



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK,
KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

mm... jag tycker om boken...

En studie om litteratursamtal

Christina Halvarsson

Magisteruppsats: 15 hp
Program: Barn och ungdomsvetenskap, Mastersprogram i utbildningsvetenskap med inriktning mot barn och ungdom: De tidiga barnårens pedagogik och didaktik
Nivå: Avancerad nivå

Abstract

Magisteruppsats:	15 hp
Program:	Mastersprogram i utbildningsvetenskap med inriktning mot barn och ungdom: De tidiga barnårens pedagogik och didaktik
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT16
Handledare:	Inga Wernersson
Examinator:	Elisabeth Mellgren
Rapport nr:	V16-2920-002-PDA522
Nyckelord:	läsförståelse, lärande, läsare, text, aktivitet, dialog, lärare, scaffolding, literacy

Syfte:

Syftet med studien är att undersöka exempel på hur lärare organiserar litteratursamtal och hur detta påverkar elevers motivation och läsförståelseutveckling. I de empiriska nedslag jag gör är jag även intresserad av att undersöka elevers interaktion och aktivitet.

Teori

Teoretisk utgångspunkt för studien är ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Studien fokuserar på undervisningskontexten och litteratursamtalen som är kollektiva till sin natur, där den enskilde eleven befinner sig och utvecklar sitt lärande. Här används ett sociokulturellt perspektiv som ett övergripande ramverk och diskuteras hur detta kan se ut i ett undervisningssammanhang.

Metod

Empirin består av observationer av litteratursamtal i en mellanstadieklass och en intervju av den undervisande läraren. Analys av empirin har gjorts med hjälp av begreppen scaffolding, dialog och literacy.

Resultat

En förståelse och kunskap om hur litteratursamtal kan organiseras för att skapa förutsättningar för elever att utveckla strategier och förmågor för att uppnå läsförståelse.

Innehållsförteckning

Inledning.....	5
Läsning och läsförståelse över tid.....	7
Läsundervisning – en historisk tillbakablick.....	7
Nya perspektiv.....	8
Nutid.....	9
Forskning om läsundervisning.....	9
Forskning som inte når ut.....	9
Sammanfattning.....	10
Tidigare forskning om läsning och läsförståelse.....	10
Inledning.....	10
Forskning om aspekter på läsförståelse.....	10
Literacitet.....	10
Självkänsla och motivation.....	11
Att känna sig delaktig.....	11
Läsförståelse kräver flera förmågor.....	11
Lässtrategier.....	12
Start av läsinlärning.....	12
Sammanfattning.....	12
Forskning om läsförståelseundervisning.....	13
Inledning.....	13
Forskning inom svenskämnet.....	13
Texten och läsaren.....	14
Strukturerade litteratursamtal.....	14
Klassrumsforskning om litteraturundervisning.....	15
Läraren.....	16
Sammanfattning.....	17
Syfte och frågeställningar.....	17
Teoretisk utgångspunkt.....	18
Inledning.....	18
Sammanhang och språk.....	18
Dialog och monolog.....	19

Den närmaste inlärningszonen och scaffolding	20
Sammanfattning.....	20
Studiens design och forskningsprocessen.....	21
Inledning.....	21
Min förförståelse	21
Metod.....	21
Intervju som metod	22
Genomförande av fältstudien.....	23
Observation.....	24
Etiska ställningstaganden	24
Validitet	25
Reliabilitet.....	25
Generaliserbarhet.....	25
Resultat och analys.....	25
Analysmetod	25
Intervju med läraren	26
Literacy	26
Dialog/interaktion	26
Litteratursamtal - elevobservationer.....	28
Grupp Jordan runt på 80 dagar.....	28
Grupp Alice i Underlandet	30
Grupp Robinson Kruse	31
Grupp Oliver Twist	32
Grupp Den siste mohikanen.....	33
Sammanfattning av resultatet	35
Diskussion	36
Läsförståelsestrategier.....	36
Dialog/Interaktion.....	36
Läraren.....	37
Vidare forskning.....	38
Referenslista	39
Bilaga 1 - 2	

Inledning

Vad är det att kunna läsa? Den frågan brukar jag ställa till de lärarstudenter jag träffar när jag föreläser om skriftspråket. De brukar ha många kloka tankar om att läsning kan vara allt från att ljuda ihop bokstäver till att förstå vad som står på vägskylden eller att skapa inre bilder utifrån det man läser. När jag ställer min nästa fråga: Hur går det till? svarar de oftast på hur den första läsinlärningen går till, men de pratar mer sällan om hur läsförståelsen skapas och utvecklas. Kanske är det inte så konstigt eftersom undersökningar visar att den första läsundervisningen ges mycket tid, medan den fortsatta undervisningen där eleverna genom att läsa och reflektera kan utveckla läsförståelse inte får lika mycket utrymme i skolan som färdighetsträning i att läsa (Skolverket, 2007).

Från mina 20 år som lärare i grundskolan bär jag med mig liknande erfarenheter. I de skolor jag arbetat har den första läsinlärningen var systematisk och strukturerad, medan den fortsatta läsningen inte ägnades lika mycket tid. Oftast bestod läsförståelseundervisningen i att eleverna satt tysta och läste. Ibland var uppgiften att samtala om det de läst i mer eller mindre strukturerade samtal. Det lästa redovisades ofta i en skriftlig recension som inte hade någon tydlig mottagare. När jag har besökt lärarstudenter, som gjort på praktik i grundskolor runt om i Västsverige, har jag sett att tyst läsning fortfarande har dominerat som läsförståelseundervisning och att bänkboken varit något som eleverna tar till när det blir tid över.

I december 2013 offentliggjordes resultatet av PISA 2012 och resultatet var omskakande. I PISA-undersökningarna, som genomförs var tredje år, testas 15-åringars läsförmåga. 2012 var det 65 länder som deltog därav 34 OECD-länder. Sverige hade i den här mätningen sjunkit under OECD-snittet och inget annat land har en så stor resultatförsämring som Sverige. I PISA-undersökningen är det de lågpresterande eleverna som har försämrat sina resultat mest.

Den internationella studien PIRLS, som undersökt 10-åringars läsförmåga var femte år sedan 2000, visar också på en negativ trend för våra svenska elever, medan elever från andra länder har en mer positiv utveckling. I PIRLS-rapporten (2011) visade det sig att svenska 10-åringar är bra på att läsa, men att de allra starkaste läsarna har blivit färre. Rapporten (2011) visade även att de flesta av de skolor som varit med i undersökningen är bra på den första, grundläggande läsundervisningen, men att det läggs mindre än 20 % av undervisningstiden på den fortsatta undervisningen i att utveckla läsförståelse skriver Halvarsson och Sjögren (2011). PIRLS-rapporten (2011) visar fortsatt dalande resultat för våra svenska elever vad gäller läsförståelse och det är oroande.

Stora internationella undersökningar har de senaste åren fått allt större uppmärksamhet och sedan resultatet från PISA 2012 offentliggjordes i december 2013, har det debatterats flitigt i olika media om vad orsakerna till dalande resultat för svenska elever kan vara. I samband med offentliggörandet av dessa resultat gav regeringen Skolverket i uppdrag att starta en fortbildning i läs- och skrivutveckling (Utbildningsdepartementet, 2013). Denna fortbildning har fått namnet Läslyftet och det är en fortbildning inte bara i läsdidaktik utan också i språk- och skrivdidaktik och den bygger på kollegialt lärande. Fortbildningsinsatsen pågår under tiden 2015- 2018 (Skolverket, 2013).

Att kunna läsa och förstå det man läser är komplext. Här är det flera pusselbitar som behöver samverka menar forskare, och exempelvis Bråten (2008) lyfter fram aspekter som är viktiga för läsförmågan och dessa är avkodning, läsförståelse och motivation. Att kunna avkoda ord, sätta ihop bokstäver till ord, ”knäcka koden” kräver att man är medveten om de olika bokstävernas ljud och att man har förmåga att koppla ihop dessa ljud med varandra så att det bildar ord. Man behöver också ha en språklig medvetenhet, vilket t.ex. innebär att man har en förståelse och en känsla för vad som låter acceptabelt. Hur kan man då definiera läsförståelse? Det är inte helt okomplicerat. Här nedan refereras Afflerbachs sammanställning som innefattar flera olika forskares tankar om läsförståelse.

Läsning är en dynamisk och komplex process (Pressley & Afflerbach, 1995), som inbegriper färdigheter, strategier och tidigare kunskap. Den är utvecklingsbar av naturen (Alexander, 2005) och den består av identifierbara komponenter (ordavkodning och förståelse tex) som interagerar för att göra läsningen framgångsrik. Läsutveckling och framgång påverkas av motivation (Guthrie & Wigfield, 1997), självkänsla (Chapman & Tunmer, 1995) och tidigare läserfarenheter (Anderson & Pearsson, 1984)

(Afflerbach, 2007, p.12)

Läsförståelse som förmåga skriver bland annat Reichenberg (2008) om och hon menar att god läsförståelse är viktigt för att eleven ska lyckas i skolans alla ämnen. Även Lindö (2005) belyser läsförståelse i ett skolperspektiv och hon säger att samtala och tillsammans reflektera över texter är en av skolans viktigaste uppgifter, för att barnen dels ska kunna utvecklas till läsande och skrivande människor, men också för att de ska kunna förstå och sätta sig in i andra människors situation och kunna förstå världen. Den tredje faktorn motivation har studerats av bla Guthrie (2003) och han ser att motivation är viktig för att kunna få en god läsförmåga. Den egna eller inre motivationen gör läsaren nyfiken och engagerad i den text som ska läsas. En läsare som har en inre motivation utmanar också gärna sig själv i att läsa svårare texter. Den inre motivationen skapar ett driv att vilja läsa, det blir en självvald aktivitet. För den som saknar inre motivation gäller det motsatta och dessa elever behöver mycket stöd och hjälp i skolan för att kunna utveckla en inre motivation. Detta är en utmaning för skolan som är viktig att anta menar Guthrie (2003).

Idag lär sig barn tidigt att obehindrat kunna använda sig av digitala verktyg som mobiler och läsplattor och de kan ögna sig igenom texter. Däremot har forskning visat att ”deep reading” djupläsning eller koncentrerat läsande är något som, barn inte bara i Sverige, utan runt om i världen, blir allt sämre på. Detta bekräftas i en ny forskningsstudie där Petterson mfl (2015) undersöker fiktionsläsningens betydelse för unga läsare. De ungdomar som deltog i studien har svårt att analysera texter och att djupläsa. Djupläsning innebär att man genom att man läser aktivt och till exempel använder sig av olika strategier, kan öka sin förståelse för det man läser och därmed få större läsupplevelse. Det är en viktig förmåga att kunna läsa på djupet menar Oatley(2013). Han har i sin forskning visat att de som läser skönlitteratur, förutom att de får en god läsförståelse, också har lättare att förstå andra människor och de har även förmåga att se saker ur flera olika perspektiv.

Att läsförståelse är en process som är allt annat en enkel understryker forskaren Christina Olin-Scheller och hon betonar att läsundervisning kräver medvetna lärare som behöver kunskap och redskap för att kunna undervisa. (Alfa, 2014)

Vad är det som påverkar elevers möjligheter och motivation att utveckla läsförståelse och hur antar lärare i grundskolan utmaningen att få elever motiverade att läsa? Som lärarutbildare för grundlärare är jag intresserad av undervisningens roll i elevers läsförståelseutveckling och i den här studien har fokuserat på hur läsförståelseundervisning kan ta sig uttryck i litteratursamtal.

Läsning och läsförståelse över tid

Läsundervisning – en historisk tillbakablick

Hur man sett på läsning och läsförståelse har förändrats över tid. De krav som ställs på den enskilda människan har förändrats de senaste decennierna och kraven har ökat på att kunna läsa allteftersom information och kommunikation tenderar att alltmer bli skriftlig. Det innebär att för att fungera i samhället idag är kraven höga på förmågan att kunna läsa och skriva.

Sett i ett internationellt perspektiv har vi svenskar historiskt sett varit läskunniga väldigt länge. En stor del av befolkningen var läskunniga redan på 1600-talet. Det visar detta citat som är hämtat ur Skolplanschernas Sverige av Jens Wahlstedt (2008):

Sverige var ett av de första länderna i världen där hela befolkningen lärde sig läsa. Det började redan med ett påbud från Karl XI, som kom till uttryck i 1686 års kyrkolag. Alla barn skulle kunna läsa och "*see med egna ögon hvad Gud i sitt helige Ord bjuder och befäller*"

En gång om året genomfördes husförhör av prästen och i husförhörslängden protokollfördes resultaten av dessa förhör. I husförhörslängderna betygsatte prästen församlingsmedlemmarnas läsförmåga och kunskaper i katekesen, men här skulle också göras anteckningar om familjemedlemmars och tjänstefolks födelsetid och hemort, flyttningar, giftermål, vaccination och död m.m. Annat som antecknades var brott, lyten och fattigdom (Johansson, 2011). Detta medförde att när den allmänna folkskolan startade 1842 beräknar man att 85 till 90 procent av den vuxna befolkningen var läskunnig. Småskolan, som inrättades 1858, fick ansvara för den första läsinlärningen och efter det förväntades barnen kunna läsa och läsundervisningen ansågs avslutad. Luther och reformationen ansåg det viktigt att människor kunde läsa för att kunna följa Bibelns och katekesens ord och lagar och regler. För att anses som läskunnig vid denna tid skulle man kunna läsa av utvalda texter och svara på frågor om innehållet. Under 1800-talet handlade svenskämnet i skolan framförallt om att lära sig läsa lilla katekesen och utvalda bibeltexter utantill för att sedan kunna svara på frågor utifrån dessa texter. Flera olika läsmetoder användes och den mest dominerande och använda var bokstaveringsmetoden. Bokstaveringsmetoden gick ut på att bokstavsljuden lästes först och sedan läste man ihop ordet. Det var ett noggrant, men långsamt sätt att läsa på och det var väldigt lite fokus på innehållet i texten. Utbudet av texter var mycket begränsat och de texter som stod tillbuds präglades religiösa och sedelärande tankar.

I början av 1900-talet förändrades samhällsbilden och Sverige gick alltmer mot att bli ett demokratiskt samhälle. "Det demokratiska genombrottet" 1919 (Kyhle, 1987) startade en diskussion kring skola och utbildning och samma år kom även en undervisningsplan (U19) som visade vägen för en mer humanistisk och demokratisk syn på undervisning än tidigare. Det

höjdes röster för att undervisningen skulle erbjuda ett bredare utbud av texter; både mer realistiska, men även mer fantasifulla för att få elever att utvecklas och utmanas i tanken. Folkskollärarna blev som grupp en stark initiativtagare till förändringarna. Ellen Keys bok *Barnets århundrade* (Lundgren, 2014) som kom ut för första gången 1901, stod för den sida som ville reformera och förändra svenskundervisningen. Den andra sidan, som bland annat bestod av föräldraorganisationer, önskade inte någon förändring alls och denna ovilja till förändring berodde säkert till stor del på vanliga uppfattningarna, som då rådde, t.ex. att det skulle vara onyttigt att läsa skönlitteratur. De som ville förändra var till största delen de progressiva folkskollärarna och kraven på förändring ledde till att flera böcker, t.ex. Selma Lagerlöfs *Nils Holgerssons underbara resa*, gavs ut. I och med det började läsundervisningen sakta att ta en annan form. Förändringen gick dock långsamt och denna progressiva, nytänkande litteratur till trots fortsatte huvudfokus för svenskundervisningen i majoriteten av Sveriges skolor, att vara olika isolerade övningar, där språkets form tränades, t.ex. rättstavning och grammatik. Ända fram till 40-talet dominerade bokstaveringsmetoden för läsinläringen. Sedan introducerades ljudningsmetoden som fortfarande används. Ljudningsmetoden kallas också för den syntetiska metoden och den går ut på att man sammanfogar ljuden i bokstäverna till ord. Efter andra världskriget präglades läs- och skrivundervisningen av en teknisk och systematisk syn där bokstävernas ljud och form prioriterades. Viktigt var också att man hade en tillräcklig takt när man läste, så kallat läsflyt. Från 50-talet och lång tid framöver var ”Nu ska vi läsa” som skrevs av Borrman, Salminen och Wigforss, den läslära som användes. ”Nu ska vi läsa” var visserligen en bok enligt ljudmetoden, men författarna betonar att innehållet är viktigt för att eleverna ska tycka att det är roligt att läsa. Trots författarnas intentioner handlade undervisningen mycket om att lära sig de olika ljuden och att bli en god läsare rent tekniskt sett. Innehållet i det man läste blev mindre viktigt. Det fanns alltså fortfarande lite plats för elevernas erfarenheter och intressen eller det som man kallade upplevelseläsning, senare benämnt som skönlitterär läsning. I Lgr62, som var den första läroplanen för grundskolan, fanns skrivningar som ”bygga på elevers erfarenheter” och ”meningsfull läsning” med, men först i slutet av 60-talet fick barn- och ungdomslitteratur större genomslagskraft i skolan och man arbetade nu mer med så kallad fri läsning.

Nya perspektiv

Samhällspolitiskt var 60- och 70-talet en mycket omvälvande tid och det innebar för skolans del att lärare diskuterade och ifrågasatte den rådande undervisningen. Under 70-talet debatterades svenskämnet flitigt och man började tala om svenska som ett kommunikationsämne. Detta till trots var förändringarna små och 70-talets skola präglades av färdighetsträning med övningar i studieteknik och olika typer av träningsprogram (Lindö, 2002). Ett undantag var lågstadieläraren Leimar som utvecklade metoden ”Läsinläring på talets grund”, en metod som tar avstamp i elevernas erfarenheter och begreppsvärld. Leimars ståndpunkt kom att ställas mot Wittings, vars metod helt fokuserade avkodningen och i Sverige diskuterades det vilken metod som var ”rätt”. Forskare och lärare började tillsammans förändra svenskämnet och synen på språk, men det fanns och finns fortfarande olika uppfattningar om hur det ska gå till. Denna utveckling kunde man framförallt se i Lgr80. ”Nilssons bok ” Svenska genom litteraturen” som kom ut 1981 bidrog till att skönlitteraturen tog en större plats i svenskundervisningen, men även denna kritiserades starkt av de lärare som stod för en mer traditionell syn på svenskämnet. Det omvälvande 70-talet, som ledde till en hel del motsättningar inom skolans värld, skulle komma att påverka den svenska skolan och de kommande läroplanerna mycket.

Den läroplan som togs i bruk 1980, Lgr80, var starkt påverkad av den språksyn som utifrån forskning och diskussioner blev alltmer framträdande under 70-talet, och den betonade att undervisningen skulle utgå från barnens talade språk både vad det gällde skrivning och läsning. I Lgr80 och kommentarmaterialet Läsna gavs konkreta tips och förslag på hur litteraturundervisning kunde utvecklas (Längsjö & Nilsson, 2004).

Den nästkommande läroplanen Lpo94, som utkom 1994, genomsyrades av samma språksyn som Lgr80 och även här sattes elevernas språkutveckling i fokus. Det sociala samspelet ansågs vara viktigt för att skapa goda förutsättningar för lärande ("Språket utvecklas i ett socialt samspel med andra."). I likhet med Lgr80 betonades även att skönlitteratur var viktig för elevernas språkutveckling. Lpo94 var till skillnad från Lgr80 målrelaterad och här fanns inga riktlinjer kring arbetsätt och metod som det fanns i Lgr80 (Längsjö & Nilsson, 2004).

Nutid

Hösten 2011 infördes en ny läroplan, Lgr11, i grundskolan. Den föregicks av ett stort implementeringsarbete i form av konferenser och fortbildningsinsatser från Skolverket för att läroplanen skulle vara väl känd hos lärarna på fältet innan den började användas. Lgr11 anses tydligare och konkretare än Lpo94. I de nya kursplanerna finns ett centralt innehåll som talar om vad undervisningen ska innehålla och detta centrala innehåll påminner till mångt och mycket om Lgr80:s riktlinjer för undervisningen. Till skillnad från Lpo94 formuleras det i Lgr11 inte specifikt hur det sociala samspelet kan bidra till språkutveckling. Däremot finns begreppet lässtrategier som ett medel för att förstå och tolka texter med under det centrala innehållet (undervisningens innehåll). I kursplaner och betygskriterier (Lgr 11) betonas i ämnet svenska att genom att använda språket i meningsfulla sammanhang kan eleven utveckla säkerhet i att tala, lyssna, läsa, skriva och tänka, men även att utveckla logiskt och kritiskt tänkande samt att kunna utveckla förmåga att reflektera och värdera.

Forskning om läsundervisning

När det gäller forskning kan man historiskt sett se två spår i svensk såväl som i internationell forskning; dels de forskare som ser läsning som en färdighet och dels de forskare som sätter läsningens kommunikativa och meningsskapande aspekter främst. I den forskning som ser läsning som en färdighet betonas ljudning och ordavkodning, vilket kan innebära att man lär sig en bokstav i taget och så småningom kan ljuda ihop ord och meningar. Forskare som sätter de kommunikativa och meningsskapande aspekterna främst ser att undervisningen bör handla om innehållslig förståelse av texter. Dessa forskare anser att fokus ska ligga på tolkning och förståelse av texten.

Forskning som inte når ut

Tyvärr visar det sig i studier gjorda främst i USA att forskningen har svårt att nå ut till lärarna i verksamheten (Pressley, 2006). Ytterligare studier i USA visar att lärare som har kunskaper om vad som specifikt behöver undervisas om, när det gäller läsning, också uppnår goda resultat med sina elever. (Moats & Foorman, 2003). I Skolverkets rapport "Lusten och möjligheten", påvisas samma samband för svenska förhållanden, men också att lärares tilltro till sin egen didaktiska förmåga och hur motiverad läraren är inför sin undervisning spelar en avgörande roll (Skolverket, 2006).

Sedan 1990-talet och framåt har läsförståelsen kommit alltmer i fokus och idag finns det en internationell samsyn på vad läsförståelse är och nu testas, som tidigare nämnts, kontinuerligt

läsförståelse i de stora internationella undersökningarna PIRLS och PISA (2010). Frågan man kan ställa sig är hur väl ramverken för de internationella studierna stämmer överens med våra inhemska läroplaner och kursplaner. I rapporten ”Med fokus på läsningen” visar det sig att samsynen och likvärdigheten i olika delar i PIRLS och Lgr11 är stor. Det man också slår fast i denna undersökning är att det är viktigt att det finns diagnosmaterial att tillgå för lärare (Skolverket, 2006).

Sammanfattning

Med denna genomgång vill jag visa hur undervisning och tankar om undervisning i läsning och läsförståelse har sett ut historiskt och förändrats över tid. Att lära sig läsa flytande som en förmåga eller teknik utifrån en begränsad och utvald repertoar av texter har under lång tid varit dominerande. Man kan se att fram till början på 1900-talet, då kyrkans makt var stark, dominerade katekesläsning. När sedan ”det demokratiska genombrottet” kom påverkade detta också vad som undervisades i skolan och läsning av skönlitteratur började vinna mark. Från början av 1900-talet har det höjts röster för att undervisningen skulle erbjuda ett bredare utbud av texter; både mer realistiska men även mer fantasifulla för att ge elever möjlighet till nya upplevelser och tankar. Man ska läsa för att ta del av ett innehåll snarare än för att träna en färdighet. Men trots detta och trots att progressiva idéer och tankar skrevs fram redan i 1919 års undervisningsplan har det dröjt innan detta fick genomslagskraft i majoriteten av Sveriges skolor.

Tidigare forskning om läsning och läsförståelse

Inledning

I föregående avsnitt har jag visat på hur förhållningssätt och undervisning om läsning och läsförståelse har förändrats över tid. I detta avsnitt fokuserar jag på forskning som gjorts inom området läsning och läsförståelse och här har jag lyft fram sådant som är relevant för den här studien.

Forskning om aspekter på läsförståelse

Att ha en läsförståelse eller att vara en kompetent läsare är som jag tidigare skrivit mångfacetterat. Det är flera saker som behöver fungera och samverka för att läskompetensen eller läsförståelsen ska infinna sig. Jag ska under den här rubriken lyfta fram studier som behandlar de aspekter som jag ser som mest väsentliga för denna studie.

Literacitet

Literacitet eller literacy är ett numera etablerat begrepp som kan definieras på en mängd olika sätt. PISA (2010) definierar det enligt följande: ”... en individs förmåga att förstå, använda och reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå personliga mål, utveckla sina egna kunskaper och möjligheter samt delta i samhället(s. 21).” Sett ur ett didaktiskt perspektiv skriver Kress (1997) att literacy kan definieras som hur barn förstår världen och på vilka olika sätt de visar det, tex genom bilder symboler och tal. Ytterligare ett sätt att beskriva literacy är Cambells (Skolverket, 2007) definition av -”reading literacy”; som förmågan att kunna använda och förstå olika skriftliga uttryck. Langer (2005) menar att literacy förutom läs- och skrivförmåga handlar om att kunna samtala, reflektera och se samband mellan olika texter och kunskapsområden. Som läsare möter man olika sätt att tänka i olika texter och då får man möjlighet att ompröva sina

tankar och idéer om texterna och om omvärlden. Man kan också se på literacy som ett sätt att förklara språklig kommunikation, både skriftlig och muntlig sådan.

Självkänsla och motivation

Att en god självbild kan vara starkt förknippat med bra prestationer i skolan är en rådande uppfattning hos lärare skriver Taube (1987). Hon anser också att en bra självkänsla och tro på sin egen förmåga, när det gäller läsning, är en viktig kugge för att kunna nå god läsförståelse och detta finns belagt i en rad studier (Lamy 1965, Lawrence 1971, mfl). Om man har en tro på sin egen förmåga är det också lättare att känna inre motivation för vidare läsning. För att känna läsmotivation krävs, förutom en god självkänsla, också en förståelse för uppgiften; den text man ska läsa och en känsla av att man har möjlighet att klara det, nå målet (Guthrie, Wigfield & Perencevich 2004, Tonks & Wigfield, 2004). De menar att läsmotivation är en mycket viktig faktor för att man överhuvudtaget ska utvecklas i sin läsning och de har i sin forskning visat att motiverade läsare är mer aktiva i sin läsning, de kan interagera med den text de läser. Utifrån min bakgrund som verksam lärare vill jag instämma i detta resonemang och vill poängtera att det är en utmaning att få elever motiverade att läsa och framför allt då att läsa längre texter.

Att känna sig delaktig

Smith (1997) vars begrepp ”de läskunnigas förening” är välkänt hos många lärare och hos dem som forskar om läsförståelse betonar att för att läsning ska bli intressant är det viktigt att läsningen känns som meningsfull för eleverna. Begreppet ”de läskunnigas förening” beskriver han på följande sätt:

”Lärarnas primära mål måste vara att se till att alla barn upptas i de läskunnigas förening, där barnen kan se skriftspråket utnyttjas på en mängd användbara och meningsfulla sätt och där de får hjälp med att själva utnyttja skriftspråket.” (Smith, s. 192, 1997).

Det kan t.ex. innebära menar Smith att eleverna själva får välja vilka texter de vill läsa.

Även Jönsson (2009) menar att det är viktigt att känna och identifiera sig som en läsande människa. Hon betonar, vilket överensstämmer en hel del med Smiths åsikter, att det är väsentligt att få delta i en läsargemenskap där man samtalar om det man läst och där ens tankar ses som viktiga.

Läsförståelse kräver flera förmågor

Även Sweet och Snow (2003) och Vellutino (2003) menar att man behöver ha förmåga till flera olika saker för att kunna läsa. Dessa forskare har sett att man behöver kunna koda av ord, man behöver ha ett åldersadekvat ordförråd och man behöver även ha en viss kunskap i grammatik. Utöver detta behöver man också ha en språklig medvetenhet syntaktiskt, men också pragmatisk. Syntaktisk medvetenhet innebär läsarens känsla för vad som fungerar eller inte fungerar rent grammatiskt i språket och pragmatisk medvetenhet kan förklaras som läsarens känsla för hur språket fungerar i kommunikativt syfte. Vellutino (2003) har även sett att det verbala minnet är en viktig aspekt i läsförståelsesammanhang och med det menar han förmågan att kunna använda sig av sådant som man har lagrat i minnet. Att känna till något om det man ska läsa; ha en förförståelse för texten menar många forskare är en annan viktig faktor för läsförståelsen. Förförståelse kan vara att känna till de ord som finns i texten, att ha en ordförståelse (Westlund, 2013), men förförståelse kan också vara att känna till textens sammanhang, exempelvis förstå var berättelsen utspelar sig. Bråten (2008) har i sin forskning sett att förförståelsen kan ge eleven en

större möjlighet att ta till sig och förstå ett textinnehåll. Att ha en förförståelse kan hjälpa läsaren att reflektera och dra slutsatser genom att kombinera det som han eller hon vet med det som han eller hon just läst.

Lässtrategier

Att använda sig av lässtrategier är något som alla läsare gör mer eller mindre omedvetet menar Strömsö (2008). Nybörjarläsaren använder sig av avkodningsstrategier för att kunna få ihop bokstäverna till ord, medan den mer avancerade läsaren använder sig av flera olika bearbetande strategier, enligt Westlund (2012). Strömsö (2008) delar upp dessa bearbetande strategier i följande kategorier: minnesstrategier där läsaren läser om eller upprepar det lästa för sig själv, struktureringsstrategier, här strukturerar läsaren texten med till exempel hjälp av att göra sammanfattningar eller tankekartor och elaboreringsstrategier, att kunna jämföra det lästa med annan kunskap man har och koppla samman det med personliga erfarenheter.

Att kunna använda sig av lässtrategier hänger nära samman med metakognition. Med metakognition menas att man kan se på sin egen inläring och har länge setts som en viktig aspekt för lärande generellt, men har även stor påverkan på läsförståelsen enligt flera läsforskare (Palinscar & Brown 1984, Pressley 2000, Pearson & Fielding 1991). Det är inte helt enkelt att kunna skilja på vad som är metakognition och vad som är användning av läsförståelsestrategier menar Bråten (2008), men kanske är det så att har man en god metakognitiv förmåga så inser man behovet av använda lässtrategier.

Start av läsinläring

Forskare är idag eniga om att läsinläringen startar tidigt. Redan från tidig förskoleålder är de flesta barn nyfikna på det talade språket och forskare som bla Liberg (1993) ser tydliga samband mellan utvecklingen av tal och skriftspråk. Det skulle innebära att förskolan är utmärkt för att fokusera på barnets talspråk när det gäller ordförråd och fonologisk medvetenhet menar Myrberg (2012) I skolan fokuseras barnets lässtart, men också att få ett läsflyt och Myrberg anser att skolan har det väl förspänt med god tillgång av barnlitteratur, såväl som pedagogiska modeller och hjälpmedel. Efter att eleven har börjat läsa behöver man arbeta med lässtrategier, men också arbeta med att skapa lust för läsning. Alla dessa tre delar är viktiga för att man ska bli en läsande människa betonar Myrberg och han menar att det i Sverige finns stor möjlighet att en detta skulle fungera väl.

Sammanfattning

I detta avsnitt har jag tagit upp forskning om läsförståelse som förmåga och min ambition har varit att belysa att läsförståelse är ett mycket komplext begrepp. Jag har också velat visa att för att uppnå läsförståelse måste flera olika faktorer samspela. Det gör, menar jag, att undervisning i läsförståelse inte är helt enkel att utforma. Det är även svårt att hitta stöd i styrdokumentet hur sådan undervisning ska utformas. När det gäller läsförståelsestrategier betonar kommentarmaterialet för svenska (2011) att det är mycket väsentligt att elever lär sig att använda sig av olika typer av lässtrategier för att de ska nå en god läsförståelse. Under det centrala innehållet i kursplanen för svenska (Lgr11) finns läsförståelsestrategier med som begrepp för alla årskurser och ska därmed vara en del av undervisningen. Däremot står det inte vilka lässtrategier som ska användas och inte heller hur detta ska gå till varken i kursplanen för svenska eller kommentarmaterialen för svenska. Dessa stöddokument ger inte speciellt mycket hjälp eller stöd till lärare, när de ska planera undervisning i läsförståelse. Det som nu har kommit till stånd och

som verkar vara ett stort stöd och en tillgång för verksamma lärare är den fortbildningsinsats, Läslyftet, som Skolverket har startat upp.

Forskning om läsförståelseundervisning

Inledning

Under lång tid har forskning om läs- och skrivinlärning bedrivits av forskare som har en psykologisk bakgrund och forskningen har primärt fokuserat läsarens individuella förutsättningar och framförallt då de kognitiva förmågorna. Från 1990 och framåt har det dock forskats mer och mer om hur och var elever läser; det man kan kalla läsandets sammanhang eller läspraktiker. Det man kan se både när det gäller forskning i Sverige, men även internationellt är att dessa två huvudspår alltså finns kvar inom forskningen, såväl som inom undervisning i läs- och skrivinlärning

Forskning inom svenskämnet

Ämnet svenska, det ämne där läsning och läsförståelse länge haft sin huvudsakliga plats, har under de senaste 40 åren varit föremål för diskussion och åsikterna om vad svenskämnet är, har varit och är delade. Såväl lärare på fältet, som forskare har diskuterat vad ämnet ska innehålla, men diskussionen har också rört dess form och funktion. Malmgren (1996) anser att forskning som kan betraktas handla om svenskämnet i skolan kan delas in i följande kategorier:

1. Att undersöka elevers kunskaper
2. Språk- och språkutvecklingsforskning
3. Forskning i klassrummet
4. Forskning om ämnet; historik och läroplansteori

Även om Malmgrens kategorisering är från 1996 kan den fortfarande ses som relevant och aktuell inom svenskämnet.

Utifrån denna kategorisering är jag intresserad av ”forskning i klassrummet”, eftersom det är det min studie fokuserar. Jag är intresserad av undervisningskontexten när det gäller läsförståelseundervisning och därför har jag valt att framförallt belysa forskning som gjorts om läsförståelse, litteratursamtalet och lärarens roll.

Inom forskningen är svenska med didaktisk inriktning historiskt sett ett relativt nytt område där forskarutbildningen inom fältet startade 1995 vid Lunds universitet. Forskningen har bland annat kommit att handla om svenskämnets innehåll, didaktiska frågor, såväl som frågor kring kulturella och socialpsykologiska perspektiv. Det inrättades också ett nätverk Smdi (Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning) med medel från Vetenskapsrådet. Nätverket skulle verka för forskning inom området och det anordnas årligen återkommande Smdi-konferenser (Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning) och dessa konferenser har rönt ett allt större intresse. De forskningsområden som representeras har framförallt handlat om årskurs 7-9 och gymnasieskolan, medan de tidigare skolåren och förskolan inte haft lika stor representation tidigare. De senaste åren har forskningen om de tidiga skolåren och förskolan tagit en allt större plats. När det gäller ämnesinnehåll i forskningen kan man se en tydlig övervikt för det lästa och skrivna ordet.

I diskussionerna om hur läsförståelseundervisning ska organiseras har det ofta handlat om *vad* man ska läsa, medan frågorna *hur* man ska göra och *varför* inte dryftats lika mycket. Historiskt sett

har textval fokuserats medan man numera lägger mer tyngdpunkt på andra aspekter såsom att det t.ex. är viktigt att utgå från elevernas intressen och erfarenheter. Kåreland (2009) menar att genom att utgå från elevers erfarenhet och intressen ger man möjlighet för eleverna att kunna känna igen sig och också kunna identifiera sig i de texter de läser. Under denna rubrik diskuterar jag nedan undervisning ur de olika aspekterna texten och läsaren, aktiviteten och läraren.

Texten och läsaren

Att se läsning som en aktivitet, där textens innehåll får stå i centrum och samverkar med läsaren är en av de delar som läsforskning fokuserar idag och där får Rosenblatt (2002) ses som något av en förgrundsgestalt med sin forskning från framförallt 50-, 60- och 70-talet. Hon har bland annat tittat på hur läsning av en text kan innebära en interaktion mellan text och läsare. Det hon har visat är att man som läsare har en förförståelse och en erfarenhet och hon menar också att man associerar det man läser med både hjärta och hjärna. Även Snow och Sweet (2003) talar om att elevens kunskap och intresse för det aktuella ämnet och för genren spelar stor roll för själva läsningen.

Ytterligare annan forskning fokuserar mer på texten som till exempel läsbarhet när det gäller ordval och meningslängd med bland annat olika former av läsning med lagom svåra texter dvs. utmanande, men vare sig för svåra eller för lätta. Textens svårighet vad gäller ordval, meningsbyggnad, sidoomfång och hur den är skriven, har också betydelse (Strömsö, 2008).

Strukturerade litteratursamtal

I forskning som gjorts om litteratursamtal finns två spår. Det första och dominerande spåret fokuserar på hur eleven erhåller kunskaper och färdigheter i läsförståelse och handlar i stor utsträckning om att individen ska utvecklas i sin läsning. Det andra spåret, däremot, ser på litteratursamtalet som en social aktivitet, där eleven ingår som en social varelse för att utveckla förståelse för andra och formas till en demokratisk medborgare. När det gäller detta spår bör vara ett ansvar för alla lärare, inte enbart den lärare som ansvarar för svenskundervisningen och därför kan forskning om detta spår handla om fler och andra aspekter än svenskämnet. Båda förhållningssätten har fokus på aktiviteten litteratursamtal, där elever samspekar med varandra och ligger långt ifrån den undervisning som man brukar benämna som tyst läsning. Vilket förhållningssätt man än väljer ligger vikten på att samtala och på olika sätt bearbeta det man läst.

När det gäller läsförståelsestrategier, som jag tidigare skrivit om, menar forskare att alla läsare använder läsförståelsestrategier mer eller mindre omedvetet. Alltmer fokuseras det nu på att lärare bör undervisa i läsförståelsestrategier, för att eleverna ska utvecklas i läsförståelse (Anmarkarud, 2008). Läsförståelsestrategier kan t.ex. vara att göra tankekartor eller att samtala om det man har läst utifrån givna frågor. Det finns flera olika modeller, som beskrivs i olika läromedel och exempel på några är Chambers modell, Reciprocal Teaching (RT) och Concept Oriented Reading Instruction (CORI). Läraren Aidan Chambers har utvecklat en modell för litteratursamtal, som är tänkt att ge inspiration till vidare läsning genom att man samtalar om det man läst utifrån tre områden: gillande/ogillande, frågor och associationer. Chambers ger i sin modell uttryck för ett förhållningssätt som strävar efter att eleverna ska utvecklas till sociala och demokratiska individer. Chambers metod vilar dock inte på vetenskaplig grund. RT-modellen eller Reciprocal Teaching har utvecklats av forskarna Palinscar och Brown (2003) och i denna modell tänker läraren högt utifrån givna strukturer kring den text som läses. Detta kallas för modellering och det är tänkt att ge eleverna en modell hur de kan göra i sin egen läsning. CORI

(Concept- Oriented Reading Instruction) är en modell som utvecklats av Guthrie (2003), som också forskat mycket på sambandet mellan läsning och motivation. CORI-modellen är främst tänkt att användas vid läsning av faktatexter.

Alla de tre nämnda modellerna fokuserar på att eleverna får prata om det de läst, men de har olika vägar för att nå det målet. För alla tre modellerna gäller dock att det är processen som är viktig. En lärare som arbetar aktivt och medvetet med läsförståelse kan då ge utrymme för kommunikation med sina elever anser även Anmarkarud (2008) och oberoende, vilket syfte man har, kan elevernas åsikter och funderingar få möjlighet att ta plats i diskussionerna.

Även Langer (2005) som har forskat om litteraturläsning och litteratursamtal menar att berättelser av olika slag påverkar oss på olika sätt och hjälper oss att förstå världen. Langer (2005) talar i sin forskning om fyra faser i litteraturläsningen, där läsaren bygger vad hon kallar föreställningsvärldar. I den första fasen som inleds när man börjar läsa, stiger man in i bokens värld, in i föreställningsvärlden och skapar sig en bild av berättelsen. I fas två är man i texten. Den kunskap man får genom att läsa texten sammanfogar man med den kunskap och de erfarenheter man har sedan tidigare. Man kan se det som att man interagerar med texten; reflekterar över den och ställer frågor menar Langer (2005). I den tredje fasen kan man nu använda de erfarenheter och kunskaper som man fått genom att läsa i sitt vardagliga liv. I den fjärde fasen reflekterar läsaren över texten ur ett mer objektiva perspektiv och kan här reflektera över texten som text; hur den är skriven, vad författaren menar.

Klassrumsforskning om litteraturundervisning

Jag vill också lyfta fram forskning som tar sin utgångspunkt i klassrumsmiljö och jag redovisar dessa studier i ordning från undervisning av de yngsta barnen till de äldsta ungdomarna i grundskolan.

Hur undervisning kring litteratur kan te sig i de tidiga skolåren (årskurs 1-3) beskriver Jönsson (2007) i sin forskning. Jönsson undersöker olika sätt eller olika litteraturpedagogiska verktyg (författarens formulering) att ta sig an och arbeta med litteratur och där är boksamtal ett sådant verktyg menar hon. Däremot undersöker hon inte boksamtal specifikt. Avsikten med studien är att bidra till diskussionen om hur litteraturundervisning kan utformas i de tidiga skolåren och Jönsson talar om läsande och skrivande ur sociala och demokratiska aspekter.

Ewald (2007) ser läsning som meningsfullt och kunskapsskapande och viktig för allt lärande och hon fokuserar på den skönlitterära läsningens roll i årskurs 4-6 i sin forskning. Det hon ser i de skolor hon undersökt är att lärarna är engagerade och har ambitioner att skapa miljöer där eleverna känner sig trygga och har lust att lära. Det som hon uppfattar vara begränsningar är att lärarna saknar kunskap och erfarenhet om hur de skulle kunna utforma en sammanhållen litteraturundervisning där t.ex. boksamtal skulle kunna ingå. Hon ser också att det finns en tradition av vad svenskämnet ska innehålla och att den är svår att bryta. När det gäller läsning är den till stor del för eleverna enskild läsning, medan diskussioner och reflektioner kring det som läses inte ges mycket plats. Ewald (2007) fokuserar på elevernas lärande i läsförståelse och hon ser att det finns ett stort behov av kompetensutveckling för lärare i årskurs 4-6 inom detta område.

Även Eriksson (2012) har undersökt litteraturläsning och boksamtal i årskurs 4 till 6. Hon visar genom sina studier hur litteratursamtalen kan skapa många goda tillfällen till fördjupade samtal. Hon ser dock att det kan finnas en konflikt i lärarens intentioner att följa styrdokumentet kontra att skapa lustfyllda läsupplevelser för eleverna. Eriksson tar utgångspunkt i sociala perspektiv snarare än att titta på elevers individuella läsförståelsesutveckling. Genom det fördjupade samtalet menar Eriksson att eleverna kan utveckla t.ex. empati och inlevelseförmåga.

Tengberg (2011) undersökte litteratursamtalets möjligheter i årskurs 8 och 9. Hans undersökning belyser både vad som händer i litteratursamtalet och vilket lärande som sker där, men också hur eleverna tar emot och uppfattar den text de läser (receptionsförmåga). Tengberg, som fokuserar på elevernas lärande, menar att det finns stora möjligheter i att arbeta med litteratursamtal, men att det också kräver mycket av både lärare och elever.

Här ovan har jag gett exempel på forskning gjord på senare år inom litteraturundervisning både sådant som kan utveckla elevens individuella läsförståelseförmåga, men även utveckla de sociala förmågorna.

Läraren

De senaste åren har Hattie (2014) med hjälp av metaanalyser, presenterat forskning om vilka faktorer som gynnar lärandet och hans forskning har fått stor genomslagskraft i den pedagogiska världen. Hattie ser i sin forskning att den viktigaste faktorn för lärande är läraren och dennes förhållningssätt. Hattie föreläser världen över och även i Sverige har hans tankar om hur lärande kan synliggöras och organiseras för att optimalt lärande fått stort genomslag. Nu finns röster som menar att Hattie drar för långtgående slutsatser i de kunskapsöversikter han sammanställt och att resonemanget blir för förenklat. Det han har bidragit med är att sätta fokus på lärarens roll i undervisningen.

I Skolverkets rapport "Lusten och möjligheten" utvärderas bl.a. lärarens betydelse. I studien ser man att lärare som har utbildning i det man undervisar i bedöms som bra lärare av eleverna. Studien visar även att lärare som anser sig kompetenta när det gäller kunskaper i ämnet såväl som didaktisk kompetens upplevs av eleverna som bra på att skapa engagemang och intresse. Lärare som beskriver att det är roligt att undervisa uppfattas också skapa positiva lärandemiljöer (Skolverket, 2006).

Även Tjernberg (2013) visar i sin avhandling att läraren är en viktig pusselbit för elevers lärande. Tjernberg menar att det är lärarnas förhållningssätt och att läraren tror på att eleverna ska klara av givna uppgifter som avgör hur bra det ska gå. Tjernberg ser också att det är viktigt att eleverna utmanas lagom mycket i sitt lärande och att lärarna är tydliga med vad som krävs av var och en. Det är också viktigt med tydliga mål och syften i undervisningen och att lärarna är lyhörda för elevers behov av såväl stöd som utmaningar. Att eleverna känner att deras erfarenheter och tidigare kunskaper är viktiga är också en aspekt som Tjernbergs studier visar som betydelsefulla. Viktigt är också att läraren tar stor hänsyn till eleverna; både deras erfarenheter och kunskaper, men också deras motivation och intresse för det som ska läras.

För många lärare är det dock svårt att knyta ihop de didaktiska frågorna vad, hur och varför menar Löwing (2004) och hon ser i sin studie att elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter inte ges mycket utrymme, vilket resulterat i att undervisningen till väldigt liten del

individ Anpassas. Det är viktigt att lärare funderar över vilka förkunskaper och språkkunskaper elever behöver för olika arbetsområden, men frågan är hur ofta detta görs undrar Löwing (2004).

Sammanfattning

Här har jag gett exempel på den forskning som belyser läsförståelsens komplexitet och som jag anser vara relevant för min studie. Jag har även visat två spår i forskning om läsundervisning och litteratursamtal. Jag har också lyft in forskning om hur undervisning i läsförståelse i grundskolans olika stadier kan gå till och forskning som pekar på lärarens viktiga roll. De aspekter jag lyfter fram, när det gäller läsförståelse, är aspekter som är viktiga var för sig, men jag ser också att de behöver samverka med varandra. I diskussionerna kring litteratursamtal talas det mycket om hur man på olika sätt kan hjälpa eleverna att utveckla olika läsförståelsestrategier och i de diskussionerna får olika modeller som RT, CORI m.fl. allt större utrymme. Jag har också presenterat att det finns en mängd olika läsförståelsestrategier och genom att lyfta fram den forskning som är gjord visat hur läsförståelseundervisning kan se ut i Sverige. Lärarens roll röner alltmer intresse i den pedagogiska världen. Forskare som sätter fokus på lärarrollen ser att kunskapen och medvetenheten hos läraren spelar stor roll. Här har Hatties forskning, som gjorts utifrån metanalyser, under en tid dominerat och satt tydlig fokus på lärarens roll för att utmana och stötta eleverna i sin inläring.

Syfte och frågeställningar

Den forskning jag valt att lyfta fram visar att det både finns ett stort intresse för, men också en stor forskningsbas om läsförståelse. Det finns ett flertal modeller som utvecklats ur olika forskningsprojekt och dessa kan väl fungera i klassrumsundervisning. Detta torde göra det möjligt för lärare som tar till sig dessa rön och kunskap att arbeta medvetet med läsförståelse i undervisningen. Det jag också vill visa är att läsförståelse är ett komplext begrepp som kräver stor insats av den som läser. Läraren behöver ha kunskap om flera olika aspekter, förstå hur de samverkar och utifrån det organisera sin undervisning och därför lyfter jag också fram i min forskningsöversikt, studier som visar hur viktig läraren är. När det gäller undervisning i allmänhet visar forskningen på att lärarens kunskaper och engagemang i ämnet är avgörande för hur elever uppfattar undervisningen. Det, menar jag, är lika viktigt i läsförståelseundervisning som i annan undervisning. Att organisera undervisning i läsförståelse som tar hänsyn till de olika aspekterna och också inkluderar alla kan göras på många olika sätt.

Syftet med studien är att undersöka ett exempel på hur lärare organiserar litteratursamtal och hur detta påverkar elevers motivation och läsförståelseutveckling. I de empiriska nedslag jag gör är jag även intresserad av att undersöka elevers interaktion och aktivitet.

Mina forskningsfrågor är:

- Hur syns den lästa texten i samtalet?
- Hur interagerar eleverna med varandra?
- Vilken är lärarens funktion?

Teoretisk utgångspunkt

Inledning

Som teoretisk utgångspunkt för min studie väljer jag ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Min studie fokuserar på undervisningskontexten och litteratursamtalen som är kollektiva till sin natur, där den enskilde eleven befinner sig och utvecklar sitt lärande. Jag väljer därför att använda ett sociokulturellt perspektiv som ett övergripande ramverk till min studie och diskuterar hur detta kan se ut i ett undervisningssammanhang. Jag avslutar sedan detta avsnitt med att beskriva de centrala begrepp och den modell jag valt.

Sammanhang och språk

Det sociokulturella perspektivet är förknippat med Vygotskij (1999) och Bahktin (2003). Detta perspektiv växte fram under 20- och 30-talen, för att sedan under lång tid nästan försvinna helt. Efter ett antal år i skymundan har intresset för det sociokulturella perspektivet under de senaste decennierna ökat i forskningssammanhang inom pedagogik och ämnesdidaktik. I ett sociokulturellt perspektiv fokuseras hur vi påverkas av den sociala miljö vi växer upp i och det sammanhang eller kontext som vi befinner oss i. Det latinska ordet *contextere* betyder att väva samman och det kan ses som att olika delar samspelar och blir till en helhet, en väv. Ordet kontext kan förklaras med ord som sammanhang eller social situation.

I den här studien är det skolan som social situation eller sammanhang som är intressant och som jag fokuserar på och framförallt de sammanhang i skolan där elever läser och skriver.

Centralt i det sociokulturella perspektivet är förhållandet mellan språk och lärande. Vygotskij (1999) säger att i det sociala samspelet startar lärandet och språket blir länken mellan den egna tanken, det inre, och interaktionen med andra, det yttre. Det lilla barnet är från början en nyfiken och aktiv individ, med en inre motivation, som kan vara delaktig i sin egen utveckling anser Vygotskij. Har man andra att samspela med kan man utmanas i sina aktiviteter och tankar och här kan de erfarenheter vi bär med oss ses som en resurs som vi använder oss av för att tolka och kommunicera nya sammanhang. Att samarbeta, interagera och på olika sätt kommunicera med andra är enligt en sociokulturell teori är en förutsättning för lärandet. I det sociokulturella perspektivet kan kontexten, det sociala sammanhanget som i detta fall är skolmiljön, vara en miljö där det i strukturen finns förväntningar om att lärande ska ske och det kan man se som en yttre motivation.

Detta kan innebära att lärarens val av aktiviteter och undervisningssituationer avgör hur aktiva, nyfikna och motiverade eleverna blir och hur väl de kan interagera med varandra. Utifrån Vygotskij teori är lärandet något som ständigt pågår och kan ses som ett naturligt tillstånd för människor. Jag menar att det här går att översätta Vygotskijs teori till direkta undervisningssituationer. Lärande hos eleverna uppstår inte av sig själv utan måste skapas på ett eller annat sätt anser jag. Jag ser det som viktigt att aktiviteter och innehåll ska kännas förstälig och meningsfullt för eleverna vilket bla innebär att lärare behöver ta hänsyn till elevers kunskaper och behov av stöd. Som lärare måste man också se till elevers intressen och erfarenheter i planering av undervisningen och det är det högst väsentligt hur läraren väljer att beskriva mål och syfte med undervisningen för elevernas möjlighet till förståelse och delaktighet menar jag.

Dialog och monolog

I de litteratursamtal jag studerat är dialogen i fokus och här vill jag lyfta fram litteratur- och kulturteoretikern Michail Bahktins (2003) teori om dialog. Hans uppfattning utvecklades till ett teoretiskt perspektiv som nu kallas ”dialogism”. Bahktins dialogteori vilar inte på en pedagogisk grund, utan ska ses mer ur ett filosofiskt perspektiv om dialogen mellan människor. Numera har denna teori tagit plats i den pedagogiska världen (Dysthe 2003). Även Bahktin (2003) talar om språket som ett verktyg (artefakt) för kommunikation och dialog och han menar att språkets värde kan ses på flera olika plan i dialogen, socialt, kulturellt men inte minst individuellt. Han anser att mening skapas i dialog, genom interaktion med andra eller i dialog med mig själv. Han säger vidare att det vi säger eller skriver är alltid riktat mot någon, adresserat till någon. Bahktin (2003) i likhet med Vygotskij (1999) säger att det är genom dialog med varandra som vi kan utvecklas som människor. Han anser också att dialogen består lika mycket av att lyssna som av att tala. Att lyssna in andras åsikter olika än mina egna, kan generera ny kunskap, utveckla nya tankar och få en förståelse för andra. ”Livet är dialogiskt till sin natur. Att leva innebär att engagera sig i en dialog, ställa frågor, lyssna, svara, komma överens osv” (Bahktin, 1981, s. 318). I en dialog vare sig den är muntlig eller skriftlig skapas enligt Bahktin förståelse och mening och detta resonemang kan relateras till undervisning i hög grad. Bahktins uppfattning om dialog stämmer väl överens med ordets ursprung: ordet dialog kommer från det grekiska ordet logos (ord) och dia (genom eller mellan). Genom Bahktins syn på dialog som meningsskapare kan olika röster vad det gäller text såväl som tal ge en förståelse för olikheter när det gäller litteratur och kultur och man kan få det Dysthe kallar för det flerstämmiga klassrummet(2003).

I kontrast till dialogismen står monologismen. Bahktin (1981) talar om att vi alla påverkas av så kallade auktoritativa diskurser som är monologiska och genom dem blir vår tanke statisk och vi hindras att tänka kreativt. Bahktin menar att monologismen gör det omöjligt att förändra och utveckla maktstrukturer och att det i ett monologistiskt synsätt ges uttryck för dominans och kontroll och kanske till och med förtryck. Exempel på undervisning som kan anses som monologisk kan vara lärarstyrda samtal där läraren tar det mesta av talutrymmet och syftet är att kunskap ska överföras. Då ges det lite plats för elevers olika synpunkter. Nystrand (1997) har i nutid fortsatt Bahktins resonemang och jämför hur ett monologiskt förhållningssätt respektive ett dialogiskt förhållningssätt påverkar undervisningen. Han menar att i ett monologiskt klassrum är lärarens röst den som dominerar och styr undervisningen, medan det i det dialogiska klassrummet finns utrymme för många röster och diskussion. Han anser vidare att kunskap i det monologiska klassrummet ses som något som överförs från lärare till elev och att förutom läraren är läroboken också en viktig kunskapskälla, medan i det dialogiska klassrummet skapas kunskapen i samspelet mellan elever och lärare och här finns utrymme för olika tolkningar både från lärare men också från elever.

Det finns även en del invändningar mot dialogen som lärandeprocess. Man kan se på samtalet i klassrummet mellan lärare och elev inte bara som lärande utan också som ett sätt att bibehålla invanda maktstrukturer (Wertsch,1998). Nystrand diskuterar klassrumsdialogen utifrån IRF-strukturen (I=initiering, R=respons och F= uppföljning eller utvärdering) och han menar att de samtal läraren initierar ofta innehåller kontrollfrågor och till stor del genererar korta elevsvar. Han kallar dessa samtal för pseudosamtal, alltså det är inga samtal i egentlig mening. Det riktas också

en viss kritik mot Bahktins syn på den aktiva dialogen. Skagen (2003) mfl menar att Bahktin tar lite hänsyn till tystnaden och långsamheten i dialogen. De elever som tystnar i dialogen eller de elever som tar lite längre tid på sig att svara deltar inte i den aktiva dialogen som Bahktin talar om menar Skagen (Dysthe, 2003).

Att organisera undervisning som inbjuder till samtal där eleverna både pratar och lyssnar till andra är med andra ord inte okomplicerat och kräver en medvetenhet och lyhördhet av läraren menar jag. Läraren behöver både vara medveten om hur man ställer frågor som ger genuina svar och vara lyhörd för elevers förmåga att uttrycka sig och att lyssna.

Den närmaste inlärningszonen och scaffolding

Den närmaste inlärningszonen är ett begrepp som Vygotskij myntade. Vygotskijs begrepp ”den närmaste inlärningszonen eller the Zone for Proximal Development (ZPD) innebär (Vygotskij, 1978, s. 86):

... avståndet mellan den verkliga utvecklingsnivå eleven befinner sig på (som visar sig vid självständig problemlösning) och nivån på den möjliga utveckling som skulle kunna vara för handen genom en problemlösning under den vuxnes ledning eller i samarbete mellan andra elever som kommit längre.

Den vuxne kan alltså finnas till hands för att hjälpa, vägleda och utmana barnet vidare från dess faktiska utvecklingsfas i den närmaste utvecklingszonen. När det handlar om skolan kan eleven i den närmaste inlärningszonen (ZPD) behöva hjälp av någon som kan lite mer, en lärare eller en annan elev. Man kan också se den närmaste inlärningszonen som en process där lärande är i vardande. Det som eleven inte ännu har lärt sig eller håller på att lära sig kan då utgöra grund för undervisningen, men det kräver att läraren är lyhörd för elevernas olika behov och utvecklingspotential. Undervisning kan beskrivas i så kallad IRF-struktur (initiering, respons och uppföljning) och hur läraren får dessa delar att samspela kan också ses som en viktig faktor för hur den närmaste inlärningszonen (ZPD) kan utnyttjas optimalt. Scaffolding som enligt ordlistan betyder stödstruktur eller byggnadsställning är ett begrepp introducerat av Bruner (1986) och det kopplas ofta samman med den närmaste inlärningszonen (ZPD). Detta begrepp, scaffolding, kan då vara det stöd och den hjälp som eleven får i den närmaste inlärningszonen. Detta stöd kan bestå av dialog och interaktion med andra eller från läraren givna strategier eller frågor som hjälper eleven att komma vidare i sitt tänkande och lärande.

Man kan sammanfatta de två begreppen ZPD och scaffolding med att utgå från vad eleverna kan och ge dem nödvändig stöttning för att få dem att utvecklas. Det är lärarens uppgift, men i den ligger en stor utmaning. Att som lärare veta om man utmanar sina elever lagom mycket handlar inte bara om att kartlägga elevernas kunskaper, utan också om att ta reda på deras motivation och intresse för de uppgifter som ges.

Sammanfattning

Att fokusera på läsförståelsen i forskning är, historiskt sett, relativt nytt inom läsforskning. Inte förrän under 1960-talet började läsforskare, då psykolingvister att titta närmare på läsförståelsen. Det hade man inte gjort tidigare, utan istället fokuserat mer på olika delar i läsningen såsom

ljudning och sammanläsning av bokstäver, som jag tidigare har beskrivit. Idag finns det många olika sätt att beskriva vad läsförståelse är. Snow och Sweet (2003) beskriver läsförståelse utifrån tre aspekter; läsaren, texten och den aktivitet där läsningen ingår. De menar att detta sätt att betrakta läsförståelse ska ses ur ett sociokulturellt perspektiv, där alla tre delarna samspelar med varandra utifrån den kontext man befinner sig i. Deras utgångspunkt är att visa hur den lästa texten samverkar med läsaren och den aktivitet som läsaren genomför. Det är många faktorer som påverkar hur man som läsare lyckas, och det är avhängigt av vilken text man läser och i vilket sammanhang man befinner sig. Dessa tre aspekter har jag belyst min forskningsöversikt.

Studiens design och forskningsprocessen

Inledning

I det här avsnittet beskriver jag hur jag planerat och designat min studie och jag argumenterar för val av metod samt etiska ställningstaganden. Jag diskuterar även studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet under detta avsnitt och beskriver hur själva processen har gått till.

Min förförståelse

Jag har arbetat som lärare i grundskolan i 20 år och då varit klasslärare i årskurserna 1-7. Under merparten av dessa år har jag haft ansvar för skriftspråkundervisningen i de klasser jag undervisat. Med denna bakgrund har jag med mig en erfarenhet av det jag valt att studera, vilket innebär både fördelar och nackdelar när jag kliver in i forskarrollen. I forskarrollen är det viktigt att i grunden vara nyfiken och ställa sig frågan ”Vad är det som händer?” och då kan man ha fördel av att kunna reflektera utifrån det man har erfarenhet av. Nackdelen med lärarerfarenhet kan vara att jag har svårare att kunna reflektera distanserat över verksamheten. Väl medveten om dessa för- och nackdelar har jag hela tiden arbetat för att anta en nyfiken inställning för att kunna reflektera över min syn på den verksamhet jag ska beskriva, vilket bl.a. Kullberg (2004) menar är viktig.

Metod

Två typer av empiriska data har genererats för detta arbete. För det första har jag observerat grupper av elever som genomfört litteratursamtal. Samtalen har varit en del av den ordinarie undervisningen och studien kan därför beskrivas som en form av mikroetnografi (Bryman, 2011). Mikroetnografi innebär att studien utförts i ett autentiskt sammanhang, men inte under så lång tid som brukar karaktärisera etnografi. För eleverna är samtalen alltså ett bekant inslag i skolarbetet, vilket innebär att jag kan undersöka hur undervisning med hjälp av litteratursamtal kan organiseras och fungera i ett verkligt undervisningssammanhang. Mitt val av etnografisk forskningsansats är grundad i uppfattningen att observation av autentiska situationer ger den bästa tillgängliga möjligheten att förstå hur människors samspel ser ut. Denna ansats fungerar väl för att kunna undersöka det som är min frågeställning: att undersöka lärares intentioner och uppfattningar om att arbeta med läsförståelse utifrån litteratur och hur detta kan ta sig uttryck i undervisningen d v s i elevernas litteratursamtal.

Min närvaro som observatör är däremot inte något som eleverna är vana vid och något som sannolikt påverkat deras agerande. Även som ”passiv” är alltså observatören en del i det sociala skeendet i den studerade gruppen. Förståelsen av vad som händer i gruppen är en akt av tolkning

hos observatören. Som etnografisk observatör behöver man aktivt sträva efter att vara medveten om hur man tolkar och kritiskt pröva och reflektera över sina egna tolkningar. Min erfarenhet som lärare för elever i den aktuella åldern (9-12 år) har exempelvis varit till hjälp för att förstå elevernas samtal, men också på vilket sätt min närvaro påverkat. I huvudsak har jag lyssnat och observerat utan att delta i samtalen, men ibland har jag behövt ställa frågor till eleverna för att bättre förstå skeendet. Min lärarerfarenhet kan också ha hjälpt mig att kunna se detaljer, kopplade till den specifika lärarkompetensen, som inte skulle varit tillgängliga för någon utan denna erfarenhet. Det finns också en risk att min nära bekantskap med skolmiljön kan ha hindrat mig från att "se" därför att vissa företeelser eller elevhandlingar framstår som självklara. Den nödvändiga nyfikenheten (se t ex Heath och Street, 2008) kan vara svår att upprätthålla inför situationer som man upplevt många gånger. Heath och Street menar också att man måste fundera över vad som är ens egna tankar och föreställningar (t ex grundade i tidigare erfarenheter som lärare, - eller elev), och vad som faktiskt sker.

Det finns alltså en rad problem och felkällor i denna typ av datagenerering (liksom det finns i andra metoder). Stanley och Wise formulerar detta på följande vis:

Whether we like or not, researchers remain human beings complete with the usual assembly of feelings, failings and moods. All of these things influence how we feel and understand what is going on. Our consciousness is always the medium through which research occurs; there is no method or technique of doing research other than the medium of the researcher. (Stanley & Wise, 2002, s. 156)

Även i forskarrollen förblir vi människor som känner och tycker, men som forskare måste vi alltså vara medvetna om att det är så och göra vad som går för att kritiskt granska, balansera och nyansera våra egna tolkningar.

Att använda sig av etnografi som förhållningssätt och metod är menar Emond (2005) på många sätt en utmanande ansats i forskning av/med barn och ungdomar. Man måste fundera över sina föreställningar och tankar om den verksamhet man ska göra sin studie i och reflektera över vad man som forskare ser och vad som påverkar verksamheten snarare än att ta med sig sina tankar av vad jag "borde se". Enligt Emond är det också viktigt att barnen och ungdomarna får möjlighet att påverka och vara delaktiga i hur forskningsstudierna arrangeras. Eftersom det i detta sammanhang handlar om ett ordinarie inslag i undervisningen har jag som forskare inte vare sig arrangerat situationen eller kunnat påverka elevernas inflytande. Att från början vara tydlig med vilken roll man som forskare väljer att anta är också viktigt enligt Emond och i detta sammanhang har jag tagit rollen som observatör i första hand.

Intervju som metod

Den andra typen av data som studien bygger på är en intervju med läraren. Att förstå lärarens intentioner och uppfattningar om att arbeta med läsförståelse utifrån litteratur och hur detta kan ta sig uttryck i undervisningen är en central del av mitt syfte. Eftersom det handlade om *en* lärare kunde jag utforma intervjun på ett sätt som gav optimal information från just henne och något behov av standardisering fanns därmed inte. De egenskaper som brukar tillskrivas den kvalitativa intervjun (Kvale, 1997, Backman, 1998), det vill säga framförallt att man är lyhörd och öppen för den intervjuades beskrivningar av sina uppfattningar och upplevelser, har därmed kunna prägl

denna intervju. Det innebär bland annat att problemformuleringar och frågor delvis kunnat utvecklas i intervjusituationen.

Intervjun med läraren genomfördes efter att litteratsamtalen om de olika klassikerna var avslutade. Inför intervjun förberedde jag ett antal öppna frågor (bilaga 1), men vid själva intervjutillfället lät jag inte dessa frågor styra intervjun, utan ställde istället de frågor som kändes relevanta utifrån hur samtalet mellan mig och läraren utvecklade sig.

Intervjun ska därför ses som ostrukturerad och explorativ och de svar jag fick gav en beskrivande bild av lärarens uppfattningar. Vi hade möjlighet att sitta i lugn och ro och vi hade gott om tid avsatt för intervjun. Intervjun med läraren spelade jag in på en diktafon. Inspelningen transkriberade jag sedan.

Genomförande av fältstudien

Skolan jag valt för att göra min studie är en årskurs 1-6-skola och läraren, vars undervisning jag valt att observera, arbetar på ett mycket medvetet sätt med att involvera och göra eleverna medvetna om mål och kunskapskrav i läroplan och kursplan. Varje vecka avsätts flera lektioner som kallas "måltidstid". Då arbetar eleverna med de mål som de tillsammans med läraren och föräldrar har satt upp i sina individuella utvecklingsplaner. Detta arbete ser lite olika ut i de olika årskurserna. Bland de yngre eleverna är det mer styrt av lärarna än vad det är bland de äldre eleverna. Eftersom jag ville studera litteratsamtal träffade jag lärarna i samband med att jag planerade min studie, för att förvissa mig om att jag skulle kunna observera sådan undervisning. Jag deltog i ett möte, där alla lärare i arbetslaget var närvarande. Då fick jag insyn i hur lärarna talade om och arbetade med läsförståelse. Min lärarbakgrund, såväl som att vara inläst på området hjälpte mig i både planering av studien, observationer och intervju. Som ovan nämnts bestod min fältstudie av dels av en intervju med den ansvariga läraren och dels av videoinspelade observationer där eleverna i lärarens klass hade litteratsamtal, som ingick i den ordinarie undervisningen. Litteratsamtalen genomfördes en gång i veckan under fyra veckors tid. Eleverna var 9 och 10 år gamla. Den undervisningssekvens, som jag intervjuat läraren om och observerat klassen i, ser hon som en del i läsförståelseundervisningen.

Läraren som jag intervjuat och vars klass jag observerade, har, i sitt arbete att göra eleverna medvetna om mål och kunskapskrav, gått in i varje ämne hon undervisar i och mycket noggrant tolkat och konkretiserat mål och innehåll.

I just den här sekvensen utgår läraren från följande delar i kursplanen för svenska (Lgr11):

syftesmålet:

- *läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften*

det centrala innehållet:

Tala, lyssna och samtala

- *att argumentera i olika samtalsituationer och beslutsprocesser*

Berättande texter och sakprosatexter

- *berättande och poetiska texter för barn och unga från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen. Texter i form av skönlitteratur, lyrik, dramatik, sagor och myter som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor. (Lgr11)*

Litteratursamtalen genomfördes i skolan, vid fyra tillfällen. Eleverna delades in i fem grupper, där de läste någon av klassikerna Robinson Kruse, Den siste Mohikanen, Alice i Underlandet, Oliver Twist eller Jorden runt på 80 dagar. Mellan varje tillfälle skulle eleverna hemma läsa ett bestämt avsnitt ur boken. De skulle också skriva en sammanfattning av vad de hade läst i sin läslogg och svara på frågorna:

- Vad tycker du om det du läst?
- Har du själv varit med om något liknande?

Eleverna skulle även fundera på vad de trodde skulle hända sedan och uppmanades även att skriva ned egna frågor och funderingar (se bilaga 2). På detta sätt förväntades eleverna vara förberedda inför samtalen i skolan. När de fyra tillfällena var genomförda och boken var utläst skulle varje grupp redovisa sin bok inför de andra i klassen.

Observation

I min studie har jag gjort observationer av litteratursamtal i en mellanstadieklass. Eleverna var indelade i fem grupper där antalet elever varierade från två till fyra (se resultatredovisningen av elevobservationerna). Dessa grupper hade läraren satt samman utifrån sin kännedom och kunskap om elevernas individuella behov, dels när det gäller läsförmåga och dels när det gäller sociala förmågor. Detta beskriver jag närmare i analysen av lärarintervjun. Vid de fyra tillfällen eleverna hade litteratursamtal observerade och videofilmade jag urval av denna undervisning. Eftersom jag var ensam observatör var det inte möjligt att parallellt följa alla grupper. Eleverna var under litteratursamtalen utplacerade i sina grupper runt om i skolan, klassrum, grupprum och matsal och jag gick runt och observerade och videofilmade varje grupp en gång vid varje tillfälle. Varje undervisningstillfälle var en timme och jag hann observera och filma varje grupp mellan 10-15 minuter vid varje tillfälle. Att videofilma har både möjligheter och begränsningar. Man har möjlighet att få med verbal, såväl som ickeverbal kommunikation (suckar, miner mm) som kan ge en heltäckande bild av situationen. När man videofilmade har man dock bara *ett* fokus, vilket gör att man kan missa annat som kan varit viktigt.

Etiska ställningstaganden

Det jag studerade var de fyra tillfällen, då eleverna hade litteratursamtal i grupp, och det gjorde jag genom att göra observationer och videofilma. Eftersom jag genomförde min studie under ordinarie skolarbete ansåg läraren och jag att mina observationer var ett ingrepp som påverkade elever eller undervisning lite. Elever och föräldrar informerades genom ett brev, där det beskrevs att jag skulle göra en studie och mitt namn och telefonnummer lämnades ut. På detta sätt ansåg jag att informationskravet (HSFR Etikregler, 2009) hade uppfyllts. Föräldrar som inte ville att deras barn skulle observeras eller videofilmas ombads höra av sig till läraren eller till mig. Det var ingen av föräldrar eller elever som hörde av sig och detta tolkades som att ingen hade något att invända mot observationer eller videofilmning. Även när jag startade min studie tillfrågades eleverna om de vill vara med, men ingen av dem hade något att invända. Därmed ansåg jag att samtyckeskravet (HSFR Etikregler, 2009) har tillvaratagits. Sedan jag genomförde min studie har praxis ändrats och numera krävs alltid skriftligt samtycke vid observationer. Observationerna är avidentifierade vilket gör att det inte är möjligt att veta vilka elever som observerats. På detta sätt menar jag att konfidentialitetskravet (HSFR Etikregler, 2009) har uppnåtts.

Validitet

Syftet med studien är att undersöka ett exempel på hur lärare organiserar litteratursamtal och hur detta påverkar elevers motivation och läsförståelseutveckling. I de empiriska nedslag jag gör är jag även intresserad av att undersöka elevers interaktion och aktivitet. Den intervju jag genomfört med läraren och de observationer jag gjort av litteratursamtal ringar in detta syfte. Eftersom jag undersöker hur en autentisk undervisningssekvens genomförs och hur den är planerad, d v s just det fenomen som jag är intresserad av att studera har jag valida data.

Reliabilitet

Studiens tillförlitlighet beror till stor del på mig som intervjuare och observatör. Eftersom jag inte är någon van observatör kan detta ses som en möjlig felkälla genom att jag till exempel missat miner och gester som kunnat vara viktiga att notera. Därmed kan jag ha registrerat elevernas interaktion på ett sätt som skulle kunna minska reliabiliteten. Jag uppfattade även att vissa av eleverna verkade besvärade eller inte pratade så mycket, vilket jag tolkade som att de påverkades av att jag var där och gjorde observationer och detta kan ses ha påverkat reliabiliteten.

Generaliserbarhet

Jag anser att min studie kan ge en indikation på och en bild av hur lärare organiserar litteratursamtal och hur detta påverkar elevers motivation och läsförståelseutveckling, vilket är syftet med min studie. Detta kan ge kunskaper som är användbara i liknande sammanhang eller i utbildning av lärare. Studiens *exakta* resultat kan naturligtvis inte generaliseras, vilket aldrig är avsikten i denna typ av studier.

Resultat och analys

Syftet med studien är att undersöka ett exempel på hur lärare organiserar litteratursamtal och hur detta påverkar elevers motivation och läsförståelseutveckling. I de empiriska nedslag jag gör är jag även intresserad av att undersöka elevers interaktion och aktivitet.

Analysmetod

Materialet består av drygt 3 timmar inspelning, fördelat på en inspelad intervju med läraren och filmade observationer från de fem olika elevgrupperna vid de fyra olika tillfällena. När jag analyserat observationsmaterialet har syftet varit att få en förståelse för hur läsförståelseundervisning kan se ut, d.v.s. hur lärarens intentioner konkretiseras i undervisningen. När jag har transkriberat intervju och observationer har jag varit noga med att markera så mycket som möjligt av ickeverbal kommunikation såsom suckar, tystnad mm för att få en så heltäckande bild av vad elever och lärare uttrycker.

När det gäller samtalen i observationerna har jag valt citat, som jag anser vara representativa för respektive grupp för att visa på gruppens identitet och särart. De delar av observationerna som inte redovisas liknar till stor del det jag tagit med.

När det gäller intervjun av läraren har jag valt att återge citat som ringar in och beskriver lärarens intention och tankar om undervisning. Jag har kategoriserat citaten utifrån de begrepp jag valt för min analys.

Intervju med läraren

Intervjun med läraren har jag gjort för att få en förståelse av och en inblick i hur läraren tänker och planerar sin undervisning i allmänhet och undervisningen av litteratursamtal i synnerhet. Intervjun gjordes efter att projektet med litteratursamtalen var avslutade. Det gjorde att jag kunde fråga läraren både om hennes intentioner med projektet före det startade, och om hennes reflektioner av hur det blev. Läraren berättar att hon inför arbetet med textsamtalen hade intentionen att eleverna skulle använda de olika förmågorna läsa, skriva och diskutera och att hon funderade mycket på hur hon skulle göra när hon planerade projektet.

Literacy

I intervju med läraren menar hon att läsförståelse är att ta till sig ett budskap vilket återges följande citat:

L: "Läsförståelse för mig? Mm det är hur man kan ta till sig ett budskap ifrån texter som man läser eller skyltar man ser, all slags information som bilder och text kan ge dig."

C: Mmm, både bilder och text?

L: Ja, det känner jag.

Lärarens uttalande ovan tolkar jag som att hon använder sig av en liknande definition för läsförståelse som Cambell gör av reading literacy: "det är förmågan att kunna använda och förstå skriftliga uttryck." Jag tolkar det också som att hon har en vid syn på vilken typ av texter och bilder som kan användas i skolan när hon talar om "all slags information som bilder och text kan ge dig". Hon gör en tolkning av det vidgade textbegreppet och denna tolkning är "gängse". Det vidgade textbegreppet som begrepp finns inte längre med i Lgr11, men jag ser här ett exempel på att det bland lärare alltjämt lever kvar. I övrigt ser jag att det är en generell och översiktlig beskrivning av läsförståelse. Läraren talar inte alls om läsförståelsestrategier.

Läraren berättar under intervjun om vilka skillnader hon ser mellan Lpo94 och Lgr11 och hur detta påverkar hennes undervisning:

C: Hur har din undervisning om den nu har förändrats ifrån Lpo94?

L: Oh (skratt) Tack för den! (skratt)

C: Eller hur har du funderat?

L: Jo, asså, ehh, vi har läst mer har vi gjort, vi har analyserat mer, läst fler olika slags texter, varierat, varierat mycket textläsning, alltifrån recept till faktatexter till vetenskapliga texter, skönlitterära så breddat det mer har jag nog, ja, har jag gjort.

Läraren visar här att hon är väl insatt i både den gamla läroplanen Lpo94, men även den nya Lgr11 och att hon är väl medveten om hur hennes undervisning måste förändras. Hon talar om några av de olika förmågor, analysera och förmåga att läsa olika slags texter, som nu tydliggjorts i Lgr11. Hon talar om att de läst olika slags texter, hon benämner olika genrer och hon trycker på variationen. Jag upplever att hon har lagt ner en hel del arbete på att reflektera och förändra sin undervisning utifrån den nya läroplanen, Lgr11. Men även här är läraren kortfattad och översiktlig i sin beskrivning.

Dialog/interaktion

Läraren berättar vidare i intervjun att samtalet har blivit allt viktigare i hennes undervisning.

L: Under det här året och även mer diskussioner då eftersom det blir en annan slags läsning.

C: Mm

L:Och svårare läsning för vissa också

C: Mm

L: Ebb det krävs mer diskussioner kan jag känna

C: Men vad är det då i Lgr11 som gör att du har förändrat det?

L: Nej, men jag känner att det trycks mer på att du ska ha förmågor där du kan diskutera och argumentera och stå för din egen åsikt och samtidigt plocka upp tråden ifrån vad någon annan tycker.

C: Mm

L: Det muntliga är väldigt viktigt o texter är ett bra sätt att utgå ifrån, inte behöva bli så personlig kanske.

C: Nej

L:berätta något eget o då har man ett underlag.

Läraren berättar här att hon har lagt om sin undervisning till att innehålla fler diskussioner för att göra det möjligt för eleverna att utveckla sitt talade språk och uttrycka förståelse för lästa texter utifrån de krav som ställs i Lgr11. Jag tolkar det som att läraren inte bara använder sig av en typ av dialog eller diskussion utan att hon varierar sin undervisning och formerna för elevernas aktiviteter en hel del. Att läraren väljer att utgå från olika texter när eleverna ska diskutera tolkar jag som att hon tycker att det är viktigt att ha något gemensamt att utgå ifrån. Hon talar om förmågor; att kunna diskutera, att kunna argumentera, att kunna stå för sin åsikt, vilka alla finns nämnda i Lgr11. Däremot säger hon inte heller här något om lässtrategier för att förstå och/eller tolka texters budskap som också nämns i Lgr11. Hon diskuterar inte heller hur undervisningen skulle kunna se ut kring texters olika språkliga aspekter såsom uppbyggnad, miljö- och personbeskrivningar. Jag uppfattar det som att hon utgår från målet att arbeta med de muntliga förmågorna och använder sig av litteraturen som medel.

Läraren hade inför projektet med litteratursamtal kring olika klassiker funderat mycket på hur hon skulle sätta ihop grupperna:

C: Hur tänkte du när du satte ihop grupperna? Det har du ju sagt litegrann, men om man går in på det mer i... för det kändes som när jag gick runt att... som du säger vissa skulle nog inte valt varandra själva nej.

L: Åh, nån grupp kunde bestå av två stycken som var på samma nivå i sin läsning eller ehm hade precis hittat varandra och på så vis vuxit som individer och gjorde gott för varandra i att utvecklas positivt.

C: Mm

L: O kunde ta varandra jorden runt på 80 dagar.

C: Mm

L: Ebb det var ju positivt för dem, för de fick ju dem att känna att dom lyckades och hade ett samarbete och det var viktigt för dem just då. Sen fanns det nån grupp som behövde få en liten knuff.

C: Mm

L: till att tycka och tänka och även säga ifrån till någon som tycker och tänker mycket.

Läraren visar genom detta uttalande att hon har god kännedom om sina elevers individuella behov, inte minst socialt. Jag tolkar det som att läraren också har mycket god kunskap om elevernas läsförmåga och att hon tänker in dessa aspekter när hon sätter ihop grupper och hon är mycket mån om att det ska bli gott samarbete och givande samtal i varje grupp. Hon har individuella argument för varje elev i de gruppindelningar hon har gjort. Det framkommer inte om hon motiverat gruppindelningen inför eleverna.

I intervjun berättade läraren också om vilka svårigheter hon såg.

C: När du planerade för det här arbetet vad såg du för svårigheter?

L: Ehm, ja svårigheterna var ju att jag inte visste hur böckerna skulle tas emot i grupperna

C: Nej

L: O det var ju svårt för jag valde ju bok till grupperna, dom fick ju inte välja själva

C: Nej

L: O där hade ju jag valt utefter vad jag tyckte var rätt nivå för dem

C: Ja

L: ...o det blev faktiskt rätt lyckat

C: Ja det funkade i alla grupperna

L: Alla tyckte om sina böcker o blev sugna på att läsa fler böcker

Genom detta uttalande visar läraren återigen hur väl hon känner sina elever. Hon valde böcker till respektive grupp och alla elever tyckte om de böcker de läst. Detta tolkar jag som att läraren har utmanat eleverna lagom utifrån den nivå var och en befinner sig på. Sammanfattningsvis framgår det att läraren i sin undervisning förhåller sig literacybegreppet i en relativt bred bemärkelse. Det framgår också att läraren ser att dialog ska användas för att låta alla elever komma till tals, hon förordar alltså en flerstämmighet (Dysthe, 2003).

Litteratursamtal - elevobservationer

Eleverna var, som nämnts, indelade i fem grupper. Dessa grupper hade läraren, vilket framgick ovan i analysen av intervjun med läraren, gjort utifrån sin kännedom och kunskap om elevernas individuella behov, både vad gäller läsförmåga, men även utifrån sociala behov. I dessa fem grupper hade eleverna litteratursamtal vid fyra tillfällen, utifrån de böcker läraren valt ut åt dem. Vid varje tillfälle observerade och filmade jag varje grupp vilket jag tidigare har beskrivit. Läraren valde böcker utifrån elevernas individuella läsförmåga och deras intresseområden. De citat som jag redovisar här har jag valt ut från respektive grupp och dessa citat ser jag som representativa för den gruppen. Eleverna påverkades mer eller mindre av att jag var där och observerade och videofilmade. Jag uppfattade till exempel att vissa av eleverna verkade besvärade eller inte pratade så mycket, vilket jag tolkade som att de påverkades av att jag var där och gjorde observationer.

Grupp Jorden runt på 80 dagar

I den här gruppen ingår två elever som är kompisar med varandra. Den ena av eleverna, som jag kallar A, hade vissa lässvårigheter och den andre, som jag kallar B, är en god läsare, De läser Jorden runt på 80 dagar.

Exempel 1

B: (läser ur sin loggbok) Betjänten och Figg småpratade med varandra om vart de skulle resa och Figg tänkte sig att det kan löna sig att vara vän med Foggs betjänt. De åker sedan till Indien. Betjänterna pratade på . Fogg hade tänkt att de skulle ta ett tåg till Calcutta. Tåg är det säkraste sättet att ta sig dit. Senare; betjänten tänkte kolla upp hotellen men han kände inte till reglerna och blev utsparkad utan skor. Dessvärre börde Figgs alltihop och tänkte att han kunde få fast dem båda eftersom betjänten gjort ett sådant utbrott. SÅ!

A: Mm, (kikar sig lite omkring, kanske besvärad av kameran) det var nån som sökte jobb hos Phileas Fogg och han gjorde ett bankrån som Phileas, stal 5000 pund och så hade de pekat ut de bästa detektiverna för att hitta.... banktjuven... och så, och så.... Och de skulle få 20000 pund och så att man att man så kunde åka med sin betjänt och så åkte de först till Egypten och sen till Indien och sen till Kina.

B: OK, var det klart?

A: Mm

Dessa två elever har förståelse om vad historien handlar om och de verkar tycka att den är intressant och spännande. De har därmed som läsare skapat en egen relation till texten. Dock verkar den text de läst inte ha startat några tankar eller frågor hos de båda eleverna eftersom de inte interagerar med texten genom att t.ex. ställa frågor. Jag uppfattar det som att de inte blivit så engagerade av berättelsen och kanske kan det peka på att berättelsen ligger för långt från dessa elevers erfarenhet och förförståelse. Interaktionen mellan eleverna framstår som ganska svag.

Exempel 2

B: Vad ska vi göra då? (tittar på tavlan). Ja vi ska gå igenom det vi skrivit och det har vi redan gjort. Då får vi se vad kommer efter det? Hur fortsätter det?

A: ja nästa kapitel

B: Jag tror inte de tar tåget utan missar tåget och får rida elefant upp till Calcutta och klarar sig, Och sen vet jag nog inte så mycket mer.

A: ja vet inte men jag tror de fick gå på tåget till Calcutta.

B: Har du berättat klart?

A: Mm

B: Vad ska vi göra nu då? Ja, läser högt har vi gjort, ska vi läsa i den här boken nu då (håller i Jordan runt på 80 dagar, läser lite på baksidan och Al tittar också på boken och suckar sedan djupt).

Även i detta exempel upplever jag att eleverna har en låg inre motivation för uppgiften. De har läst och förstått vad de läst vilket tyder på att svårighetsgraden på texten inte är problemet. Jag upplever att de har svårt att arbeta självständigt och skulle behövt mer stöd (scaffolding) från sin lärare i den direkta situationen. De betar som pliktskyldigast av de uppgifter som finns på stencilen. De har dock skrivit om det som de har läst och det läser de upp ur sina loggböcker för varandra. När de har gjort det ser de sig sedan som färdiga med uppgiften. Jag tolkar det som att de är mer måna om att få läst upp sin läxa än att lyssna vad den andra faktiskt har skrivit. I detta exempel uppfattar jag det som att eleverna inte helt och fullt förstått syftet med litteratursamtalet: att diskutera och samtala med varandra. Läraren har dock genom de uppgifter eleverna fått stöttat (scaffolding) eleverna till en viss aktivitet i samband med att texten har lästs.

Här är ytterligare ett exempel från grupp 1. Vid detta tillfälle sitter läraren med.

L: Vad tycker ni om det ni läste till idag?

Ad: Jag tyckte att det var spännande och jag gillar den här boken, Fogg verkar vara väldigt snäll men ändå är han stenhård när man läser i boken. Väldigt spännande eftersom dom åker till många platser, man lär sig nya namn.

L: Vad tycker du Al?

A:: Jag tycker han är väldigt petig

L: Petig? På vilket sätt tycker du att han är petig?

A: Precis på minuten och precis på klockslaget

B: Jag vet inte så mycket mer men jag tycker det var spännande i alla fall att läsa den här boken

L: Du tyckte ju att den var spännande redan från början

B: Mmm

L: Vad var det som gjorde att du fick den känslan?

B: Det var liksom, det var roligt och det var inte så mycket humor men ändå, det var mycket... Ett slags action, dom åkte ju och gjorde saker hela tiden och dom var säkra på att det skulle hända och att dom skulle klara det, det var spännande.

I det här exemplet kan eleverna, med hjälp och stöd av lärarens frågor, formulera sina tankar om det de läst. Här visar eleverna att de har funderingar, åsikter och känslor om texten som de kan utveckla, vilket de inte visat vid de andra två tillfällena som jag observerat. Dessa elever har stort behov av lärarens stöd (scaffolding) i den närmsta utvecklingszonen, för att kunna utmanas och våga, att formulera sig och gå vidare i sina resonemang. Ensamma och utan lärarens frågor får de igång väldigt lite samspel/interaktion och har svårt att formulera sina tankar. Här är läraren med och kan visa på ett tydligt sätt vad samtalet ska handla om, vilket dessa två elever har stort behov av. Detta är ett tydligt exempel på hur viktigt det för en del elever med struktur och tydlighet i undervisningen, för att de ska ha möjlighet att utvecklas vilket bl.a. Tjernberg (2011) visar i sina studier. Här är också ett tydligt exempel på att läraren, som känner sina elever och deras individuella behov i den närmsta utvecklingszonen, med sina frågor kan stötta (scaffolding) och hjälpa dem att formulera och motivera sina tankar, vilket jag ser som en del av lärandet i litteratursamtalet.

Grupp Alice i Underlandet

Denna grupp består av tre elever, som läser Alice i Underlandet. Lärarens intention med denna grupps sammansättning är att dessa elever, som inte är kompisar sedan tidigare, ska komma närmare varandra. I den här gruppen är en elev frispråkig och vågar säga vad hon tycker, medan de andra två har svårare för det. Lärarens förhoppning är att dessa två ska våga säga sin åsikt inför de andra i gruppen under samtalen.

Exempel 1

I exemplet nedan visas prov på att texten är väl anpassad till dessa läsare, vid det här tillfället är en av eleverna frånvarande:

C: Jag tycker inte det var så spännande den här gången. Jag har inte varit med om något liknande. Jag tycker Alice är snäll o om jag varit som hon så skulle jag inte gjort allt som, för hon gör som alla säger och äter allt. Jag undrar varför den vita kaninen heter just den vita kaninen.

D: Det var en väldigt fräcka en för det hade hänt många konstiga saker o konstiga djur o så. Jag har varit med om konstiga saker men inte så konstiga saker. Alice verkar göra konstiga saker för att få det konstigt runt. Jag skulle låtit bli med det. Jag undrar varför det blev en rättegång för henne med kakor.

De båda eleverna interagerar med texten; funderar runt händelser i boken och kopplar in sin egen erfarenhet och förförståelse i sina resonemang. Att kunna använda sina erfarenheter och förförståelse är viktigt för läsaren för att man ska vilja fortsätta läsa (se t ex Rosenblatt 2002). Den ena eleven ställer också en fråga till texten. De har också tankar och åsikter om texten och har tankar om att de skulle ha agerat på ett annat sätt än Alice. Allt detta visar att de läser texten aktivt och de är också kritiska läsare. Textens innehåll är i fokus för dessa elever något som är en viktig faktor för att uppnå läsförståelse. Jag uppfattar att eleverna kopplar texten både till logiska resonemang och till sina känslor. Dessa elever har en egen inre drivkraft, en inre motivation. I mina observationer ser jag att det är en bok som är på rätt nivå när det gäller svårighetsgrad på texten såväl som innehåll för dessa elever. Jag upplever att läraren har valt rätt bok för dessa elever och de därmed har fått ett adekvat stöd från läraren.

Exempel 2

Här följer ett exempel ur observationerna, där eleverna som läser Alice i underlandet, visar på hur eleverna samspelar med varandra i dialog.

C: jag tror hon kommer bitta hem igen, kommer bitta något att äta och dricka.

D: Varför tror du det?

C: För att hon inte har det nu och för att hon inte har något att äta och dricka så kan hon bli sliten.

D: Vad tror du P?

E: Jag tror att hon kommer komma till ett palats där det finns en drottning med ett hjärta

D: Varför tror du det är just ett hjärta på?

E: Jag har sett filmen.

D: Filmerna och böckerna är inte likadana.

E: Nej, men jag tror att kommer komma till ett slott eller palats.

I det här exemplet samtalar eleverna med varandra utifrån den text de har läst. Jag tolkar det som att de är väl insatta i boken och att de blivit engagerade av innehållet och intresserade av att prata och diskutera innehållet. Jag upplever att de för ett genuint samtal, har en god dialog, och här ges de också tid att samtala om det som de har läst. Genom samtalet utmanar de också varandras tankar. I den aktivitet som utvecklas har de en kommunikation, interagerar med varandra vilket innebär att de både pratar själva och lyssnar på varandra och de verkar engagerade. Den text som de läser upplever jag är på rätt nivå och lagom utmanande för dem, vilket jag ser som att de i sin närmsta utvecklingszon får stöttning och utmaning d.v.s. scaffolding av varandra.

Exempel 3

E: Om jag får göra min egen Alice så skulle jag göra en liten flicka i 6-7-årsåldern som går ut i skogen eller nåt sånt o så ser hon ett kaninhål o som hon kan gå in i å hon vill gå in i det o titta o faller hon som i ett skafferi, så tar hon en syltburk o en macka o äter. Sen landar hon på ett löv o så bittar hon en kaka med jordgubbsmak o en dricka som smakar hallon.

D: Hur ser Alice ut?

E: Som dej fast lite kortare.

D: Hur tänker du dig Alice M?

C: Alice har brunbeiget hår, hon har en sån där gammaldags klänning som hon städar och städar i och hon är 7-8-år och hon ska gå ut och då ramplar hon ner i ett kaninhål, hon har rätt långt hår.

I den här sekvensen använder de båda eleverna ett målande språk med många beskrivande ord. Inspirerade av den text de läst använder de språket för att beskriva. Langer (2005) skriver att när vi läser bygger vi föreställningsvärldar och dessa föreställningsvärldar är nödvändiga för att vi ska utveckla läsförståelse. Jag upplever att dessa elever har gått in i texten och bygger sina föreställningsvärldar och delar dem med varandra.

Grupp Robinson Kruse

De här två eleverna är kompisar sedan tidigare och lärarens intention med denna grupsammansättning är att de ska utmana och inspirera varandra i litteratursamtalet. De läser Robinson Kruse.

Exempel 1

I en av observationerna diskuterar de två eleverna det som de läst till detta tillfälle;

F: Jag tycker boken är spännande, som ett äventyr. Det har hänt samma sak nästan när vi var på semester med båten så två kompisar till mig och vi utforskade ön lite. Jag tycker huvudpersonen är smart och om jag hade varit

Robinson hade jag gjort nästan samma saker. Jag tror det kommer komma vilda djur och att han kommer att anfälla dom och dom kommer anfälla han.

G: Och jag tycker det är en bra bok. Huvudpersonen är smart och det kommer vilda djur och han anfäller dom och så får han mat och sånt.

Här diskuterar de två eleverna det de läst och de har en diskussion om bokens innehåll. E använder sig av sin förförståelse och sina tidigare erfarenheter som exempelvis Rosenblatt (2002) menar är viktig för att man ska vilja fortsätta läsa, och kopplar den till det E läst. Eleverna formulerar också åsikter om texten, de tycker det är en bra bok vilket också visar på att de som läsare har blivit motiverade och engagerade av texten. De har även en inre motivation som för dem framåt i sin läsning.

Exempel 2

F: mm, jag tycker om boken, jag gillar huvudpersonen mycket, han e smart o så hans kompis hjälper väldigt mycket till.

G: jag tycker om Robinsons kompis. Han e smart, han kan göra saker som inte Robinson kan o sånt. Jag tycker det e bra att Robinson kommer hem o dåligt att han åkte iväg.

F: Jag tycker huvudpersonen är smart ehh han klarar sig nästan alltid

G: Huvudpersonen är smart. Jag tycker han gör bra saker och klarar mycket själv.

Eleverna diskuterar och funderar över karaktärerna i boken. De är engagerade och involverade i texten. De lyfter sina egna åsikter och diskuterar dem. Att vara smart och att klara sig själv är egenskaper som står högt i kurs hos dessa båda elever. Jag ser inte att de kommer så långt i sina resonemang, men de är ändå engagerade och för ett samtal. De interagerar och har en dialog med varandra vilket tyder på att de är trygga med varandra och därför t.ex. vågar prata om självupplevda händelser med varandra. Jag ser det som en god början, men jag ser att de skulle behöva stöd (scaffolding) från läraren genom frågor, för att komma vidare och utveckla sina resonemang, för att bättre kunna argumentera för sina tankar och ställningstagande.

Grupp Oliver Twist

Detta är en grupp med tre elever som alla tre är goda läsare och de läser Oliver Twist. Flickorna är kompisar med varandra. Lärarens intention med grupp sammansättningen är att de alla tre ska utmana varandra intellektuellt i samtalet.

Exempel 1

H: S hur tänkte du när du skrev det du återberättade?

I: Nej man ska inte återberätta på tvåan H.

H: Nej man, just det ja. Var har du dina frågor J?

J: ,, jag undrar varför de flesta vuxna är dumma?

H: Men var det din fråga?

J: Ja

H: Jag undrar varför dom är så elaka på den tiden och varför var dom elaka mot barnen asså dom har ju inte gjort nåt.

I: Ehh jag kan inte ens föreställa mig hur det var.

Som goda läsare upplever jag att dessa tre elever inte har några problem med textens språkliga nivå. De har heller inga problem med textens innehåll och utan speglar sina egna erfarenheter mot texten och ser att bokens verklighet inte stämmer med deras egen. De har den förförståelse, som exempelvis Rosenblatt (2002) menar är viktig för att man ska vilja fortsätta läsa. Trots att den sista kommentaren är ”jag kan inte ens föreställa mig hur det var” så uppfattar jag att de

funderar och visst har en viss förståelse för tiden då berättelsen utspelas och för textens karaktärer. Jag uppfattar det som att dessa elever är väl medvetna om sin kapacitet, de ser sig som läsande människor, och de har också inre motivation för vidare läsning.

Exempel 2

J: Jag undrar varför så många är ute efter han.

I: ehh fniss

J: Vad är din fråga?

I: ehh, jag vet inte, varför sköt dom Oliver?

J: jag vet inte.

I: Vänta en till: Varför tjuvlyssnade Rose?

J: jag vet inte

H: det tror jag att jag vet.

I: ja

H: Därför skulle inte ni ha tyckt att det hade varit skumt om det hade kommit in en kille, en tjock fet kille och börja prata med din pappa som din pappa blev lite förvånad över att...

I: smart

J: Men min fråga då?!

Eleverna har alla tre en bra förståelse vad boken handlar om och har frågor till den text de läst till detta tillfälle. Jag uppfattar att lärarens bokval har utmanat deras tankar och får dem att tänka vidare. I detta exempel består utmaningen i undervisningen dels av den lästa texten, men också av hur eleverna förhåller sig till varandra och hur de interagerar med varandra; vad de vågar uttrycka för varandra. Jag upplever att fokus inte alltid ligger på litteratursamtalet som aktivitet utan istället har de mycket fokus på att förhålla sig och positionera sig till varandra. De interagerar med varandra, har en dialog, men inte hela tiden om det som var tänkt att undervisningen skulle handla om. I det avseendet skulle de behöva hjälp och stöd (scaffolding) av läraren för att hitta tillbaka till fokus för litteratursamtalet och då också kanske fördjupa sina resonemang kring det som de har läst. Jag uppfattar att läraren behöver ge stöttning även till den här gruppen men här behöver stötningen se ut på ett annat sätt än i tidigare grupper.

Grupp Den siste mohikanen

Detta är en grupp med tre goda läsare. De läser Den siste mohikanen. De är inte nära kompisar med varandra. Lärarens intention med den här gruppsammansättningen är i likhet med grupp 4 att dessa tre elever ska utmana varandra i samtalet.

Exempel 1

K: Jag hade så många tankar men.... (A skrattar) men boken e väl bra... ehh å det va bra dom hade hittat David och David visste var Cora och Alice va åsså har dom ju ja dom har gått iväg o letat efter dom.

L: OK hade ni några frågor?

K: tror inte det

M: a men vem e huvudpersonen?

K: ja, de e min fråga

L: OK vad tror du kommer hända?

K: jag tror någon kommer dö

L: jag med

M: jag tror Cora kommer dö

K: ja

Dessa elever interagerar i sin läsning med texten. De är aktiva i sin läsning; har frågor till texten och förutspår också vad som ska hända i texten d.v.s. använder sig av olika lässtrategier som exempelvis Westlund (2009) och Strömsö (2008) beskriver. Jag uppfattar det också som att de har förmåga att läsa mellan raderna och till viss del förstå hur författaren bygger upp sin historia, vilket Langer talar om som en utvecklad läsförståelse. Jag ser dem också som jämngoda läsare, eftersom de ser och förstår samma saker i texten. Jag upplever att de själva är lite osäkra på bokens budskap. De skulle behöva hjälp av läraren för att få bekräfta och spegla sina kloka funderingar och för att få hjälp att räta ut en del frågetecken.

I det här exemplet går jag in och ställer några frågor.

K: Den är ju lättläst fast de har ju konstiga namn så det är ganska svårt

M: så då fattar man typ ingenting

Chr: Vad är det du inte fattar?

M: Asså, hur han dog o hur dog han o utav vad

Chr: Skriver dom inte det?

M: Nej

K: Jo, men det blir lite, jag vet inte vad man ska säga. Mm dom skriver det fast på ett konstigt sätt så att man inte lägger märke till det.

Chr: Helt plötsligt är han död?

K: Nej, men ja

Chr: Det är inte som det brukar. Ni är inte vana vid att de skriver så. Är det så det är kanske?

K: Ja

M: (nickar eftertänksamt)

De här eleverna har läst texten och förstår vad som händer, men de känner inte riktigt igen sig i författarens sätt att uttrycka sig. Texten är skriven på ett sätt, som eleverna inte är vana vid. Det är nytt för dem. De är fundersamma på hur de ska förhålla sig till texten. Jag uppfattar att de här utmanas lagom mycket när det gäller själva läsningen och de kan resonera och ge uttryck för sina åsikter.

Exempel 2

K: (till V) men vad tyckte du om boken?

L: den va bra, spännande

K: Ehh, fick du några frågor eller funderingar?

L: de va ju ifall mobikanerna o Falköga får va med varandra

M: Hur många e Hurornerna egentligen?

K: Ingen aning

M: Hur många e dom?

K: Men de e många, men de e mobikanerna också

M: De bara dör o så kommer de nya hela tiden

K: Fast Falköga o dom flyr dom dör aldrig

M: (visar att han nog håller med)

K: Dom bara (visar hur pilarna svishar förbi henne)

I det här exemplet visar eleverna att de har funderingar om texten som de delar med varandra. De är inte helt säkra på om de har förstått allt, men de vågar ställa sina frågor, dela sin osäkerhet med varandra och det tolkar jag som att lärarens intention med gruppindelningen, att de ska interagera och samtala med varandra, har fungerat. En av eleverna använder kroppen för att visa

vad hon har läst. För att utveckla sina diskussioner uppfattar jag att de skulle behöva hjälp och stöttning av läraren som skulle kunna ställa fördjupande frågor.

Sammanfattning av resultatet

Intervjun med läraren gav mig en djupare förståelse och kunskap om lärarens förhållningssätt och plan för undervisningen då hon tydligt gav uttryck för sina intentioner och uppfattningar om hur hon såg på litteraturundervisning och vad hon ville uppnå med undervisningen. Läraren betonade hur viktigt det är att ge eleverna möjlighet att läsa olika typer av texter. Hon hade goda förhoppningar om att denna aktivitet skulle tas emot på ett positivt sätt av eleverna. Den enda svårighet hon såg var att eleverna kanske inte skulle tycka om de böcker hon valt. Genom sin tydlighet och öppenhet gentemot eleverna ser jag att hon har goda möjligheter att lyckas med sin undervisning. När det gäller själva litteratursamtalet berättade läraren att hon i sin undervisning arbetar mycket med de förmågor som uttrycks i Läroplanen för grundskolan 2011, diskutera och argumentera. Läraren betonade också hur viktigt hon anser att samtalet som undervisningsform är och att hon ger det stort utrymme i sin undervisning. Ett sådant tillfälle till samtal är de litteratursamtal som jag observerat. Även om läraren inte talade om läsförståelsestrategier specifikt, såsom det uttrycks i de olika modellerna CORI (Concept Oriented Reading Instruction), RT (Reciprocal Teaching) eller Chambers (som jag skrivit om i forskningsöversikten, s. 14), ser jag hennes resonemang om samtalet och olika förmågor som exempel på läsförståelsestrategier.

Jag uppfattar det som att som undervisningssekvensen, litteratursamtalen, har fungerat och är linje med lärarens syfte med dem, som var att eleverna skulle diskutera det de läst genom att både lyssna på andra och att göra sin egen röst hörd. Jag uppfattar att det blev så i alla grupperna. Grupperna var väldigt olika när det gäller läsförståelse och förmåga att resonera och analysera, men alla elever blev utmanade utifrån sin nivå. Jag uppfattar att läraren hade valt böcker som passade till respektive grupp, både när det gäller språklig nivå, och innehåll. Detta till trots klarade inte alla elever att interagera med texten d.v.s. ställa egna frågor eller på ett konstruktivt sätt fundera på vad som skulle hända sedan. När det gäller litteratursamtalet, varierade det stort mellan grupperna. Alla grupper utom Oliver Twist hade fokus på uppgiften. I grupp Jordan runt på 80 dagar interagerade eleverna lite med varandra, medan grupperna Alice i Underlandet, Robinson Kruse och Den siste Mohikanen diskuterade utifrån såväl de givna frågorna som sina egna. När det gäller grupp Oliver Twist interagerade eleverna med varandra, men till stor del handlade interaktionen om att socialt positionera sig mot varandra. När det gäller att arbeta med förmågorna diskutera och argumentera ser jag att alla grupper, förutom grupp Jordan runt på 80 dagar, gjorde det i någon utsträckning. Dessa två elever hade behövt mer stöd (scaffolding) av läraren både i själva samtalet och med till exempel frågor som hade hjälpt samtalet framåt.

Även gruppen Den siste Mohikanen, där eleverna alla tre var goda läsare, skulle behövt stöttning (scaffolding) av läraren utifrån där de befinner sig i sina respektive närmsta utvecklingzoner. Denna stöttning skulle kunna varit stöttning (scaffolding) i form av frågor av och samtal med läraren för att dessa elever skulle fått hjälp att utveckla den förmåga till analys av själva texten, som de visar prov på.

Diskussion

Utifrån syftet med studien, som alltså, är att undersöka exempel på hur lärare organiserar litteratursamtal och hur detta påverkar elevers motivation och läsförståelseutveckling kommer jag i diskussionen att reflektera utifrån de tre forskningsfrågorna:

- Hur syns den lästa texten i samtalet och vilka läsförståelsestrategier är tydliga?
- Hur interagerar eleverna med varandra?
- Vilken är lärarens roll och funktion?

Jag kommer att avsluta diskussionen med att diskutera hur fortsatt forskning inom området kan se ut.

Läsförståelsestrategier

I kursplanen för svenska (Lgr11) benämns numera *Lässtrategier för att förstå och tolka texter* (Lgr11, s. 224) i det centrala innehållet och därmed utgör det en del av undervisningsinnehållet. Det finns med i de litteratursamtal jag har observerat.

Nedanstående frågor finns med på den stencil (se bilaga 1) med anvisningar som läraren delat ut inför det loggskrivande som skulle ske hemma. Detta har jag skrivit om tidigare.

- Vad tyckte du om det du läst?
- Har du själv varit med om något liknande?
- Vad tror du kommer hända sedan?

Utifrån stencilen med anvisningar och frågor, ser jag att läraren ger uttryck för lässtrategier som påminner om Chambers modell för textsamtal som jag tidigare beskrivit. När jag intervjuar läraren är lässtrategier inget hon diskuterar ingående och hon säger sig inte ha utgått från någon av de modeller som jag har beskrivit i min forskningsöversikt, men av hennes undervisningsupplägg så ser jag att är liknar Chambers modell.

Att det är tidskrävande gör att många lärare avstår från att arbeta med läsförståelse i form av litteratursamtal, vilket flera studier visar (Tengberg 2011) I denna studie har läraren, trots de hinder som kan ses finnas, använt sig av litteratursamtal som undervisningsform.

Läsförståelseundervisning i form av litteratursamtal ger stora möjligheter till lärande, men jag håller med Tengberg om (2011) att det tar både tid och kraft i anspråk av elever och lärare.

Dialog/Interaktion

Det har varit mycket aktivitet i alla grupperna, alla eleverna har varit engagerade, vilket tyder på att uppgiften fungerat på det sätt som läraren hade tänkt och hoppats på när det gäller grupsammansättningarna och val av böcker. I alla grupper interagerar eleverna med varandra, eleverna både pratar själva och lyssnar på varandra. Här ser jag genuin och äkta kommunikation och interaktion. Eleverna har skrivit och reflekterat i loggboken och kommer förberedda till litteratursamtalet. Där samtalar de med varandra om olika ämnen och får möjlighet att själva komma till tals och få argumentera för sin åsikt. De får också möjlighet att lyssna till andras åsikter och tankar. Här finns likheter med Bakhtins teori om dialogen. Bahktin menar att man kan ha dialog med sig själv, reflektera och/eller med andra. I dialog med andra är fokus att kommunikationen ska vara jämbördig, man ska både prata själv och lyssna på andra samt att man

i dialog och interaktion med andra kan lära sig något. Dialog som undervisning kan skapa stora möjligheter för lärande, och detta ser jag inte som något kontroversiellt och jag tror att de flesta håller med mig om dialogens positiva effekter. När det gäller litteratursamtalet som undervisningsform kan dialogen ha olika fokus. I den här studien tenderar dialogen att vara en social aktivitet, där fokus ligger på att få säga sin åsikt och att kunna lyssna på andra. Med ett sådant perspektiv kan litteratursamtalet ses som en viktig del i undervisning om värdegrund och demokrati, vilket både Jönsson (2007) och Eriksson (2012) förespråkar. Även läraren gav uttryck för att litteratursamtalen skulle kunna vara ett lärande i ett demokratiskt perspektiv genom att eleverna skulle arbeta med de muntliga förmågorna som att diskutera, argumentera och stå för sin åsikt. Det kan även ses som att lärarens intention med denna undervisningssekvens i första hand är ska ses som medel för att arbeta med de muntliga förmågorna betonas i Lgr11 och i andra hand som läsförståelseundervisning.

Hade läraren valt att mer strikt använda sig av en specifik modell för läsförståelse hade dialogen med all sannolikhet styrts mer av den modell hon valt. Frågan är då hur samtalen hade gestaltat sig. Hade eleverna varit mer styrda av modellerna och känt mindre frihet i samtalet?

Hur man väljer att se på litteratursamtalet som undervisningsform kommer påverka både vad och hur eleverna lär sig. Beroende på vilken typ av samtal man som lärare väljer att använda sig av i sin undervisning kommer eleverna att utveckla olika förmågor. Genom att som läraren i min studie fokusera på de muntliga förmågorna i sin litteraturundervisning blir litteraturen mer ett medel för att nå målet.

Läraren

Jag upplever som jag tidigare skrivit att alla de fem grupperna fungerade väl som grupper, så gruppsammansättningarna har fungerat på det sätt som läraren hade hoppats. Svårighetsgraden på de böcker som läraren var på "lagom" nivå, alla elever utmanades "lagom" mycket där de befann sig. Däremot skulle alla grupper behövt mer stöttning av läraren. Detta stöd skulle ha sett olika ut i varje grupp. Läraren skulle ha behövt varit med och lyssnat och därmed i stunden kunnat utmana eleverna på deras nivå genom sina frågor och funderingar. I grupp 1 blev detta mycket tydligt då läraren vid en av observationerna var med, vilket ledde till att diskussionen lyfte och svaren från eleverna blev mer utförliga. När det gäller eleverna i gruppen Oliver Twist som i exemplet har svårt att fokusera på uppgiften, att diskutera den lästa boken, skulle lärarens stöttning kunnat vara att prata med dem om vad uppgiften gick ut på. I grupp Den siste Mohikanen, där eleverna var engagerade i texten, men i vissa delar hade de svårt att förstå författarens intention, skulle lärarens stöttning kunnat vara fördjupande frågor för att få dem vidare i sina resonemang. I alla dessa tre exempel ser jag att läraren och lärarens stöttning hade varit viktigt. Detta kan ses beskrivet i IRF-strukturen; I = initiering som här kan sägas vara presentationen av böckerna, som läraren omsorgsfullt valt till varje grupp, R=respons som skulle kunnat vara lärarens frågor på stencilen och F=uppföljning och utvärdering som jag ser skulle kunnat vara lärarens frågor till varje grupp. När det gäller F ser jag att läraren skulle behövt vara mer närvarande i alla grupper, men det hade varit praktiskt ogenomförbart vid själva litteratursamtalen. Att kunna vara tillhands för alla elever är ett av lärarens ständiga dilemman och svår nöt att knäcka. För att möta de olika behoven något hade läraren kunnat samla alla eleverna för en gemensam utvärdering i slutet av varje lektionstillfälle.

Det har de senaste åren alltmer talats om lärarens roll och flera forskare t.ex. Hattie, 2014 och Tjernberg, 2011, har visat att läraren är den klart viktigaste faktorn för elevers lärande. Jag vill här visa på tre aspekter av lärarrollen: lärarens intention, planering och organisation av undervisning, lärarens förhållningssätt och frågor och lärarens närvaro.

När det gäller lärarens intention, planering och organisation av undervisning visar forskningen tydligt på hur viktigt det är att läraren har kunskap och medvetenhet om det som ska undervisas och de lärare som har det bedöms av elever som bra lärare (Skolverket, 2006). Tyvärr är det många lärare som inte planerar sin undervisning utifrån elevernas erfarenheter och behov. Detta visar exempelvis Löwing (2004) i sin forskning. I sådan undervisning är det risk att eleverna inte utvecklar det lärande som var tänkt. Utifrån perspektiv på läsförståelse finns det en fara att lärare som inte har kunskap och förståelse i hur läsförståelse utvecklas inte heller har förmåga att skapa sådan undervisning. Många lärare är engagerade och har ambitioner att skapa god undervisning kring läsförståelse, men de har inte fått tillräcklig kunskap i sin grundutbildning, vilket bland annat Ewald (2007) visar i sin forskning. Behovet av kompetensutveckling har varit stort. Betydande fortbildningsinsatser såsom Läslyftet (som jag tidigare har beskrivit) som många skolor använder som kompetensutveckling för lärare har gjort att kompetensen nu har ökat och i den nya lärarutbildningen för lärare F-3 och årskurs 4-6, som startade 2011, har ämnespoängen i svenskämnet utökats avsevärt. Dessa olika åtgärder innebär en positiv utveckling för undervisningen i läsförståelse i skolan, men jag menar att det är viktigt att det finns kontinuerlig uppmärksamhet för dessa frågor.

Att läraren genom sitt förhållningssätt visar att hon/han tror på att eleven ska klara givna uppgifter är viktigt för att eleven faktiskt ska göra det betonar Tjernberg (2013) och här menar jag att man även min studie kan se detta. Läraren visar att hon tror på elevernas förmåga genom att hon motiverar och stöttar dem mot uppsatta mål och det gör hon genom att kontinuerligt kommunicera mål och syfte med eleverna.

Jag menar att även lärarens närvaro har en avgörande betydelse. Att läraren är där och ser eleven och förstår elevens behov och utvecklingspotential. Att läraren finns tillhands för att hjälpa, utmana och vägleda (scaffolding) eleverna till lärande i deras närmsta utvecklingszoner. Läraren behöver ta stor hänsyn till elevernas behov och tidigare kunskaper menar exempelvis Tjernberg (2013), men också till deras erfarenheter och motivation (tex Guthrie, 2003). Läraren i min studie ger i intervjun uttryck för att hon har god kännedom om sina elevers behov både kunskapsmässigt, men också socialt. Dessa kunskaper använder hon sig av när hon planerar och gör grupper för litteratursamtal, där hon argumenterar för varje elevs individuella behov. Det är just denna närhet, fingertoppskänsla, som jag tror att de allra flesta lärare utvecklar genom sin erfarenhet och som jag anser är så väsentlig. Läraren är viktig, i alla moment, både med sin ämneskunskap och sin didaktiska kompetens. En lärare som kategoriseras som skicklig varierar också, enligt exempelvis Pressley (2000), arbetssätt och arbetsformer och kan engagera och motivera sina elever. Att kunna motivera eleverna att läsa skönlitteratur i den digitaliserade värld vi lever i, tror jag kan vara en av de stora utmaningarna lärare står inför framöver.

Vidare forskning

I arbetet med den här studien har nya tankar och frågor väckts. Jag har under arbetets gång insett att det finns väldigt många perspektiv att lägga på läsförståelse. Mycket fokus inom forskning läggs nu på läsförståelse i digitala medier. Själv fortsätter jag att fundera över hur man kan engagera och motivera elever till läsning och skulle jag vilja gå vidare med ytterligare studier kring undervisning i läsförståelse när det gäller skönlitteratur för att undersöka vilken betydelse sådan

läsning kan få för elever. I en aktuell studie har Pettersson mfl (2015) undersökt 16-25-åringars kunskaper om läsförståelse och inställning till läsning. Det vore intressant att göra en undersökning av läsförståelseundervisning och utforma det som en interventionsstudie för att pröva om val av modell och strategi kan påverka elevers lärande. För jag menar i likhet med Körling:

Vi behöver tala om undervisning. Den har i lång tid fått stå i skymundan för allt det andra.

Vi ska genomföra undervisning så att det ger resultat. (Körling 2015)

Referenslista

- Anmarkarud, Ö. (2008) Skickliga lärares läsundervisning – med fokus på läsförståelse. I I. Bråten (red.) *Läsförståelse i teori och praktik*. (s. 197-226). Lund. Studentlitteratur.
- Afflerbach, P. (2007). *Understanding and Using Reading Assessment K-12*. Newark, DE, USA.
- Bahktin, M. (1999). *Spörsmålet om talegenrane*. Översättning och efterord R.T. Slaattelid. Bergen. Ariadne forlag.
- Bahktin, M. (1981). *The dialogic imagination*. Holquist, C. (red.) Austin. University of Texas Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Boston, Mass. Harvard University Press.
- Bryman, A. (2011). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Stockholm. Liber
- Bråten, I. (red). (2008) *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund. Studentlitteratur.
- Chambers, A. (1993). *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm. Rabén & Sjögren.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund. Studentlitteratur.
- Emond, R. (2005). Ethnographic research methods with children and young people. I S. Greene & D. Hogan. *Researching children's experience. Approaches and Methods*. London. SAGE.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. (avhandling för doktorsavhandling, Malmö högskola. Lärarutbildningen)
- Guthrie T. J. (2003). Concept-Oriented Reading Instruction. *Practices of Teaching Reading and Understanding*. I A. Polelli Sweet & C. E. Snow. *Rethinking Reading Comprehension*. (s. 115-139). New York. The Guilford Press.
- Guthrie, Wigfield & Perencevich (2004). *Motivation Reading Comprehension Concept-Oriented Reading Instruction*. London. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Halvarsson, C. & Sjögren, A. (2011). Läsförståelse. I Al Henry (red.) *Läraryrket – ett mångfacetterat uppdrag* (s. 109-117). Lund. Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie i barns läsning i årskurs F-3*. (avhandling för doktorsexamen, Malmö högskolan. Lärarutbildningen.)
- Jönsson, K. & Axelsson, M. (2009) *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Stockholm. Liber.
- Kress, G. (1997) *before writing: rethinking the paths to literacy*. London. Routledge.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund. Studentlitteratur.
- Kyhle, G. (red). (1987). *Handbok i svensk kvinnohistoria*. Stockholm. Carlsson Bokförlag.
- Kåreland, L. (2009). *Barnboken i samhället*. Lund. Studentlitteratur.

- Körling, A-M. (2015). *Undervisningen mellan oss- Pedagogiska utmaningar*. Stockholm. Lärarförlaget.
- Lamy, M. W. (1965). Relationship of selfperceptions of early primary children to achievement in reading. I: I.J. Gordon (red.) *Human development: reading in research*. Chicago. Scott, Foresman & Company.
- Langer, A. J. (2005) *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg. Daidalos
- Lawrence, D. (1971). *The effects of counselling on retarded readers*. Education Resource, 13, s. 119-124.
- Lindö, R. (2002) *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund. Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2005) *Den meningsfulla språkväven*. Lund. Studentlitteratur.
- Längsjö, E. & Nilsson I.(2004). *Att möta och erövra skriftspråket: om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund. Studentlitteratur.
- Löwing, M.(2004). *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare-elev och matematiklektionens didaktiska ramar*.(avhandling för doktorsexamen, Göteborgs universitet).
- Moats, L. & Foorman, B. (2003). *Measuring Teachers' Content Knowledge of Language and Reading*. Texas. University of Texas.(artikel)
- Malmgren, L-G. (1988). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund. Studentlitteratur.
- Myrberg, M. (2012). Tre steg till läsningens medborgarkort. *Svenskämnet, igår, idag, i morgon, Svensk lärarföreningens årsskrift 2012*, s. 147-161.
- Nilsson, J. (1981). *Svenska genom litteraturen*. Malmö. Corona Förlag.
- Oatley, K. (2013). Thinking deeply in reading and writing. In P. Socken (Ed.), *Literature in the digital age*. Kingston, ON: Queens McGill Press.
- Palincsar, Sullivan, A. (2003). Collaborative Approaches to Comprehension Instruction. I A. Polsell Sweet & C. E. Snow. *Rethinking reading comprehension*. New York. The Guilford Press
- Pettersson, T, Skans, K. Nilsson, Wennerström Wohrne, M.,Nordberg, O. (2015). *Litteraturen på undantag?- unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. Göteborg. Makadam förlag.
- Pressley, M. (2000). What Should Comprehension Instruction Be the Instruction Of? In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (eds). *Handbook of Reading Research volume 111*. Mahwah. NJ. Erlbaum.
- Pressley,M.(2006). *Reading instructions that works: The case for balanced teaching* (3: e utgåvan). New York. The Guilford Press.
- Rosenblatt, L. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund. Studentlitteratur.
- Skolverket. (2006). *Lusten och möjligheten. Om lärarens betydelse, arbetsituation och förutsättningar*. Rapport 282. Stockholm. Fritzes.
- Skolverket. (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisning i Sverige 1995-2007*. Rapport 304. Stockholm. Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm. Fritzes.
- Skolverket (2012). PIRLS 2011. *Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 381. Stockholm. Fritzes.
- Skolverket. (2013). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. Resultaten i koncentration*. Rapport 398. Stockholm. Fritzes.
- Strömsö. I. H. (2008) Högläsning, snabb läsning och läsförståelse – om läsning och forskning om läsförståelse. I I. Bråten (red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. (s. 23-44) Lund. Studentlitteratur.

- Sweet Polselli, A. & Snow, C. (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York. The Guilford Press.
- Taube, K. (2009). Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation. I: L. Bjar & A. Frylmark (red.) *Barn läser och skriver*. Lund. Studentlitteratur.
- Tengberg, M.(2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm. Brutus Östlings Bokförlag Symposium(avhandling för doktorsexamen, Göteborgs universitet).
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken: A praxis- oriented study based on school practices*. (avhandling för doktorsavhandling, Stockholms universitet. Specialpedagogiska institutionen).
- Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. I Anne Polselli Sweet & Catherine E. Snow *Rethinking reading comprehension*. New York. The Guilford Press.
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm. Stockholms universitet.
- Wertsch, J. V. (1998) *Mind as Action*. New York. Oxford University Press).
- Wigfield, A. & Tonks, .S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. I J.T. Guthrie, A. Wigfield & K.C. Perencevich (red.) *Motivating reading comprehension: Concept oriented reading instruction*, s. 249-272. Mahwah, NJ. Erlbaum.
- Vygotskij, S. L. (1978). *Mind in Society: The development of Higher Physiological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner & E. Souberman (Red.). Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press.
- Vygotskij, S, L. (1986). *Thinking and language*. Cambridge, Massachusetts. MIT Press.

Läsprojekt!

Vi ska nu prova på att läsa klassiker i smågrupper. Under ett antal veckor kommer du att läsa en bok och arbeta med uppgifter till den. Det kommer att vara uppgifter som du ska lösa både själv och i din läsgrupp. En del uppgifter ska utföras under tiden som läsningen pågår och andra kommer efter att du har läst ut boken. Du och din grupp bestämmer hur långt ni ska läsa till varje tillfälle för att hinna läsa ut boken i tid. Tänk på att du även kan använda "Måltiden" för att läsa...

Så här ska det gå till:

Du ska läsa de sidor du och din grupp bestämt som läxa till nästa gång ni träffas i läsgruppen. Två av sidorna ska du läsa högt för någon. När du har läst klart dina sidor ska du även återberätta det du läst. Tänk på att ha en röd tråd i ditt berättande!

Sedan är det dags för att:

1. sammanfatta det du läst. Tänk på att ha en röd tråd och att skriva med din snyggaste handstil!
2. skriva ned dina egna tankar om det du läst. Vad tycker du om det? Motivera. Har du själv varit med om något liknande? Berätta. Hur tycker du att huvudpersonen är? Om du vore huvudpersonen skulle du ha betett dig på samma sätt? Motivera.
3. skriva ned frågor och funderingar som du får under läsningen och som du vill diskutera i din läsgrupp. Du ska skriva ned minst en sak som du vill diskutera!
4. fundera på vad tror du kommer hända sedan i boken och skriv ned det. Tänk efter noga! Det är inte ok att bara svara: "Jag vet inte".

När du träffar din läsgrupp:

1. sammanfatta det ni läst muntligt tillsammans i gruppen
2. gå igenom det ni skrivit under punkt 2-4 i tur och ordning och diskutera
3. jämför hur ni tror att berättelsen kommer att fortsätta. Varför tror ni som ni tro?
4. läs högt ur boken i gruppen
5. bestäm innan lektionens slut till vilken sida ni ska läsa till nästa gång

Lycka till med läsprojektet!
Weronica

Läsprojekt!

Vi ska nu prova på att läsa klassiker i smågrupper. Under ett antal veckor kommer du att läsa en bok och arbeta med uppgifter till den. Det kommer att vara uppgifter som du ska lösa både själv och i din läsgrupp. En del uppgifter ska utföras under tiden som läsningen pågår och andra kommer efter att du har läst ut boken. Du och din grupp bestämmer hur långt ni ska läsa till varje tillfälle för att hinna läsa ut boken i tid. Tänk på att använda "Måltiden" för att läsa.....

Så här ska det gå till:

Du ska läsa de sidor som du och din grupp bestämt som läxa till nästa gång ni träffas i läsgruppen. Två av sidorna ska du läsa högt för någon. När du har läst klart dina sidor ska du även återberätta det du läst. Tänk på att ha en röd tråd i ditt berättande.

Sedan är det dags för att:

1. Sammanfatta det du läst. Tänk på att ha en röd tråd och att skriva med din snyggaste handstil.
2. Skriva ned dina egna tankar om det du läst. Vad tycker du om det? Motivera. Har du själv varit med om något liknande? Om du vore huvudpersonen skulle du betett dig på samma sätt? Motivera.
3. Skriva ned frågor och funderingar som du får under läsningen och som du vill diskutera i din läsgrupp. Du ska skriva ned minst en sak som du vill diskutera!
4. Fundera på vad du tror kommer hända sedan i boken och skriv ned det. Tänk efter noga! Det är inte ok att bara svara: "Jag vet inte".

När du träffar din läsgrupp:

1. Sammanfatta det ni läst muntligt tillsammans i gruppen
2. Gå igenom det ni skrivit under punkt 2-4 i tur och ordning och diskutera
3. Jämför hur ni tror att berättelsen kommer att fortsätta. Varför tror ni som ni tror?
4. Läs högt ur boken i gruppen
5. Bestäm innan lektionens slut till vilken sida ni ska läsa till nästa gång

Lycka till med läsprojektet!

Weronica