



GÖTEBORGS UNIVERSITET

"Det handlar om att marinera ungarna"

Fyra pedagogers perspektiv på ett bilderboksprojekt

Fia Dyberg och Jonatan Levin

LAU370

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Maj Asplund Carlsson

Rapportnummer: HT07-1080-01

litterat, bildad, beläst; benämning på den förändring i tänkandet som uppstår som en effekt av att vara läsande och skrivande, nämligen förmågan till abstrakt och obundet eller hypotetiskt tänkande. Att bli litterat förändrar också sättet att lära samt sättet att tala. Dessa förändringar är en förutsättning för ett självständigt deltagande i vårt extremt litterata samhälle. Jfr - illitterat.

illitterat, olärd, obeläst, utan boklig bildning. I pedagogiska sammanhang används uttrycket om en ung eller vuxen människa som ännu inte fått möjlighet att bli tillräckligt läsande och skrivande för att utveckla abstrakt och hypotetiskt tänkande. Språkvetare och pedagoger i västvärlden har sedan 1970-talet påvisat att ca 15% av de elever som lämnar grundskolesystemen fortfarande är illitterata. Fenomenet brukar på engelska benämnas the new illiteracy och är ett växande problem (Pedagogisk uppslagsbok, 1996).

Abstract

Arbetets art:	Examensarbete inom lärutbildningen 15 Hp
Titel:	"Det handlar om att marinera ungarna" Fyra pedagogers perspektiv på ett bilderboksprojekt
Författare:	Fia Dyberg och Jonatan Levin
Termin och år:	Höstterminen 2007
Kursansvarig institution:	Sociologiska institutionen
Handledare:	Ann Boglind
Examinator:	Maj Asplund Carlsson
Rapportnummer:	HT07-1080-01
Nyckelord:	Bilderböcker, Bilderboksprojekt, Vidgat textbegrepp, Språkutveckling, Estetiska läroprocesser, Kartläggning, Kartläggning av projekt, Läs- och skrivutveckling

Bakgrund: Det finns en tydlig önskan från regeringen att öka språkutvecklingen ute i landets kommuner. Bilderboksprojektet är ett lokalt projekt där man med hjälp av bilderböcker arbetar med elevernas språkutveckling. Det nya momentet i och med projektet på skolan är att bilderboken är utgångspunkten genom hela läs- och skrivutvecklingen och som final är det tänkt att eleverna producerar en egen bilderbok.

Syfte: Vårt syfte är att kartlägga ett bilderboksprojekt på en skola i Västsverige ur fyra pedagogers perspektiv. Detta för att få en fördjupad bild av hur man kan arbeta med språkutveckling med hjälp av bilderböcker och estetiska läroprocesser. Med begreppet kartläggning ämnar vi besvara frågorna: Vad, hur, varför, kopplade till projektet.

Våra frågeställningar är:

- Vad går ett bilderboksprojekt ut på?
- Hur kan läs- och skrivutveckling genomföras inom ett bilderboksprojekt?
- Varför arbetar skolans pedagoger med bilderböcker för att öka språkutvecklingen?

Metod: Vi har utfört en kvalitativ undersökning i form av intervjuer.

Resultat: Samtliga intervjuade pedagoger anser att bilderboksprojektet har medfört framsteg hos eleverna. Vissa elever har blivit bättre läsare, andra elever kan berätta en historia på ett mer fylligt vis. Läsintresset har ökat och medfört förbättring i läsandet och många elever beskrivs som bokslukare. Skriftspråket har förbättrats och eleverna visar större intresse för bilder och för genren bilderböcker. Ont om tid, litet utrymme för elevstöd ses som nackdelar. Tidsaspekten har medfört att pedagogerna i vissa perioder känt sig stressande och utmattade. Positivt har varit att hela skolan arbetat tillsammans. Sammantaget är att våra respondenter är mycket positivt inställda till projektets genomförande och innehåll.

Betydelse för läraryrket: Vi menar att bilderboksprojektet omfattar ett arbetssätt som utgör ett bra exempel på hur man som pedagog kan arbeta med språkutveckling på ett kreativt sätt. Vår kartläggning har visat vad projektet går ut på, hur man kan arbeta med det och varför det är ett bra arbetssätt. Vår förhoppning är att arbetssättet får en spridning till andra skolor runt om i landet.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Förord

Detta inspirerande arbete genomfördes under tiden november 2007 till januari 2008 och indikerar slutet på en lång och lärorik utbildning. Uppsatsen tar vi med oss när vi gör yrkeskarriär som nybakade lärare.

Examensarbetet har varit en utvecklande och lärorik resa. Tillsammans har vi planerat och genomfört arbetet med enskilda insatser som analyserats ihop, detta så att ett gemensamt resultat kunnat redovisats.

Vi vill tacka alla som medverkat, tagit del och hjälpt oss med vår uppsats. Vi hoppas att detta examensarbete kan inspirera till liknande språkutvecklande arbeten.

Begreppsförklaringen av litterat och illitterat i inledningen av examensarbetet förklarar omedelbart vikten av att arbeta med språkutveckling i skolan. Bilderboksprojektet anser vi är ett led i detta stora arbete.

Fia Dyberg
Jonatan Levin

Göteborg den 8/1 2008

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 Inledning	6
2 Syfte	7
2.1 Frågeställningar.....	7
2.2 Disposition.....	7
3 Litteraturgenomgång	8
3.1 Centrala begrepp.....	8
3.1.1 Bilderboken.....	8
3.1.2 Skolan.....	9
3.1.3 Skolprojekt.....	9
3.1.4 Grundskolans styrdokument.....	7
3.1.5 Kursplan Svenska.....	7
3.1.6 Vidgat textbegrepp.....	11
3.1.7 Litteracitet.....	11
3.2 Att använda skönlitteratur i undervisningen.....	12
3.2.1 Litteraturpedagogik.....	12
3.2.2 Att utgå från skönlitterärbaserad undervisning.....	13
3.3 Språkliga projekt.....	13
3.3.1 Listiga räven.....	13
3.3.2 Ett Bilderboksprojekt i New York.....	14
3.4 Teorier och perspektiv på lärande.....	15
3.4.1 Whole Language.....	15
3.4.2 Sociokulturellt perspektiv.....	15
3.4.3 Sociokulturell teori.....	16
3.4.4 Vygotskij och skapandet.....	17
3.4.5 Estetiska läroprocesser.....	18
4 Metod	20
4.1 Val av metod.....	20
4.2 Kvalitativ intervju.....	20
4.3 Tillvägagångssätt.....	21
4.4 Urval och Avgränsning.....	22
4.5 Forskningsetik.....	23
4.6 Vår undersöknings tillförlitlighet.....	24
4.7 Arbetet med resultatkapitlet.....	25
5 Resultat	26
5.1 Vad går bilderboksprojektet ut på?.....	26
5.2 Hur genomförs läs- och skrivutvecklingen inom projektet på skolan?.....	28
5.3 Varför har skolan valt att arbeta med språkutveckling med hjälp av bilderböcker?.....	30
5.4 Hur sker utvärdering av projektet?.....	30
5.5 Vilka resultat kan skönjas hittills?.....	31
5.6 Vilka är attityderna gentemot projektet?.....	32
5.7 Sammanfattning av resultat.....	33
6 Diskussion	35
6.1 Resultatdiskussion.....	35
6.2 Vad innebär bilderboksprojektet?.....	36
6.3 Hur genomförs bilderboksprojektet?.....	36
6.4 Varför just ett bilderboksprojekt?.....	37
6.5 Jämfört med ett Bilderboksprojekt i New York.....	38
6.6 Listiga räven och bilderboksprojektet.....	38
6.7 Yrkesrelevans.....	39
6.8 Förslag till vidare forskning.....	40
6.9 Slutord.....	40
7 Litteraturförteckning	41
Bilaga 1	
Bilaga 2	

1 Inledning

Det senaste årtiondet har barn och ungdomars medievanor i form av tv-spelande och internetsurfande ökat markant. Man spenderar ofta mer tid framför teven och datorn i hemmet än man läser, skriver och samtalar. Det får konsekvenser för språkandet¹. En undersökning visar att 90% av alla barn i åldrarna 9-14 ser på tv varje dag. I samma åldersgrupp läser 59% av barnen bok varje dag (www.nordicom.gu.se, 2007). Att nästan två tredjedelar av barnen i åldrarna 9-14 läser en bok varje dag kanske skulle kunna ses som positivt. Men vi anser att det är det skrämmande faktumet att nästan hälften av alla elever i åldersspannet inte läser någon bok alls, som bör belysas.

Skolan har en mycket delikat uppgift i att väcka intresse för läsande och skrivande. Det är förstås inte enbart skolan som har uppgiften att skapa ett stort läsintresse och en god läskunnighet hos eleverna, ansvaret ligger även hos föräldrarna men det kanske endast är i skolan många kommer i kontakt med litteraturens värld. Då måste skolan lyckas skapa en miljö som inte bygger på att ”alla elever troligtvis får läsa själva och höra högläsning i sin hemmiljö”. Skolan måste, anser vi, bedriva en undervisningsform med en bas som alla elever kan finna intresseväckande och utmanande. Det krävs att vi som pedagoger utmanar eleverna där de befinner sig kunskapsmässigt. Eleverna måste få möjlighet att läsa ur en bra bok varje dag i skolan. Här ligger betoning både på *bra bok* men även på *varje dag*. Det är när man låter eleverna få läsning som en rutin som man ger dem möjlighet att utvecklas som läsare. Fokus i skolan under långa perioder anser vi därför bör ligga på just läsande och skrivande. I princip alla skolans ämnen kan integreras med ett sådant språkligt arbete vilket gör att undervisningen i de andra ämnena inte behöver bli haltande.

I vardagen möts vi av ett ofantligt stort antal intryck i form av bilder, både rörliga och icke rörliga. Dessa bilder innehåller information som förs över till mottagaren. För att kunna skapa en förståelse för budskapet i bilden krävs information. Det krävs att man kan granska informationen på ett kritiskt sätt. Vad är syftet med bilden? Är budskapet sanningsenligt? Förhållandet mellan text och bild på en reklamskylt är lika analyserbart som förhållandet mellan en bild och en text i ett litterärt verk. Kan man skapa en undervisningsform som både ger kunskaper i hur bilder kan skapas, tolkas och analyseras och samtidigt ger god läs- och skrivutveckling?

Vi har i vår uppsats valt att kartlägga ett bilderboksprojekt ur fyra pedagogers perspektiv som pågår på en skola i Västsverige. Det är ett projekt som bygger upp läs- och skrivundervisningen kring bilderböcker. Vi kommer i vår undersökning belysa olika delar av detta projekt ur pedagogernas perspektiv för att skapa insikt i hur man kan arbeta med läsande, skrivande och kreativt skapande för att utveckla elevers språkande.

¹ Språkande är ett begrepp som skolverket tar upp i sin rapport Läs- och skrivprocessen i undervisningen (2000). Språkande är ett kommunikativt verktyg, men även ett tankeredskap som led till att utveckla ny kunskap.

2 Syfte

Vårt syfte är att kartlägga ett bilderboksprojekt på en skola i Västsverige ur fyra pedagogers perspektiv. Detta för att få en fördjupad bild av hur man kan arbeta med språkutveckling med hjälp av bilderböcker och estetiska läroprocesser. Med begreppet kartläggning ämnar vi besvara frågorna: Vad, hur, varför, kopplade till projektet.

2.1 Frågeställningar

Vi vill ta reda på vad de fyra pedagogerna anser att bilderboksprojektet går ut på, hur man arbetar i ett bilderboksprojekt och om projektet med bilderböcker kan öka språkutvecklingen. Till vår hjälp har vi formulerat tre frågeställningar.

- **Vad går ett bilderboksprojekt ut på?**
- **Hur kan läs- och skrivutveckling genomföras inom ett bilderboksprojekt?**
- **Varför arbetar skolans pedagoger med bilderböcker för att öka språkutvecklingen?**

2.2 Disposition

Vi har i det följande kapitlet tagit upp de delar som vi anser bör ligga som grund för att kunna få grepp om innehållet i undersökningen. I litteraturgenomgången ger vi en förklaring till centrala begrepp såsom det vidgade textbegreppet och literacitet vi presenterar också vad som kännetecknar en bilderbok och information om den aktuella skolan där bilderboksprojektet utspelas likaså delar av styrdokumentet och kursplanen i svenska och hur de kan ligga till grund för arbetet med bilderboksprojektet. Men vi har även sammanfattat den forskning och de teorier som kan sammanlänkas med ett projekt av detta slag. Dessutom konkretiserar vi ett sociokulturellt perspektiv, Vygotskijs teori och estetiska läroprocesser. Vi har format vår kartläggning av bilderboksprojektet utifrån vårt syfte och våra övergripande frågeställningar. För att kartläggningen ska bli så omfattande som möjligt har vi även sett över tre ytterligare områden som presenteras i resultatkapitlet. Dessa tre områden är utvärdering av projektet, vilka resultat som kan skönjas hittills samt vilka attityder pedagogerna har gentemot projektet. Intervjufrågorna är presenterade i bilagorna längs bak i uppsatsen. Vi avslutar med diskussionskapitlet där vi analyserar resultatet kopplat till litteratur och forskning. Sist ger vi förslag på yrkes relevans och vidare forskning.

3 Litteraturgenomgång

På följande sidor tar vi upp centrala begrepp och aktuell forskning som ligger till grund för förståelsen av uppsatsen. Först förklarar vi centrala begrepp såsom bilderboken, skolprojekt, det vidgade textbegreppet och litteracitet. Sedan beskriver vi hur man kan använda sig av skönlitteratur i undervisningen. Vi ger två olika exempel på språkliga projekt och till sist lägger vi fram olika teorier och perspektiv på lärande som ligger till grund och genomsyrar hela bilderboksprojektet.

3.1 Centrala begrepp

Det finns några centrala begrepp som vi har valt ut för att lättare förstå uppsatsen. Vi reder ut begrepp och bakgrundsfakta som vilka förutsättningar som råder på skolan där bilderboksprojektet utspelas, vi presenterar bilderboken, skolprojekt och problematiserar grundskolans styrdokument, kursplan Svenska, vidgat textbegrepp och litteracitet.

3.1.1 Bilderboken

Lennart Hellsing är en av Sveriges stora barnboksförfattare. I *barnbokens värld* skriver Ingrid Nettervik (2004) vad Hellsing tycker man bör fodra av en skönlitterär bok för barn. Han ställer följande tre krav:

1. Att den intresserar barnen.
2. Att den har tillräckliga estetiska kvalifikationer.
3. Att den, om den berör etiska frågor, har en ”moral” eller tendens som vi rimligen kan acceptera. Utöver detta kan inga direkta krav ställas. (Nettervik, 2004:13)

Nettervik (2004) beskriver bilderboken som en bok där bilderna spelar en dominerande roll. Bilderna brukar vara tryckta i färg och det förekommer i regel minst en stor bild per uppslag. En särskild sorts bilderbok där endast enstaka ord förekommer eller inga alls i anslutning till bilderna kallas pekbok och är avsedd för de allra minsta barnen i övriga fall anser Nettervik att man kan tala om *illustrerade* böcker. Under senare år har bilderboken blivit en allt större del av den totala barnboksutgivningen.

Ulla Rhedin (2001) ger sin syn på bilderboken i sin avhandling *Bilderboken på väg mot en teori*. Bilderboken kan ibland uppfattas som ett estetiskt verk och hör därför hemma med de gestaltande konstarna. Det eftersom bilderboken precis som annan konst vill uttrycka något i sin tid, så som berätta, levandegöra, gestalta och underhålla. Framför allt har det utvecklats ett mer dynamiskt förhållande mellan text och bild. Bilderboken är ofta poetisk, dramatisk och expressiv men kan även vara symbolisk och mångtydig. I estetisk mening har den blivit alltmer kvalificerad (Rhedin, 2001). Hon påpekar även att den skönlitterära bilderboken troligtvis är den enda litteraturkategori som inte har sitt ursprung i vuxenlitteraturen.

Maria Nikolajeva (2000) förstärker synen på bilderboken som en unik konstform med en kombination av två kommunikationsnivåer, den verbala och den visuella. ”Vare sig vi startar med bild eller med text skapas det förväntningar. Läsaren pendlar mellan det verbala och det visuella, medan förståelsen blir bredare och djupare.” (Nikolajeva, 2000:13). Det finns i bilderboken oändliga möjligheter för samspelet text och bild. I *Bilderbokens pusselbitar* (2000) förklarar hon likheten mellan teater, film och bilderbok. Alla tre medierna använder sig av ord och bilder, de har alla den verbala och den visuella kommunikationen. Likheten ligger i att betydelsen skapas i en samverkan av olika nivåer. Hon skriver också att bilderboken skiljer sig från allmän litteratur

genom det dubbla tilltalet. ”Barnböcker, inklusive bilderböcker, vänder sig alltid på en och samma gång till sin primära adressat, barnet, och till den vuxna medläsaren.” (Nikolajeva, 2000:265). Även Rhedin (2004) beskriver bilderboken som uttalat mångbottnad men förtydligar att det inte innebär att den vuxna läsplanen finns där på barnets bekostnad: ”bilderbokens inre växt har alltså gjort att bilderboken inte längre är en litteraturkategori, som är förbehållen de yngsta åldrarna. Den har blivit en angelägen litteratur att räkna med långt upp i den sena barndomen, under tonårstiden och alltså till och med på vuxennivå.” (Rhedin, 2004:12). Detta eftersom bilderböcker kan innehålla flera betydelsenivåer och kan tilltala unga och sofistikerade läsare på olika sätt (Nikolajeva, 2000).

3.1.2 Skolan

Skolan ligger i en förort till en kommun i Västsverige. Det bor drygt 22 000 människor i området varav hälften har utländsk bakgrund. Arbetslösheten är hög, utbildningsnivån är låg liksom medelinkomsten. Ungefär en tredjedel av invånarna nyttjar socialbidrag någon gång under året. Trots den dystra statistiken är det ett ungt och framtidsinriktat område. Stort fokus läggs på planering av utbildning och skola för att möta alla elevers behov men även på infrastrukturen. Redan i dagsläget finns planer på att bygga ett sjukhus och en idrottsanläggning. Språkförståelse är av största vikt vid arbetet med att bryta trenden av obehöriga elever som slutar skolan.

Myndigheten för skolutveckling har fått ett uppdrag av regeringen att öka språkutvecklingen i landets kommuner genom samverkan med olika aktörer. Göteborgs universitet är en av dessa aktörer samt ett av sju universitet och högskolor som erbjuder kompetensutveckling för pedagoger. Det skall vara pedagoger som har en aktiv roll i verksamheten när det gäller läs- och skrivutveckling samt intresse för att utveckla estetiska läroprocesser genom det vidgade textbegreppet. En fristående kurs har skapats och från regionens tretton medlemskommuner antogs 120 lärare. Skolans skolutvecklingsledare går kursen på Göteborgs universitet och är initiativtagare till projektet som startats på skolan. Ett lokalt projekt på en skola i Västsverige kan således spåras till ett regeringsuppdrag om att öka språkutvecklingen i landets kommuner. Bilderboksprojektet pågår under hösten 2007 på skolan där både elever och lärare medverkar.

Skolan är en F-5 skola med kulturprofil och har fem kulturpedagoger anställda med specialisering inom musik, bild, dans och drama. Alla klasser på skolan arbetar integrerat med någon av kulturpedagogerna en dag i veckan. Pedagogerna arbetar ämnesövergripande med ett vidgat textbegrepp. Det har skett stora förändringar på skolan de senaste åren, för att möta behoven från dagens elever. När skolan började arbeta med estetiska läroprocesser valde vissa lärare att söka sig till andra mer traditionella skolor.

3.1.3 Skolprojekt

Då en skola är vid en fas av projektiniterande och ansöker om projektmedel finns tydligt formulerade kriterier som måste uppfyllas. Skolverket och utbildningsdepartementet har angett att följande punkter bör vara uppfyllda för att en skola ska kunna erhålla projektpengar:

- Ett tydligt lärarinitiativ och en tydlig inriktning på lärarutveckling.
- Högskoleanknytning.
- Tydliga planer på dokumentation av effekter och spridning av idéer till andra lärare och skolor.
- Arbetslagsutveckling, det kollegiala samtalet, reflektion, ämnesintegrering.
- Utveckling av tänkandet kring utbildning, undervisning och inläring.
- Utveckling av elevhandling. (Folkesson m fl, 2004:90)

I boken *Perspektiv på skolutveckling* (2004) presenteras ett antal genomförda skolprojekt. Man har sammanfattat de aspekter som framkommit som viktiga vid utvärderingarna av dessa projekt. En centralt viktig aspekt som ett väl genomfört projekt medför är att det kollektiva lärandet för inblandade pedagoger utvecklas. ”När man, som inom ramen för ett projekt, förfogar över regelbundet återkommande tid för samtal, hinner man utveckla tankar kring mer djupgående och långsiktiga pedagogiska frågor.” (Folkesson m fl, 2004:91). Tid för pedagogiska samtal är alltså ett centralt redskap vid skolprojekt. Det är vid den kollektiva reflektionen som innehållet och tillvägagångssättet kan utvecklas och förändras till nya handlingar och bättre resultat (Folkesson m fl, 2004). En annan aspekt som ses som viktig är skolutvecklingsledaren/rektorns inblandning i projektet. En viktig faktor för att en skola ska kunna vara självförnyande och kunna arbeta problemlösande är samarbetet mellan rektor och lärare (Folkesson m fl, 2004). Vid de projekt där rektorn deltagit i en kollektiv läroprocess har lärarna ofta känt att de fått ett aktivt stöd och att det bidragit till projektets genomförande på ett bra sätt. En tredje aspekt som ses som viktig är skrivandet, det vill säga det skrivna ordet som ett medvetet redskap för läro- och skolutvecklingsprocessen. Skrivandet i projektsammanhang har främst tre syften. Dels som ett redskap för reflektion, då man antecknar tankar, idéer och diskussioner och dels som ett redskap för kommunikation, för att sprida idéerna inom och utom verksamheten och för att dela med sig av kunskaper. Skrivandets tredje syfte i sammanhanget är att vara ett redskap för dokumentation. Dokumentationen är viktig då den påvisar utveckling i arbetsgången inom projektet. Man får då även möjlighet att se tidigare faser av processen för att kunna förbättra tillvägagångssättet till nästa tillfälle ett liknande projekt genomförs. Dokumentation är även en naturlig del i arbetet med att följa elevers utveckling i och med arbetet med projektet. Den utgör då en samlad informationskälla till elevernas fortskridande och utveckling (Folkesson m fl, 2004).

3.1.4 Grundskolans styrdokument

På skolverkets hemsida finns tre läroplaner – en för förskolan (Lfö 98), en för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) och en för de frivilliga skolformerna (Lpf 94). En läroplan är en förordning som ska följas som utfärdats av regeringen (www.skolverket.se/sb/d/468, 2008). I Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet uttrycks att: ”i skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinneliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verklighet.” (Skolverket 1994, Lpo 94). Eleverna ska ges möjlighet att utforska och gestalta olika kunskaper och erfarenheter och även elevens eget skapande är en del som skall bejakas. Det framgår också att skolan förväntas medverka till elevernas harmoniska utveckling, där utforskande och lust att lära ska vara centrala aspekter i undervisningen. Pedagogerna förväntas skapa en undervisningsform som tar hänsyn till och integrerar kunskaper på många olika sätt (Skolverket 1994, Lpo 94).

3.1.5 Kursplan Svenska

Enligt kursplanen i svenska för grundskolan (Skolverket 2000, Kursplan Svenska) utvecklar arbetet med språket och litteraturen elevernas möjlighet att uttrycka tankar och känslor. Att bearbeta texter genom drama, rollspel, film och bildstudium möjliggör elevens tillägnning av kunskap. Skönlitteratur, film och teater förmedlar erfarenheter och upplevelser såsom glädje, tragik, humor och spänning. Skönlitteratur, film och teater bidrar även till att forma identiteten och ger möjligheten att förstå sig själv och sin omvärld. Skönlitteratur anses även utveckla den empatiska förmågan, förståelse för andra människors livssituation, vilket påverkar och formar värderingar och

attityder. Att enskilt och tillsammans i grupp arbeta med skönlitteratur bidrar till att ge svar på de stora livsfrågorna. Litteraturen ger även perspektiv på det nära, det som finns runt omkring i elevernas vardag (Skolverket 2000, Kursplan Svenska). I mål att sträva mot pekas det på att skolundervisningen i svenska ska sträva efter att eleverna genom att läsa litteratur utvecklar sin fantasi och lust att lära både individuellt och i samarbete med andra (Skolverket 2000, Kursplan Svenska).

3.1.6 Vidgat textbegrepp

Skolans roll är att förbereda eleverna på att hantera textbaserade verkligheter och det faller sig naturligt med tanke på den viktiga ställning som skriftspråkligt baserad kunskap har i samhället (Säljö, 2000). Skolan har en lång tradition av språklig verksamhet där man läser, talar och skriver som huvudsaklig aktivitet. ”Den form av kommunikation som försiggår i skolan är starkt orienterad mot skriftspråkliga sätt att förhålla sig till omvärlden; med en förenkling kan man påstå att man i stor utsträckning talar *om* världen snarare än *agerar i* den.”(Säljö, 2000:207). Skolans traditioner utmanas nu av den nya informationstekniken och medieverkligheten. Lindö (2005) skriver att skolan inte kan avskärma sig från barns och ungdomars fritidskonsumtion av såpor, data- och videospel utan borde skaffa sig en medvetnare hållning till populärkulturen och fundera över hur denna kan integreras i undervisningen. ”Jag menar att lärare i sin undervisning bör använda sig av skönlitterära texter som nyanserade motbilder till den ofta stereotypa världsbild som trivialkulturen producerar. Samtidigt är det viktigt att skolan lyfter in och problematiserar de nya medierna i undervisningen.” (Lindö, 2005:13). Detta är någonting som läroplaner och kursplaner tagit fasta på. Speciellt tydligt står det i förskolans värdegrund och uppdrag ”att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod...” (Skolverket 1998, Lpfö 98). Men även i kursplanens beskrivning av svensk och bildämnet nämns ett vidgat textbegrepp: ”bilder uppträder i samverkan med andra uttrycksformer som till exempel tal, text och musik inom ramen för ett vidgat textbegrepp. Kommunikationen i dag sker i stor utsträckning genom kombinationer av olika medier som ställer krav på ett gränsöverskridande arbete.” (Skolverket 2000, Kursplan bild).

Ett vidgat textbegrepp kan alltså innehålla många olika uttrycksformer så som språk, musik, rörelse, drama, bild, dans och film. Det är när vi förhåller oss till text som något mer än tryckta bokstäver, när vi räknar texten som ett av många sätt att kommunicera på. Det är när text förmedlas i olika uttrycksformer t.ex. genom drama, bild och skapande (Björk och Liberg, 1996). En liknande men något fylligare förklaring till det vidgade textbegreppet finns i *Att läsa och skriva en kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet* publicerad av Myndigheten för skolutveckling 2003-12-03. Där står att vi kommunicerar med varandra för att skapa mening, göra oss förstådda och förstå andra. Vi är därför bärare, medskapare och förändrare av de sammanhang vi lever i. Meningsskapandet kan ske på olika sätt via samtal, litteratur, film, bild, musik, drama/teater eller dans/rörelse. Situationerna kan avgöra vilka sinnen vi väljer att använda för att kommunicera. Vi kan tala, lyssna, läsa, skriva, se, lukta, smaka och gestalta. Att se på kommunikation på ett sådant utvidgat sätt och att i begreppet text innefatta det som inte bara förmedlas med det skrivna ordet benämns *det vidgade textbegreppet* (Att läsa och skriva: 2003-12-03).

3.1.7 Litteracitet

För att öka språkutvecklingen krävs att eleverna behärskar kompetenser utöver den som görs när man avkodar bokstäver i en text. Det räcker inte med att skriva in ett vidgat textbegrepp i två kursplaner för att utmana skolans läs- och skrivkultur. Eleverna behöver aktivt arbeta med litteracitet begreppet. Lärare måste erbjuda en meningsfull, kvalitativ och lustfylld läs- och skrivundervisning. I dag handlar läs- och skrivförmåga även om att samtala, reflektera, upptäcka samband och integrera ny kunskap med tidigare kunskap (Lindö, 2005:13). Historiskt sätt har skolan nöjt sig med att fostra elever till läs- och skrivande individer men i takt med att samhället ställer högre krav på individen måste skolan ställa högre krav på elevernas läs- och skrivutveckling. Denna omvälvande process som en människa genomgår för att tillägna sig skriftspråket beskrivs med ord som literacy, litteracitet och litterat (SLÅ, 2006).

Literacy är ett komplext och mångtydigt begrepp. Det kan närmast översättas med en utvecklad syn på läs- och skrivförmåga, där ord, bilder och medier skapar ett kontextuellt samband. I boken *Ord och bild ger mening* (SLÅ, 2006) presenterar forskare, lärare och lärarutbildare sin syn på literacy och den forskning som pågår i förskola och skola. Monica Axelsson är en av de tolv författare som medverkar i Svenskläraryrskriftens (SLÅ) årsskrift 2006. Monica Axelsson är universitetslektor vid Stockholms universitet och forskningsledare på Språkforskningsinstitutet i Rinkeby. Hon anser att litteracitet är den svenska motsvarigheten till engelskans "literacy". Litteracitet är ett brett begrepp som i ett socialt sammanhang omfattar användningen av tal, bilder, symboler och tecken i direkt eller indirekt koppling till text (Axelsson, 2006:53). En annan av författarna som medverkar i SLÅ (2006) är Bo Sundblad som är lektor i pedagogik på Lärarhögskolan i Stockholm. Han tycker att begreppen *literacy* och *litterat* i stort refererar till samma fenomen och har gemensamt innehåll. Sundblad skriver att allt sedan arbetarrörelsens gryning har adjektivet *litterat* varit den benämning som användes på effekten det har på en människa att bli läsande och skrivande och därmed få rätten till läslust. Redan på 1800-talet insåg man att förmågan att tänka utvecklades hos dem som blev bokläsande. Det man erfarenhetsmässigt visste inom arbetarrörelsen kan vi bättre beskriva idag:

Den människa, ung som vuxen, som ges rätten att bli läsande kommer att förändra sitt sätt att tänka. Denna förändring av tänkandet kommer i sin tur att leda till att den person som blivit litterat fått tillgång till ett nytt sätt att lära sig saker. Förändringen av tänkandet handlar huvudsakligen om möjligheten att bygga upp ett abstrakt princip tänkande och möjligheten att förstå och använda sig av obundet och hypotetiskt tänkande. Det senare kan beskrivas som förmågan att tankemässigt kunna gå utanför sin egen erfarenhet, att ta ställning till något man inte har egen erfarenhet av sedan tidigare. (Sundblad, 2006:96)

3.2 Att använda skönlitteratur i undervisningen

3.2.1 Litteraturpedagogik

I boken *Åtta läsare på mellanstadiet* tar Lars Göran Malmgren (1997) upp litteraturpedagogikens tre huvudtraditioner: kulturkonserverativ tradition, liberal fri läsning och textanalytisk tradition. Den första traditionen kännetecknas av en reproduktion av ett gemensamt kulturarv. Detta ses som en krock med dagens mångkulturella skola, där förekomsten av olika kulturer är påtaglig bland eleverna. Traditionen medför en syn på historien som absolut. Det finns således endast en sanning och det är den som är dokumenterad i en viss typ av litteratur. Kulturtraditionen byggs upp av synen att elevernas personligheter utvecklas vid läsning av litterära mästerverk och klassiker. Centralt för kulturtraditionens syn på litteratur är att: "det uppbyggda stoffet är fastställt som ett kanoniskt urval av texter som anses bära på och transportera omistliga värden genom historien, värden som bör

delas av alla i en enhetlig kulturell gemenskap.” (Malmgren, 1997:198). Den andra traditionen hade sitt genombrott vid moderniseringen av den gamla skolan. Denna pedagogik bygger på elevens individuella val av text och läsningen ses som en enskild upplevelse. Det centrala synsättet inom traditionen är att de fria valen av litteratur ska öka elevernas läsintresse. Malmgren menar dock att denna typ av fri läsning inte är vanligt förekommande i dagens skola. Det är beroende på att skolan tenderar att bygga upp undervisningen utifrån en ”rationell språklig färdighetsträning i preciserade och systematiska lärogångar.” (Malmgren, 1997:199). Den fria läsningen har hamnat utanför och förpassats till fritiden i stället för till undervisningen. Den tredje traditionen bygger på närläsning av texten. En textanalys av detta slag är ofta lärarledd och har därför många gånger varit fall för kritik. Det är då lärarens egna *korrekta* slutsatser om texten som förmedlas som kunskap. Malmgren kopplar samman denna tradition med nykritikens litteraturteori. Nykritiken bygger på att det är den utbildade pedagogen som ska bidra med en professionell textanalys. Pedagogen ska vägleda, ställa frågor och eleven ska ledas fram till *rätt* tolkning av texten.

3.2.2 Att utgå från skönlitterärbaserad undervisning

Gunilla Molloy menar i boken *Reflekterande läsning och skrivning* (1996) att elever i dagens skola inte har ett tillräckligt utvecklat språk för att kunna tala om och reflektera över sina läsupplevelser. Det leder till att många elever exempelvis läser skönlitteratur utan att reflektera över vad de läst. Det är när eleverna ges möjlighet att skriva om sin läsning som de har en betydligt större förutsättning att kunna begripa innehållet i texterna. Detta tar sig även uttryck i att eleverna får en större förståelse för livet utanför skönlitteraturens ramverk. Molloy menar att skrivandet är en form av tänkande. Tänkandet formar språket, vilket i förlängningen kan översättas som att skrivandet formar språket. Här menas även att eleverna måste ha något att skriva *om*. Förutsättningen är att eleverna läser skönlitteratur. Denna typ av litteratur ger möjlighet till språkutveckling: ”eleverna kommer att möta detta språk i texter som har ett personligt budskap till dem. Texter som de läser, skriver och talar om kommer att påverka deras eget språk. Så kan undervisning med skönlitteratur som bas fungera både språkutvecklande och personlighetsutvecklande för eleverna.” (Molloy, 1996:10). Eleverna måste ges möjlighet att läsa, skriva och samtala om det lästa och skrivna. Men även rollspela, måla och dramatisera innehållet i texterna. Då nås en betydligt större framgång i att sätta ord på individuella erfarenheter och tänkande. På detta vis ringas även en av de skönlitterära texternas viktiga delar in - de existentiella frågorna som böckerna innehåller.

Rigmor Lindö anser i boken *Den meningsfulla språkväven* (2005) att läsandet av skönlitteratur ger insikt i andra livssituationer, medvetandegör interpersonella dilemman. Dessa texter kan vara ett stöd i formandet av personliga känslor och tankar och till hjälp vid identitetsutvecklingen hos varje individ. Att i undervisningen samtala om texternas innehåll och budskap är även en viktig del i elevernas utveckling: ”genom att berätta, jämföra, kritiskt granska, ifrågasätta och formulera sina egna ståndpunkter stärker eleverna sitt språkliga självförtroende och får en social träning i turtagande.” (Lindö, 2005:24).

3.3 Språkliga projekt

3.3.1 Listiga räven

Vid ett projekt som utförts på Kvarnbyskolan i samarbete med Rinkeby bibliotek ville två lärare utforma läs- och skrivundervisningen på ett lustfyllt sätt. Projektet pågick under en treårsperiod och målet var att endast använda sig av bra skönlitteratur och fängslande facklitteratur för att väcka elevernas läsintresse. Projektledarna anser att man genom att undvika traditionella metoder för

läsning ger eleverna ett bestående intresse för litteratur. Undervisningen i projektet var uppbyggd kring läsning, skrivning, berättande, dramatiserande och målning. När eleverna exempelvis läst en text eller lyssnat på en berättelse vid högläsning fick de i uppgift att återberätta historien. Vid flera tillfällen fick eleverna måla eller dramatisera handlingen i texterna.

Projektledarna anser att läsning och skrivning ska finnas med som ett inslag i alla aktiviteter i undervisningen (Alleklef och Lindvall, 2000). Klassen som projektet byggts runt bestod endast av elever med utländsk bakgrund. Projektledarna anser dock att projektets utformning och innehåll är lika gångbart i klasser med helsvensk bakgrund. En bidragande faktor som spelat en viktig roll vid utförandet av projektarbetet var biblioteket. Det faktum att skolan hade satsat på att köpa in en stor mängd litteratur anser projektledarna var förutsättning för att eleverna skulle få möjligheten till goda läsoplevelser (Alleklef och Lindvall, 2000). Alleklef och Lindvall (2000) pekar på att det är utomordentligt viktigt att de inblandade pedagogerna har ett väl utvecklat personligt förhållande till skönlitteratur. Att pedagogerna själva läser skönlitterära böcker ses som en förutsättning för att ett sådant projektarbete ska kunna genomföras. Synen på skönlitterära texter blir då en naturlig del av vardagslivet istället för att ses som ett simpelt skolämne. Projektledarna anser att projektarbetet medfört flera goda resultat såsom:

- Läsintresset är mycket stort
- Läsformågan ökar mycket snabbare
- Ordförrådet blir bättre och bättre
- Språket utvecklas
- Barnens förmåga att uttrycka sig i tal och skrift blir mycket bättre
- Självkänslan hos barnen växer
- Skaparkraften stimuleras och får utlopp i bild och form (Alleklef och Lindvall 2000:74)

Vid tester utförda i stockholmsregionen visar resultaten att projektklassen har ett bättre ordförråd, en bättre läsförståelse och en högre lösningsfrekvens i matematik än snittet för alla Stockholms elever. Vid jämförelse med andra skolor med hög invandratäthet är skillnaden ännu större gällande resultaten för testen. Projektledarna menar att dessa resultat är en naturlig konsekvens av arbetet med projektet. ”För oss som följt barnens utveckling står det fullkomligt klart att projektet Listiga räven lagt grunden för de goda resultaten. Barnen har förutom god läsförmåga och läsförståelse också förvärvat ett stort ordförråd och en enorm läsapptit.” (Alleklef och Lindvall, 2000:65).

3.3.2 Ett Bilderboksprojekt i New York

Vid en skola i New York, Manhattan New School, genomfördes ett projekt med fokus på språkutveckling. Rigmor Lindö (2005) presenterar en sammanfattning av projektledaren Joanne Hindleys arbete i boken *Den meningsfulla språkväven*. Projektet omfattar bilderböcker då Hindley ansåg att det var den typ av litteratur som hennes dåvarande elever var mest bekanta med. Det ansågs att bilderböckernas begränsade textmängd korrelerade väl med elevernas uppgift - att skapa en egen bilderbok. Hindley anser att elever i åldern 8-9 år ser berättande i bildform som lustfyllt, vilket var ännu en motivering till varför arbetet skedde i bilderboksform. Målet med projektet var att ge en möjlighet för eleverna att lära sig olika textstrategier men även olika bildtekniker (Lindö, 2005). De första två veckorna fick eleverna lyssna till mängder av texter ur bilderböcker och klassen samtalande kring det lästa. Därefter fick eleverna välja ut en bilderbok som de ansåg vara intressant. Eleverna delades in i grupper, där elevernas valda böcker formade en grupporg. Hindley valde ut ett antal bilderböcker som ansågs tillföra kunskap om olika stilar och berättartekniker. Eleverna studerade sina valda böcker och innehållet diskuterades i grupperna och i

klassen, för att sedan antecknas i loggböcker. Efter ett par veckor fick eleverna påbörja skrivandet av sina egna bilderböcker. De sökte material i sina gamla utkast och texter för att sedan författa och måla själva bilderboken (Lindö, 2005). Projektet pågick i åttaveckor och man arbetade minst 1 timma varje dag med läsande, skrivande och samtalande kopplat till projektet. Lindö menar att ett projekt av detta slag medför goda resultat:

Eleverna lär sig att använda sig av skönlitteraturen på ett mer medvetet sätt. Lärare som arbetar på det här sättet märker att barnen blir mer uppmärksamma på att det skönlitterära texterna är en guldgruva för det egna bildskapandet. Genom att närstudera bilderboken utvecklar också eleverna sin bildkompetens. De lär sig tolka bilder och själva använda bilden som "text" på ett medvetet sätt, något som våra styrdokument också har betonat genom att införa det utvidgande textbegreppet i kursplanen i svenska. (Lindö, 2005:204)

3.4 Teorier och perspektiv på lärande

Vi avslutar litteraturgenomgången med olika forskare och författares syn på lärande. Vi presenterar Vygotskij som står bakom sociokulturell teori och konkretiserar sociokulturellt perspektiv och estetiska läroprocesser.

3.4.1 Whole Language

Rigmor Lindö (2005) sammanfattar Whole Language-traditionens syn på läsutveckling: "barn lär sig läsa genom att skriva och att skriva genom att läsa i relevanta och intresseväckande sammanhang och med vuxna som förebilder." (Lindö, 2005:155). Traditionen ser läsning som en direkt kommunikativ process, då den initierande läsundervisningen bör präglas av just kommunikation. Eleven ges en central position, där denne ska vara en aktiv deltagare. Läsinläringen beskrivs som en språklig utveckling som påbörjas genom elevernas textproduktion (Frost, 2002). Inom whole language-traditionen ser man även på språkutvecklingen som en process som börjar med att man utgår från helheten, för att djupdyka i de språkliga delarna, för att sedan återigen återgå till helheten. Genom detta arbetssätt anser man att flera fördelar uppstår:

- En hel text ger en läsupplevelse.
- Uppreppningsprincipen visar att hårt arbete ger resultat för läskunnigheten.
- Innehållet framkommer tydligt då eleverna får arbeta återkommande med samma text.
- Att arbeta med språkliga detaljer nära knutet till en text man redan är bekant med har fördelen att det är lättare att överföra sina nyvunna språkliga delkunskaper till själva läsningen av texten och få ett tydligt resultat direkt.
- Eftersom eleverna återvänder till samma text efter ha arbetat med detaljträning och sammanhängande läsning integreras dessa aktiviteter vilket gör att läsningen automatiseras. (Lindö, 2005)

Man använder sig inte av böcker som är specialanpassade till små barn utan anser att det är viktigt att eleverna får känna ett intresse för innehållet genom att texten utmanar intellektet. Att lära sig att läsa ses som en naturlig del av språkutvecklingen. Det är i mötet med meningsfulla texter som läsfärdigheten utvecklas vilket alltså skapar synen av att eleverna skall läsa riktiga böcker. Fokus ligger på att skapa förståelse för texten genom att pedagogen och eleverna kommunicerar fram tankar och kopplingar till elevernas erfarenheter (Frost, 2002).

3.4.2 Sociokulturellt perspektiv

Olga Dysthe skriver i *Dialog, samspel och lärande* (2003) att lärandet i ett sociokulturellt perspektiv är något som sker individer emellan och i relation till ett socialt sammanhang. Lärandet kan uppfattas som en social process eftersom inget lärande kan ske utan att individen samspelar med den sociala omgivningen. Detta gör att situationen blir en del av lärandet (Dysthe, 2003). Dysthe anser att sociokulturella perspektiv bygger på en konstruktivistisk syn på lärande och: ”*kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte primärt genom individuella processer.*” (Dysthe, 2003:41). Lärandet försiggår i ett socialt sammanhang och kunskapen är därför socialt konstruerad.

Den sociala konstruktivismen utgår från att både lärande och kunskap måste ses i ljuset av kulturen, språket och strängt taget hela den gemenskap eleven tillhör. Lärandet börjar varken ”därute” eller ”inne i huvudet” utan med språket som ett kulturellt fenomen. Språket bidrar till att forma våra sätt att förstå världen och ramar in kunskapen. Inte minst i skolsammanhang är språket centralt: det finns överallt i klassrummet, i läroböckerna, i elevernas anteckningsböcker och kanske framför allt i den muntliga kommunikationen. (Imsen 2006:50)

Således blir interaktion, samarbete och deltagande helt avgörande för lärande skriver Dysthe (2003) och att kommunikativa processer är förutsättningar för människans lärande och utveckling. Dessa består ofta av en kombination av språklig och praktisk interaktion, exempelvis barns olika spel och lekar. Den kommunikativa och den fysiska sidan hos lärandet betraktas som nära förbundna i sociokulturell inlärningsteori. Säljö (2000) sammanfattar ett sociokulturellt perspektiv på kunskaps- och färdighetsträning som att vi kan förstå vad som sägs och görs men inte på egen hand genomföra alla led utan stöd: ”vi exponeras för resonemang och handlingar i sociala praktiker, lär oss så småningom genomskåda dem, blir förtrogna med dem och kan kanske till slut genomföra dem från början till slut.” (Säljö, 2000:121). Säljö menar att detta inte behöver betyda att lärandet påverkar individen på ett djupt inre plan. Det yttre som kommunikation mellan människor och det inre som tänkandet är oförenligt med ett sociokulturellt perspektiv. Han anser att det inte finns några belegg för att det sociala sammanhanget eller den mer kompetente personen kan överföra information, kunskap eller färdigheter till den som lär. Detta är helt i enighet med den ryske språk- och kulturfilosofen Michail M. Bakhtin (1895-1975). Dysthe (2003) skriver att enligt Bakhtin är all kommunikation dialogisk. Det betyder att all förståelse och mening uppstår som ett samarbete mellan den som talar, den som skriver och den som läser. ”Hans grundtanke är att mening aldrig kan överföras, utan uppstår i själva interaktionen och samspelet och beror lika mycket på adressaten som på den som talar eller skriver.” (Dysthe, 2003:50). Bakhtins dialogism är ingen pedagogisk eller didaktisk teori vidhåller Dysthe men utgör ett språkfilosofiskt tänkande som har konsekvenser för synen på hur mening skapas och hur kunskap uppstår och utvecklas (Dysthe, 2003).

Sociokulturella perspektiv är ett mångskiftande fält. Sociokulturella teorier har vidareutvecklats av en rad personer och miljöer. Trots att de centrala aktörerna har en gemensam grundläggande syn på kunskaps- och lärosynen finns det skillnader hur begrepp tolkas och vilka faktorer som anses betydelsefulla i läroprocessen. En viktig skillnad är om tyngdpunkten läggs i ett psykologiskt, samhällsvetenskapligt eller ett humanistiskt orienterat angreppssätt (Dysthe, 2003).

3.4.3 Sociokulturell teori

Det händer att sociokulturell teori och socialkonstruktivistisk teori blandas ihop. Men trots deras likheter på det praktiska planet har de helt olika filosofisk grund (Imsen, 2006). Bakom sociokulturell teori står den ryske psykologen Lev S. Vygotskij (1896-1934). ”Vygotskijs teori är

både en teori om barns kognitiva utveckling och en teori om hur kultur och samhälle ”tar sin boning” i individen.” (Imsen, 2006:50). Dessutom har Vygotskij infört fantasi och kreativitet som viktiga begrepp att förhålla sig till. Kreativitet kallar Vygotskij en mänsklig handling som skapar någonting nytt ”oavsett om det skapande är ett ting i den yttre världen eller en konstruktion av intellektet eller känslan, en konstruktion som bara existerar och ger sig till känna i människans inre.” (Vygotskij, 2005:11). En människas handlingar anser Vygotskij består av två grundläggande typer. Det är den återskapande eller reproduktiva; brukar vara förknippad med vårt minne. Och det är den kombinatoriska eller kreativa. Hjärnan bevarar och reproducerar våra tidigare erfarenheter men dessutom är det ett organ som kombinerar, ”som kreativt bearbetar och skapar nya situationer och ett nytt beteende av element ur dessa tidigare erfarenheter.” (Vygotskij, 2005:13). Det är just denna kreativa aktivitet som gör oss människor till framtidsinriktade varelser som skapar vår framtid och samtidigt förändrar vår nutid anser Vygotskij. Denna process uppstår inte omedelbart eftersom varje åldersnivå har sitt eget uttryck och varje period i barndomen har sin egen typiska form av skapande. Det finns ingen motsättning mellan fantasi och verklighet. Vygotskij förklarar fyra grundläggande former av samband som förenar fantasins aktivitet med verkligheten. En kartläggning av fantasin underlättar och hjälper oss att uppfatta fantasin som en livsviktig funktion. Den viktigaste lagen för fantasins verksamhet formulerar Vygotskij följande:

Fantasins skapande aktivitet är direkt avhängig av rikedom och mångfalden i människans tidigare erfarenheter, eftersom dessa erfarenheter utgör det material som fantasikonstruktionerna byggs av. Ju rikare än människans erfarenheter är, desto mer material förfogar hennes fantasi över. Ett barns fantasi är fattigare än en vuxen människas, eftersom dess erfarenheter är mindre rika. (Vygotskij, 2005:19)

3.4.4 Vygotskij och skapandet

I utvecklandet av barns konstnärliga skapande skriver Vygotskij i *Fantasi och kreativitet i barndomen* (2005) att man måste iaktta principen om frihet. Detta innebär att barnens skapande sysselsättning varken kan vara obligatorisk eller påtvingad utan bara kan uppstå ur barnens egna intressen. Han skriver även att det viktiga är inte att barnen skapar något, det viktiga är att de sysslar med skapande. Grundregeln för barns skapande består att man måste se dess värde i processen inte i resultatet eller i skapandes produkt (Vygotskij, 2005).

Vygotskij (2001) menar att människan med hjälp av tänkandet återspeglar verkligheten på ett generaliserat vis och utan de högre formerna av psykisk kommunikation som är typiska för människan vore detta inte möjligt. Kommunikation förutsätter generalisering och en utveckling av ordets betydelse: ”därför finns det all anledning att betrakta ordets betydelse inte bara som en enhet av tänkande och språk, utan också som en enhet av generalisering och kommunikation, av kommunikation och tänkande.” (Vygotskij, 2001:40) Det verkliga sambandet som finns mellan barnets utveckling av tänkande och barnets sociala utveckling förstår vi först när vi lär oss se enheten av kommunikation och generalisering. Orden består av tecken som skapar en distans till världen men orden består även av ett innehåll. Detta innehåll kan vara personligt och präglas av förhållandet mellan tanke och ord. Lite förenklat blir det följande: i Sverige och Grekland växer det träd. Om du säger blunda och tänk på ett träd, tänker det grekiska barnet på ett olivträd medan det svenska barnet tänker på en björk. Vi tolkar vad vi upplever med våra sinnen så det blir meningsfullt. Därför måste vi se båda dessa problem - förhållandet mellan tanke och ord och förhållandet mellan generalisering och kommunikation (Vygotskij, 2001).

Talspråk uppstår ur ett levande umgänge med andra människor och är alltid begripligt för barnet. Barnet reagerar på talet som en naturlig reaktion på vad som händer omkring det och berör det.

Övergången till skriftspråket är oftast problematiskt p.g.a. att det är abstrakt och konventionellt. Barnet förstår helt enkelt inte varför man måste skriva och saknar ett inre behov av att skriva Vygotskij (2005). För att utveckla barns litterära förmåga behöver barnet skriva om ett ämne ”som barnet uppfattar med sitt inre, som upprör och framför allt inspirerar det till att uttrycka den egna inre världen i ord.” (Vygotskij, 2005:55). Därför bör läraren välja den sorts litterära skapande som lämpar sig bäst för barn som anteckningar, brev eller små berättelser. Roger Säljö (2000) har däremot en helt motsatt åsikt:

Pedagogiska ideologier som pläderar för att man skall ta utgångspunkt i barnets perspektiv vid undervisning och lärande ger uttryck för en tilltalande tanke, men det är ändå viktigt att inse att institutionaliseringen av undervisning och lärande med nödvändighet innebär att den personliga erfarenheten konfronteras med kunskaper och sätt att bilda kunskaper som inte nödvändigtvis har någon tydlig förankring i individens vardag. (Säljö, 2000:154)

Vygotskij anser att pedagogens uppgift är att i barnet väcka vad som redan finns i det att man hjälper detta att utvecklas och att man styr denna utveckling åt ett bestämt håll (Vygotskij, 2001, 2005). För att barnen skall förbereda sig för framtiden är en utveckling och övning av barnets fantasi en av de viktigaste krafterna i processen att förverkliga detta mål. Formandet av en skapande personlighet börjar med en skapande fantasi som tar gestalt i nuet. Skapande verksamhet i skolåldern och på barnens villkor är någonting Vygotskij verkligen förespråkar:

Den kommande människan uppnår allt med hjälp av den skapande fantasin; att orientera sig i framtidens värld och skapa ett beteende som grundar sig på denna framtid och utgår ifrån den är den allra viktigaste funktionen hos fantasin. Och i den mån som det pedagogiska arbetets viktigaste uppgift är att styra skolbarnets beteende så att barnet förbereder sig för denna framtid, är en utveckling och övning av barnets fantasi en av de viktigaste krafterna i processen att förverkliga detta mål. (Vygotskij, 2005:100)

Vygotskijs teori har upplevt en renässans på 1990- och 2000-talet p.g.a. att hans teori fäster stor vikt vid det sociala samspelet och språkets betydelse för inlärnings- och utvecklingsprocessen. Diskussion kan däremot råda huruvida Vygotskijs marxistiska perspektiv tolkas in i hans teorier och överlag är den västerländska psykologin inte intresserade av att inbegripa den historiska dimensionen i det kulturella perspektivet (Imsen, 2006). Trots detta används Vygotskijs teori flitigt i pedagogiska sammanhang.

3.4.5 Estetiska läroprocesser

Carlsen & Samuelsen (1995) skriver om hur de estetiska ämnesområdena tillvaratar människors aktivitet i mötet mellan den inre och den yttre världen eftersom i en skapande process arbetar man med att göra inre upplevelser konkret uppfattningsbara och sinnliga. För att kopplingen skall uppstå måste skolan arbeta med att skapa sammanhang mellan den praktiska förståelsen och den intellektuella och känslomässiga bearbetningen av verkligheten. Dramapedagogen Malcom Ross har utarbetat en modell som innebär att den vuxne måste arbeta konkret med fyra områden i sin undervisning. Carlsen & Samuelsen har översatt modellen till svenska. Den visar vilka element som krävs i arbetet med barns skapande verksamhet. Det är fyra områden i cirkelmodellen som de vuxna måste behärska och ha ett aktivt förhållningssätt till. *Leken* omsluter cirkeln eftersom den utgör grunden för all skapande aktivitet och *impulsen* är cirkelns kärna eftersom den är drivkraften i varje uttryckshandling. De fyra områdena är följande: sinnesträning, inre bildskapande och fantasi, media - de olika estetiska områdenas material och uttrycksmedel och slutligen hantverk och tekniker (Carlsen & Samuelsen, 1995).



(Modell ur Carlsen & Samuelson, 1995:47)

Det måste råda balans mellan de olika stegen om eleven skall kunna tillgodogöra sig undervisningen. Det krävs också att pedagogen är insatt i skillnaderna mellan de olika estetiska ämnesområdena eftersom de var för sig representerar ett eget specifikt språk. ”Ett område kan inte ersättas av ett annat och kan inte förklaras i *ord* utan endast med hjälp av det egna mediets språk.” (Carlsen & Samuelson, 1995:96).

En läroprocess sker i samspel mellan individen och yttervärlden (Imsen, 2006:211). Estetiska läroprocesser rör alla ämnen anser Anders Marner och Hans Örtegren (2003) och inte endast de i sig estetiska ämnena. Eleverna är medskapande istället för en behållare för obearbetad information. Läraren iscensätter kunskapssituationer och handleder eleverna utan att förmedla redan färdig kunskap. Kunskap finns inte endast inom skriftspråket och skolboken utan även i och genom olika medier och genrer. Marner och Örtegren skriver vidare att kunskap växer ur dialoger elev- elev och lärare- elev snarare än ur lärarens monolog. Kunskap skall vara engagerande och förvånande snarare än förväntad och från början given. Marner och Örtegren (2003) har gjort en tabell där de försökt ställa instrumentella läroprocesser mot estetiska läroprocesser för att visa på att de estetiska läroprocesserna inte enbart är en fråga om att ”sinnesförnimmelse ska påföras den pedagogiska rationaliteten i syfte att göra den mindre teoretisk. Snarare handlar det om att tänka på ett nytt sätt i skolan.” (Marner och Örtegren, 2003:81).

INSTRUMENTELLA LÄROPROCESSER

Eleven som en behållare för kunskap
Läraren som förmedlare av redan färdig kunskap
Enstämig skolmiljö
Fakta
Atomisering
Fast textbegrepp
Svar utan frågor
Automatiserad kunskap
Reproduktion
Snävt kunskapsbegrepp
Ytkunskap
Förväntad kunskap
Fasta begrepp
Entydig kunskap
Vertikalt medieringsbegrepp

ESTETISKA LÄROPROCESSER

Eleven som medskapare i en kunskapsprocess
Läraren som iscensättare av kunskapsituationer
Flerstämmig skolmiljö
Upptäckt
Transfer, överskridning
Vidgat textbegrepp, multimodalitet
Kunskap ur dialog
Främmandegörande kunskap
Kreativitet
Vidgat kunskapsbegrepp
Djupkunskap
Förvånande kunskap
Skapande begrepp
Mångtydig kunskap
Horisontellt medieringsbegrepp

(Marner och Örtegren, 2003:82)

4 Metod

4.1 Val av metod

Den kvalitativa intervjun är en unikt känslig och kraftfull metod för att fånga erfarenheter och innebörder ur undersökningspersonernas vardagsvärld. Genom intervjun kan de förmedla sin situation till andra ur ett eget perspektiv och med egna ord. (Kvale, 1997:70)

Vi har valt att utföra vår undersökning i en kvalitativ intervjuform. Vi anser att det är en passande metod för att kartlägga pedagogernas syn på bilderbokprojektets olika aspekter. Vi får utifrån det insamlade materialet reda på respondenternas förhållningssätt till *vad, hur, varför* just ett bilderboksprojekts arbete på skolan. Vi får reda på vad ett bilderboksprojekt är och varför skolans pedagoger arbetar språkutvecklande med bilderböcker och hur de arbetar med läs- och skrivutveckling i bilderboksprojektet.

4.2 Kvalitativ intervju

Det finns en tydlig distinktion mellan kvantitativa och kvalitativa intervjuer. Den kvantitativa formen av materialinsamlande används när målet för undersökningen är att bestämma omfattning av eller samband mellan på förhand klarlagda företeelser och egenskaper (Starrin och Svensson, 1994). Den kvalitativa intervjuformen används när målet är att upptäcka vad som sker. Det vill säga att undersöka ännu inte kända företeelser:

Den kvalitativa intervjun är icke-standardiserad. Den utgår från ett antagande om att man inte från början kan veta vilka frågor som är viktiga och betydelsefulla. Den icke-standardiserande ansatsen är sonderande. Den kvalitativa intervjun kräver att intervjuaren utvecklar, anpassar och följer upp vad som kan vara ändamålsenligt för situationen och för det centrala syftet med undersökningen. (Starrin och Svensson, 1994:56)

De intervjuer man genomför i sin undersökning kan således användas på två olika sätt: i ett explorativt syfte eller i ett syfte då man prövar hypoteser. En kvalitativ, explorativ intervju är alltså relativt ostrukturerad i sitt genomförande. Det vill säga att intervjuaren ändrar vinkling av frågorna, samt ställer oplanerade frågor utifrån respondentens svar. När man arbetar på detta sätt är målet att vinna ny information inom ämnet som undersöks. Detta tillvägagångssätt är lämpligt vid en kartläggning av ett kunskapsområde. Intervjuformen som prövar hypoteser är oftare mer strukturerade i sin form. Intervjuaren använder i högre grad standardiserade frågor till respondenterna. Detta tillvägagångssätt är bäst lämpad exempelvis vid olika jämförelser mellan intervjuer, då man ser skillnader och likheter i respondenternas svar (Kvale, 1997).

Intervjuer används även frekvent inom fallstudier av olika slag. Exempelvis när syftet med studien är att förvärva kunskap om en person eller en institution eller för att utreda allmängiltiga fenomen (Kvale, 1997).

När man förbereder en undersökning som bygger på materialinsamlande genom intervjuer är planeringen av tillvägagångssättet mycket viktig. Nyckelfrågorna är *vad, hur och varför*. Centralt är att förvärva förkunskaper inom valt undersökningsområde, fastslå syftet för undersökningen samt införskaffa kunskaper i intervju- och analystekniker (Kvale, 1997).

Steinar Kvale har sammanfattat tolv olika aspekter av den kvalitativa forskningsintervjun. Han menar att syftet med den kvalitativa intervjun är att få ut beskrivningar av respondentens livsvärld för att kunna tolka de beskrivna fenomenens innebörd. Nedan sammanfattar vi några av dessa tolv punkter:

- Det centrala för den kvalitativa intervjun är respondentens livsvärld och relationen till den.
- Intervjun ämnar tolka betydelsen i respondentens livsvärlds centrala teman.
- Intervjun eftersträvar kvalitativ kunskap utan kvantifiering som mål.
- Intervjun söker efter nyanserade beskrivningar av respondentens livsvärld.
- Intervjun söker beskrivningar av konkreta situationer och handlingar.
- Intervjuaren ska visa flexibilitet i sitt frågeställande utifrån de svar som ges.

(Kvale, 1997:35)

Det krävs mycket kunskap för att genomföra en kvalitativ intervju. Som intervjuare måste man ha färdigheter i både frågeteknik och psykologi. Man behöver dessutom bakgrundskunskaper i det ämne man forskar i för att kunna ställa rätt fråga vid rätt tidpunkt.

4.3 Tillvägagångssätt

Vårt syfte för uppsatsen stod oss klart vid ett tidigt stadie. Att kartlägga ett bilderboksprojekt ur fyra pedagoges perspektiv. Detta för att få en fördjupad bild av hur man kan arbeta med språkutveckling med hjälp av bilderböcker och estetiska läroprocesser. Vilket är intressant att undersöka då detta arbetssätt inte är särskilt vanligt förekommande på skolor runt om i landet. Vi bestämde oss för att kartlägga flera olika delar av projektet för att få bred bild av hur man kan arbeta med text och bild för att gynna elevers språkutveckling. Vi började leta relevant litteratur som hjälpte oss att finna en grund att stå på när vi formulerade våra övergripande frågeställningar. För att besvara dessa frågeställningar har vi format en mängd intervjufrågor. Intervjuformen är främst ur ett explorativt syfte, då vi vill vinna ny information om ett specifikt ämnesområde. Intervjuerna är därför utförda på ett relativt ostrukturerat vis. Det vill säga att olika följdfrågor ställdes till respondenterna, då de gav olika svar som vi ansåg behövde följas upp. Vi har dock format en intervjuguide med frågor som vi ställde vi till de fyra pedagogerna. På så vis kan undersökningen beskrivas som semistrukturerad. Vi valde att forma detta formulär då vi ansåg att dessa frågor är centrala för oss för att kunna besvara våra övergripande frågeställningar.

Vi formade ytterligare en intervjuguide för intervjun med skolans skolutvecklingsledare. Detta då vissa av frågorna i den ursprungliga intervjuguiden berörde undervisningen på ett sätt som skolutvecklingsledaren inte är insatt i men det bör tilläggas att hon arbetar med bilderboksprojektet i vissa klasser på skolan. Men även då det vid denna intervju förkom frågor som endast skolutvecklingsledaren hade insikt i.

Så här i slutet av terminen visade sig att det var svårt att få tag på villiga respondenter. Av förståeliga skäl, då de befinner sig i en krävande fas av projektarbetet - att påbörja avslutandet av projektet. Tillslut fick vi tag i fyra personer som ville ställa upp på intervjuer. Vi var ute efter att få respondenter som undervisar i olika årskurser. Detta för att få en så stor spridning av

tillvägagångssätt för arbetet inom projektet. De tre pedagogerna arbetar i ÅK1, ÅK3 och ÅK4. Vi ville även intervjua skolutvecklingsledaren för att få en bredare bild av projektet.

Intervjuförfarandet har vi valt att utföra tillsammans. Vi anser att fler följdfrågor framkommer om man är två forskare. Det är även lättare att fånga nyanser av svar som exempelvis respondentens kroppsspråk och betoningen av olika ord i svaren. Vi har spelat in intervjuerna digitalt. Vi anser att det är den mest tillförlitliga metoden att tillgå. På detta sätt har vi nu möjlighet att tillsammans gå igenom hela intervjun vilket gör att vi påverkar undersökningens reliabilitet på ett bra sätt. De inspelade intervjuerna har vi sedan transkriberat till en text som sedan ligger till grund för vårt resultat och vår analys.

Det kan även finnas nackdelar med detta tillvägagångssätt. Respondenterna kanske känner sig obekväma med det faktum att de spelas in. Vi valde att fråga respondenterna om de godkände inspelning av intervjuerna. Samtliga ansåg att det inte var några problem. Således har vi tagit hänsyn till de etiska aspekterna men faktum kan kvarstå: respondenten känner sig obekväma med situationen, vilket kan få konsekvenser för intervjun. Vi ser dock att fördelarna med detta tillvägagångssätt större än nackdelarna. Vi anser att intervjuerna måste genomföras i en situation där ett lugn råder och respondenterna känner sig bekväma. Därför har vi utfört intervjuerna i rum där störande moment saknas på respondenternas skola.

4.4 Urval och Avgränsning

Vår undersökning är alltså som nämnts uppbyggd kring fyra intervjuer, där vi har intervjuat fyra pedagoger varav den fjärde pedagogen även innehar tjänsten som skolutvecklingsledare på skolan. Respondenternas pedagogiska erfarenheter, ålder och anställningstid på skolan är aspekter som vi inte anser ha någon vidare betydelse för vår undersökning. Detta då vi menar att det inte är pedagogen som person som ska ligga i fokus för vår kartläggning av bilderboksprojektet utan det specifika tillvägagångssättet för undervisningen i projektet. Med andra ord ämnar vi inte att undersöka hur intervjupersonernas bakgrund och egenskaper kan ha påverkan på undervisningsformen inom bilderboksprojektet.

Vi har valt att genomföra undersökningen med fokus på pedagogers syn på detta specifika bilderboksprojekt. Vi vill få grepp om hur pedagogerna arbetar, varför de gör på ett visst sätt och vad undervisningen omfattar. Därför har vi valt bort den delen av en kartläggning som fokuserar elevernas syn på läs- och skrivutveckling inom bilderboksprojektets ramar. Att göra en avgränsning här anser vi vara ett måste då undersökningen annars tenderar att bli för omfattande för utrymmet i ett examensarbete.

Skolutvecklingsledaren är den fjärde intervjupersonen i vår undersökning. Vi valde att inkludera intervjun i undersökningen då vi vill få fram en bredare bild av projektet än vi skulle ha fått om vi endast hade haft ett lärarperspektiv. Skolutvecklingsledaren innehar mycket information om projektets bakgrundsidéer och kan på så vis delge kunskap om varför skolan arbetar utifrån detta tillvägagångssätt med bilderböcker för att öka språkutvecklingen.

Vårt syfte med uppsatsen är att kartlägga ett bilderboksprojekt ur fyra pedagogers perspektiv för att få en fördjupad bild av hur man kan arbeta språkutvecklande med hjälp av bilderböcker och estetiska läroprocesser. Vi vill se över så många aspekter av detta projekt för att kunna få en så omfattande undersökning som möjligt. Vi har utifrån vår syftesformulering, relevant litteratur och tidigare forskning inom ämnet format ett antal frågeställningar som ligger till grund för vår

undersökning. Vi insåg på ett tidigt stadium att vi måste välja bort vissa bitar inom projektet. Detta då vårt undersökningsområde annars skulle bli för stort för att rymmas i ett examensarbete. Svårigheten ligger i att välja bort de aspekter av projektet som inte är lika relevanta för en kartläggning.

Ett område vi har valt att inte undersöka är hur skolans bibliotek är uppbyggt. Det vill säga vilken litteratur som finns respektive saknas, hur mycket pengar skolan investerar i nya böcker. Vår undersökning är följaktligen inte ute efter att ta reda på och förklara de bakomliggande faktorerna till valet av befintlig litteratur på skolan. Vi har heller inte valt att undersöka skillnader mellan pojkar och flickors läs- och skrivutveckling. Denna avgränsning har vi gjort då vår ansats inte är att undersöka förhållandet mellan genus och språkutveckling. Utanför vårt undersökningsområde har vi även valt att placera skillnader i språkutveckling mellan elever med svenskt modersmål och elever med utländskt modersmål. Vi har valt att göra denna avgränsning då vi anser att om man skulle ta hänsyn till dessa aspekter skulle undersökningen lägga för stort fokus på individen. Vårt mål är istället att undersökningen ska kartlägga hur elevernas språkutveckling ser ut generellt, oberoende på individuella språkliga bakgrunder.

Vi har valt att exkludera projektets budget i undersökningen. Att ekonomin har en väsentlig påverkan på projektets utformning och genomförande anser vi vara en självklarhet. Men då vårt primära syfte är kartlägga ett bilderboksprojekt genom att besvara frågorna *vad, hur varför* kopplade till projektet snarare än själva projektets finansiella delar har vi valt att avgränsa vår undersökning genom att välja bort dem. En annan viktig del som vi valt att placera utanför undersökningens ram är föräldrars påverkan och del av elevernas läs- och skrivutveckling i bilderboksprojektet. Vi har varit tvungna att göra denna avgränsning då vår undersökning bygger på intervjuer med fyra pedagoger (varav en skolutvecklingsledare) på skolan. Således har vi inte genomfört intervjuer med eller skickat ut en enkät till elevernas föräldrar för att kartlägga hur de tillsammans arbetar i hemmet med läs- och skrivutveckling inom bilderboksprojektet. Vi anser dock att denna del är en mycket viktig bit av elevernas progression i språkutvecklingen. Men då vi inte på ett bra sätt har kunnat genomföra en undersökning som integrerar föräldrarna har vi valt att lämna detta område utanför.

Vi anser inte att de delar vi avgränsat oss från inte är intressanta för en kartläggning. Det förhåller sig snarare så att dessa frågor skulle kunna tillföra intressant material till kartläggningen. Vi har endast valt bort dessa delar då vår tid och vårt utrymme för uppsatsen inte låter oss kartlägga alla möjliga vinklar av bilderboksprojektet.

4.5 Forskningsetik

För att undersökningen ska följa vetenskapsrådets etiska kod har vi tagit hänsyn till de fyra olika delar denna kod består av. I boken *Vetenskapsteori och metod för lärare* (2002) tar Christer Stensmo upp de fyra krav som ställs för att individen ska skyddas i forskningen: ”information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande.” (Stensmo, 2002:26).

Vi var noga med att informera respondenterna om att deras deltagande var på frivillig basis och att om undersökningen innehöll frågor som de inte var villiga att besvara kunde de avbryta deltagandet i undersökningen. Vi var noga med att informera att intervjuerna var helt på deras villkor där de fritt fick bestämma hur länge de var villiga att delta.

Då vår undersökning inte omfattar ett känsligt ämnesområde är kravet på konfidentialitet inte lika stort. Vi valde ändå att låta respondenternas identiteter vara anonyma. Främst eftersom våra intervjupersoner helst föredrog att vara anonyma, men även av skälet att i undersökningar av denna typ brukar man traditionellt inte namnge personer. För att denna anonymitet ska kunna bevaras har vi även valt att inte namnge skolan där bilderboksprojektet utförs. Till viss del hade vi önskat att låta namnet på skolan figurera i uppsatsen, då vi anser att det är just detta projekt vi undersöker och inte ett bilderboksprojekt i största allmänhet. Men efter övervägning har vi beslutat att det är anonymiteten som får komma i första hand.

All insamlad dokumentation från undersökningen kommer endast att användas i ett forskningssyfte, direkt knutet till vår uppsats. Bandupptagningen från intervjuerna kommer inte att publiceras i efterhand utan respondenternas samtycke.

4.6 Vår undersöknings tillförlitlighet

När man talar om en undersöknings tillförlitlighet avser man ofta begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. För att en undersökning skall ses som väl genomförd är det viktigt att både validiteten och reliabiliteten är god. Vid kvalitativ undersökning är inte kravet lika stort att undersökningens resultat ska vara generaliserbara som vid en kvantitativ undersökning. Detta då syftet med en kvalitativ undersökning är att finna ny information som belyser det specifika ämnesområde man undersöker. Avsikten är alltså inte att jämföra eller finna allmängiltiga fakta som är applicerbara på andra områden än det undersökta.

Begreppet validitet kan delas upp i två grupper:

1. Begreppsvaliditet som består av *överensstämmelse mellan teoretisk definition och operationell indikator samt frånvaro av systematiska fel.*
2. Resultatvaliditet, ämnar svara på om man mäter det man påstår sig mäta.

(Esaiasson m fl, 2007)

För att god resultatsvaliditet ska uppnås krävs att begreppsvaliditeten är hög samt att undersökningens reliabilitet är god (Esaiasson m fl, 2007). Med det senare begreppet menas att det inte förekommer några systematiska eller osystematiska fel. Det vill säga att mätinstrumentet används på rätt sätt.

I vår undersökning där vi format våra intervjufrågor utifrån ett tydligt syfte, övergripande frågeställningar och relevanta vetenskapliga teorier inom ämnesområdet menar vi att vi undersöker det vi säger att vi ska undersöka. Våra intervjufrågor kan i undersökningen ses som vårt huvudsakliga mätinstrument. Vi har försökt att täcka in ett så stort område av bilderboksprojektet genom att forma så bra frågeställningar som möjligt. Vår resultatvaliditet anser vi därför vara god.

Vi anser att den kvalitativa intervju metoden är ett bra sätt att tillgå när man vill kartlägga ett fenomen eller verksamhet. Vi anser att våra övergripande frågeställningar grundlägger besvarandet av vårt syfte för uppsatsen. Vi anser även att våra intervjufrågor ringar in de områden de övergripande frågeställningar vill ha svar på. Således anser vi att vår undersökning håller en god reliabilitet. Mätinstrumentet är korrekt.

Vi anser inte att undersökningen innehåller några systematiska fel. Vi har försökt att tänka igenom varje detalj av genomförandet för att undersökningen ska vara så tillförlitlig som möjligt. Det

faktum att vi är två forskare som samarbetar menar vi är en fördel, då man ständigt tenderar att ifrågasätta varandras slutsatser och tolkningar. Vid diskussioner av denna typ anser vi att flera av de möjliga misstag i metod- och analysförfarandet som kan uppstå uteblir.

Vi har vid intervjusituationen försökt att undvika osystematiska fel. Vi valde strategiskt intervjuplats så vi inte skulle bli avbrutna eller störda på något vis. Vi gjorde en provinspelning innan vi startade intervjuerna för att kontrollera att bandaren fungerade korrekt. Vi anser därmed att undersökningen inte heller har några påtagliga osystematiska fel.

Resultatvaliditet och begreppsvaliditet är delar av en s.k. intern validitet och gäller huruvida de slutsatser vi dragit är trovärdiga eller ej. Man talar även om extern validitet: går slutsatserna att generalisera? (Esaiasson m fl, 2007).

Då vår ambition endast är att kartlägga detta specifika bilderboksprojekt anser vi inte att våra resultat och slutsatser är statistiskt generaliserbara. Resultaten vi ser talar alltså endast om våra specifika respondenters syn på detta projekt. Vi menar inte att andra pedagoger på annan skola nödvändigtvis skulle ha samma syn och få samma upplevelser som de intervjuade pedagogerna på denna skola har.

Vi vill dock i vår uppsats jämföra de resultat våra respondenter sett hittills av projektet med tidigare forskning. Det vi jämför är tendenser i språkutveckling och inte generella resultat som fritt kan tala för bilderboksprojektets effekter på språkutveckling. Vi anser att en jämförelse ändå är intressant då man eventuellt kan skönja tendenser i hur arbetet uppfattas som metod: vilka positiva respektive negativa resultat som ses. Här talar man om en analytisk generalisering. ”Analytisk generalisering innebär att man gör en välöverlagd bedömning om i vad mån resultaten från en undersökning kan ge vägledning för vad som kommer att hända i en annan situation.” (Kvale, 1997:210).

4.7 Arbetet med resultatkapitlet

När allt material från intervjuerna var insamlat, satte vi oss ned och transkriberade de inspelade intervjuerna till textform. För att besvara våra övergripande frågeställningar sökte vi i den transkriberade texten efter respondenternas citat och yttranden. Vi strök under det material som vi ansåg utgöra en relevant del för besvarandet av varje frågeställning. Vi bestämde oss för att sammanfoga de fyra pedagogernas intervjumaterial. Vi har således lyft fram våra respondenters svar så de utgör en sammanhållen text, där man i den flytande texten inte kan urskilja vem som sagt vad. Genom att gå tillväga på detta sätt anser vi att resultatkapitlet hänger samman på ett bättre vis. Vid citat har vi dock skrivit ut vem som sagt vad, under beteckningarna IP1, IP2, IP3 och SUL. Förkortningarna står för intervjuperson ett, två och tre samt skolutvecklingsledaren. Vi valde att göra på detta vis då vi vill påvisa att vi hämtat material från alla våra respondenter.

Vi har valt att låta intervjupersonen ´skolutvecklingsledaren` konstant få uttrycka sina åsikter enskilt. Det har vi gjort då vi anser att denne skiljer sig från de övriga respondenterna gällande kunskaper i bilderboksprojektets bakgrund men även gällande själva genomförandet av arbetet med projektet. En annan aspekt som skiljer skolutvecklingsledaren från pedagogerna är att den förstnämnde är ledaren för hela projektet, vilket kan medföra tankar och åsikter som skiljer sig markant från övriga respondenter.

5 Resultat

I detta kapitel presenteras våra resultat för undersökningen. Vi har valt att disponera resultaten av våra intervjuer under frågorna *vad*, *hur*, *varför* och under utvärdering, resultat och attityder. Detta gör materialet överskådligt med en tydlig struktur. Intervjufrågorna kan läsas i sin helhet i bilaga 1 och bilaga 2 sist i uppsatsen. Och som en liten repetition förkortas våra fyra intervjuade pedagoger: IP1, IP2, IP3 och SUL (intervjuperson ett, två, tre samt skolutvecklingsledaren). Kapitlet avslutas med en sammanfattning av resultaten.

5.1 Vad går bilderboksprojektet ut på?

Vi vill ta reda på vad ett bilderboksprojekt innebär och få fram hur bakgrunden till projektet ser ut. Vi vill se över vilka teoretiska och praktiska idéer som ligger bakom projektets utformning. Vi vill belysa hur mycket tid som tas i anspråk. Vi vill klarlägga vad som anses krävas av pedagogerna. Vi vill även ta reda på vilket material som används i arbetet med projektet.

Det framgår av intervjuerna att projektet huvudsakligen handlar om att lyssna till texter, läsa olika texter och att skriva mycket. Arbetet är kopplat till bilder och hur de fungerar tillsammans med en text. Det är främst inom svenska där läsande, skrivande och högläsning är viktiga komponenter och bild som man har arbetat med projektet. Förutom bilderböcker har arbetet i guldboken varit ett centralt inslag i projektet genomförande. Eleverna har skrivit, reflekterat och utvärderat i denna bok:

Vad vi tänkte med bilderboksprojektet var att vi ville att eleverna skulle bli författare. Lite mer allvarligt än om du ger ett barn en mindre skrivuppgift som exempelvis skriv en liten bok om ditt favoritudjur. Det är lite större än så, eleverna skall leva som författaren, dokumentera sina idéer i något som vi kallar för guldboken, en slags tankebok. (IP 3)

På bildlektionerna har eleverna skapat bilder som gestaltar innehållet i de skrivna texterna. En av respondenterna berättar att man en gång i veckan även har dramatiserat elevernas texter och på så sätt är drama kopplat till projektet. En annan av intervjupersonerna menar att ett flertal ämnen är integrerade i bilderboksprojektet: ”Man kan säga att bilderboksprojektet täcker allt i och med att de skriver om så många olika ämnen(…)” Skolutvecklingsledaren anser: ”Jag ser bilderboksprojektet som en del i ett större projekt. Det är en del i barnens läs- och skrivutveckling och en del i vårt arbete med att koppla samman de olika kulturformerna med skolans arbete med estetiska läroprocesser.” (SUL).

Enligt skolutvecklingsledaren uppkom idéerna till projektet efter en tids funderande över hur man på ett lämpligt sätt kan koppla samman bilder med litteraturläsning. Det föll sig naturligt att arbeta med bilderböcker då det även är en estetisk läroprocess som korrelerar väl med skolans kulturprofil. Skolutvecklingsledaren berättar att hon genomfört ett liknande projekt i mitten av 90-talet som fungerade bra och som hon byggt detta bilderboksprojekt runt. Bilderboksprojektet har även anknytningar till en amerikansk skola som arbetar utifrån liknande metoder med goda utvecklingsresultat, med vilken hon var i kontakt med på 90-talet. Det pågående bilderboksprojektet var skolutvecklingsledaren ensam om att utforma men pekar samtidigt på att stöd och inspiration hela tiden har funnits från inblandade från Göteborgs Universitet. Skolutvecklingsledaren berättar att projektet kommer att avslutas den 18 januari 2008: ”Då har vi vår bokmessa på skolan och barnen skall vara färdiga med sina böcker. Det blir öppet hus för föräldrar och barn och då ska vi verkligen fira våra böcker.” (SUL). Slutdatumet för projektet har flyttats fram då arbetet varit mer

tidskrävande än man trott. Skolutvecklingsledaren menar att ett projekt av detta slag måste ges gott om tid. Att skolan valt att endast genomföra projektet under en termin anser skolutvecklingsledaren möjligen vara lite för kort: ”Vi skulle behöva ännu mer tid. Om man skulle utvecklas i både skrivandet och bildmakandet tror jag att vi skulle behöva minst ett år.” Då nya projektarbeten i form av storyline² väntar skolan var det nödvändigt att ha ett avslut redan efter en termin.

Skolutvecklingsledaren menar att den teoretiska bakgrunden till projektet är att skolan arbetar utifrån en syn på språket som bäst kännetecknas av Whole Language-traditionen. Skolans kulturprofil har lett fram till att arbetet med estetiska läroprocesser är väl utvecklat: ”Vi är inne på att man måste använda hela språket. Ännu mycket mer än med orden, med bilden och dramat.” Skolutvecklingsledaren påpekar att sammankoppling av dikt och musik, som skolan arbetat med tidigare, har legat till grund för projektet: ”Det är väl där det har börjat egentligen - att barnen skrivit texter, gjort bilder och musikledaren har satt musik till barnens texter. Så det här är egentligen bara en fortsättning på något som har pågått under årens gång.” (SUL).

För att arbeta med projektet menar intervjupersonerna att det bland annat krävs en stor portion lust samt att tycka att arbetet är ett viktigt led i barnens utveckling mot deras skrivande och författarskap. Det fordras även en utveckling av pedagogernas egna kunskaper i form av vidareutbildning. Att kunna analysera bilder i böckerna är en viktig aspekt att ha fördjupade kunskaper i men även textens förhållande till bilden och tvärtom. En annan del som ses som viktig är tålmod: ”Det krävs en oerhörd portion av tålmod, har det visat sig, eftersom det är ett stort arbete det här.” (IP3). Det framkom även under intervjuerna att projektet har medfört att det skett en personlig utveckling hos pedagogerna i sättet att se på bilderböcker. Det har skapats fler infallsvinklar hur man kan se på texten och formatet men även bildens betydelse för textens innehåll: ”Projektet har resulterat i att min medvetenhet för hur olika bilder kan användas i undervisningen och för olika lärandesyften har ökat.” (IP1). Några intervjupersoner berättar att själva arbetssättet med bilderböcker inte är helt obekant utan har använts tidigare i undervisningen, i delar av läs- och skrivarbetet med eleverna. Skillnaden ligger i att nu arbetar alla pedagoger med samma tillvägagångssätt och att det sker på ett koncentrerat vis under en kort period. Att alla arbetar på lika sätt gör att bollandet av idéer ger stöd och att det då sker en utveckling. En respondent berättar att arbete med projekt av olika slag är vanligt förekommande på skolan. Metoden för bilderboksprojektet har respondenten dock personligen inte tidigare kommit i kontakt med. Att analysera och skapa bilderna tillsammans med text är inget arbetssätt som har haft fokus tidigare i undervisningen. Det material som varit centralt i undervisningen inom projektet har i princip uteslutande varit bilderböcker och antalet har varit oväntat stort: ”Jag räknade ut att vi nog läst, jag och mina kollegor i min klass, över hundra bilderböcker och med det barnen har läst själva så är det nog uppe över hundrafemtio bilderböcker.” (IP3). Bok urvalet har skett på två olika sätt. Dels har eleverna valt vilka böcker de vill läsa, dels har pedagogerna valt vilka böcker de anser vara bra eller för att de ger uppslag till hur en bilderbok kan vara uppbyggd och konstruerad. Är det innehållet som är det centrala väljs en bok som har ett typiskt innehåll, är det formatet som ligger i fokus väljs en annan. Skolutvecklingsledaren bekräftar att urvalet av böcker i projektet har skett utifrån innehållet men tillägger även att priset på böckerna har spelat in. Skolutvecklingsledaren har tillsammans med skolbibliotekarien diskuterat fram vilka böcker som är lämpliga att använda i arbetet med projektet. ”Dels har vi köpt in ett antal böcker till varje klass. Ett antal bilderböcker som vi tycker ska fungera som modell. Sedan har varje klasslärare plockat ut de böcker ur biblioteket som har passat deras klass.” (SUL).

² Storyline är ett arbetssätt. Typiskt för storyline är att undervisningen sker i form av en berättelse som elever och lärare skapar i klassrummet. Under en storyline startar man i elevernas förståelse som utmanas och bearbetas (www.storyline.nu, 2007)

5.2 Hur genomförs läs- och skrivutvecklingen inom projektet på skolan?

Vi vill ta reda på hur lärarna går tillväga för att arbeta med språkutveckling. Hur arbetar man inom projektets ramar? Hur kan man arbeta utifrån detta arbetssätt?

Av intervjuerna framgår att arbetssättet inom projektet är beroende av i vilket skede eller fas av bilderboksskapandet varje klass befinner sig i. Arbetet varierar från dag till dag beroende på vilket fokus som läggs på den specifika lektionen. Våra intervjuer klargör att gemensamt för arbetet med projektet i alla klasser på skolan är den stora konsumtionen av bilderböcker i alla former. Även skolutvecklingsledaren anser att bilderboksprojektets olika faser påverkar det faktiska arbetet i klassrummet. ”Till att börja med skrev barnen i sina guldböcker. Läraren läser högt och de arbetar med bilder, texter och tolkar och tittar.” (SUL). Skolutvecklingsledaren pekar på att de försökt få eleverna att använda guldböckerna att skriva sina egna tankar och idéer. Guldböckerna innehåller således texter om livet såsom speciella vardagsupplevelser, men även kopplingar till lästa bilderböcker. Skolutvecklingsledaren berättar att fram till oktober varade den första fasen av projektet, att skriva - läsa - tolka. Den andra fasen, skrivprocessen, beskrivs av en av respondenterna som: ”då började barnen att leta efter frön i sina guldböcker till den bilderbok de skulle skriva, ibland hittade eleverna det i sina guldböcker och ibland någon annanstans.” (IP2). Skolutvecklingsledaren berättar att de flesta elever på skolan, vid intervjutillfället, befinner sig i den tredje fasen som är skrivandet av bilderbokstexterna. I denna fas målas även bilderna. Den sista fasen av bilderboksprojektet inleds när eleverna går tillbaka till sina texter och kopplar ihop dem med sina bilder. Sedan sker en bearbetning av texterna för att därefter iordningsställa det färdiga resultatet i bilderböcker. Undervisningsformen i varje klassrum skiftar alltså som nämndes tidigare, beroende på hur långt man kommit med bilderboksarbetet. Det framgår av intervjuerna dock att respondenternas undervisningsinnehåll har flera gemensamma drag. I citatet nedan beskrivs ett tillvägagångssätt som flera av respondenterna använt:

Vi vill att alla elever skall tänka hela sin berättelse innan de börjar skriva. Vi har sagt till ungarna att de inte får börja skriva förrän de har bestämt hur berättelsen ska sluta, det är klart att de kan ändra sig, men det viktiga är att de skriver sig mot slutet. Ungefär som så många författare gör. Sen kan de ändra slutet (som kan vara öppet eller sluta tvärt) men det är ändå som så, att de skall veta hur det börjar, vad som händer i stort och hur det slutar. (IP3)

Detta är ett sätt att arbeta på som ger övning för eleven i att utveckla sin fantasi och med det sitt skrivande. Eleverna får exempelvis i uppgift att fortsätta på en berättelse som de endast hört början av. De bygger då upp en egen bild av en historia som de utvecklar på egen hand. Sedan jämförs elevernas texter med originalet. Att arbeta på detta vis anser respondenten vara, av eleverna, ett mycket uppskattat arbetssätt. En annan intervjuperson menar att det till viss del ska vara elevernas intresse som ska styra innehållet i undervisningen:

Man har alltid en grundplan. Men det är viktigt att fånga de tillfällen barnen skapar. Då får man lägga undan allt annat och möta eleverna där de är. Man utvecklar lektionen i dialog med barnen. Vissa bilderböcker kan vi diskutera i dagar. Barnen blir stimulerade till att skriva och måla egna texter. Visar barnen ett stort intresse för en viss författare skaffar vi fler böcker av just den författaren. (IP1)

En av intervjupersonerna anser att det faktum att eleverna får möjlighet att läsa så många olika typer av böcker gör att det alltid är något som eleverna kan ta till sig och uppskattar:

”Men man tycker inte om allt, det gör man inte. Det handlar om att marinera ungarna och att man får tillfälle att läsa så mycket olika typer som möjligt.” (IP3).

När det gäller hur barns olika behov vid språkutveckling blir tillfredställda i och med arbetet med bilderboksprojektet, menar skolutvecklingsledaren att bilderboksprojektet gynnar dessa elever. Men samtidigt pekar denne på att ”det finns självklart alltid barn som har det svårt, de finns alltid.” Men undervisningsformen inom projektets ramar tros stimulera elevers olika behov, då projektet är uppbyggt kring flexibla arbetssätt. Arbetet har också möjliggjort många möten på tu man hand mellan pedagog och elev vilket stärker barnen. En av respondenterna anser att arbetssättet är väl anpassningsbart till olika åldersnivåer och till elevers olika behov. Respondenten menar att det inte finns några färdigskrivna mallar för hur mycket, eller vad eleverna ska skriva:

Därför kan du jobba på din nivå. Några kanske bara skriver några enstaka ord till varje sida och någon skriver sida upp och sida ner. Till och med nästan för mycket. Ingenting är fel i detta sammanhang. Det är alltså helt gränslöst därför är det möjligt att arbeta med bilderboksprojektet i alla åldrar. (IP3)

Skolutvecklingsledaren berättar att varje tisdag har alla inblandade pedagoger 1,5 timme kompetensutveckling. Det är tid som ligger utöver den vanliga veckoplaneringen i arbetslaget. Av intervjuerna framgår det att oerhört mycket av planeringen inom bilderboksprojektet sker just i arbetslaget. En av respondenterna berättar att: ”I början spånade vi mycket tillsammans så vi fick olika uppslag som vi kunde jobba utefter. Sen samlades vi efteråt och berättade hur det hade gått. Det i sig gav nya uppslag.” (IP2). Samtalen och diskussionerna inom arbetslaget anses utveckla arbetsgången för den enskilde pedagogen. Vid dessa planeringsmöten ges möjlighet att reflektera över sådant som genomförts vilket i sin tur gav påverkan på det fortsatta arbetet.

Skolutvecklingsledaren berättar att skolans arbetslag även har en fungerade kommunikation sinsemellan, vilket anses vara bidragande faktor till att undervisningen i de olika klassrummen fungerat väl. Att olika arbetslag diskuterar med varandra om svårigheter och fel som uppstått menar skolutvecklingsledaren är stärkande för varje enskild pedagog. Skolan har just nu två vikarierande rektorer. Av intervjuerna framgick att de inte är särskilt engagerade i projektet. En av intervjupersonerna menar att: ”De gör sitt bästa men de är inte direkt involverade i bilderboksprojektet. De är inte personligen inblandade, mer än att de tycker det är bra och att de stödjer projektet. De gör sitt allra yttersta.” (IP3). Skolutvecklingsledaren menar att projektarbetet hade underlättats om det fanns en rektor som satt in sig i det pedagogiska arbetet och gått in och varit närvarande bland eleverna under lektionerna, vilket i dagsläget saknas.

Hur mycket lärarna arbetar med bilderboksprojektet varje vecka är varierande men samtliga respondenter menar att bilderboksarbetet är en stor del av det dagliga arbetet: ”30 minuter högläsning på morgonen, kanske 1/tim per dag. 7/tim per vecka.” (IP1). En respondent anser att det är viktigt att inte låta projektet ta allt för stor tid från övriga ämnen i skolundervisningen.

Intervjupersonen menar att tanken med projektet är att utveckla elevernas kunskaper och att man inte gör det bäst genom att låta dem halka efter i andra ämnen. Skolutvecklingsledaren vet inte exakt hur mycket tid som går åt till projektet men säger: ”Just nu avsätts all tid har jag en känsla av. I många klasser håller de på hela dagen.” (SUL). En annan respondent uttrycker:

”Bilderboksprojektet tar mer och mer tid, det nästan tenderar att bli bara det här. Vi hinner inte med så mycket mer, faktiskt. Så det är ganska så stor del av den tillgängliga tiden som går åt. Det kan bli flera timmar per dag.” Skolutvecklingsledaren berättar att skolans personal efter hand har förstått att bilderboksprojektet tar mycket mer tid än vad som först var tänkt.

5.3 Varför har skolan valt att arbeta med språkutveckling med hjälp av bilderböcker?

Vi vill ha svar på vad syftet med projektet är och vad det huvudsakliga målet med projektet är?

Flera av respondenterna anser att målet med bilderboksprojektet är att få eleverna att utvecklas till skrivande och läsande individer. En av intervjupersonerna uttrycker tydligt sin syn på syftet med bilderboksprojektet: "Att vidareutveckla barnens läsande, synen på sitt eget läsande, deras skrivande och bildseende." (IP2). Respondenterna vill att eleverna ska kunna uttrycka sig i både ord och bild. Att bli reflekterande och att kunna se bakom texter ses som viktigt. En respondent menar att i svenskämnet är det viktigt att kunna uttrycka sig i text. Att kunna fördjupa en karaktär och att därmed få djup i sina texter anses som centralt men även att kunna skriva med flyt. Samtliga intervjupersoner anser att bilderboksstyrd undervisning är ett bra arbetssätt för att utveckla skrivandet och läsandet. En annan aspekt som lyfts fram i intervjuerna är vikten av den skapande processen. En respondent menar att en del av syftet är: "Sedan är det även att bli kreativ, i detta fall i ord och bild. Det är väl trevligt att bli en kreativ människa. Att kunna visa känslor, skriva ned känslor, göra bilder om känslor eller uttrycka andras känslor." (IP3). Skolutvecklingsledaren följer denna syn på projektet och menar det är dess huvudsakliga syfte att utveckla just kreativitet.

Skolutvecklingsledaren anser att för att eleverna ska kunna utvecklas till tänkande och handlande människor måste de få möjlighet att just tänka och handla. Man kan göra det på ett bra vis med hjälp av bilderböcker: "Ett mål är att koppla samman estetiska läroprocesser och det vidgade textbegreppet med barnens skrivande och läsande." (SUL). De estetiska läroprocesserna är viktiga anser skolutvecklingsledaren då eleverna har olika behov och olika utgångspunkter vilket måste resultera i att undervisningsformen anpassas till dessa behov.

5.4 Hur sker utvärdering av projektet?

Hur utvärderar lärarna elevernas arbete och eleverna sitt egen insats? Vi vill även ta reda på hur lärarna utvärderar sin egen roll i projektet. Vi vill se över vad för typ av dokumentation av elevernas läs- och skrivutveckling som förs.

Det finns mycket dokumenterat av bilderboksprojektet i form av elevers olika texter och bilder allt ifrån råmaterial till färdigt material. Men framför allt finns hela bilderboksprojektet dokumenterat i guldboken. Guldboken anses av respondenterna vara en guldgruva både för elever och lärare: "Det är som vår egen processdagbok där vi reflekterar. Den är privat. Men vi använder oss av den och delar med oss av våra erfarenheter, svårigheter och möjligheter vi stöter på inom bilderboksprojektet." (IP1). Både elever och lärare har arbetat aktivt i guldboken: "Guldboken ska vara en bok som följer elevernas arbete. Förhoppningsvis blir den rolig att läsa när de blir äldre." (IP2). Det har även fotograferats mycket berättar skolutvecklingsledaren. Alla respondenter berättar att de reflekterar och utvärderar sitt eget arbete i guldboken. En av intervjupersonerna uttrycker sig så här: "Personligen gör jag det efter varje arbetspass. Ibland skriver jag upp vad jag tänker och ibland tänker jag bara vad jag tänker". (IP3). Skolutvecklingsledaren berättar att det skrivs mycket och att skrivandet används som ett sätt att tänka: "För har man skrivit ner det man har gjort har man också tänkt på vad som var lätt och svårt och då har man lättare att prata med kollegerna." (SUL).

Hur det är tänkt att eleverna skall utvärdera projektet har skolutvecklingsledaren inte bestämt än. I dagsläget är det tänkt att framförallt pedagogerna skall göra en utförlig utvärdering. En av

respondenterna påpekar att det är framför allt viktigt för den egna utvecklingen att genomföra en omfattande utvärdering av projektet. Detta då det kan vara bra även inför likartade projekt att ha kännedom om bra dokumenterade tillvägagångssätt samt att undvika fallgropar. Respondenterna berättar att de redan har börjat utvärdera bilderboksprojektet med sina elever muntligt genom att ställa olika frågor som eleverna får reflektera över. En av respondenterna låter även sina elever skriva hur de upplever projektet och vad de tycker att de har lärt sig: "Eleverna skriver i guldboken. Det är väldigt bra så. Det blir väldigt konkret och där ser eleverna verkligen att de utvecklas." (IP2) En annan respondent berättar att eleverna kommer utvärdera undervisningsformen när slutet är närmre, vilket troligtvis inte kommer ske förrän under nästa termin: "Det kommer mer utvärdering på olika sätt men framför allt kommer ungarna skriva och prata om hur det har upplevt projektet. Vad de är nöjda med och vad de har lärt sig som de inte kunde innan." (IP3).

Skolutvecklingsledaren anser att det blir en utvärdering i sig när eleverna kartläggs i sin läs- och skrivprocess. En av respondenterna använder inga diagnoser men följer varje elevs utveckling individuellt när det gäller läs- och skrivinlärning. En annan av respondenterna använder LäsLyftet: "Jag har använt det sen jag fick eleverna i 2:an. Det fyller man i inför varje utvecklingssamtal, så jag vet ganska exakt var varje elev ligger i sin utveckling." (IP2). Eleverna på skolan kartläggs tidigt i sin läs- och skrivutveckling. Alla lärarna arbetar med IUP (individuella utvecklingsplaner) och lässamtal. Det är en tidskrävande kontinuerlig utvärdering som sker på skolan - att lyssna på varje barn - men respondenterna anser att det viktigaste när det gäller läsning är att man sätter sig och lyssnar, ställer frågor och låter eleverna återberätta och förklara vad de läst för att på så sätt utveckla deras läsförmåga. De elever som behöver extra mycket stöd får hjälp av specialpedagoger. En av intervjupersonerna menar att: "Man lägger krutet på de som behöver hjälp att gå vidare. En del ungar utvecklas inte av sig självt." (IP3).

5.5 Vilka resultat kan skönjas hittills?

Vi vill belysa eventuella resultat som projektet hittills fört med sig. Vi vill ta reda på om man kan se en utveckling hos eleverna i läsandet och skrivandet samt intresset för detta ämnesområde.

Det framgår vid intervjuerna att respondenterna anser att elevernas skriftspråk förbättrats: "I och med att elevernas bilderböcker ska publiceras så blir det väldigt tydligt att man måste skriva rätt. Det blir inga stavfel och de blir också noggranna med det." (IP2). En av respondenterna berättar att en flicka klassen som har svårt för svenska språket har fått en klarare uppfattning om hur man ska skriva en text som är begripbar. Flickan har utvecklat kunskap om hur text och bild kan hänga ihop, att bilden kan berätta en del och texten en annan. Det framgår av intervjuerna att samtliga pedagoger ser framsteg hos eleverna som kan kopplas till projektet. En av respondenterna ser en tydlig utveckling i hur eleverna kan fördjupa sina figurer i sina texter. Intervjupersonen menar att eleverna har blivit bättre på att berätta en historia med början, mitten och slut.

En av respondenterna pekar på att eleverna har utvecklat ett större intresse för bilder. De har förvärvat mer kunskap om bilder och hur texter kan vara olika, exempelvis kunskap om olika genrer inom litteraturen. Detta ser respondenten att bilderboksprojektet har bidragit starkt till då eleverna har läst många olika böcker om vitt skilda ämnesområden.

Även elevernas syn på bilderboken som litteratur har förändrats under projektets gång: "Jag har märkt att eleverna kan tänka sig att välja bilderböcker oftare nu. De tyckte att de var för stora för bilderböcker förut. Då skulle de ha riktiga böcker som de sa. Men nu tycker de att bilderböcker är riktiga böcker." (IP2). En annan respondent menar att läsintresset har haft påverkan på läsandet: "Barnen var även tidigare motiverade till läsning. Men jag upplever att de bilderböcker vi läst högt på morgonen, vill barnen själva läsa och gör det. På så vis har de fått en bättre lästeknik, eftersom de då bland annat har en förförståelse för texten." (IP1). En annan del som en av respondenterna pekar på är ökad läslust: "Kan väl inte säga om det beror på just bilderboksprojektet, men några har blivit starkare läsare, några har blivit bokslukare. Det kanske de hade blivit ändå om vi arbetat mycket med läsning och skrivning på ett traditionellt sätt." (IP3). Respondenten pekar på att det kan vara den stora mängd litteratur som eleverna läst och fått uppläst för sig som gett resultat för elevernas läsande och skrivande. Respondenten vill inte med säkerhet påstå att det är arbetet med bilderböcker som gett resultat. Att en positiv utveckling kan skönjas däremot menar intervjupersonen vara ett faktum. Respondenten utvecklar ovanstående citat:

Vi kan inte tvinga någon att göra en bilderbok, men alla gör det. Vi kan inte tvinga någon att läsa, men alla gör det. Och det läses med lust och det är något som är oerhört viktigt. Man märker att det finns en lust bakom en vilja och då har man kommit långt. Eftersom skolan bara är en paus i livet, strängt taget. (IP3)

Till skillnad från de andra respondenterna ser skolutvecklingsledaren inga tendenser till progression gällande elevernas resultat: " Det tvivlar jag på att man kan säga att det här projektet har lett till. Jag undrar om man kan se det så tydligt, för jag tror inte att man kan se det så. Jag tror att vi kan se det på de här barnen när de är 25 år gamla. Då har kanske de har ett annat förhållande till böcker och läsande som är annorlunda. Jag tror man måste se det på väldigt lång sikt."

5.6 Vilka är attityderna gentemot projektet?

Vi vill ta reda på lärarnas tankar kring projektet. Om det fungerar bra eller dåligt, om det finns utrymme för flexibilitet eller om undervisningsformen känns påtvingad. Vad som kan göras bättre?

I intervjuerna pekas det på att det faktum att hela skolan arbetat tillsammans har varit en stor fördel. De menar att man hela tiden har kunnat söka hjälp och stöd av varandra vilket har upplevts som stärkande för det egna arbetet med projektet i sin klass. Av intervjuerna framgår att alla våra respondenter är huvudsakligen mycket positivt inställda till bilderboksprojektets genomförande. Den största nackdelen som dock påvisats av samtliga intervjupersoner var att arbetet hade underlättats om man som pedagog fått mer tid till förfogande. Möjligheten att kunna sitta ned och hjälpa *varje* elev har många gånger saknats, vilket uttrycks som en stor nackdel. Skolutvecklingsledaren menar att det förekommit perioder då pedagogerna känt sig helt utmattade och bara skrikit över sin situation. Det har även funnits perioder då pedagogerna känt att arbetet faktiskt ger resultat och att projekt fungerar bra. Det är främst under perioder då arbetet i klassrummet inte fungerar som pedagogerna känner att de inte räcker till: "Jag tror alla upplevde det som lättsamt när vi höll på med guldboken och läsa bilderböcker och samtala, men svårt när vi väl kom över till skrivandet." (SUL) Skolutvecklingsledaren menar att svårigheten med fasen av skrivande troligtvis beror på att skolan inte arbetat tillräckligt mycket med denna del tidigare.

Det framgår av en intervju att det ibland har uppstått svårigheter med de mindre barnens textskrivande, då de ofta skriver hela sin berättelse på första sidan. Detta steg har vid några tillfällen känts svårt att komma förbi. Men efter mycket arbete anser respondenten att de flesta elever har fått grepp om hur upplägget för en bilderbok ska vara. En av respondenterna menar att de allra flesta elever tyckt arbetssättet varit roligt men vid ett fåtal tillfällen har negativa reaktioner uppstått:

Det har väl hänt att någon elev har slängt ifrån sig grejerna och sagt att jag 'ska aldrig arbeta med den där förbannade bilderboken', för att sedan efter en sekund komma tillbaka och fortsätta. Det finns ett litet, litet gruppträck. Alla vill göra det här och alla förstår varför man gör det, påstår jag i varje fall. Alla tycker det, med något undantag, är jätteroligt. (IP3)

Skolutvecklingsledaren anser nu i bilderboksprojektet slutskeende att språk både kan vara ord och bild. Den utbredda synen på skolan är att språk är ord och text: "Vi ville att barnen skulle ha sin historia från början till slut. Det skulle finnas en logisk följd. Det är lätt att göra med text." En fundering från skolutvecklingsledarens sida har i takt med att projektet avslutas varit att om man ser bild och ord som jämställda borde eleverna ges möjlighet att börja med bilden. I det pågående bilderboksprojektet arbetar eleverna först med texten. Sedan arbetar de med bilden som en gestaltning till denna. Skolutvecklingsledaren berättar att nästa gång ett liknande projekt genomförs på skolan, skall det funderas över vad som händer om man börjar med bilden i stället för med texten. Att delvis ändra tillvägagångssättet på det här viset anser skolutvecklingsledaren skulle kunna göra att den kreativa delen av projektet hamnar mer i fokus.

5.7 Sammanfattning av resultat

Syftet med bilderboksprojektet uttrycks att vidareutveckla elevernas läsande och bildseende, att kunna se bakom texter och bilder anses viktigt, men även att utveckla kreativiteten och bli tänkande och handlande individer. Samtliga intervjuade pedagoger anser att bilderboksprojektet har medfört framsteg hos eleverna. Vissa elever har blivit bättre läsare, andra elever kan berätta en historia på ett mer fylligt vis. Läsintresset har ökat och medfört förbättring i läsandet och många elever beskrivs som bokslukare. Skriftspråket har förbättrats och eleverna visar större intresse för bilder och för genren bilderböcker. Arbetet med projektet handlar om att lyssna, läsa och skriva olika texter. Eleverna har målat bilder till sina texter och dramatiserat innehållet. De har skrivit egna bilderböcker som kommer att presenteras på en gemensam bokmessa. Det har varit elevernas läs- och skrivutveckling som har legat i fokus för projektet. Till detta är även elevernas utveckling av kreativ förmåga kopplad. Av pedagogerna har det krävts tålamod, lust och kunskap för att lyckas genomföra projektet. Det faktum att hela skolan har arbetat tillsammans anses stärkande och inspirerande. Materialet som används i projektet har främst bestått av bilderböcker. Eleverna har även arbetat mycket i sina guldböcker, där de reflekterat, utvärderat och författat texter av olika slag. Arbetssättet inom projektet anses väl anpassningsbart till olika åldrar och olika behov. Eftersom undervisningsformerna inom projektet anses varierande, är möjligheten att fler elevers behov blir tillfredsställda större.

Projektets genomförande kan delas in i fyra olika faser. Den första fasen bestod av att eleverna läste, lyssnade på mängder av bilderbokstexter där de arbetade med att dra kopplingar mellan de lästa texterna och egna erfarenheter. Eleverna skrev egna texter och samtalade om bilder där tolkning och analys var viktiga inslag. I fas två började skrivprocessen där eleverna började söka efter stoff till deras kommande bilderbok. Fas tre innebar själva skrivandet av bilderböckerna. När skrivandet var klart skapades bilderna till texterna. I den sista fasen bearbetades texterna och kopplades samman med bilderna, för att forma bilderboken.

Samarbetet mellan arbetslagen på skolan har fungerat väl och varit en trygghet för varje pedagog. Arbetsgången och samtalen inom arbetslagen anses ha gynnat genomförandet av projektet, där pedagogerna känner att de fått mycket stöd och hjälp. På skolan saknas dock rektorer som är engagerade i projektet, vilket anses som en brist.

När projektet avslutas kommer inblandade pedagoger att utvärdera projektet grundligt. Redan i dagsläget har vissa klasser börjat låta eleverna utvärdera arbetssättet. I framtiden kommer en mer omfattande elevutvärdering att genomföras. Elevernas arbeten är dokumenterade i de individuella guldböckerna. Mycket av det skapade materialet har fotograferats och elevernas faktiska texter och bilder har sparats.

Arbetet med projektet har tagit mer tid än väntat, i vissa klasser har övrig undervisning blivit lidande. Ont om tid, litet utrymme för elevstöd ses som nackdelar. Tidsaspekten har medfört att pedagogerna i vissa perioder känt sig stressande och utmattade. Positivt har varit att hela skolan arbetat tillsammans. Sammantaget är våra respondenter mycket positivt inställda till projektets genomförande och innehåll.

6 Diskussion

Vi diskuterar i följande kapitel vårt resultat kopplat till tidigare forskning och aktuell litteratur samt att vi gör reflektioner kring vår undersökning. Vårt syfte med undersökningen är att kartlägga ett bilderboksprojekt på en skola ur fyra pedagogers perspektiv för att få en fördjupad bild av hur man kan arbeta med språkutveckling med hjälp av bilderböcker och estetiska läroprocesser. För att genomföra detta har vi haft hjälp av våra frågeställningar: *Vad går ett bilderboksprojekt ut på? Hur kan läs- och skrivutveckling genomföras inom ett bilderboksprojekt? Varför arbetar skolans pedagoger med bilderböcker för att öka språkutvecklingen?* Avslutningsvis delar vi med oss av våra tankar om vårt examensarbets yrkesrelevans och ger förslag till vidare forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Kursplanen i svenska (Skolverket 2000, Kursplan Svenska) uttrycker tydligt hur arbetet med bland annat skönlitteratur påverkar individen. Man pekar på att läsningen ger möjligheten att förstå sig själv och sin omvärld. Skönlitteratur anses även utveckla den empatiska förmågan förståelse för andra människors livssituation, vilket påverkar och formar värderingar och attityder. Det är vid mötet med skönlitterära texter som eleverna ges möjlighet att fördjupa sina kunskaper om litterära mönster och förebilder. Bilderboksprojektets undervisningsform har givit möjligheten till ökad kunskap om hur bilderböcker är uppbyggda, dess mönster och form. Vi menar även att samtalen kring det lästa i undervisningen har påverkat elevernas identitetsskapande i viss mån då det är de reflekterande tankarna kring litteratur vi anser påverka attityder och förhållningssätt. Skönheten med en litteraturtyp såsom bilderboken anser vi vara att den är mycket mångfasetterad. Det vill säga att utvecklingen inom bilderboksgenren har medfört att bilderbokslitteraturen som form inte är enhetlig. Det finns bilderböcker som har ett budskap, andra har det inte. Det finns bilderböcker som är skrivna endast för barn, andra riktar sig även till vuxna. Det medför att varje elev har möjligheten att läsa bilderböcker som tilltalar just dem. Handlingen i dessa böcker kanske väcker tankar som gör att eleverna börjar förstå sig själva och sin omgivning. Det är den utveckling som vi tror bilderboksprojektet har medfört och således anser vi att bilderboksprojektet uppfyller kursplanens tankegångar.

Våra intervjuade pedagoger är tämligen eniga om att arbetet med bilderboksprojektet har lett fram till olika goda resultat. Några pedagoger anser att elevernas författande har blivit bättre, några pedagoger anser att eleverna blivit bättre på att stava och skriva korrekt. Av rakt motsatt åsikt är skolutvecklingsledaren. Denne anser inte att man kan se några resultat vid ett så pass tidigt stadium av arbetet med projektet. Vi anser att skolutvecklingsledarens funktion, att främst ansvara för utformandet av projektet kan påverka synen på genomförandet. Det skall påpekas att skolutvecklingsledaren har deltagit i projektets undervisning tillsammans med andra pedagoger, men då huvudsysselsättningen är att vara utvecklingsledare på skolan drar vi slutsatsen att denne inte har lika stor insikt i elevernas kunskapsnivåer och utveckling. Det kan även förhålla sig så att skolutvecklingsledaren anser att mätningen av en kunskapsutveckling är svår att göra, då projektet varken initierades eller avslutas av ett läs- skrivtest. Det finns således ingen mätbar kunskapsutveckling till hands. Men den upplevda resultatframgången som pedagogerna anser ha skett bör inte förringas av det faktum att det saknas kvantifierbar data om kunskapsutvecklingen. Till viss del är skolutvecklingsledarens uttalande om avsaknaden av resultat märkligt. Syftet med bilderboksprojektet är uttalat att utveckla läsandet, skrivandet och kreativiteten hos eleverna. Skolutvecklingsledarens åsikt talar då om att projektet misslyckats med sitt syfte.

Vi anser inte att bilderboksprojektet har misslyckas med sitt genomförande, det är troligare skolutvecklingsledarens uttryckta tankegång om resultat som inte stämmer överens med det faktiska arbetet.

6.2 Vad innebär bilderboksprojektet?

Att eleverna har arbetat med skrivande och läsande parallellt kan sammankopplas med Whole Language- traditionens syn på hur språket utvecklas: "Barn lär sig läsa genom att skriva och att skriva genom att läsa i relevanta och intresseväckande sammanhang och med vuxna som förebilder." (Lindö, 2005:155). Arbetet med bilderboksskapandet ger inte bara en färdighet i hur man producerar en bilderbok utan elevernas språk har fått tillfälle att utvecklas. Det kan sammankopplas med Vygotskijs tankegång om att det inte är skapandets produkt utan skapandets process som är det viktiga för förberedelsen för framtiden (Vygotskij, 2005). Det är när eleverna ges möjlighet att läsa, skriva, samtala om det lästa och skrivna, rollspela, måla och dramatisera innehållet i texterna som en betydligt större framgång i att sätta ord på individuella erfarenheter och tänkande sker (Molloy, 1996). Det är precis dessa typer av aktiviteter som bilderboksprojektets arbetsätt har omfattat. Här kommer de estetiska läroprocesserna till uttryck. Om man sammankopplar bilderboksprojektet med Carlsen & Samuelsons (1995) tankegångar över vilka element som krävs i arbetet med en skapande process ser vi att skolan har arbetat med alla dessa områden. Eleverna har fått utveckla sin fantasi genom skrivandet men även genom nya erfarenheter från böcker de läst och lyssnat till. Läsningen av bilderböcker kan här beskrivas utgöra mediaområdet. Eleverna har även fått kunskaper i hur olika tekniker används vid skapande av bilderböcker, gällande text och bild och hur de korrelerar varandra. Sinnesträning har eleverna arbetat med i och med arbetet med de olika estetiska formerna som projektet innehåller: skrivande, läsande, målning och dramatisering. Vid jämförelse med Marnier och Örtegrens (2003) tabell över skillnader mellan instrumentella- och estetiska läroprocesser menar vi att det arbetsätt skolan påvisar med bilderboksprojektet helt kännetecknas av att man arbetar med språkutveckling utifrån ett estetiskt förhållningssätt. Att läsa, producera och använda skrift är de aktiviteter som på engelska kallas literacy skriver Säljö och hävdar att det är sociokulturella aktiviteter som innebär att man använder sig av praktiska och intellektuella tekniker (Säljö, 2000). Bilderboksprojektet är ett led i språkutvecklingen genom att sammanlänka litteracitet med ett vidgat textbegrepp och estetiska läroprocesser.

6.3 Hur genomförs bilderboksprojektet?

Skolans synsätt på lärande och kunskapsutveckling anser vi kan kopplas till det sociokulturella perspektivets syn på lärande och kunskapsutveckling. Detta då undervisningen inom projektets ramar är uppbyggt kring samspel. Dysthe (2003) pekar på att det sociokulturella perspektivets grundsyn på lärandet är att det är individens samspel med omgivningen som möjliggör lärandet. Arbetet med bilderboksprojektet kan även kopplas till Vygotskijs tankar om människans två olika typer av handlingar: dels den reproducerande och dels den kreativa. Eleverna på skolan har på sätt och vis återskapat bilderböcker som passar in i mallen av vad som kan beskrivas som en bilderbok och således har eleverna genomfört en reproducerande handling. Eleverna har även skapat bilder och fantiserat fram en berättelse och därmed utfört kreativa handlingar. Litteraturen som använts i bilderboksprojektets undervisning har främst bestått av bilderböcker. En bilderbok kännetecknas normalt av ett relativt litet textomfång. Vygotskij menar att för att utveckla barns litterära förmåga behöver de få möjlighet att skriva om ämnen som byggs upp kring deras egna tankar och erfarenheter. Exempel på typ av litterärt skapande i detta sammanhang är anteckningar, brev och små berättelser (Vygotskij, 2005).

De korta texter eleverna har skrivit i guldboken och i bilderböckerna de har författat anser vi visa att skolan har arbetat med utvecklingen av den litterära förmågan på det vis Vygotskij menar vara lämpligast. Å andra sidan har innehållet i de bilderböcker eleverna läst under projektets gång naturligtvis inte alltid haft anknytning till elevernas erfarenheter och vardagsliv. Säljö anser att elever måste ges en möjlighet att läsa litteratur som omfattar kunskaper som inte går att förankra i elevernas erfarenheter. Det är vid mötet av en sådan litteratur som eleverna får ny kunskap som efterhand förvandlas till erfarenhet (Säljö, 2000). Det är med andra ord en nödvändighet att även läsa litteratur som behandlar en handling som utmanar elevernas intellekt. Vår tanke är att vissa av bilderböckerna eleverna har kommit i kontakt med innehåller ämnesområden som ger nya erfarenheter för eleverna.

I undervisningen kopplad till bilderboksprojektet har eleverna fått öva sig i att analysera texter och bilder. Pedagogerna har sammankopplat de olika texterna och bilderna med elevernas erfarenheter för att få dem att reflektera över innehållet. Hur denna del av undervisningen faktiskt har gått till anser vi vara mycket intressant. Analyser av detta slag kan kopplas samman med Whole Language-traditionens syn på vikten av koppling till erfarenheter. Det vill säga att det inte finns några rätt eller fel, pedagogen är inte ute efter att undervisa eleverna i vad en särskild bild eller text är avsedd att berätta. Det är istället själva samtalet och diskussion med och av eleverna som är det centrala. Arbetssättet kan sammankopplas med Bakhtins tankar om att all kommunikation är dialogisk, det är ett samarbete mellan den som talar, den som läser och den som skriver (Dysthe, 2003). Analyser av texter och bilder kan även kopplas samman med en av de tre litteraturpedagogiska traditionerna som vi presenterade i litteratru genomgången. Om andra pedagogers undervisning på skolan är upplagd på så vis att eleverna ska utbildas i korrekt bildanalys och textanalys, där pedagogen vägleder, ställer frågor och låter eleven ledas fram till *rätt* tolkning av texten och bilden (Malmgren, 1997) kan vi inte vara helt säkra på. Den uppfattning vi dock har fått av våra respondenters svar och de tankar kring förhållningssätt kopplat till kunskap som framkommit vid intervjuerna anser vi inte att det är troligt att undervisningen på skolan har varit upplagd utifrån detta arbetssätt. Vi anser att skolans syn på arbetssättet stämmer bättre överens med dels Säljös tankegång att det inte finns några belegg för att en kompetent person på ett direkt sätt kan överföra kunskap till den som lär (Säljö, 2000) och dels Vygotskij tankar om att det är nödvändigt att vidga barnets erfarenheter om man vill skapa en tillräckligt stadig grund för skapande verksamhet. Fantasi, kunskap och kreativitet hänger ihop anser Vygotskij (2005).

6.4 Varför just ett bilderboksprojekt?

Frost (2002) och Molloy (1996) menar att många elever i dagens skola inte får möjlighet att samtala kring det lästa. Det leder till att många elever exempelvis läser skönlitteratur utan att reflektera över vad de läst. Det är när eleverna ges möjlighet att skriva om sin läsning som de har en betydligt större förutsättning för att kunna begripa innehållet i texterna. Detta tar sig även uttryck i att eleverna får en större förståelse för livet utanför skönlitteraturens ramverk (Molloy, 1996). Undervisningen i bilderboksprojektet anser vi har tagit fasta på detta problem genom att i stor utsträckning låta eleverna tillsammans diskutera och skriva ned i sin "guldbok" tankar om innehållet i texterna de läst. En annat perspektiv gällande skrivandet är att både elever och pedagoger har skrivit ned sina reflekterade tankar i "guldboken". Boken kan ses som en del i dokumentationen, där samtliga inblandade i projektet kan gå tillbaka och se över tankegångar och situationer som uppstått. Folkesson menar denna typ av skrivande är en aspekt som är viktig att ta hänsyn till när man genomför ett utvecklingsarbete av detta slag. Man kan använda det skrivna ordet i ett reflekterande syfte men även i kommunikativt och dokumenterande syfte (Folkesson m fl, 2004). Vi anser att skolans pedagoger har tagit hänsyn till detta specifikt när arbetslagen samtalat

om tillvägagångssätt, svårigheter, tankar, känslor och idéer. Vi anser att man har då använt det skrivna ordet i ”guldboken” som en kommunikation, för att utveckla det gemensamma lärandet.

6.5 Jämfört med ett Bilderboksprojekt i New York

Vi har i resultatkapitlet visat hur bilderboksprojektet har genomförts på skolan. Upplägget bestod av fyra faser. Vid jämförelse med det tidigare genomförda amerikanska bilderboksprojektet som vi presenterade i teorikapitlet kan man se likheter i tillvägagångssätt. Precis som det amerikanska bilderboksprojektet har vårt undersökta projekt initialt valt att låta eleverna få bilderbokstexter upplästa för sig samt att de fått läsa ett stort antal böcker på egen hand. Arbetsgången har i dessa båda projekt byggts upp på liknande vis sett över hela genomförandet. Det finns några skillnader som vi även vill peka på: Det amerikanska projektet pågick under en betydligt kortare period. Syfte och mål med de olika projekten är inte helt överensstämmande. Detta då det amerikanska projektet syftar till att ge eleverna en möjlighet att lära sig olika textstrategier men även olika bildtekniker (Lindö, 2005) medan det pågående svenska projektet syftar till att utveckla elevernas läsande, skrivande och kreativa förmåga. Det finns en annan stor skillnad projekten emellan, nämligen det faktum att det amerikanska projektet endast utfördes i en klass. I vårt undersökta projekt är hela skolan inblandad, alla klasser och därmed alla elever och pedagoger. Det anser vi påverkar både genomförandet och resultaten av projekten. En viktig aspekt att ta i beaktning är samarbetet mellan skolans olika enheter och arbetslag. Det är vid den kollektiva reflektionen som innehållet och tillvägagångssättet kan utvecklas och förändras till nya handlingar och bättre resultat (Folkesson m fl, 2004). Här anser vi att det pågående bilderboksprojektet har stora fördelar och är troligare att lyckas med ett bra genomförande trots att det framgick vid våra intervjuer att skolan saknar rektor som engagerat sig i projektet. Det uttrycks av våra respondenter att arbetet möjligtvis hade underlättats om skolan hade det. Folkesson m fl (2004) pekar på att en viktig faktor för att en skola ska kunna vara självförnyande och kunna arbeta problemlösande är samarbetet mellan rektor och lärare. Vid de projekt där rektorn deltagit i en kollektiv läroprocess har lärarna ofta känt att de fått ett aktivt stöd och att det bidragit till utvecklingsarbetets genomförande på ett bra sätt (Folkesson m fl, 2004). Det som Folkesson m. fl. (2004) inte talar om är skolor som har en anställd utvecklingsledare. Det är precis det vår undersökta skola har. På många sätt har skolutvecklingsledaren tagit på sig den roll som Folkesson m. fl. (2004) menar att en rektor bidrar med. På så vis har arbetet med projektet kunnat genomföras med en ledare som har möjliggjort öppen kommunikation mellan skolans inblandade. Vi anser inte att det nödvändigtvis måste vara en rektor som håller i denna bit. Istället vill vi peka på att det viktiga för utvecklingsarbetet är att det är *någon* som gör det. Det skadar naturligtvis aldrig om rektorerna är inblandade, det möjliggör troligtvis en förenkling av arbetsgången på skolan. Dessutom signalerar det till andra skolor att *hela* skolan är inblandad, vilket ser positivt ut vid en tänkt spridning av arbetssättet.

6.6 Listiga räven och bilderboksprojektet

I bilderboksprojektet har eleverna fått välja mycket av den litteratur de velat läsa. De har fått möjligheten att göra valet utifrån vad de anser vara intressant läsning. Skolan har bistått med en stor mängd litteratur, delvis från biblioteket på skolan och delvis i form av klassrumsuppsättningar. Det fria valet av litteratur är endast delvis fritt, då det i slutändan endast handlar om val av en viss typ av litteratur. Vi anser ändå att elevernas möjlighet att välja vilken bok de vill läsa kan kopplas samman med en annan av de tre litteraturpedagogiska traditionerna – det fria läsandet, där det centrala synsättet inom traditionen är att de fria valen av litteratur ska öka elevernas läsintresse (Malmgren, 1997). Att våra respondenter påpekar att just läsintresset hos eleverna har ökat i takt med arbetet med bilderboksprojektet ser vi inte som en slump. Vi anser att det fria valet kan vara *en*

del till varför läsintresset ökat. En annan orsak anser vi vara det faktum att hela skolan arbetat tillsammans. Gemenskapen det medför anser vi ge påverkan på engagemanget hos eleverna. Vi anser att känslan av, att som elev bli delaktig i en satsning, ett projekt skapar en vilja att nå framgång. Med den viljan följer intresse. I projektet *Listiga räven* har en skola, även den i en förort, arbetat med skönlitteratur i undervisningen. Projektledarna för *Listiga räven* anser att flera goda resultat kan skönjas i kölvattnet av projektet: Läsintresset har ökat, läskunnigheten har ökat, ordförståelsen har blivit bättre. *Listiga räven* pågick under en treårs period vilket medför att eleverna verkligen har fått möjlighet att utvecklas språkligt. Eleverna gavs här även möjlighet att välja skönlitterära böcker, men kravet skulle vara att böckerna hade ett bra innehåll. Alleklev och Lindvall som är projektledarna för *Listiga räven* pekar på att arbetssättet har medfört goda resultat beroende på en stor mängd läsning och skrivande men även som sagt på elevernas möjlighet till fritt val av litteratur. Vårt undersökta bilderboksprojekt kommer inte att bedrivas under en treårsperiod. Det gör att en tillförlitlig jämförelse av framgångar de båda projekten emellan uteblir. Vi menar ändå att den stora mängd litteratur eleverna på vår undersökta skola har läst under projektets gång kommer att ge resultat för den framtida läskunnigheten. Även kunskaper i hur bilder analyseras anser vi ge framtida färdigheter som kommer att påverka elevernas syn på exempelvis reklambilder.

Då skolan har en uttalad kulturprofil är arbetssätten annorlunda från en genomsnittlig skola. När bilderboksprojektet avslutas den 18 januari påbörjas ett nytt utvecklingsarbete direkt. Skolan ska då arbeta med storyline. Vi anser att skolan skulle ha vissa delar att vinna på att inte tvärt övergå till ett nytt projekt. Respondenterna i vår undersökning menar att det är viktigt att avsluta ett projekt, annars tenderar det hela att rinna ut i sanden. Att avsluta ett projekt är en sak, men att direkt påbörja ett annat anser vi kan skapa en känsla av förvirring hos eleverna. Vi tror också att det är viktigt att även i fortsättningen arbeta med bilderboksläsande och skrivande parallellt med annan slag av undervisning. Att arbeta med text och bild på detta vis anser vi vara mycket viktigt i arbetet med att utbilda eleverna till att vara källkritiska och ifrågasättande. Man kan exempelvis utveckla bilderboksidéerna till att analysera och skriva enkla journalistiska texter. Det framgår att tiden för projektet känns för kort och att annan undervisning blivit lidande då bilderboksprojektet tagit stor plats. Genom att se arbetet med bilderboksprojektet som ett utvecklingsarbete, där inget formellt avslut finns skulle skolan kunna avsätta mer tid men under en längre tidsperiod. Det skulle göra att varken elever eller pedagoger skulle känna tidspress vilket kanske även skulle medföra bättre texter och bilder. Å andra sidan går avslutet i form av *bokmässan* om intet om inte det finns ett formellt slut. Kanske fungerar detta avslut som en form av motivation hos elever att prestera bra texter – att stolt få visa upp för omvärlden det man tillsammans har skapat.

6.7 Yrkesrelevans

En av skolan uppgifter att utveckla läsande och skrivande individer. För att lyckas med denna ansats måste undervisningsformen väcka elevernas intresse i så pass stor utsträckning att läsning och skrivning ses som något intressant och viktigt. Man kan arbeta på många olika sätt med språkutveckling. Vi menar att bilderboksprojektet omfattar ett arbetssätt som utgör ett bra exempel på hur man som pedagog kan arbeta med språkutveckling på ett kreativt sätt. Vår kartläggning har visat vad projektet går ut på, hur man kan arbeta med det och varför det är ett bra arbetssätt. Vår uppfattning är att projektet har lyckats med att väcka elevernas intresse för litteraturen. Med det har man grundlagt en framtida språkutveckling hos eleverna som vi tror inte skulle vara lika gedigen om inte projektet genomförts på skolan. Läs- och skrivintresse är en av de viktiga komponenterna för att man som individ ska utvecklas till en god läsare och skribent. Vår förhoppning är att få möjlighet att i framtiden kunna vara en del av ett liknade projekt på en annan skola. Extra roligt vore om vårt examensarbete inspirerar andra pedagoger till liknade projekt runt om i Sverige.

6.8 Förslag till vidare forskning

Då vår uppsats endast har fokuserat pedagogers och skolutvecklingsledares tankar, åsikter och kunskaper anser vi att en uppföljande undersökning med eleverna i fokus skulle tillföra ytterligare en intressant nivå. Man skulle då få ta del av elevernas uppfattningar av genomförandet och innehållet i projektet och därmed få till stånd en bredare kartläggning. Att arbeta med bildanalys är en annan god sida som bilderboksprojektet har medfört. En förhoppning torde vara att eleverna utvecklat sitt sätt att se på bilden som fenomen. Möjligheten att eleverna ifrågasätter, läser mellan raderna och kritiskt granskar andra typer av bilder, exempelvis av kommersiellt slag *kan* öka. Vid en sådan utveckling har undervisningsformen lyckats med att hjälpa eleverna att bli tänkande individer, som förhoppningsvis handlar därefter. Detta borde vara ett mycket intressant område att forska vidare om och vi ser med spänning fram emot nya forskarrön i ämnet.

6.9 Slutord

I det inledande kapitlet ställde vi en fråga som löd: *Kan man skapa en undervisningsform som både ger kunskaper i hur bilder kan skapas, tolkas och analyseras och samtidigt ger god läs- och skrivutveckling?* Vi anser att arbetet med bilderboksprojektet innehåller flera av dessa bitar. Att dock tro att ett projekt som endast pågår under en termin ska skapa stor förändring och utveckling hos eleverna inom ovanstående områden anser vi inte vara realistiskt. Vår förhoppning är att skolan fortsätter arbetet med bilderböcker och med skapandet och analyserandet av bilder och texter i största allmänhet. Det är vid återkommande inslag av liknande undervisningsmoment som vi anser att kunskap och insikt utvecklas som bäst.

7 Litteraturförteckning

Alleklev, Birgitta. Lindvall, Lisbeth. (2000). *Listiga räven*. Falun: En bok för alla

Axelsson, Monica. (2006). *Litteracitetspraxis i förskolor med tvåspråkiga barn*. Madeleine Ellvin (red.) Svenskläraryrskrift 2006. *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skola*. Stockholm: Elanders Gotab.

Brodow, Bengt. Rininsland, Kristina. (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan - praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.

Carlgren, Ingrid. Hörnqvist, Berit. (1999). *Skola i utveckling när inget facit finns... - om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Stockholm: Enskede Offset AB.

Carlsen, Kari. Samuelson, Arne Marius. (1995). *Intryck och uttryck De estetiska ämnesområdena i förskolan*. Malmö: Team Offset

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

Esaiasson, Peter. Gilljam, Mikael. Oscarsson, Henrik. Wängnerud, Lena. (2007). *Metodpraktikan konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby: Elandes Gotab

Folkesson, Lena. Lendahls Rosendahl, Birgit. Längsjö, Eva. Rönnerman, Karin. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Frost, Jørgen. (2002). *Läsundervisning praktik och teori*. Borås: Centraltryckeriet.

Gilje, Nils & Grimen, Harald. (2004). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.

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

Kåreland, Lena. (2005). *Möte med barnboken*. Uddevalla: Mediaprint.

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

Lundgren, Ulf P. (Red.). (1996). *Pedagogisk uppslagsbok - Från A till Ö uta pekpinnar*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag/ Informationsförlaget.

Malmgren, Lars-Göran Malmgren. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.

Marner, Anders. Örtegren, Hans. (2004). *En kulturskola för alla - estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Forskning i fokus, nr. 16. Myndigheten för skolutveckling.

Molloy, Gunilla. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.

Nettervik, Ingrid. (2004). *I barnbokens värld*. Malmö: Elanders Berlings AB.

- Nikolajeva, Maria. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Rhedin, Ulla. (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Estland: Alfabetabokförlag AB
- Rhedin, Ulla. (2001). *Bilderboken på väg mot en teori*. Uppsala: Almqvist & Wiksell Tryckeri AB.
- Skolverket. (2000). *Läs- och skrivprocessen i undervisningen*. Skolverkets rapport 160, Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Örebro: db grafiska
- Starrin, B., Svensson, P-G. (red.). (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, Christer. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare - en introduktion*. Uppsala: X-O Graf Tryckeri AB.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sundblad, Bo. (2006). *Om rätten att bli litterat*. Madeleine Ellvin (red.) Svenskläraryrskrift 2006. *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skola*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Svensson, Per-Gunnar. Starrin, Bengt (red.) . (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Vygotskij, Lev S. (2005). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Uddevalla: Media Print AB
- Vygotskij, Lev Semenovitj. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Elektroniska källor:

Skolverket. (2003). *Att läsa och skriva en kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. Publicerad av Myndigheten för skolutveckling 2003-12-03. pdf. Länk till pdf. http://www.skolutveckling.se/publikationer/sokochbestall/_pid/publdbExternal/_rp_publdbExternal_action/publicationDetails/_rp_publdbExternal_publ_id/394

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3869&extraId=2087>
Skolverket. (2007). *Kursplaner och betygskriterier Bild* [Hämtad] 2007-12-20

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>
Skolverket. (2007). *Kursplaner och betygskriterier Svenska*. [Hämtad] 2007-12-20

<http://www.skolverket.se/sb/d/468>
Skolverket. (2007). *Läroplan för förskola, Lpfö 98. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94. Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. [Hämtad] 2008-01-03

<http://www.storyline.nu> [Hämtad] 2008-01-03
Storyline Hemsida. (2007).

<http://www.nordicom.gu.se> [Hämtad] 2007-12-20
Nordicom Hemsida. (2007). *Nordisk Informationscenter för Medie- och Kommunikationsforskning*.

BILAGA 1

Intervjufrågor till pedagogerna

VAD

1. Inom vilka ämnen arbetar ni med bilderboksprojektet?
2. Vad krävs av dig som pedagog för att arbeta med bilderboksprojektet?
3. På vilket sätt har projektets metoder förändrat ditt sätt att arbeta i klassrummet?
4. Vilket material använder du i din läs- och skrivundervisning i bilderboksprojektet?
5. Hur sker urvalet av litteratur inom bilderboksprojektet?

HUR

6. Hur kan ett lektionspass se ut inom ramen för projektet?
7. Hur mycket tid är avsatt för bilderboksprojektet i veckan?
8. Hur stimuleras elevers olika behov när det gäller läs- och skrivutveckling i bilderboksprojektet?
9. Hur mycket av planeringen inom bilderboksprojektet sker i arbetslag respektive enskilt?
10. Hur flexibelt är planering och arbetssätt?
11. Hur är rektorn inblandad i bilderboksprojektet ?

VARFÖR

12. Vad anser du vara det huvudsakliga syftet och målet med projektet?
13. Varför arbeta utifrån denna specifika metod för läs- och skrivutveckling?

UTVÄRDERING

14. Hur utvärderas elevernas läs- och skrivutveckling?
15. läsförståelse kontra läskunnighet (ordavkodning)
16. Används någon form av diagnoser?
17. Har du märkt en ökad läslust i och med arbetet med bilderboksprojektet?
18. Hur sker dokumentation av undervisningen inom bilderboksprojektet?
19. Vilka fördelar respektive nackdelar ser du med projektets metoder för läs- och skrivutveckling?
20. Hur reflekterar över och utvärderar du ditt eget arbete?
21. Hur utvärderar eleverna undervisningsformen?
22. Har du stött på några svårigheter inom bilderboksprojektet?
23. Vilka delar av projektet kan förbättras?
24. Känns projektet påtvingat?
25. Varför?

BILAGA 2

Intervjuguide till skolutvecklingsledaren

Vi använde oss även av bilaga 1 men vi strök vissa av frågorna och utökade med följande:

- Hur startades bilderboksprojektet?
- Hur uppkom idéerna?
- Hur initierades arbetet på skolan och i klassrummen?
- Hur kommer bilderboksprojektet att avslutas?
- På vilket sätt kommer skolan att fortsätta med språkutvecklande arbete efter bilderboksprojektet har avslutats?
- Hur stor inverkan har du på genomförandet av bilderboksprojektet? Krävs en eldsjäl?
- Har du organiserat bilderboksprojektet när det gäller upplägg, innehåll, metod och längd tillsammans med någon eller på egen hand? s
- I så fall med vem? Hur har det fungerat? Bra samarbete/bra att jobba själv?
- Vilka förtjänster ser du med att arbeta med ett vidgat textbegrepp i undervisningen?
- Med estetiska läroprocesser?
- Arbetar man på olika sätt med bilderboksprojektet i de olika årskurserna?
- Med läs- och skrivutveckling?
- Hur sker planeringen av lektioner, är det upp till varje lärare?
- Vilka resultat förväntar du se när bilderboksprojektet är avslutat?
- Vilka resultat kan ses redan nu?