverna att besvara enkäten. Innan vi delade ut frågeformuläret presenterade vi enkäten och dess syfte för att motivera elevernas deltagande. Intervjuerna utfördes i klassrummet på båda skolorna som ett sista moment i besöket. I huvudsak antecknade en av oss medan den andra fokuserade på att ställa frågor men vi förhöll oss inte helt konsekventa då vi gav varandra utrymme att ställa följdfrågor som dök upp under samtalets gång.

Eftermiddagarna efter besöken sammanställde vi vårt material av respektive skola. Vi ville sammanställa vårt material i anslutning till besöken då det ännu var aktuellt. Det underlättade att ha avklarat och fört ner resultaten till en löpande text från den ena skolan innan nästa besök skulle ske. Slutligen jämförde vi de tre skolornas resultat och valde ut de två som stod i störst kontrast.

5.4 Reliabilitet och validitet

Vår undersökning genomfördes med hjälp av tre olika metoder. Vi har valt att titta närmare på varje enskild metod gällande undersökningens reliabilitet och validitet. Reliabiliteten kan enligt Stukát (2005, s. 125-126) vara svår att säkerställa i en kvalitativ undersökning och metodernas svagheter och styrkor måste diskuteras.

Vårt önskemål inför observationstillfället var att delta under en lektion där någon form av skönlitterärt arbete pågick och som inte skulle anpassas för vårt besök. Vi ville se ett naturligt, återkommande inslag i lärarnas undervisning. Stukát (2005, s. 50) menar att det kan vara en felkälla då personer kan uppträda annorlunda när de är föremål för observation. Risken finns att vår närvaro påverkade både lärarnas förhållningssätt och elevernas beteende vilket i så fall kan få betydelse för resultatet men vi upplevde att lektionerna vi deltog i var en del i den vardagliga undervisningen då eleverna verkade veta vad som förväntades av dem.

Beträffande observationstillfället försökte vi hålla oss så objektiva som möjligt. Vi är medvetna om att våra tidigare erfarenheter och förväntningar gör att resultatet blir subjektivt då det är vi som observatörer som är mätinstrumentet. Dessutom förändras människor vilket innebär vidare att resultaten kan bli annorlunda med andra observatörer vid ett andra tillfälle. Även den fysiska miljön kan förändras över tid.

När det gäller intervju som metod kan, enligt Esaiasson (2007, s. 265-266) en del intervjuareffekter uppstå. Författaren talar om medveten påverkan från intervjuaren, omedveten påverkan från intervjuaren i form av gester och mimik samt anpassning från den intervjuades sida. Även i intervjuerna strävade vi efter att vara så objektiva som möjligt för att inte påverka svaren. Därför valde vi en huvudfråga som skulle kunna innefatta svaren på våra mer specifika frågor (se bilaga 1). Med lärarnas berättelse i fokus var det de som fick stå för större delen av talutrymmet. Vår möjlighet att hålla oss objektiva ökade således då vi inte behövde ställa så många frågor. Faran finns ändå att vi påverkar med gester, mimik och vad vi faktiskt antecknade under intervjuerna. De specifika frågorna tog vi till om svaret på huvudfrågan inte täckte in det vi ville ha svar på. På samma sätt som observationsmetoder är intervjuer subjektiva vilket innebär att det är vi som har tolkningsföreträde. Återigen skulle resultaten troligen bli annorlunda ifall någon annan utförde intervjuerna vid ett annat tillfälle. Intervjuerna och observationerna kompletterade varandra bra men trots det kan vi av resonemanget ovan att döma inte vara helt säkra på att det vi såg och det lärarna berättade stämmer överens med hur verkligheten ser ut.

Enkätundersökningen riktade sig till eleverna och skulle ge oss en antydning om deras inställning till läsning av skönlitteratur. Eftersom vi gjorde en pilotstudie var vår enkät prövad och omformulerad med syfte att bli så tydlig som möjligt. Beträffande enkätens tillförlitlighet finns en del kritiska aspekter att ta med i beräkningen. Bara det faktum att vi var på plats och att eleverna hade vetskap om vad vår undersökning hade för syfte kan ha påverkat deras svar. Dessutom kan vi inte vara säkra på om alla elever, trots vår pilotstudie uppfattade frågorna på

det sätt som var ämnat. Likaså kan svaren påverkas av sådant som hänt på rasten innan eller vilken dagsform den enskilde eleven har.

5.5 Etiska principer

Att medverka i en studie är frivilligt och kan när som helt avbrytas av deltagarna (Stukát 2005, s. 131) vilket vi informerade samtliga parter om. Vi klargjorde även syftet med vår studie för lärare och elever. I vissa fall krävs vårdnadshavares samtycke då eleverna är under 15 år. Vår studie är inte av känslig etisk karaktär och då menar Stukát (2005, s.131) att man inte behöver ha vårdnadshavares samtycke. Däremot informerade vi eleverna om deras rättigheter gällande samtyckeskravet liksom deras anonymitet. Vi valde också i förväg att delge lärarna vår enkät för att inhämta deras samtycke som företrädare för eleverna samt ge dem möjlighet att kommentera dem.

6 Resultat

Skolornas resultat presenteras separat med undantag för elevenkäten där vi har valt att direkt jämföra de båda klassernas svar. Först kommer vi att redogöra för observationerna följt av det lärarna berättade för oss i intervjuerna. När det gäller enkätresultaten har vi gjort en sammanställning och redovisar fråga för fråga för att ge en bild över hur eleverna i de båda skolorna svarade. Avslutningsvis gör vi en sammanfattning där vi lyfter de skillnader vi funnit.

6.1 Långbergsskolan

Långbergsskolan ligger i en storstad i västra Sverige och klassen vi besökte går i skolår 5. Klassen består av 17 elever men under vårt besök var det endast 12 elever närvarande. Läraren har lång erfarenhet av läraryrket och har varit verksam i 32 år. Anledningen till att klassen har så få elever är att ett par av dem befinner sig i någon form av problematik. De går dagligen iväg till mindre undervisningsgrupper för att få det stöd de behöver.

6.1.1 Observation

Vår observation gav oss information om klassrummets fysiska och sociala miljö vilket vi i den här delen kommer att redogöra för. I det här klassrummet sitter eleverna två och två i rader vända mot läraren. Läraren har sin plats vid en kateder längst fram i klassrummet. Där är även en pulpet placerad vilken används av både läraren och eleverna när de ska tala inför klassen. En stor del av ena väggen är fylld av nyheter och tidningsartiklar. Där finns även en bokhylla, som läraren senare talar om för oss kallas ”det lilla klassbiblioteket” vilket består av både skönlitterära böcker och faktaböcker. För övrigt är väggarna i klassrummet utsmyckade med elevernas alster. I anslutning till klassrummet finns ett litet grupprum utrustat med två datorer.

När vi anländer sitter eleverna och läser tyst i sina bänkböcker. I klassrummet är det knäpptyst och de flesta verkar försjunkna i sin läsning. Det vi direkt lägger märke till är hur få elever det är i klassrummet men blir senare varse att tre av dem sitter i grupprummet vilket används som ett extra utrymme för de som vill arbeta mer avskilt. Från vår plats längst bak i klassrummet observerar vi att två elever faktiskt inte läser i sina böcker. Den ena eleven ser ut att arbeta med matematik medan den andra eleven frånvarande sitter och tittar ut genom fönstret större

delen av lästiden. Medan eleverna läser tyst i sina böcker sitter läraren vid sin dator och arbetar. Läsningen pågår i cirka 40 minuter då läraren avbryter och kallar in eleverna som suttit i grupprummet eftersom ett par elever ska göra en bokanalys. När eleverna läst ut en bok ska de göra en bokanalys vilket innebär att gå fram till pulpeten och berätta för kamraterna vad boken handlar om, vilken författare som skrivit den samt deras omdöme. Den här dagen är det två elever som ska analysera sin utlästa bok. De har anteckningar till stöd vilka de är duktiga på att klara sig utan. De talar tydligt och verkar inte vara besvärade av situationen. Varje bokanalys avslutas med en applåd och beröm från läraren. Läraren låter eleven berätta var boken finns att tillgå ifall de andra eleverna blivit intresserade av att läsa den.

Efter det här momentet får vi tid till presentera vilka vi är och genomföra vår enkät. Läraren uppmanar eleverna att arbeta med läsförståelse när de är färdiga med enkäten. Resterande tid av lektionen går till att arbeta individuellt i *Läsförståelse B* som är ett läromedel som ska främja läsförståelsen. Under tiden eleverna arbetar självständigt tar vi tillfället i akt och studera hur läroboken är utformad. Varje avsnitt utgörs av en text med tillhörande frågor. Frågorna är i sin tur uppdelade i tre nivåer; *vad står det i texten*, *vad säger texten* och *fundera över texten*. Eleverna går fram till katedern när de är i behov av hjälp eller vill få ett avsnitt rättat. Även i detta moment är det tyst i klassrummet och alla arbetar koncentrerat och självständigt. I slutet av lektionen ger läraren lite praktisk information om vad som ska ske efter påsklovet för att sedan skicka ut eleverna på rast.

6.1.2 Intervju

På lärarens initiativ äger intervjun rum i klassrummet samtidigt som eleverna har påskpyssel. Vi upplever att läraren är stressad och egentligen inte har tid för att sitta ner och samtala. Då hon redan var tillfrågad om möjlighet till intervju trodde vi att vi skulle använda elevernas rast till det. Men rasten gick åt till att fira en kollegas födelsedag och lärarens förslag var att samtala under påskpysslet.

Läraren sätter eleverna i arbete och slår sig ner hos oss längst bak i klassrummet. Vi ber henne berätta om hur en typisk vecka ser ut kring läsning. Hon berättar för oss att hon i fyran läste högt varje dag. Elevernas önskemål sedan de börjat i femman var att läsa tyst i egen bok istället. Det önskemålet har läraren tillmötesgått vilket innebär att eleverna i dagsläget ägnar sig åt tystläsning varje morgon i minst 40 minuter. Vidare nämner hon bokanalysen vilken vi fick uppleva under vårt besök och som är ett återkommande moment i undervisningen. Hon uttrycker en stolthet över elevernas bokanalyser då hon menar att de utvecklats som talare och inte längre behöver ta hjälp av sitt manus. Vi frågar vart eleverna får tag på böcker förutom från deras eget klassbibliotek. Läraren berättar att de ibland går till skolbiblioteket för att låna men att det inte sker kontinuerligt. Oftast går hon dit själv och lånar med sig böcker till eleverna eftersom skolbiblioteket inte har en egen bibliotekarie. Vidare berättar hon att de var åttonde vecka får besök av en utomstående bibliotekarie som har med sig en låda med skönlitterära böcker som hon presenterar för eleverna. På så sätt får eleverna inspiration och tips på skönlitterära böcker. Läraren poängterar vikten av att läsa skönlitteratur och eftersom de flesta av hennes elever, enligt henne inte läser hemma måste de få tillfälle att göra det i skolan. Satsningen med att ta dit en bibliotekarie är enligt läraren att väcka elevernas nyfikenhet och intresse.

Läraren uttrycker en oro över klassens läsförståelse trots att alla klarade sig på det nationella provet i trean. Hon tog över klassen när de började i fyran och anser idag att elevernas

läsförståelse är riktigt dålig och uttrycker att hon är osäker på hur många av dem som kommer att klara läsförståelsedelen på nationella provet i sexan. Som hjälp för att öka elevernas läsförståelse använder hon därför läromedlet, *Läsförståelse B* som hon talar varmt om. Läromedlet behandlar inte bara det som explicit står i texten utan även det som går att läsa mellan raderna vilket är lärarens mål. Hon berättar vidare att eleverna inte behöver besvara frågorna på nivå tre eftersom ”de förstår ändå inte. Det är alldeles för svårt för dem”. Läraren anser att arbetet i läroboken ska ske individuellt och säger att hon går på djupet i texter vid andra tillfällen. Då väljer hon en text som de läser tillsammans och som hon sedan ställer frågor till för eleverna att fundera över.

6.2 Fröbergsskolan

Fröbergsskolan ligger i en förort till en storstad och klassen vi besökte består av 20 elever varav 19 var närvarande då vi var där. Klassläraren har varit verksam i 30 år och har haft klassen sedan de började i förskoleklass.

6.2.1 Observation

När vi anländer till skolan står eleverna på gården och väntar på att få komma in i klassrummet. Eleverna går direkt in i ett litet rum som ligger i anslutning till klassrummet. Det visar sig vara klassens ”läsrum”. Alla sätter sig på mattor och kuddar som ligger utplacerade på golvet. Läraren har sin plats i en fåtölj vilken är klädd i ett lapptäcke. Bakom fåtöljen är väggen utsmyckad med skira draperier. På väggarna finns olika slags lässtrategier uppsatta som ger information om hur man går tillväga för att bli en erfaren läsare. För övrigt finns rikligt med olika slags böcker i rummet. Även vi tar plats i ”läsrummet” där vi snart förstår att vi ska få vara med om ett högläsningstillfälle. Till en början låter läraren en elev summera det hon läst dagen innan för att sedan påbörja dagens läsning. Under högläsningens gång avbryts läraren ständigt av elever som ivrigt räcker upp händerna. Eleverna vill exempelvis tala om att: ”Jag har en koppling till mig själv...” eller ”Nu förändrades min inre bild av...”. Läraren låter eleverna komma till tals under lässtunden och bemöter varje uttalande genom att bekräfta och utveckla det ytterligare. Ibland stannar även läraren upp i läsningen och visar att hon funderar över något i texten och frågar eleverna hur de tänker. Hon ber dem snabbt prata två och två och bryter efter någon minut då några par får berätta hur de resonerat. Plötsligt räcker en pojke upp handen och säger: ”Jag har en fråga. Hur gammal är Opal? Går hon i skolan?” Detta är frågor som texten inte berättat och läraren frågar pojken vad han tror. De andra eleverna blir också engagerade och en diskussion om skolplikt kommer igång. Läraren bryter diskussionen efter en stund och återgår till läsningen. Senare i texten får vi reda på att Opal är tio år. Läraren stannar upp och utbrister: ”Nu får vi reda på svaret. En T-fråga, svaret i texten, eller hur?”

Vanligtvis har klassen tystläsning i anslutning till högläsningstunden men idag får vi lov att genomföra vår elevenkät. Eleverna förflyttar sig nu till klassrummet och läraren talar om för dem att de ska sätta igång och läsa tyst när de är färdiga med enkäten. I klassrummet sitter eleverna i rader i par om två. Längst fram finns en kateder samt en avlastningshylla där läraren håller till när hon talar till klassen. Även i detta rum är väggarna fyllda med anslag om bland annat lässtrategier och olika genrens kännetecken. Likaså finns en hel vägg med upptryckta affischer av olika bokomslag samt ett ”bokträd” gjort i papper. Till bokträdet kan eleverna gå om de vill ha tips på en bra bok eller om de själva vill rekommendera en bok.

Resterande tid av lektionen går åt till tystläsning. Vi uppmärksammar att samtliga elever har en skrivbok bredvid sig som de för anteckningar i under tystläsningens gång. Det visar sig vara deras läsloggar. Läraren går runt i klassrummet och pratar med enskilt med några elever. I slutet av lektionen får ett par elever redogöra för klassen vad de antecknat och vilka slutsatser de dragit.

6.2.2 Intervju

När eleverna gått ut på rast sätter vi oss ner tillsammans med läraren i klassrummet för en intervju. Det vi under lektionen innan bevittnat sker enligt läraren varje morgon. Hon berättar att de på skolan arbetar utifrån metoder de blivit inspirerade av från Teachers Collage, Columbia University i New York. Flera i lärarlaget har varit på besök där för att ytterligare utveckla läsundervisningen. Hon poängterar att det handlar om att undervisa eleverna hur man blir en reflekterande läsare. Vidare menar hon att det tar tid att skapa ett läsande klassrum och att det underlättar enormt mycket om hela skolan har samma synsätt. Det innebär att man alltid har någon att diskutera och reflektera med. Läraren har ett nära samarbete med kollegan som har den andra femman på skolan och att de tillsammans fått reda ut misslyckanden de gjort under årens lopp. Ett exempel läraren berättar om är att de under en period fastnade för länge vid punkten som behandlar kopplingar. Läraren menar på att den punkten inte är av en djupare reflekterande karaktär utan hjälper endast eleven in i texten via sin förståelse.

Läraren berättar för oss att hon haft samma grupp sedan förskoleklass vilket gör att de idag kan ha väl fungerande boksamtal. Däremot uttrycker hon att den tid det tar att skapa ett läsande klassrum har gjort att andra ämnen ”har fått stryka med foten. Vi har inte arbetat så mycket med NO men måste göra det framför allt nu med den nya läroplanen”. Hon menar att hon är medveten om att andra områden i undervisningen inte fått tillräckligt med utrymme då de fokuserat på skönlitteratur. Emellertid tror hon att när eleverna väl ska ta sig an NO-ämnets faktatexter så har de nytta av de lässtrategier de tillägnat sig. Vidare får vi ett exempel på hur hon använder skönlitteraturen med syfte att integrera ämnen. Hon delger oss att hon använde en skönlitterär bok som utgångspunkt när eleverna skulle läsa om andra världskriget.

Vi frågar vad läraren anser om elevernas läsförståelse och det kommande nationella provet i sexan. Hon känner ingen oro då tidigare klasser som arbetat på samma sätt klarat sig väl. Likaså klarade de sig utmärkt på nationella provet i trean. Hon uttrycker att hon genom det dagliga arbetet med eleverna bedömer att deras läsförståelse är god och förutsätter att alla klarar sig.

Framöver kommer eleverna även få möjligheter att utveckla sin skrivning. Läraren berättar att hon för ett tag sedan besökte Teachers Collage, Columbia University i New York för att ta del av vilka metoder de använder för att utveckla skrivandet. Hon menar att läsning och skrivning går hand i hand och att det är processen, inte produkten som är det viktiga.

6.3 Enkätresultat för Långbergsskolan och Fröbergsskolan

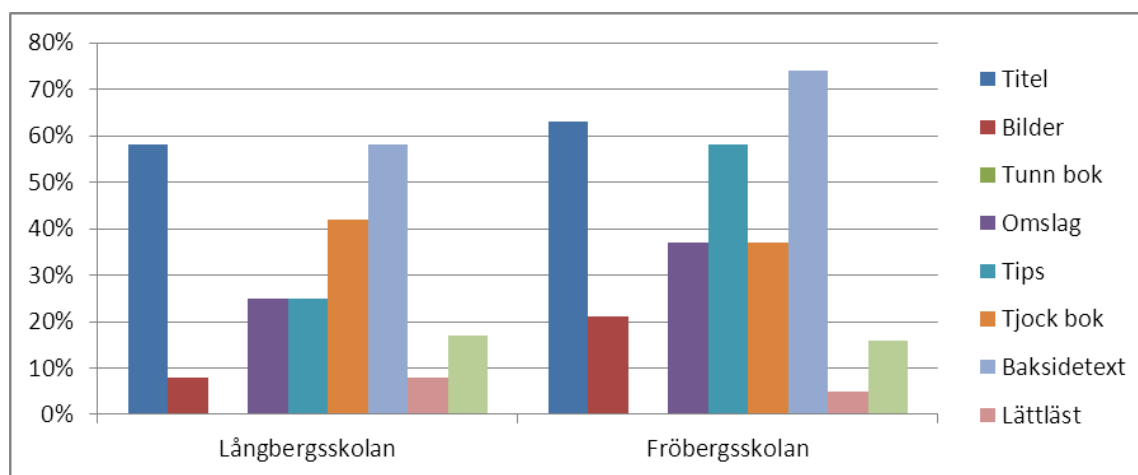
Enkätresultaten från de båda skolorna redovisas nedan fråga för fråga. På första frågan i enkäten ville vi veta hur könsfördelningen såg ut i klasserna för att eventuellt upptäcka om läsintresset skiljer sig åt mellan könen. Informanterna på Långbergsskolan bestod av 12 elever varav 8 flickor och 4 pojkar. Fröbergsskolans informanter var 19 till antalet, 12 flickor och 7

pojkar. Resultatet visade inte på några märkbara skillnader därför separeras inte svaren mellan könen i de följande frågorna.

Fråga 2: (Tycker du om att läsa böcker?) Resultatet visade att 67 % av eleverna på Långbergsskolan tycker om att läsa böcker medan det på Fröbergsskolan är 89 % som uppger att de tycker om att läsa.

Fråga 3: (Hur ofta läser du på fritiden?) 1 elev av 12 på Långbergsskolan läser varje dag, 1 elev läser aldrig på fritiden medan resterande elever läser ett par gånger i veckan. På Fröbergsskolan är det 13 elever av 19 som läser varje dag på fritiden medan de övriga läser ett par gånger i veckan.

Fråga 4: (Vad är viktigt när du väljer bok?) På den här frågan fick eleverna möjlighet att kryssa för de alternativ som de tyckte bäst stämde in när de ska välja bok.

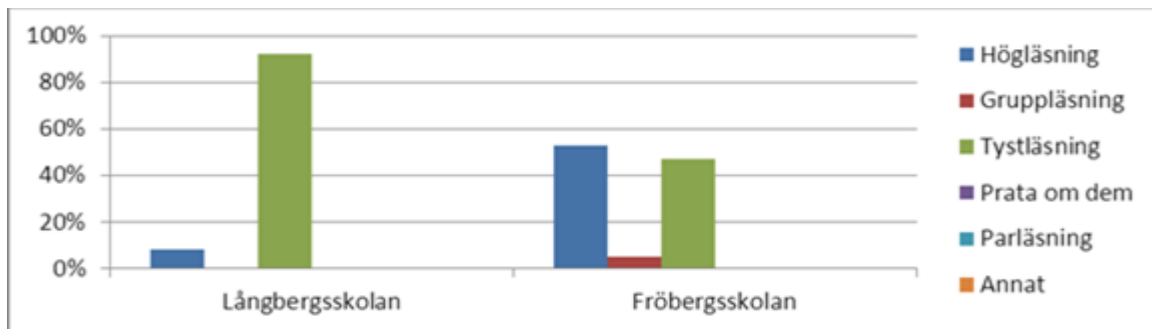


I diagrammet ovan framgår det att bokens titel och baksidetext är vad de flesta eleverna i båda skolorna anser vara det viktigaste i valet av bok. Den största skillnaden ligger här på stapeln som visar att ”tips” från någon inspirerar till valet av bok där Fröbergsskolans elever utgör en större andel än Långbergsskolan.

Fråga 5: (Brukar du prata med andra om böcker du läst?) På Långbergsskolan uppger 42 % av eleverna att de pratar med andra om böcker medan 50 % svarar att de inte gör det. På den här frågan förekommer ett bortfall vilket utgör de resterande 8 %. På Fröbergsskolan svarar 74 % ”ja” på den här frågan medan 26 % svarade ”nej”.

Fråga 6: (Tycker du att skolan uppmuntrar dig att läsa böcker?) 8 av 12 elever på Långbergsskolan tycker att de uppmuntras att läsa medan 1 elev inte tycker det. På den här frågan var det 3 elever som inte besvarade frågan alls. På Fröbergsskolan svarade 17 av 19 elever att de tycker de uppmuntras och 2 att de inte blir det.

Fråga 7: (Vilken typ av läsning tycker du bäst om i skolan?) På den här frågan var eleverna tvungna att välja endast ett alternativ.



På Långbergsskolan är tystläsning den mest populära typen av läsning medan det på Fröbergsskolan var delade meningar. Det vi kan se i diagrammet är att högläsning är mer uppskattat på Fröbergsskolan än på Långbergsskolan.

Fråga 8: (Hur ofta läser du böcker i skolan?) På Långbergsskolan uppger 10 av 12 elever att de läser varje dag i skolan. På Fröbergsskolan svarar samtliga elever att de läser varje dag i skolan.

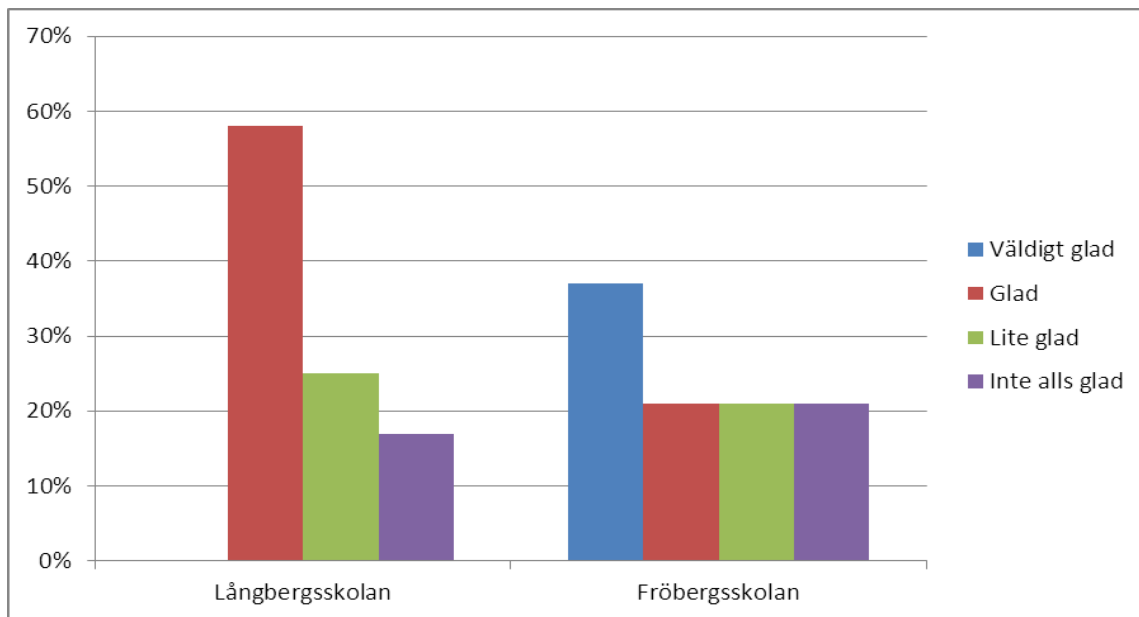
Fråga 9: (Tycker du att ni läser tillräckligt ofta i skolan?) Alla elever på Långbergsskolan tycker att de läser tillräckligt ofta i skolan liksom på Fröbergsskolan med undantag för 1 elev.

Fråga 10: (Finns det bibliotek på din skola?) Samtliga elever på båda skolorna uppger att det finns skolbibliotek.

Fråga 11: (Vart läser du helst?) 58 % av eleverna på Långbergsskolan läser helst i skolan. Resterande 42 % läser helst hemma. På Fröbergsskolans svarar 42 % att de helst läser i skolan och 42 % helst läser hemma. De övriga 16 % vill helst sitta i biblioteket och läsa.

Fråga 12: (Tycker du att det finns tillräckligt med böcker på skolan?) 58 % av eleverna på Långbergsskolan tycker att tillgången på böcker i skolan är tillräcklig medan 42 % inte anser det. Vad gäller Fröbergsskolan är det 89 % som uppger att det finns tillräckligt med böcker medan 11 % svarar att det inte finns det.

Fråga 13: (Hur glad blir du om du får en bok i födelsedagspresent?)



Av diagrammet går det att utläsa hur glada eleverna blir när de får en bok i födelsedagspresent och den huvudsakliga skillnaden här är att 37 % av Fröbergsskolans elever blir ”våldigt glada” medan ingen av eleverna på Långbergsskolan blir det. Däremot är det mer än dubbelt så många elever på Långbergsskolan som blir ”glada” än på Fröbergsskolan.

Fråga 14: (Vilken är den bästa bok du någonsin läst?) 67 % av eleverna på Långbergsskolan anger en titel på den bästa bok de läst och 33 % svarar att de inte läst någon bra bok. 95 % av eleverna på Fröbergsskolan ger oss titeln på en bra bok.

6.4 Resultatsammanfattning

Resultatsammanfattningen delas upp i underrubriker utifrån våra metoder för att göra förtydliga och underlätta läsningen.

6.4.1 Observationer

Våra observationer gav oss en bild av hur den fysiska och sociala miljön på de båda skolorna såg ut. Utformningen av klassrummen var likartade med skillnaden att grupprummen utnyttjades på olika sätt. På Fröbergsskolan var rummet ämnat för framför allt högläsning medan det på Långbergsskolan användes för avskilt arbete. Väggar på Fröbergsskolan vittnade om att läsningen har ett högt värde och att den är en stor del av undervisningen. Här fanns större utbud och lättare tillgång till böcker än på Långbergsskolan. Den sociala miljön på Fröbergsskolan genomsyrades av flerstämmighet. Läraren förhållningssätt i samtalet kring den gemensamma läsningen bidrog till att eleverna var aktiva. Långbergsskolans klassrumsklimat präglades av enskilt arbete där arbetsro var viktigt. Undervisningen på Långbergsskolan utgår från individuella prestationer till skillnad från Fröbergsskolan där lärandet sker i interaktion.

6.4.2 Intervjuer

I intervjuerna fick vi ta del av lärarnas tankar kring skönlitteraturens roll samt hur de arbetar med läsförståelse. Deras berättelser bekräftade mycket av det vi under observationerna erfarit. Båda lärarna poängterar vikten av läsförståelse och att läsa mycket men det finns skillnader i

deras didaktiska val. De har olika uppfattningar om huruvida deras elever kommer att klara sig på nationella proven i läsförståelse. Läraren på Fröbergsskolan poängterar att hennes arbetssätt underlättas av den gemensamma syn som utmärker skolan.

6.4.3 Elevenkät

Enkätresultaten visar att de flesta eleverna på båda skolorna tycker om att läsa böcker och att de läser tillräckligt mycket i skolan. Majoriteten på de båda skolorna anser att de uppmuntras att läsa och uppger att de gör det varje dag i skolan. Två elever på Långbergsskolan svarar att de inte läser varje dag i skolan. Anledningen till deras svar vet vi inte vad det beror på eftersom läraren och de övriga i klassen är eniga om att de läser varje dag. Däremot visar resultaten på en markant skillnad gällande elevernas fritidsläsning. På Fröbergsskolan är det 60 % fler som läser varje dag på sin fritid.

Fler elever på Fröbergsskolan än på Långbergsskolan pratar med andra om böcker de läst. Det kan sammankopplas med den skillnad mellan skolorna som gäller vad som är viktigt när eleverna väljer bok. 33 % fler elever på Fröbergsskolan väljer bok utifrån ett ”tips” från någon. Generellt för båda skolorna är att baksidetext och titel är de alternativ som de flesta elever ansåg var viktigast.

Högläsning uppskattas av fler elever på Fröbergsskolan än på Långbergsskolan där tystläsning är den dominerande läsaktiviteten. Vidare ser vi en skillnad i hur glada eleverna blir om de får en bok i födelsedagspresent. Resultatet visar att ingen elev på Långbergsskolan blir ”väldigt glad” medan 37 % av eleverna på Fröbergsskolan blir det. Däremot går det bra att köpa en bok till de flesta elever på Långbergsskolan eftersom 58 % blir ”glad”. Sista frågan i enkäten visar att fler elever på Fröbergsskolan kan ange titeln på sin favoritbok. På Långbergsskolan är det 33 % som uppger att de inte läst någon bra bok.

Sammanfattningsvis utläser vi av enkätresultaten att eleverna på Fröbergsskolan har ett större läsintresse och en mer positiv inställning till läsning än eleverna på Långbergsskolan. Resultatets tillförlitlighet skulle stärkts ytterligare om vi utfört observationerna under en längre tid eller vid fler tillfällen. Detta enstaka besök kan ha gett oss en felaktig bild av lärarnas arbete med skönlitteratur. Likaså hade intervjuer med eleverna kunnat komplettera och stärka enkätsvaren vilket tidsramen för vårt arbete inte hade utrymme för.

7 Diskussion

I det här avsnittet kommer vi att diskutera vårt resultat av undersökningen i förhållande till de teoretiska utgångspunkter vi tidigare redogjort för. Avsnittet disponeras utifrån våra frågeställningar och delas således in i fyra rubriker där skolornas resultat jämförs. På så sätt besvaras våra frågeställningar som i sin tur visar om lärares arbetssätt påverkar elevers läsförståelse och läsintresse. Vi avslutar med en diskussion kring de metoder vi valt för vår undersökning.

7.1 Den fysiska och sociala klassrumsmiljön

I de båda skolorna vi undersökte satt eleverna två och två i rader vända fram mot lärarens kateder. Denna placering främjar inte någon interaktion som Molloy (2008) hävdar är av stor vikt. Författaren menar att elever bör sitta i smågrupper eller i u- form för att kunna interagera

och därmed lära av varandra. Däremot ges eleverna på Fröbergsskolan möjlighet att interagera vid andra tillfällen. Resultatet visar på att eleverna varje morgon under högläsningstillfället samtalar om texter genom de gemensamma läsoplevelsena. Här gör sig Bakhtins teori om dialogens funktion gällande. Precis som Dysthe (1996) beskriver Bathkins dialogbegrepp så vittnar högläsningstillfället om att eleverna är aktiva och tränas i att se sig själva som en del i kunskapsbyggandet. De får även möjlighet att uppleva att det är i de ömsesidiga skillnaderna som lärande uppstår och en djupare förståelse uppstår. Läraren på Fröbergsskolan skapar under dessa tillfällen ett dialogiskt och flerstämmigt klassrumsklimat där eleverna tillsammans söker svar på frågor och funderingar som texten skapar. Eleverna befinner sig under dessa tillfällen i dialogiska sammanhang vilket enligt Dysthe (1996) är en förutsättning för att verka i ett demokratiskt samhälle. Det här sättet att utforma undervisningen borde gynna elevernas lärande och läsförståelse även med tanke på språkets centrala funktion som enligt Vygotskij är vårt viktigaste medierande redskap (Dysthe, 2003). I samtalen kring de skönlitterära texterna som utspelar sig på Fröbergsskolan sker en växelverkan mellan det yttre kommunikativa processen och det inre kognitiva. Resultatet av att samtala så som läraren och eleverna på Fröbergsskolan gör talar inte bara för att lärande kommer till stånd utan även för att läsförståelsen ökar. Genom att låta alla komma till tals och utbyta tankar och åsikter skapas det en djupare förståelse för texten (Molloy, 2008).

Eleverna på Långbergsskolan får inte i lika stor utsträckning samtala om texter vilket med tanke på resonemanget ovan inte skapar ett dialogiskt, flerstämmigt klassrum och därmed heller inte främjar deras lärande. Däremot präglas klassrumsklimatet av ett lugn där arbetsro kan infinna sig vilket enligt Chambers (1995) är viktigt när man ska läsa.

Väggarna på de båda skolorna var väl utsmyckade men det fanns vissa skillnader. På Långbergsskolan var det till största delen elevernas alster samt tidningsartiklar som var uppsatta. På Fröbergsskolan handlade det som satt på väggarna, förutom elevernas egna alster och tidningsartiklar om skönlitteratur och skönlitterär läsning. I det här klassrummet vittnade det som satt upp på väggarna att skönlitterär läsning har en stor plats i undervisningen. Miljön i de båda klassrummen hävdar vi kan styrkas i det forskning säger beträffande utsmyckning i förhållande till läsintresse (Lyckas med läsning: läsinläring i Nya Zeeland, 2001). En annan skillnad vad gäller utsmyckning är att de båda grupprummen utnyttjats på olika sätt. På Fröbergsskolan används grupprummet till läsrum som är inrett för att skapa stämning samt gjorts till en plats som visar på läsandets värde vilket Chambers (1995) menar att det finns en poäng med att göra. Eleverna på Fröbergsskolan vet att detta rum är till för läsning och vilket vi upplevde att eleverna betraktar som betydelsefullt.

Vad gäller tillgång till böcker så har båda skolorna till att börja med ett skolbibliotek. På Långbergsskolan används det inte kontinuerligt av eleverna då det inte finns någon bibliotekarie att tillgå. Eleverna väljer således oftast böcker från deras klassbibliotek. För att kompensera bristen på böcker kommer en utomstående bibliotekarie för att ge tips och prata om böcker. Bibliotekariens besök innebär bokprat vilket Kuick (2005) menar inspirerar och väcker läslust vilket visar på lärarens medvetenhet om den skönlitterära läsningens betydelse för läsförståelse. Fröbergsskolans bibliotek används en gång i veckan och är bemannad vilket är ett stöd både för läraren och för eleverna (Stensson, 2006). Här får eleverna tid till att välja böcker och kan få hjälp av bibliotekarien att hitta passande litteratur. Likaså bestod klassrummet av mycket böcker som anordnats lätt tillgängligt för eleverna. Botanisering och tid är två aspekter som både Chambers (1994), Björk och Liberg (1996) samt Stensson (2006) betonar är väsentliga för läsintresset.

7.2 Lärarnas arbete med skönlitteratur

Skönlitteraturen har en betydligt större roll i undervisningen på Fröbergsskolan än på Långbergsskolan. Den främsta skillnaden ligger i bearbetningen av texter men även när det gäller tid som avsätts för läsning.

Läraren på Långbergsskolan har valt att fokusera på den individuella läsningen det här året och avsätter mycket tid varje dag för eleverna att läsa i sina bänkböcker. Fördelarna med det är som Björk och Liberg (1996) menar att eleverna då läser böcker som de själva valt vilket gynnar deras läsintresse. Däremot blir inte den individuella läsningen reflekterande då de inte får bearbeta och samtala om vad de läst i sina bänkböcker (Nilsson, 1997). Eleverna går, genom att högläsning inte existerar på skolan, miste om de gemensamma läsupplevelser som kan vara grunden för samtal som gynnar läsförståelse och lärande i stort. De går också miste om språkets rytm vilket Molloy (2008) menar är en av högläsningens fördelar. Vidare styrker elevernas bokanalyser Molloy (2008) resonemang kring elevers, av naturliga skäl, oförmåga att skriva recensioner. Hon menar att det lätt blir ett referat av den lästa boken vilket vi i vår observation bevitnade. Däremot kan vi se vinsterna med det här sättet att redogöra för en bok då eleverna blir trygga med att stå inför klassen och tala samt att det ger klasskamraterna tips på böcker. Dessutom borde bibliotekariens besök främja elevernas läsintresse något då de genom bokprat får tillgång till strategier om hur man pratar om böcker. Nyström (2005) menar att bokprat är en framgångsrik modell som utvecklar läsintresset därför menar vi att dessa bokanalyser kan främja läsintresset.

Lärarens modellerande under högläsningen på Fröbergsskolan överför strategier till eleverna som de kan ha nytta av i sin individuella läsning, vilket Stensson (2006) menar är att agera förebild. Den individuella läsningen på Fröbergsskolan sker i anslutning till högläsningen och till sin hjälp skriver eleverna på den här skolan läsloggar. Under den individuella läsningen passar läraren på att samtala enskilt med eleven om boken denne läser samt det eleven skrivit i läsloggen. Momentet när eleverna i slutet av lektionen får berätta för de andra vad de reflekterat eller undrat över under sin läsning går att knyta an till Molloy (2008) påstående om att läsloggar synliggör olika sätt att tänka vilket gör att fler vågar yttra sig.

På Fröbergsskolan sker den skönlitterära läsningen på morgonen. Då är eleverna som mest utvilade vilket Stensson (2006) poängterar är viktigt eftersom högläsning är en dynamisk process som kräver att man är aktiv. Eleverna på Fröbergsskolan blir genom högläsningen undervisade i läsförståelse vilket Reichenberg (2008) anser är av stor vikt då läsförståelse inte går att automatisera. Författaren menar att man hela tiden måste vara en aktiv medskapare så att texten inte blir en auktoritet. I likhet med Fröbergsskolan tillåts också eleverna på Långbergsskolan att läsa under morgonen vilket vittnar om att även denne läraren värderar den skönlitterära läsningen högt. Trots detta är risken att deras läsning tenderar att bli mekaniskt då samtalet uteblir och eleverna inte har några lässtrategier att tillgå.

De textsamtal som äger rum på Långbergsskolan är helt styrda av lärarens redan färdigformulerade frågor vilket enligt Tengbergs (2011) resonemang inte gynnar elevernas litterära förståelse eftersom inte deras egna frågor och funderingar får något utrymme. Fröbergsskolans textsamtal däremot är mindre lärarstyrt. Där är utgångspunkten elevernas funderingar vilka läraren följer upp och utvecklar samtidigt som det är hon som leder samtalet och för det framåt.

Vår observation vittnade om att eleverna på Fröbergsskolan använder sig av olika lässtrategier vilket grundar sig i Stenssons (2006) modell som vi redogjort för i teorigenomgången. De gjorde bland annat kopplingar både till sig själv, sin omvärld och till böcker de läst tidigare. De skapade inre bilder som under läsningens gång förändrades och ställde spontant frågor om svåra ord eller på sådant de inte fått reda på i texten. Läraren var lyhörd för deras åsikter och funderingar och bekräftade dem. Genom scaffolding stöttade hon varje enskild elev i sitt uttalande genom att få dem att tänka vidare. På det här sättet blir texten som Wiksten-Folkeryd m fl. (2006) menar meningsfull och eleverna kan tala om den på olika sätt och i olika sammanhang. Till följd därav främjar lärarens sätt att samtala och bearbeta skönlitterära texter elevernas textrörlighet. Författarna poängterar att man kan tala om en text på olika sätt och deras begrepp textrörlighet är nära förknippat med Langers (1995) resonemang kring föreställningsvärlden som gör att man utvecklas till en litterär tänkare genom att angripa en text på många olika sätt. Detta är något som är av stor vikt för att lära sig om sig själv och sin omvärld vilket både Langer (1995) och Wiksten-Folkeryd m fl. (2006) menar är en nödvändighet för en kritiskt granskande samhällsmedborgare.

De två lärarnas olika arbetssätt kopplat till Lpo 94 visar på dess tolkningsutrymme. I Lgr 11 som träder i kraft hösten 2011 står det uttryckligen att eleverna ska läsa skönlitteratur genom att använda lässtrategier på ett fungerande sätt vilket inte nämns i dagens styrdokument. Med andra ord måste läraren på Långbergsskolan förändra sin undervisning genom att ge eleverna olika strategier för att leva upp till styrdokumentens krav. Eleverna på Långbergsskolan får inte samma förutsättningar att utvecklas till reflekterande läsare som eleverna på Fröbergsskolan eftersom klassrumsklimatet inte är dialogiskt och får i och med det inte heller samma möjlighet att i interaktion med andra uttrycka sina åsikter och tankar. Detta resonemang innebär att eleverna på Långbergsskolan inte lika väl som eleverna på Fröbergsskolan utvecklas till samhällsmedborgare som kritiskt ska kunna granska, påverka och förändra sin omvärld vilka enligt Stensson (2006) är viktiga förmågor i ett demokratiskt samhälle.

Vidare arbetar läraren på Fröbergsskolan på ett sätt som styrker det som står i styrdokumentet. Eleverna får på den här skolan genom demokratiska arbetsformer möjlighet att uppleva och lära genom skönlitteraturen. Vidare respekteras varje individs åsikter vilket visar på ett demokratiskt förhållningssätt. I deras sätt att bearbeta skönlitterära texter utvecklas dem dessutom till självständiga, kritiskt granskande människor som kan påverka och förändra den värld de lever i. Det i sin tur utvecklar ett förhållningssätt som främjar det entreprenörskap som betonas i Lgr 11. Fröbergsskolans elever får genom lärarens arbetssätt förutsättningar att utveckla initiativförmåga och företaganda som EU fastslagit som en nyckelkompetens i det livslånga lärandet (Liedman, 2011).

Vad gäller läroplanens demokratiska uppdrag på Långbergsskolan så kan vi inte se att undervisningen bedrivs i demokratisk anda eftersom arbetet i klassrummet skedde individuellt. Det innebär också att eleverna på den här skolan inte i undervisningen får samma möjlighet att kritiskt granska och där med inte kunna påverka och förändra sin omvärld.

Skönlitteraturens framträdande roll i kursplanen efterlevs också på Fröbergsskolan. Deras skönlitterära läsning samt det sätt de samtalar om och bearbetar texterna går att knyta an till det som står där. Eleverna får möjlighet att ta del av alla de fördelar skönlitterär läsning ger och som kursplanen föreskriver vilket eleverna på Långbergsskolan inte får. Trots att de får mycket tid till sin individuella läsning så går mycket av vinsterna med skönlitterär läsning förlorade eftersom de aldrig får möjlighet att gemensamt uppleva en text eller samtala om

den. I intervjun framgår det att eleverna på Fröbergsskolan inom det närmsta även ska börja arbeta med och utveckla sin skrivning vilket i samverkan med deras reflekterande läsning borde gynna deras språkliga förmåga ytterligare (Dysthe, 1996, Molloy, 2008)

7.3 Elevernas inställning till skönlitterär läsning

Vad har vi då kunnat se när vi analyserat enkätsvaren angående elevernas attityd till skönlitterär läsning? En stor differens var att 60 % fler elever läser varje dag på sin fritid vilket styrker att intresset för läsning främjas av ett arbetssätt med reflekterande läsning. Lundberg och Herrlin (2005) anser att det är skolans och lärarens uppgift att skapa ett läsintresse genom att göra läsningen lustfylld. Med andra ord gör lärarens arbetssätt på Fröbergsskolan att eleverna motiveras att läsa på egen hand vilket enligt Taube (2007) stärker deras självbild och självförtroende och följaktligen gör dem till bättre läsare. Ytterligare visar enkätsvaren att arbetssättet främjar intresset för skönlitterär läsning då eleverna på Fröbergsskolan uppvisar en större glädje över att få en bok i födelsedagspresent. Hela 37 % menar att de blir ”väldigt glada” på Fröbergsskolan medan ingen svarade att de blir det på Långbergsskolan. Där blir eleverna bara ”glad” om de får en bok i födelsedagspresent.

På Fröbergsskolan gav 95 % av eleverna oss ett tips på en bra bok de hade läst. Vi tolkar det som om att de har läst mycket böcker och lätt kan plocka fram en titel ur sitt ”eget bokförråd”. Som resultatet på enkäten visar så väljer även många av eleverna på Fröbergsskolan böcker utifrån ett ”tips från någon” vilket tyder på att de läst mycket. Detta resonemang stödjer hur viktigt utbudet av böcker är som både Stensson (2006) och Chambers (1995) skriver är en betydelsefull aspekt. Eleverna på Fröbergsskolan har lättare tillgång till och ett större utbud av böcker samt att deras skolbibliotek är försedd med personal till skillnad från Långbergsskolan.

På Fröbergsskolan är det fler elever som uppger att de pratar med andra om böcker de läst än det är på Långbergsskolan. Vår tanke med den frågan var att få reda på om de pratar med andra om böcker de läst enskilt, inte de böcker de läst gemensamt. Om frågan har uppfattats så av eleverna eller om de syftar på de dagliga samtal de har i undervisningen vet vi inte men vi påstår ändå att resultatet på Fröbergsskolan kan tala för det läsintresse arbetssättet skapar. Läsintresset i sin tur menar vi gör att eleverna pratar med andra om böcker de läst.

En annan markant skillnad i enkätresultatet är frågan som berör vilken typ av läsning eleven tycker bäst om. Här visar resultatet att högläsning förespråkas av fler elever på Fröbergsskolan än på Långbergsskolan vilket å ena sidan inte är konstigt då högläsning inte för tillfället förekommer där. Å andra sidan är det eleverna själva som valt bort högläsning vilket får oss att fundera på hur det kommer sig. En tänkbar förklaring till detta skulle kunna vara att högläsningen tidigare inte var meningsfull. Vi har svårt att tänka oss att Fröbergsskolans elever skulle välja bort högläsningen med tanke på deras engagemang. Återigen vill vi framhålla arbetssättets betydelse.

7.4 Åtskillnader i arbetssättens betydelse för läsförståelse och läsintresse

Om valet av arbetssätt påverkar om elever utvecklar en bättre läsförståelse och ett större läsintresse är vi övertygade om. Vi påstår att eleverna på Fröbergsskolan har en bättre läsförståelse och ett större läsintresse än eleverna på Långbergsskolan då de ges de rätta förutsättningarna för det. Det grundar vi dels på de båda lärarnas skilda tankar som framkom i

intervjuerna kring kommande nationella prov i läsförståelse och dels på elevernas olika engagemang i de två klasserna. Läraren på Fröbergsskolan kände ingen som helst oro kring det kommande provet medan läraren på Långbergsskolan var mäkta orolig även om hennes elever klarat treans läsförståelsetest. Beträffande elevernas engagemang så var det större på Fröbergsskolan. Det kan bero på att de uppmuntras och görs medvetna om att vara aktiva i sin läsning och i boksamtalen, vilket med stöd av vår teorigenomgång borde gynna läsförståelsen.

En annan grund till vårt påstående är det forskning kommit fram till gällande lärande. Om man lär genom interaktion med andra pekar Fröbergsskolans resultat mot att eleverna där genom det dialogiska klassrummet får en god grund att stå på. Sättet att samtala och bearbeta texter ökar förståelsen och därmed läsförståelsen. Samtalet ger enligt Vygotskijs resonemang underlag för elevernas inre tankar och leder till djupare förståelse. Läraren och eleverna hjälper varandra vidare i den närmaste utvecklingszonen (Dysthe, 2003) eftersom dialogen kan fungera som scaffolding (Molloy, 2008).

Förförståelsen av stor vikt för en god läsförståelse menar många forskare (Lundberg & Herrlin, 2005, Allard m fl. 2001, Reichenberg, 2006, Elbro, 2004). Därför kan vi styrka att läsförståelsen är bättre på Fröbergsskolan eftersom förförståelsen under högläsningen skapas och används på ett medvetet sätt. Vidare menar vi att eleverna görs medvetna om de aktiva insatser som Lundberg och Herrlin (2005) och Elbro (2004) menar krävs i mötet mellan text och läsare och som således utvecklar dem till aktiva medskapare av en text (Reichenberg, 2008). Eleverna tillägnar sig läsförståelsestrategier vilket gynnar deras läsförståelse. På Fröbergsskolan ska eleverna inom det närmsta därtill få börja med reflekterande skrivning vilket, enligt både Dysthe (1996) och Molloy (2008) är en viktig komponent för ökad förståelse.

Läraren på Långbergsskolan ger inte sina elever samma förutsättningar att utveckla sin läsförståelse och sitt läsintresse som läraren på Fröbergsskolan. Det hävdar vi på grund av att eleverna inte får samtala eller bearbeta texter i interaktion med andra. Arbetssättet utgår från individuellt arbete. Lärarens ambition är att utveckla elevernas läsförståelse med hjälp av läromedlet *Läsförståelse B*. När hon låter eleverna hoppa över nivån med frågor att fundera över, anser vi att hon mister en chans att lyfta dessa ”svåra” frågor i helklass. Skulle läraren göra det visar hon på så sätt att man kan tänka på olika sätt och ge eleverna möjlighet att resonera om tänkbara svar vilket i sin tur främjar en djupare förståelse av en text. Vårt resonemang finner stöd hos Molloy (2008) som menar att det är när olika åsikter möts som ny mening och förståelse uppstår. Med hänvisning till Elbros (2004) resonemang kring läsförståelsens olika delar så borde elevernas läsförmåga på Långbergsskolan vara lika med noll eftersom läsförståelsedelen saknas. Vi tror inte att de här eleverna inte har någon läsförståelse alls vilket betyder att författarens påstående går att referera till fullt ut. Däremot saknar eleverna de läsförståelsestrategier som skapar förståelse på djupet.

7.5 Metoddiskussion

Utifrån vårt syfte anser vi att valet av observationer, intervjuer och elevenkäter som metoder var lämpliga. Observationer och intervjuer är kvalitativa metoder som ämnar upptäcka, tolka och förstå snarare än att söka säker kunskap (Stukat, 2005, s. 30-35). Avsikten med vår fallstudie var att koncentrera oss på endast två analysenheter för att kunna få en så bred bild av lärarnas arbetssätt som möjligt. Stukat (2005, s. 33) menar att liknande studiers resultat inte går att generalisera vilket heller inte var vår ambition. Vi anser ändå att ett specifikt fall, som

vårt, kan vara av ett didaktiskt värde eftersom resultatet visar att lärares arbetssätt faktiskt inverkar på elevers läsförståelse och läsintresse. Enkäter däremot är en kvantitativ undersökningsmetod som avser att frambringa ett generaliserbart svar (Stukát, 2005, s. 31). Vårt syfte var dock att endast få en uppfattning om elevernas inställning till skönlitterär läsning, inte för att fastställa att det gäller för elever överlag.

Var de här metodvalen de bästa för vår studie? För att stärka vårt resultat ytterligare skulle vi kunna komplettera vår undersökning med fler och längre observationer. Eftersom vi endast besökte respektive skola vid ett tillfälle och under en förmiddag hade resultatet kunna blivit mer trovärdig om vi hade tillbringat mer tid på skolorna. Det hade gett oss svar på om det vi upplevde stämmer överens med verkligheten och inte var arrangerat för vårt besök. Gällande intervjuerna valde vi att inte använda diktafon för att göra situationerna så naturliga som möjligt. Vi ville också undvika tekniska problem som kan uppstå (Stukát, 2005, s. 40). Nackdelen med att vi inte spelade in intervjuerna är att vi förmodligen gick miste om information som skulle kunnat upptäckas vid transkribering och upprepad avlyssning. I efterhand kan vi se att vi med hjälp av diktafonden även skulle kunnat använda fler och längre citat från intervjun vilket skulle styrka och bevisa vad som faktiskt sagts.

För att få fler infallsvinklar skulle intervjuer med eleverna samt en enkät till föräldrarna kunnat tillföra viktig information för studiens resultat. Vid eftertanke ser vi att det skulle varit intressant och av värde för studien då läraren i ena klassen uttryckte att många av hennes elever inte läser på fritiden. Dock är det tidskrävande och hade inte rymts inom studiens tidsram. För att slippa fundera över hur enkätfrågorna uppfattades av eleverna samt hur ärliga deras svar var skulle ett alternativ till enkäterna kunna varit gruppintervjuer. Fördelen med gruppintervjuer är, enligt (Stukát, 2005, s.41) att de sparar tid. Vidare menar han att man i dessa kommer åt en majoritetsåsikt vilket i vårt fall var önskvärt. Det var inte den enskildes svar som var av intresse för oss utan just gruppens inställning till läsning.

8 Slutord

Vi vill här skriva några avslutande ord om vår undersökning och dess resultat. Vi har under arbetets gång fått bekräftat hur viktig skönlitteraturen är som utgångspunkt för lärande. Genom att jämföra två ytterligheter blev skillnaderna tydliga. I klassen där skönlitteraturen bearbetas och där eleverna får möjlighet att samtala och reflektera över det lästa uppvisas ett större engagemang bland eleverna. De är aktiva under högläsningen och i sin individuella läsning där de visar att de kan reflektera. Vi ser också att det här arbetssättet utvecklar eleverna till goda lyssnare och talare, eller som Kuick (2005) uttrycker det, till goda samtalare och goda medmänniskor.

8.1 Yrkesrelevans

För oss som blivande lärare har vår undersökning stor relevans för vårt yrke. Våra nyvunna kunskaper har gett oss inspiration och en grund att stå på. Det vi tidigare i vår utbildning läst om att utveckla elever till reflekterande läsare och till aktiva medskapare till texter blev genom vår undersökning verklighet. Vi fick bekräftat att arbetet kan fungera i praktiken och har ambitionen att själva arbeta på liknande sätt. Vi har också fått insikt i hur skönlitteraturen kan integrera ämnen samt hur lässtrategier som tillämpas vid skönlitterär läsning kan överföras på andra typer av texter. En förklaring till att det inte är med utbrett kan, som Fröbergsskolans lärare uttrycker, vara att det krävs tid och ett gemensamt synsätt.

Med hänvisning till PIRLS-undersökningen som gjordes 2006 anser vi att vår studie är högst relevant då den visar på en försämrad läsförmåga bland elever i mellanåren. Uppenbarligen behövs en förändring vad gäller arbetet med elevers läsförståelse och vi finner det intressant att se om det magiska ordet lässtrategier som nu omnämns i styrdokumentet, kan göra skillnad i framtiden. En annan yrkesrelevant aspekt är att mer tid för läsning måste avsättas i skolan då fritidsläsningen minskat drastiskt på grund av datorns stora dragningskraft på barn och ungdomar. Professor Monica Rosén menar i en artikel i *Göteborgs-Posten* att de flesta barn och ungdomar spenderar alltmer tid framför datorn på bekostnad av nöjesläsningen ("Datorerna tar tid från läsning", 2011). Det innebär således att skolan måste kompensera den bortprioriterade lästid som eleverna går miste om hemma.

Nu när vi står inför ett byte av läroplan och mer detaljerade kursplaner har arbetssättet ännu större betydelse. Vi anser att det arbetssätt vi fått erfara på Fröbergsskolan lever upp till de nya krav som styrdokumentet ställer och att det är på det sättet man måste arbeta för att utveckla de medborgare morgondagens samhälle vill ha.

8.2 Vidare forskning

I arbetet med vår studie har nya frågeställningar väckts hos oss. För det första ställer vi oss undrande till varför arbete med skönlitteratur och boksamtal inte är mer utbrett. Är det så att man som ensam eldsjäl har svårt att driva igenom det man tror på? Måste alla lärare på en skola ha samma synsätt för att det ska fungera? Det som är intressant är att fundera kring är hur det ser ut om tio år när Lgr 11 är implementerad och inarbetad.

En annan fråga som återkommit under vårt skrivande är nationella provets läsförståelsedel. Det är framförallt bedömningen av proven som vi ställer oss kritiska till. Vem är det som bedömer elevernas svar och kan det bli rättvist? Har bedömningen rätt att avgöra om en elev har en god läsförståelse eller inte? Det här är frågor som väckts i våra diskussioner under arbetsprocessen men då det inte faller inom ramen för vårt syfte skulle det vara ett intressant ämnesområde att forska vidare om.

9 Referenslista

Litteratur

- Allard, Birgita, Rudqvist, Margret & Sundblad, Bo (2001). *Nya lusboken: [en bok om läsutveckling]*. 1. uppl. Stockholm: Bonnier utbildning
- Björk, Maj. & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Chambers, Aidan (1994). *Böcker inom oss: om boksamtal*. Stockholm: Norstedt
- Chambers, Aidan (1995). *Böcker omkring oss: om läsmiljö*. Stockholm: Norstedt
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Edlund, Annika (2005). *Utan böcker - ingen chans, i På tal om böcker: om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek*. Lund: Btj förlag, (s. 32-35)
- Elbro, Carsten (2004). *Läsning och läsundervisning*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Esaiasson, Peter (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 3., [rev.] uppl. Stockholm: Norstedts juridik
- Hultin, Eva (2009) *Det ovanliga i vanliga klassrumssamtal- Om skilda villkor för elevers deltagande i samtal om litteratur i Bergman, Lotta. Makt, mening, motstånd: [litteraturundervisningens dilemman och möjligheter]*. (1. uppl.) Stockholm: Liber. (s. 106-142)
- Kuick, Katarina (2005) *Delad läsning är dubbel läsning, Om boksamtal, i På tal om böcker: om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek*. Lund: Btj förlag, (s. 83-103)
- Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos
- Liedman, Sven-Eric (2011). *Hets: en bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2005). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. 2., utök. uppl. Stockholm: Natur och kultur
- Lyckas med läsning: läs- och skrivinläring i Nya Zeeland*. (1. uppl.) (2001). Stockholm: Bonnier utbildning.
- Molloy, Gunilla (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. 2., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur

Nasiell, Annika & Bjärbo, Lisa (red.). (2007). Boken om läslust: en handbok om att väcka ungas läsintresse, 7-15 år. 1. uppl. Stockholm: Barnens bokklubb

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

Nyström, Karna (2005). *Bokprat – Hur? Var? När? Varför?* i *På tal om böcker: om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek*. Lund: Btj förlag, (s. 9-26)

Reichenberg, Monica (2008). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. 1. uppl. Stockholm: Natur & kultur

Reichenberg, Monica (2006), *Att läsa mellan och bortom raderna*, i Bjar, Louise (red.). *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur, (s. 213-235).

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

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

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Taube, Karin (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag

Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011

Wiksten-Folkeryd, Jenny, af Geijerstam. Åsa & Edling. Agnes (2006) *Textrörlighet - hur elever talar om egna och andras texter*, i Bjar, L. (red.). *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur, (s. 169-188)

Tidskriftsartiklar

Datorerna tar tid från läsning.(2011, 12 maj). *Göteborgs-Posten*, s. 15.

Elektroniska källor

Kursplan med kommentarer till mål som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av tredje skolåret i ämnena matematik, svenska och svenska som andra språk. (2009). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2142> (Hämtad 2011-04-05).

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94 [Elektronisk resurs]. (2006). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069> (Hämtad 2011-04-05).

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11 [Elektronisk resurs]. (2011). Stockholm: Skolverket
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> (Hämtad 2011-05-16).

Nationalencyklopedin, förförståelse. Tillgänglig på Internet: www.ne.se/lang/förförståelse,
(Hämtad 2011-03-31).

PIRLS 2006 [Elektronisk resurs]: läsförmågan hos elever i årskurs 4: i Sverige och i världen. (2007). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet:
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1756> (Hämtad 2011-03-31).

Regeringskansliet, *Frågor och svar om nya läroplaner och kursplaner*, Tillgänglig på internet: www.regeringen.se/sb/d/11263 (Hämtad 2011-04-29).

Bilaga 1

Intervjufrågor

Huvudfråga:

Berätta hur en typisk vecka ser ut när det gäller läsning och läsförståelse.

Specifika frågor:

1. Vilka metoder använder du för att utveckla elevernas läsförståelse?
2. Vilken roll har skönlitteraturen i din undervisning?
-hur mycket tid läggs på läsning? (individuellt, grupp...)
-bearbetas texter?
3. Hur väcker och bibehåller du elevernas läslust?

Bilaga 2



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Kryssa i det svar som passar in bäst på dig!

1. Är du...

- Pojke
- Flicka

2. Tycker du om att läsa böcker?

- Ja
- Nej

3. Hur ofta läser du böcker på fritiden?

- Aldrig
- Varje dag
- Ett par gånger i veckan
- Annat

4. Vad är viktigt när du väljer en bok? (du kan kryssa i fler än ett alternativ om du vill)

- Titel
- Bilder
- Tunn bok
- Omslag
- Tips från någon
- Tjock bok
- Baksidestext
- Lättläst
- Annat.....

5. Brukar du prata med andra om böcker du läst?

- Ja

- Nej

6. Tycker du att skolan uppmuntrar dig att läsa böcker?

- Ja
- Nej

7. Vilken typ av läsning tycker du bäst om i skolan?

- Högläsning
- Gruppläsning i mindre grupp
- Tystläsning
- Prata om dem
- Parläsning
- Annat.....

8. Hur ofta läser du böcker i skolan?

- Varje dag
- Aldrig
- Ett par gånger i veckan
- Annat.....

9. Tycker du att ni läser tillräckligt ofta i skolan?

- Ja
- Nej

10. Finns det bibliotek på din skola?

- Ja
- Nej

11. Vart läser du helst?

- I skolan
- Hemma
- Annat ställe, vilket?.....

12. Tycker du att det finns tillräckligt med böcker i skolan?

- Ja
- Nej

13. Hur glad blir du om du får en bok i födelsedagspresent?

- Våldigt glad
- Glad
- Lite glad
- Inte alls glad

14. Vilken är den bästa bok du någonsin läst?

- Titel:
- Har inte läst någon riktigt bra bok

Tack för din medverkan!