



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

”Marinera eleverna i skönlitteratur!”
En fallstudie om att använda skönlitteratur i undervisningen

Camilla Jonsson
Irene Källberg

LAU350

Handledare: Maj Asplund Carlsson

Rapportnummer: VT07_1080_001

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng

Titel: ”Marinera eleverna i skönlitteratur!”- En fallstudie om att använda skönlitteratur i undervisningen

Författare: Irene Källberg och Camilla Jonsson

Termin och år: Vårterminen 2007

Kursansvarig institution: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Handledare: Maj Asplund Carlsson

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: VT07-1080-001

Nyckelord: Skönlitteratur, Undervisningssätt, Läslust, Lärandemiljö, Boksamtal

Syfte:

Syftet med examensarbete är att se vilka olika arbetsformer som används på några skolor som arbetar medvetet med utgångspunkt från skönlitteratur. Vi vill belysa fördelar och nackdelar med dessa arbetssätt samt se hur dessa arbetsformer skapar inspiration och läslust. Vidare vill vi undersöka vilken betydelse den enskilde läraren har och även analysera betydelsen av den miljö som omger eleverna i skolan.

Huvudfråga:

Hur kan man på olika sätt arbeta med skönlitteratur i undervisningen på ett meningsfullt och lustfyllt sätt?

Metod och material:

Vi har valt att besvara vårt syfte genom att göra en kvalitativ fallstudie. Vårt mål är att fallstudien ska bekräfta skönlitteraturens betydelse och ge läsaren en bild av den. Vi besökte tre olika skolor och som metod för insamling av data använde vi oss av intervjuer och observationer. Vi anser att intervju och observation kompletterar varandra, vi har även studerat relevant litteratur för vårt arbete.

Resultat:

Resultatet av undersökningen visar hur man på olika sätt kan arbeta med skönlitteratur i undervisningen, exempelvis boksamtal, högläsning och olika former av tematiskt arbete. Genom att arbeta utifrån litteraturen utvecklar elever en rad kompetenser, exempelvis kritiskt tänkande, förståelse, identitetsskapande och litterat utveckling. Resultatet visar att den miljö som omger eleven påverkar dess lärande.

Betydelse för läraryrket:

Vi har blivit styrkta i vår tilltro till skönlitteraturens betydelse för en meningsfull och utvecklande undervisning. Styrdokumentet är vår riktlinje för hur vi ska arbeta och dessa styrker arbetssätten med litteraturen. Vi har fått bekräftelse på att ett samarbete med hemmet är viktigt för elevens utveckling.

Förord

Vi har genomfört arbetet med uppsatsen tillsammans. En del av litteraturen har vi läst under tidigare kurser och valde därför att dela på omläsningen av den. Fältstudierna och skrivarbetet har vi bearbetat och färdigställt gemensamt.

Vi vill tacka de entusiastiska lärarna som tog emot oss ute på skolorna, utan er hade vi inte kunnat genomföra arbetet. Ett varmt tack till vår handledare Maj Asplund Carlsson, som alltid bemötte oss positivt. Vi vill tacka våra korrekturläsare Andreas och Magnus. Tillslut vill vi tacka varandra för ett gott samarbete.

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

1 INLEDNING	1
2 LITTERATUR	2
2.1 STYRDOKUMENT	2
2.1.1 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet	2
2.1.2 Kursplanen för svenska	2
2.2 ORDFÖRKLARING	3
2.3 SKÖNLITTERATUR I UNDERVISNINGEN	4
2.4 LÄSNING	5
2.4.1 Högläsning	6
2.4.2 Individuell läsning	6
2.4.3 Boksamtal	7
2.5 TEMATISKT ARBETE	8
2.6 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	10
2.6.1 Hemmets roll	11
2.6.2 Lärarens roll	12
2.6.3 Miljöns roll	13
3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	13
4 METOD	14
4.1 VAL AV METOD	14
4.2 URVAL	14
4.3 DATAINSAMLING	15
4.4 BEARBETNING AV MATERIAL	15
4.5 VALIDITET OCH RELIABILITET	16
4.6 ETIK	17
5 RESULTAT	17
5.1 SKOLA 1.....	17
5.1.1 Bakgrund	18
5.1.2 Miljö	18
5.1.3 Observation	18
5.1.4 Lärarens syn på arbetssättet	18
5.2 SKOLA 2.....	20
5.2.1 Bakgrund	20
5.2.2 Miljön	20
5.2.3 Observation	21
5.2.4 Lärarens syn på arbetssättet	21
5.3 SKOLA 3.....	23
5.3.1 Bakgrund	23
5.3.2 Miljö	23
5.3.3 Observation	24
5.3.4 Lärarens syn på arbetssättet	24
5.4 RESULTATSAMMANFATTNING	25
5.4.1 Hur används skönlitteraturen i undervisningen?	25
5.4.2 Vilka är fördelarna och nackdelarna med arbetssättet?	26
5.4.3 Hur skapas läsglädje?	26
6 DISKUSSION.....	27
6.1 SKÖNLITTERATUREN I UNDERVISNINGEN	27
6.1.1 Läsning	28

<i>6.1.2 Boksamtal</i>	28
<i>6.1.3 Tematiskt arbete</i>	29
6.2 MILJÖNS ROLL	30
6.3 KRITISK REFLEKTION	31
6.4 BETYDELSEN FÖR VÅR FRAMTIDA LÄRARGÄRNING	31
6.5 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING	32
6.6 AVSLUTANDE ORD	32

Referenslista

- Bilaga 1
- Bilaga 2
- Bilaga 3
- Bilaga 4

1 Inledning

Det finns inget mer grundläggande för människan än att utveckla ett rikt och dynamiskt språk, så väl talspråk som skriftspråk. Språket är centralt i vårt samhälle, det berör alla åldrar och är ämnesöverskridande. Språket är kittet som sammanlänkar och bygger broar. Vad kan vara mer angeläget än att erbjuda varje elev rika möjligheter att utveckla sitt språk? Dock får inte alla elever i den svenska skolan den möjligheten. I Längsjö och Nilssons (2004) rapport, där de reflekterat kring och informerat om en internationell undersökning, PIRLS, Progress in international Reading Literacy Study 2003. I deras analys av undersökningen framstår det att svenska elever är duktiga på att skriva fritt och har ett gott självförtroende. Många elever har dock brister, de har svårt att uttrycka sig i skrift och har även svårigheter att ta till sig det som står nedskrivet och att gå tillbaka till texten om något är oklart. Även lärarna ingick i undersökningen och en analys av det resultatet visar att lärare generellt erbjuder elever allt för få tillfällen i undervisningen där förmågor som samtal, reflektion och att sätta ord på sina tankar praktiseras.

I läroplanen, under Skolans uppdrag, kan vi läsa, ”Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Skolverket, 2006, s. 5). Vi vill i vår uppsats visa flera exempel på hur undervisningen kan leva upp till skolans uppdrag på ett för eleven meningsfullt sätt.

Under vår utbildning läste vi en kurs i läs- och skrivutveckling (PDS 710). Det var under den kursen som vi blev medvetna om skönlitteraturens stora betydelse, hur den kan stimulera och locka eleverna till att vilja läsa mer och på så vis utveckla sitt språk ytterligare. Vi ville genom fältstudier se hur ett arbete med skönlitteratur kan se ut i verkligheten, hur man på olika sätt kan göra arbetet lustfyllt och meningsfullt samt utveckla elevers språkliga förmåga. Skönlitteraturen ger också möjlighet att se bortom vår egen värld, vilket ger insikt och förståelse för att det finns många olika sätt att leva på. I uppsatsen presenteras flera olika arbetssätt så som boksamtal, högläsning, individuell läsning, gemensam läsning och tematiskt arbete. När man arbetar med litteraturen på dessa sätt lär man av varandra, av kamrater, lärare och författare. Att använda sitt språk är att kommunicera och då samspelar man med varandra, perspektivet på undervisningen är sociokulturellt.

Under våra fallstudier har vi besökt tre olika skolor med olika kulturella förutsättningar och tittat på hur de har valt att arbeta med skönlitteratur. Gemensamt för samtliga lärare är deras engagemang och deras medvetande om skönlitteraturens betydelse. Våra studier ute på skolorna stärker det som många konstaterat i litteraturen, att arbeta med skönlitteratur gynnar elevens utveckling på många plan. Utöver att språket utvecklas, så utvecklar eleven ett kritiskt förhållningssätt, den empatiska förmågan stärks, kunskapsförrådet inom livets alla områden byggs på. Den läsande får en inblick i en rad olika världar som endast skönlitteraturen kan erbjuda.

2 Litteratur

För att lyfta fram skönlitteraturens givna plats i skolan inleds litteraturgenomgången med en inblick i styrdokumentet. Vi belyser här vad Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94 och kursplanen i svenska har för direktiv för litteraturens plats i skolan. Vidare i litteraturgenomgången anknyter vi relevant litteratur till att besvara vårt syfte och våra frågeställningar.

2.1 Styrdokument

Vi vill ge en objektiv bild av vad styrdokumentet säger om läsningens betydelse, därför väljer vi att citera stora delar av texter som är relevanta för vår studie.

2.1.1 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet

Utbildningsdepartementet Lpo 94 säger att språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippat. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. Under rubriken skolans uppdrag kan man ta del av att det är viktigt att alla elever utvecklar ett kritiskt förhållningssätt (Skolverket, 2006).

Under rubriken mål att sträva mot kan vi läsa många mål där en språklig förmåga är en grundläggande färdighet. Följande mål kräver alla en språklig utveckling:

- utvecklar sitt eget sätt att lära
- utvecklar tillit till sin egen förmåga
- lära sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra
- tillägnar sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden, för att bilda sig och få beredskap för livet
- utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk (Skolverket, 2006, s.9)

Grundskolan har följande mål som är knutna till skönlitteraturens betydelse:

- behärska det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift
- har förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska och nordiska och västerländska kulturarv
- kan använda informationsteknik som ett verktyg för kunskapssökande och lärande (Skolverket, 2006, s.10)

2.1.2 Kursplanen för svenska

Ett av skolans viktigaste uppdrag är att ge eleverna möjlighet till goda förutsättningar för att utveckla sin språkliga förmåga. I kursplanen står det att skolan ska ge eleven tillfällen att utveckla och praktisera sin förmåga att lyssna, tala, läsa, skriva och även få uppleva och lära av skönlitteratur. Kursplanen poängterar litteraturens betydelse för varje elevs identitetsutveckling. Litteraturen hjälper eleven att få förståelse för andras sätt att uttrycka sig.

Vidare lyfter kursplanen att språket är nyckeln till all kunskapsinhämtning och således också grunden till elevers kreativitet och egen förmåga att tillägna sig kunskap. Under rubriken, Ämnets karaktär och uppbyggnad, står det att läsa att språk och litteratur går hand i hand. Att arbeta med detta som en helhet ger möjligheter för eleverna att reflektera över vad de känner och tänker. Vid läsning av samma litteratur får man en gemensam utgångspunkt att tala och reflektera kring eftersom språket förkovras i samspel med andra. Det är i meningsfulla sammanhang som elever bäst utvecklar bra språkfärdigheter. Skönlitteraturen tillsammans med film och teater ger elever insikt i andra människors kultur med dess värderingar (Skolverket 2002).

2.1.2.1 Mål att sträva mot

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse
- utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra
- utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd
- får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen
- tillägnar sig kunskaper om det svenska språket, dess ständigt pågående utveckling, dess uppbyggnad, ursprung och historia samt utvecklar förståelse varför människor skriver och talar olika
- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär (Skolverket, 2002, s.96-97)

2.1.2.2 Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret

- Eleven skall
- kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelse samt reflektera över texter
- kunna muntligt berätta och redogöra för något så att innehållet blir begripligt och levande (Skolverket, 2002, s.99)

2.2 Ordförklaring

Litterat – att vara litterat, *en som kan läsa*. Kommer från latinets *litteratus* ”skrivkunnig” (Nationalencyklopedins ordbok, 1996). Vår definition av ordet litterat är när barnet själv ser sig som en läsande och skrivande individ.

Litterär amning – Barnet får från späda ålder rikliga doser av rim och ramsor, högläsning av sagor mm. I en trygg och lustfylld miljö (Lindö, 2005). Vi instämmer i vad Lindö menar och anser att det som barnet får med sig från tidig ålder är väsentlig för den fortsatta litterata utvecklingen.

Marinera – I uppsatsens sammanhang innebär det att eleverna får en riklig dos av barnlitteratur.

2.3 Skönlitteratur i undervisningen

Man kan se litteraturläsningen som ett medel att uppnå olika mål men man kan också se litteraturläsningen som ett mål i sig (Lindö, 2002, s.179)

Anledningarna till att vi ska använda oss av skönlitteratur i undervisningen är många. Eleverna får insikt i hur andra människor kan tänka och känna, vilket i sin tur kan hjälpa eleven att sätta ord på sina egna känslor. I litteraturen kan man också hitta förebilder i jakten på sitt eget jag, vilket i högsta grad berör unga människor. Skönlitteraturen stödjer känslan av att livet är meningsfullt. Utöver detta, som gör undervisningen betydelsefull, så utvecklas elevernas språk på flera olika sätt (Lindö, 2005). Genom litteraturen får eleverna lärdom om det formella språket, all litteratur hjälper till att utveckla språk och begreppsbyggnad. Litteraturen stimulerar även elevernas emotionella utveckling (Möhl & Schack, 1981).

Amborn och Hansson (1998) ger oss fler anledningar till att läsa, bland annat ger litteraturen möjligheter till intressanta samtal i form av boksamtal, vilket vi återkommer till längre fram. Språket hos eleverna utvecklas av att läsa och det är viktigt att variera böcker och genre, eftersom varje författare bidrar med sina ordval och sin formation av språket. Läsaren får även insikt i att människor kan tänka på flera olika sätt och att inget är mer rätt än något annat. Att läsa om andra människors liv ökar elevernas förmåga att känna empati. Skönlitteraturen ger också läsaren fler perspektiv, eleven får ta del av fler åsikter som rör livets frågor, det kan finnas andra svar som är lika riktiga än det som exempelvis fröken, föräldrar eller veckopress förmedlar. Faktum är att skönlitteraturen också har en förmåga att trösta, människor som hamnat i livskriser söker ofta tröst och stöd i sin läsning.

För kunskapens och tankens skull bör barn läsa. Läsandet är för tanken vad regnet är för grödan (Amborn & Hansson, 1998, s.22)

Det skrivna språket är unikt för oss människor, skriftspråket är det som gör oss mänskliga. Det viktiga med litteraturen är att den just verkar med språket. Litteraturens språk har en förmåga att ge oss styrka att vara oss själva, men framför allt erbjuder litteraturen tillfällen att nå bortom oss själva och ger oss bilder att tänka med. Därför är det viktigt att barn får tillgång och många möjligheter att läsa olika skönlitterära böcker, det krävs fler berättelser för att täcka in allt. Litteraturen har en viktig roll i barns utveckling och liv, därför ska litteraturen ha en central plats i skolan. För att barn ska kunna utnyttja och ta del av litteraturens underbara värld så måste skolan skapa en miljö som uppmuntrar läsande och gör litteraturens värld lättillgänglig. Skolan måste också se till att barnen får tid att läsa (Chambers, 1987).

Om vi ser på den kunskap som skönlitteraturen kan erbjuda våra elever så är den heltäckande och ger ett sammanhang. En bok kan ge, som vi nämnt innan, insikt om människors olikheter men den kan också i samma situation ge kunskap i historia, religion, naturvetenskap med mera (Amborn & Hansson, 1998).

Lindö (2005) inleder med påståendet att det är angeläget att varje skola utvecklar en egen läs- och skrivkultur. Detta borde innefatta att varje skola arbetar för att skapa läslust, erbjuda eleverna bra böcker och skapa gemensamma rutiner för högläsning, individuell läsning, gruppläsning och även boksamtal.

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

Elever måste kunna identifiera sig med den litteratur de läser för att de ska bli intresserade av den. Alla elever borde få leva sig in i litteraturens värld med de personer, platser och allt som händer dem, därför är det viktigt att den litteratur som eleven läser är väsentligt för honom eller henne. Barnlitteratur bidrar till att utveckla elevens fantasi och stimulera elevens upptäckarglädje, nyfikenhet och frågvishet, genom detta kan eleven se sin omgivning och sig själva på ett nytt sätt (Möhl & Schack, 1981).

2.4 Läsning

Smith (2000) menar att elever lär sig läsa om det känns meningsfullt för dem och om de känner sig trygga och engagerade. Han är emot att pedagoger delar upp ord i obetydliga delar, det gör orden meningslösa.

Det finns två nödvändiga grundvillkor för att man ska lära sig läsa: å ena sidan intressant läsmaterial som upplevs som meningsfullt av eleven, å andra sidan en förstående och mer erfaren läsare som vägledare (Smith, 2000, s.14)

”Whole Language” är en läsinlärningsmetod som kommer från Nya Zeeland och är utarbetad av professorn Mary Clay. Hon anser att man ska se till hur barn lär sig och hjälpa eleverna att lära själva, som lärare ska du utgå från vad de redan kan, alltså deras förkunskaper. Det är viktigt att man som lärare hittar eleverna där de befinner sig kunskapsmässigt och arbeta vidare därifrån. Läraren måste erbjuda utrymme i undervisningen till att läsa både skönlitteratur och facklitteratur. Litteraturen måste ha ett intressant innehåll och väcka läsarens nyfikenhet, för att den ska vara värd att läsas. Det är först när eleverna finner litteratur som skapar mening åt dem som de tycker att det är roligt att läsa. Det är då eleverna upptäcker att böcker har makt att roa, trösta, utmana och tillfredsställa. För genom läsning lär sig eleverna att läsa och därför är det viktigt att läsningen upplevs positivt, så att de vill fortsätta. Det är viktigt att läsning och skrivning finns med i alla ämnen och aktiviteter i skolan. Med hjälp av skrivning blir eleverna bra läsare, genom att eleverna skriver mycket blir de uppmärksamma på den text de skriver. Det är således viktigt att alla lärare är engagerade i elevernas läs- och skrivprocess och att de har en tät dialog med eleverna (Alleklef & Lindvall, 2000).

Det finns olika sätt att undervisa elever i läsning, man kan läsa för elever, läsa med elever och elever kan läsa själva. Dessa tre sätt är några exempel på hur man kan närma sig läsning på olika sätt. Metoder är viktiga i både läs- och skrivinlärning, att använda bara en av dessa metoder ger inte samma effekt och som lärare är det bra om du kan blanda dessa tre för att uppnå bästa resultat hos varje enskild elev. När läraren läser för eleverna så blir hon författarens röst och läser med engagemang och inlevelse, då kan eleverna koncentrera sig på vad de hör istället för att de behöver tolka de skrivna symbolerna. Eleven njuter av berättelsen, detta görs även vid delad läsning. Delad läsning är när elev och lärare läser tillsammans då kan läraren visa hur man på olika sätt kan förstå texten. Genom delad läsning kan elev och lärare diskutera det de läser. På så sätt uppmuntrar läraren eleven till att börja ta kontroll över sin egen läsning. Vid självständig läsning har eleven förkunskaper om hur de ska bearbeta texten. Läraren måste även vid självständig läsning vara aktiv och stöttande för

eleven och dess val av böcker, så att läsningen blir lustfylld anser Mooney (1988 enligt Alleklev & Lindvall, 2000).

Ett barn är inte en vas som ska fyllas utan en eld som ska tändas (Alleklev & Lindvall, 2000, s. 13)

2.4.1 Högläsning

Lindö (2005) betonar högläsningens betydelse särskilt för de elever som inte av fri vilja läser böcker och för de elever som talar ett annat hemspråk. Även de elever som inte blivit litterärt ammade kan kompenseras av rikligt med högläsning och de elever som har olika svårigheter med att läsa och skriva, hjälps av högläsning.

Tidigare var högläsning något som engagerade alla generationer, den inkluderade så väl social samvaro som fostran, då var det oftast folksagor med ett budskap om hur vi människor ska handla. I nutid upphör högläsning för barn när de själva blivit litterata, någonstans runt tolv år. Detta blir uppenbart när vi ser på högläsningens plats i skolan, det är sällsynt att högläsning förekommer efter skolår fem (Pramling & Asplund Carlsson & Klerfelt, 1993).

Högläsning av sagor och berättelser är det absolut bästa som kan tänkas för att hjälpa barnet att utveckla sitt ordförråd och att lyssna (Kullberg, 2006, s. 277)

Vid högläsning har eleverna lättare att fråga om det är något de inte förstår, den vuxna som läser kan också läsa på ett inlevelsefullt sätt, läraren kan betona vissa ord och på så sätt hjälpa till att tolka texten. Genom högläsning kan eleverna begripa svårare texter än när de läser själva (Möhl & Schack, 1981).

2.4.2 Individuell läsning

Även den individuella läsningen kan varieras, ett sätt är att klassen läser samma bok. Då har pedagogen möjlighet att introducera boken och därmed väcka elevernas nyfikenhet och lust inför läsningen. Att välja och läsa första kapitlet för eleverna är oftast ingen bra idé eftersom det är det inledande kapitlet som är fullt av spänning, när eleven sedan ska läsa kapitel två som oftast är mer beskrivande än spännande tappar läsaren lusten. Att välja en för boken central fråga och diskutera utifrån den är ett bättre alternativ vid en bokintroduktion. Hur man än lägger upp introduktionen så är det grundläggande att pedagogen har läst boken innan (Amborn & Hansson, 1998).

Det finns bara ett enda sätt att bli bra på läsning och det är att läsa, läsa och åter läsa (Kullberg, 2006, s. 299)

Det är väsentligt för elevers litterära utveckling att de omges av böcker i olika genre, det är viktigt att de får tid att bläddra i dem och att sedan välja en bok som fångar deras intresse. När eleven har valt en bok som hon/han vill läsa måste tid ges åt individuell läsning, men det är också viktigt att eleven får höra boken läsas högt (Chambers, 1987).

Chambers använder uttrycket, ”...att läsa som om jorden vore platt” (Chambers, 1993, s.14), med det menar han att man endast läser litteratur av samma sort. Vilket gör att man missar mycket av det som litteraturen har att erbjuda (Chambers, 1993).

Hur förvandlar man en snäv och sluten cirkel till en växande och öppen spiral som för oss ut i litteraturens mångskiftande universum? (Chambers, 1993, s.15)

Det är viktigt att boken som eleven läser inte är för svår för dem, är boken för svår blir det tråkigt att läsa och då blir man okoncentrerad och oengagerad, men boken får inte heller vara för lättläst för då kan den ha samma effekt. En bok ska innehålla element som eleven känner till och kan identifiera sig med, men också att det ingår nya spännande element som väcker nyfikenheten och lusten att läsa (Möhl & Schack, 1981).

Målet är att göra barnen till självständiga läsare, vilket bara kan uppnås om de får prova sig fram och vågar ta risker (Alleklef & Lindvall, 2000, s. 13)

2.4.3 Boksamtal

Chambers (1987) skisserar ett läsprogram som varje elev borde få ta del av. Varje elev ska ha möjlighet att få titta igenom och välja ur ett stort urval av böcker, eleverna ska ha tillfällen att kunna rådfråga en vuxen om litteraturen. Det är den vuxne med läsintresse som är den viktigaste faktorn för eleven när det gäller att väcka dess lust att läsa. Därför är det väsentligt att lärare läser barnlitteratur, så att de kan vara handledare. Det är viktigt att elever får höra på högläsning och att de får tid och möjlighet att läsa själva. När de har läst färdigt boken ska de få tillfälle att diskutera boken med klasskamrater och lärare. Det viktigaste i litteraturundervisning är att få tala om det man läst och berätta vad man tycker om texten och vad man tänkte medan man läste. Därför är det väsentligt att eleverna får tid till att reflektera över sitt läsande och får tillfällen att prata med någon annan.

Läsandet ligger i att man talar om vad man läst (Chambers, 1987. s.139)

Boksamtalet hjälper eleven att uttrycka sig, vilket hjälper till när de ska uttrycka sig om annat i livet. Samtalen om en text kan väcka, för eleven, nya tankar och även vända på åsikter, eleven utvecklar sitt egna kritiska förhållningssätt genom att granska det man läst. Att lära sig samtala görs med bästa resultat tillsammans med en vuxen som kan samtalskonsten. Genom att tala om det man läst får man ut mer av texten än vad annars vore möjligt, man vet mer tillsammans och hjälps på så vis åt att förstå något ännu bättre. I och med att man samtalar i grupp om det man läst, blir litteraturläsningen en social företeelse (Chambers, 1993).

Även Keene & Zimmerman (2003) betonar vikten av att läsning och läsförståelse är något som bygger på ett gemensamt arbete. Genom samtal om texter ökar förståelsen. Alla elever har olika förkunskaper, vilket i sin tur påverkar tolkningen av texter, vilket innebär att man förstår texter på olika sätt. Detta är viktigt att som pedagog betänka, i samtal om erfarenheter kring böcker finns inget rätt eller fel. Genom att göra kopplingar till livet runt omkring, till annat eleven läst, till vad som har hänt innan i texten osv. Arbetet med förståelse av texter kan vara lika mångtydigt som det är stimulerande.

Min syntes var en mosaik, tusen och åter tusen mentala bitar som representerade min förståelse av texten (Keene & Zimmerman, 2003, s. 190)

Amborn & Hansson (1998) beskriver ett boksamtal där läsarna identifierar sig med berättelsens gestalter. Hur skulle eleverna ha gjort i deras situation? Samtalet leder in på viktiga frågor om hämnd. Är det tillåtet att hämnas? Eleverna ställs inför etiska dilemman och mer dagsaktuella frågor om mobbning blir relevanta.

Ett boksamtal kan se ut på olika sätt, Chambers (1993) vill inte styra pedagoger, utan istället inspirera till att använda sig av boksamtal i många olika former. Genom att samtala om det

man läst ökar förståelsen för texten och även förmågan att sätta ord på sina egna tankar om texten. Som pedagog måste man klargöra för eleverna, att allt är värt att berättas. Genom att använda sig av formuleringen, ”Jag undrar”, så är det elevernas upplevelse av boken som pedagogen är ute efter. Vad var bra och vad var dåligt, väckte läsningen några särskilda tankar. Detta berättar eleverna endast om pedagogen visar att hon/han ärligt vill ta del av vad eleverna vill berätta. Som pedagog ska man ha ett antal frågor i beredskap som hjälper eleven att sätta ord på sin läsupplevelse. Det är eleven själv som känner sin upplevelse av boken, som pedagog ska man vara avvaktande i sin roll och låta varje läsare komma till tals.

”Varför?” en ”allt-i-ett”-fråga, en fråga alltför stor för att kunna besvaras kortfattat (Chambers, 1993, s.60)

Av erfarenhet menar Chambers (1993) att ordet varför, aldrig ska användas vid boksamtal. Eleverna tycker inte om det, de får en känsla av att de förhörs i stället för att de samtalar tillsammans med pedagogen.

Lars Brink (2006) anser att litteraturpedagogen och författaren Aidan Chambers har haft stor inverkan på hur vi ser på litteraturpedagogik och lärarutbildningen i Sverige, det är speciellt boksamtalen som Chambers har haft den största inflytande på hos oss i Sverige. Han tar också upp en boksamtalstudie där elever i skolår sex vid två skolor medverkade. De kunde se att det fanns elever som inte sa något eller väldigt lite vid dessa boksamtal som var med i studien. Det visade sig att de var de tysta eleverna som ansåg att det var positivt att prata om böcker. Både forskaren och läraren hade intryck att eleverna tyckte att samtalen var meningsfulla.

2.5 Tematiskt arbete

Innehållet i Tematisk undervisning bygger på en pedagogisk grundsyn där skönlitteratur betraktas som en central kunskapskälla i skolarbetet (Nilsson, 1997, s. 5)

Med tematisk undervisning menas att man integrerar olika ämnen, man ska läsa och skriva i ändamålsenliga samband. Man utgår ifrån elevernas förkunskaper och all undervisning ska vara förankrad i deras vardag och dess erfarenheter. I all tematisk undervisning använder man sig av olika typer av skönlitterära texter i kunskapssökandet. Skönlitteratur är inte bara en källa för läsupplevelse utan också en källa till kunskap, skönlitteratur har något som den vill säga och lära sina läsare. Eleverna måste tolka de texter de läser för att läsning ska kunna erbjuda dem något mer än bara läsning. Det är det valda temat som styr vad för litteratur och vilken undervisningsform man använder, på så sätt suddas också ämnesgränserna ut. Vilken litteratur man ska välja är en svår fråga att svara på. Som lärare måste du först fråga dig, vad styr valet av litteratur och vad får den valda litteraturen för konsekvenser för undervisningen. När man har hittat en bok som man tror är bra, måste man som lärare ställa sig ytterligare frågor, i vad resulterar läsningen av denna bok och vad vill jag att eleverna ska få ut av boken, vad kommer de att lära sig av boken, vad tillför boken mina elever. Det är viktigt att man har klart för sig vad målet med undervisningen är, för att kunna välja bra och relevant litteratur som uppfyller undervisningens mål (Nilsson, 1997). Varför man väljer att läsa barn- och ungdomslitteratur när man arbetar tematisk är att skönlitteratur är lättare att läsa än de traditionella läroböckerna, de tar även upp andra ämnen och problem. När man samtalar om de skönlitterära böckerna vid tematiskt arbete så blir samtalet mest inriktad på kunskapsinhämtning och inte på litteraturen i sig (Brink, 2006).

Genom att arbeta tematiskt behöver man inte göra avbrott för att byta ämne och aktivitet, utan det blir en klar röd tråd genom hela arbetet och alla ämnen. Där elevernas egna förkunskaper

och vardagserfarenheter ligger till grund, medan eleverna aktivt producerar kunskap med utgångspunkt från sina egna vardagserfarenheter och sina egna frågor. Då sker lärandet i ett meningsfullt sammanhang för eleven och inte i lösryckta övningar (Nilsson, 1997).

Amborn & Hansson (1998) ger exempel på hur två åldersblandade klasser, årskurs fyra, fem och sex, arbetat tematiskt utifrån litteraturen. Arbetet gick till så att pedagogen läste högt för klassen, ur en roman som skildrar vikingatiden. När en tredjedel av boken var läst fick klasserna tillsammans prata sig samman om hur arbetet med boken skulle fortsätta. Eleverna hade många idéer som utmynnade i tre olika arbetsformer. En ateljé, där eleverna skapade och målade utifrån berättelsen, ett laboratorium, där eleverna byggde skepp, forskade kring tidsepoken, läs- och skrivverkstad, där det forskades, diktades och skrevs nya berättelser inspirerade av den ursprungliga.

Projektet Bokflod (Bak mfl. 2004) som bedrivs på Berggårdsskolan i Göteborg, en skola med många kulturer representerade, startade upp ett intensivt arbete för att påskynda elevernas språkutveckling. Tanken med projektet var att eleverna skulle bada i en flod av böcker. Projektet hämtade inspiration från Chambers litteratur om boksamtal. Eleverna stimulerades till ökad läsning genom en rad åtgärder, boksamtal, bokprat av bibliotekarien, drama, högläsning mm. Varje klass var fri att styra sitt arbete, det enda som styrde var att skönlitteraturen skulle vara grunden och att tid skulle avsättas. Biblioteket fick en central roll i arbetet. Med en aktiv bibliotekarie som bokpratade och engagerade eleverna i sina bokval.

Listiga räven (Alleklef & Lindvall, 2000) är ett projekt som genomfördes under 3 år i Kvarnbyskolan i Rinkeby, där ”Whole Language” ligger till grund för Listiga räven projektet. Kvarnbyskolan är en låg- och mellanstadieskola. Projektet mjukstartade när eleverna gick i sexårsverksamheten men startade på allvar när eleverna började i år ett och följde dessa 24 elever upp till trean. Rinkeby är en förort till Stockholm, där stor del av invånarna har utländsk bakgrund, så även i den klass som Listiga rävenprojektet startade. Listiga rävenprojektet samarbetade med biblioteket i Rinkeby för att få tillgång till så många böcker som möjligt, för det var något som saknades i klassrummet och i skolan. Biblioteket erbjöd bokprat var fjärde vecka, men det fanns alltid tid att komma dit för fler bokprat om så önskades. Bibliotekariens stora och viktiga roll under projektet har varit att tänka ut idéer och komma med bokval till både elever och lärare om olika teman och det mest väsentliga att väcka deras läslust.

Enligt vår uppfattning är resultatet över all förväntan. Vi märker bland annat att

- Läsiresset är mycket stort
- Läsförmågan ökar mycket snabbt
- Ordförrådet blir bättre och bättre
- Språket utvecklas
- Barnens förmåga att uttrycka sig i tal och skrift blir mycket bättre
- Självkänslan hos barnen växer
- Skaparkrafterna stimuleras och får utlopp i bild och form

(Alleklef & Lindvall, 2000, s. 74)

De lärare som var verksamma under projektets gång kunde också se att det inte fanns någon mobbing eller skoltrötthet i klassen. Elevernas läskunskaper fördes över till andra ämnen som till exempel matematik. Lärarnas egna förhållande till skönlitteratur är avgörande för att få eleverna till att bli litterärt stimulerade. Läraren själv måste läsa barn- och vuxenlitteratur och tycka det är roligt med litteratur för att kunna sprida det till eleverna (Alleklef & Lindvall, 2000).

Ett tematiskt arbete där i princip all undervisning täcks in beskrivs i artikeln, ”Vad händer i klassrummet när barnboksfiguren kliver in?” (Nilsson & Sundemo, 2001). Artikeln beskriver hur en klass på Långmosseskolan i nordöstra Göteborg, arbetar tematiskt med barnboksfiguren som huvudrollsinnehavare. Skolan är en mycket mångkulturell skola, där varje klass har många olika nationaliteter representerade. Olika barnboksfigurer som tex. Mulle Meck, Gastor, Maja är delar av klassen. Genom brev kommunicerar eleverna med dessa. Eleverna får ta del av figureernas funderingar och frågor, de får även uppgifter som skall lösas under skoldagen. Indirekt är det eleverna som styr undervisningen, i artikel finns ett exempel på en elev som fått en katt som han berättar om i skolan, det visar sig att många i klassen var kattintresserade. Lilla T skickade då ett brev till klassen och bad dem om hjälp med att ta reda på fakta om hans kattsläktingar, ett nytt tema hade inletts. Anledningen till att ett av arbetslagen ställde om till detta arbetsätt var en rad problem som de ville komma tillrätta med. Problemen bestod av att eleverna inte fann någon lust eller mening i att skriva, läseböckerna var svåra för många elever att förstå sig på och ofta föga stimulerande. Lärarna ville komma ifrån det tävlingsmomentet som matematikboken innebar. Barnlitteraturen var också en möjlighet att visa upp den barnlitteratur som finns i landet (Nilsson & Sundemo, 2001). Vi kommer att berätta mer om denna skola i vårt resultat eftersom vi fick möjlighet att göra en fältstudie i detta arbetslag under en dag.

2.6 Sociokulturellt perspektiv

Den sociokulturella teorin står för att lärande sker främst i ett socialt samspel och i ett kulturellt sammanhang. Språkets betydelse i lärandet är av största vikt, eftersom det är via det kommunikationen sker på olika sätt. För att vi ska förstå helheten i det vi lär tar vi del av varandras förkunskaper och erfarenheter vilket innebär att kunskap skapas mellan människor (Dysthe, 2003).

Varje röst lägger till, utvidgar, motsäger eller nyanserar det som har sagts förut (Dysthe, 2003, s. 326)

I såväl boksamtal, tematiskt arbete, högläsning, individuell läsning lär sig eleverna tillsammans och genom andra. Bjar och Liberg (2003) skriver om lärandet för yngre barn i boken, *Barn utvecklar sitt språk*. De menar att lärandet för elever främst äger rum i någon form av samspel med omgivningen. Det gemensamma läsandet har betydelse för elevers fortsatta läsutveckling.

Beroende på i vilken utsträckning eleverna ser sammanhang i det som sägs upplever de lärandet som motiverande och meningsfullt. För att öka sin förståelse är det viktigt att kunna sätta ord på sina nyvunna insikter (Dysthe, 2003).

Oftast är samspelet mellan människor rent fysisk, man vistas i samma rum, men kan också vid läsning vara i interaktion med bokens författare. Denna form av lärande är sociokulturellt. Vi vill nedan klargöra hur det sociokulturella lärandet ser ut när vi arbetar med skönlitteratur och tar därför hjälp av Dysthe (2003). De människor som finns omkring eleven är grunden för att lärande ska ske, i elevens fall är det kamrater, pedagoger föräldrar osv. Dysthe menar att det är viktigt att elever får möjlighet att samtala och diskutera eftersom man lär av och med varandra. Vygotskij grundade begreppet ”den potentiella utvecklingszonen”, vilket innebär den kunskap som ligger i framkant hos varje barns förmåga och som hon/han kan erövra med stöd från någon i omgivningen. Vi knyter detta till ett boksamtal, i samtalen vidgar elevens förståelse av boken genom att ta del av kamraters och lärarens förståelse av samma bok.

Det är genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra som barnet får del av kunskaper och färdigheter ända från sin tidigaste barndom och lär sig vad som är intressant och värdefullt i kulturen (Dysthe, 2003, s. 48)

Även Lindö (2005) knyter arbetet med litteraturen till den sociokulturella teorin, hon betonar samspelet mellan barn och vuxen, detta samspel ger barnet språklig utveckling och begreppsutveckling. Utöver Vygotskij och utvecklingszonen lyfter Lindö fram Bakhtin, som verkade samtidigt som Vygotskij och tänkte ungefär likvärdigt och är fadern till begreppet dialogism.

För honom är all mänsklig kommunikation socialt organiserad genom dialogiska relationer (Dysthe, 2003, s.99)

Bakhtin menar att all kontakt med andra människor, om vi så talar, skriver eller lyssnar, så är vi i dialog med andra. Utöver detta menar han att när, exempelvis, en författare skriver en bok så finns det alltid en tänkt mottagare, denna mottagare har en inverkan på det som boken handlar om. Detta gäller all dialog, innehållet påverkas av mottagaren, i många fall omedvetet (Dysthe, 2003).

2.6.1 Hemmets roll

Den miljö som omger barnet påverkar dess utveckling och är en del av det som Svensson (1998) betecknar mikronivå. Mikronivå är den del av miljön som står eleven närmast. Utöver skolan ingår exempelvis kamrater, fritid, grannar och det som vi här ska lyfta som en viktig del i barnets språkutveckling, elevens familj. Svensson (1998) beskriver hur olika faktorer i hemmet påverkar barnets skriftspråkliga utveckling och vilken betydelse miljön har för att barnet ska utveckla förståelse för skriftspråkets användningsområde. Rent materiella tillgångar har betydelse, i vilken utsträckning det finns böcker, tidningar med mera att tillgå. Även vilken inställning vårdnadshavaren har till läsning påverkar barnet. Läser den vuxne av lust eller av tvång. I vilken utsträckning barnet får höra på högläsning påverkar barnets språkutveckling. Svensson (1998) gör en jämförelse i sin bok mellan två barns uppväxtmiljöer och hur dessa påverkar barnets språkutveckling och även hur miljön påverkar barnets framtida inställning till användningen av det skrivna språket. Utifrån den jämförelsen kan man konstatera att som förälder kan man överföra en positiv inställning och ett intresse för det skrivna språket

Icke-läsande vuxna får icke-läsande barn (Chambers, 1987, s.21).

Amborn & Hansson (1998) bekräftar föräldrarnas betydelse, en av anledningarna till det är att en stor del av ordförrådet har skapats redan innan barnet börjat skolan och barn som fått en riklig dos av skönlitteratur har ett försprång i sin språkliga utveckling vilket de har glädje av hela livet. Författarna konstaterar att lässtimulerande insatser får bättre effekt om föräldrarna är delaktiga i arbetet. Även Lindö (2005) lyfter den ”litterära amningens” välgörande effekter, hon säger att utöver språkutvecklingen får barnet sinnliga upplevelser, upplevelser för själen och inte endast för intellektet.

Barn som möter barnlitteratur från späda ålder får aptit på böcker och blir motiverade att möta skriftspråkets mysterier (Lindö, 2005, s.25)

Lindö (2005) redogör för vad den Nya Zeeländska forskaren Holdaway kommit fram till. Han har forskat kring tidigt läsande barn, barn som på egen hand erövrat skriftspråket. Hans forskning hittade flera gemensamma nämnare i deras förhållande till skriftspråket och hur dessa barns hemmiljöer var konstruerade:

- De har fått ”litterär amning”, suttit i knät och lyssnat till sagor och berättelser.
- De har ägnat mycket tid åt läsaktiviteter, lyssnande, låtsasläsning etc.
- De har höga förväntningar på en text och kan lyssna länge till högläsning.
- De har fått insikt om att skriftspråket förmedlar ett viktigt budskap.
- De känner till skrivkonventionerna genom låtsasläsning och låtsasskrivning.
- De vet att en och samma text alltid har samma innehåll.
- De är flitiga biblioteksbesökare. (Holdaway, enligt Lindö, 2002, s.118)

I boken, *Barn utvecklar sitt språk* (Bjar & Liberg, 2003) tar vi del av att barn som tidigt får tillgång till det skrivna språket får längre tid på sig att utforska språket i sin egen takt. Det blir på så vis en fördelaktig mjukstart till skillnad mot vad de barnen får som stöter på skriftspråket först vid skolstarten.

2.6.2 Lärarens roll

Chambers (1993) betonar lärarens roll som förebild och inspiratör. Pedagogen ska vara engagerad i elevernas läsning, visa intresse för vad de läser och vägleda dem till olika genre. Det ska också synas att pedagogen själv är läsande och att hon/han njuter av det.

Carlgren och Marton (2002) diskuterar hur lärarrollen ska se ut för att tillmötesgå vad som krävs för att utveckla elever, rustade för att kunna leva ett engagerat liv i ett modernt samhälle. Boken lyfter egenskaper som framtidens medborgare behöver, exempel på dessa är, att vara kreativ, kunna argumentera, ha ett kritiskt förhållningssätt, ta in information och hantera den, förmåga att samarbeta mm. Carlgren och Marton säger att egenskaper som dessa får eleverna bland annat genom att diskutera och analysera och genom att få tillfälle att uttrycka sig. Författarna menar att om pedagogen blir medveten om vad den gör, så bidrar det till att kunna ge eleverna en form av undervisning som ger dem redskap för att hantera den framtid som väntar dem, utan att pedagogen vet exakt hur den framtida verkligheten ser ut. Eleverna skapar sitt eget förhållningssätt och i det förhållningssättet ingår förmågan att förhålla sig kritiskt.

Vad eleverna än ska lära sig, matematik eller läsförståelse, så är lärarens uppgift inte den samma som elevens. Elevens roll är, som exempel, att förstå innehållet i texten, eleven är således inriktad på texten, vilket inte är lärarens huvudsakliga roll. Lärarens uppgift och utmaning är att skapa förutsättningar för att lärande ska kunna ske (Carlgren & Marton, 2002).

Läraren riktar sin uppmärksamhet mot det som hon vill bidra till att åstadkomma, nämligen elevernas förståelse och färdigheter (Carlgren & Marton, 2002, s. 148)

2.6.3 Miljöns roll

Det är viktigt att eleverna får tillgång till ett stort och brett sortiment av litteratur som de kan välja bland, böckerna ska vara placerade så att de står på hyllor i ögonhöjd, för att locka och fånga elevernas intresse. För att ytterligare stimulera eleverna till läslust är det bra om det finns bekväma platser i klassrummet att sitta och läsa och att miljön är ombonad (Chambers, 1987).

En stimulerande miljö i klassrummet är oerhört viktigt för inlärningsprocessen. I Nya Zeeland är klassrummen fyllda med böcker, bilder och text i stort sett från golv till tak och sådan miljö lockar till läsning (Alleklef & Lindvall, 2000, s. 14)

Det är viktigt att man skapar en språklig miljö både i skolan och i hemmet. En bra och bejakande språklig miljö bidrar till att eleverna får bättre förståelse. Miljön ska vara både lekfull och kreativ så att eleven har valmöjligheter i sitt lärande. Det är även viktigt att den vuxne visar att de själva är intresserade av berättelser och texter för att få eleven att bli det (Kullberg, 2006).

Chambers (1993) beskriver att sambandet mellan kvaliteten på boksamtalen och läsmiljön är påtaglig. Han menar att som pedagog måste man se på vilken läsmiljö eleverna omges av, så väl den fysiska som den psykiska miljön. Finns det inbjudande ställen där eleverna kan slå sig ner för att läsa? Uppmuntras eleverna i sin läsning på olika sätt? Orsaken till ett mindre lyckat boksamtal kanske inte ligger i samtalets struktur, utan i att läsmiljön inte är tillräckligt stimulerande för eleverna.

Dysthe (2003) menar att för att eleverna ska vilja lära måste det som ska läras kännas meningsfullt för dem och inte bara för läraren. Miljön omkring oss både den fysiska och psykiska är en del av att man kan känna sig motiverad. Med bakgrund mot detta är en av pedagogernas uppgifter att skapa en atmosfär där alla vill och kan bli lärande.

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med vårt examensarbete är att se vilka olika arbetsformer som används i några skolor som arbetar medvetet med utgångspunkt från skönlitteratur. Vi vill belysa fördelar och nackdelar med dessa arbetssätt samt se hur dessa arbetsformer skapar inspiration och läslust. Vidare vill vi se på vilken betydelse den enskilde läraren har och även se på betydelsen av den miljö som omger eleverna i skolan.

Våra frågeställningar utifrån vårt syfte är:

- Vilka olika arbetsformer utifrån skönlitteraturen tillämpas?
- Vilka fördelar och nackdelar kan lärarna se med sitt arbetssätt?
- Vilka förutsättningar är optimala för att eleverna ska bli litterata?
- Hur skapas inspiration och lust till läsandet?

4 Metod

4.1 Val av metod

Vi har valt att besvara våra frågeställningar genom att göra en kvalitativ fallstudie. Anledningen till att vi har valt den kvalitativa fallstudien som metod är att vi vill inrikta oss på att se vilka upptäckter, tolkningar och insikter som besvarar vår frågeställning. Vårt mål är att fallstudien ska problematisera skönlitteraturens betydelse och ge läsaren en bild av den. Vår förhoppning är att arbetet ska ge oss nya insikter om skönlitteraturens betydelse. Vår undersökning tar ett helhetsperspektiv av process och sammanhang, för att få insikt om undervisningens betydelse. Vi vill också lyfta fram lärarens insikt och tolkning av sin egen undervisnings betydelse (Merriam, 1994).

Som metod för insamling av data använde vi oss av intervjuer och observationer, då dessa är mest typiska för fallstudier. Vi anser att intervju och observation kompletterar varandra, då man vid intervjun får en andrahands redogörelse men vid observation får man en egen bild utan mellantolkningar. Jarive (1982, enligt Merriam 1994) menar att man som observatör har en bättre position för att kunna iaktta vad som sker. Det är vårt syfte med såväl intervju som observation att besvara våra grundfrågeställningar (Merriam, 1994).

Vi valde att använda oss av den kvalitativa forskningsintervjun för att vi vill få vetskap om pedagogens syn på skönlitteraturens betydelse för elevens språkutveckling. Den kvalitativa forskningsintervjun är halvstrukturerad, alltså varken ett helt öppet samtal eller strukturerat frågeformulär (Kvale, 1997).

Efter att ha läst boken *Fallstudien som forskningsmetod* av Merriam (1994) och tagit del av de olika sätt som man kan bygga upp en intervju på, har vi beslutat oss för att välja en delvis strukturerad form av intervju. De gör vi för att våra erfarenheter av att intervjua är begränsade. Skulle vi välja en ostrukturerad form skulle förmodligen mycket information gå förlorad.

4.2 Urval

Tanken med vårt urval var att flera olika skolkulturer skulle bli representerade i undersökningen. Slumpen fick också styra, de lärare som visade intresse för vår studie valdes för besök. På så vis fick vi även en spridning på pedagogernas erfarenheter, allt ifrån en lärare som var ny i yrket sedan ett år tillbaka till två lärare med lång erfarenhet. Detta anser vi berika vår undersökning, vi fick ännu en vinkling på vår studie.

Avsikten med vår studie är att få insikt om hur skönlitteraturen påverkar elevers språkutveckling, våra förkunskaper säger oss att detta arbete kan se väldigt olika ut från skola till skola och vi vill i vår undersökning få syn på dessa olikheter. Vi bestämde oss för att vi ville ha en geografisk spridning på våra fallstudier men vilka skolorna vi skulle besöka var inte klart. På nätet letade vi information om olika skolor och ringde och mailade runt. Vi valde att besöka de skolor som var positiva och tillmötesgående samt var engagerade i ämnet. Dessa lärare sände vi brev (bilaga 1) till innan besöket, i brevet redogjorde vi för vilket syftet var med fallstudien och även vilka rättigheter vi garanterade de som intervjuades. Två av skolorna är placerade i Kungsbacka kommun och en i de östra delarna av Göteborg. Man kan säga att dessa skolor är segregerade var och en på sitt sätt, Kungsbacka är en kommun med

nästan obefintlig invandring, vilket gör den fattig på olika kulturer, medan skolan vi besökte i Göteborg hade många olika kulturer representerade.

4.3 Datainsamling

Vår fallstudie består av observationer och intervjuer. Innan vi gick ut på besöken i de valda skolorna, sammanställde vi med hjälp av Merriams bok (1994) ett observationsprotokoll (bilaga 2), utifrån fallstudiens syfte och frågeställningar sammanställde vi intervjufrågor (bilaga 3) eftersom vi har valt en delvis strukturerad form av intervju. Detta innebar att våra frågor styrde intervjun men vi hade även möjlighet att anpassa intervjun efter hur det föll sig.

Vi valde att använda oss av bandspelare för att registrera intervjun, detta på grund av att då kan vi som intervjuvare koncentrera oss på ämnet och dynamiken i intervjun. Bandspelaren ger en avkontextualiserad version av intervjun där inga visuella aspekter görs tydliga (Kvale, 1997).

Med observationsprotokollet som utgångspunkt observerade vi miljön, både den fysiska och psykiska miljön. Med den psykiska miljön menar vi hur eleverna samspelade med varandra och även hur läraren samspelade med eleverna. Vi observerade även deltagarnas olika roller och pedagogens förmåga att få eleverna delaktiga. Vi fokuserade på aktiviteter som rör vårt syfte med fallstudien. Vi iakttog också i vilken utsträckning skönlitteraturen var en del av undervisningen. Det grundläggande för observationen var att besvara våra frågeställningar (Merriam, 1994). Precis som Junker (1960, enligt Merriam 1994) säger måste vi välja förhållningssätt när vi observerar. Det givna valet för oss var "observatör-deltagare" eftersom det viktigaste var att samla information. Att vara observatör-deltagare innebär att eleverna vet att vi är där och vad vi gör. Det viktiga i sammanhanget är att samla information, inte att delta.

Utmaningen är att kombinera delaktighet och observation för att kunna skapa en förståelse av undervisningen som en insider, samtidigt som man beskriver den för utomstående (Merriam, 1994, s. 107)

Under observationerna så förde vi anteckningar med utgångspunkt från vårt observationsprotokoll. Vi har gjort både observationer och intervjuer tillsammans, vi ansåg att det var viktigt eftersom två personer uppfattar mer än en.

4.4 Bearbetning av material

Efter varje besök satte vi oss ner och sammanställde våra observationer för att inte glömma viktiga detaljer och även analysera och jämföra våra intryck från observationstillfället. Intervjuerna avlyssnade vi dagen efter, eftersom de fanns i tryggt förvar på bandspelaren. Från intervjuerna sammanfattade vi det som var relevant för vår undersökning, vilket betyder att vi inte transkriberade dem ordagrant. Vi valde ut de delar av intervjuerna som svarade upp mot vårt syfte. Vi citerade även respondenterna men valde då, för läsbarhetens skull, att plocka bort vissa tveksamheter och upprepningar. Utöver det gjorde vi inga ändringar utan lät citaten från respondenten tala för sig själv. Intervjuerna lyssnade vi på flera gånger, då upptäckte vi att vi hade mycket givande material till vår undersökning. Vi upptäckte det som Merriam beskriver i sin bok med följande ord:

Det utgör i själva verket en ”färdig” och rik informationskälla för den forskare som har den fantasi som krävs (Merriam, 1994, s.117)

Dock så kan våra egna tolkningar av vad som sagts och hur det sades påverka vår utskrift av intervjun. För att kvalitén på utskriften av intervjun ska vara så lik den verkliga så var vi tydliga om utskriftens syfte och om utskriftsförändringarna. Som Kvale skriver i sin bok, *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997) måste man fråga sig:

Hur ser den utskrift ut som lämpar sig för mitt forskningssyfte? (Kvale, 1997, s. 152)

Vi valde att redogöra för skolorna var för sig, eftersom vi anser att skillnader och likheter kommer fram på ett tydligare sätt än om vi skulle väva in materialet från varje skola i vartannat. För att förtydliga resultatet än mer, gör vi en sammanfattning av det vi kommit fram till. Tanken med vårt upplägg fick vi från Stukat (2005) som menar att man med fördel kan dela upp resultatet så att man väljer att ha en objektiv del och sedan ett mer tolkande avsnitt.

4.5 Validitet och reliabilitet

Eftersom insikt, förståelse och att tolka andras syn på verkligheten är det primära i vår undersökning, skiljer sig förutsättningarna för hur tillförlitligt resultatet är i förhållande till om man i en undersökning exempelvis ska pröva en hypotes. Nedan ska vi redogöra för hur vi ska hantera vårt resultatets trovärdighet.

Ratcliffe (1983, enligt Merriam 1994) menar att det finns en del saker man måste beakta. Det ena är att all information har tolkare och översättare, i vårt fall lyssnar vi till pedagoger som tolkar sina lärargärningar. Det andra är att vi själva som observatörer inte kan ta in information utan att vår egen person med dess förförståelse och erfarenheter färgar informationen. Även att orden spelar sin roll, ord är symboler för att beskriva verkligheten, de är inte verkligheten. ”Inre eller intern validitet handlar om frågan i vilken mån ens resultat stämmer överens med verkligheten. Fångar resultatet verkligen det som finns? (Merriam, 1994, s. 177). Yttre validitet handlar om i vilken utsträckning undersökningen är generaliserbar, går det att göra om samma undersökning i ett annat sammanhang och få samma resultat. Eftersom vi valt ut våra klasser för ett speciellt ändamål menar Merriam (1994) att det inte finns någon anledning att undersökningen ska vara generaliserbar. Vi vill istället fördjupa oss i våra utvalda klasser med dess elever och pedagoger. Det är inte intressant i sammanhanget om undersökningen är generaliserbar.

”Reliabilitet handlar om i vilken utsträckning ens resultat kan upprepas. Kommer undersökningen således att ge samma resultat om den upprepas?” (Merriam, 1994, s.180). Eftersom människans beteende aldrig är exakt det samma från en stund till en annan kommer inte samma resultat att upprepas. Detta är inte heller önskvärt, utan undersökningen vill visa på hur de som är i skolvärlden uppfattar den. Även här kommer vi som observatörer och intervjuare att färga resultatet.

4.6 Etik

Under vårt arbete har vi strävat efter att arbetet ska utföras på ett etiskt riktigt sätt. Precis som Merriam (1994) skriver är det viktigt att respondenten och klasserna som vi observerar skyddas, de ska "...kunna behålla sin integritet, få veta vad som försiggår och ha rätt att säga nej till att delta" (Merriam, 1994, s.189). Vi har informerat om deras rättigheter genom brev (bilaga 1) och genom de samtal vi haft med våra respondenter inför fallstudierna. I breven informerade vi även om att vi tänkte bilda intervjuerna.

Merriam (1994) skriver vidare i sin bok om att som forskare har man kontroll över undersökningen och på så vis makt över den man observerar och intervjuar. Detta är viktigt att vi beaktar eftersom vår egen position påverkar undersökningen. Vårt förhållande till respondenten utvecklas under undersökningens gång och även det kan påverka vår studie. Vår strävan är att förhålla oss så objektiva som möjligt.

Att tänka ett steg längre är något som Merriam (1994) inspirerar oss till. Vad händer med respondenten efter undersökningen? Vilka tankar väcker våra frågor? Upplevs den positivt eller negativt? Manar frågorna till eftertanke och kreativitet eller till motstånd? Detta kommer vi troligtvis aldrig få veta, men det är viktigt att vi är medvetna om att en fallstudie som vår med observationer och efterföljande intervjuer kan starta processer.

Vi måste också respektera konfidentialitetskravet, vilket innebär att alla uppgifter som kan avslöja personens identitet ska uteslutas ur slutrapporten, om man inte kommit överens om motsatsen. Om respondenten beviljar att vi får använda hans/hennes namn är det tillåtet att göra det. Vi får däremot inte använda elevernas namn eftersom vi inte ansökt om föräldrarnas tillåtelse (Stukát, 2005).

Merriam (1994) upplyser oss om att de etiska frågorna är viktiga både vid fallstudien och även när vi sammanställer resultatet.

Det bästa är att vara medveten om de etiska frågeställningar som genomgående är aktuella under en forskningsprocess, från det att man formulerar en frågeställning till att man publicerar resultatet (Merriam, 1994, s.194)

5 Resultat

Nedan ska vi redogöra för resultatet av våra observationer och intervjuer, vi väljer att redovisa de delar av fallstudien som är relevant för att besvara vårt syfte. Eftersom vi besökt tre olika skolor väljer vi att redogöra var skola för sig för det ska underlätta förståelsen och tydliggöra resultatet. Vi har valt att kalla skolorna för 1,2,3 och läraren på skola 1 är pedagog 1, lärarna på skola 2 är 2a och 2b och läraren på skola 3 blir således 3, när vi valt att citera dem. I slutet av resultatredovisningen knyter vi ihop skolornas resultat i gemensam sammanfattning.

5.1 Skola 1

Klassen vi observerade var en klass i skolår 3 och bestod vid tillfället av nio elever, skolan ligger i Kungsbacka centralort. Två av eleverna hade nedsatt hörsel, därför fanns utöver läraren en extra pedagog som skötte den tekniska utrustningen och såg till att dessa två elever kunde delta i samtalen.

5.1.1 Bakgrund

Läraren för lektionen har varit verksam under ett läsår och har ett stort engagemang för arbetet kring litteraturen. Hon deltar i ett projekt som främjar elevers språkutveckling där bland annat handledning av Rigmor Lindö¹ har ingått. Läraren vill i framtiden utveckla arbetet kring litteraturen och vill arbeta med sagofigurer som utgångspunkt. Hon nämner artikeln, Vad händer i klassrummet när barnboksfiguren kliver in? (Nilsson & Sundemo 2001). Detta arbetssätt där en barnboksfigur dyker upp i klassen och inspirerar eleverna på olika sätt anser pedagogen vara ett optimalt arbetssätt.

5.1.2 Miljö

Klassrumsmiljön var inbjudande, med stora fönster som släppte in mycket ljus. Där fanns klassuppsättningar med böcker. Atmosfären mellan eleverna var tillåtande och läraren uppmuntrade alla till att delta i samtalet.

5.1.3 Observation

Vi fick förmån att få vara med och observera ett lektionspass, då läraren startade upp en period av ett intensivare arbete med läsförståelse efter att ha avslutat ett projekt fullt av sagor. Sagoprojektet kommer vi att återkomma till längre fram. Lektionen gick till så att läraren läste en novell ur *Nödsignal från rymden* av Georg Johansson för eleverna. Läraren klargjorde för eleverna vad en novell är för en genre, för att detta skulle bli tydligt för dem. På ett naturligt sätt så varvade läraren högläsningen med samtal om textens innehåll och förklaringar av svåra ord. Eleverna deltog med sina förklaringar till de svåra orden och textens innehåll och läraren såg till att ordet fördelades jämt, alla fick komma till tals och hon försökte även få med de tystare eleverna i diskussionen. Hon inledde med att läsa endast en mening ur novellen och frågade sedan eleverna, vad tror ni novellen handlar om? Detta gjorde hon för att sätta fart på elevernas tankar och engagemang i litteratursamtalet. Vilket ledde till att eleverna blev delaktiga i samtalet och lyssnade på varandra. Eleverna växlade mellan att vara passiva lyssnare till aktiva samtalare under läsandes gång. Eleverna kunde ha långa diskussioner om funderingar på novellens innehåll utan att tappa den röda tråden, de tog lätt upp tråden när läraren fortsatte läsa i novellen.

5.1.4 Lärarens syn på arbetssättet

På skolan arbetade man med litteraturen på flera olika sätt. De hade precis avslutat ett projekt som utgick från bilderböcker. Arbetet handlade om hur man kan berätta med bild och text, hur de ibland kompletterar varandra och hur text respektive bild också kan tala var för sig. Eleverna skapade sina egna bilderböcker som sedan ställdes ut på kulturhuset Fyren i Kungsbacka (bilaga 4).

Så att säga marinerat barnen i bilderböcker (Pedagog 1)

¹ Rigmor Lindö är lärarutbildare och universitetslektor vid Göteborgs universitet och har även skrivit många böcker kring litteraturläsningens möjligheter.

Arbetet kring sagor har varit omfattande, de har dramatiserat sagor som de själva har läst eller fått höra genom högläsning. De har även skrivit egna sagor som de presenterat för sina klasskamrater antingen genom att de dramatiserat sagan eller läst upp den.

Skolan arbetar aktivt med läsgrupper, detta beskriver pedagogen på följande sätt:

Vi har dom här läsgrupperna då, vi har delat in eleverna, det är tvåor och treor som läser ihop. Nivågrupperat barnen utifrån vad de klarar av för böcker. Så har vi gått till biblioteket och lånat, då kan man låna fem utav varje bok och så sitter dom i en grupp och läser en bok tillsammans. Då läser man kanske en sida per man och så sitter dom andra tysta och lyssnar och så läser man tillsammans. Då får man en gemensam läsupplevelse, sen diskuterar man alltid böckerna, de får alltid ha boksamtal efter varje bok. Även böckerna som dom läser enskilt, om de lånar en bok på biblioteket som de sitter och läser själva, så ska de alltid göra en liten utvärdering om den boken, där de får reflektera lite grann och bedöma den lite. Det som är roligt med de här läsgrupperna är att det kan bli så härliga diskussioner om någon tycker något som någon annan inte har upptäckt, de får syn på saker som de själva inte har sett från början (Pedagog 1)

Arbets sättet med skönlitteratur som grund kompletteras med att vid ett lektionspass i veckan gå striktare in på språkets form. Men även vid detta arbete inspireras de av sagan.

Att läsa skönlitteratur överhuvudtaget, det är utvecklande, rent mentalt utvecklande, kunna känna empati, leva sig in i en annan människa, språket utvecklas ju, ordförrådet. Att sitta och läsa en text som inte betyder något det är omotiverande, det får vara något som griper tag i dig, som fångslar dig och det gör ju skönlitteraturen. Det är enorm skillnad mot att bara läsa faktatexter eller bara ord som är staplade. Det är oerhört viktigt med skönlitteraturen, tycker jag (Pedagog 1).

Pedagogen bekräftar för oss att de elever som läser mycket har ett större ordförråd och har fördel av detta även i andra skolämnen. Hon konstaterade att de elever som har svårt för läsning ofta har svårigheter i matematik. Det är exempelvis svårt för dem att förstå innebörden i dubbelt och hälften. Hon menar att arbets sättet med litteraturen som grund passar alla elever men man måste som pedagog anpassa litteraturen efter varje elevs enskilda behov.

Läslusten bland eleverna är stor, de är stolta att visa upp vad de har läst. Hon berättar för oss hur mycket förra årets julkalender, Lasse Majas detektivbyrå grundad på Martin Widmarks böcker, inspirerade många elever till att läsa böckerna i den serien.

Under intervjun får vi veta att hemmet spelar en stor roll för läs- och skrivutveckling. De kan i tidiga åldrar se vilka barn som inte är litterärt ammade, de har ett torftigare ordförråd och har svårare att förstå berättarstrukturen när det själva ska uttrycka sig skriftligt. För elever som växt upp i ett hem där det har fått höra på högläsning är förhållandet det motsatta, de har ett större ordförråd och lättare för att formulera sig både muntligt och skriftligt.

Där ligger grunden, innan barnen kan läsa själva så ger du dom ett enormt ordförråd genom att läsa mycket för dom (Pedagog 1)

Klassen använder sig inte av bänkbok i traditionell mening, läraren anser att läsning inte ska vara en förströelse när eleven får tid över, läsningen är viktigare än så. Däremot har de läsläxa som följs upp en gång i veckan genom att pedagogen går runt till var och en och lyssnar samt samtalar om bokens innehåll och elevens uppfattning om den.

Skolan har ett eget bibliotek som de besöker minst en gång i veckan, för att låna böcker eller sitta och läsa. Pedagogen som är ansvarig för biblioteket gör även i ordning boklådor anpassade till de olika klasserna och dess elever. Biblioteket utnyttjades även på fritidstid

efter elevernas efterfrågan. Till största delen ska elevernas intresse styra deras bokval men pedagogen försöker stötta dem så att de hittar böcker som är anpassade efter deras förmåga. Hon poängterar att det finns många bra lättlästa böcker, de behöver inte vara larviga.

Det ska vara roligt att läsa (Pedagog 1)

5.2 Skola 2

Vi fick möjlighet att observera två olika klasser under dagen, en före lunch och en efter, båda klasserna var elever från skolår 1-3. Klassen vi besökte på morgonen bestod av 18 elever och 2 lärare och efter lunch 20 elever och 2 lärare. Vid varje observationstillfälle var två lärare närvarande. Skolan är mångkulturell och i varje klass var en mängd nationaliteter representerade, tiden de vistats i Sverige varierade och även de språk de talade hemma. Mot denna bakgrund kan vi konstatera att alla elever stod på olika nivåer i sin språkliga utveckling.

5.2.1 Bakgrund

Läraren för den första lektionen (Pedagog 2a) har varit verksam lärare sen 1996 och sedan dess arbetat på samma skola. Hon var en av dem som var med och grundade arbetssättet som vi beskrev tidigare under tematiskt arbete och som hon själv har beskrivit i Nilsson & Sundemo (2001). Pedagog 2a nämner Frank Smiths (2000) tankar om vad som krävs för att kunna bli läsande, som inspirationskälla. Det innebär att allt som eleven läser ska kännas meningsfullt och att det finns en vägledare tillhands som har kommit längre i sin läsutveckling.

Den lärare som var ansvarig för eftermiddagspasset (Pedagog 2b) har arbetat sen 2001 också på samma skola och gjorde sin slutpraktik hos pedagog 2a. Deras tankar kring undervisningen är samstämmiga och vi kommer därför inte att skilja dem åt när vi tolkar intervjun, däremot kommer vi att citera dem var för sig.

5.2.2 Miljön

Den fysiska miljön var inbjudande och stimulerande. Klassrummen var inte stora men utrymmet var väl utnyttjat. Överallt fanns det böcker, bokhyllorna var fulla och många böcker var framställda väl synliga. Väggarna pryddes med barnboksfigurer, ett vackert alfabet och elevernas egna alster. Vättens lilla stugingång var placerad vid golvet, en liten träfasad med en liten dörr i, där en vätte flyttade in en gång. Vätten är en av alla de figurer som eleverna lärt känna genom barnlitteraturen. Många sagofigurer fanns också som dockor i klassrummet exempelvis Maja, Alfons och Findus. Borden var grupperade så att samtal uppmuntrades, det vill säga eleverna satt minst fyra vid varje bord.

Atmosfären var harmonisk och vi upplevde att eleverna kände sig trygga. Det var ett tillåtande klimat och alla lyssnade på varandra, de respekterade varandra för den det är. Det var naturligt att hjälpa varandra vid exempelvis läsning. Om en elev inte kunde svenska, så hjälpte klasskamraterna till. Eleverna uppmuntrades till att vara nyfikna och ställa frågor.

5.2.3 Observation

Under morgonsamlingen fick en av eleverna öppna väskan. Den väskan genom vilket eleverna brevväxlar med barnboksfigurerna och i väskan skickar barnboksfigurerna även brev med olika uppdrag till klassen. Varje dag är det en ny elev som får läsa brevet, även de som inte kommit så långt i sin läsutveckling får läsa och alla sitter tysta och lyssnar. Går läsningen knaggligt får den läsande stöd av kompisen bredvid. I dag var det Findus, ur Sven Nordqvists böcker om Pettson och Findus, som skrev brev till klassen. I brevet fick vi veta vad Pettson och Findus gjort på Valborgsmässoafton. De hade varit vid Valborgsmässoelden och tittat, tyvärr hade även hönsen följt med, vilket inte katten var så förtjust i. Klassen pratade om vad Valborgsmässoafton var för något och vad man gjorde då, många elever kände inte till det. Lärarens roll var att leda samtalet och försökte få alla att delta genom att ställa frågor. En pojke förknippade det med onyktra människor och någon menade att det var samma sak som första maj. Findus fortsatte sitt brev med att berömma eleverna för det fördjupningsarbete som var och en börjat arbeta med, han var mycket nöjd med att så många valt att arbeta med katter. Det visade sig att ingen valt att arbeta med det, det var bara ett önsketänkande från Findus. Katten avslutade brevet med att säga att han tyckte att eleverna skulle arbeta vidare med sina eget valda temaarbeten.

I väskan fanns fler brev, detta var privata brev från olika barnboksfigurer till enskilda elever. Eleverna väljer själva till vem och när de vill skriva brev, de får alltid svar. I dag var det flera brev från Gunilla Bergströms Alfons och från Findus. De som fick brev började dagen med att besvara dessa. Eleverna är väl medvetna om vem som skriver åt barnboksfigurerna, men de uppskattar skådespelet och ingen har ifrågasatt det. Läraren har möjlighet att styra svårighetsgraden på breven beroende på vem som är mottagaren, även de brev som är avsedda till hela klassen anpassas efter vems tur det är att läsa.

På eftermiddagen fick den klassen brev av Alfons, han berättade att han och Viktor brukade göra skattkartor och gömma skatter. Nu fick klassen i uppdrag att göra egna skattkartor åt varandra. Alfons var tydlig i sitt brev med att de inte skulle gömma några skatter idag, de skulle få skatter av honom på fredag. Tillsammans kom klassen överens om att de skulle arbeta i grupper, läraren hjälpte dem att lotta dessa. Varje grupp pratade sig samman och gick ut på skolgården för att hitta ett bra ställe där skatten kunde gömmas. Sedan startade tillverkningen av kartor. Alla elever arbetade engagerat och kartorna blev detaljerade. Lärarens roll var stödjande, så att kartorna blev funktionella, de var måna om att alla elever deltog i grupparbetet.

5.2.4 Lärarens syn på arbetssättet

Jag skulle vilja säga att de olika barnboksfigurerna är levande i undervisningen, de är dom som kommer med uppgifter och får igång det vi ska göra, det gemensamma i bägge klasserna är den här väskan vi öppnar där det står något från barnboksfigurerna (Pedagog 2a)

Även när inte fokus på arbetet är skönlitteraturen så är det alltid barnboksfigurerna som driver arbetet framåt med olika uppgifter som klassen får genom brev. När klassen inte arbetar med teman, så utgår de från en skönlitterär bok i veckan och det är ur den boken de får läxa, boken ligger till grund för så väl matematikläxa som läs- och skrivläxor. Skönlitteraturen är grunden i alla ämnen, eleverna har inga traditionella skolböcker. Lärarna tillverkar för stunden det material som behövs inspirerat av skönlitteraturen. Eleverna får läsa böcker och återberätta för

varandra, de får öva sig att berätta för kamrater som inte läst boken, då behöver de vara ännu tydligare för att de ska förstå.

Lärarna är lyhörda för v temat med sina frågor och funderingar. Det kan också gå till så att eleverna börjar berätta om något och så plockar barnboksfiguren upp det och utmanar eleverna att arbeta vidare. Eftersom det är elevernas tankar och frågor som styr undervisningen så förekommer inga långsiktiga detaljplaneringar för terminens innehåll.

Det funkar ganska bra att man har tänkt sig något övergripande, säg Göteborg eller riddarborgar, sen får man vara ganska öppen för vad inom det här området man faktiskt tar upp. Det beror mycket på vad barnen kommer på eller funderar på. Att man tänkt sig något övergripande, sen får man vara beredd på att det blir vad det blir (Pedagog 2b)

Arbetet har utvecklats från ett traditionellt arbetssätt med läseböcker och bokstavsböcker till ett arbete helt utan färdiga skolböcker.

Vi hade olika svenskarbetsböcker med korsord och annat som visade sig funka jättedåligt för de här barnen. De hade inte en susning om vad som var på bilderna, de visste inte vad en ren var. Det slutade med att vi satt och talade om de rätta svaren för dom och så fyllde dom i. Sakta men säkert började vi släppa läseböcker, arbetsböckerna var nog de första vi tog bort, bara skrotade dom helt och hållet i den klassen jag var i då. Så småningom har vi också gått ifrån den traditionella bokstavsinläringen, vi går igenom bokstäverna nu också men vi börjar inte med det, det kommer så småningom (Pedagog 2a)

Arbetslaget har inga grammatikgenomgångar utan samtalar med den enskilde eleven utifrån dess egen text och tar upp saker som är relevanta utifrån den enskilda elevens utveckling. Läraren rättar bara när eleven själv vill. Lärarna ser sig själva som handledare för eleverna, de står inte och undervisar i traditionell mening. Det viktiga är att alla känner att de kan läsa och skriva och att alla känner att de vågar läsa och skriva. De nämner Frank Smiths tankar om att alla är medlemmar i de läsandets och skrivandets förening. Hur man än läser eller skriver så är det positivt, det viktiga är att alla kommer igång.

Det är väldigt roligt att arbeta med skönlitteratur som grund, en av fördelarna är också att barnen får en inkörsport i den svenska barnlitteraturen, den tror jag att många av våra barn inte har haft, inte som ett naturligt inslag i alla fall. Och det uppmuntrar verkligen barnen att låna hem böcker också, så att även småsyskon kan ta del av dem (Pedagog 2a)

Båda lärarna anser det finns många fördelar med deras arbetssätt, eleverna får bättre självförtroende eftersom det de skriver är viktigt och intressant. De är alltid någon som lyssnar till dem och ger dem respons, antingen läraren eller barnboksfiguren. Något annat som är bra är att barnboksfiguren vågar ställa vilka frågor som helst, vilket bidrar till ett öppnare klimat i klassen. Barnboksfiguren bidrar till att det blir roligare att göra sina läxor, det är alltid barnboksfiguren som ger läxor. Som elev sviker man inte gärna Alfons eller kanske Findus.

Eleverna får träna sitt språk på många olika sätt, de får stå inför klassen och redogöra för sin läxa och då är det viktigt att det är en god stämning i klassen. Från första klass får man börja öva sig på att prata inför grupp och eleverna är duktiga på att uppmuntra varandra.

Dom pratar och lyssnar hela tiden, man gör ju nästan allting i samspel med någon annan och man måste använda sitt språk, läsa och skriva eller prata och lyssna. Det är väldigt sällan man sitter ensam och håller på för sig själv och gör man det så skriver eller läser man oftast eller räknar. Man använder språket hela tiden (Pedagog 2b)

Vi frågar om arbetssättet passar alla elever, de menar att det passar de allra flesta. De elever som kan ha svårt för det är de som är helt nykomna till Sverige och inte har språket. De skulle säkert tycka att det vore lättare med enklare ”fylleriövningar” och papper med plus och minusuppgifter. Något som lärarna också tar upp är att det är svårt att få nya medarbetare som vill arbeta på detta sätt fullt ut.

Om jag jämför med hur det var förr så är barnen mer villiga att prata, att berätta och jag tycker att de är duktigare på att argumentera för sin sak och faktiskt förklara hur dom tänker och det är ju svårt. Det är något vi arbetar jättemycket med, tränar på att förklara vad man menar, så att alla kan förstå dig. Dom ställer mycket frågor också, det är något vi uppmuntrar, dom ska ju fråga mycket (Pedagog 2a)

Elevernas läslust yttrar sig genom att de vill låna hem mycket böcker och de vill gärna läsa själva. Ofta frågar de om någon vuxen vill läsa högt för dem. Läslusten yttrar sig också genom att eleverna går med sina föräldrar till det kommunala biblioteket på fritiden.

Lärarna anser att föräldrarna har en viktig roll fastän de inte kan det svenska språket. De kan stötta och vara engagerade och sitta med och lyssna, eleven och föräldern kan samtala om boken på deras modersmål. Många gör också det men några anser att det är skolans hela uppgift att lära deras barn att läsa och skriva. Ibland skär det sig mellan vad föräldrarna och lärarna anser vara det mest väsentliga. En del föräldrar anser att det är viktigt att det skrivna är korrekt, då är det viktigt att som lärare vara tydlig med hur man arbetar och varför.

Till viss del handleder lärarna eleverna i deras bokval, det är viktigt att göra detta försiktigt eftersom det inte får hämma deras läslust. Ibland får man som pedagog hjälpa en elev igenom en svårare bok så att de inte tappar lusten, det kan ibland vara att föredra framför att de väljer en lättare bok. För dessa nysvenska elever är ofta bilderna i böckerna till stort stöd, när ordförrådet sviker ger bilderna stöd.

5.3 Skola 3

Skolan ligger i Kungsbacka kommun, klassen vi observerade bestod av både fyror och femmor, vid vårt besök var det nio elever och två pedagoger. En av lärarna höll i boksamtalen medan den andra var resurs, vilket innebär att hon var disponibel för flera klasser.

5.3.1 Bakgrund

Läraren har arbetat på skolan under ett och ett halvt år, lika länge som hon varit färdig lärare. Hon gjorde sin praktik under utbildningen i en F- 2 på skolan.

5.3.2 Miljö

På väggarna hängde många olika arbeten som eleverna gjort och klassrummet var hemtrevligt. Stolarna var placerade i en ring på golvet för just denna lektion. Eleverna var trygga med varandra och sin lärare, det visade sig genom att alla vågade prata i det boksamtal som vi ska redogöra för och att läraren vågade utmana eleverna med frågor.

5.3.3 Observation

Elever och lärare var väl förberedda inför boksamtalet som vi fick vara åhörare till, samtliga hade läst boken hemma och eleverna hade med egna anteckningar om bokens innehåll samt egna reflektioner. De som gick i fjärde klass hade läst boken, *Hej Knekt!* av Marianne Fricke och femte klassarna hade läst, *En bra klass*, av Ander Drån. Samtalet inleddes med fyornas bok och därefter femmornas. Båda samtalen startade med att eleverna fick återberätta boken. De diskuterade frågor i boken som de hade reagerat på, de berättade att de såg bilder framför sig när de läste. Eleverna kunde sätta ord på sina känslor och tankar, några elever satte sig in i huvudpersonernas liv. De hade förmågan att dra liknelser till sitt eget liv och försökte förstå vad författaren ville med boken. Alla fick säga vad de tyckte om boken och varför, även om eleverna ansåg att boken var dålig så väckte den en reaktion. Den boken som femmorna läst tog upp ett utanförskap och vilka upplevelser man kan ha med sig som flykting. Boken hade väckt många starka känslor, en pojke berättade att han gråtit när han läste. Det tillåtande klimatet i gruppen gjorde att diskussionen blev givande, de kom in på frågor om hur det skulle kännas att komma till ett nytt land och en ny klass och även vad rasism innebär. Läraren som var ansvarig för klassen var aktiv i samtalet och utmanade eleverna till att delge sina åsikter och ville att alla skulle reagera på böckerna. Hon ville väcka nya tankar och idéer hos läsarna.

5.3.4 Lärarens syn på arbetssättet

Alla på hela skolan använder skönlitteratur mycket, det finns inga läsläxor om man inte använder skönlitterära böcker och barnen väljer oftast böckerna själva. Det är väldigt sällan vi håller på med ett område varken i So eller No som inte man försöker hitta skönlitterära böcker som stämmer överens, vi håller på med vatten och då läser dom dikter om vatten och om situationer runt vatten. Det är inte mycket vi gör utan skönlitterära böcker (Pedagog 3)

Skolan arbetar med läskompisar, de arbetar då över åldersgränserna, stora läser för små och de små läser även för de äldre eleverna i den mån de kan. Utöver boksamtal så har klassen just nu en läsutmaning, de ska läsa sig runt jorden, där varje sida motsvarar en kilometer och de ska tillsammans under ett år läsa 36000 sidor i läsläxa. Utöver detta så läser läraren högt för dem. Klassen pratar mycket om litteratur och jämför det de själva skriver med hur en författare skriver. Läraren anser att det arbetar med skönlitteraturen så mycket som det går.

Läraren vill få sina elever att reagera och tänka till, hon vill få igång tankeverksamheten, hon vill utmana dem. Hon anser att det är viktigt att arbeta med läsförståelse men man får aldrig säga att något är rätt eller fel. Istället ska man ge eleverna en utförlig respons, vad man som pedagog anser om texten.

Om barnen har fri skrivning så kommenterar jag alltid, jag tror att det är jättefarligt att bara säga, det var bra och så går vi vidare. Utan kommentera vad som var bra, det kräver vi ändå att dom ska kunna säga, inte bara att boken var bra (Pedagog 3)

Det blir aldrig tråkigt att arbeta utifrån skönlitteraturen, det finns inga begränsningar på hur mycket man kan få ut av det. Eleverna kopplar in sin egen erfarenhetsvärld, de kopplar det de läser till exempelvis film, data och övrig media. Litteraturen blir en naturlig del av elevernas värld. Genom att arbeta med skönlitteratur får eleverna ett större ordförråd och genom de boksamtal som klassen brukar ha, får eleverna träning i att uttrycka sig. Läraren anser att arbetssättet passar alla elever.

Lusten för att läsa är väldigt stor om man får läsa roliga, bra böcker, böcker som engagerar i alla fall. Än att sitta och läsa en läsebok eller så (Pedagog 3)

Eleverna tycker om att läsa, de lånar gärna och mycket på skolans bibliotek och även på bokbussen och har ofta flera böcker igång samtidigt. Många vill berätta om sina böcker och vad dom har läst. Den litteratur de läser i skolan eller som läsläxa redogör de för antingen skriftligt eller muntligt. När de redogör muntligt gör de det antingen inför klassen eller endast för läraren.

Föräldrarnas roll är viktig, men hon anser att det är svårt att få med sig föräldrarna. Det är fler som inte engagerar sig i sitt barns läsning än som gör det. Dock engagerar sig de föräldrar mer som har barn med lässvårigheter. När eleverna har kommit upp i fyran och femman kan det vara känsligt om man inte är en säker läsare, man vill inte visa att man har lättlästa böcker.

Läraren läser själv mycket barn- och ungdomslitteratur och genom att ha bokpresentationer får hon dem att pröva olika genrer. Till viss del hjälper hon dem i deras bokval.

Dom eleverna som är väldigt duktiga och har en tendens och välja för lätta böcker, dom är jag ganska hård mot, dom får inte välja hur dom vill. Dom barnen som har svårigheter försöker jag i alla fall göra ett komplement så att jag väljer en bok och dom väljer en. Det är ganska lätt att påverka dom bara genom att visa dom och säga, den här läste jag och den här handlar om, den var så spännande och så lägger man den där och plötsligt är den väck (Pedagog 3)

5.4 Resultatsammanfattning

5.4.1 Hur används skönlitteraturen i undervisningen?

Samtliga skolor använder sig av boksamtal, dock kan de se lite olika ut beroende på elevernas ålder och förkunskaper men också vilket syfte läraren har med samtalet. Det gemensamma för alla klasser är att det är en naturlig del av undervisningen. Alla klasser har individuell läsning och högläsning, hur mycket tid som ägnas åt detta varierar. Skola 1 använder sig av läsgrupper inom klassen, eleverna läser högt för varandra i samma bok. Skola 3 har läskompisar, här läser de årskursöverskridande, en äldre läser för en yngre elev och den yngre läser även för den äldre. Båda läsningssätten ger en gemensam läsoplevelse. Att använda sig av skönlitteratur i olika genre är en given del när klasserna arbetar tematiskt.

Skola 1 har arbetat i ett projekt med bilderböcker, om hur man kan berätta med text och bild på olika sätt, de har skrivit egna sagor som de fått dramatisera. På skola 2 spelar bilderboken en central roll, det är barnboksfiguren som engagerar och stimulerar eleverna till i princip allt skolarbete, det är barnboksfiguren som ger läxor och meddelar eleverna vad som ska hända under dagen. Barnböckerna, tillsammans med eget material som är inspirerat av barnlitteratur, ersätter alla traditionella läromedel.

Klassen som bestod av fyror och femmor talar mycket om litteratur och jämför hur olika författare skriver, för att få inspiration till sitt eget skrivande och få insikt om hur olika författare kan uttrycka sig. Dessa elever är äldre och har kommit längre i sin läsutveckling och läser således i större omfattning.

5.4.2 Vilka är fördelarna och nackdelarna med arbetssättet?

Fördelarna med att arbeta med skönlitteratur i skolan är oändliga, det finns inga gränser för hur mycket man kan få ut av det. Under boksamtal får eleverna tillfälle att öva sig i att reflektera och vara kritiska till det de läst. De får syn på saker i boken som de inte tidigare har upptäckt och man övar sig i att sätta ord på sina känslor. Eleverna kan under samtalen koppla det de läst till annat de sett, hört eller upplevt.

Läsning i allmänhet ger insikt i hur andra människor kan leva, vilket i sin tur utvecklar empati hos läsaren. Förståelsen för andra kulturer ökar, ordförrådet och den språkliga förmågan utvecklas. Har man en god läsförmåga går det även bättre i andra ämnen, exempelvis i matematik. När eleverna får redogöra för det de läst både skriftligt och muntligt får de öva sig i att uttrycka sig i egna ord och kunna återberätta. Vid muntlig redogörelse får de träning i att tala inför grupp och därmed ökar deras självförtroende, i den respons de får känner de sig sedda.

På skola 2 tar man hjälp av barnboksfiguren för att få fatt i elevernas funderingar, på så sätt kan man utgå från eleverna och arbetet blir således relevant för dem. En fördel med barnboksfigurerna är att eleverna vågar ställa vilka frågor som helst, det blir aldrig pinsamt. För läraren är det också en fördel, det är lättare att få eleverna mottagliga och engagerade genom att barnboksfiguren går lärarens ärende.

För vissa elever kan arbetssätten vara problematiska, detta berättar pedagogerna på skola 2, det gäller de elever som nyss kommit till Sverige och inte kan språket. Att arbeta utifrån uppgifter man får av en barnboksfigur kan för dem verka främmande, de hade säkert tyckt att det upplevts enklare och mer styrt om de fick sitta och skriva i ett tydligt läromedel. Läraren på skola 1 säger att arbetet med skönlitteratur passar alla om de får vägledning och hittar litteratur som är anpassad efter deras förmåga.

5.4.3 Hur skapas läsglädje?

Den fysiska miljön såg olika ut på skolorna, mest stimulerande var klassrummen på skola 2, där barnboksfigurerna verkligen flyttat in. I samtliga klasser var det en god, positiv stämning vilket är avgörande om elever ska kunna utvecklas. För att den enskilda eleven ska kunna känna läsglädje så måste litteraturen anpassas efter läsarens förkunskaper, elevens intresse ska styra när böcker väljs ut och i möjligaste mån ska eleven välja själv. Läraren kan dock inspirera eleverna till att vidga sina vyer, på ett lustfyllt sätt kan de genom bokpresentationer visa på nya alternativ, även genom att läraren själv visar att hon är en läsande förebild inspirerar eleverna. Det är viktigt att alla böcker som läses följs upp och tas på allvar, så att eleverna känner att det de läser är viktigt. Även hemmet har en viktig roll i att sprida läsglädje till sina barn.

Genom att respektera att läsförmågan varierar och att skapa en stämning där alla får och kan läsa, det utvecklar läsglädje. Detta såg vi exempel på i skola 2, där alla klasskamrater satt tysta och lyssnade när en elev läste högt ur Findus brev. Genom att eleverna har sagofigurerna som sina vänner skapar detta i sig läsglädje och väcker deras fantasi.

6 Diskussion

Att elevers språkliga förmåga på olika sätt har brister tar vi upp i inledningen av vårt arbete och hänvisar till en analys av en internationell studie som Längsjö och Nilsson (2004) har gjort. Enligt analysen har elever svårt att uttrycka sig i skrift och även svårt med att förstå det som står skrivet, undersökningen lyfter även fram att elever får för lite tid att samtala och reflektera. Således måste många skolor ändra den undervisning som syftar till att utveckla elevers språkliga- och reflekterande förmåga. Vi har genom vår litteratur och fältstudie fått syn på flera alternativa vägar, vägar som ger eleverna sammanhang och lust till läsandet. I vår diskussion kommer vi att se hur dessa alternativa vägar lever upp till läroplan och styrdokument samt diskutera de olika arbetssätten och deras plats i undervisningen. Vi kommer även att diskutera lärarens och omgivningens betydelse för elevers utveckling, så väl i skolan som i hemmet. Även de nackdelar som kan finnas för vissa elever kommer vi att belysa. Mot slutet av diskussionen kommer vi att se på vilken betydelse resultatet har för vår framtida lärargärning och ge några förslag på fortsatt forskning.

6.1 Skönlitteraturen i undervisningen

Varför finns det så sällan en utarbetad plan för hur man ska arbeta i skolan med att skapa läslust hos varje elev? Många skolor har en plan för elevers läs- och skrivutveckling, men som Lindö (2005) skriver så borde alla skolor arbeta för att utveckla en levande läs- och skrivkultur. Det är troligtvis ingen slump att det unika undervisningssätt som vi fick bevittna på vår andra skola har startat på en skola där förutsättningarna för en god språkutveckling inte är de mest gynnsamma. Det är när eleverna inte gör framsteg i önskvärd utsträckning som pedagoger söker alternativa vägar. På det sätt vilket de lyckades fånga elevernas glädje till skolarbetet gör att eleverna tar till sig kunskap av lust, de gjorde varje skoldag till något oförutsägbart och spännande. Deras arbetssätt stämmer väl överens med det som kursplanen i svenska vill att eleverna ska utveckla, nämligen lusten och fantasin genom att läsa och till att skriva (Skolverket, 2002).

Möhl och Schack (1981) tar i sin bok upp att barnlitteratur bidrar till att eleven utvecklar sin frågvishet eftersom eleven ser sig själv och omgivningen på ett nytt sätt. Pedagog 2a anser att deras elever blivit mer frågvisa när de börjat arbeta utifrån barnboksfigurerna, vilket de uppmuntrar. Även styrdokumentet anser att det är skolans uppdrag att ge eleverna förutsättningar att utveckla ett kritiskt förhållningssätt (Skolverket 2006). Detta är en av anledningarna till att vi ska läsa och samtala om det vi läst. Ett kritiskt förhållningssätt är avgörande för varje individs livslånga lärande. I dagens samhälle, där man måste kunna sälla bland mängder av information är det mer avgörande än någonsin.

Genom att ge skönlitteraturen en central roll i alla skolans ämnen, ger man eleverna goda förutsättningar till att bli litterata och få ett stort ordförråd. Att ha ett stort ordförråd hjälper eleverna i andra skolämnen, till exempel matematik. Det kan bli lättare att förstå de matematiska termerna som till exempel hälften och dubbelt. Lärarna i projektet Listiga räven (Alleklev, Lindvall, 2000) och pedagog 1 styrker detta, att elever med stort ordförråd har fördel i andra ämnen. Därför är det viktigt att alla barn får en riklig konsumtion av skönlitterära böcker. Där har både hemmet och skolan en viktig och stor roll. Kursplanen i svenska säger att det är grundläggande för alla skolämnen. ”Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling” (Skolverket, 2002 s.96).

6.1.1 Läsning

Pramling mfl. (1993) skriver att högläsning är sällsynt förekommande efter skolår fem och att man oftast slutar läsa högt för barn när de själva blivit litterata. Detta visar hur vårt moderna samhälle ser på högläsning, det är något man gör för små barn och därefter saknar det betydelse. Högläsningen har många betydelsefulla aspekter, exempelvis kan elever förstå svårare texter än när de läser själva. Det är detta som Vygotskij (Dysthe, 2003) menar med den potentiella utvecklingszonen, vid högläsning har man som pedagog möjlighet att utmana och utveckla elevernas läsförståelse. Under fallstudien på skola 1, observerade vi hur läraren använde högläsningens möjlighet att utmana elevernas läsförståelse, då hon läste en text som var snäppet för svår om eleverna skulle ha läst den själva. Kursplanen för svenska styrker högläsningens betydelse, när alla tagit del av samma text kan man föra ett samtal kring den, vilket gör att språket utvecklas i samspel med andra (Skolverket, 2002).

Även läraren på skola 3 talade om att hon ville utmana sina elever på olika sätt. Genom att låta eleverna läsa olika litteratur ville hon visa dem på olika sätt att leva. Detta går helt i samklang med kursplanen i svenska, som säger att skönlitteraturen ger insikt i andra människors liv och dess kultur (Skolverket, 2002). Läraren lät sin femteklass läsa om en flicka som invandrat från Bosnien, där hon upplevt krig (Drån, 1996). De fick insyn i en för dem väldigt annorlunda livssituation, där flickans hemska upplevelser präglade henne som människa och hennes sätt att vara mot omgivningen. Eleverna som läste boken går på en skola där det i princip inte finns några elever med invandrarbakgrund. Vi anser att skönlitteraturen kan vara ett sätt att kompensera dessa elever som inte i sin vardag stöter på olika kulturer. Precis som Alleklev och Lindvall (2000) säger så måste litteraturen vara meningsfull för att eleverna ska vilja läsa, litteratur som i exemplet ovan, där elevernas känslor väcktes är viktig och betydelsefull för elevers identitetsskapande. I kursplanen för svenska kan vi läsa att litteraturen och språket har en viktig roll för eleverna identitet (Skolverket, 2002). Med en stark identitet kan eleverna lättare bli en del av samhället och utveckla sitt eget lärande.

Eleverna måste få tid att läsa skriver Chambers (1987). Vi frågar oss själva hur verkligheten ser ut, är det så att elever får den tid som krävs till läsning eller är läsning något man gör när man får tid över. På de skolor vi besökte så fick eleverna mycket tid till att läsa och reflektera över det de läst. Läraren på vår första skola menar att läsningen är viktigare än vad den traditionella "bänkboken" står för och måste ha en centralare plats. Läsningen ska vara en planerad aktivitet med avsatt tid. Skolorna vi besökte levde upp till ett av skolans uppdrag, "Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga" (Skolverket, 2006, s.5).

6.1.2 Boksamtal

Keene & Zimmerman (2003) säger samma sak som pedagog 3 vill betona, det finns inget som är rätt eller fel i ett boksamtal. Alla tolkar och förstår texten utifrån sina livserfarenheter. Vi tror också att förståelsen ökar i takt med ökad läserfarenhet. För den sakens skull är inte de kopplingar som en äldre person med större läserfarenhet bidrar med mer riktiga än de reflektioner som ett barn gör. Det är detta som gör boksamtal så stimulerande och lärorika, boksamtalen är något som kan följa med från den första skoldagen till den sista. Boksamtalen är även viktiga för att eleverna ska kunna leva upp till Läroplanens mål, som säger att språk

och lärande är identitetsutvecklande och att elever ska få läsa och samtala mycket, för att få ett språkligt självförtroende (Skolverket, 2006).

En annan fråga som är intressant att betänka i samband med boksamtal är de tankar som Dysthe (2003) beskriver och som Bakhtin är fader till. Att mottagaren påverkar det som sägs. Frågan är hur kamrater och lärare påverkar det som den enskilda personen säger, vi tror att ju tryggare en individ är desto sannare är det som sägs. Som blivande lärare undrar man hur man ska agera för att boksamtalen ska bli så äkta som möjligt. Om vi kopplar det till skola 3 i vår fallstudie, där vi fick känslan av att eleverna var trygga med varandra, en av pojkarna i femte klass berättade exempelvis för alla att han gråtit när han läste om den Bosniska flickan. Hade han gjort det om han inte var trygg i gruppen? Vi kan åtminstone konstatera att ett boksamtal med samma bok aldrig kan bli detsamma i två olika grupper, vilket gör det än mer spännande. Att ha givande boksamtal i en klass är något som kan ta tid att utveckla och som Chambers (1993) menar så måste man som lärare visa att man är uppriktigt intresserad av det eleverna har att säga om sin läsoplevelse.

Lars Brink (2006) nämner att författaren Aidan Chambers har inspirerat många lärare både i Sverige och i andra länder om hur man kan arbeta med litteratur och hur man följer upp det som eleverna läser, med så kallade boksamtal. Vi fick läsa Chambers *Böcker inom oss* (1993) under våran utbildning och blev inspirerade till att arbeta med boksamtal. Under vår fallstudie hade vi turen att observera två olika typer av boksamtal, på skola 1 och på skola 3. Boksamtalen skiljde sig åt men huvudsyftet var ändå att eleverna skulle få djupare läsförståelse för den boken de hade läst eller hört. Man kan bara hoppas att fler får ta del av Chambers tankar om boksamtal, eftersom att samtala om det man har läst hjälper eleverna till nya tankar, bearbeta texten och att få svar på en del av sina frågor om texten. Genom samtalet utvecklar eleverna läsförståelsestrategier.

6.1.3 Tematiskt arbete

När man arbetar tematiskt är det, det valda temat som styr vad för litteratur man tillgår. Som lärare kan det kännas svårt att hitta bra och väsentlig litteratur till temat. Då är det bra att ta del av biblioteket och speciellt bibliotekarien, för det är hon/han som har stor kunskap om böcker, vilka som är bra och väsentliga för ens temaarbete. Lärarna i projektet Listiga räven (Alleklef & Lindval, 2000) hade en nära kontakt med sitt bibliotek och bibliotekarien. Det var bibliotekarien som hjälpte lärarna med bokval och att ta fram bra böcker till deras valda teman, men framförallt väcka deras läslust. Skola 1 och 3 såg stora fördelar med sina gedigna skolbibliotek och besökte dem regelbundet.

Nilsson tar upp i sin bok *Tematisk undervisning* (1997), vad som är väsentligt att man utgår ifrån när man arbetar tematiskt i skolan. Det är elevers förkunskaper och deras frågor som ska ligga till grund för att all undervisning ska vara meningsfull och att eleven ska kunna göra kunskapen till sin egen. Eleven ska aktivt producera egen kunskap utifrån sina egna vardagsfarenheter och sina egna frågor. Genom att arbeta tematiskt utgår man ifrån elevernas förkunskaper och deras vardag, det blir en tydlig röd tråd genom hela arbetet, eftersom man inte behöver göra avbrott för att byta ämne eller aktivitet. Detta kan vara en fördel för vissa elever, som har det svårt när ämne och aktivitet ofta byts i skolan. Det blir mer kontinuerligt för eleverna att arbeta tematiskt. Skola 2 arbetar oftast tematiskt och har en tydlig röd tråd i all sin undervisning. De utgår alltid från sina elevers förkunskaper och deras vardagsfarenheter i undervisningen. När de arbetar med ett tema så har de ett övergripande

mål, men sen är det öppet inom det området vad som tas upp. Det är elevernas funderingar, tankar och frågor som styr temats innehåll. Det var endast skola 2 som arbetade helt tematiskt, vi anser att de är ett föredöme för andra skolor, att de vågade ifrågasätta och utveckla den givna formen.

I Lpo 94 (Skolverket, 2006) står det att genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. Att arbeta tematiskt skapar många tillfällen där elever kan samtala, läsa och skriva. Eftersom det är elevernas förkunskaper och frågor som ligger till grund för det tematiska arbetet, så kommer alla elever till tals och blir hörda, det är en förutsättning att elever och lärare samtalar med varandra. Eleven är aktiv med att söka och läsa i skönlitterära böcker och gör sedan kunskapen till sin egen. När man arbetar tematiskt arbetar eleverna både självständigt och tillsammans med andra. I Lpo 94 (Skolverket, 2006) står det att eleven ska lära sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra. Även i kursplanen för svenska (Skolverket, 2002) kan man läsa att skolan ska ge eleven tillfällen att utveckla och praktisera sin förmåga att lyssna, tala, läsa, skriva och få uppleva och lära av skönlitteratur.

6.2 Miljöns roll

På skola 2 kunde vi observera att i klassrummen fanns det böcker överallt, både i bokhyllor, men även en del böcker framställda, väl synliga för eleverna. Hela klassrummet var fyllt av böcker och de olika barnboksfigurerna. Atmosfären var härlig och harmonisk och eleverna kändes trygga och glada, det var en atmosfär där man ville ta upp en bok och krypa upp i ett hörn och läsa. Att ha en stimulerande lärandemiljö är otroligt viktigt för inlärningsprocessen. Detta styrks i både Chambers böcker (1987, 1993) och i Alleklev och Lindvalls (2000) bok, där de beskriver hur viktig både den fysiska och psykiska miljön är för elevens lärande. Hur ser det ut ute på skolorna, finns det härliga klassrummet som vi såg på skola 2 eller är klassrummen ostimulerande för eleverna? På de tre skolor vi besökte så såg vi tre olika klassrum med olika fysisk miljö, det var bara skola 2 som hade ett gediget klassrumbibliotek, medan de andra två skolorna hade en nära kontakt med skolbiblioteket. Vilket är bäst ur barnens lärande synvinkel? Det finns inga enkla svar, det viktiga är att man skapar en stimulerande miljö både fysisk och psykisk för eleverna.

I vårt arbete har vi skrivit om vilken roll hemmet kan spela i barnens läs- och skrivutveckling, tidigare har vi gett exempel från Svenssons bok, (1998) på hur hemmet på olika sätt påverkar barnen och dess inställning till skriftspråket. I Läroplanen står, ”Skolans och vårdnadshavarens gemensamma ansvar för elevernas skolgång skall skapa de bästa möjliga förutsättningarna för barns och ungdomars utveckling och lärande” (Skolverket, 2006, s.14). Pedagog 1 är samstämmig med litteraturen vad gäller hemmet och de tidiga årens betydelse. Hon säger att man tidigt kan se vilka elever som är litterärt ammade, de har ett större ordförråd och lättare för att formulera sig i både ord och skrift. Detta styrker Amborn och Hansson (1998) som intygar att en stor del av ordförrådet har erövrats redan innan barnet börjat skolan. I sammanhanget är den forskning som Holdaway gjort kring tidigt läsande barn intressant, det är Lindö (2005) som delar med sig av sin tolkning. Holdaway har kommit fram till att en gemensam nämnare för dessa barn som läser och skriver tidigt, är att de blivit litterärt ammade. Från tidiga år har de fått lyssna till sagor och berättelser. Man kan tycka att detta försprång snart tas igen av de barn som inte fått detta i hemmet eller förskolan. Så enkelt är det dock inte, ett barn som blivit litterärt ammat kan i lugn och ro utforska språket och bli

ett med det (Bjar & Liberg, 2003). Tyvärr upplever vi att samarbetet runt läsning och skrivning inte alltid är självklart och enkelt, vilket vi fick bekräftat vid våra fältstudier. Samtliga lärare var överens om att hemmets roll var betydande och även de föräldrar som inte kan det svenska språket kan ha en stödjande roll. Men lärarna tyckte att det kunde vara svårt att få alla föräldrar engagerade. Kan det vara så att föräldrarna inte har insikt om vilken avgörande skillnad de kan göra. Hur vore det om alla föräldrar i samband med att barnet börjar i förskolan får veta vilken avgörande betydelse den litterära amningen har. Det kanske är så enkelt att det handlar om ren upplysning.

Chambers (1993) tror liksom vi att miljöns roll är betydande. I arbetet har vi visat på hur en stimulerande fysisk klassrumsmiljö kan se ut och även att man som lärare kan stimulera sina elever. Det kan inte nog poängteras att alla som arbetar i skolan med eleverna har en avgörande roll i hur elevernas vardag formas. Man måste ha en positiv inställning till allt som man förväntar sig att eleverna ska ta till sig. I våra fallstudier träffade vi av naturliga skäl endast på positiva lärare, det var endast de som besvarade vår förfrågan om vi fick komma. När eleverna känner sig trygga kan de lära och samspela, i vår läroplan (Skolverket 2006) står att skolan ska arbeta för att skapa bästa möjliga förutsättningar för att alla elever känner trygghet.

6.3 Kritisk reflektion

Lärarna på skola 2 menade att för de elever som nyligen kommit till Sverige kan ett arbetsätt utifrån barnboksfigurerna vara allt för fritt och väldigt annorlunda mot vad de flesta av dem varit vana vid i sina hemländer. Vi frågar oss om det är relevant att dessa elever ska ingå i denna undervisning från början eller om de ska erbjudas ett annat undervisningssätt tills de kan språket. Fångas de av den glädje till skolarbetet som klasskamraterna i stor utsträckning känner eller upplevs det endast som skrämmande och annorlunda.

Pedagog 1 anser att det är viktigt att anpassa litteraturen efter varje elev, frågan är om alla elever har möjlighet att ta till sig samma text, inför ett boksamtal krävs det att en grupp elever har läst samma litteratur. Om vi kopplar denna reflektion till det Dysthe (2003) delger oss, att kunskap skapas mellan människor, så kan vi ställa oss frågan om boksamtalen verkligen stimulerar allas utveckling, har eleven inte kunnat ta till sig texten, hur ska han/hon då kunna delta i boksamtalet? Kanske blir det tvärtemot vad boksamtalet var tänkt att ge, det blir för dem som inte kunnat ta till sig boken innehållslöst. Frågan är om det är rätt att hålla boksamtal i helklass, kanske borde eleverna delas in i grupper där de som ingår i samma grupp har en mer likvärdig språkutveckling. Om man inte har möjlighet att bedriva boksamtal i mindre grupper kanske den formen av läsning som pedagog 1 bedrev är att föredra. Då hjälptes klassen och läraren åt under läsningens gång att förstå texten.

6.4 Betydelsen för vår framtida lärargärning

Arbetet med uppsatsen och resultatet av den kommer att påverka vår framtida lärargärning, fältstudierna har gett oss insyn i flera intressanta undervisningssätt, som vi kommer att bära med oss när vi en gång ska omsätta teori till verklighet. Vi har fått djupare förståelse för hur man på olika sätt kan göra undervisningen lustfylld och meningsfull. Genom arbetet har vi blivit säkrare i vår inställning till litteraturens plats i undervisningen och vi vill i framtiden att den ska bli en stor och naturlig del av vår undervisning.

Eftersom vi fått mer kunskap om hemmets många gånger avgörande betydelse för elevernas utveckling, kommer vi att arbeta för att skapa goda relationer till hemmen. Det är viktigt att se vårdnadshavaren som en samarbetspartner.

6.5 Förslag till fortsatt forskning

Vi har sett att hemmets miljö spelar en avgörande roll i elevers språkliga utveckling. Både pedagoger och forskare är samstämmiga om att barns kunskapsinhämtning och språkutveckling gynnas, om de får växa upp i ett hem där man läser mycket för barnet och stöttar dem i skolarbetet. Vi vet att de tidiga läsarna har haft en god litterär amning. Våra pedagoger menar att samarbetet kan se väldigt olika ut och att det många gånger kan vara svårt att få föräldrar att inse vilken avgörande roll de har. Framtida forskning borde lägga energi på att se hur vi på ett bättre sätt kan ta vara på hemmet som en resurs. Hur ska man få hem och skola att ömsesidigt se varandra som samarbetspartners, där båda tillsammans verkar för elevens bästa. Hur ser motsättningarna ut och vad krävs för åtgärder i samhället för att överbygga dessa?

För att få mer stöd för att arbetssätten med skönlitteraturen i fokus, skulle det vara intressant om någon ville jämföra kunskapsutvecklingen hos elever med en mer traditionell undervisning. När man lika goda resultat som i en traditionell undervisning eller när man kanske andra kunskaper? Behövs båda sätten som komplement eller kan man lägga grammatikundervisningen åt sidan och bara lära av och genom litteraturen?

6.6 Avslutande ord

Precis som Dyste (2003) skriver så är språket mycket viktigt för var och en eftersom det är med det vi kommunicerar och på så vis erövrar ytterligare kunskap. Skolans mest grundläggande uppdrag är därför att se till så att alla elever får möjlighet att erövra ett rikt språk. Samhället har förändrats och det förväntas mer av oss när det gäller språklig förmåga än för femtio år sedan. Som exempel kan nämnas bruksanvisningar eller att ta del av litteratur vid en högskoleutbildning. Vi får en känsla av att skolans utveckling inte gått åt samma håll eller snarare inte utvecklats i samma omfattning. Kanske är det så att det sätt varpå eleverna erövrar sitt språk i skolan behöver se ut på ett annat sätt, för att de ska få ett rikt och dynamiskt språk som går i samklang med samhället i övrigt.

För att lärare i större utsträckning ska våga släppa taget och på ett mer övergripande sätt arbeta med skönlitteraturen behöver de få insikt i skönlitteraturens många fördelar och även kunna se att genom att arbeta så lär sig eleverna allt de lärt sig innan och mer därtill. Givetvis måste man också tycka det är ett roligt och stimulerande arbetssätt för att kunna förmedla lusten till eleverna, vilket vi tror att många skulle tycka. Utöver den traditionellt mätbara språkutvecklingen får eleverna så mycket mer, i boksamtal utvecklar eleverna sitt kritiska förhållningssätt. När man läser får man tillfälle att se in en rad olika världar som inte kan erbjudas på något annat sätt. De kulturer och de människor som läsaren stöter på gör att förståelse och empati utvecklas. Eleverna får även kunskaper som varierar beroende på vilken genre som läses. Skönlitteraturen kan hjälpa eleverna i sin egen identitetssökning och bli en referensram till hur livet kan levas.

Referenslista

Barn och ungdomslitteratur

Drån, Ander. (1996). *En bra klass*. Stockholm: Opal.

Fricke, Marianne. (1996). *Hej Knekt!* Stockholm: Opal.

Johansson, Georg. (1988). *Nödsignal från rymden och andra berättelser från kosmos*. Stockholm: Bonniers.

Litteratur

Amborn, Helen & Hansson, Jan. (1998). *Läsglädje i skolan*. Falun: En bok för alla.

Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth. (2000). *Listiga räven – läsinlärning genom skönlitteratur*. Stockholm: En bok för alla.

Bak, Maren, Gunnarsson, Lars, Lassbo, Göran & Ljungvall, Bibbi. (2004). *Samtal pågår: språkutveckling och skolresultat*. (Rapport i utvärderingen av Storstadsatsningen i Göteborg). Göteborg: Statskansliet Göteborgsstad.

Bjar, Louise & Liberg, Caroline. (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Brink, Lars. (2006). *Om läsande och boksamtal under mellanåren*. i Louise Bjar (red.) *Det hänger på språket*. (2006). Lund: Studentlitteratur.

Carlgren, Ingrid & Marton, Ference. (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.

Chambers, Aidan. (1987). *Om böcker*. Stockholm: Nordstedts.

Chambers, Aidan. (1993). *Böcker inom oss – om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

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

Keene, Ellin Oliver & Zimmermann, Susan. (2003). *Tankens Mosaik*. Göteborg: Daidalos.

Kullberg, Birgitta. (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Solna: Ekelunds.

Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindö, Rigmor. (2002). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Lindö, Rigmor. (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.

Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd (2004). *Läs- och skrivutveckling i skolan. Iakttagelser och reflektioner i anslutning till PIRLS*. (IPD-rapport). Göteborg universitet.

Merriam, Sharan, B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Möhl, Bo & Schack, May. (1981). *När barn läser*. Stockholm: Gidlunds.

Nationalencyklopedins ordbok. (1996). Höganäs: Bra Böcker.

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

Nilsson, Monica & Sundemo, Ulla. (2001). *Vad händer i klassrummet när barnboksfiguren kliver in?* i Kerstin Naucler (red) Symposium 2000 Ett andraspråksperspektiv på Lärande. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.

Pramling, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj & Klerfelt, Anna. (1993). *Lära av sagan*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket.(2002). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket.(2006). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.

Smith, Frank. (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber

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

Svensson, Ann-Katrin. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.

Hej!

Nu kommer vi snart till din klass för att göra våran fallstudie, vi är Camilla Jonsson och Irene Källberg, vi går båda vår sista termin på lärarutbildningen och är just i inledningen av vårt examensarbete. Fallstudien består av en observation, där vi sitter med och observerar verksamheten i klassrummet. Efteråt vill vi intervjua dig som lärare, intervjun behöver inte förberedas men vi skickar med frågorna för ert påseende. Vi kommer att banda intervjun, för att på bästa sätt ha möjlighet att ta till vara på er information.

Syftet med vårt arbete är att lyfta fram de fördelar som finns med att arbeta med skönlitteratur som grund i skolarbetet och se vilka fördelar de har för barns språkutveckling.

Ni som respondenter har följande rättigheter:

- Ni deltar frivilligt i undersökningen och ni har rätt att avbryta er medverkan när som helst.
- Deltagarna skall vara säkra på att deras anonymitet skyddas. Av slutprodukten skall det inte vara möjligt att identifiera såväl skola som lärare och inte heller elever. Om man överväger att namnge de som deltagit i undersökningen måste man ha tillstånd från alla berörda.
- Ni har rätt och möjlighet att när som helst ställa frågor om vår undersökning och få era frågor sanningsenligt besvarade.

Med vänlig hälsning Camilla och Irene.

Härmed godkänner jag min medverkan i följande fördjupningsarbete:

Signatur

Namnförtydligande

1. Miljön

Se på omgivningen och sammanhanget. Vilka beteende tillåts, uppmuntras, motverkas eller hindras?

2. Deltagarna

Hur många är de? Vilka roller har de? Se på pedagogens förmåga att få eleverna delaktiga.

3. Aktiviteter och samspel

Se på vad som händer, finns det någon speciell ordningsföljd. Hur samarbetar deltagarna? Hur kopplas deltagarna ihop med aktiviteterna?

4. Frekvens och varaktighet

När startade situationen? Hur länge håller den på? Vilka faktorer bidrar till situationen?

5. Svårfångade faktorer

- oplanerade aktiviteter
- symboliska innebörder
- ickeverbala budskap
- diskreta eller självklara faktorer i miljön
- vad som inte händer

Intervjufrågor

Bilaga 3

1. Berätta lite om dig själv och din bakgrund som pedagog.
2. Beskriv hur ni arbetar med litteratur i undervisningen.
3. Hur har ditt arbetssätt med läs- och skrivutveckling utvecklats?
4. I hur stor utsträckning arbetar ni utifrån litteraturen?
5. Hur skulle du vilja beskriva din lärarroll vid läs- och skrivinlärning?
6. Arbetar du efter någon speciell metod vid läs- och skrivinlärning, kan du ge några exempel?
7. Vilka är fördelarna med att arbeta med skönlitteratur som grund?
8. Hur gynnas språkutvecklingen för den enskilda eleven med ert arbetssätt?
9. Passar arbetssättet alla elever?
10. Vilken skillnad ser du i elevernas språkutveckling jämförelsevis med ett mer traditionellt arbetssätt?
11. Ser du att eleverna har läslust och hur yttrar det sig?
12. Hur ser du på föräldrarnas roll vid läs- och skrivinlärning?
13. Hur mycket ägnar sig klassen åt individuell läsning?
14. Hur följs den individuella läsningen upp?
15. Vilka möjligheter har ni att använda er av bibliotek?
16. I vilken utsträckning stödjer du eleverna i deras bokval?

Kollaskolans elever ställer ut bilderböcker, sagor och dikter

Vid en festlig vernissage med skön musik av Kulturskolans Juniorsymfoniorkester, cider och tilltugg invigdes Kollaskolans utställning på Kulturhuset Fyren. "Språkvävarna", det vill säga sexton pedagoger på skolan har med inspiration av universitetslektor Rigmor Linde i klasserna genomfört ett bokprojekt och nu visas det imponerande resultatet för allmänheten.

På Kollaskolan som profilerar sig som "En skola för alla" finns både grundskola och särskola. Pedagoger från båda skolenheterna startade under vårterminen 2006 en studiecirkel i svenska där man utgick från läroplanens skrivning att man genom skönlitteraturen bland annat får förståelse för kulturens mångfald och samhällets behov av aktiva medborgare. Den skall också ge eleverna en möjlighet att förstå världen och sig själva.

Rigmor Lindes bok "Den meningsfulla språkväven" användes som kurslitteratur och Rigmor har även fungerat som handledare under bokprojektet. I det har man fokuserat på skönlitteraturens betydelse och syftet har varit att ge eleverna en stimulerande undervisning med hjälp av bland annat folksagor, poesi, bilderböcker och boksamtal.

Ökad läsförståelse

– Projektet har förstärkt elevernas språkliga medvetenhet, läsförståelse, berättande, läsning och egna skrivande. Vi har också velat dela med oss av våra kunskaper och erfarenheter till varandra och till andra intresserade, säger Elisabeth Meyer Nordin och Agnes Ivarsson som är två av Språkvävarna.

På Fyren visas nu elevernas alster. Här finns fantasifulla bilderböcker i långa banor, spännande och lite läskiga sagor som Williams historia om hunden Lukas och katten Linä, sprattlegubbar å la Al-

fons Åberg, fotomontage från illustratören Andrea Råders besök på skolan och barnens egna diktböcker. Sallys poem om hästar fastnar i minnet:

*Bruna hestar
långa hestar
vilda hestar
smarta hestar.*

I en klass har eleverna fått hjälpa den glasögonprydda sorken Boris som flyttat in i klassrummet att skriva till sitt hjärtas dam Gudrun. Resultatet har blivit både smäktande heta kärleksdikter och mer rakt-på-sak-meddelanden i stil med "Följ du med på Rumpen Bar i kväll!"

Lovord

– Kollaskolan är en fantastisk skola! Initiativet till fortbildning och bokprojekt har tagits av de ambitiösa lärarna själva som ville lära sig mer och som tillsammans har en mycket stor kompetens. Det finns också en pedagogiskt engagerad skolläring som inser att det är viktigt att ta tag i lärarnas egen lust.

– Engagerade lärare ger engagerade elever och alla barnen har åstadkommit fantastiskt fina sagor. Det här är ett utmärkt exempel på en fin integration där särskolan och grundskolan verkligen har arbetat tillsammans! Rigmor Linde är full av entusiasm över samarbetet med Kollaskolan.

– Här är ju min bok - kolla alla, kolla!

Den unga författarinnan till "Jessie på äventyr" utställer både stolthet och förtjusning då hon upptäcker sin egen bok på en hylla bland andra elevers alster.

Att på ett så här professionellt, tilltalande och genomtänkt sätt presentera elevernas arbeten är att visa dem verklig respekt.

Utställningen som visas på Kulturtorget och barnavdelningen pågår fram till den 3 maj.

Ulla Åshede



Heta kärleksbrev har Boris fått hjälp med att skriva.

Foto: ULLA ÅSHEDA



Juniorsymfoniorkestern spelade på vernissagen.

Foto: ULLA ÅSHEDA



Rigmor Linde tillsammans med Elisabeth Meyer Nordin och Agnes Ivarsson från Kollaskolan.

Foto: ULLA ÅSHEDA