



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet examensarbete 10 p

En bok är inbunden till sin natur.

Öppnar man den i skolan?

Då vill vi veta hur!

– en undersökning av användandet av skönlitteratur i undervisningen, i skolår tre till sex.

Catrine Berglund/Maria Jacobsson

”Svenska/litteraturvetenskap/LAU 350”

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Maj Asplund Carlsson

Rapportnummer: HT06_1080_003

ABSTRACT

Arbetets art: Examensarbete 41-60p

Institution: Utbildnings och forskningsnämnden för lärarutbildning.

Titel: En bok är inbunden till sin natur. Öppnar man den i skolan? Då vill vi veta hur! – en undersökning av användandet av skönlitteratur i undervisningen, i skolår tre till sex.

Sidantal: 33

Författare: Catrine Berglund och Maria Jacobsson

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Maj Asplund Carlsson

Datum: HT-06

Syftet med vårt examensarbete är att undersöka på vilket sätt lärare använder sig av skönlitteratur i dagens undervisning, för elever i grundskolans tidigare år. Vi ville också veta om lärarna ansåg sig nå upp till de kunskapsmål i svenska som finns uppsatta i kursplanen, genom användandet av skönlitteratur.

Tidigare forskning inom ämnet hämtats ur böcker och skrifter som berör ämnet skönlitteratur. Undersökningen är genomförd på fem skolor i västra Sverige. Vi har genomfört en kvalitativ undersökning, där vi använt oss av enkäter. Enkäten riktades till lärare som undervisar i skolår tre till sex, där frågorna ställdes för att få ett rent lärarperspektiv.

Resultatet pekar på att alla lärare använder skönlitteratur i undervisningen, men inte i den utsträckning, eller i den linje av ett sociokulturellt perspektiv som vi hade förväntat oss. 22 av 24 lärare anser att deras elever når upp till kunskapsmålen i svenska, för respektive ålder. Att skönlitteraturen gavs tillräckligt utrymme i undervisningen, tyckte drygt fyra femtedelar av lärarna. De menade att det är upp till varje enskild lärare att använda sig av skönlitteratur, och hur mycket plats den får ta i undervisningen. Tre lärare sade emot detta, med motiveringen att man ofta prioriterade bort skönlitteraturen i undervisningen p.g.a. tidsbrist.

Sökord: Litteraturanvändande, Rosenblatt, skönlitteratur, sociokulturellt perspektiv, vikten av att läsa.

Förord

Genom detta examensarbete har vi fördjupat oss i vad forskningen säger om skönlitteratur, dessutom har vi fått ta del av hur lärare arbetar ute på skolorna. Detta har för oss varit mycket givande. Därför vill vi tacka alla skolor vars lärare delgett oss sina erfarenheter och arbetsmetoder i vår enkätundersökning. Detta har gett oss mycket inspiration och många redskap, för vår fortsatta roll som lärare.

Vi vill även rikta ett varmt tack till vår handledare Ann Boglind som under arbetets gång funnits till hands, och hjälpt samt väglett oss i vårt arbete.

Slutligen vill vi även passa på att tacka våra familjer och vänner, som har stöttat oss under hela vår utbildningstid.

Göteborg, januari 2007

Catrine Berglund & Maria Jacobsson

Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	5
2. SYFTE	5
2.1 Examensarbetets viktigaste begrepp	5
2.2 Frågeställningar.....	6
2.3 Avgränsningar.....	6
2.4 Begreppsdefinitioner.....	6
3. METOD	6
3.1 Material.....	7
3.2 Etiska aspekter	8
3.3 Validitet.....	8
3.4 Reliabilitet.....	8
4. LITTERATURGENOMGÅNG.....	8
4.1 Styrdokument.....	8
4.2 Formalisering och funktionalisering.....	10
4.3 Vad säger forskningen om vikten av att läsa litteratur?.....	11
4.3.1 Vad händer vid läsning av ett litterärt verk?.....	13
4.3.2 Lärarens roll.....	15
4.3.3 Skönlitteratur som läromedel.....	17
4.3.4 Hur väljer man texter?	18
5. RESULTAT	19
5.1 Resultat av lärarenkäter.....	19
5.2 Resultatsammanfattning.....	21
6. DISKUSSION.....	21
7. FORTSATT FORSKNING	25
8. AVSLUTANDE ORD	26
9. REFERENSER	27
Bilaga 1	30
Bilaga 2	33

1. INLEDNING

/---/Kan böcker läsa människor? Det kan de förstås! Hur skulle de annars veta allting om oss?
(Lennart Hellsing/Kullberg, 1992 s.88).

En av skolans viktigaste uppgifter är att skapa goda samhällsmedborgare. En god samhällsmedborgare är trygg och förstår sin omvärld. Och för att känna trygghet och ett egenvärde är det viktigt att kunna kommunicera, inte bara genom talet utan även i form av skriften.

Språket, i såväl tal som skrift är av grundläggande betydelse för lärandet. Med hjälp av språket är det möjligt att erövra nya begrepp och lära sig se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera (Skolverket, 2002 s. 98).

Vi har valt att se ur ett sociokulturellt perspektiv. Detta perspektiv visar att det är genom mänsklig kommunikation som lärande och utveckling äger rum. Tänkandet är ett kommunikativt arbete, aktiva handlingar från individers och kollektivets sida. Kommunikation är länken mellan det inre tänkandet och det yttre, interaktionen mellan människor. Detta perspektiv kan man jämföra med det kognitivistiska synsättet. Kognitivismen utvecklades genom behaviorismen av Jean Piaget och betonar intellektet, det vill säga inlärning som rör kunskaper, begrepp och tankar. Piaget ägnade sig åt den kognitiva aspekten av lärandet, hans teori bygger på genetisk och biologisk grund. Enligt Piagets teori bygger barn upp en kunskap om sin omvärld genom sina egna erfarenheter och intryck. Dessa samordnas sedan av dem själva till deras egna uttrycksmedel. Genom att t.ex. lyssna till eller läsa en berättelse, så kan barnen förstå och uppfatta mycket av vad de hör eller läser, genom deras egna erfarenheter och lärda begrepp. Piagets teori om lärande är i grunden en process där de rådande strukturerna utvecklas och formas i samspel med omgivningen (Lindö, 1986). Att utvecklas kognitivt innebär att man gör erfarenheter som förändrar ens världsbild och därmed utvecklar intellektet (Säljö, 2003). Lev Vygotskij introducerade tanken om att barns framsteg sker i samspel med dess omgivning i högre utsträckning än att det är en oberoende individuell utveckling. Framförallt intresserade han sig för olikheten mellan vad barn kan lära sig på egen hand, och vad som behöver en vuxens stöd. Beroende på vilken hjälp barn får kan de antingen befinna sig i sin verkliga utvecklingsnivå, som avser situationen när barnet lär sig av egen kraft, eller i sin potentiella nivå där barnet blir inspirerad av föräldrar eller lärare (Lindqvist, 1999). Säljö (2003) menar att ur ett sociokulturellt perspektiv gäller det att eleven förstår samspelet mellan den egna erfarenheten, och skönlitteraturen. Detta påverkar dem kommunikativt, och att de båda utgör en förutsättning för varandra. Genom att använda skönlitteratur i skolundervisningen och integrera den i olika ämnen, får eleverna en möjlighet att se världen ur ett sociokulturellt perspektiv. Vidare beskriver Säljö Vygotskij's utvecklingszon, i termer av en kompetent person som vägleder en mindre kompetent person. Med det menar han att med hjälp av en mer kunnig person, så kan barnet utvecklas vidare i sin egen utvecklingsnivå.

2. SYFTE

Syftet med vårt examensarbete är att undersöka på vilket sätt lärare använder sig av skönlitteratur i undervisningen, i grundskolans tidigare år. Dessutom vill vi veta om lärarna anser sig nå upp till de kunskapsmål i svenska som finns uppsatta i kursplanen, genom användandet av skönlitteratur.

2.1 Examensarbetets viktigaste begrepp

- Läsningens olika syften.
- Lärarnas syn på barn- och ungdomslitteratur som didaktiskt redskap.

2.2 Frågeställningar

- Hur arbetar man med barn- och ungdomslitteratur i undervisningen?
- Vad kan man som lärare göra, och vilka möjligheter finns för att stimulera elevernas läsutveckling, och utveckla dem till reflekterande läsare med hjälp av skönlitteratur?
- Anser lärarna att eleverna ska läsa skönlitteratur, varför?
- Anser lärarna att eleverna når upp till kursplanens mål i ämnet svenska, genom sina undervisningsmetoder?

2.3 Avgränsningar

Denna undersökning är inte så omfattande att den kan ses som en generell undersökning. Det resultat vi kommer fram till gäller endast de lärare som deltagit i undersökningen vilket inte kan generaliseras.

2.4 Begreppsdefinitioner

Med begreppet skönlitteratur menar vi sagor, fabler, myter, sägner, barn-, ungdoms- och vuxenlitteratur, däremot inte facklitteratur. Vi vill även i vår definition ta med berättande texter som eleven kan lyssna till, se eller uppleva på annat sätt såsom film och teater. Detta är i linje med vad som står i kursplanen i svenska, här används termer som ”ett vidgat textbegrepp”, och med detta menar man att förutom skrivna texter ska även talade texter och bilder användas i undervisningen, i strävan mot de uppsatta målen (Skolverket, 2000).

Nikolajeva skriver att man inom litteraturvetenskap definierar begreppet genre som en ”abstrakt föreställning om en grupp texter som kan identifieras genom återkommande element” man kan heller inte göra någon skillnad mellan barnlitterära och allmänlitterära områden (Nikolajeva, 2004 s.13). Nikolajeva tar även upp skillnaden mellan begreppen barnlitteratur och barnläsning, hon menar att barn även läser texter som aldrig skrevs för dem, som vuxenlitteratur och dagstidningar (Nikolajeva, 2004). Vidare skriver Hellsing att ”[i] stort sett finns det ingen anledning att anställa några jämförelser mellan barnlitteratur och vuxenlitteraturen” det är enbart teknisk natur som skiljer mellan dessa genrer (Hellsing, 1999 s.25).

3. METOD

Vi ville se undersökningen ur ett sociokulturellt och renodlat lärarperspektiv. För att uppnå vårt syfte med vår uppsats valde vi att göra en empirisk undersökning med öppna frågor. Vi skickade därför ut enkäter till tio olika skolor i västra delen av Sverige. En av de tio skolorna meddelade att de inte *ville* besvara enkäten, medan fem av skolorna meddelade att de gärna hjälpte oss med detta, vilket resulterade i 24 lärares svar. Av dem som deltog var två män, och 22 var kvinnor. Arbetslivserfarenheten från skolans verksamhet sträcker sig från ett och ett halvt år till 40 år. Detta omfattar en rad olika lärarutbildningar från småskolelärare- till dagens grundskolelärarutbildning. För att få ett så bra resultat som möjligt för vår granskning, valdes en kvalitativ undersökning i form av en enkät. Detta har varit positivt då vi fått en mer personlig och omfattande information. Genom att använda *Enkäthandboken* (Trost, 2001) utformades en enkät som var lika för alla, men var avsedd för lärare som var verksamma i skolår tre till sex. Frågorna grundades på vår frågeställning, med möjlighet att besvara eventuella följdfrågor som t ex. Om ja, varför? Om nej, varför inte? Med denna typ av frågor där den tillfrågade själv skriftligen ska formulera sina svar, är enligt Stukát ett ostrukturerat frågeformulär med så kallade öppna frågor. Men det förekom även strukturerade frågor i enkäten, som hade fasta svarsalternativ. Ordningsföljden för frågorna var också viktig, det kan vara bra att börja med enkla konkreta frågor som uppvärmning. Därför valde vi att börja med frågor om kön, antal år inom skolan och utbildning. Dessa frågor anser vi inte vara av

någon vikt för resultatet av undersökningen, då det inte påverkar själva litteraturanvändandet, men trots att frågorna inte fyller något syfte i sig, anser Stukát att det ger en bra inledning till frågeformuläret. När enkäten var klar lämnades den för granskning hos handledare och studiekamrater. Detta för att eventuella fel och brister skulle kunna korrigeras innan den lämnades ut till informanterna. När enkäten var klar skickades den ut till respektive rektor på skolorna, som sedan informerade oss när enkäterna var besvarade. De tillfrågade lärarnas svar från enkätundersökningen har vi sedan sammanställt, analyserat och diskuterat. Därefter har lärarnas svar jämförts med forskning om vikten av litteraturanvändandet i undervisningen.

Urvalet av skolor grundade sig på vår ambition att genomföra en så objektiv undersökning som möjligt. Stukát skriver att det är bra om resultatet inte begränsas till en speciell grupp ”utan kan generaliseras till en större grupp” (Stukát, 2005 s. 56). Därför valde vi ut skolor i västra delen av Sverige. Eftersom det inte gjorts en totalundersökning anser vi att denna undersökning går under stickprov. Stukát menar att ett representativt stickprov ”ger en bild av populationen i miniatyr” (Stukát, 2005 s.57).

När det gäller avgränsningar har vi frångått Stukáts rekommendationer om att inte begränsa oss till en speciell grupp. För att uppnå vårt syfte har vi begränsat oss till en specifik grupp av lärare. Vi valde att vända oss till lärare för skolår tre till sex, som framförallt undervisar inom svenskämnet. Syftet var att se hur lärare arbetade med skönlitteratur i skolans undervisning. Vid redovisningen har lärarna inte delats in efter vilket skolår de undervisar i, utan de redovisas tillsammans. Detta för att vi anser att det inte påverkar resultatet av vår undersökning. Vi har även valt att ta med de didaktiska synsätt som lärarna har förespråkat i enkätundersökningen.

Stukát definierar bortfall på två olika sätt, det ena är externt bortfall och det andra är internt bortfall. Det finns fem externa bortfall i vår undersökning, rektorn från en av de tillfrågade skolorna meddelade att lärarna inte ville besvara enkäterna, med motiveringen att de ansåg att undersökningen i deras fall inte skulle vara anonym. Det förekommer även interna bortfall, då det i enkätsvaren har noterats att vissa frågor inte besvarats. Vi har förstått att dessa lärare antingen valt bort frågan för att de inte vill svara på den, eller helt enkelt inte förstått den. Med detta menar Stukát att ”[i] nte sällan ligger orsaken till bortfallet på forskaren själv, ofta i form av dåliga frågor som är omöjliga att besvara” (Stukát, 2005 s.64).

När vårt material bearbetades gick vi igenom enkätsvaren punkt för punkt, därefter med noga överväganden såg vi på likheter och olikheter i enkätsvaren. Vad vi fått fram från svaren finns med i resultatet, sammanfattningen samt i vår diskussion.

Vi valde bort metoder som observationer och intervjuer. Visserligen ger intervjuer större möjlighet till fler följdfrågor, men vi prioriterade att fråga fler personer och således valdes en enkätundersökning (se bilaga 1). En av orsakerna var den tidsaspekt som låg framför oss. Vi ansåg att tiden inte skulle räcka till för djupare intervjuer eller observationer, och ge oss lika mycket material att arbeta med som enkätintervjuerna kunde ge oss. Vidare finns det en risk med en intervju, då den kan påverkas av att intervjuaren använder tonfall, ordval och ett kroppsspråk som medvetet eller omedvetet påverkar informanten. Detta kan i sin tur påverka de svar som ges, vilket gör att svaren inte blir så sanningsenliga som vid en skriftlig enkät. En skriftlig enkät ger dessutom informanten mer tid till eftertanke.

3.1 Material

Det underlag som svarar på vår undersöknings syfte, baseras på en enkätundersökning.

3.2 Etiska aspekter

Vi valde att inte namnge vare sig skolor eller de lärare som medverkade i enkätundersökningen. Detta med respekt för lärarnas anonymitet, och för att få så fria svar som möjligt. Vi talade även om för deltagarna att det material som framkom i studien, skulle behandlas konfidentiellt. Detta innebär enligt Stukát ”att det ska vara praktiskt omöjligt för utomstående att komma åt uppgifterna” (Stukát, 2005 s.132). Vi upplyste även varje tillfrågad skola om studiens syfte, och att all medverkan var frivillig.

3.3 Validitet

Med validitet menas hurvida man mäter det som är nödvändigt för att kunna svara på studiens syfte och frågeställningar. Arbetets syfte har uppnåtts genom de frågor som ställts i enkäten (se bilaga 1).

- Fråga ett till tre handlade lite om lärarnas bakgrund. Vad vi kan tolka utifrån enkätsvaren, så spelar det inte någon större roll vilket kön eller antal år inom yrket läraren har, när det gäller att arbeta med skönlitteratur i skolan.
- Fråga fyra till nitton gav oss de svar som vi var ute efter. Vi fick veta om lärarna använder skönlitteratur i skolan, på vilket sätt osv. Med svaren på dessa frågor kunde vi bilda oss en uppfattning om, och i vilken utsträckning lärarna använder sig av skönlitteratur, samt vilka olika metoder/teorier de använder. Dessutom fick vi veta att lärarna integrerade skönlitteraturen i andra ämnen.

3.4 Reliabilitet

Enligt Stukát (2005) kan reliabilitet översättas till hur bra mätinstrument är för att mäta. Det handlar om tillförlitligheten. Stukát visar också på att det finns olika reliabilitetsbrister t.ex. feltolkningar på frågor osv. I enkäten som är vårt mätinstrument har vi konstaterat att en reliabilitetsbrist har uppstått. Felet rör fråga 19 (se bilaga 1). Anser du att med dina undervisningsmetoder uppnår till *Lpo 94* uppsatta mål för skönlitterär läsning? Där ska det egentligen stå: Anser du att med dina undervisningsmetoder uppnår till *kursplanen för svenskämnet* uppsatta mål för skönlitterär läsning? Då denna fråga följs av kursplanen i svenska som ett stöd, anser vi att lärarna inte tagit miste på innebörden av frågan, men markerar ändå denna felaktighet. Vidare har enkätsvaren vid upprepade tillfällen granskats för att minska risken för feltolkningar.

Resultatet från vår undersökning kan inte anses som generaliserbart eftersom undersökningen i sig var för liten. Svaren representerar förhoppningsvis en allmän uppfattning hos lärare, att skönlitteratur i skolan är otroligt viktig och integrerbar i alla ämnen, men det är inget vi med bestämdhet kan bevisa.

4. LITTERATURGENOMGÅNG

4.1 Styrdokument

I kursplanen för svenska (2000) står det att en förutsättning för läskunnighet är ett aktivt deltagande. Dysthe skriver i sin bok att:

Lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö; lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening (Dysthe, 2003 s.31).

Det ställs höga krav på människors förmåga att både kunna leva med, och inse värdet av en kulturell mångfald. Därför är det viktigt att den egna delaktigheten i det gemensamma kulturarvet finns, då det genererar i en trygg identitet. Denna identitet ska utvecklas tillsammans med förmågan att förstå andra människor, och kunna se utifrån deras förutsättning och uppfattningar. Vidare utifrån ett internationellt perspektiv är det viktigt att känna till den egna verkligheten i ett globalt sammanhang, och för att skapa världsomfattande sammanhållning. Skolan som är både en social och kulturell mötesplats har både möjlighet till och ansvaret för att utveckla detta. För många frågor som tas upp i skolan idag har det etiska perspektivet stor betydelse, därför ska detta perspektiv behandlas i undervisningen. Detta för att eleverna ska få förmågan att kunna göra egna ställningstaganden (Skolverket, 2000).

Olika kunskapsformer är viktiga och det är även viktigt att undervisningen i skolan balanseras så det blir till en helhet för den enskilda eleven. Denna kunskap kommer till uttryck i olika former såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, dessa förutsätter och samspelar med varandra (Skolverket, 2002).

Lindö (2002) skriver att tidigare har läroplanerna styrts av kunskapsmål, men i Lpo-94 har man satt upp mål att sträva mot, samt mål att uppnå. Den handledning som förekom tidigare för arbetsområden och olika undervisningsmetoder har man tagit bort, och numera ska läraren själv avgöra på vilket sätt eleven ska nå de uppsatta målen. Detta prövas sedan med de nationella prov som finns för skolår två, skolår fem och skolår nio. Carlgren och Marton skriver att:

Medan tidigare läroplaner ganska detaljerat pekat ut vilket innehåll läraren skulle behandla (givetvis förstärkt av att läromedel skrivits som ytterligare konkretiserar detta) är de senaste läroplanerna mycket sparsamma med anvisningar om innehållet och förutsätter att lärarna själva tar ställning till och utvecklar ett tänkande omkring sådant som tidigare formulerades av staten (Carlgren, Marton, 2002 s.80).

Det står i kursplanen i svenska att "[d]et skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter" (Skolverket, 2000). Det står även i läroplanen "att genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga" (Skolverket, 2006 s.5). Efter att eleverna på något sätt kommit i kontakt med skönlitterära texter kan det vara en ingång till att de känner sig delaktiga och inspirera till samtal. "Eleverna måste känna att det finns ett samband mellan deras egna erfarenheter och innehållet i undervisningen. Då kan de bygga upp erfarenheter stegvis och vinna självförtroende, vilket ökar motivationen för att lära mer" (Lindö, 2002 s. 138).

Det står uttryckligen i kursplanen i svenska (2000) att ett av skolans viktigaste uppdrag är att "utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater". Det står även att för elevernas språkutveckling ska utvecklas på bästa sätt, ska det skapas goda möjligheter för detta, genom att ge läs-, film- och teaterupplevelser. Dessutom ska det ges tillfälle att utbyta erfarenheter kring dessa upplevelser.

För den personliga identiteten har både språket och litteraturen stor betydelse. Därför har svenskämnet som syfte att främja elevens förmåga att skriva, och tala väl. Inte minst viktigt är det att eleverna lär sig respektera sina medmänniskors sätt att uttrycka sig på när det gäller tal och skrift. Svenskämnet syftar också till att integrerat med andra ämnen i skolan utveckla

elevernas tänkande, kreativitet och kommunikationsförmåga. Då det ständigt sker en utveckling inom informations- och kommunikationstekniken skapar det högre förväntningar på språkförmågan hos alla. Detta krav innebär att eleverna ska klara av att hantera, värdera och tillgodogöra sig texter (Skolverket, 2000).

Ett lands kultur och dess historia är väl sammansvetsat med språket. Kulturers mångfald speglas även genom språket och formar samhället. En del av kulturarvet bärs genom film, teater och skönlitteratur, vilka förmedlar kunskaper och värderingar, vilket även hjälper människor att förstå sig själva och omvärlden. Därför syftar svenskämnet till att stärka elevernas identitet, samt få förståelse för andra människors kulturella bakgrund, genom att eleverna ges möjlighet till att skapa empati och förståelse för andra, och för det som är annorlunda. Via film, teater och skönlitteratur kan motbilder skapas ”till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden”. Eleverna kan även genom litteraturen tillskriva sig litterära förebilder och mönster (Skolverket, 2000).

Skönlitteratur ger kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder. Litteraturen ger också perspektiv på det nära och vardagliga. Såväl det gemensamma utbytet som den individuella erfarenheten i arbetet kring litteraturen bidrar till att ge svar på de stora livsfrågorna (Skolverket, 2000).

4.2 Formalisering och funktionalisering

Malmgren skriver om formalisering och funktionalisering som två teoretiska ståndpunkter. Han anser att de två representerar olika meningar om ”hur modersmålet utvecklas och bör utvecklas inom en människa” (Malmgren, 1996 s. 54).

Formalisering innebär att ”/.../språklig delfärdighet kan tränas som teknik. Denna teknikträning är isolerad från innehåll och från äkta kommunikation” (Malmgren, 1996 s. 54-55). Människan tränar tills tekniken blir automatisk, och det är först när den blir det som personen kan utnyttja sig av tekniken.

Funktionalisering går ut på att man intresserar sig för och analyserar verkligheten, för att lära sig om omvärlden. Detta kan medföra att de språkliga färdigheterna växer fram samtidigt som det främjar elevernas sätt att uttrycka sig. Malmgren (1996) menar att om skrivning och läsning får utvecklas fortlöpande i vettiga öppna samband, inspirerar det läs- och skrivinläringen positivt. Arbetet med språkets struktur blir mer konkret, då det sätts in i sociala och autentiska situationer där man arbetar tillsammans med andra. Även Dysthe (1996) menar att det finns ett nära samband mellan språk och tänkande och att detta utvecklas i relation med andra människor.

Malmgren (1996) har delat in svenskämnet i tre paradigmer:

- Svenska som färdighetsämne, där undervisningen bygger på formalisering och den grundläggande uppfattningen är att eleverna ska lära sig en metod för att lära sig olika språkliga delfärdigheter. Träningen sker i huvudsak genom ”formaliserade och programmerade övningar” (Malmgren, 1996 s.87). Bara en liten del av utbildningen går till litteraturläsning och den är då helt avskild från övningarna. Svenskan ses först och främst som ett rent språkämne.
- Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne, där undervisningen har som utgångspunkt helt i elevgruppens bakgrunder och erfarenheter och bygger på funktionalisering. Färdighetsträningen funktionaliseras och inordnas i ett ”sammanhängande

kunskapssökande arbete” (Malmgren, 1996 s.88). Ett av syftena är att öka elevernas sociala och historiska insikt och litteraturläsningen kan få ta en stor plats i undervisningen. Färdighetsträningen samordnas med övriga skolämnena och detta sker i ett öppet och verkligt samband.

- Svenska som litteraturvetenskapligt bildningsämne, där ämnet ges en viss innebörd och förmedlingen av ett kulturarv står i centrum. Eleverna läser allmänna klassiker för att på så sätt få en kulturell referensram. Föreläsare menar att den klassiska litteraturen har en ”personlighetsutvecklande effekt på eleverna” (Malmgren, 1996 s. 88-89). Här menar Malmgren att svenskan består av två olika delar, språket för sig och litteraturen för sig. Att språkhistorien och grammatiken undervisas var för sig. Han menar att dessa olika paradigmer lever sida vid sida även i litteraturundervisningen.

4.3 Vad säger forskningen om vikten av att läsa litteratur?

Läsningen är en färdighet som man måste underhålla genom hela ”ålderstrappan”, från de små barnen till de nästan vuxna, läsning är grunden för all inläring genom livet. Läsglädje är en förutsättning för att det skall bli flyt i läsningen och då är skönlitteraturen ovärderlig (Norberg, 2001). Det är nödvändigt att läsa texter som sporrar till ytterligare läsning. Det är även viktigt att reflektera omkring det man läser. Förståelse är en nödvändig utveckling som äger rum i ett samspel mellan lärare- elev och elev- elev. Lärarna bör ha ett helhetsperspektiv på läsinläring och inte se det som olika delar (Keene, Zimmermann, 2003).

Man kan inte nog lyfta fram litteraturläsningens betydelse då det gäller att tillägna sig ett rikt språk. För att skapa goda läsrutiner såväl för högläsning, tystläsning och givetvis gruppläsning, krävs det att eleverna och skolan skall ha god tillgång till böcker. Att skapa en dynamisk läs- och skrivkultur på varje skola, leder ofta till att man skapar läslust. En läsoplevelse skall kännas i hela kroppen, den skall ge mersmak och framkalla läslust, detta är i linje med vad Rosenblatt skriver om i sin forskning (se nedan punkt 4.3.1). För att nå detta måste vi lära barnen att reflektera över sitt läsande. ”Ett övergripande mål för litteraturundervisningen i skolan är att stimulera elevernas lust till att läsa och utveckla deras förståelse av allt mer komplexa texter” (Lindö, 2005 s. 97).

Skönlitteraturen är en av olika källor till kunskap. För att få en förståelse är litteraturen den enda möjligheten att överföra erfarenheter från en tid till en annan. Björk och Liberg (1996) menar att huvudmålet med läsundervisning i grundskolan är att skapa motivation och ett intresse hos unga läsare. Samtidigt skriver Amborn och Hansson (2000) att vi måste vara medvetna om att barnen har fler möjligheter till läsinläring än genom böcker i dagens läge, med tanke på all annan medial kommunikation. Dessutom kan litteraturen i olika former få människan att kunna leva sig in och gestalta olika fenomen. Det är ett bra sätt att upptäcka världen, ta del av olika språk och dessutom se sina egna erfarenheter på ett nytt sätt. Det finns så mycket litteratur som pekar på hur stor betydelse läsningen har för barnens språkutveckling.

Läsa gör alla av olika anledningar, en kan vara att få en förståelse för hur människor levde förr, en annan kan vara att utveckla sitt ordförråd och sin allmänkunskap, och en tredje kan vara att lära sig hur samhället fungerar (Hillarp, 1991). Genom litteratur kan eleven möta vanliga erfarenheter som finns i samhället. Han eller hon kan då upptäcka att de reaktioner och känslor som finns hos dem själva är normala, och delas med många andra i vårt samhälle. Objektivt kan eleven lösa konflikter bättre, då han eller hon känner igen sådana situationer från litteraturen. Detta behöver inte bli medvetet för läsaren, men forskning på detta område

visar på det. Litteraturen ger många former av personliga upplevelser, detta skapar förmågan att ta del av andra personers behov och ambitioner. Det gör även att läsaren kan föreställa sig vilken konsekvens hans eller hennes egen handling får, på andra människors liv. Förmågan att inse att det val man gör och hur det valet påverkar andra, är även en egenskap som behövs i en demokrati (Rosenblatt, 2002). Precis som Rosenblatt och Norberg, anser även Malmgren och Thavenius att barnlitteratur är ett bra medium för läsaren att utveckla eller öka empatiförmågan, de flesta utvecklar en förståelse och förmåga att känna med andra människors livssituation.

Genom att arbeta med skönlitteratur kan elever på alla stadier i grundskolan bygga upp en förståelse för människor och livsvillkor i vårt samhälle idag, förståelse som kan bidra till ökad respekt för mänskliga värden och ökad solidaritet med andra (Malmgren, Thavenius 1991s. 100).

Helsing (1999) skriver att barnbokens uppgift för barn i lägre åldrar, är att ge dem begrepp och ord för att sedan arbeta vidare med. Han pekar dessutom på fyra viktiga punkter som barnboken uppfyller. Genom litteraturen lär sig barnet behärska språket, orientera sig i tid och rum, orientera barnen socialt och till sist att aktivera själva livskänslan. Vidare skriver han att målet med böcker är att se dem som ett hjälpmedel för barnen att utvinna glädje ur sin tillvaro.

De flesta av skolbarnen lever idag i mångkulturella områden, dessutom lever vi alla i ett mer eller mindre mångkulturellt samhälle. Barnens uppväxtvillkor och förutsättningar är därmed olika. Men för att alla skall kunna mötas på ett plan, spelar skönlitteraturen en väldigt stor roll. Genom den kan man på ett lustfyllt sätt ta del av varandras kulturella skillnader (Lindö, 2005). Rosenblatt (2002) skriver att litteraturen hjälper även till att förmedla de föreställningar som finns i vår kultur. Om våra sociala och personliga normer, sociala relationers emotionella synsätt, och om hur man ska bete sig i samhället. För eleven betyder detta att han eller hon får ta del och fritt kan välja av många olika livsstilar, olika relationsmönster och filosofier. Genom att läsa litteratur kan eleven också se objektivt på sina egna problem, sin egen individualitet och med detta hantera dem bättre. Synen på vad som är normalt kan ibland vara ganska snäv, detta kan ge eleven otrygghet och oro över att inte vara normal. Men i litteraturen möter man mängder av olika mentaliteter och värdesystem, vilket kan göra läsaren tryggare. Rosenblatt menar att ”litteraturen kan peka ut socialt accepterade kanaler för böjelser som annars kan finna uttryck i antisocialt beteende” (Rosenblatt, 2002 s.175).

För den enskilde läsaren kan litteraturen ge en verklighetsflykt. Livet kan vara så begränsat, så monotont och inriktat på att praktiskt bara överleva, att den enda tillflykt som finns är genom litteraturens upplevelser, en kontakt med varma fina människor, och vetskap om att man inte är ensam. Litteraturen kan även vara en tillflyktsort för den som har det bra, men behöver komma bort från praktiska krav. Litteraturen placerar problemet utanför oss så vi kan se det i ett annat perspektiv, den ger en objektiv framställning av våra egna problem. Eftersom litteraturen skänker ett stort urval av ställföreträdande händelser, kan man likna den med ett fullkomligt experiment (Rosenblatt, 2002).

Vi kan leva olika slags liv; vi kan föreställa oss framtida perioder i vårt liv; vi kan närvara i olika sociala miljöer; vi kan pröva lösningar på personliga problem. Vi uppfattar de praktiska och känslomässiga, andra människors reaktioner, det beröm eller den kritik som kan följa av sådana beteenden; vi finner några av dem mer känslomässigt mer tillfredsställande än andra (Rosenblatt, 2002 s.158).

Rosenblatt menar att litteraturen kan ge oss ”möjligheter att göra experiment som skulle kunna bli ödesdigra i verkliga livet” (Rosenblatt, 2002 s.158). Det är därför som hon poängterar att eleven ska ges de möjligheter som behövs, för att kunna värdera de motsatta bilder av livet som han eller hon möter i litteraturen (Rosenblatt, 2002). Genom läsningen kan även barnen få tillfällen att leva sig in i olika personligheter och det är värdefullt att kunna ha med sig ut i livet i framtiden (Wingård, Wingård, 1994).

Amborn och Hansson (2000) skriver att skönlitteraturen bidrar till uppror och barns identitetsskapande, samhället stagnerar utan ungdomarnas uppror, därför ligger det i samhällets intresse att barn och ungdomar läser. De anger också språkutvecklingen som ett av skälen för barn att läsa barn- och ungdomslitterära böcker, skönlitteraturen har ett viktigt värde i en erfarenhetsorienterad undervisning. Genom skönlitteraturen formas både igenkännbara erfarenheter för eleverna, samt erfarenheter som eleverna både är kulturellt och historiskt främmande inför. Herrlin och Lundberg (2003) hävdar att skolans viktigaste uppgift är att se till att alla barn lär sig att läsa, att de ska kunna förstå och använda olika texter, eftersom skriftspråket har en stor betydelse både i arbetslivet och i samhället. Oavsett vilken arbetsplats man har, kommer man att behöva god läsförmåga.

4.3.1 Vad händer vid läsning av ett litterärt verk?

När man diskuterar problem och de mänskliga relationer man möter i litteraturen, utgår man allt som oftast från den egna erfarenheten. Genom att en elev försöker skapa mening i sin läsning, utgår han eller hon ifrån sina egna tankar och sin egen känsla över vad som sker. En upptäckt som Rosenblatt gjort i sin forskning är att de diskussioner som var mer personligt präglade, var även mer befästa hos eleverna. Dessa personligt influerade diskussioner gjorde att texterna blev bättre ihågkomna, än opersonliga faktatexter (Rosenblatt, 2002). Detta skriver även Keene och Zimmermann (2003) om, att de senaste årens forskning av litteraturanvändandet i skolan visat viktiga kunskaper hos vana läsares tankeprocesser, och upptäckt en märkbar struktur i de tillvägagångssätt som används för att förstå en text.

Forskarna upptäckte att läsarna reflekterade på sådant de redan var bekanta med, något som liknade det som hände i böckerna, man gör s.k. inferenser. Med detta menar man att läsaren förstår innehållet i böckerna bättre, om de tänker på sina egna erfarenheter samtidigt, detta gäller både om de läser själva eller vid högläsning.

Läsforskare skiljer mellan mottagarinriktad och inte mottagarinriktad text. Text är mottagarinriktad när den är skriven på ett sådant sätt att innehåll och form är bekanta eller förutsägbara för en viss läsare. Författare till mera mottagareinriktade texter beaktar den förmodade bakgrundkunskapen hos den krets som texten riktar sig till. Text är icke mottagarinriktad när den är skriven på ett sådant sätt att dess tänkta mottagare har svårt att förstå den (Keene, Zimmermann, 2003 s. 107).

Beroende på läsarens tidigare erfarenheter då det gäller språk och livserfarenheter, kopplar läsaren ihop detta med vad han eller hon läser, i form av egna ord, begrepp, sinnesupplevelser och föreställningar om människor, ting och handlingar. Detta påverkar i sin tur läsaren och bestämmer vad det litterära verket överför för budskap till honom eller henne. Läsaren påverkar berättelsen med sina egna erfarenheter och det som tidigare har upplevts. Dessa tidigare upplevelser tillsammans med verkets nya händelser upplevs som något helt genuint. För den unga läsaren blir det ytterligare en specialisering av läsoplevelsen, då han eller hon fortfarande är mycket formbar och ännu inte uppnått en fullt särpräglad personlighet. Drivkraften för den yngre läsaren är oftast nyfikenhet på livet, som genom läsandet kan utforska sig själva, hitta karaktärer att identifiera sig med, upptäcka sin egen värld, och

världen utanför genom meningsfulla sammanhang i tillvaron. Här beskriver Rosenblatt en transaktion¹ mellan text och läsare. Läsaren är aktiv i sitt läsande och påverkas av texten beroende på vilka behov som finns, och var han eller hon befinner sig i livet. Här sker en process mellan läsaren, den objektiva texten och den text som läsaren skapat, vilket Rosenblatt även kallar för estetisk läsning. Här är det läsupplevelsen som står i centrum och är det vi normalt karaktäriserar som skönlitteraturläsning (Rosenblatt, 2002).

Wolf skriver om att termen transaktion beskriver hur Rosenblatt ser på läsprocessen. När läsarens möte med en text sker, finns hennes tidigare erfarenheter av livet och litteraturen med. Textens mening finns varken hos läsaren eller i texten, utan i läsarens tolkning av texten, den objektiva texten skapas i samstämmighet med den subjektiva texten (Wolf, 2002).

Enligt Rosenblatt (2002) får litteraturen oss att stanna upp och tänka till över vardagliga händelser. När vi i vardagslivet utför uppgifter händer mycket på en gång och man tillåter sig inte att stanna upp och fundera på varför man agerar på ett eller annat sätt, trots att denna eftertanke kan spela stor roll för framtiden. De mest praktiska detaljerna får oss att stanna upp, men då ser vi inte på detaljen i sig, utan den praktiska betydelsen av den. Men när vi närmar oss ett konstverk riktar vi vårt intresse mot karaktären, och av kvalitén hos detta verk. Detta illustrerar skillnaden mellan att läsa i praktiskt syfte, och att läsa ett litterärt verk. I det praktiska syftet är vi bara intresserade av den information, de handlingsdirektiv eller de idéer som man vill ha ut av texten, detta är också det enda som kommer att bestå. Med detta menas att när läsaren hämtar information från en text, och därefter använder den informationen kallar Rosenblatt detta för *effeferent*².

Varje gång en enskild individ upplever ett stycke konst skapas i någon mening någonting nytt. Rosenblatts utgångspunkt är att förståelsen av ett litterärt verk förutsätter att man på något sätt tyckt, njutit, funnit avkoppling, blivit nyfiken och engagerad, att man har gripits av texten. Först då finns viljan att helt förstå alla de känslor och föreställningar som författaren medvetet eller omedvetet försökt överföra till texten. Lärarens uppgift är att befrämja en fruktbar och kreativ relation mellan det enskilda verket och den enskilde läsaren. Litteraturen använder nämligen ett oändligt antal möjliga förbindelser mellan enskilda människor och enskilda litterära verk. I Rosenblatts litteraturpedagogik är texten därför lika central som läsaren, och i samtalen om litteratur handlar det om att gång på gång återvända till texten. I en sådan litteraturpedagogik är också den enskilda individuella omläsningen av en text betydelsefull. Läsaren går in i läsningen med olika erfarenheter och med olika syften. Det förklarar varför samma text kan läsas och uppfattas så olika av olika läsare, men också varför en text vid en omläsning efter kortare eller längre tid kan uppenbara nytt innehåll, som man som läsare kanske inte uppfattade vid den första läsningen (Rosenblatt, 2002). Det är vid själva läsakten som texten får liv, det som står klart skrivet, och det som man kan läsa ut mellan raderna, ”[l]äsaren framkallar en viss sorts text just vid läsning av den” (Selander 2003 s.83). Detta tar även Molloy (2002) upp, hon menar att texten färgas av läsarens liv och erfarenhet vilket gör att olika läsare har olika tankar kring samma bok. Genom att man bearbetar lästa texter såsom att skriva om dem, och diskutera kring dem, vidgas textens innehåll för eleven. Detta gör att eleven ökar sin inlevelseförmåga och fantasi. Att texten påverkas av läsarens tidigare erfarenheter kallar Rosenblatt (2002) som var pionjär i detta tänkande, för läsar-responsmetoden även kallad *receptionsanalysen*. Wolf (2002) skriver att tidigare har man menat att texten är skapad av författaren, där läsaren skall ses som en

¹ En term som föreslogs av John Dewey ”för att beteckna förhållanden mellan element som ömsesidigt betingar varandra” (Rosenblatt, 2002 s. 235).

² Efter latinska *effero* = som betyder ”föra bort” Rosenblatt (2002 s. 41).

mottagare, medan med läsar-responsmetoden skall läsaren ses som en meningsskapatör. Med detta menas att läsaren är medskapande av textens innebörd, den blir vad läsaren gör den till, vilket gör att man kan se den litterära texten som öppen och flertydig.

Kort sagt, det finns inget likhetstecken mellan ett berättande "jag" i skönlitterära texter och den verkliga författaren. Beträffande den inskrivne författaren är det den tänkta människa, vars röst med sin mörka klangfärg och dystra ton, läsaren "hör" under läsningen (Wolf, 2002 s. 20).

Beroende på vilket syfte man har med sin läsning kan även läsningar av samma text hamna på olika positioner mellan polerna efferent och estetisk läsning, i det sammanhängande flöde av tankar och upplevelser som äger rum i transaktionen/läshändelsen. Detta betyder att textens innebörd skiljer sig även beroende på *när* man läser den.

Detta resonemang får stora pedagogiska konsekvenser och Rosenblatt (2002) menar att traditionella undervisningsmetoder och testmetoder ofta gör skolelever och studenter förvirrade genom att underförstått uppmuntra ett icke-litterärt, efferent förhållningssätt när det faktiska syftet sägs vara estetisk läsning. Hon framhåller emellertid att hennes uppfattning är att det inte finns någon dikt eller något litterärt verk förrän en estetisk läsning har ägt rum, det betyder inte att hon gör den personliga läsningen till ett mål i sig. Den kan snarare betraktas som en nödvändig ingång i en större lärprocess, som handlar om att vidga förmågan att reflektera rationellt över känslomässiga reaktioner både i och utanför textvärlden. En sådan läsning kan befrämja både en estetisk och en social känslighet, och hjälpa till att utveckla både det kritiska och det självkritiska omdömet.

Lindö (2005) skriver att människan är en meningsskapande individ, och berättelser oberoende av om den är muntlig eller skriftlig hjälper den oss att skapa betydelse i våra liv. På samma gång som skönlitteraturen hjälper barnen i deras identitetsutveckling, förbättras även deras språk, de får en känsla för språkliga nyanser och lär sig upptäcka utmärkande egenskaper hos olika texttyper.

Om vi vill få våra elever att bli aktiva läsare./.../så tror jag att det är nödvändigt att börja med att skola i de små barnen i läsandets magi./.../skolan har mycket att lära av hur läslust skapas utanför skolans väggar (Lindö, 2005 s. 24-25).

Björk och Liberg (1996) skriver att oavsett vilken metod barnen använder sker läsning lättast i sammanhang som fyller en mening i deras liv, ett sammanhang där de har god förförståelse. De poängterar också att de allra första stegen inom läsningen får barnen inom ramen för läsupplevelser tillsammans med andra. Detta är något som Dysthe även håller med om då hon menar att:

Lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö./.../ (Dysthe, 2003 s.31).

Detta är lärande i ett sociokulturellt perspektiv som Säljö (2003) även skriver om. Att det är genom mänsklig kommunikation som lärande och utveckling äger rum. Kommunikation är länken mellan det inre och det yttre tänkandet, interaktionen.

4.3.2 Lärarens roll

Spännvidden mellan pedagogernas syn på lärande och kunskap är stor och skiljer sig mellan arbetslag, enskilda pedagoger och mellan olika situationer. Olikheterna sträcker sig ifrån att se barnet som någon som skall ta emot och lära sig lära, till att se barnet som en individ med

möjligheter. Vägen till lärande och kunskap går genom tanke, stimulans och att vara driftig. Mötet mellan barnet och omvärlden, ofta den vuxne, anses viktigt i lärandet, det gäller för vuxna att ”supporta”. Vi kan tala om ett konstruktivistiskt³ perspektiv på kunskap och lärande. I detta förhållningssätt blir kunskapen till viss del relationell, men också föreställningar om en opartisk sann kunskap gör sig gångbara. I andra sammanhang framhålls barnets mognad som bas för deras lärande. Då framkommer ofta den vuxnes stöd och uppmuntran, men även ett förhållningssätt där pedagoger förser barn med kunskap och sedan förklarar för barnen. Då talar man om behaviorism⁴ (Johansson, 2003).

Som pedagog förmedlar man kunskaper *om* litteratur och med hjälp *av* litteratur, man verkar även för en föränderlig, driftig och kreativ situation (Rosenblatt, 2002). Med finare ord kan man säga ”[s] könlitteraturen ska vara varpen i skolans kulturväv där du tillsammans med dina elever spinner in en mångfald nyansrika tanketrådar” (Lindö, 2005 s.215). Läraren ska vara ett föredöme både när det gäller hur man undervisar, och vad man ska få barnen att lära sig. Lindö pekar på hur viktigt det är som pedagog att se varje individs språkutveckling som en helhet, man måste ta vara på varje barns individuella möjligheter och språkliga kompetenser, barnen ska respekteras och de ska uppmuntras till att lära av varandra. Som lärare måste man se till att alla i klassrummet har tillgång till litteratur som passar och stimulerar läslusten (Lindö, 2005).

Rosenblatt (2002) skriver att det är viktigt att en lärare inte lägger sina egna värderingar och känslor kring ett verk, för att eleven ska lära sig detta utantill. Utan läraren ska lära eleven hur han eller hon själv kan få fram sina egna känslor när litteraturen behandlas, vad litteraturen gör och betyder för dem. Det finns heller inga bestämda ord för hur man får kommentera det man läst utan kommentaren ska ha ”fri form”. Med detta menas att om en elev ska berätta om en bok med egna känslor och egna ord, ska man som lärare inte styra uppgiften så hårt, då den spontana responsen ofta uteblir. Om detta nu fortsätter lär sig eleven den mall som läraren omedvetet gjort, och gör därefter inget utanför denna. I och med detta förstör läraren för sig själv och de långsiktiga målen, genom en ineffektiv undervisningsmetod. I linje med detta skriver Molloy i sin avhandling att det är inte bara viktigt att eleven ska få möjlighet att känna och tycka till om den lästa litteraturen, utan det är även viktigt att läraren fångar upp elevens tankar och åsikter och ger respons på dem. En inskolad form som är vanlig hos lärare idag är att när man samtalar kring texter ska eleverna besvara frågor, inte ställa några. Detta kan göra att läraren tror att han eller hon ska äga alla svaren, vilket ofta leder till att de frågor eleverna vill belysa inte tas upp, och detta ger i sin tur eleven tron om att man inte pratar om vissa saker i skolan. Molloy menar att svåra frågor kan bejakas av läraren som ”svåra frågor”. ”Eleverna ställer dem. Texten synliggör och diskuterar dem”, och precis på samma sätt som man erkänner och synliggör konflikter i klassrummet, kan man även använda sig av när det gäller ”svåra frågor” (Molloy, 2002 s.323).

I rapporten *Att läsa och skriva* skriver Myndigheten för skolutveckling (2003) att skolans viktigaste faktor är lärarens kompetens. Med detta menar man att som pedagog, måste man kunna vägleda eleven i sin kunskapsutveckling och finna dess specifika inlärningsstrategi, för att han eller hon ska kunna lyckas med sin läs- och skrivinläring. Vidare skriver man i rapporten att undervisningen ska ske i autentiska och meningsfulla sammanhang.

³ Med konstruktivism avses att den lärande själv är aktiv i att skapa sin egen kunskap (Piaget, 1932).

⁴ Behaviorism står för en syn på lärande där människans beteende formas genom yttre stimuli och som påverkas genom positiv eller negativ förstärkning exempelvis genom belöning eller bestraffning (Skinner, 1969).

Keene och Zimmermann (2003) skriver att samtalsledaren har den viktiga uppgiften att styra upp samtalen genom att återgå till texten, då det är lätt att komma på villospår. Man ska som lärare guida eleverna och uppmuntra dem i deras tankegångar, vilket görs då det ställs öppna, autentiska frågor. Dessa frågor utvecklar tänkandet och det finns inga i förväg uttänkta svar, utan eleverna får själva söka efter kunskap. För att få reflekterande läsare ska man som lärare vara en förebild, eleverna lär sig genom att läraren tänker högt och visar hur erfarna läsare gör. Här är läraren en modell för hur samtalet ska föras och en viktig länk för att utveckla samtalet. Det är lärarens uppgift att ge eleverna sådana texter som utvecklar dem i sin läsförståelse. Läraren bör även fånga elevernas funderingar och skapa flerstämmighet genom att ställa frågor som ger eleverna möjligheter att reflektera. Vidare skriver de om hur olika lärare använder sig av sin egen kunskap för att få eleverna mer intresserade. De beskriver hur en lärare började tänka högt och ställa frågor när hon läste för barnen. Detta medförde att barnen själva började reflektera över sin egen läsning. Ett av lärarens mål var att få eleverna metakognitiva. Detta innebär att om eleverna visste när de förstod och inte förstod, skulle de lära sig nya förståelsestrategier och genom detta kunna nå djupare förståelse.

Att tänka kring sitt tänkande är en central del av läsandets mosaik, av vital betydelse för dem som går på djupet när de läser. Metakognition är en rörelse inåt, först medveten och sedan automatiserad, för att åter granska sin tankeprocess, utveckla tolkningen och reflektionerna för att förbättra den egna textförståelsen (Keene, Zimmermann 2003 s.62).

4.3.3 Skönlitteratur som läromedel

Rosenblatt (2002) skriver att litteraturen har många möjligheter, och för att utnyttja dessa möjligheter krävs det en aktiv, välorienterad undervisning och en lämplig pedagogisk miljö. I linje med detta skriver Wingård och Wingård (1994) att skönlitteraturen kan användas på många olika sätt i skolan. Förutom olika förslag i skolan som kan inspirera till läsglädje, kan den givetvis användas vid läsning inom alla ämnen. Den traditionella läseboken är även den ett bra redskap när det gäller t.ex. ljudning och stavning, så i kombination med skönlitteratur ökar ordförrådet parallellt med att språkkänslan stärks. Om barnen tillåts att skriva, rita och diskutera förenat med att de läser, medför det att det blir ett naturligt sätt för dem att utveckla sin språkliga förmåga. Det i sin tur kan leda till ett bättre självförtroende, vilket är nödvändigt för läsutvecklingen. Keene och Zimmermann utvecklar detta tänkande med att skriva:

Om läsning handlar om att gå på en inre upptäcktsfärd så handlar läsundervisningen om att utrusta resenärerna, visa hur man använder en karta, ge dem nycklar till äventyret och sagan, stödja dem när de far vilse och tar omvägar till barnen klarar sig på egen hand med kartan (Keene, Zimmermann 2003 s. 48).

Rosenblatt (2002) skriver att man som lärare ska vara medveten om att oavsett om man vill eller inte, påverkar den litterära händelsen elevens känsla för den mänskliga individualiteten, och det mänskliga samhället. Detta är oavsett i vilken form vi möter litteraturen såsom dikter, romaner, essäer, drama, biografier. Den låter oss förstå hur många olika sätt människor möter oändliga möjligheter, och vad livet erbjuder dem. Litteraturen har flera sidor, varav en är konst och en annan är den samhällsvetenskapliga föreställningen. Rosenblatts förhållningsframställning till litteraturen ligger mer åt det sociala förhållningssättet. Hon menar att tidigare studier på litteratur har varit det ena eller det andra, inte båda sätten tillsammans.

Björk och Liberg (2003) som förespråkar det socialinteraktivistiska perspektivet även kallad den analytiska metoden, beskriver att man utgår från helheten, med detta menas den sammanhängande och meningsfulla texten. När innebörden av textens helhet har uppfattats av

eleven, delar man upp texten för att se de olika delar som den är uppbyggd av i form av fraser, ord, satser och ner på bokstavnivå. Inläringen av bokstäverna bygger på elevens eget val, och i den ordning eleven själv vill. Betoningen ligger först och främst på läsförståelsen som skapar intresse, motivation och framförallt självförtroende för elevens forstsatta läsning. Lindö (2002) skriver i sin bok att barn som har utvecklat ett rikt tal- och skriftspråk tidigt, har varit i en språkstimulerande omgivning där barnet har upplevt talande, läsande och skrivande vuxna. Barnet har tillägnat sig detta genom naturliga och lustfyllda sammanhang, och fått styra sitt lärande själv. Detta kallar Liberg för funktionsaspekten. Hon menar att barn ska i samspel med vuxna stimuleras att använda skriftspråket för en mängd olika syften i naturliga sammanhang.

Björk och Liberg (2003) belyser vikten av att barnet ska få en förståelse för hur det talade och skrivna språket hör samman. I denna situation har därmed de vuxna en betydande roll för att göra barnet uppmärksam på att språket har en form och struktur utöver innehåll, betydelse och dess kommunikativa funktion. Huvudmålet för läs- och skrivinläring i grundskolan är att utbilda motiverade och intresserade läsare och skrivare, som vågar och vill läsa och skriva för en mängd olika syften.

4.3.4 Hur väljer man texter?

När man väljer ut litteratur i någon form så präglas vi av en mängd olika influenser. Chambers (1993) menar att det finns ett samspel mellan hur man väljer en bok och hur mycket tid och plats som ges för att läsa, och därtill även hur man pratar och reflekterar över vad man har läst. Studier av barn visar att de är mer eller mindre medvetna om sina val, när det gäller vilka texter de vill läsa. Vad som styr valet är olika faktorer som t.ex. flickaktigt eller pojktaktigt, inne eller ute mm (Selander, 2003). Vidare skriver (Nordström, 1991) att texter kan väljas ut efter ändamål. Han beskriver hur den skola han tjänstgjorde på arbetade med projekt och teman. De valde då ut litteratur som passade in för ändamålet, och var anpassade efter varje elevs läsförmåga. Lindö (2002) pekar på hur olika ämnen i skolan kan integreras tematisk i undervisningen. Det blir till en helhet då olika färdigheter stärks i ett ändamålsenligt sammanhang. Innehållet kopplas samman med egna erfarenheter och uppfattning. Fördelen med tematisk undervisning är att man inte är beroende av traditionella läromedel som t.ex. läseböcker, utan skönlitteraturen kan i stället bli en bas i sökandet efter kunskap. Som lärare kan man plocka samman ett antal böcker som barnen sedan får välja mellan. Tematisk undervisning är ett bra medium, Lindö skriver att:

Tematisk undervisning utmärks av olika ämnen integreras till en helhet, att olika färdigheter tränas i ett funktionellt sammanhang med det tematiska innehållet i centrum och att undervisningens innehåll kopplas till elevernas självupplevda erfarenheter och förståelse. Utmärkande för tematisk undervisning är också dess oberoende av traditionella läromedel, vilket ger skönlitterära texter en central funktion i sökandet efter kunskap (Lindö, 2002 s. 204 -205).

Kernell (2002) skriver att för att vara en bra lärare krävs att man har en förmåga att ”organisera, planlägga och hantera undervisningen”. Lärarna bör vara lyhörda gentemot eleverna så att deras tankar och erfarenheter tas till vara. Som han också skriver ”det vill säga ’nappa på’ eleverna och gripa tillfällen i flykten”. Nackdelen med detta kan vara att man inte får ett sådant urval av böcker som passar alla elever. Får barnen däremot botanisera själva så har de ett eget val även om de måste läsa något ur en speciell genre (Kernell, 2002 s 110). Precis som Kernell menar Chambers (1995) att barnen själva måste få möjligheten att leta reda på litteratur, som passar deras egen personlighet och intresse.

Rosenblatts (2002) uppfattning är att när de äldre eleverna läser skönlitteratur vill de lära sig om livet, om framtiden och om samhället omkring dem. De föredrar att läsa texter som de kan identifiera sig med. Därför menar hon att lärarna borde koncentrera sig mer på frågor som behandlar mänskligt beteende och etik i sin litteraturundervisning, för att eleverna ska få svar på sina frågor, och inte fokusera så mycket på litteraturens form.

5. RESULTAT

Här nedan presenterar vi det resultat vi fått genom vår enkätundersökning där 24 lärare deltagit. På fråga 4, 6, 11 och 17 i enkäten har alla 24 lärare angett flera svar. På fråga 7 som är en följdfråga till nr 6, där det gäller att svara på för- och nackdelar med vad som styr lärarens arbetssätt, har sju lärare valt att inte svara. På fråga 19 har två lärare valt att inte svara (Se bilaga 1). Vi har valt att skriva lärarnas svar, där lärarnas egna uttryck återges med citattecken, tillsammans med våra frågor i en löpande text.

5.1 Resultat av lärarenkäter

Vi undrade hur lärarna arbetade med skönlitteraturen i undervisningen, och i vilka sammanhang. Samtliga lärare arbetade med tystläsning, några av dessa arbetade även med högläsning i olika former. En av lärarna beskrev hur hon arbetade med skönlitteratur: ”Jag läser högt varje dag när vi har fruktstund.” Hon skriver även att ”[a]lla barn har en bok i boxen som de läser i efter maten när vi har tyst lässtund.” Andra lärare lät eleverna arbeta i mindre grupper i form av bokcirkel. Eller så läste läraren högt för klassen själv. En tredjedel av lärarna svarade att de även arbetar med boksamtal och gjorde bokrecensioner, för att eleverna skulle visa att de förstått innehållet. En lärare beskrev att ”ibland läser alla samma bok och vi arbetar med frågor kring texten, skriver egna historier eller slut utifrån boken. Ex. Hudja, Sixten och Nils Holgersson”. Vidare arbetade man med skönlitteraturen inom bilden, temarbeten, dramaövningar och integrerat med andra ämnen, som naturkunskap, historia och samhällskunskap, där man bl.a. använde skönlitteraturen för att beskriva världen.

Vi frågade lärarna vad som styrde deras val av arbetssätt när det gällde skönlitteraturens roll i undervisningen. En lärare svarade: ”Det är viktigt att alla hittar böcker som känns meningsfulla.” Vi ville även veta vilka fördelar och nackdelar de såg i deras val av arbetssätt. ”Fördelar: Få flyt i sin läsning/leva sig in i olika situationer - få förståelse för andra kulturer och olikheter mellan människor - djur” Vi fick inte så många svar på vilka nackdelarna kunde vara, men en lärare skrev: ”Svårt att få tid till att alla ska få läsa. Hinna serva med böcker så att alla har något bra att läsa”. Av 24 lärare uppgav fyra stycken att deras val av arbetssätt utgick från kursplanens mål, eftersom här angavs vad eleven skulle kunna i slutet av skolår fem. En lärare uppgav att valet var forskningsgrundat. Vi fick även veta att valet kom från arbetslagets gemensamma planering där man utgick från att olika arbetssätt prövades, med detta såg man fördelen att det kunde tilltala elevernas olika inlärningskanaler. Variation och integrering med andra ämnen i skolan nämnde man också, nackdelen med att integrera i andra ämnen var att det tog mycket tid, det kunde även vara svårt att hitta passande litteratur till alla elever inom ett och samma område. Arbetssättet berodde även på önskemål från elever, föräldrar och vad läraren själv önskade, där lärarens önskan ofta bottnade i olika temarbeten. Men även för att eleverna skulle få möjligheten att möta människor i olika sociala situationer, och för att få ta del av olikheter mellan människor och deras kulturer.

Drygt en tredjedel av lärarna valde sitt arbetssätt utifrån elevens ålder och nivå, men även utifrån gruppens storlek och sammansättning, ”t.ex. gruppens storlek, val av litteratur, klimatet i elevgruppen”. Om man utgick från gruppens sammansättning kunde detta vara en nackdel då ett arbetssätt kan passa en elev, men inte en annan. Dessutom kunde vissa elever

klara av friare arbetsformer, medan andra inte klarade av detta. ”Nackdelar kan ju vara att de elever som kan ta ansvar blir väldigt styrda och får inte den möjlighet till utveckling som de kanske hade behövt.” En orsak till att man måste möta eleverna på deras nivå var för att lärandet skulle ge lust och engagemang och väcka elevens nyfikenhet. Man beskrev även att gruppens storlek hade betydelse, det kunde vara lättare för eleverna att lyssna eller läsa högt i mindre grupper. Här kunde läsning av skönlitteratur i sin tur skapa ett intresse som varade livet ut. Nackdelar fanns dock, vissa elever var svåra att motivera. De fördelar som fanns var att eleverna lärde sig att lyssna på vad andra hade att berätta.

Hela två tredjedelar av lärarna ansåg att skönlitteraturen lämpade sig bättre i vissa ämnen före andra. Någon lärare menade att man kunde arbeta mer integrerat över ämnena i skolan. Man kunde även mer aktivt utgå från böckerna inför nya olika arbetsområden, som i So- och No-undervisningen. Hälften ansåg att skönlitteraturen passade bäst i samband med So ämnen och då i huvudsak historia, nästan lika många ansåg att svenska var mer passande. Vidare har en angett att det inte är så bra i samband med kemiämnet, medan tre ansåg att skönlitteraturen passade i alla ämnen. En lärare svarade att: ”So -ämnen passar bäst därför att det handlar om att förstå andras livsvillkor både i nutid samt historisk synvinkel.” En annan skrev att skönlitteratur ” [f] unkar bra i so- ämnen, svenska och engelska men mindre bra i no- ämnen.” En tredje skrev att: ”Sv. är bäst men nu använder vi skönlitt., i No arbetet om vatten.” Man skulle även kunna arbeta med att dramatisera, och att illustrera egna bilder till det lästa. Andra förslag var att diskutera mer kring litteraturen genom boksamtal utifrån en gemensamt läst bok, eller arbeta utefter kiwimodellen,⁵ eller att göra egna böcker.

Alla lärare svarade att deras elever läste skönlitteratur i skolan, allt från en gång i veckan utan tidsangivelse, till fem gånger i veckan med minst 20 minuters läsning åt gången. Detta var dock inte en direkt ställd fråga som togs upp i undersökningen, utan snarare en följdfråga beroende på hur de valde att arbeta med skönlitteraturen. Det var dessutom en punkt som en lärare poängterade som en ”missad fråga” i vår frågeställning. Hon ville att den tid som man lade på läsningen skulle undersökas då hon skrev att: ”Jag och (Aidan Chambers) tycker att elevens tystläsning ska var minst 30 min. Så lång tid tar det att komma in i läsningen och njuta! Jag tycker att många missar detta genom att lägga en kvarts tystläsning i slutet av lektionen. Vi läser en halvtimme varje morgon. En jätteskön start på dagen för alla.” Lärarna ansåg att det var väldigt viktigt för eleverna att läsa skönlitteratur. Anledningar som beskrevs var att man tränar sin hjärna och blir smartare i alla ämnen, man blir även och klokare som människa. Genom att läsa olika typer av skönlitteratur utvecklar man sin fantasi, man ökar sitt ordförråd och på sikt bättrar man på sin stavning. Lärarna menar att inget annat kan ge eleverna tillräckligt med bra flyt i sin läsning som en bra bok. Eleverna lär sig att reflektera och återberätta vad de har läst, ” för att få insikt i andras ”världar”, de vidgar sina vyer samt genom det lästa språket utvecklas även det skrivna språket. Det viktigaste är att eleverna ska få ett bestående intresse av att läsa böcker. Man menar att all litteratur är bra, bara den är på rätt nivå för eleven. Det är viktigt eftersom lagom svåra böcker tränar läsförmågan.

Man ansåg även att en lagom variation med olika författare och till viss del även klassiska verk var den bästa mixen. Det viktigaste var att eleverna mätte bra och tyckte att det var roligt att läsa. Deras eget intresse fick styra. När det gällde val av böcker som eleverna skulle

⁵ Kiwimodellen eller Storboken grundades av Don Holdaway (1979). Tillsammans med sina forskarkollegor försökte han att skapa en stimulerande lässituation för skolans verksamhet. På stora ark textades elevernas favoritsagor, skönlitterära texter, sånger och ramsor för att de sedan tillsammans skulle kunna samlas kring dessa texter, för att lyssna och samtidigt följa med i texten. (Lindö, 2002).

läsa så svarade de flesta att de själva och eleverna valde dessa tillsammans, detta berodde givetvis på syftet. Var det inom ett tema styrde temat valet av bok, här beskrev en lärare att ”eleverna *marineras* inför ett arbetsområde ex. skriva spökhistorier eller dikter”, var det för bokcirkel bestämde läraren med hjälp av bibliotekarien. När det gällde valet av bänkbok var lärarna rörande överens om att eleven själv skulle få välja i första hand, medan i vissa fall behövde eleven hjälp med detta, och då kunde valet göras tillsammans med läraren och föräldrarna. En lärare läste olika böcker för att kunna hjälpa eleverna i deras val av böcker. Några av lärarna använde sig även av bibliotekarien för att välja böcker, för har skolan ett bibliotek med duktiga bibliotekarier skall man använda sig av denna resurs.

Vidare tyckte drygt fyra femtedelar att skönlitteraturen gavs tillräckligt med utrymme. De svarade att det står läraren fritt att använda sig av skönlitteratur i undervisningen, läraren själv väljer hur mycket plats litteraturen får ta, och att de själva styr och planerar detta. Medan de tre som ansåg att litteraturen inte fick det utrymme, motiverade att man hade svårt att hitta tid, att det ofta prioriterades bort. Man hade dålig tillgång till litteratur eller svårt för att hitta en röd tråd. Någon ansåg även att det fanns för lite pengar, och att eleverna borde få en bok gratis varje läsår.

Genom vår analys av enkäterna har vi kommit fram till att 22 av 24 lärare anser sig nå upp till de kunskapsmål som finns i kursplanen i svenska. Av dessa 22 motiverade elva lärare sina svar. En lärare svarade: ”Jag tycker att texten i kursplanen och läroplanen är lätt att överföra till praktiskt arbete i klassrummet bl.a. med hjälp av skönlitteraturen” En annan lärare svarade: ”Jag har givetvis reflekterat över målen och mina egna erfarenheter och försökt att hitta rätt utifrån det”. Resterande 11 lärare hänvisar till de uppsatta mål som står i kursplanen för svenskämnet. 2 svar uteblev.

5.2 Resultatsammanfattning

Av vad vi kunde få fram från vår undersökning var att ca 92 % av lärarna (22 av 24) ansåg sig nå upp till de mål som finns att uppnå i svenskans kursplan genom sin undervisning. Genom att de utgår från vad som står i kursplanen, strävansmålen och genom variation och val av arbetssätt. Vi kan även se att de flesta lärarna anser att skönlitteraturen är ett viktigt inslag i undervisningen, och att man i stor utsträckning anpassar undervisning och litteratur efter den nivå eleverna befinner sig på. Men vi kan också skönja historiska vingslag i lärarnas syn på skönlitteraturen i skolan. Genom lärarnas svar på *varför* eleverna skall läsa skönlitteratur kan vi få en inblick i hur historien ligger kvar i skolans anda. En lärare skrev: ”Ja grunden för att förstå andra, att förstå sammanhang, se sig själva.” Vidare visar undersökningen att de flesta lärarna vet att, och i vissa fall hur, eleverna påverkas av att läsa skönlitteratur, och försöker på ett varierat sätt presentera olika arbetssätt som man kan arbeta med, för att stimulera eleverna till fortsatt läsning. I Lgr-62 skrev man att i undervisningen bör skönlitteraturen stimulera läslusten, öka intresset för god litteratur och bearbeta sinnet för språkets skönhet. På detta sätt kan vi se att historien finns med på ett eller annat sätt genom skolan. Flera lärare arbetar med skönlitteratur för att eleverna ska bli reflekterande läsare, genom att prata om det lästa i form av bokcirkel och boksamtal. Sammanfattningsvis anser vi att de flesta lärarna är införstådda med läsningens olika syften, och använder sig av skönlitteraturen som ett didaktiskt redskap i undervisningen.

6. DISKUSSION

I denna diskussion har vi valt att väva in aktuell litteratur och forskning för ämnet, vårt resultat från de aktuella lärarnas enkätsvar, samt våra egna tankar och slutsatser. Vi kommer även att försöka visa att vi fått svar på de frågeställningar som var vårt syfte för vår

undersökning. Syftet med vårt examensarbete var att undersöka på vilket sätt lärare använder sig av skönlitteraturen i dagens undervisning. Vi ville också veta om lärarna ansåg sig nå upp till de uppsatta kunskapsmålen i svenska.

Skolan ska vara individanpassad - innebär inte det att man anpassar sitt arbetssätt utifrån elevens ålder och nivå, men även utifrån gruppens storlek och sammansättning? Ändå är det bara drygt en tredjedel av lärarna som valde utefter detta. En viktig orsak till att utgå från individen var för att möta eleven på rätt nivå, så att lärandet skulle väcka nyfikenhet ge lust och engagemang. Nackdelar med att utgå från gruppens sammansättning var att ett arbetssätt kunde passa en elev, men kanske inte en annan. Andra nackdelar som man såg var att vissa elever kunde klara av friare arbetsformer, medan andra inte gjorde det. Vidare kunde det vara så att de elever som kunde arbeta under eget ansvar blev styrda, och inte fick tillfället att utvecklas som de hade varit i behov av. Var ligger problemet? Vad vi anser om individ och gruppanpassning så måste man se till vilka fördelar man har, istället för nackdelar. Många av lärarna i vår enkätundersökning har tagit upp vikten av variation i undervisningen. Och genom variation bör man ha en större möjlighet att tillfredställa detta som tas upp som nackdelar av lärarna. Vad vi har fått ta del av i vår lärarutbildning är att all undervisning ska innehålla variation, för att nå alla elever.

Precis som Rosenblatt (2002) anser Molloy (2003) att när läraren väljer vilken skönlitteratur en elev ska läsa, så väljer han eller hon även bort det som inte anses vara bra litteratur. Detta är något som vi kan se långt tillbaka i historien, vuxna är fortfarande normöverförande i valet av litteratur. Alltså blir inte undervisningen värderingsfri, då valet av bok visar på vad som är bra, respektive dålig litteratur för läraren. Går det att vara helt värderingsfri vid val av böcker för eleverna? Nej, det går kanske inte. Men man kan påverka sina val genom att ifrågasätta sig själv, som lärare och som demokratisk medmänniska. Vad ska då eleverna läsa?(Innehållet) Hur ska eleverna läsa? (Tystläsning, högläsning, ensam eller tillsammans i grupp). Och varför ska eleverna läsa detta? (Vad är målet med läsningen/texten).

Vad eleverna ska läsa väljs enligt vår undersökning av eleverna själva, elevernas föräldrar, den lokala bibliotekarien och/eller av elevernas lärare. Kan vi få eleverna att bli motiverade av läsning om de fritt får välja böcker, eller hjälper vi dem att smita undan? I stort sett så är alla intresserade av något, och skönlitteratur finns i alla genrer. Vi menar att biblioteket med sin kunniga personal är en ovärderlig hjälp för att nå alla elever. Precis som Kernell (2002) och Chambers (1993) anser vi att eleverna måste få en möjlighet att leta fram litteratur som intresserar dem, även om de ibland är låsta till en viss genre. Ska eleverna arbeta med klassiska verk finns det en uppsjö i olika svårighetsgrader. Det viktigaste är att alla får samma berättelse med sig, oavsett om den är omskriven eller lättläst. Här spelar åldern ingen roll, det viktigaste är att välja böcker efter läsförmåga.

En lärare läste in sig på den litteratur som var tillgänglig, för att kunna rekommendera för eleven passande litteratur. Precis som Keene och Zimmermann (2003) skriver Norberg (2001) att för att få en så god läsupplevelse som möjligt, bör man själv läsa samma litteratur som eleverna skall läsa. Som ett led i detta kan man sedan prata om böckerna och sina gemensamma läsupplevelser.

Samtliga lärare arbetade med tystläsning, några lärare läste högt för sina elever, Molloy (2002) skriver, att när man läser en text för eleverna, bidrar detta till att de får en förförståelse för texten. De begriper hur en text kan se ut, hur man kan berätta den och vad ett berättarperspektiv är. Läsfärdigheten och läshastigheten ökas genom att läsa ofta, vilket är

en viktig faktor för att bokläsandet ska uppfattas som något positivt. Norberg (2001) skriver att som lärare måste man se till att alla i klassrummet har tillgång till litteratur som passar och stimulerar läslusten. Dessutom bör man gemensamt läsa böcker både som högläsning och tystläsning.

Vi håller med om att läsning i alla former är viktigt för eleverna, speciellt med tanke på framtiden. Ingen kan veta vad de kommer att möta, men vi kan rusta eleverna med vad som krävs i dagens läge, för att de sedan ska få möjlighet till att göra rätt val i framtiden. I dagens samhälle kräver man att alla ska kunna läsa, skriva och vara goda samhällsmedborgare för att stå till arbetsmarknadens förfogande. Framtidens krav kommer troligtvis inte bli mindre, snarare tvärtom, därför anser vi att eleverna bör bli goda läsare. Och för att bli goda läsare krävs det övning i olika former.

I vår undersökning visar det sig att i skolan arbetar man med boksamtal och bokcirklar, detta kan man göra för att öppna upp för ett samtal kring en bok. Chambers (1993) menar att resonemang runt en text inte enbart innebär att barn lär sig hur man samtalar kring en text, utan de lär sig även att lyssna på hur andra tänker. Han menar att genom samtala om det vi har läst hjälper vi barnen att uttrycka sig om annat i livet.

Barn som finner böcker runt omkring sig, böcker som valts av kunniga personer och som passar dem, som finns lättåtkomliga och är uppställda på ett lockande sätt, barn som varje dag får lyssna på högläsning, som lika ofta får tid att läsa själva, och som uppmuntras att "vardagsprata" med varandra och med sina lärare om vad de läser, är väl förberedda för att delta i den typ av mer formella samtal som vi tänker oss här. De som inte har det lika bra förspänt blir det troligen svårare att få med sig i "Jag - undrar- samtal" (Chambers, 1993 s. 12).

För ett samtal kring en bok skall lyckas menar Chambers (1993) att det är nödvändigt att alla, barn som vuxna, är införstådda med att allt som berättas är värt att tala om. Ingen deltagare i samtalet skall känna sig dum för att berätta vad den känner. För att detta skall fungera i verkligheten måste eleverna känna förtroende för läraren, och veta att deras respons på boken inte förlöjligas eller förkastas. Vidare menar Molloy (2002) att läraren inte behöver veta alla svaren på de frågor som kommer upp när man samtalar kring en bok, det viktiga är att fånga upp elevens tankar och svara på dem (se ovan punkt 4.3.2). Detta är viktigt tycker vi, man måste se till att eleverna vågar fråga, och att ingen fråga är fel eller är dum att ställa. När man som elev har fått respons på sina tankar vågar man se bortom orden och fantisera själv, detta ser vi som de första stegen mot ett självständigt tänkande, genom litteraturen. När eleven vågar öppna upp för sina tankar över det lästa, kan man låta eleverna svara på varandra eller diskutera i grupp, vilket man gör när man arbetar med bokcirklar. Dysthe (1996) har myntat ett begrepp, *det flerstämmiga klassrummet* vilket innebär ett klassrum där både lärarens och elevernas röster blir hörda. Där lär eleverna av varandra, och genom att ha muntlig och skriftlig kommunikation hamnar språket i centrum för elevernas inläring. Detta är en tanke i Vygotskijs anda, och i ett sociokulturellt perspektiv vilket vi som lärarstudenter har blivit dansade i, och tagit till oss. Med detta menar vi att vi inser vikten av ett samspel i klassrummet, samspelet mellan elev – elev, elev - lärare och vice versa.

Lindö (2005) menar att som lärare bör man skapa återkommande läsrutiner, vilka ska vara regelbundna och lustfyllda. Som pedagog ska man uppmuntra och bekräfta varje barn i sin utveckling och även vara lyhörd och flexibel beträffande deras olika sätt att lära. Hon talar även om att läraren har en viktig uppgift med att hjälpa barnen att göra kopplingar till sina egna liv i olika texter, och att inspireras av varandra. Vi är här benägna att hålla med då vi menar att om eleverna får en gemensam läsoplevelse, kan det uppstå en gemenskap där de

kan ge varandra olika synvinklar på vad de har läst. Själva är vi uppväxta på 70-80 talet, och vad vi minns var skönlitteraturen inte alls så viktig i skolan. Vad Catrine minns är att man under den senare delen av grundskolan skulle läsa klassiska verk, ”bara för att man skulle det”. När det gäller högläsning har Maria ett gott minne av detta då hennes fröken på lågstadiet läste Astrid Lindgrens sagor, när de hade teckning (bild).

Alla lärare svarade att deras elever läste skönlitteratur i skolan. Hur fungerar det då i skolan, läser eleverna tillräckligt lång tid, får eleverna reflektera över sin läsning? Om man nu läser en kvart varje morgon när reflekterar man då, i slutet av veckan? Vi anser att det är viktigt att barnen får tid att reflektera över vad de har läst, och varför de läser. En lärare skrev att de läser i en kvart, några dagar i veckan. Och då ställer vi oss frågande till om det verkligen är tillräckligt med tid. Vad inkluderar dessa femton minuter? Skall eleverna plocka fram sina böcker och leta fram sidan de slutade på för att sedan börja läsa, och när stunden är över skall de då inom denna tid hinna skriva i sin läslogg? Eftersom vi inte har fått svar på detta kan vi bara spekulera. Men om man tittar på vad Chambers (1995) skriver om hur länge man bör läsa för att komma in i läsningen, så kan femton minuter vara alldeles för lite, man behöver *minst* 15-40 minuter för att ”komma in i boken” beroende på hur van läsare man är, om man då dessutom ser till den miljö eleverna befinner sig i kan det ta längre tid. Ska man då vidare lägga till tid för reflektion, får man inte särskilt lång tid att läsa på. Därför anser vi att för rutinens skull kan man läsa varje morgon, men för effekten av läsningen bör man lägga en längre lässtund, för att eleven ska komma in i sin bok, och hinna reflektera över sin läsning.

Bokrecensioner gjordes också, för att eleverna skulle visa att de hade förstått innehållet i boken. Detta ställer vi oss lite kritiska emot. Yngre elever kan göra bokrecensioner på böcker som de tycker om, bara för att dela med sig av den glädje som boken gett dem. Att man ska recensera för att bevisa något känns inte relevant. Om nu läraren efteråt sätter sig ner och diskuterar innehållet i boken så att eleven får svar på det som var svårt att förstå, så kan det kanske ge eleven något. Men detta var inget som läraren tog upp. Om nu eleven inte har förstått innehållet i boken, vem ska då förklara det? Vad lär sig eleven på detta? Boken kan dock vara för svår för eleven och då upplevs den som dålig, men det kan man komma fram till muntligt, eller genom en läslogg. Läsloggen fungerar som en dagbok eller tankebok, där eleven skriver ner sina tankar kring boken, efter varje lässtund eller när någon fråga eller tanke ”poppar upp”. Lindö beskriver i sin bok att man läser ”med pennan” (Lindö, 2002 s.184). Genom läsloggen kan läraren fånga elevens tankar och ge både en muntlig och en skriftlig respons till eleven.

Visst är det viktigt att läsa skönlitteratur, det är vi rörande överens om. Anledningar till att man ska läsa skönlitteratur gavs som att man blir smartare, tränar sin hjärna, utvecklar sin fantasi, man ökar sitt ordförråd, man reflekterade, man fick inblick i andras världar, man vidgade sina vyer. Men räcker det då inte att se teater och film? Jo, det fungerar bra men nackdelar med ”bara” film och teater är att allt sker så fort. Genom litteraturen finns större möjlighet till en djupare reflektion, den ger tid till eftertanke och möjlighet till att skapa egna inre bilder. Dessutom för litteraturen med sig träning av läsförmågan, på sikt bättrar man på sin stavning, och genom det lästa språket utvecklas även det skrivna språket.

En anledning till att man läser skönlitteratur i skolan är att eleven ska få en möjlighet få ta del av andra människors liv och leverne, och få inblick i andra kulturer. Skönlitteraturen är en källa till kunskap, reflektion och en större förståelse för andra människor och vår omvärld. Genom att man intresserar sig och analyserar verkligheten i sin omvärld och försöker lära sig något om den, är enligt Malmgren funktionalisering (se ovan punkt 4.2). Men även för de

elever som kommer till Sverige från andra delar av världen, kan få ta del av skönlitteraturen. Samtidigt som de med hjälp av den, får en större förståelse för det svenska språket och kulturen (Lindö, 2002).

Norberg precis som Rosenblatt, Molloy, Malmgren och Thavenius menar att genom att man samtalar om sina läsoplevelser och sina erfarenheter, lär man sig även att lyssna och respektera sina medmänniskor ”vilket är en bra grogrund för demokrati” (Norberg 2001 s. 3). När vi talar om att eleven får en demokratisk syn, där eleven tagit till sig andra människors livssyn, livsvillkor, kultur och skapat empati, innebär det att eleven har tagit till sig de fyra kunskapsformerna såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa former samspelar och förutsätter varandra och är olika former av kunskap (Skolverket, 2000).

Vad vi kan se i vår undersökning så använder lärare skönlitteratur i sin undervisning, men i olika utsträckning. Dessutom anser dryga fyra femtedelar att litteraturen får tillräckligt med utrymme, detta beror främst på att detta är ett val de kan påverka själva. Varför en femtedel avviker från detta kan vi bara spekulera i, men en anledning som tillgång till litteratur är förstås en viktig faktor. Dock menar en lärare att man har svårt att hitta tid för skönlitteratur, samt att den ofta prioriteras bort. Så långt tillbaka som till slutet av 1600-talet använde man böcker i enbart pedagogiskt syfte. De lärare som arbetar med skönlitteratur enbart i ett pedagogiskt syfte och när tid ges, anser vi formaliserar användandet av skönlitteraturen. Man lär sig *om* skönlitteratur istället för *av* skönlitteraturen (se ovan punkt 4.2). Det är upp till lärarna själva. Om man inte avsätter tid till att finna en ”röd tråd” lär man heller inte hitta någon. Allt handlar trots allt om prioriteringar, det gäller bara att välja rätt.

22 lärare anser sig nå upp till de kunskapsmål som finns i kursplanen i svenska, detta är något som även vi tolkar de svar vi fått. Men vi vill ändå poängtera att det verkar vara aningen trögt ute på skolorna. Man arbetar gärna med gammalt beprövat i undervisningen som ofta resulterar i att man lär sig vad som står i skönlitteraturen, istället för att väcka tankar kring det lästa. Genom att arbeta mer med att prata om det man gör oavsett vilket ämne, så är det bevisat att man lär sig betydligt mer i detta sociokulturella sammanhang, än när man gör något helt själv. Vidare svarar ingen konkret att de *inte* når upp till kunskapsmålen, men två svar uteblir dock. Detta är aningen svåranalyserat men att döma av de tidigare svar som givits av dessa båda lärare, anser vi att även de bör nå de uppsatta målen.

Vår undersökning visade att lika många som ansåg att skönlitteraturen lämpade sig bäst i svenskämnet, tyckte att det var bäst i So ämnet, och då i huvudsak historia. Andra menade även att det var lämpligt med skönlitteratur i bild, engelska, när man arbetade med värdegrunden, i No, och några tyckte att det fungerar i alla ämnen. Vi är benägna att hålla med om att de passar i alla ämnen, problemet kan kanske vara att hitta lämplig skönlitteratur om kemi, som någon lärare tog upp. Men vem vill inte läsa om kvinnor som Marie Curie?

7. FORTSATT FORSKNING

Det hade varit intressant att göra den här undersökningen i en större omfattning, kanske en rikstäckande sådan, för att se om vi hade fått samma resultat. Det hade även varit intressant att se hur många timmar lärarna egentligen lägger på svenskundervisningen, då vi sett i vår undersökning att man inte har tid till att prioritera skönlitteratur i undervisningen, i den utsträckning som kanske skulle behövas. Då tänker vi närmast på de resultat man kommit fram till i Skolverkets PISA undersökning (2003) när det gäller pojkars läsförmåga, som är betydligt lägre än flickors läsförmåga. Beror det på att man läser för lite i skolan, att eleverna

har svårt att komma in i sin läsning p.g.a. för korta ”läspass”, eller har man inte en tillfredsställande miljö för läsning?

8. AVSLUTANDE ORD

Vi började i vår inledning med en del av Lennart Hellsings skrift om bokstaven B i hans bokstavsvers som i sin helhet lyder:

Böckerna ska blänka som solar
och tindra som tomtebloss.
Medan vi läser böckerna, läser böckerna oss.
Kan böckerna läsa människor?
Det kan de förstås!
Hur skulle de annars veta
allting om oss?

För oss representerar den här versen vikten av att läsa skönlitteratur, vad den ger eleverna och att den borde få mer plats i undervisningen. Hur? Det får ni bestämma själva...

9. REFERENSER

Litteratur

- Amborn, H. & Hansson, J. (2000). *Läsglädje i skolan* Falun: En bok för alla
- Andersson, Persson, Thavenius (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna*, Lund Studentlitteratur.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.
- Björk, M. & Liberg, C. (2003) *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.
- Chambers, A. (1993). *Böcker inom oss – om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Chambers, A. (1995). *Böcker omkring oss-om läsmiljö*. Stockholm: Nordstedts förlag .
- Dysthe, O (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O.(Red).(2003). *Dialog, samspel och lärande* Lund: Studentlitteratur.
- Helsing, L. (1999). *Tankar om barnlitteraturen* Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.
- Herrlin, K & Lundberg, I (2003). *God läsutveckling karläggning och övningar*. Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur.
- Hillarp R (1991) ” Levande historia. 60 år med kulturarvet”. ”I” Malmgren G & Thavenius J (red) ”Svenskämnet I förvandling Historiska perspektiv – aktuella utmaningar ”. (s.10-26). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson Eva (2003) *Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan* Kalmar: Leanders grafiska AB.
- Keene, E. O & Zimmermann, S (2003). *Tankens mosaik*. Göteborg: Daidalos.
- Kernell, L-Å. (2002). *Att finna balans*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (1992). *Vi lyssnar till barnen som lär sig läsa och skriva*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Lindberger, Ö (1998) Hallberg K (red) *Läs mig sluka mig. En bok om barnböcker*. Stockholm: Bokförlag Natur och Kultur.
- Lindqvist, G (1999) *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R (1986) *Sagoskolan*. Lund: Liber Förlag.

- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R (2005) *Den meningsfulla språkväven* . Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, G. & Thavenius, J. (red)(1991) *Svenskämnet i förvandling Historiska perspektiv – aktuella utmaningar* Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L-G (1996). *Svenskundervisning i grundskolan* . Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. och Carlgren, I. (2002). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven – en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Doktorsavhandling Stockholm: Lärarhögskolan.
- Molloy, G (2003) *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* Lund: Studentlitteratur
- Nikolajeva, M. (2004). *Barnbokens byggklossar* Lund: Studentlitteratur
- Norberg, I. (2001). *Möte med ungdomsboken 10-12 år*. Stockholm: Liber AB.
- Nordström, K-G. (1991) ” Levande historia. Att våga använda sitt språk.” ”I” Malmgren G & Thavenius J (red) ”*Svenskämnet I förvandling Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*”. (s. 27-40). Lund: Studentlitteratur.
- Persson M. (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund. Studentlitteratur
- Rosenblatt, L.M. (2002). *Litteraturläsning - som utforskning och upptäcktsresa* Lund: Studentlitteratur.
- Selander S (red) (2003). Forskning i fokus nr 12. *Kobran, nallen och majjen. Tradition i förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.
- Skolverket (2002). *Bildning och kunskap*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling och Skolverket.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva ett examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2003). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Trost Jan (2001) *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur
- Truedson, L (1994). *Rum för lärande. En studie av skickliga lärares arbete. Skolverkets rapport nr 71*. Stockholm: Skolverket.
- Wingård, B. Wingård, B. (1994). *Lässtimulans i skolans vardag*. Solna: Ekelunds förlag AB
- Wolf, L. (2002) *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska källor

Lpo 94. Uppdaterad version av läroplanen med ändringar t.o.m. SKOLFS 2006:23.

(Läst den 10 december 2006).

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>

Skolverket (2000) *Kursplan i svenska*.

(Läst den 8 december 2006).

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>

Skolverket (2003). *Nationella utvärderingen av grundskolan*. Sammanfattande huvudrapport.

(Läst den 23 december 2006).

<http://www.skolverket.se>

Skolverket (2003) *PISA undersökning*.

(Läst den 23 december 2006).

<http://www.skolverket.se/sb/d/254/a/1121>

Bilaga 1 - Enkät

Vi är två lärarstudenter vid Göteborgs universitet som skriver vårt examensarbete den här terminen. Vi vill med vårt examensarbete *Undersöka olika didaktiska modeller och förhållningssätt, där man använder sig av barn- och ungdomslitteratur som läromedel, för elever i grundskolans tidigare år.* Vi är därför intresserade av hur pedagoger använder sig av skönlitteratur. Med skönlitteratur menar vi sagor, fabler, myter, sägner, barn-, ungdoms- och vuxenlitteratur.

Det skulle vara till stor hjälp om du som verksam pedagog skulle vilja svara på våra frågor angående skönlitteratur, och hur du förhåller dig till denna i undervisningen, utifrån ditt eget perspektiv. Du är självklart anonym i undersökningen.

1. Är du man
eller kvinna

2. Hur länge har du varit lärare?

Svar: _____

3. Vad har du för inriktning på din lärarutbildning?

Svar: _____

4. Hur arbetar du med skönlitteratur eller Räkna upp i vilka sammanhang skönlitteratur förekommer i din undervisning.-----

5. Vilket arbetsätt använder du dig av (beskriv kortfattat)?

Svar: _____

6. Vad är det som styr ditt val av arbetsätt?

Svar: _____

7. Vilka fördelar och/eller nackdelar finner du med dessa?

Svar: _____

8. Finns det andra sätt än de du använder idag som man skulle kunna använda sig av gällande skönlitteraturen i undervisningen? Ja Nej

Motivera kort ditt svar.

Svar: _____

9. Läser dina elever skönlitteratur i skolan? Ja Nej

10. Om nej, varför inte?

Svar: _____

11. Anser du att dina elever ska läsa skönlitteratur? Varför? (Om inte =hoppa vidare till nr 14).

12. Vad bör elever läsa?

Svar: _____

13. Vem väljer vad som ska läsas?

Svar: _____

14. Tycker du att det finns ämnen i skolan där undervisningen lämpar sig bättre/sämre genom att använda sig av skönlitteratur? Ja Nej

Motivera ditt svar.

Svar: _____

15. Vilka fördelar/nackdelar ser du med att använda skönlitteratur i din undervisning?

Svar: _____

16. Tycker du att skönlitteraturen ges tillräckligt utrymme i skolan idag? Ja Nej

Om ja: På vilket sätt? Om nej: Varför tycker du då, så?

Svar: _____

17. Vilka läromedel använder du i skolans undervisning (eget material, läroböcker mm.)

Svar: _____

18. Finns det något som har med skönlitteratur och lärande eller undervisning att göra som inte kommer fram i frågeställningen? Ja Nej

Motivera ditt svar.

Svar: _____

19. Anser du att med dina undervisningsmetoder uppnår till Lpo 94 uppsatta mål för skönlitterär läsning? Ja Nej

Motivera ditt svar.

Svar: _____

- Ämnet ska leda till att eleverna utvecklas i att tala, lyssna, se, läsa och skriva, detta ska ske genom bl.a. skönlitteratur. Det är viktigt att undervisningen genomförs i meningsfulla sammanhang och utifrån egna erfarenheter.
- Språket och litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten.
- Syftet med ämnet är att det ska uppmuntra elevernas utveckling i tal och skrift. Detta ska ske i samspel med andra för att de ska lära sig respektera och förstå andras uttrycksätt.
- Språket har en nyckelroll i skolarbetet då ämnet ska utveckla elevernas kreativitet, tänkande och kommunikationsförmåga tillsammans med andra ämnen.
- Språk och litteratur ska behandlas som en helhet i svenskämnet och ska därför inte skiljas åt genom att delas upp i olika moment⁶.

I kursplanen står det även att arbetet med litteratur och språk skapar gemensamma tillfällen till att reflektera och samtala. Skolan ska sträva mot att eleverna ska bygga upp sin läsning så att de får lust att läsa litteratur både på egen hand och av eget intresse. Mål som eleverna ska ha uppnått i slutet av femte skolåret är bl.a. att de både tyst och högt ska kunna läsa med flyt, samt uppfatta budskap i texter. De ska även fundera över och diskutera om läsningens gemensamma upplevelse och dess innehåll.

Tack för din medverkan!

Catrine Berglund och Maria Jacobsson

⁶ Utbildningsdepartementet. Kursplanen i svenska (2000).

Bilaga 2 – Brev

Hej!

Vi är två lärarstudenter som under vår sista termin på lärarhögskolan ska skriva ett examensarbete. Vårt syfte är att undersöka hur lärare använder sig av skönlitteratur i undervisningen.

För att kunna genomföra vår uppsats har vi valt att använda oss av en enkätundersökning, där vi hoppas att ni vill medverka. Allt material kommer att behandlas konfidentiellt, skola och person kommer att vara helt anonyma.

Med vänliga hälsningar

Catrine Berglund och Maria Jacobsson