



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för kultur-, religions- och utbildningsvetenskap

Boksamtal i undervisningen

Johanna Ekström

2012

Examensarbete, kandidatnivå, 15 hp
Pedagogik

Läroprogrammet år 1-7, inriktning matematik/svenska

Handledare: Lisbeth Claesson
Examinator: Daniel Pettersson

ABSTRAKT

INLEDNING OCH PROBLEM: När jag under min utbildning genomförde min verksamhetsförlagda utbildning upplevde jag att skönlitteraturen som lästes i klasserna sällan behandlades med samtal. Oftast lärde sig eleverna att skriva "bokrecensioner", men de fick aldrig samtala och reflektera om det lästa. Jag funderade över om detta kunde ha en negativ påverkan på elevernas läsintrasse. Syftet med studien är att undersöka intresse för boksamtal i grundskolans undervisning som påverkan till ökad förståelse av omvärlden med läsning av skönlitteratur. **METOD:** Detta är en kvalitativ studie och jag har använt mig av en narrativ metod. Min undersökning kommer handla mycket om samtal och berättelser och mitt empiriska material i form av intervjuer kommer slutligen utmynna i berättelser. **RESULTAT:** Samtliga lärare i studien visade intresse för boksamtal. Den lärare som i praktiken provade att hålla ett boksamtal ville gärna fortsätta att testa detta arbetssätt. De andra två lärarna visade också ett intresse för att prova boksamtal som undervisningsmetod. Dock menade de att tiden inte räcker till. Samtidigt menade samtliga lärare att det är viktigt att ge utrymme för samtal och reflektion i undervisningen. Samtliga elever som intervjuades hade medverkat i ett boksamtal. Deras upplevelser av boksamtalet var genomgående positiva. Tidigare hade de värderat böckerna genom att endast göra "tumme upp" eller "tumme ner".

Ekström, J (2010). *Boksamtal i undervisningen*.

C-uppsats, institutionen för pedagogik, didaktik, psykologi, Högskolan i Gävle

Nyckelord: Boksamtal, skönlitteratur, Aidan Chambers, reflektion

Keywords: Booktalk, Aidan Chambers, fiction, reflection

Innehåll

1. INLEDNING	4
1.2 Studiens disposition.....	5
1.3 Bakgrund.....	5
1.3.2 Elevers läsintresse.....	5
1.3.3 Skönlitteratur i skolan.....	6
1.3.4 Boksamtal i undervisningen.....	7
1.3.5 Boksamtal enligt Chambers.....	8
1.3.6 Dialog i klassrummet ett sociokulturellt lärande.....	11
1.3.7 Sociokulturellt lärande.....	11
1.3.8 Att lära från text.....	12
1.3.9 Reflektionsprocessen.....	14
1.4 Problemformulering.....	15
1.5 Syfte.....	15
1.6 Syftesfrågor.....	15
2.METODOLOGI	16
2.1 Val av metod.....	16
2.2 Utformning av berättelseintervju.....	17
2.3 Studiens urvalsgrupp.....	18
2.4 Intervjuernas genomförande.....	18
2.5 Etiska principer.....	19
2.6 Bearbetning och analys.....	20
2.7 Genomförande.....	20
3. RESULTAT	22
Redovisning av intervjuerna.....	22
3.1 Urvalsgrupp.....	22
3.2 Del I – Lärarnas berättelse.....	22
3.2.1 Så här använder lärarna skönlitteratur.....	22
3.2.2 Vikten av att samtala och reflektera i klassrummet.....	23
3.2.3 Lärarnas tankar om boksamtal.....	25
3.3 Del II Elevernas berättelse.....	27
3.3.1 Elevernas läsvanor.....	27
3.3.2 Eleverna berättar om läsro.....	27
3.3.3 Elevernas tankar om boksamtalet.....	27
4. ANALYS	29
4.1 Anatomisk och holistisk läsförståelse.....	29
4.2 Boksamtal.....	29
5. DISKUSSION	31
6. REFERENSER	33
7. BILAGOR	35
Bilaga 1: Jag-undrar-samtal.....	35
Bilaga 2: Informationsbrev till föräldrarna.....	37
Bilaga 3: Informationsbrev till pedagogerna.....	38
Bilaga 4: Intervjuguide för intervju med pedagogerna.....	39
Bilaga 5: Intervjuguide för intervju med eleverna.....	40

1. INLEDNING

"Vi lever i talets tid" Chambers (1993:9). Så inleder Chambers sin bok *Böcker inom oss* som handlar om boksamtal. Skönlitteraturen öppnar upp en helt ny värld och är ett perfekt redskap för att få eleverna i skolan att lära känna och reflektera över sin omvärld. I målen att sträva mot i skolämnet svenska för grundskolan finns formulerat riktlinjer om vad undervisningens utfall skall uppnå med eleverna:

- Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven
 - utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera,
 - utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse,
 - utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär.
- (Skolverket, 2008:97)

Den allra vanligaste formen av arbete med skönlitteraturen jag har mött i skolorna under min utbildningstid till lärare är följande: På schemat står det t.ex. "Lässtund". Framme vid tavlan eller på en hylla finns böcker som är lånade från skolans bibliotek eller från statsbiblioteket, alternativet är att eleverna själva går till skolbiblioteket. Eleven väljer själv vilken bok han eller hon vill läsa, sedan sätter hon sig vid sin bänk och börjar, i bästa fall, att läsa. När boken är slut går hon fram och hämtar en ny bok och så här fortsätter proceduren. För vissa elever är "lässtunden" ett sätt att slappna av och försvinna in i en spännande bok. Men för många som saknar läsintresse är denna stund bara tidsfördriv. Dessa elever spenderar alldeles för lång tid med att välja bok, springa fram och tillbaka till biblioteket eller bläddra i den valda boken, kanske en faktabok som till mestadels består av spännande bilder. Jag ser detta som ett problem, speciellt för den sistnämnda typen av elever. Jag tror att det lilla läsintresse som de besitter kan bli helt utrotat om detta är deras uppfattning av skönlitterär läsning.

Under min lärarutbildning till 1-7 lärare valde jag bland annat en inriktning mot svenskämnet. Genom den inriktningen har jag fått mycket kunskap om hur elever lär sig att läsa. *Böcker inom oss* var en bok som jag fastnade för och som har inspirerat mig, den visar hur man kan arbeta med skönlitteratur i skolan och framför allt hur man stimulerar elevers läsintresse genom boksamtal. När jag under min verksamhetsförlagda utbildning (VFU) har besökt min partnerskola och även andra skolor som vikarierande lärare har jag fått se många exempel på hur skönlitteratur behandlas i skolan. Sällan har jag dock sett att man ägnar tid åt att samtala om det lästa tillsammans i grupp. När jag ställt frågan varför denna metod inte används har jag ofta fått svaret att det inte finns tid och att barnen är för små, att det kommer senare i äldre klasser.

Ovanstående problematik med skönlitteratur som fri undervisningsform i grundskolan oavsett elevernas tidigare läsmognad och elevers olika förutsättningar skall ställas i relation till

skolverkets mål som skall uppfyllas. Intresset för studien är att stimulera elever läsning och efterföljande boksamtal av skönlitteratur för att öka elevers förståelse av litteraturens innehåll.

1.2 Studiens disposition

Studien är disponerad enligt följande. Kapitel 1 i denna undersökning består av inledning och bakgrund. Här klargör jag för läsaren vad mitt problemområde handlar om, även tidigare forskning får läsaren ta del av här. Kapitel 1 avslutas med problemformulering och studiens syfte och syftesfrågor. Kapitel 2 består av metodologi. Här får läsaren veta hur undersökningen gått till, vilka forskningsetiska principer som tagits hänsyn till och mer ingående information om intervjuerna som gjorts. Kapitel 3 redovisar resultatet av undersökningen. För att underlätta för läsaren är detta avsnitt indelat i olika teman, i del 1 presenteras lärarnas intervjuer och i del 2 presenteras elevernas intervjuer. I kapitel 4 följer en analys av de genomförda intervjuerna och den tidigare forskningen som presenteras i bakgrunden i kap 1. Studien avslutas med en diskussion i kapitel 5 och därefter följer referenser och bilagor.

1.3 Bakgrund

Jag kommer i denna del redogöra för tidigare forskning inom studiens forskningsområde. Avslutningsvis redovisar jag syfte med studien samt problemformulering och syftesfrågor.

1.3.2 Elevers läsintresse

Bland barn i de åldrar (grundskolans mellanår) som ingår i Ewalds (2007) undersökningar har genomsnittet när det kommer till att läsa varje dag sjunkit i Sverige. Ännu värre är att genomsnittet för barn som aldrig läser har ökat drastiskt. Elevers läsintresse spelar en viktig roll. Rapporter visar att barn och ungas läsintresse minskar, speciellt bland pojkar (Ewald, 2007). Pojkarna i Molloy's studie (2002) har ett bristande intresse för skönlitteratur. De avfärdar böckerna och tycker inte att det är tillräckligt manligt att läsa böcker. De verkar inte heller ha klart för sig varför skönlitteratur ska läsas i skolan. I en intervju med en pojke ställer Molloy frågan varför man läser litteratur och pojken svarar att det är nog för att lära sig stava och läsa bättre och att formulera med ett bättre ordförråd. En annan pojke i studien är väl medveten om att det är bra att läsa, men han vet inte varför det är bra. Studier visar att skolan över huvud taget ofta uppfattas som "flickornas värld" (Ewald, 2007:142) och därför avvisas av pojkarna, alltså inte bara skönlitteraturen utan skolan i sin helhet. Andra undersökningar som Ewald (2007) hänvisar till har visat att pojkars bristande intresse för skolläsningen beror på skolans kunskapsinnehåll och att litteraturen inte stämmer överens med pojkarnas intressen.

Det finns många åtgärder lärare kan göra för att stimulera elevernas läsintresse. Innan man börjar läsa en bok kan man samtala kort om bokens innehåll och syfte för att väcka nyfikenhet (Jönsson, 2007). Jönsson beskriver också "tidningsläsande" i klassrummet som hon hävdar kan få eleverna att intressera sig mer för innehållet och släppa fokus på själva läsningen.

Vad för slags litteratur som läses i skolan har förstås inverkan på elevers läsintresse. Fortfarande idag läses många gamla klassiker som eleverna kanske inte behöver tycka om, men som ändå borde läsas, uppskattas och analyseras eftersom de är stora verk inom världslitteraturen (Nordström, 1998). Nordström menar inte att svensklärare ska utesluta klassisk litteratur i skolan, men däremot måste lärare hitta böcker och arbetssätt som väcker naturligt intresse hos eleverna.

1.3.3 Skönlitteratur i skolan

Ewald (2007) kritiserar i sin forskning kursplanens formuleringar. Hon menar att kursplanens författare verkar tycka att flytande läsning har högsta prioritet, när detta är fastställt, då kan man gå vidare med att samtala och reflektera om texten. Kursplanen i svenskämnet påvisar om skönlitteratur att:

Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjlighet att använda och utveckla sin förmåga att (...) uppleva skönlitteratur (...).

Språket och litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten.

Mål att sträva mot

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur, samt gärna läser på egen hand och av eget intresse,
- utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera,
- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär,
- får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen (Skolverket, 2008:97)

Kursplanen i svenskämnet formulerar många mål angående skönlitteratur i skolan. I kursplanen nämns dock inget om metoder för hur detta skall gå till i praktiken (Molloy, 2002). Det finns konstruktioner om värderingar kring skönlitteratur i skolan. Detta, hävdar Molloy, påverkar lärarnas val av litteratur som används i undervisning. Läraren styr inte alltid valet av litteratur fullt ut, det kan bland annat bero på vad för litteratur som finns tillgänglig på skolan, det läraren däremot kan styra är hur man läser den valda boken. Molloy diskuterar i sitt forskningsresultat att det är svårt för läraren att komma ifrån de starkt rotade traditioner som finns inom svenskämnet. Som exempel nämner hon föreställningen om vad ”god litteratur” är. Skälen till att läsa skönlitteratur och hur man ska läsa skönlitteratur är väldigt splittrat, detta har lett till att elever också har väldigt varierade uppfattningar om varför skönlitteratur ska läsas i skolan och hur man ska läsa den (ibid.).

Ewald (2007) beskriver i sin avhandling om hur hennes egen undervisning på 70-talet såg ut. Liksom Nilsson (1997) nämner även Ewald ”fylleri-uppgifter”. Hon beskriver också om ”upplevelseläsning” som innebar att eleverna läste ett av läraren valt stycke ur en klassuppsättning. Efteråt fick eleverna svara på frågor som författaren själv formulerat i en

tillhörande övningsbok. Det skedde sedan en gemensam uppföljning och den gick ut på att man tillsammans gick igenom elevernas svar på frågorna. I ytterst sällsynta fall kunde detta leda till samtal om texten, men som avstyrades snabbt för att återgå till att gå igenom de ”rätta svaren”. Många refererar till den ”gamla skolan” men Nordström (1998) tycker att svensklärare ska lägga en hand på hjärtat och fråga sig om det är så stor skillnad i dagens skola.

En annan form av läsning som Ewald (2007) tar upp är ”bänkboken”. Bänkboken var en bok som eleven själv valt och som användes då det fanns tid över, när eleven var klar med de uppgifter som stod på lektionens schema. Tyvärr finns det sällan tid över och det resulterar i att bänkboken sällan används (Nilsson 1997, Ewald 2007). Nilsson (1997) beskriver ”bänkboksystemet” på ett liknande sätt. De flesta elever har en bänkbok som de under några minuter om dagen läser i. När boken är utläst lägger man den åt sidan och tar en ny bok. Bänkboken hjälper ofta läraren i situationer då elever blir klara med ett arbete i olika takt, de elever som snabbt blir klara kan då ta upp bänkboken och läraren har sysselsatt eleverna. En av lärarna i Ewalds avhandling (2007) uttrycker att bänkböckerna mest ligger i skolväskan och bärs till och från skolan. Hon oroas över elevernas val av böcker som oftast är väldigt tunna och innehåller mest illustrationer. Läraren oroas också över elevernas läsintresse, ett ämne som kommer redogöras för mer senare. Ewald hävdar att det i princip inte förekommer någon slags gemensam läsning under den tid hon är ute i en av klasserna och observerar. Den läsning som förekommer är den ”fria” läsningen som innebär att eleverna själva läser en egenvald bok. Uppföljningsarbetet på dessa böcker sker nästan alltid genom att eleverna får skriva en bokrecension.

Skönlitteratur kan användas till så mycket mer än att läsas och sedan svara på frågor till texten. Molloy (2002) hävdar att skönlitteraturen kan komma till stor användning när det kommer till att lösa konflikter inom områden som klass, kön, etnicitet och generationer. Läromedel i svenskan är ofta indelade i separata moment, det är lätt för läraren att ta ett kapitel i taget och då gör man verkligen något konkret på svensklektionerna. Det finns en inställning om att man ska lära sig något *om* språk och litteratur i svenskämnet, detta kommer ursprungligen från kursplanens formuleringar. Molloy påstår att när lärare ska undervisa *om* något blir ofta konsekvensen att kunskapen som lärs ut måste testas. Vi är återigen inne på arbetet med texter och frågor till texten som efterföljer och ska besvaras av eleverna. Konsekvens av att lärare har ett behov att kunskapskontrollera innehållet när de undervisar *om* något är att elevernas inställning till skönlitteratur påverkas (ibid).

1.3.4 Boksamtal i undervisningen

I en av klasserna som Ewald besöker i sin undersökning har eleverna fått en läsläxa. När läxan ska redovisas ställer läraren frågor som ”Vad handlar boken om? Var det svårt att läsa?” (Ewald, 2007:198). Barnen svarar kollektivt på frågorna och Ewald uppfattar inte att svaren följs upp. Flera gånger blir läraren irriterad på några elever som är så ivriga att berätta något att de glömmer bort reglerna om handuppräknning. Läraren fortsätter med vad som liknar ett

läxförhör med slutna frågor: ”Var träffades dom? När valpen träffade kaninen – vad gjorde hunden då? Vad ville kaninmammans?” (Ewald, 2007:198). En flicka börjar engagerat berätta en historia om sin egen hund. En stund in i berättelsen avbryter läraren henne för att återgå till sin planerade undervisning.

Under en annan av lektionerna som Ewald observerar får eleverna svara på frågor efter att ha läst en bok. Läraren går runt i de grupper eleverna sitter i och kontrollerar deras svar på frågorna. Ibland uppkommer kortare samtal om boken, men dessa samtal utvecklas aldrig. Efteråt säger läraren i intervjun att det var de små samtalen om etik och moral som hon ansåg mest givande med lektionen. Under den sista lektionen i arbetet med den valda boken bestämmer läraren att ett helklassamtal ska äga rum. Tyvärr liknar samtalet läxförhöret som beskrivs ovan, samtalsmönstret är monologiskt, endast slutna frågor som kortfattat kan besvaras ställs. Det blir inga djupgående diskussioner, det hade varit tillräckligt med en ytläsning av boken för att kunna delta i samtalet.

När man undervisar genom boksamtal av den gynnande typen, det vill säga när man med hjälp av öppna frågor diskuterar en text, är det omöjligt att inte relatera till den verklighet man lever i (Eriksson & Aronsson, 2004). I Eriksson & Aronssons artikel får vi läsa om exempel på boksamtal som är inspirerade av Chambers (1993). Lärarna ställer genomgående öppna frågor som ”Föreställ dig att du var i samma situation som huvudpersonen, hur skulle du agera?”. Genom denna typ av frågor stimuleras eleverna till att själva reflektera och tänka. Lärarna försöker bygga broar mellan textvärlden och verkligheten genom att få eleverna att förstå den lästa texten eller att försöka få eleverna att förstå sin egen verklighet bättre (Eriksson & Aronsson, 2004).

Holmström (1995) skriver att han länge använde sig av inskränkt undervisning i samband med skönlitteratur. Efter att han blev inspirerad av en föreläsning av Aidan Chambers började han undervisa genom dialogiska samtal. Holmström och eleverna i hans klassrum reflekterar över texter de läst efter mottot ”Du har inte läst en bok förrän du diskuterat den med någon annan”.

Det är genom samspel och kommunikation med andra som förståelse skapas.
Eftersom lärande är kommunikation måste man kommunicera för att lära.
(Jönsson, 2007:134)

Jönsson menar att boksamtal kan skapa djupare förståelse för det som eleverna läser. Samtalet hjälper också till att möta sina egna och andras tankar.

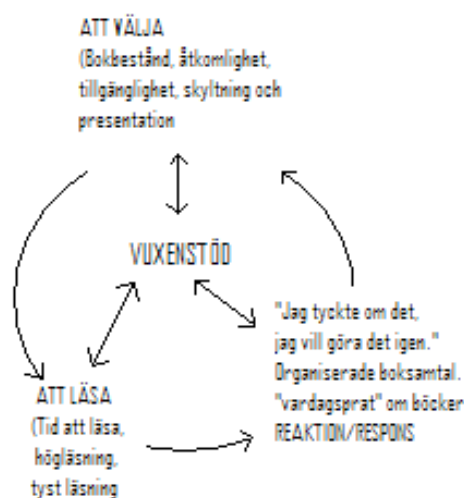
1.3.5 Boksamtal enligt Chambers

Aidan Chambers är lärare i grunden och även barn- och ungdomsförfattare. Han är förespråkare för att barn och ungdomar ska få tillgång till bra böcker och lära sig att förstå innebörden i det lästa genom att samtala om böcker (Chambers, 1993).

Vi vet inte vad vi tycker om en bok förrän vi pratat om den (Chambers, 1993:17)

Citatet sammanfattar Chambers uppfattningar på ett bra sätt. Förr uppfostrades barn till att inte höras, idag uppmuntras barn till att säga vad de tycker och tänker (Chambers, 1993). I *Böcker inom oss* guidar Chambers läsaren till att lära barn att samtala om böcker de läst. Eftersom det handlar om att samtala ingår också att lära barnen att bli goda lyssnare. Samtal utgör en grundläggande del av våra liv, vissa personer vet inte vad de tänker förrän de hör sig själva säga det, menar han.

Chambers sammanfattar sina utgångspunkter i boksamtal med "läsandets cirkel" :



Figur 1. Läsandets cirkel (Figuren hämtad från Chambers, 1993:13)

Om valet att välja litteratur

Valet av vilken bok man ska läsa är viktigt enligt Chambers, allt vi läser påverkar oss i något avseende och därför är det värt att lägga ner tid på att välja bok (Chambers, 1993). Många lärare är nöjda när de ser att deras elever har hittat sin typ av bok. Eleven väljer en bok, läser den, tycker om den och väljer nästa gång att läsa en bok av samma författare med ungefär samma innehåll. Metaforiskt beskriver Chambers det som att "läsa som om jorden vore platt" (Chambers, 1993:14). Elever som alltid väljer samma slags böcker riskerar att aldrig upptäcka att jorden är rund och mångfacetterad. Detta kan resultera att olika rädslor för böcker utför elevens område dyker upp. De anser att böcker utför det egna området inte är deras typ av böcker och kommer på massor med ursäkter för att inte ta sig an boken. Val av böcker kan ske på tre olika sätt:

- läraren gör ett val utan att tillfråga barnen;
- barnen gör ett val som läraren godkänner;
- någon auktoritet står för valet; dvs regering, läroplan, examinationssystem, skolledning, huvudlärare eller ämnesansvarig ålägger läraren och barnen att läsa vissa böcker. (Chambers, 1993:79)

Något man bör ha i åtanke när man som lärare väljer böcker är att ta hänsyn till elevernas tidigare erfarenheter (Chambers, 1993). Om man inte gör det är risken stor att eleverna uppfattar texten för svår och blir då avskräckta istället för engagerade i texten. Sammanfattningsvis skriver Chambers att det är viktigast att man har en genomtänkt linje när man väljer böcker, det viktigaste är att bokvalen inte sker slumpmässigt. När lärare väljer litteratur uppstår ofta problematik som är svårlöst. Till exempel är det ibland svårt att få tag i klassuppsättningar till just den bok man vill använda till gemensam läsning, ofta är det tyvärr ekonomin som styr (ibid.).

Om läsningen av litteratur

Högläsning är en variant av läsning som brukar uppskattas av eleverna. En fördel med högläsning är att läsningen tar lika lång tid för alla, till skillnad från när var och en av elever i klassen läser samma bok i sin egen takt (Chambers, 1993).

När eleverna ägnar sig åt ”tyst läsning”, vilket enligt Chambers bör ske varje dag, ska det vara läsning av böcker de valt själva. Men ibland kan det vara värt att tumma lite på den regeln, vissa barn har svårt att få läsro hemma och kan då utnyttja denna tid till att läsa en bok som läraren vill att eleverna ska läsa. Dessutom kan man organisera lästunden så att eleverna gruppvis läser samma bok och då är man inte beroende av de svårtillgängliga klassuppsättningarna (ibid.).

”Läsning på fritiden” är ytterligare en variant av läsning. Många elever ser hemläsningen som en plikt eftersom det liknar en läxa som de måste göra. Detta problem löses genom att läraren är skicklig i sitt val av böcker. Det handlar om att den skicklige läraren vet hur man väcker intresse och engagemang för de böcker som valts. Chambers påpekar att man måste komma ihåg att alla former av läsning ger helt olika upplevelser, därför får inte en läsform utesluta den andra (ibid.).

Om tid att läsa

Chambers anser att det bör gå lite tid mellan läsning och samtal. Texten behöver ibland ”ligga till sig” för att ge upphov till reflektioner. Även här spelar lärarens skicklighet och erfarenhet av arbete med litteratur stor roll, det gäller att känna av i luften om texten bör ”ligga till sig” eller inte. Läser man en högläsningbok i klassen, kanske en längre kapitelbok, kan det vara idé att ge tid för samtal mellan lästillfällena för att hålla intresset för boken uppe (Chambers, 1993).

Tillämpningens ”Jag-undrar-samtal”

Det samtal om böcker som Chambers har utvecklat kallar han för ”Jag-undrar-samtal” (Chambers, 1993). ”Jag undrar” är en svensk översättning av engelska ”Tell me”. Det är oftast svårt att få barn att börja prata, menar Chambers. Han menar också att det mest hämmande ordet som finns är frågan ”varför?”. Därför har ”varför?” bannlyst från Chambers boksamtal

och ersatts av ”Jag-undrar...”. Ställer man frågan ”varför?” till ett barn får man oftast korta, innehållslösa svar som ”den var spännande”, ”rolig” eller ”tråkig”. ”Varför?”-frågan leder inte heller till öppningar för det vidare samtalet. Chambers anser att ”Jag- undrar...” inbjuder till samtal, det visar att den som frågar (läraren) verkligen är intresserad av att få veta vad eleven har att säga och det är en fråga som inte ställs för att läraren vill förhöra eleven om något.

(Boksamtalets tillämpning enligt Chambers tas upp också i bilaga 1)

1.3.6 Dialog i klassrummet ett sociokulturellt lärande

Kunskap byggs upp genom samspel, en lärare kan inte bara överföra sin kunskap till en elev. Därför måste undervisningen vara interaktionistisk, det vill säga att undervisningen styrs av det sociala samspelet (Olga Dysthe, 1995). Ewald (2007) möter under sina observationer i klassrum mycket undervisning som är monologisk. Hon beskriver hur en lärare sitter framme i klassrummet och ställer slutna frågor, om gårdagens utflykt, som eleverna kortfattat svarar på för att sedan få nästa fråga av sin lärare.

Som jag tidigare tagit upp nämnde en lärare i Ewalds forskning (2007) att hon funnit de små samtalen, som uppstod när hon gick runt till eleverna för att kontrollera svar på frågor, som mest givande. Trots detta utvecklades inte dessa samtal. Som ett avslut på arbetet med den aktuella boken ägde ett helklassamtal rum. Detta samtal genomsyrades dock av ett samtalsmönster som var totalt monologiskt. Läraren ställde slutna frågor som eleverna gav korta och givna svar på. Frågorna kunde svaras på även om man bara gjort en ytläsning av texten och de framkallade inga fördjupade samtal. Motsatsen till slutna frågor, öppna frågor eller autentiska frågor ger elever möjlighet att komma med egna reflektioner i en diskussion (Dysthe, 1995). Autentiska frågor ställs inte för att läraren vill kontrollera att eleven har lärt sig något som varit givet på förhand. Frågan som ställs har kanske ett mer eller mindre rätt svar, men det finns ett större utrymme för elevernas egen uppfattning och tolkning (ibid.). En monologisk undervisning där läraren ställer en fråga och vill ha ett svar från en elev går ut på att läraren vill värdera svaret hon får eftersom syftet med en sluten fråga är att ta reda på vad eleven minns (ibid.).

1.3.7 Sociokulturellt lärande

Lärande handlar i grunden om vad vi tar med oss och använder i framtiden från olika sociala situationer i livet. Sociala situationer där man lär sig behöver inte vara traditionella lärmiljöer som skolor utan kan vara t.ex. middagsbordet, samling framför tv:n, en diskussion på ett café, eller aktivitet på fritidsgården. Hur människor lär och vad för kunskap som är viktig måste ställas i relation till hur människans omgivning ser ut, vilka resurser som finns och vilka krav som finns runt om, det handlar således inte bara om vilka biologiska resurser människan har. Människans sociala handlingar kan inte förklaras endast utifrån genetiska eller biologiska förutsättningar. Människan är visserligen en biologisk varelse, men eftersom vi befinner oss i en sociokulturell verklighet med de olika verktyg som den sociokulturella verkligheten

erbjuder kan man inte stirra sig blind på de biologiska verktygen vi föds med. Människan har inte utvecklats särskilt mycket de senaste årtiotusendena om man bara tar hänsyn till det biologiska. Räkna man med hur människan utvecklats socialt ser man däremot stora skillnader i utvecklingen. Skillnaderna ligger främst i de olika system vi har utvecklat för att samarbeta med varandra. Vi har lärt oss att organisera mänskliga aktiviteter och resultaten av det har blivit skolor, sjukvård, fabriker och andra sociala system som människan har skapat (Säljö, 2000).

Att läsa är en färdighet som inte bara handlar om att känna igen bokstäver och sätta ihop ljud. När man läser måste man lära sig att förstå texten och lära sig den tolkning som krävs för den specifika texten. Det räcker inte heller att behärska det svenska språket, man måste ofta ha ett bagage som innehåller kunskaper om samhällets företeelser och kommunikativa mönster. Att lära sig att koppla texter man läser till verkligheten omkring är något som en modern utbildning ska erbjuda hävdar Säljö (2000). Säljö hävdar också att människor lär genom att delta i praktiska och kommunikativt samspel med andra människor. De olika sätt att tolka verkligheten som visar sig vid social interaktion, har vi användning av vid senare tillfällen i livet. Genom att ”sam-tala” och ”sam-lyssna” menar Säljö att människor delar varandras analyser och slutsatser, det är genom samtal som vi får tillgång till andra människors tolkningar och kognitiva ansträngningar.

1.3.8 Att lära från text

Redan mycket tidig forskning om inläring visar att minnet påverkas av sammanhang och övning (Marton, 1995). Det är viktigt att elever lär sig hur man skapar ett sammanhang om det man läser för att kunna lära sig något utav en text. Martons forskning har studerat vuxna elever på universitetsnivå, men detta är intressanta tankar även när det gäller barn.

Fenomenografi som vetenskapsteoretiskt perspektiv.

Fenomenologi är läran om det som framträder/visar sig i människors medvetande. (Stensmo, 2002:108)

Fenomenografi (=det som framträder) är en metod att bestämma variationen av de *uppfattningar* om objekt och händelser i omvärlden som kan återfinnas av en definierad grupp människor, tex skolbarn, studenter. (Stensmo, 2002:117)

Metoden fenomenografi har funnits i över 30 år och har utvecklats av bland annat Ference Marton, som är pedagogikprofessor emeritus vid Göteborgs universitet. Man började med att ge en grupp studenter texter som de skulle läsa. Därefter undersökte man studenternas uppfattningar om vilka huvudargument som fanns i de lästa texterna. Man upptäckte att studenternas uppfattning varierade i kvalitet. Fenomenograferna skiljer på ”vad något är” och ”vad något uppfattas vara”. Det är ”vad något uppfattas vara” som är fenomenografins forskningsobjekt, hur omvärlden framträder i människans uppfattningar. Det har blivit vanligt att fenomenografien har fått en didaktisk inriktning då man studerar fenomen som man undersöker om i skolan (Stensmo 2002).

Marton (1981) framställer fenomenologi som beskrivande av uppfattningar av omvärlden. Han förklarar också att det finns två olika perspektiv inom fenomenologin; från det första perspektivet beskriver man olika aspekter av omvärlden och från det andra perspektivet beskriver man människors olika uppfattningar om olika aspekter av omvärlden. För att förklara fenomenologisk forskning nämner Marton (1995) att man i fenomenologisk forskning inte koncentrerar sig på traditionella forskningsfrågor som ”hur” och ”varför” utan istället på ”vad innebär det” (Marton, 1995:303). Han förklarar också att forskare är ute efter att förklara det aktuella fenomenet, betydelsen av den mänskliga handlingen.

Än idag lever den kvantitativa kunskapssynen kvar och den ger inget utrymme för förståelse och analys (Marton, 1995). Med den kvantitativa kunskapssynen menar Marton att man håller sig på ytan, man kan svara på specifika frågor, men man har inte förmågan att göra någon djupare analys inom ämnet. Ett exempel på detta är den alltför ofta förekommande provstrukturen av lösryckta frågor som många lärare använder sig av (ibid.). ”Fylleriuppgifter” som Nilsson (1997) kallar det för, kan lära elever namn på kungar eller årtal då något viktigt för historien inträffade, men mycket sällan ställs frågan *varför* just den där händelsen inträffade. Det är bekvämt för läraren att konstruera ett sådant prov och ännu mer bekvämt att rätta ett prov av den typen (Marton, 1995).

I boken *Hur vi lär* (Marton, 1995) får vi ta del av en rad inläringsexperiment som alla utgår från olika texter där försökspersonerna i efterhand får svara på frågor till den lästa texten. Syftet med testen är att ta reda på vad och hur mycket försökspersonerna minns av det lästa. Forskarna försöker hitta förklaringar till skillnader i utfallen i de experiment som gjorts på försökspersonernas minnen av texterna de läst. Forskarna finner att många koncentrerat sig på att minnas enstaka fakta för att försökspersonerna vet att de senare ska svara på frågor till texten. De försöker alltså inte förstå texten, de försöker bara minnas den, de koncentrerar sig på ytskiktet av texten. Försökspersonerna misslyckas oftast totalt eftersom de omöjligt kan finna en mening i texten om de bara fokuserar på ytan och är något inte meningsfullt är det mycket svårare att komma ihåg det för oss (ibid.).

Att finna en mening i den text man läser är alltså en förutsättning för att man ska förstå den. Motivation är viktigt när man studerar. En holistisk inriktning hos studenter, det vill säga när man skaffar sig förståelse för kurslitteraturen, gör studierna roligare än om man, tvärtom, har en atomistisk inriktning där man fokuserar på ytan (Marton, 1995).

I en undersökning som Marton (1995) gjort i Kina tillsammans med två kinesiska forskare intervjuades 17 lärare om deras sätt att undervisa. Alla lärarna var överens om att man inte kan lära sig endast genom att memorera, förståelse är en nödvändig del för att man ska lära sig något. I studien undersöker forskarna, genom intervjuer med universitetsstuderande, relationen mellan att memorera och att förstå. Det visade sig att det finns en skillnad mellan elevernas strategier att lära sig en text. Antingen läser de texten om och om igen på samma sätt, eller så läser de om texten flera gånger men fokuserar på olika saker. Första gången läser de texten rätt upp och ner, från början till slut, för att få en helhetsbild. Andra gången texten läses koncentrerade man sig mer på detaljer i texten som väckte intresse. Forskarna upptäckte också en skillnad från det att studenterna började studera på universitetet och efter att de hade studerat

i 1,5 år. I början trodde många av studenterna att de först memorerade och sedan skapade förståelse, medan resten av studenterna trodde sig först skapa förståelse och därefter memorerade. Efter 1,5 år studerande på universitetet trodde majoriteten av eleverna att dessa faktorer skedde samtidigt. Det är vanligt att man i Kina och även Japan studerar genom att memorera svåra begrepp, dikter eller dylikt för att senare, förhoppningsvis, skapa förståelse. Sättet att lära genom att memorera handlar om att man repeterar. När man lär genom förståelse läser man på ett varierat sätt och ställer saker och ting i relation till annat.

1.3.9 Reflektionsprocessen

Vad är det vi gör när vi reflekterar? Johan Dewey har formulerat några kriterier som sammanfattar hans sett att se på reflektion:

1. Reflektion är en meningsskapande process som leder den lärande från den ena erfarenheten till den andra genom en fördjupad förståelse av relationerna till och förbindelserna med andra erfarenheter och idéer. Det är denna röda tråd som möjliggör en kontinuitet i lärandet och får individen – och ytterst samhället – att göra framsteg. Det är ett medel för viktiga moraliska mål.
2. Reflektion är ett systematiskt, rigoröst och disciplinerat sätt att tänka som har sina rötter i det vetenskapliga utforskandet.
3. Reflektion måste ske i gemenskap, i interaktion med andra.
4. Reflektion kräver en positiv inställning till egen och andras personliga och intellektuella mognad. (Rodgers, 2007: 53)

I samma sekund som människan börjar reflektera börjar hon också att observera för att granska situationen (Dewey, 2007). I det första stadiet i reflektivt tänkande uppstår en besvärlig situation som på något sätt måste lösas. Ur denna situation skapas den fråga som måste besvaras för att problemet skall kunna lösas genom reflektivt tänkande. I det sista stadiet löses problemet och människan blir tillfredställd. Under denna process hamnar människan i olika tanketillstånd. Det första tanketillståndet kallar Dewey (2007) ”förslag”. Tanketillståndet ”förslag” innebär att tänkandet tar sig framåt mot en tänkbar lösning genom olika förslag. Förslagen som dyker upp i tanken kan ibland hamna i konflikt och då uppstår ytterligare frågor som måste lösas innan man går vidare. Nästa tanketillstånd är ”intellektualisering” som innebär att vi lämnat frustrationen som hindrat oss och lokaliserar och definierar problemet. Det fjärde tanketillståndet är ”hypotesen” som är det förslag som först dyker upp i tanken. Tanketillstånd fem heter ”resonemang”. I detta tillstånd resonerar man fram och tillbaka om förslaget är rimligt. Det sista tanketillståndet i reflektionsprocessen är ”att pröva hypotesen genom handling”. Här använder man något slags test genom direkta handlingar för att bekräfta att den idé man haft fungerar som lösning (ibid.). Dewey (2007) påpekar att de fem faserna kan uppstå i olika ordning, vissa faser kan flyta samman eller helt uteslutas beroende på varje enskild individs intellekt och sätt att tänka.

1.4 Problemformulering

En av slutsatserna som Ewald (2007) kommer fram till i sina observationer är att skönlitteraturen får för lite plats i svenskämnet. Det ägnas desto mer tid till grammatikundervisning ofta i form av ”fylleriuppgifter”. Den efterbehandling av skönlitteratur som ofta förekommer i skolan uppfyller knappast styrdokumentens mål i svenska. Den efterbehandling som används av lärare verkar vara ett redskap som många tar till på grund av enkelhetens skull och effekten av detta resulterar ofta i ett bristande läsintresse hos eleverna som inte får förståelse för varför man läser skönlitteratur i skolan. Kan boksamtal vara en möjlig vägledning för elevernas läsintresse?

1.5 Syfte

Syftet är att undersöka intresse för boksamtal i grundskolans undervisning som påverkan till ökad förståelse av omvärlden med läsning av skönlitteratur.

1.6 Syftesfrågor

Mina frågeställningar kommer bli följande:

- Vad anser de intervjuade pedagogerna att eleverna lär sig genom skönlitteratur och pedagogiska boksamtal som undervisningsform?
- Vad berättar de intervjuade eleverna att de tycker om skönlitterära boksamtal i skolans undervisning?

2. METOD

2.1 Val av metod

I denna kvalitativa studie kommer jag att inspireras av narrativ metod. Narrativ teori och metod är ett bra redskap när man ska studera socialt liv genom berättelser (Johansson, 2005). Min undersökning kommer handla mycket om samtal och berättelser och mitt empiriska material i form av intervjuer kommer slutligen utmynna i berättelser. Därför anser jag att en narrativ metod är ett bra val för denna studie för att skildra den verklighet jag ska undersöka. Jag tänker nu berätta vad narratologi, berättarteoretisk forskning innebär.

/.../berättande handlar inte bara om att man skildrar händelser i det förflutna utan det är också en form av kunskap. (Johansson, 2005:41)

Berättandet är grundläggande för mänskligt tänkande och bildande av kunskap, när vi berättar skapar vi en mening av våra erfarenheter, berättandet ger struktur och sammanhang till våra erfarenheter (Johansson, 2005). Denna kunskap som berättandet ger har länge varit en underordnad form av kunskap (ibid.). Men narratologin har visat sig blivit populär den senaste tiden, denna slutsats har man kunnat dra bland annat genom att titta på försäljningssiffror av de böcker som innehåller en introduktion av narratologi (Sommer, 2004). På 1990-talet fick narratologin mycket kritik för den narrativa teorin och metodologin. Denna kritik har narratologin tagit till sig och förändrat bland annat sitt kritiska tänkande (ibid.). En av anledningarna till att narratologin har fått sådant genomslag är för sitt sätt att bygga broar mellan olika forskningsinstitutioner. Narratologi används inom flera områden, t.ex. inom historia, kognitiv forskning, antropologi, drama och film, sociologi och psykologi (Sommer, 2004).

Narrativ metod är de metoder som man använder för att samla in muntliga eller skriftliga berättelser (Johansson 2005). Johansson ger exempel på hur det kan se ut när olika varianter av forskare använder narrativ metod. T.ex när. litteraturforskare och medieforskare använder narrativ metod gör de oftast ett urval av skönlitterära texter som sedan analyseras med ett analysverktyg. Sociolinguister, kommunikationsvetare och samtalsvetare använder sig ibland av narrativa metoder och då bandas många gånger ett samtal som sedan analyseras med hjälp av samtalsanalys och diskursanalys. Forskare inom sociologi och psykologi använder ofta intervjuer som sedan analyseras. Intervjuerna analyseras med hjälp av t.ex. William Labovs (1972) sociolinguistiska modell.

Jag har valt att göra en kvalitativt inriktad studie. För min studie passar en narrativ inriktad metod då jag har för avseende att koncentrera mig på de berättelser jag kommer få ut av intervjuerna. Jag kommer alltså att använda mig av kvalitativa intervjuer i min studie. En kvalitativ intervju ger djupare information än vad t.ex. en enkätundersökning kan ge och jag som intervjuare har chansen att ställa direkta följdfrågor till intervjupersonen om jag inte förstår dennes svar. Eftersom intervjuaren nästan alltid ställer frågor om människors

upplevelser och erfarenanden, kan man säga att en intervjustudie i princip alltid är fenomenologisk. Genom att intervjua en person genom en fenomenologisk intervju får man reda på vad och hur ting och händelser framträder i just den personens, som man intervjuar, medvetande. (Stensmo, 2002).

2.2 Utformning av berättelseintervju

Intervjustudier är inget nytt redskap inom forskning, både Freuds psykoanalytiska teori och Piagets teori om barnets utveckling bygger på intervjustudier (Kvale, 2009). Intervjuer kan se ut på olika sätt. En intervju kan vara strukturerad och standardiserad för att kunna genomföras exakt på samma sätt vid olika tillfällen med olika intervjupersoner, en sådan intervju är inte kvalitativ (Widerberg, 2002). I en kvalitativ intervju ser de olika samtalen inte likadana ut, intervjupersonerna är unika och därmed blir kontexten, relationen och samtalet unikt, däremot kan man fortfarande planera intervjuens innehåll i förväg. Forskaren uppgift i en kvalitativ intervju är att fånga just denna intervjupersons berättelse och de uppgifter den uppger (ibid.). Den kvalitativa forskningsintervjun ”arbetar med ord, inte med siffror” (Kvale, 2009:46). Widerberg (2002) hävdar att det finns en rad praktiska faktorer som spelar in när man gör en kvalitativ intervju. Till exempel den tid man har för intervjun och miljön där intervjun utförs. Dessutom påpekar hon att intervjun inte alltid blir så kvalitativ som forskaren tänkt sig på grund av att intervjupersonen och forskarens möte inte ”klaffar”.

Kvale (2009) varnar för att inte förbereda sin intervju tillräckligt. Han menar att det är vanligt förekommande att oerfarna intervjuare tror att det är simpelt att genomföra en intervju, att det bara är att skaffa en bandspelare och sätta sig ner och prata med intervjupersonen. Intervjun i sig kan framstå som lyckad men problem brukar uppstå när materialet efteråt ska behandlas, då uppkommer frågor om intervjuernas syfte och innehåll. Resultatet brukar bli en studie som upprepar åsikter och fördomar utan att tillbringa nya insikter och kunskap. Allmänna åsikter är inget man vill åt i en kvalitativ forskningsintervju, man vill att intervjupersonen ska beskriva specifika situationer och handlingar (ibid.). Enligt Kvale måste intervjuaren vara noga förberedd bland annat genom att vara påläst på intervjuämnet. Det är också viktigt att intervjuaren är lyhörd och inte bara lyssnar till explicita beskrivningar utan även uppfattar det som sägs mellan raderna. Intervjuaren måste också vara beredd på att tolka intervjupersons tonfall, ansiktsuttryck och kroppsspråket i övrigt. Som intervjuare måste man vara flexibel, det händer ibland att intervjupersonen ändrar sin beskrivning eller uppfattning på vägen, kanske är det en fråga som ställts som fått personen på andra tankar. Kvale menar att själva intervjun kan vara en läroprocess och en positiv upplevelse för båda parterna.

När man väljer att använda sig av intervju som redskap för insamling av data måste man också välja vilken typ av intervju man ska använda sig av. Passar det bäst med en strukturerad intervju med färdiga frågor, eller passar det bättre med en halv- eller ostrukturerad intervju? Väljer man en strukturerad intervjuform får forskningsdeltagarna mindre utrymme för berättande, oavsett vilken typ man väljer måste man utforma en intervjuguide som innehåller

frågeställningar och ämnen som är av relevans för studien (Johansson, 2005). Jag väljer att göra en intervjuguide som jag kommer ha som underlag när jag genomför mina intervjuer.

I en intervjustudie är det viktigt att ta hänsyn till olika etiska aspekter. Genom hela processen måste man tänka sig noga för och ställa sig frågan om någon som ingår i studien kan komma till skada (Johansson, 2005). Johansson påpekar också hur viktigt det är att vara en aktiv lyssnare. Som aktiv lyssnare behöver man ofta vara tyst och ge berättaren tid. För att ge utrymme för berättelsen är det en förutsättning att man ställer öppna frågor istället för slutna för att berättaren ska uppmuntras till att berätta mer.

2.3 Studiens urvalsgrupp

För denna undersökning valdes en grundskola i en mindre kommun i södra Sverige. På skolan finns årskurserna 2-6, endast en klass i varje årskull. Studien bygger på intervjuer med 3 olika lärare och 6 elever. Undersökningen valdes att utföras i klass 1 och 4. De pedagoger som intervjuats valdes strategiskt ut genom att de har tre olika utbildningar och olika bakgrunder i sina karriärer som lärare. Det är viktigt att de personer som väljs ut för att delta i studien kan ge den information som studien kräver (Cohen L et al, 2000). Avgörande för mitt val var också tillgängligheten till skolan och rektorns godkännande.

2.4 Intervjuernas genomförande

Inför intervjuerna utformades två olika intervjuguider (se bilaga 4 och 5), en för pedagogerna och en för eleverna. Fyra olika kategorier skapades och därunder ett antal intervjufrågor. De fyra kategorierna var: *Bakgrundsinformation*, där lärarna fick berätta om sina utbildningar och karriärer som lärare. *Skönlitteratur i undervisningen*, frågorna under denna rubrik handlade om hur lärarna använder skönlitteratur i sin undervisning. *Dialogiska samtal och reflektion i undervisningen*, här fick lärarna berätta om hur de såg på samtal och reflektion. *Boksamtal som undervisningsform*, under denna sista rubrik styrdes frågorna in mer specifikt på studiens forskningsområde.

Intervjuguiden som utformades till eleverna såg annorlunda ut. Tanken var att intervjun skulle gå relativt snabbt så att eleverna inte tröttnade, därför formulerades färre frågor, samt att frågorna inte skulle vara för invecklade så att eleverna skulle förstå. De rubriker som utformades i guiden var: *Skönlitteratur i och utför skolan* och *Boksamtalet*. Intervjuerna var så kallade halvstrukturerade (Kvale, 2007) vilket innebar att det fanns utrymme för att ändra utformningen under intervjuns gång. Till exempel ställdes ibland följdfrågor när det var läge och någon fråga hoppades över. I övrigt följdes intervjuguiderna och varje intervju avslutades med att jag tackade den intervjuade för dennes medverkan.

Sammanlagt gjordes 9 intervjuer, varav tre var pedagoger och 6 var elever. Intervjuerna hölls på den aktuella skolan. Med 2 av pedagogerna hölls intervjuerna i ett grupprum där miljön var

helt ostörd. På grund av rådande omständigheter kunde den tredje läraren inte sitta i grupprummet eftersom hon var tvungen att ha ett öga på klassrummet, därför satt vi i korridoren utför klassrummet. Jag upplevde det stundvis störande, men den intervjuade läraren verkade kunna koppla bort störande faktorer. Trots att jag var lite orolig över hur intervjuresultatet skulle bli på grund av de störande faktorerna visade det sig att denna intervju var den som blev mest givande.

Eleverna intervjuades en och en i ett grupprum bredvid klassrummet. Jag började med att noga förklara hur intervjun skulle gå till. Jag visade min bandspelare och berättade igen att jag skulle spela in intervjun. Några elever blev osäkra när de fick se bandspelaren och frågade om jag skulle filma, därför kände jag att det var viktigt att förklara vad bandspelaren hade för roll. Innan intervjun förklarade jag också varför jag ville göra intervjun och till vad jag skulle använda materialet till. Några av eleverna gav väldigt korta svar, trots att jag försökt formulera frågor som skulle generera till längre och mer utvecklade svar än ”ja”, ”nej”, eller ”jag vet inte”. När detta skedde fick jag istället formulera om frågorna eller ställa följdfrågor. Jag upplevde att alla elever tyckte intervjun var spännande och att de kände sig viktiga och delaktiga i min studie när de lämnade rummet.

Eftersom 6 av intervjupersonerna var minderåriga, lämnades först en förfråga till de utvaldas målsmän som fick godkännas och undertecknas. Även rektorn informerades om min studie innan den påbörjades. Alla intervjuer bandades, bland annat Kvale (2007) rekommenderar detta. Bandupptagningen blev bra och var till stor användning när intervjuerna sedan skulle bearbetas.

2.5 Etiska principer

Informationskravet

Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppdragets syfte. (Vetenskapsrådet 2002)

Det utformades två olika missivbrev (se bilaga 2 och 3), ett till pedagogerna och ett till eleverna, som egentligen riktade sig till elevernas målsmän. Före intervjuerna har alla intervjupersonerna tagit del av missivbrevet, skrivit under och därmed godkänt att intervjun får hållas och användas. Även rektorn på skolan har informerats att undersökningen äger rum och vad den innebär. I missivbrevet har de deltagande även fått information om var de kan ta del av undersökningens slutliga resultat.

Samtyckeskravet

Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. (Vetenskapsrådet 2002)

I missivbrevet framgick bland annat tydligt att intervjupersonerna när som helt har rätt att avbryta och dra sig ur undersökningen, detta poängterades även innan intervjun började.

Konfidentialitetskravet

Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. (vetenskapsrådet 2002)

Jag har i min undersökning varit noga med att inte nämna varken kommunen, skolan, lärare, elever och andra medverkande vid namn. Detta har även framgått tydligt i missivbrev och påpekats vid intervjuerna för att de medverkande skulle känna trygghet.

Nyttjandekravet

Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål. (vetenskapsrådet 2002)

Den information som jag har erhållit genom intervjuer har endast används som material till den aktuella studien och kommer efter studiens avslut förvaras på ett tryggt sätt.

2.6 Bearbetning och analys

Det finns mycket att ha i åtanke när man ska analysera en berättelse man har fått berättad för sig. Analysen innebär i stora drag att forskaren aktivt och kritiskt tolkar sitt material utifrån de valda teoretiska modellerna och perspektiv som använts. Undersökaren måste ställa frågorna vad, varför och hur igen med inriktning på analysen. Undersökaren måste välja vilka delar av det insamlade materialet som han eller hon ska lägga fokus på och ta ställning till om berättelsen ska analyseras som helhet eller del (Johansson 2005). När man har genomfört intervjun och transkriberat materialet, det vill säga överfört talet till skrift, börjar den aktiva analysen som ska utgå ifrån det teoretiska perspektivet och analysmodellen. Ofta hittar man teman som kan strukturera upp materialet. Johansson hävdar att tolkningen med fördel sker i form av kritisk och reflekterande dialog mellan det insamlade materialet och de teoretiska begreppen, antaganden och perspektiven.

2.7 Genomförande

När intervjuerna genomförts ägnades mycket tid åt transkribering. Eftersom intervjuerna spelades in kunde transkriberingen bli väldigt korrekt. Efter att varje intervju transkriberats lyssnades den igenom igen samtidigt som transkriberingen lästes igenom, på så sätt kunde eventuella felskrivningar upptäckas. Genom att transkribera de inspelade intervjuerna gavs en bra överblick och bättre förutsättning för att sedan analysera svaren. Denna bearbetning av intervjuerna gjorde också att det var lättare att minnas varje intervjusituation.

Sedan påbörjades en sammanfattning av svaren med fokus på att strukturera och hitta likheter och skillnader bland de olika intervjupersonernas svar på frågorna. Utifrån sammanfattningen skrevs sedan resultatdelen och då delades texten in i fyra underrubriker; *Så här använder lärarna skönlitteratur*, *Vikten av att samtala i klassrummet*, *Lärarnas tankar om boksamtal* och *Elevernas tankar om boksamtal*. Denna uppdelning gjordes främst för att få struktur och underlätta för läsaren.

3. RESULTAT

Redovisning av intervjuerna

För att underlätta för läsaren presenterar jag berättelsernas resultat i några olika teman. Lärarnas berättelser presenteras under del I och elevernas tankar under del II.

3.1 Urvalsgrupp

De personer som jag valt att intervjua är 3 lärare och 6 elever.

En av lärarna har en lågstadielärareutbildning och har varit verksam lärare i 26 år. Hon har, bortsett från ett år som resurslärare, alltid arbetat som klasslärare. Trots sin lågstadielärareutbildning som ger behörighet i klass 1-3, har hon arbetat ändå upp till klass 6. Hon har följt en klass tidigare från år 1-6 och är nu inne på sin andra omgång där hennes klass nu går i årskurs 4.

Den andra läraren har i grunden en förskolelärareutbildning. Hon har tidigare arbetat med mindre barn i förskolan, men de senaste 10 åren har hon arbetat i skolan med äldre barn. Hon arbetar inte som klasslärare utan resurslärare i årskurs 2 och 3. Hon arbetar dessutom mycket i skolans bibliotek där hon håller koll på utbudet av böcker och hjälper elever att välja litteratur.

Den tredje läraren har den nyare lärareutbildningen, ”tidigarelärare” som sträcker sig från år 1-7. Hon har jobbat som lärare i nästan 15 år. Hon undervisar för närvarande i en klass 1.

Eleverna går alla i klass 4 och har deltagit i ett boksamtal enligt Aidan Chambers mall om boksamtal.

3.2 Del I – Lärarnas berättelse

Jag har delat in lärarnas berättelser i tre olika teman. ”Så använder lärarna skönlitteratur”, ”Vikten av att samtala i klassrummet” och ”Lärarnas tankar om boksamtal”.

3.2.1 Så här använder lärarna skönlitteratur

Lärarnas berättelser visar att samtliga använde skönlitteratur dagligen i sin undervisning. Lärarna hade så kallade ”lässtunder” då eleverna själva läser tyst i en bok. Läraren läser också högt ur en kapitelbok eller så jobbar de med skönlitteratur på annat sätt. Samtliga var rörande överens om att det är väldigt viktigt att läsa mycket och helst varje dag. Många elever har svårt att välja skönlitterära böcker och väljer istället faktaböcker, då måste man som lärare försöka inspirera och hjälpa till för att få eleverna att välja skönlitterära böcker också (en lärare).

En av de intervjuade som jobbar mycket med elever som har det svårt med läsningen tyckte att det var bättre att de elever som föredrar faktaböcker läser faktaböcker hellre än inget alls. Hon arbetar med böcker som är mindre krävande för eleverna, gärna med bilder och mindre text. Hon lägger ner mycket tid på att välja ut böcker som passar till den enskilde eleven och för de svårigheter som just den eleven har. Hon lyssnar på eleverna när de läser och ibland avlastar hon dem genom att läsa några sidor för dem. Ibland läser eleven och läraren varannan sida. Hon berättar att hon även jobbar en del av sin arbetstid i skolans bibliotek. Där är hennes

främsta uppgift att hålla sig uppdaterad över vilken litteratur som finns och hjälpa och inspirera eleverna att hitta böcker. Hon påpekar hur viktigt det är att barn får tillgång till ”rätt” böcker för att öka sitt läsintresse. En annan lärare förklarar att hon tycker att en hästintresserad flicka ska få välja hästböcker och är man intresserad av deckare så är det hästböcker man ska läsa. En åsikt som också finns är att man ändå måste bryta in med annan litteratur så att eleverna får olika läsupplevelser. Det är inte bara själva läsningen som är poängen, eleverna undervisas också genom skönlitteraturen och därför är det viktigt att eleverna läser ”nyttig” litteratur. Vi pratar om genusperspektivet i skönlitteratur och hur viktigt det är att man försöker gå ifrån normerna och inte bara erbjuder böcker om bilar och till pojkar och hästböcker till flickor. En av lärarna berättar att de har jobbat med värdegrund genom skönlitteratur, det har bland annat handlat om genus och olika familjekonstruktioner. Alla 3 lärare håller med om att det är viktigt att tänka på genusperspektivet. Däremot är de inte överens om att man ska styra vad eleverna läser. Två av lärarna tycker att man ibland bör göra det, medan den tredje läraren håller fast vid att det viktigaste är att eleverna läser, inte vad de läser, hon säger att hon prioriterar att elevernas läsintresse hålls vid liv.

Jag läser en skönlitterär bok för det mesta, ibland har vi uppehåll i några veckor men för det mesta är det en högläsningsbok på gång och sen läser alla barn skönlitterära böcker, förutom att... det är ju svårt för en del att välja skönlitterära böcker, de väljer faktaböcker istället och då får man försöka att hjälpa dem så att den skönlitterära litteraturen också kommer in lite då och då åtminstone. (en lärare)

Jag brinner för läsningen och för att få barn intresserad av ”rätt” böcker. Är dom hästintresserade så välj en hästbok! Och gillar man deckare så, alltså gå in på rätt linje till dem så att de kommer rätt, att dem får rätt bok. /---/. Och dem här killarna, som det då oftast är, som då inte har så lätt för att hitta böcker, dom tar faktaböcker, läser mycket faktatexter för att det är just fakta som intresserar dem. (en lärare)

På frågan vad skönlitteratur har för roll i undervisningen svarar en lärare att hon tycker att det är att komma in i fantasiernas värld och i andra människors världar. Det är också en inspirationskälla för barnen när de ska skapa egna skönlitterära texter. Hon anser också att eleverna kan lära sig att utveckla sin empati för andra, samt att sätta sig in i hur människor under olika tidsepoker och delar av världen har och har haft det. Alla tre intervjuade kommer in på det här området om hur viktigt det är att lära sig att sätta sig in i andras livssituationer och att skönlitteratur är ett mycket bra redskap för detta

3.2.2 Vikten av att samtala och reflektera i klassrummet

Dialogiska samtal i klassrummet är något som alla 3 lärare använder sig av. En lärare jobbar mycket med samtal i sin klass, varje dag uppger hon. Hennes mål med samtal har varit att skapa tillit i gruppen så att alla kan känna att de får uttrycka sig och säga vad de tycker. Att bli skrattad åt eller inte respekterad för vad man säger är två saker som hon verkligen jobbar för att det inte ska förekomma. Tilliten har byggts upp bland annat genom att alla vet att de inte är tvingade till att säga något när de inte vill. Hon berättar att om hon har en elev som är extra blyg kan de tillsammans utveckla ett signalsystem där hon kan se när den blyga eleven känner sig redo för att säga något litet, sedan kan det byggas ut till något mer. Hon tillägger att det också kan vara ett problem om en elev har ett motsatt beteende, det vill säga pratar alldeles för

mycket så att andra inte får chansen att delta i samtalet. Då får man försöka ha en överenskommelse med det barnet så att det förstår att det är för att få flyt i samtalet som det enskilda barnet inte får ta över. Hon vill också att hennes elever ska få chansen att omvärdera det som de redan har sagt en gång, efter att de hört andras åsikter och tankar. Genom de fyra år som klassen har gått tillsammans har tilliten växt. I början när klassen inte kände varandra lika bra, delade hon ofta in klassen i mindre grupper när det skulle samtalas om sådant som ansågs vara lite känsligt. Hon säger att när barnen är små handlar samtalen mest om att lära sig att vänta på sin tur. Så småningom kan barnen lära sig att visa intresse för vad andra har att säga. Samtalen som förekommer i undervisningen kan bestå av att reda ut något som har hänt, lära sig att tycka till om något eller att samtala om en nyhet som är aktuell.

Från början när dem är små; vänta på sin tur, sen i förlängningen även vara intresserade av vad någon annan säger. Sen kanske till och med få igång en dialog fram och tillbaka. Och omvärdera det man har sagt från början. Ge och ta av varandra. Ja, det blir väldigt utvecklande och stöttande. (en lärare)

En av de andra lärarna berättar att när hon nu för tiden använder samtal i sin klass är det mer avslappnat. Hon känner inte att hon behöver ha en slutstation för samtalet utan det får leda vart det vill. När hon började sin karriär som lärare kände hon en stor press att ”sätta igång att arbeta” för att eleverna skulle uppnå målen. När det samtalades i klassrummet kändes det inte som om det blev något arbete gjort. Men idag har hon en helt annan syn på samtal i klassrummet. Hon har märkt att barnen mår bra av att få samtala och ger därför utrymme för samtal varje dag.

Eftersom en av de intervjuade lärarna oftast arbetar som resurslärare med några få elever åt gången, blir det en annan typ av samtal än vad ovanstående lärare har i sin helklass. Resursläraren berättar att hon tycker att det är mycket givande för eleven när hon sitter enskilt med dem och samtalar. Då får eleven chansen att verkligen våga säga vad den tycker och ställa frågor som kanske inte hade vågats ställas i helklass. När hon använder samtal i sin undervisning handlar det ofta om att återberätta om något som de läst förra gången de sågs. Hon säger att samtal är viktigt för många gånger sitter elever inne med sina tankar och känslor och tror att de är dem enda som tänker och tycker precis så. I ett samtal får de bekräftelse att det inte är så utan att kanske fler har tänkt på samma vis, eller så märker eleven att hon eller han har missuppfattat något. Om någon elev är blyg och är rädd för att delta i samtalen berättar hon att hon har jobbat med olika ”lära-känna-lekar” för att få ett tryggt klimat i gruppen. Ett projekt de haft på skolan är att integrera olika årskurser. 3:orna och 2:orna har blandats i grupper om ca. 13 elever och diskuterat olika områden som likabehandlingsplanen, trivselregler och annat viktigt som rör skolan. Hon har märkt en tydlig skillnad nu efter att projektet pågått en tid, från början tyckte 2:orna att det var läskigt. Hon poängterar att 13 elever i varje grupp är absolut max för att få det eftersträvande klimatet där eleverna vågar prata.

Ja men samtalet är ju jätteviktigt, det är ju, många gånger sitter man själv och tror att nej nu är det bara jag som inte förstår eller jag fattar inte, vad var det där? Men att

man samtalar, då märker man ju oftast att det är många andra som... eller att man har missuppfattat något. Samtalet är viktigt. (en lärare)

Jag ber intervjupersonerna att berätta vad de tänker på när jag säger ”reflektion”.

Att man tänker till och försöker sätta ord på dem tankarna som kommer upp när man reflekterar och i slutändan kanske kommer till någon slags... värdering. (en lärare)

Jaa, alltså jag tänker på... Ja alltså... reflektera... tänka efter! Vad har hänt? Reflektera det som har hänt innan. (en lärare)

Reflektion är att tänka efter och analysera. (en lärare)

En lärare säger att man kan ställa frågor som ”vad har vi gjort och hur hör det här ihop och hur går vi vidare med det här?”. Hon besvarar frågan ”Varför är reflektion viktigt?”:

Jo för det går inte, det går inte att lära någon något, utan man lär sig själv. (en lärare)

3.2.3 Lärarnas tankar om boksamtal

Lärarna berättar om sina erfarenheter av boksamtal. Det jag får berättat för mig är att oftast när man läst en bok sker någon form av samtal. Men ofta hinner man inte med något samtal som är mer organiserat och som liknar ett boksamtal. En lärare berättar att i hennes klass läser man, som tidigare nämnt, i princip alltid en skönlitterär kapitelbok i klassen och efter den lästs ut förekommer det oftast någon form av samtal. Ibland kan det också gå några dagar eller kanske en vecka mellan gångerna man läser i den aktuella boken och sen brukar de samtala lite innan de börjar läsa för att väcka minnet om vad som har hänt i boken sist de läste. En lärare berättar att hon gärna använder sig av bildskapande när hon vill att eleverna ska reflektera över det lästa. Många kapitelböcker innehåller nästan inga bilder och då skapas många fantastiska bilder inuti eleven som kan vara utgångspunkten för ett samtal. Alla tre lärare nämner att de använder sig av recensionsskrivande. De lite äldre barnen har en mall med rubriker som de brukar följa. Rubrikerna kan vara till exempel ”handling” ”författaren” ”budskap”.

Läraren som har en klass ett säger att nästa steg blir nog att lära eleverna skriva recensioner om böckerna. Hon säger att hon är ”dålig” på att prata om böcker och att hon nog borde och vill ägna mer tid åt det.

Det blir mer mötet mellan den enskilde eleven och den boken som den eleven läst som behandlas, inte kollektivt.

En av lärarna har läst boken ”Böcker inom oss” av Aidan Chambers och hållit ett boksamtal i sin klass utifrån Chambers modell. Hon använde sig av de fyra grundrubrikerna ”Gilla”, ”Ogilla”, ”Mönster” och ”Frågor”. Eleverna hade lätt för att rada upp saker som de gillade med boken som lästs och även ogillade. ”Mönster” och ”frågor” var lite svårare, men eftersom boken hade ett öppet slut undrade många över vad som skulle hända i slutet. Hon berättade att hon försökte få alla elever att delta i samtalet, men att det ändå var någon elev som inte sa något. Hon beskriver en elev hon har som är väldigt mogen i sitt sätt. För denna elev blev det

lätt att delta i samtalet. Hon berättar att hon själv kunde vara ganska passiv i samtalet med denna elev. Det räckte med något stödord eller kort fråga eller bara ett nickande för att eleven själv skulle vidareutveckla det som denna tyckte och tänkte. Hon beskriver också motsatsen till en sådan elev, en elev som har svårt att uttrycka sig och det blir mest ”jag vet inte”, ”jag bara tycker så”. På frågan hur hon tyckte att det kändes att hålla ett boksamtal av denna typ svarade hon:

Ja, det är kul och givande och att det bara inte blir en berättelse utan det blir något mer.

Läraren som hållit boksamtalet berättar att hon tycker att hon lärt sig om sina elever genom samtalet. Hon menar att det är väldigt olika uppfattningar bland eleverna, beroende på vilken elev det är som läst. Hon har också lärt sig att det är hennes uppgift att se till att hålla samtalet flytande och locka eleverna till att försöka förstå att det är så mycket mer än bara en saga, lära dem att tänka vidare. Hon tycker att eleverna lär sig förmågan att sätta sig in i en annan människas situation och att de kan lära sig att knyta an litteraturen till verkligheten. Hon kan tänka sig denna form av boksamtal i sin undervisning, hon tycker det är kul med variation på uppföljning av läsandet. Hon säger att detta var en annan vinkling från de uppföljningarna hon gjort tidigare och att hon förmodligen kommer att testa det igen och sätta sin egen prägel på metoden så att det passar hennes klass. Hon berättade också att det krävs träning för vissa elever medan andra lätt tar till sig arbets sättet med boksamtal.

Mm, jag har ju en elev som är väldigt mogen i sitt sätt och då blir det ju... och hon tänkte till och sa ”man kan tänka sig så här och...” jag behövde inte göra så mycket mer än att bara nicka och hon liksom fortsatte och det räckte med att jag sa ”varför tror du det?” och så fortsatte hon att berätta och då blir det ju väldigt lyckat. Det som är svårt är ju dom som säger ”jag bara tycker så.” Eller om man försöker locka fram eller lirka fram någon kommentar så kan det bli ”vet inte”. Det är ju motsatsen.

En av de andra lärarna svarar att hon inte haft boksamtal med sina elever, men att hennes uppgift är att ge eleverna boktips. Hon säger att boksamtal är något hon gärna skulle vilja arbeta med, men hittills har inte tiden räckt till. Hon berättar även att det har pratats om att boksamtal ska organiseras på skolan, för att få boksamtal har dem dock bokat tid på statsbiblioteket. Hon tror att eleverna kan lära sig mycket av boksamtal, då kan de få boktips av varandra och inspiration till att läsa. Hon berättar att många elever går på bokens omslagssida när de väljer vad de vill läsa. Det kan ofta bli fel för innehållet kanske inte motsvarar de förväntningar barnen får av boken när de ser framsidan. Hon menar att genom boksamtal kan eleverna få reda på vad en bok verkligen handlar om.

Ja men alltså ge varandra tips... det är ju lite boksamtal att man kan få lite nya tips och idéer och delge varandra att ”åh den där boken har jag läst, den är jättebra, den handlar om det här” och man tipsar varandra också att få upp, som jag sa, alltså framsidan av en bok är ju så viktig, för det är ju hur den tilltalar barnen, det kan vara en bok som de tycker ser jättetråkig ut men när de får höra lite ifrån den så då är den ju spännande.

Läraren som för nuvarande undervisar i en klass ett tror att det kan vara svårt att hålla boksamtal med så små elever. Hon önskar att det fanns mer tid för att samtala, men det är så mycket annat som ska hinnas med.

3.3 Del II – Elevernas berättelse

3.3.1 Elevernas läsvanor

Eleverna överlag, gillar att läsa spännande, skönlitterära böcker. En flicka berättar att hon gillar att läsa hästböcker, hon har ett stort hästintresse. Några elever blir nyfikna av att det blir mer och mer spännande mot slutet av boken och några nämner att de blir extra nyfikna när inte allt skrivs ut tydligt i boken, att man får tänka lite själv och att texten är lite hemlig.

Samtliga elever läser även hemma. Vissa läser tjockare böcker med mer text när de är hemma. Flera elever nämner att det är roligare att läsa när det är tyst runt omkring, en elev berättar att han läser hellre hemma för där kan man lättare få lugn och ro.

Det är nog lite roligare att läsa hemma för då får man lite lugn och ro. Men det är roligt här också när man verkligen hittar böcker som är bra då är det mycket roligare.
(en elev)

3.3.2 Eleverna berättar om läsro

Jag frågar eleverna hur viktigt det är att skapa läsro. Samtliga elever tycker att lugn och ro är viktigt för läsningen. De skapar läsro genom att försöka ”stänga av” allt omkring och bara koncentrera sig på boken. Några elever berättar att de brukar använda hörselkåpor som finns att tillgå i klassrummet. Ibland finns det även möjlighet för eleverna att lämna klassrummet och sitta ute i korridoren om det är lugnt klimat där.

Jag försöker bara koncentrera mig på boken inte på något annat, jag försöker stänga av allt runt omkring mig. (en elev)

Vi har såna där lurar som man sätter för öronen, det brukar jag ha ibland och ibland tänker man bara bort. (en elev)

Det är bäst att sitta ute med hörlurar så får man lugn och ro. (en elev)

3.3.3 Elevernas tankar om boksamtalet

Vi pratar om boksamtalet som hållits dagen innan. Eleverna förklarar, var och en, hur boksamtalet gått till och jag frågar hur det kändes att prata i så stor grupp om boken de läst. Ingen av de intervjuade tyckte att det var nervöst, men uppger att det inte var alla i klassen som sa något. De fick räcka upp handen när de ville säga något om boken.

Hur kändes det att prata om boken i så stor grupp, i hela klassen?
Det kändes bra.

Inte nervöst?

Nej, man vet att man får välja själv vad man tycker.

Vanligtvis brukar de bara göra tumme upp/sidan/ner för att värdera boken.

Tyckte du att du lärde dig något nytt?

Ja jag lärde mig att man inte kan sätta stopp för fantasin!

Några säger att de lärde sig några nya ord som var av den äldre typen. Andra har svårt att komma på något nytt de lärt sig, men de säger att det var intressant med ett nytt sätt att jobba på.

3.4 Berättelsernas resultatsammanfattning

Samtliga lärare är övertygade om att det är bra för eleverna att läsa mycket och ofta, därför använder sig lärarna av skönlitteratur varje dag i sin undervisning. De är också överens om att det är viktigt att upprätthålla elevernas läsintresse. En av de intervjuade tycker detta är så pass viktigt att hon tycker att eleverna ska få välja fritt vad de vill läsa. Det viktigaste är att de läser, inte vad. De andra två tycker däremot att man som lärare ibland måste gå in och styra över den litteratur som ska läsas. En gemensam åsikt lärarna har är att skönlitteratur är ett viktigt redskap för att få förståelse för andra människor och omvärlden.

Alla tre lärare använder sig ofta av samtal i klassrummet och tycker det är ett viktigt jobb som görs trots att det inte resulterar i ett konkret arbete som eleverna gjort. Samtalen handlar ofta om en händelse som ägt rum och som behöver reflekteras runt. För att samtal i klassrummet ska vara givande måste eleverna känna sig trygga. Helst ska gruppen inte vara för stor. Trygghet, menar lärarna, är något man bygger upp på sikt och måste jobba med hela tiden. Reflektion är viktigt för att kunna avsluta något och kunna börja på något nytt.

Efter att lärarna har läst en bok i klassen, hålls oftast någon form av samtal. Mest samtalar man mellan läsningarna för att väcka minnet om vad som har hänt sedan sist man läste. Organiserade boksamtal är inget som någon av lärarna använder sig av, det är för tidskrävande. Däremot använder man sig av bokrecensioner när man ska redovisa en läst bok. Detta har de äldre eleverna redan börjat med och i de yngre klasserna har läraren börjat introducera detta sätt att jobba på. Den lärare som provat att hålla organiserat boksamtal i sin klass, tycker att detta sätt att behandla litteratur på var mycket lärorikt och intressant. Alla tre lärare säger att om det hade funnits mer tid hade de kunnat tänka sig att använda sig mer av boksamtal i sin undervisning.

Samtliga elever berättade att lästro är en viktig faktor för att kunna ta till sig det man läser. Samtliga elever tyckte att boksamtalet var ett nytt och spännande sätt att arbeta. Några lärde sig nya ord och en elev lärde sig att fantasin inte har några gränser. Ingen av de intervjuade eleverna tyckte att det var nervöst att delta i boksamtalet.

4. ANALYS

Här följer en analys av de genomförda intervjuerna och den tidigare forskningen som presenteras i bakgrunden i kap 1.

4.1 Anatomisk och holistisk läsförståelse

I kapitel 1 har jag beskrivit Martons (1995) studie om anatomisk respektive holistisk läsförståelse. Med andra ord hur elever lär genom ytinlärning respektive djupinlärning. Det Marton bland annat kommit fram till i sin studie är att elever måste skapa sammanhang för att lära sig från en text. Läraren i min studie som genomförde ett boksamtal utefter Aidan Chambers direktiv berättade att hon tyckte att boksamtalet var givande för att berättelsen blev så mycket mer än bara en saga. Eleverna relaterade till sin egen verklighet vilket är oundvikligt när man diskuterar en text med öppna frågor (Eriksson & Aronsson, 2004).

Marton (1995) menar att den kvantitativa kunskapssynen fortfarande lever kvar. Det är den kvantitativa kunskapssynen som Marton även kallar ”ytinlärning” eller anatomisk läsförståelse när man läser en text på ytan, men inte skapar någon förståelse för den. Med den kvantitativa kunskapssynen kan man svara på specifika frågor men inte göra djupare analyser av det aktuella ämnet. Två av de intervjuade lärarna i min studie nämner att deras elever får använda sig av bokrecensioner när de ska efterbehandla den litteratur de läst. En av lärarna beskriver mer ingående att det finns en mall som eleverna får använda. Mallen innehåller rubriker som ”Författaren”, ”Handling” och så vidare. Man kan jämföra dessa mallar med det Nilsson (1997) kallar för ”fylleriuppgifter”. Sådana förtryckta mallar är enligt Marton (1995) ett bekvämt arbetssätt för lärare. En av lärarna berättar att hon på senare år känt att det är mer tillåtet att ägna tid åt samtal. I början av hennes karriär styrdes hon mestadels av den kvantitativa kunskapssynen, då ville hon gärna arbeta på ett sätt som visade att eleverna hade producerat något konkret.

I slutet av kapitel 1 kan man läsa min problemformulering. Där undrar jag om boksamtal kan vara en lösning på problemet om elevers sjunkande läsintresse. Marton (1995) hävdar att anatomisk läsförståelse leder till sämre läsförståelse som i sin tur leder till ett dåligt läsintresse. Det eftersom eleverna tappar intresse om de inte har förståelse om det de läser. Genom boksamtal, samtal och reflektion över lag får eleverna bättre förståelse om sin omvärld och har lättare för att sätta sig in i andra människors liv och situationer. Det menar samtliga lärare i studien. De säger också att genom diskussioner med varandra om samma text får eleverna veta vad kompisarna tycker om samma sak som de själva reflekterat över. Genom att eleverna kan få en djupare förståelse av texten med hjälp av sina kamrater, kommer deras intresse för texten att öka.

4.2 Boksamtal

Syftet med min studie är följande:

”att undersöka intresse för boksamtal i grundskolans undervisning som påverkan till ökad förståelse av omvärlden med läsning av skönlitteratur.”

Samtliga lärare i studien visade intresse för boksamtal. Den lärare som i praktiken provade att hålla ett boksamtal enligt Aidan Chambers direktiv ville gärna fortsätta att testa detta arbetsätt. De andra två lärarna visade också ett intresse för att prova boksamtal som undervisningsmetod. Dock menade de att tiden inte räcker till. Samtidigt menade samtliga lärare att det är viktigt att ge utrymme för samtal och reflektion i undervisningen.

Samtliga elever som intervjuades hade medverkat i ett boksamtal enligt Aidan Chambers. Deras upplevelser av boksamtalet var genomgående positiva. Tidigare hade de värderat böckerna genom att endast göra ”tumme upp” eller ”tumme ner”.

5. DISKUSSION

Samtliga lärare som jag har intervjuat är överens om att läsning är otroligt viktigt. Det som skiljer deras åsikter åt är bland annat att en av lärarna inte tycker att det är så viktigt *vad* barnen läser, det som är viktigt är *att* de läser. En lärare som aldrig väljer litteratur åt sina elever, lägger ett stort ansvar på eleverna som jag är tveksam till att de klarar av. Jag är övertygad om att det finns litteratur som passar alla, det gäller bara att hitta den. Som lärare måste man lära känna sina elever väl för att kunna välja litteratur som passar eleverna. Men för att kunna genomföra boksamtal som de Aidan Chambers förespråkar, måste man leta efter gemensamma faktorer i gruppen som helhet. Det är inte en lätt uppgift att hitta en bok som alla i en klass ska tycka om. Min personliga uppfattning är att det är en lärares uppgift att till viss del styra den litteratur som eleverna läser. Jag tror att många elever lätt fastnar i vissa typer av böcker och genrer och *tror* att de inte tycker om någon annan form av litteratur. Man behöver läsa olika typer av litteratur för att utveckla sin läsning maximal och detta behöver eleverna hjälp med.

I min problemformulering undrar jag om boksamtal kan vara en lösning på elevernas sjunkande läsintresse. Jag tror det. Efter att jag intervjuade eleverna stärktes denna åsikt. Eleverna tyckte om boksamtalen, det var nytt och spännande. När jag har varit ute i klasser och undervisat har jag upplevt att de allra flesta elever älskar att berätta. Jag tänker exempelvis på måndag morgon när alla vill berätta om helgens upplevelse och man som lärare tvingas korta ner deras underbara utläggningar för att resten av dagen ska hinnas med. En elev berättar om sin helg och dess upplevelse och då kommer en annan elev på något som liknar sin kompis berättelse och vill berätta sin historia och så vidare. Under boksamtal får eleverna chans att använda och utveckla sina berättartalanger och det är tillåtet att flika in och reflektera. Min uppfattning är att de flesta elever jag mött tycker om att berätta egna och lyssna till andras berättelser. Om litteraturläsning förknippas med efterföljande boksamtal och eleverna får se att man kan bygga broar från boken över till sin egen verklighet, då tror jag att elevernas läsintresse ökar med all säkerhet. Marton (1995) hävdar i sina studier att studenterna inte minns och lär sig något av texten om de fokuserat på ytinlärning. Han menar att det är omöjligt att lära sig från en text som man inte finner någon mening i. Det samma tror jag gäller för elever som läser skönlitteratur. Finner man ingen mening i det man läser, vad ska man då komma ihåg och varför ska man läsa över huvud taget? Ett dåligt läsintresse grundar sig nog ofta i att elever inte funnit en mening i böckerna de läst. Kanske har böckerna varit alldeles för svårlästa eller riktade till någon helt annan målgrupp.

Som lärare är det också lätt att fastna i gamla vanor. Det är förstås bekvämt och tidsbesparande att använda beprövade mallar för att till exempel behandla läst litteratur. En bokrecension visar möjligtvis om en elev läst boken genom att eleven beskriver handlingen, huvudpersonen och kanske budskapet i boken. Men detta tycker jag är exempel på den ”ytinlärning” som jag refererat till i undersökningen. Efter att eleverna använt dessa bokrecensionmallar ett par gånger, har de lärt sig hur det arbetet går till och det blir till en rutinuppgift efter varje läst bok. I en bokrecension behöver man inte reflektera särskilt mycket och inte heller referera till sin egen verklighet. I värsta fall kan skickliga elever läsa om handlingen på bokens omslag och dikta ihop en bokrecension utan att ens läst boken. Jag tänker också osökt på nutidens sätt att

söka information genom internet. Jag tror inte att det är en svår uppgift för dagens ungdom att googla fram några bokrecensioner om den aktuella boken, klippa och klistra och på så vis skapa en "egen" recension. Det finns idag datorprogram som lärare kan använda för att söka efter om elever plagierat. Detta är ett tidskrävande arbete och eftersom det i denna undersökning framkommer att tid är en bristvara för lärarna så tycker jag att det vore mer logiskt att arbeta på ett sätt som gör det omöjligt att plagiera och som dessutom är mycket mer utvecklande för eleverna.

Samtliga lärare säger att de är intresserade av att använda mer boksamtal i undervisningen. Samtidigt påpekar de gång på gång att tiden inte finns. Jag ställer mig lite skeptisk till denna inställning. Alla nya arbetssätt är tidskrävande innan lärare och elever får rutin på arbetet. Som nybörjare är allt mer tidskrävande. Men om arbetssättet med boksamtal blir till en rutin, tror jag till och med att man kan spara tid som lärare. Till exempel behöver inte läraren läsa alla elevers recensioner och plagiatkontrollera. Responsen som lärare ger på en bokrecension blir oftast några skriftliga rader. Den responsen går inte att jämföra med den givande responsen som ges under dialogiska boksamtal.

Hur ska man då få lärare att använda sig mer av boksamtal? De säger att de vill, men har inte tid. Om det stämmer att boksamtal inte är mer tidskrävande än andra traditionella arbetssätt bara lärare och elever får in en rutin, hur hjälper man lärare över den tröskeln som uppstår innan rutin infinner sig? Ett förslag skulle kunna vara utbildning. Att lärare fick mer kunskap om boksamtal. Genom denna undersökning har jag själv fått god kunskap om boksamtal och jag har insett att det inte alls är ett särskilt krångligt arbetssätt. Tvärtom är det ett effektivt sätt att uppfylla många av målen i kursplanen samtidigt. Om fler lärare fick utbildning om vad boksamtal egentligen innebär, tror jag att detta arbetssätt skulle öka markant.

Min slutsats i undersökningen blir följande: Samtliga elever uppgav att boksamtal som undervisningsform var ett nytt, spännande sätt att arbeta på. Samtliga lärare ville gärna använda sig av boksamtal i sin undervisning. De ansåg bland annat att eleverna genom boksamtal lär sig att reflektera kring sin omvärld och att sätta sig in i andras liv och situationer, egenskaper som lärarna också ansåg var väldigt viktiga. Det som gör att lärarna oftast inte väljer detta arbetssätt är bristen på tid och kunskap om arbetssättet.

6. REFERENSER

Chambers, A. (1994). *Böcker inom oss: om boksamtal*. Stockholm: Norstedt.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. (5 ed.) London: Routledge.

Dewey, J. (2007). En analys av det reflektiva tänkandet I: G, Strömqvist, & C, Brusling (red.), *Reflektion och praktik i läraryrket*. (2., [rev. och uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson, K., & Aronsson, K. (2004). Building Life World Connections during School Booktalk. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(5), 511-528.

Ewald, A. (2007). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2007. Malmö.

Holmström, T. (1995). Textsamtal som engagerar. *Läsande och litteratursyn / [ansvarig för detta nummer: Bengt Sjöstedt, Bo Svensson, Eva Sventelius]*. (S. 16-18).

Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2007. Malmö.

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

Marton, F., Wen, Q., & Wong, K. (2005). "Read a Hundred Times and the Meaning Will Appear..." Changes in Chinese University Students' Views of the Temporal Structure of Learning. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 49(3), 291-318. Retrieved from ERIC database.

Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (red.) (1995). *Hur vi lär*. (2. uppl.) Stockholm: Rabén Prisma.

Marton, F. (1981). *Phenomenography - Describing Conceptions of the World Around Us*. *Instructional Science*, 10, 177-200.

Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögsk.. Nilsson, J. (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Nordström Jacobsson, M. (1998). Avlödade författarskap eller grönskande boksamtal?. *Svenskläraren*. (1998 (42:2), s. 12-13).

Rodgers, C. (2007). Att definiera reflektion: John Dewey och det reflektiva tänkandet. I: G, Strömqvist, & C, Brusling (red.), *Reflektion och praktik i läraryrket*. (2., [rev. och uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion*. (1. uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget.

Sommer, R. (2004). "Beyond (Classical) Narratology: New approaches to Narrative theory." *European Journal of English studies* 8, no 1:3-11. Retrieved from Academic Search Elite database.

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

Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

7. BILAGOR

Bilaga 1: Jag-undrar-samtal

Det samtal om böcker som Chambers har utvecklat kallar han för "Jag-undrar-samtal" (Chambers, 1993). "Jag undrar" är en svensk översättning av engleska "Tell me". Det är oftast svårt att få barn att börja prata, menar Chambers. Han menar också att det mest hämmande ordet som finns är frågan "varför?". Därför har "varför?" bannlyst från Chambers boksamtal och ersatts av "Jag-undrar...". Ställer man frågan "varför?" till ett barn får man oftast korta, innehållslösa svar som "den var spännande", "rolig" eller "tråkig". "Varför?"-frågan leder inte heller till öppningar för det vidare samtalet. Chambers anser att "Jag- undrar..." inbjuder till samtal, det visar att den som frågar (läraren) verkligen är intresserad av att få veta vad eleven har att säga och det är en fråga som inte ställs för att läraren vill förhöra eleven om något.

Samtalets mall är uppbyggt av "grundfrågor", "allmänna frågor", och "specialfrågor" som ska inledas med "Jag undrar...". Chambers poängterar starkt att "Jag-undrar" samtalsmallen inte är en mekanisk metod som man kan följa nitiskt. Tanken är inte att eleverna ska få frågorna uppstylda för sig för att sedan besvara dem. Frågorna som Chambers radar upp i boken är enbart till för lärarens stöd och inspiration och ska naturligtvis omformuleras till sammanhanget. Dock finns det fyra grundfrågor som bör förekomma i samtalet:

Jag undrar...
...om det var något speciellt du gillade i boken?
...om det var något du inte gillade?
...om det var något du inte förstod eller tyckte var svårt? Om du har några "frågetecken"?
...om du lade märke till några mönster eller kopplingar?
(Chambers, 1993:99)

"Gillande", "Ogillande", "Frågetecken", och "Mönster" är som grundstenar för samtalet, det hjälper till att fokusera. Läraren ber eleverna att svara kort och skriver ner deras tankar under någon av de fyra grundrubrikerna. När man på så sätt har hittat fokus kan man gå vidare och fördjupa sig. Eleverna får då välja något av det som antecknats på tavlan och säga lite mer om just detta. På det här sättet utvecklas samtalet, elever kommer med olika och nya insikter och reflektioner som leder samtalet vidare (Chambers, 1993). Läraren har en ganska passiv roll i samtalen, men ack så viktig (Chambers, 1993). Läraren har främst följande fyra uppgifter i samtalet:

1. Att gång på gång föra tillbaka läsarna till texten med hjälp av frågan "Hur vet du det?" och andra liknande grepp.
2. Att vara beredd på att ställa "allmänna frågor" som kan få samtalet att utvecklas.
3. Att vara beredd på att ställa frågor som är specifika för just denna bok. /---/.
4. Att med jämna mellanrum, när det verkar lämpligt, sammanfatta vad som har sagts så att alla får en chans att minnas det och hitta någon röd tråd i samtalet /---/. (Chambers, 1993:106)

Läraren är ordförande i samtalen, håller ordning och reda och ser till att samtalet flyter. Men det är viktigt att läraren behåller sin avvaktande roll (Chambers, 1993). Chambers understryker vikten av att läraren håller inne med sin tolkning av texten och inte presenterar den förrän längre fram i samtalet. Om läraren tidigt i diskussionen delar med sig av sina tolkningar kommer dessa antagligen att framstå som den ”rätta” tolkningen och inte ge plats för elevernas olika tolkningar. Chambers nämner också en annan viktig förutsättning för boksamtal. Nämligen att alla medverkande ska vara överens om att allt är värt att berättas. Läraren får inte avfärda elevernas reflektioner, då kommer de behålla sina tankar för sig själva och det är ju de viktiga tankarna som själva boksamtalet bygger på.

Bilaga 2: Informationsbrev till föräldrarna

Visby 2010-04-20

Till Dig som har barn på Xskolan i klass 4b,

Detta är ett informationsbrev angående en studie som kommer att genomföras i klassen. Syftet med studien jag kommer att göra är att undersöka hur skönlitteratur används i skolan och vad det finns för intresse att använda pedagogiska boksamtal i undervisningen. För att kunna samla in mitt empiriska material kommer jag att använda mig av intervjuer. Det är främst pedagogen i klassen som jag kommer intervjuas, men också några av eleverna för att få ta del av deras perspektiv. Jag kommer att använda fingerade namn på alla deltaganden i studien och övriga personuppgifter kommer jag att behålla för mig själv. Intervjuerna kommer att spelas in och de kommer att genomföras på Alléskolan under vårterminen i överenskommelse med intervjupersonerna. Intervjuerna kommer att spelas in och sedan sammanställas i en rapport som kommer att publiceras i databasen DIVA, där ni själva kan ta del av rapporten i sin helhet.

Att delta i studien är naturligtvis frivilligt och ni föräldrar kan under hela undersökningens gång ta tillbaka ert tillstånd, utan konsekvenser. Vid frågor kontakta mig gärna via kontaktuppgifterna nedan.

Jag som kommer att genomföra studien heter Johanna Ekström och läser min sista termin på lärarprogrammet på distans ifrån Högskolan i Gävle. Under våren ska jag skriva mitt pedagogiska examensarbete där denna studie kommer ligga som grund.

Vänligen lämna ert medgivande till klassföreståndaren senast.....

Mvh

Johanna Ekström

johanna_ekstroem@hotmail.com

070-244 32 37

Handledare:

Lisbeth Claesson, Högskolan i Gävle

lisbeth.claeson@hig.se

8<.....

Föräldramedgivande

Barnets namn: _____

Ja, mitt barn får delta

Nej, mitt barn får inte delta

Målsmans underskrift

Datum

Bilaga 3: Informationsbrev till pedagogerna

Visby 2010-04-13

Till Dig som är lärare i klass 4b på Xskolan,

Detta är ett informationsbrev angående en studie som ska genomföras under vårterminen. Syftet med studien är att undersöka hur skönlitteratur används i skolan och vad det finns för intresse att använda pedagogiska boksamtal i undervisningen. För att kunna samla in empiriskt material kommer intervjuer att genomföras. Det är främst pedagogen i klassen som kommer intervjuas, men också några av eleverna för att få ta del av deras perspektiv. Jag kommer att använda fingerade namn på alla deltaganden i studien och övriga personuppgifter kommer jag att behålla för mig själv. Intervjuerna kommer att spelas in och de kommer att genomföras på Alléskolan under vårterminen i överenskommelse med intervjupersonerna.

Intervjuerna kommer att sammanställas i en rapport som kommer att publiceras i databasen DIVA, där du själv kan ta del av rapporten i sin helhet.

Att delta i studien är naturligtvis frivilligt och du kan under hela undersökningens gång ta tillbaka ditt tillstånd, utan konsekvenser. Vid frågor kontakta mig gärna via kontaktuppgifterna nedan!

Jag som kommer att genomföra studien heter Johanna Ekström och läser min sista termin på lärarprogrammet på distans ifrån Högskolan i Gävle. Under våren ska jag skriva mitt pedagogiska examensarbete där denna studie kommer ligga som grund.

Vänligen lämna ditt medgivande senast 2010-04-26

Tack på förhand för Din medverkan!

Mvh

Johanna Ekström

johanna_ekstroem@hotmail.com

070-244 32 37

Handledare:

Lisbeth Claesson

lisbeth.claesson@hig.se

Bilaga 4: Intervjuguide för intervju med pedagogerna

Bakgrundsinformation:

- Kan du berätta lite om din erfarenhet som lärare?
- Vad har du för utbildning?
- I vilka ämnen undervisar du?

Skönlitteratur i undervisningen:

- Berätta hur ofta använder du skönlitteratur i din undervisning?
- Kan du beskriva hur din undervisning med skönlitteratur brukar se ut?
- Vad tycker du att skönlitteratur har för roll i undervisningen?
- Vad kan eleverna lära sig genom att läsa skönlitteratur?
- Berätta hur du med ditt förhållningssätt påverkar eleverna att vilja förstå vad de läser?

Dialogiska samtal och reflektion i undervisningen:

- Vad innebär dialogiska samtal för dig?
- Kan du beskriva hur du använder samtal din undervisning?
- Vad tycker du att dialogiska samtal har för roll i undervisningen?
- Vad tycker du eleverna kan lära sig genom att samtal?
- Om det är svårt för en elev att delta i studiesamtal med dig eller andra hur förhåller du dig då?
- Vad tänker du på när jag säger ”reflektion”?
- På vilket sätt och varför är reflektion viktigt i elevernas läroprocess?

Boksamtal som undervisningsmetod

- Har du tidigare i din undervisning använt dig av boksamtal i anknytning till skönlitteratur?
- Kan du beskriva tillfället då du ledde ett boksamtal med eleverna?
- Berätta om en samtalssituation som kändes bra i ett boksamtal med en elev, hur gick det samtalet till? På vilket sätt kändes det bra?
- Hur upplevde du att det var att använda boksamtal i undervisningen?
- Kan du beskriv vad du uppfattat vad du upplevt och lärt dig i dina samtal med elevernas bokstudier?
- Kan du beskriv något betydelsefullt och svårt som du själv lärt dig att förhålla dig till i boksamtal med eleverna?
- Vad tror du att eleverna lär sig under pedagogiska boksamtal?
- Är detta en undervisningsform som du skulle kunna tänka dig att använda i framtiden?

Övrigt

Intervjuerna avslutades med att lämna rum för intervjupersonen där denne kunde tillägga något som upplevdes relevant i sammanhanget. Tillsist tackades intervjupersonen för sin medverkan i intervjun och studien.

Bilaga 5: Intervjuguide för intervju med eleverna

Skönlitteratur i skolan och utför skolan:

- Vad tycker du om att läsa böcker i skolan?
- Vilka böcker gillar du mest att läsa?
- Kan du beskriva vad du brukar läsa på din fritid?
- Berätta för mig vad som gör dig glad och nyfiken att vilja veta mer när du läser?
- Hur får du läsro i klassrummet/skolan?

Boksamtalet:

- Kan du berätta för mig hur det gick till när ni hade ett boksamtal i klassen?
- Hur kändes det att prata i stor grupp om boken?
- Lärde du dig något nytt?
- Skulle du vilja att ni har fler boksamtal i klassen?

Övrigt

Intervjuerna avslutades med att lämna rum för intervjupersonen där denne kunde tillägga något som upplevdes relevant i sammanhanget. Tillsist tackades intervjupersonen för sin medverkan i intervjun och studien.