



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Gemensam litteraturläsning och boksamtal

– funktioner och begränsningar i skolans tidigare år

Caroline Andersson & Susanne Gustafsson

LAU370

Handledare: Birgitta Josefsson

Examinator: Hanne Andersson

Rapportnummer: ht10_1150-05

HT 2010



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Gemensam litteraturläsning och boksamtal - funktioner och begränsningar i skolans tidigare år

Författare: Caroline Andersson, Susanne Gustafsson

Termin och år: Höstterminen 2010

Kursansvarig institution: LAU 370, Sociologiska Institutionen

Handledare: Birgitta Josefsson

Examinator: Hanne Andersson

Rapportnummer: ht10_1150-05

Nyckelord: Boksamtal, läsintresse, läskapacitet, kvalitativa samtalsintervjuer

Syfte

Syftet med denna studie har varit att undersöka några lärares och bibliotekariers uppfattning om vilka funktioner och begränsningar de ser med gemensam litteraturläsning och boksamtal i skolans tidigare år.

Metod

Den metod vi har valt att använda oss av är kvalitativa samtalsintervjuer. Intervjuerna har gemenomförts med fem verksamma lärare från årskurs 1-6 och två bibliotekarier. Respondenternas svar har sedan analyserats och diskuterats utifrån den litteratur och tidigare forskning som finns inom området.

Resultat

Resultatet av respondenternas svar visar på ett flertal olika funktioner och begränsningar. Det har framgått att viktiga funktioner är ett utökat ordförråd och bättre läsförståelse, vilket även gynnar andra ämnen samt en utvecklad förmåga att kunna läsa mellan raderna och koppla texters innehåll till det egna livet. Flera av respondenterna har också påvisat ett antal didaktiska dilemman i arbetet med gemensam litteraturläsning och boksamtal. För stora grupper, tidsbrist samt heterogena grupper där läskapaciteten och intresset skiljer sig åt hos eleverna är några av de didaktiska dilemman som respondenterna påvisar.

Betydelse för läraryrket

I nya kursplanen för svenska, ur Lgr11, tas centrala innehåll i årskurs 1-3 upp när det gäller undervisningen i *Läsa och Skriva*. Det står att arbetet skall synliggöra olika lässtrategier för att tolka och förstå texter samt att anpassa läsningen efter textens form och innehåll. Ett kontinuerligt arbete med gemensam litteraturläsning och boksamtal kan vara ett led i undervisningen för att elever skall uppnå målen i den nya kursplanen menar vi med stöd av respondenternas svar och tidigare forskning. Lika viktigt blir det också att arbeta med och studera olika metoder för reflekterande läsning inom lärarutbildningen. Under studiens gång har vi varit i kontakt med några verksamma lärare och bibliotekarier som aktivt arbetar med detta ämnesområde. De har delgivit oss kunskaper och erfarenheter som de har med sig från arbetet med metoden, vilket i sin tur har fördjupat vår kunskap. I dagsläget känner vi oss nöjda, eftersom vi har erhållit konkreta tips och metoder för hur ett aktivt arbete med gemensam litteraturläsning och boksamtal kan bedrivas i syfte att utrusta eleverna med de redskap de behöver i sin fortsatta utveckling.

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	5
2	Syfte och frågeställningar.....	6
3	Tidigare forskning och teoretisk anknytning	6
	3.1 Några återkommande begrepp.....	7
	3.2 Sociokulturella perspektivet.....	8
	3.3 Kvalitetsgranskning.....	9
	3.4 Gemensam litteraturläsning och boksamtal	10
	3.5 Funktioner.....	12
	3.6 Begränsningar	15
	3.7 Val av litteratur	17
4	Styrdokument	18
5	Metod och material.....	18
	5.1 Genomförande.....	19
	5.2 Arbetets tillförlitlighet.....	19
	5.3 Etiska principer	20
6.	Resultat.....	21
	6.1 Respondentpresentation	21
	6.2 Erfarenheter av gemensam litteraturläsning och boksamtal.....	22
	6.3 Arbetssätt.....	23
	6.4 Syn på gemensam litteraturläsning och boksamtal	24
	6.5 Val av litteratur	27
	6.6 Metoden relaterad till kursplanens mål.....	28
7	Diskussion och slutsats	30
	7.1 Funktioner	30
	7.2 Begränsningar	32

7.3	Val av litteratur	34
7.4	Slutsats	35
7.5	Slutord.....	36
7.6	Relevans för läraryrket	36
7.7	Fortsatt forskning.....	37
8	Källförteckning.....	38
9	Bilaga 1	40

1 Inledning

Myndigheten för skolutveckling har gett ut forskningsöversikten *Att läsa och skriva* (www.multimedia.skolverket.se). I översikten tydliggörs funktionen hos samtalet och dess betydelse för en god förståelse av en text. När man samtalar kring en text ges läsarna stöd och vägledning i sin läsning, och en avgörande länk uppstår mellan tidigare erfarenheter och de nya erfarenheterna som läsarna möter i texten (s.30). Genom att läsa och samtala tillsammans med andra människor i olika kontexter får barn varierande erfarenheter om användningen av texter. De blir tvungna att lära sig att ta hänsyn till olika medaktörer och inta någon annans perspektiv. I översikten belyses textrörlighetsbegreppet, vilket syftar till att kunna ”röra sig i texten” och ta tillvara det man redan läst/skrivit för att förstå det som kommer längre fram i texten. Det kan även handla om att läsaren använder det som han eller hon redan läst/skrivit för att få en djupare förståelse. Textrörlighet kan också innebära att läsaren utgår från texten och kopplar innehållet till sina egna erfarenheter och kunskaper. Olika former av textrörlighetsstrategier är exempel på dekontextualiserad skrivning och läsning. Många barn och ungdomar klarar av att läsa en text i skolan men de är inte särskilt textrörliga utan läser på en mer ytlig nivå (s.31-33).

I Skolverkets rapport nr 160, *Nationell kvalitetsgranskningen av läs- och skrivprocessen i undervisningen* (1998), diskuteras fenomenen, reproduktion, reflektion och produktion på följande sätt (www.skolverket.se):

Den enklaste typen är att vi läser och skriver bara för att kunna återge vad andra tänkt och sagt. Vi återger eller reproducerar helt enkelt. Om det vore den enda formen av språkande skulle den samhällsliga utvecklingen stagnera. Vi skulle få ett statiskt och slutet samhälle. Av den anledningen är det viktigt att inte bara kunna återge vad andra tänkt och sagt, utan att också kunna omsätta det i egna sammanhang och egna erfarenheter. Vi kan på så sätt producera nytt tänkande och ny kunskap. / Vi ska alltså inte bara lära oss att reproducera andras texter utan också att producera egna och även lära oss att utforska och reflektera över egna och andras texter och det vi lär av dem (s .4).

I rapporten belystes även fyra viktiga faktorer i språkutvecklingen.

Det flerstämmiga klassrummet bidrar starkt till att uppnå ett sådant aktivt läsande och skrivande. De kommunikativa sammanhang man bör få ingå i för att utveckla sin läs- och skrivförmåga innefattar således också samtalandet och lyssnandet. Samtalandet-lyssnandet-skrivandet-läsandet är fyra oskiljaktiga dimensioner av språkandet (s.3).

Vi har valt att studera gemensam litteraturläsning och boksamtal med inriktning mot skönlitteratur, i skolans tidigare år, där samtalet och dess konsekvenser är i fokus. Bakgrunden till valet är att vi båda har erfarenheter av metoden och nu vill fördjupa oss ytterligare. Då metoden boksamtal har uppmärksamats i inriktningen svenska för tidigare åldrar vid Göteborgs universitet, har vi en förförståelse inom området. Vi upplever att vi inte har fått tillräckligt med handfasta tips om hur man kan gå tillväga i ett boksamtal. Vi vill därför undersöka och problematisera kopplingen mellan teori och praktik. Vår förhoppning är att studien skall bredda vår uppfattning och erfarenhet kring området. I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet Lpo94 (www.skolverket.se) står följande: ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (s.5). Det framkommer tydligt att skolan har ett stort ansvar för varje elevs språkförmåga och språkutveckling.

2 Syfte och frågeställningar

Vårt syfte är att utifrån sju respondenters svar uppmärksamma vilka funktioner gemensam litteraturläsning och boksamtal har. Vidare är syftet att synliggöra eventuella hinder och begränsningar som kan uppstå i arbetet. I studien är vår avsikt att lägga fokus på respondenternas uppfattningar och sedan i resultat- och diskussionsdelen analysera svaren med stöd av tidigare forskning och teoretisk anknytning samt våra egna reflektioner.

Vi kommer i arbetet att utgå från följande frågeställning:

Vilka funktioner respektive begränsningar ser respondenterna med gemensam litteraturläsning och boksamtal i skolans tidigare år?

Huvudfrågan har sedan brutits ned i följande delfrågor.

Vilka förmågor ser respondenterna utvecklas hos eleverna under gemensam litteraturläsning och boksamtal?

Vad ligger till grund för val av litteratur inför samtalen?

Då vår utbildning riktar sig mot årskurs F-6 har vi valt att avgränsa studien till lärare och bibliotekarier verksamma inom dessa åldersgrupper.

3 Tidigare forskning och teoretisk anknytning

Gemensam litteraturläsning och boksamtal har uppmärksammats i ett flertal studier som vi tagit del av. Ofta i form av metodiska och didaktiska verktyg, där lärare och andra intresserade ges råd och inspiration till att arbeta med ovanstående metoder. Dock har vi inte funnit studier som aktualiserar skolans tidigare år. Vi har istället tagit del av studier som är riktade mot skolans senare år samt gymnasiet. Dock kan dessa jämföras med vår studie som berör de tidigare skolåren, eftersom vi har fått svar som kan jämföras med de svar och mönster som forskare har sett i tidigare undersökningar.

Vi har valt att utgå från den engelske författaren Aidan Chambers tankar och idéer om hur man som vuxen kan engagera sig i att få barn att läsa böcker. I vår studie har Chambers originalbok *Introducing books to children* (1983) men också boken *Böcker inom oss- om boksamtal* (2003), bearbetad för svenska förhållanden av Katarina Kuick, legat som grund. En annan aktuell författare som vi tar stöd av i vår studie är Britta Stensson som är verksam lärare i årskurserna 1-5 i Rannebergsskolan i Göteborg. Hon har skrivit boken *Mellan raderna* (2006) som berör hur man som lärare kan arbeta utifrån olika beskrivna metoder för att skapa ett läsande klassrum. En annan c-uppsats som har liknande ämnesområde som vår studie är Peter Öhlunds uppsats *Problem och funktion med gemensam litteraturläsning och litteratursamtal* (2010) som är utgiven vid Luleå tekniska universitet. Den berör funktion hos och dilemman med litteraturläsning och litteratursamtal på gymnasienivå.

Vidare är Bengt Brodows böcker intressanta då de också behandlar litteraturläsning och litteratursamtal i skolans senare år, *Perspektiv på svenska II* (1996) och *Att arbeta med skönlitteratur i skolan - praktik och teori* (2005), som han har skrivit tillsammans Kristina

Rininsland. Böckerna riktar sig till lärare och är avsedda att användas i lärarutbildningen och av verksamma lärare från årskurs fyra upp till gymnasiet. Bengt Brodow är f.d. universitetslektor, lärarutbildare och läromedelsförfattare och Kristina Rininsland är grundskollärare med erfarenhet av lärarutbildning. Andra forskare inom området är Gunilla Molloy som har utarbetat boken *Reflekterande läsning och skrivning* (1996). Författaren tar upp hur lärare kan arbeta för att hjälpa varje enskild elev att utveckla sina färdigheter gällande att läsa och samtala om skönlitteratur. Olga Dysthe skriver i boken *Det flerstämmiga klassrummet* (1995) liksom Molloy om att skapa ramar för ett dialogiskt klassrumsklimat. Olga Dysthe är språkvetare. Olika aspekter av högläsning tas upp i boken *Läsa högt för barn* (2006) skriven av Kerstin Dominković, fil. Mag i specialpedagogik, Yvonne Eriksson, fil. Dr i konstvetenskap, samt Kerstin Fellenius, fil. Dr i pedagogik och lektor i specialpedagogik.

Forskare som har berört dilemman och begränsningar i arbetet med metoden är bland annat Eva Hultin. Hultin skriver i sin doktorsavhandling om litteratursamtal i gymnasieskolan. I avhandlingen *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning* (2006) står det att läsa om olika maktstrukturer, konflikter och motstånd som kan uppstå i arbetet med gemensam litteraturläsning och litteratursamtal. En annan forskare som är relevant för vår studie är Katarina Eriksson. I avhandlingen *Life and fiction on intertextuality in pupils' booktalk* (2002) uppmärksammas vilka hinder och dilemman som Eriksson har sett under sin studie om boksamtal i skolåren 4-7.

3.1 Några återkommande begrepp

Gemensam litteraturläsning kan associeras till flera olika situationer i olika sammanhang. I vår studie används ordet genomgående i betydelsen att en samtalsledare läser en bok för elever i syfte att sedan diskutera den.

Boksamtal uppstår i samspelet mellan flera individer som har läst eller fått en gemensam bok läst för sig. Genom att samtala kring det man läst hjälper samtalsledaren till att involvera eleverna i diskussionen och få eleverna att reflektera över textens innehåll kopplat till det egna livet och andra skrivna texter. I samtalen utgår samtalsledaren från fyra grundfrågor vilka har en "jag undrar" karaktär. Dessa följs sedan upp av ytterligare frågor. Samtalet bidrar till att elever får framföra sina åsikter och tankar och diskutera dem (Chambers, 2003, s.98-99).

Litteratursamtal är ett begrepp som vi har sett nyttjas av forskare som studerat de äldre årskurserna och som kan ses motsvara boksamtal då syftet är liknande. Eleverna läser antingen själva en gemensam bok, där innehållet sedan diskuteras, eller så läser samtalsledaren ur en högläsningsbok. Litteratursamtal handlar om att stimulera elevernas förmåga att kunna reflektera över sin läsning (Molloy, 1996).

Appropriera betyder förmågan att tillägna sig kunskaper i olika situationer och göra kunskapen till sin egen genom att ta till sig och ta över den (Säljö, 2000, s.119).

Mediering är ett känt begrepp inom den sociokulturella teorin. Ordet kommer ursprungligen från tyskans *Vermittlung* som betyder att förmedla. Människan står inte i en direkt och otolkad kontakt med sin omvärld utan hanterar den med intellektuella och fysiska redskap för att tillägna sig kunskap (Säljö, 2000, s.81). Det kan handla om exempelvis en penna, en dator eller en bok osv.

Proximala utvecklingszonen innefattar den zon som, enligt Vygotskij, är avståndet mellan vad en individ å ena sidan klarar att presentera på egen hand utan stöd och vägledning och å andra sidan vad en individ kan prestera med handledning från en vuxen eller i samspel med en mer kunniga kamrat (Säljö, 2000, s.120).

Inferenser: att läsa mellan raderna är ett uttryck som syftar på förmågan att förstå textens oskrivna budskap och synliggöra textens betydelse för att få en djupare förståelse. Utifrån sina egna erfarenheter och frågor kan läsaren tolka och nå fram till en underliggande idé eller ett tema (Stensson, 2006, s.33).

Inre bilder är något som läsaren skapar i sitt huvud utifrån textens beskrivningar. Begreppet kan ses som en metafor och utgörs av föreställningar om personer, föremål eller miljöer (Dominokovic', Eriksson & Fellenius, 2006, s.11).

Det vidgade textbegreppet är ett begrepp som ofta är förekommande i svenskämnet och syftar på att språket inte enbart innefattar skrivna texter utan också kan innebära att tillägna sig texter genom drama, avlyssning, rollspel och film. Detta tas upp i kursplanen för svenska (www.skolverket.se).

Lässtrategier innefattar de strategier vi använder oss av då vi läser för att förstå texten, ställa frågor eller söka kopplingar till det egna livet. För den erfarna läsaren sker det automatiskt och är en del i läsningen. Alla läsare når inte dit själva utan behöver träning. Lärare och bibliotekarier kan vara vägledare åt elever under arbetet med att träna strategier för att de sedan skall bli vana läsare (Stensson, 2006, s.29-30).

3.2 Sociokulturella perspektivet

Vi kommer i vår studie att utgå från det sociokulturella perspektivet på lärande, vilket vi anser att vårt ämnesval kan knytas till. Grunden i gemensam litteraturläsning och boksamtal är samtalet och samspelet mellan individer, vilket får betydelse för lärande. Eftersom samtalet kring en text är beroende av deltagarna och den kontext som råder blir språket och gruppen av stor vikt för att ett gemensamt och individuellt lärande skall ske. Olga Dysthe skriver i boken *Dialog, samspel och lärande* (2003) om samspel och lärande utifrån ett sociokulturellt synsätt. Deltagarnas samspel, språk och kommunikation är grundläggande aspekter för att främja lärande. Lärandet är inte bara det som sker i individens huvud utan har också att göra med omgivningen. Gemensam litteraturläsning och boksamtal har sin grund i samspelet och lärande sker interaktivt elever emellan.

Flera olika forskare har valt att synliggöra det sociokulturella perspektivet och tolkat teorin utifrån förgrundsgestalten Lev V Vygotskijs grundtankar. Roger Säljö skriver i boken *Lärande i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv* (2000) om kultur, kommunikation och artefakter: "Genom språk har vi också en - i jämförelse med andra arter - unik förmåga att dela erfarenheter med varandra" (s.34). Vi kan tillsammans med människor i vår omgivning fråga och låna information samt utbyta kunskaper och färdigheter. Säljö tar upp Vygotskijs begrepp *appropriering* och tolkar och beskriver det begreppet som förmågan att ta till oss kunskap: "Vi har i varje situation möjlighet att ta över och ta till oss - *appropriera* - kunskaper från våra medmänniskor i samspelssituationer" (s.119). Vygotskij har, enligt Säljö, idén att alla individer befinner sig i ständig utveckling och förändring (s.119). Att tänka och

tala och relationen emellan dessa betonas inom ett sociokulturellt perspektiv. Genom deltagande i kommunikativa sammanhang möter människan nya sätt att resonera, handla och tänka (s.115). *Mediering* är ett centralt begrepp inom den sociokulturella teorin. Fysiska men också intellektuella redskap *medierar* verkligheten för människan i vardagliga situationer. Människan förmedlar tankestrukturer, värderingar och är också färgad av den kultur vi är uppvuxna i. Det vill säga, våra tankemönster och föreställningsvärldar förmedlas vidare (s.81).

Olga Dysthe tolkar och tillämpar Michail Bakhtins syn på språk, tänkande och kommunikation i pedagogiska sammanhang i boken *Det flerstämmiga klassrummet* (1995). Bakhtins forskning belyser frågor om språk, litteratur och språkfilosofi (s.61). Dysthe tolkar kärnan i Bakhtins dialogbegrepp och skriver att det handlar om att förståelse alltid är social och aktiv. Tillsammans finner vi mening i tillvaron: ”Förståelse och reaktion står i ett dialektiskt förhållande till varandra, och det är därför som lärande växer fram ur ett dialogiskt samspel och utbyte” (s.228). Författaren tar vidare upp skillnaden mellan dialogisk och monologisk undervisningen. Den dialogiska undervisningen bygger på en samspelekommunikation mellan elever och mellan elev och lärare. Den monologiska undervisningen går ut på att det är den som saknar kunskap som skall lyssna på den som har kunskapen, vilket i skolsammanhang är läraren. Ett dilemma i den monologiska undervisningen är att kunskap ses som självklar, som ofta i läromedel, och inte utgår från elevens erfarenheter.

Ett dialogiskt klassrum är, enligt Dysthe, en förutsättning för ett demokratiskt samhälle. Det kommer dock alltid att finnas fakta som måste läras ut i skolan och läsningar som är odiskutabla, exempelvis matematikformler. Därför är det viktigt att den kunskap som kan diskuteras presenteras utifrån ett dialogiskt perspektiv, vilket bidrar till att eleverna lär sig tänka självständigt (s.249). Som lärare kan man, enligt Molloy (1996), inte nöja sig med att eleverna bara avverkar bok efter bok utan att reflektera över vad den handlar om (s.64). Det blir av vikt att läraren skapar ramar för ett *dialogiskt klassrumsklimat*, vilket medför en äkta dialog mellan elev, text och andra elever (s.10).

Om vi lärare kan förhålla oss öppna inför hur olika elever tillför texten ny mening, så kan vi också ge eleverna den erfarenheten att deras åsikter har betydelse (s.66).

3.3 Kvalitetsgranskning

Skolinspektionen fick i uppdrag av regeringen att granska kvaliteten när det gäller läsprocessen i ämnet svenska och naturorienterande ämnen, i årskurs 4-6, Skolinspektionens rapport 2010:5 (www.skolverket.se). Syftet var att se till att alla elever ges möjlighet att träna sig i att läsa och kommunicera kring lästa texter. Totalt ingick 31 skolor i 25 kommuner runt om i Sverige i granskningen. Granskningen blir relevant för vår studie då den visar att elever inte i tillräcklig grad får den undervisning i reflekterande läsning som de behöver och att ett flertal skolor har brister inom området.

Vidare finner Skolinspektionen i sin granskning att flertalet skolor inte skapar ett kommunikativt klassrumsklimat, där alla elever får komma till tals och framföra sina reflektioner i skift och tal. Flertalet skolor brister i arbetet med förförståelse och bearbetning av texter i den dagliga undervisningen. En övergripande slutsats som Skolinspektionen framför är att lärare bör utarbeta metoder som gynnar elevers läsutveckling, inräknat

läsförståelse. Elever skall möta olika genrer som är valda utifrån elevers intressen och erfarenheter. Arbetet med texterna behöver sättas in i ett sammanhang i förförståelsearbetet. Kommunikation i form av samtal såväl som skrivuppgifter är av vikt vid bearbetning. Elever bör också få lära sig att läsa texter på olika sätt för att tillgodogöra sig textens budskap och innehåll.

Svenska elever är inte längre bland de bästa, nationellt sett, när det gäller prestationer inom läsförståelse. Tidigare studier har kritiserat den svenska skolundervisningen därför att den har dominerats av formell färdighetsträning. Studier visar att undervisningen innehåller för lite reflektioner och textanalytiska diskussioner. De texter som används är inte heller tillräckligt anpassade efter elevers nivå och består av för få genrer.

I flertalet av de skolor som Skolinspektionen granskat visar det sig att arbetet med texter domineras av enskilt arbete, och eleverna ges därmed inte möjlighet till reflektion i grupp, par eller helklass. Ofta läser eleverna tyst själva och svarar på redan förberedda frågor. I forskningsrapporten framkommer det att förförståelsen är central för elevernas möjlighet att ta till sig och förstå texten. Förförståelsen är betydelsefull för den egna tankemässiga bearbetningen. I svenskundervisningen sker ofta arbetet med förförståelsen i helklass, vilket innebär att alla elever förväntas lära på samma sätt trots olika förutsättningar för lärande:

Samtalet har stor betydelse för att utveckla förmågan att läsa. I ett textsamtal ges eleverna möjlighet att återberätta och beskriva innehållet, ställa frågor kring innehållet och göra förutsägelser om vad som ska hända (s.20).

Sammantaget visar granskningen att gemensamma samtal om böcker, boksamtal, används sällan och är en ovanlig förekomst. Det är endast i ett fåtal skolor som det förekommer. Eleverna ges därmed, enligt Skolinspektionen, för lite utrymme att tillsammans med andra elever uttrycka egna funderingar och diskutera olika uppfattningar. Skolinspektionen menar att det är just arbetet med elevernas reflektioner som bör vara ledande i behandlingen av lästa texter.

3.4 Gemensam litteraturläsning och boksamtal

Med gemensam litteraturläsning syftar vi på högläsning med gemensam bok där lärare eller samtalsledaren är den som läser boken. Det kan också vara en bok som eleverna själva har läst. Den gemensamma litteraturläsningen ger sedan underlag för gemensamma boksamtal, där elevernas reflektioner utifrån läsningen uppmärksammas i samtalet.

Aidan Chambers skriver i boken *Introducing Books to Children* (1983) om vikten av att elever möter förebilder såsom lärare och bibliotekarier som guidar och vägleder dem i deras bokval. I första hand är det föräldrarna som har ansvaret när det gäller mötet med böcker, men om inte elever i tillräcklig grad får det stöd de behöver hemifrån har de vuxna i skolan och på biblioteket en viktig roll: ”Though they cannot succeed on their own, they are the ones who need to be most aware of what they are doing and how they are doing it when they try to help children grow into literary readers” (s.29). Om en elev visar intresse för en bok skall texten finnas tillgänglig. Efter ett tag, då eleven getts tillräckligt med tid skall eleven få en chans att samtala om boken, men utan att känna sig pressad att samtala. Det skall vara upp till henne eller honom om man har lust till samtal eller inte (s.84). I Aidan Chambers svenska bok *Böcker inom oss - om boksamtal* (2003) står det översatt att boksamtal innebär att elever

diskuterar böcker som de läst på ett bra sätt men också lyssnar till andras tankar (s.9). Inledningsvis är det viktigt att för det första välja en relevant bok innan själva läsningen äger rum. Därefter fokuserar man på en speciell aspekt inför boksamtalet, som man sedan samtalar om. Chambers inriktning innehåller fyra grundfrågor som samtalsledaren kan använda sig av som stöd i det inledande boksamtalet (s.114-115):

- Var det något du gillade i boken?
- Var det något du ogillade i boken?
- Var det något du inte förstod eller tyckte var svårt?
- Kan du se några mönster eller kopplingar i texten?

Syftet med frågorna är att i början av samtalet uppmärksamma elevernas åsikter och tankar om det lästa. Svaren från eleverna kan till en början vara korta men utrymme ges senare för olika uppföljningsfrågor (s.98-99). Chambers belyser tre ingredienser i ett samtal, nämligen entusiasm, ”frågetecken” och kopplingar (s.18-23). Att utbyta entusiasm innebär att man diskuterar sinsemellan samma bok som man läst och sätter ord på det man fångats av, blivit imponerad av eller vad man förvånats av. Där kan även motstånd mot delar av boken som av någon anledning ogillas, delges. Att utbyta ”frågetecken” innebär att man diskuterar kring oklarheter i boken. Många gånger handlar ointresse för en bok om bristande förståelse. Svårigheten kan övervinnas genom att utbyta kopplingar och tillsammans diskutera fram och skapa en lösning av förvirrande avsnitt i texten. Att utbyta kopplingar handlar om att uppmärksamma mönster i boken som läsaren känner igen från egna erfarenheter i livet eller från andra texter. Fortsättningsvis kan läsaren jämföra texter med varandra. Diskussioner kring hur texter är uppbyggda och liknar varandra kan också ges utrymme under detta samtal. Boksamtal ger möjlighet till reflektion som i grund och botten leder till att eleven lär sig att läsa mellan raderna. För att kunna ge form åt de känslor och tankar som boken har väckt så är boksamtal ett sätt att bearbeta de tolkningar som uppstått utifrån texten. Det är författaren av boken som genom sin fantasi har ett budskap som är tolkningsbart utifrån den enskildes föreställningar och erfarenheter (s.23). Följden blir, enligt Molloy (1996), att när en grupp får lyssna till varandras åsikter uppstår nya infallsvinklar runt texten hos den enskilde. Å ena sidan anser Molloy att Chambers tanke kring frågemetodik kopplad till texter är en bra grund att utgå ifrån. Det är en hjälp för att hålla en linje i diskussionen. För den som är en svag läsare kan detta ses som ett stöd, då de flesta elever alltid kan finna något som de tycker om eller inte tycker om i en text. Elever som inte är lika talförda kan även de komma till tals med korta inlägg och bidra till samtalet. Samtalsledaren kan se till att alla åsikter blir lyssnade till. Å andra sidan framhäver Molloy vissa svårigheter med Chambers praktiska råd. Dessa är att han redan har utgår från att det skall vara små grupper under samtalen, vilket kan bli en begränsning eftersom det eventuellt inte finns tillräckligt med avsatt tid. Ytterligare en svårighet som berörs är att Chambers samtalsmetodik inte problematiserar vad eleverna talar om, då budskapet är att allt är värt att berättas. Följaktligen tar Molloy upp att man som samtalsledare i de äldre åldrarna också har ansvar för att vägleda sina elever att kunna se hur textens språk förmedlar textens innehåll (s.69-70). En viktig aspekt som Molloy belyser är insikten om att en text kan ge upphov till en vidare förståelse av andra människor och sitt eget liv. Att få en medvetenhet om hur en text är skriven och uppbyggt av författaren är en annan betydelsefull funktion hos boksamtalet. Samtalet kring en text utifrån Mollys perspektiv syftar därmed inte enbart till att uppmärksamma variation av tankar, utan syftet är också att eleven skall lära sig hur språket är uppbyggt i en text. Dialogen mellan deltagare i samtalet blir av vikt men också skapandet av förutsättningar inför detta samtal är väsentligt (s.72).

Att arbeta med film kopplad till en text är något Brodow och Rininsland (2005) uppmärksammar genom en studie bestående av 26 lärare som blivit intervjuade om sitt arbete

med litteraturläsning. Film kan komma att ersätta texter i syfte att underlätta för eleverna i deras förståelsearbete, eftersom en del texter kan vara för komplexa. Eleverna kan också göras medvetna om de skillnader som kan finnas när det gäller filmatisering och bok. En annan viktig faktor som flera av lärarna i studien belyser är att film kan bidra till att eleverna ges en bredare omvärldsuppfattning och att film kan ge upphov till goda diskussioner i klassen (s.186). Film och filmkunskap kan ses som en del i det vidgade textbegreppet. Ett vidgat textbegrepp menar Brodow (1996) är av stor vikt när det handlar om att ge elever en så bred uppfattning och förståelse som möjligt utifrån ett socialt sammanhang.

3.5 Funktioner

I denna studie har vi valt att belysa funktioner hos respektive begränsningar med gemensam litteraturläsning och boksamtal. Vi kommer i detta avsnitt, utifrån vad som står skrivet i tidigare forskning och teoretisk anknytning, att redogöra för de förmågor som gemensam litteraturläsning och boksamtal kan bidra till, som blir ett led i elevers läs- och skrivutveckling.

I forskningsöversikten *Att läsa och skriva* (www.multimedia.skolverket.se) står följande: ”Genom möten med vuxna läsare och skrivare kan barn och ungdomar få positiva förebilder för sitt eget läsande och skrivande” (s.31). Grunden för att uppleva att man kan uttrycka saker på andra sätt än vad man gör i talspråket läggs i den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Denna bidrar till att skapa möjligheter för att kunna utveckla ett rikare språkbruk. Begreppet textrörlighet tas upp i forskningsöversikten och det syftar på användningen av och kunskapen om det lästa för att senare förstå texten längre fram. Textrörlighet innefattar förmågan att kunna relatera till sina egna erfarenheter och koppla dem till texten. Forskningsöversikten belyser även vikten av det gemensamma skrivandet och läsandet:

Att läsa och skriva tillsammans, och att samtala kring det som man läser och skriver, är sannolikt det allra viktigaste stödet som man kan ge för att barns och ungas läsande och skrivande ska utvecklas (s.32).

Betydelsen av ett gemensamt skrivande och läsande berör även andra forskare. Jenny Wiksten Folkeryd, Åsa af Geijerstam och Agnes Edling skriver en uppsats i boken *Det hänger på språket* (Bjar (red.), 2006) om textrörlighet, vilket de menar innebär förmågan att visa hur väl man är förtrogen med en text och vilka kopplingar man kan göra utifrån tidigare erfarenheter. De belyser tre olika typer av textrörlighet (s.170-179).

- *Textbaserad rörlighet*: Eleven befinner sig på en djup eller ytlig nivå och påpekar innehåll och struktur i texten. Eleven kan tränga in i texten på en ord-, sats- eller heltextsnivå.
- *Rörlighet utåt*: Eleven hanterar att associera texten till egna erfarenheter.
- *Interaktiv rörlighet*: Eleven diskuterar mottagare och kontexter kring en text. Läsaren kan distansera sig från texten och har kännedom om vem texten är skriven av och för vem.

Författarna skriver att det krävs olika former av textrörlighet i olika sammanhang. Därmed går det inte att säga vilken av typerna som är bäst. Som läsare blir det av vikt att man behärskar

alla för att kunna klara av olika textsammanhang. Att samtala kring en text och träna eleverna på att börja analysera och reflektera över den nämner också Molloy (1996). Hon tar bland annat upp hur läraren kan göra för att hjälpa varje enskild elev att utveckla sina färdigheter gällande att läsa och samtala om skönlitteratur. Den gemensamma litteraturläsningen och det efterföljande samtalet kan bidra till en ökad läsförståelse. Dessutom kan läraren hjälpa eleverna framåt i deras språkutveckling genom att visa litterära mönster, såsom exempelvis det återkommande tretalet i många sagor. Elever skall ges möjlighet att säga vad de tycker och tänker till någon annan så att ett meningsutbyte kan ske. Då vi i samtal med andra kan höra olika perspektiv och tankar kan en ny förståelse bildas kring en text (s.69). En annan forskare som uppmärksammar litteratursamtal efter läsning är Bengt Brodow (1996). Han påvisar olika positiva aspekter om samtalet, bland annat att eleverna utvecklar sitt språk och sätt att tänka om de får samtala om texter. Förhoppningen är att samtalen skall bidra till en ökad tolerans, bättre inlevelseförmåga och en utvecklad förmåga att förstå andra människor. Dessutom hävdar författaren att eleverna genom diskussioner om texter tränar upp en förmåga att diskutera andra väsentliga saker i livet såsom moral och känslor (s.242).

Ingvar Lundberg och Katarina Herrlin (2005) skriver om fem dimensioner som krävs för god läsutveckling. En av dessa dimensioner är läsförståelse. De skriver att avkodning av ord utan läsförståelse inte är någon läsning. En förståelse kring en text innebär att läsaren har ordens betydelse lagrade i ett inre mentalt lexikon. De menar att man ska lära barn olika strategier som utvecklar deras läsförståelse. Det kan handla om att läsa om texten, att använda illustrationer som finns i anslutning till texten, att läsa och reflektera bakåt, att slå upp ord och att fråga någon om man inte förstår. Författarna menar att läsförståelse inte enbart behöver vara ett passivt mottagande av olika företeelser i en text, det kan även vara en konstruktiv, aktiv process exempelvis då elever visar en aktiv hållning till en text genom att tala om ett helt textavsnitt (s.53-56).

En av de positiva funktioner som kan uppstå under det gemensamma läsandet är den autentiska inläringen av nya ord och intresset för litteraturen. Dominković Eriksson och Fellenius skriver i boken *Läsa högt för barn* (2006) om betydelsen av att vuxna läser högt för barn och att detta öppnar möjligheter för goda boksamtal vilket påverkar barnens framtida intresse för litteratur. Böcker kan bidra till att barnen får möta begrepp och ord som de vardagligen inte möter: "Ett utökat språk leder till en utökad tankevärld" (s.15). En annan författare som tar upp funktionen med ett ökat ordförråd som en följd av gemensamt läsande är Louise Bjar i boken *Det hänger på språket* (2006). Att samtala om olika och nya ord i en text istället för att mekaniskt lära sig nya ord genom exempelvis fylla i rutor, som är tagna ur sitt sammanhang, ser hon som en central funktion. En del i arbetet med skönlitteratur och ordförståelse som hon berör är vikten av att som läsare få erfarenheter av det skönlitterära språket:

Genom att få lyssna på och senare på egen hand ta del av böckernas språk ökar ordförrådet men också förmågan att förstå och senare producera skrivet språk (s.323).

Bjar menar att om man både får höra och sedan på egen hand ta del av språket i böckerna ökar ordförrådet men också kompetensen att kunna tillgodogöra sig innehållet (s.323). Molloy (1996) hävdar, att när elever ges möjlighet att läsa och samtala om olika ord och använda dem när de egna erfarenheterna skall beskrivas, kan de bemästra och appropriera dessa ord (s.86):

Språkutveckling betyder bland flera andra saker att förstå vad språket berättar. Vad vi läser tolkas i ljuset av vad vi redan vet. Men ofta vet vi inte samma saker, vilket medför att våra tolkningar blir olika (s.95).

Som läsare är det, enligt Britta Stensson (2006), viktigt att kunna sätta ord på direkta och indirekta upplevelser. Författaren skriver att om vi har erfarenheter som kan associeras till en karaktär i en berättelse blir det lättare att förstå personens tankar, motiv och känslor. Läsaren kan enklare förstå, om hon eller han känner igen sig i textens beskrivna miljöer. Dock handlar det inte enbart om att spegla sig, läsaren kan också ta sig tillbaka till en annan tid och andra förhållanden. Stensson menar att det är svårare att sätta sig in i böcker vilkas innehåll ligger långt bortom den egna erfarenheten, det blir svårare att hitta kopplingar. Att ställa frågor eller att undra över något kan då bidra till att skapa en djupare förståelse om en text och utveckla förmågan till att kunna uttrycka tankar och känslor kring de upplevelser man möter i texter (s.30-31). Chambers (2003) menar att man som samtalsledare bör undvika frågan ”varför” och istället välja termen ”Tell me” som i den svenska översättningen blir ”Jag undrar”. En annan möjlig översättning från den engelska termen skulle kunna vara ”Berätta” eller ”Säg mig” (s.60-61).

Rutinerade läsare ställer frågor inledningsvis men också under och efter läsningen. Tänkandet fördjupas genom funderingarna. Under läsningen skapar läsaren inre bilder. Detta förutsätter dock att läsaren har tidigare erfarenheter som kan kopplas till textens ord och innehåll. Lukter, ljud och beskrivningar som finns i texten måste vi själva ha likartade erfarenheter från för att kunna göra kopplingar och skapa inre bilder. Det kan vara svårt för en elev att skapa inre bilder kring ett enskilt ord om det inte finns någon relation mellan eleven och ordet (Stensson, 2006, s.30-33).

En förutsättning för att kunna ta till sig och lära sig något av olika texter är att man som läsare kan nyttja olika lässtrategier. Beroende på vilken text man möter krävs det av läsaren att kunna anpassa sig efter olika sammanhang och olika textvärldar. Caroline Liberg skriver en uppsats i boken *Det hänger på språket* (Bjar (red.), 2006) och skriver om repertoarer av textvärldar och kommunikativa språkrum (s.153-157). Som elev är det av vikt att få möjlighet att utveckla en bred repertoar av språklig kompetens redan under skoltiden för att senare i livet kunna delta och anpassa sig efter olika sammanhang och textvärldar: ”Att känna sig trygg och säker i språkets olika sammanhang är en betydelsefull grund för en människas livskvalité” (s.154). Ett begrepp som kan kopplas till förmågan att möta olika textvärldar och att vara förtrogen med olika lässtrategier är förmågan att kunna läsa mellan raderna, vilket Stensson (2006) benämner som att kunna göra inferenser. Den erfarna läsaren gör inferenser genom att koppla textens innehåll till sina erfarenheter och frågor samt sina egna inre bilder för att kunna förstå och tolka ett underliggande tema. Att läsa mellan raderna innebär att man tillför texten mening och drar upp textens betydelse till ytan:

Vi gör tolkningar då vi försöker förstå en karaktär med hjälp av hans handlingar eller då vi försöker förstå det som står mellan raderna och i texternas tomma rum. För att komma fram till textens mening använder vi oss av textens alla delar; det gäller att se hur de mindre delarna passar in i det stora och tvärtom. Då vi gör inferenser försöker vi dra upp textens betydelse till ytan. Men vi använder oss också av slutledningar då vi gör förutsägelser innan vi börjar läsa en bok och under läsningen då vi funderar på vad som ska hända och hur det ska sluta (s.33).

För att kunna läsa mellan raderna och bli en självständigt tänkande läsare behöver man ”resa byggnadsställningar” för eleverna. De behöver bli rustade för att möta och klara av olika lässtrategier. Att ge elever tid att lyssna och läsa räcker inte, det handlar om att skapa ett läsande klassrum där dialogen är ett grundläggande stöd. En samverkan mellan elev och lärare eller kamrat leder eleven längre i sitt tänkande än vad han/hon skulle klara på egen hand. Vygotskij myntade uttrycket den proximala zonen vilket syftar på den utveckling som sker från det som eleven kan göra med hjälp idag till det han/hon kan göra själv imorgon (Stensson, 2006, s.26-27). Stensson tar vidare upp begreppet syntes. Att kunna syntetisera en

text handlar om att kombinera ny kunskap med den redan existerande kunskapen och på så vis skapa en ny idé eller se saker på ett nytt sätt. Då vi syntetiserar sätter vi ihop delarna till en ny helhet. Vi skiljer väsentliga delar från mindre viktiga, gör generaliseringar och bedömningar, gör sammanfattningar eller får ett nytt perspektiv genom att integrera den informationen med den tidigare kunskapen (s.34).

3.6 Begränsningar

För att få en fördjupad syn på metoden gemensam litteraturläsning och boksamtal vill vi med stöd från tidigare forskning och teoretisk anknytning lyfta fram vilka didaktiska och pedagogiska dilemman som kan uppstå. Det är av vikt att vara medveten om de hinder som kan förekomma för att vara bättre rustad för att kunna hantera dem.

Samtalsgenrer och maktkamper som en begränsning och ett dilemma i den gemensamma litteraturläsningen och boksamtalet är något Lotta Bergman, Eva Hultin, Gunilla Molloy och Stefan Lundström skriver om i boken *Makt, mening, motstånd: [litteraturundervisningens dilemman och möjligheter]*(2009). Hultin skriver en uppsats i boken om hur litteratur- och kunskapssyn kan ses som en fråga om motstånd och makt: ”Samtalsgenrernas olika syfte, struktur, samtals- och frågemönster samt litteratur- och kunskapssyn skapar också olika förutsättningar för vilket lärande som kan uppstå i samtalen” (s.127). Olika heter kan ses som en maktfråga. Vem har tolkningsföreträde när det gäller den sanna kunskapen? (s.127).

Hultin har även skrivit avhandlingen *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning* (2006). Det är en ämnesdidaktisk studie som tar upp begreppet samtalsgenrer. Hultin gör en jämförande diskussion om fyra lärares samtal om litteratur. Hon menar att de fyra lärarnas förhållningssätt skiljer sig avsevärt åt och kan därigenom särskilja fyra olika samtalsgenrer (2006, s.283-284).

- I *det undervisandet förhöret* är lärarens huvudsakliga syfte att kontrollera elevernas kunskaper och förståelse kring läsningen och texten. Det blir också viktigt att fastställa säkra kunskaper. Det är läraren som formulerar de redan förbestämda frågorna.
- I *det texttolkande samtalet* är syftet att eleverna skall tolka och analysera texter för att få en djupare förståelse kring en text. Läraren har sammanställt färdiga frågor men samtalet är endast löst strukturerat kring dessa.
- I *det kultur- och normdiskuterande samtalet* är syftet att problematisera kulturella fenomen och normer och att eleverna skall ges möjlighet att sätta ord på sina tankar, åsikter och frågor kring dessa. Samtalet får bl.a. sin struktur genom lärarens initierande av ett temaområde.
- I *det informella boksamtalet* läggs fokus på läslusten hos eleverna. De får i samtalen delge varandra de fritt valda böcker som de läst och som både är subjektivt irrelevanta respektive subjektivt relevanta för dem.

Skolan kan ses som en institution med olika normer och regler som elever förväntas anpassa sig efter och vara aktiva i den skolpraxis som råder. Att medverka och vara aktiv i undervisningen både muntligt och skriftligt förväntas av eleverna och står även skrivet som mål i kursplaner och läroplaner. Undervisningen syftar till att diskutera och reflektera kring

olika texter, som berör teman och ämnen som kan upplevas som känsliga eller privata utifrån ett elevperspektiv. Hultin (2006) skriver att eleverna i de aktuella klasserna i hennes studie inte med självklarhet vill diskutera erfarenheter från sitt privatliv. Vidare tar författaren upp att elevers normer för ett samtal kan krocka med skolans krav och förväntningar på ett bra samtal och hur alla elever bör delta för att vara en engagerad deltagare i samtalet: ”Elever som inte deltar aktivt i samtal, riskerar med andra ord att få sämre betyg- detta institutionella faktum begränsar givetvis elevens möjligheter att bjuda på motstånd om han eller hon samtidigt är angelägna om att få så bra betyg som möjligt” (s.132). Tystnaden som motstånd och vapen är något som Hultin beskriver. Hon skriver att elever använder tystanden som ett högljutt motstånd (s.130-132).

Elevdemokrati är ett annat dilemma som berörs och problematiseras i Hultins studie. Uppfyller skolan verkligen demokratiuppdraget genom att inte låta eleverna ha ett inflytande över sitt deltagande i undervisningen. Om man som elev inte har rätten att välja när man skall samtala och vad man skall samtala om, kan det diskuteras huruvida demokratiuppdraget är uppfyllt eller inte: ”Om elever blir eller upplever sig tvingade att tala när de helst vill avstå kan klassrumssituationen knappast heller ses som demokratisk” (s.140). Det blir då trots allt ett tvång, eftersom eleverna är i en institution där betyg och bedömning ligger till grund och på så sätt tvingas delta i den obligatoriska undervisningen, oavsett om de vill eller inte. Att yttrandefriheten kan ses som en viktig grund i demokratibegreppet, såväl i samhället som i det enskilda klassrummet, bör inte förglömmas. Individerna har samma rätt att yttra sig som att tiga. Samtalets form är något som Lars Brink tar upp i sin uppsats i boken *Modig och stark- eller ligga lågt* (Lena Kåreland (red.), 2005). Institutionella samtal som förs i skolan är samtal som skulle te sig annorlunda i elevers hemmiljö där samtalet har helt andra förutsättningar (s.210). Brink anser att Chambers metod utgår från att läraren bjuder in eleverna vilka kan känna sig tvingade att delta i samtalet (s.205). Vidare skriver Brink att en boksamtalsgrupp aldrig är fri från problem. Framförallt gäller detta grupper där läraren inte är medverkande.

Att läsa högt kan ses som en pedagogisk situation menar Dominković Eriksson och Fellenius i boken *Läsa högt för barn* (2006). Det lilla barnet behöver vägledning i sin kulturella omvärld av äldre och mer kunniga människor. Att läsa högt för en barngrupp är en form av dialog eller egentligen ett samtal som fungerar helt annorlunda än att läsa för ett barn. En problematik som författarna belyser angående högläsning i barngrupp är att skapa en samtalsstund som är lika givande för alla (s.21).

Katarina Eriksson skriver i avhandlingen *Life and fiction on intertextuality in pupils' booktalk* (2002) om olika hinder och dilemman som hon har sett under sin studie kring boksamtal i skolåren 4-7.

In terms of reading, the conflict is between the pupils' freedom to read for their own delight and the teachers' educational task to control the pupil's reading activity. It is also important to separate reading *skills* from reading for *pleasure* [...] Thus, theories and models of reading skill development are not of necessity applicable on development of reading for pleasure. Daily reading according to a schedule can perhaps be profitable in developing reading *habits* but there is, as far as I know, no solid evidence that it is good for the joyful reading *experience* (s.103).

Eriksson skriver också om Chambers boksamtalsform. Hon refererar till Chambers, som varnar läsare för att enbart läsa en sorts genre. Chambers argumenterar, enligt Eriksson, för att läsare som bara håller sig till en sorts böcker blir enfaldiga läsare. Vidare tar författaren upp att det inte står tydligt i kursplanerna hur man ska uppnå målen i svenska, som berör förmågan att kunna uttrycka tankar och känslor tillsammans med andra genom litteraturen. Steget från kursplanen till vad som sker ute i praktiken är inte helt oproblematiskt, dessutom har lärare ett antal andra mål att ta hänsyn till i sin vardagliga undervisning. I ett exempel visar Eriksson

även hur eleverna blivit tilldelade en bok som de haft med sig som en hemuppgift och därmed blivit tvingade att läsa på sin fritid utöver vanliga läxor. I det här fallet uppstår ett boksamtalsdilemma, då elevernas eget intresse hamnar i konflikt med vad läraren förväntar sig. Det är inte enbart utifrån ett elevperspektiv som forskare ser begränsningar. Utifrån ett vuxenperspektiv blir det svårigheter för läraren/samtalsledaren att fördela talutrymmet och att stimulera alla elever, både starka och svaga läsare, till att medverka i det litterära samtalet enligt Molloy (1996, s.72). Även Peter Öhlund uppmärksammar problemet med att möta alla elever utifrån deras läskapacitet. I hans studie (2010), bestående av tretton gymnasielärare, framkommer det att det största problemet som lärarna uppger i arbetet med litteraturläsning och litteratursamtal är svårigheten att tillgodose alla elevers olika läskapaciteter, då spridningen är stor. Brodow (1996) tar upp relevanta komponenter för ett lyckat litteratursamtal och beskriver att man som samtalsledare bör känna sina elever väl och veta var de befinner sig i sin läsutveckling. Att vara lyhörd för eleverna är en annan väsentlig del under läsningen och samtalen för att undvika problem, enligt Brodow (s.241).

3.7 Val av litteratur

Boksamtal kopplat till den gemensamma litteraturläsningen bygger på att läraren eller samtalsledaren har en genomtänkt idé med vilka böcker som skall ligga till grund för samtalet.

Chambers (2003) skriver om vikten av att välja text. En förutsättning för att kunna samtala om en text är att man själv har läst den och är insatt i vilka ämnen idéer, språk och bilder som kan bli till underlag för ett samtal. Därmed har den som väljer bok makt över valet. Valet får betydelse då allt vi läser får någon form av effekt på oss, vare sig vi erkänner det eller inte. Effekten behöver nödvändigtvis inte vara den som författaren eller läraren avser och hoppas på. Lärarens val av böcker för högläsning och tyst läsning har visat sig vara en blandning av böcker som de tidigare har bra erfarenheter av och böcker som de just upptäckt och blivit intresserade av att prova, men det räcker nödvändigtvis inte för att få alla elever att läsa det läraren vill. För en lärare som inte är intresserad av litteratur kan valet av böcker få negativa följder för eleverna. Chambers tar upp ett exempel på vilka konsekvenser som kan uppstå, om eleverna möter en genre som exempelvis poesi som de aldrig tidigare undervisats i kommer troligtvis dikten uppfattas som svår och ohanterlig, etc. Eleverna har inte tidigare erfarenheter av denna genre, vilket gör att de inte vet hur dikten skall läsas trots att språket nödvändigtvis inte behöver vara svårt (2003, s.78-83). Man bör själv läsa boken, enligt Stensson (2006), och tänka igenom hur man själv gör när man läser den innan man läser den högt för eleverna. Att tänka efter var man stannar i texten och sedan bestämma några ställen där man kan avbryta läsningen en kort stund, kan vara en del av samtalsledarens förarbete. När det kommer till den individuella läsningen gäller det att skaffa sig en överblick över vilka böcker som passar olika elever. Det är viktigt att välja böcker så att eleverna får böcker som de tycker är intressanta och lagom svåra för den nivå på vilken de befinner sig i sin läsutveckling (s.155).

4 Styrdokument

I Lpo94 står det att alla elever skall få rika möjligheter att samtala, läsa och skriva för att utveckla och få tilltro till sin språkliga förmåga. En viktig aspekt som betonas är att språket utvecklas i ett socialt samspel med andra. I kursplanen för svenska framhävs att språket har en nyckelställning i skolans arbete. Kommunikation och samarbete sker genom språket. Vidare står det: ”Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet”. Ett av målen som eleverna enligt kursplanen för svenska skall uppnå är att de ska utveckla en säkerhet i tal och skrift samt att de: ”genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan” (www.skolverket.se). Det framkommer tydligt i såväl läroplan som kursplanen för svenska att språket har en viktig roll i all undervisningen.

5. Metod och material

Intervju är ett av de vanligaste och viktigaste arbetsredskapen när det gäller kvalitativa undersökningar, vilket Staffan Stukát belyser i boken *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2005). Vi har i vår undersökning valt att genomföra samtalsintervjuer för att få svar på de frågeställningar (se sid.7) som ligger till grund för studien.

Samtalsintervjuer kan ses som kvalitativa. En kvalitativ metod är ett sätt att skapa djupare förståelse för ett fenomen enligt Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud som är författarna till boken *Metodpraktikan* (2007, s. 259-260).

Samtalsintervjuundersökningar är användbara och ger goda förutsättningar att dokumentera oväntade svar och ger större möjlighet till samspel och interaktion mellan intervjuaren och den som blir intervjuad (s. 283).

Våra intervjuer kan ses som halvstrukturerade vilket innebär att vi utgick från ett antal huvudfrågor med en uppsättning teman. Dessutom ställde vi följdfrågor av typen: ”Kan du berätta mer?”. Tilläggas kan att denna typ av intervju bestående av följdfrågor kan bidra till mer utvecklade och fördjupade svar. Den fria interaktionen lämpar sig väl för att avslöja och därmed kompensera språkliga svårigheter (s. 37-39). Vi registrerade intervjuaren med hjälp av en diktafon och de särskilt relevanta och intressanta delarna av intervjun transkriberades (s.40). Respondenterna intervjuades av en av oss varannan gång men vi var båda närvarande vid samtliga tillfällen. Vi eftersträvade att kalibrera frågetekniken vilket, enligt Stukát (2005), innebär att intervjuaren ser till att intervjun genomförs på samma sätt. Ett annat viktigt incitament till valet att vara två intervjuare är möjligheten att upptäcka mer än vad en person skulle ha gjort. För det andra kan man komma överens om att lägga tonvikt på olika saker som exempelvis mimik och kroppsspråk (s.41). Intervjuerna ägde rum på respektive intervjupersoners arbetsplats eftersom vi ville att miljön skulle upplevas som trygg och ostörd vilket Jan Trost framhäver i boken *Kvalitativa samtalsintervjuer* (2005, s.44).

5.1 Genomförande

Sammanlagt har vi genomfört sju intervjuer med fem verksamma lärare och två bibliotekarier, vilket kan ses som lagom hanterbart i förhållande till studien.

Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud skriver om strategiskt urval (2007, s.175). Urvalet i vår studie kan ses som strategiskt vilket innebär att vi medvetet valde deltagare till studien. Vi har i studien valt att kontakta pedagoger och bibliotekarier som vi inte har någon personlig relation till. Genom samtal och kontakt med andra studenter samt lärare på utbildningen fick vi kännedom om att dessa arbetar med gemensam litteraturläsning och boksamtal. I *Metodpraktiken* (2007) står det att man i respondentintervjuer är ute efter de tankemönster som respondenterna kan bidra till att synliggöra. Det blir därmed inte den enskilda individen som det läggs fokus på (s.295). Författarna belyser även allmänna råd inför samtalsintervjuer och menar att det kan vara en stor fördel att inte ha en personlig relation till respondenterna. Ett annat råd är att det skall vara ett litet antal intervjupersoner och att dessa inte skall vara ensidiga experter inom ämnet (s.291-292). Vi är medvetna om att urvalsmetoder som innehåller ett större inslag av slumpvis utvalda deltagare kanske kan ge en mer representativ bild om hur verksamheterna bedrivs.

I redovisningen av resultatet har vi valt att bortse från deltagarnas ålder och kön. Detta eftersom det inte är av relevans i vår undersökning. I studien har vi också valt att avgränsa oss till en större stad i Västsverige. De intervjuade personerna är verksamma i olika stadsdelar. Vi ville få en spridning för att kunna se eventuella skillnader och mönster i svaren.

5.2 Arbetets tillförlitlighet

Reliabilitet syftar till studiens tillförlitlighet. I boken *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* belyser författaren de faktorer som kan påverka studiens reliabilitet (Stukát 2005, s. 125). Då vi grundar vår studie på respondenternas egna erfarenheter blir det av vikt att betona kvaliteten på detta mätinstrument. Någons erfarenhet och upplevelser kring ett ämne är alltid personligt bundna och kan skilja sig åt. Vi upplever att respondenterna har visat ett intresse för vår studie samt varit förberedda för intervjun och införstådda i ämnet. I *Metodpraktikan* (2007) skriver författarna att intervjuundersökningar som är av respondent karaktär inte har sin grund i källkritik utan det är föreställningar och uppfattningar människor kan ha om olika fenomen som man är ute efter. Respondenternas tänkesätt kan därmed inte sägas vara riktiga eller oriktiga (s. 291). Vi är medvetna om att mätbarheten, som är av vikt i studiens reliabilitet, inte är helt tillförlitlig. Emellertid vill vi öka studiens reliabilitet genom att knyta an respondenternas erfarenheter till tidigare forskning samt styrdokument.

Validitet avser hur bra ett mätinstrument mäter det man är ute efter att mäta. Stukát (2005) tar upp begreppet och menar att validitet och reliabilitet förutsätter varandra. Det handlar därmed om att välja rätt mätinstrument för att kunna undersöka och mäta det man avser (s. 126-127). Då respondenternas erfarenheter ligger till grund för studien anser vi oss ha använt det mest lämpade mätinstrument i form av kvalitativa intervjuer för att nå önskad validitet.

I *Metodpraktikan* tar författarna upp begreppet *teoretisk mättnad*, vilket innebär att man anser sig ha synliggjort alla viktiga tankegångar inom området och hos urvalet (2007, s. 190-191).

Vi är medvetna om att vi inte kommer att uppnå någon teoretisk mättnad då vi inte kan dra någon större slutsats kring respondenternas svar, eftersom svaren är baserade på varje individs erfarenheter och tolkningar. Studien kan, då vi är begränsade av en tidsplan, inte ses som tillräckligt stor för att kunna generalisera ett mönster eller en koppling som innefattar alla lärare och bibliotekarier. Det blir ändå av vikt att uppmärksamma att studiens vetenskapliga relevans inte minskar, då kvalitativa undersökningar kan ses som mer komplexa. Det handlar om att se utifrån ett annat resonemang där rimliga och trovärdiga tankegångar är centrala till skillnad mot kvantitativa undersökningar där det handlar om att se sanna och objektiva resultat (Stukát, 2005, s.129).

5.3 Etiska principer

Stukát (2005) tar upp tre olika krav när det gäller att utföra ett vetenskapligt arbete och då skydda rätten till intellektuell egendom. Vi har valt att utgå ifrån dem i vår undersökning, inför intervjuerna samt i resultatredovisningen. De tre krav som belyses är informationskrav, samtyckeskrav samt konfidentialitetskrav. Syftet med principerna är att bidra till riktighet och precision i vetenskaplig kunskap (s.131-132).

De som intervjuades informerades om studiens syfte och att intervjun var frivillig samt att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Vidare informerades respondenterna om studiens huvudsakliga drag och tillvägagångssätt. Genom att informera respondenterna via e-post och personlig kommunikation har de varit införstådda med vårt syfte.

Respondenterna hade själva rätt att bestämma om de ville medverka i studien. Enligt Stukát skall deltagarna också själva kunna bestämma över hur länge de skall medverka och på vilka villkor (s.131). Vi har varit tydliga med att informera respondenterna om att vi anpassar oss efter deras tider och möjlighet att samtala med oss.

Konfidentialitetskrav innebär att hänsyn måste tas till deltagarnas anonymitet. De medverkande skall vara informerade om att alla uppgifter behandlas förtroligt och för privat bruk, om inget annat har överenskommit. Vidare rekommenderas det att fråga deltagarna om de är intresserade av att ta del av forskningsresultatet genom att meddela var det kommer att publiceras och möjlighet att få en rapport. Dessutom skall det insamlade materialet förvaras så att utomstående inte kan komma åt det.

I resultatredovisningen kommer de medverkade att förbli anonyma, då vi inte använder namn och inte heller vilken arbetsplats de är verksamma vid. Intervjumaterialet kommer även att förvaras oåtkomligt för obehörig.

6. Resultat

Utifrån det insamlade materialet kommer vi att analysera skillnader och likheter och sedan kategorisera dessa. Nedan följer en kort presentation av alla intervjuade. Vi har valt att tilldela alla deltagare en bokstav från A till G. Resultatet kommer att redovisas utifrån de frågor som återfinns i frågeguiden (se bilaga 1). Tilläggas bör att eventuella skillnader i de representerade yrkesgrupperna inte kommer att diskuteras, då de arbetar med gemensam litteraturläsning och boksamtal på liknande sätt.

De frågor som har ställts utifrån frågeguiden tror vi är av intresse för läsaren för att ge denne en mer vidgad syn och uppfattning kring respondenternas svar. Vi har valt att redovisa huvuddelen av frågorna och analyserat svaren nedan i resultatredovisningen.

Syftet med att inkludera bibliotekarier i studien har sin grund i vår uppfattning att de kan bidra med en viktig kompetens till skolans verksamhet och bör inte förglömmas i det pedagogiska arbetet med litteratur.

6.1 Respondentpresentation

Intervjuperson A: Grundskolelärare skolår 1-7, Svenska/So. Är verksam i en årskurs 1. Har varit yrkesverksam i 11 år.

Intervjuperson B: Barnbibliotekarie, magisterexamen i bibliotek och informationsvetenskap. Har varit yrkesverksam i 11 år.

Intervjuperson C: Montessoriförskollärare och vanlig förskollärare, arbetar nu som fritidspedagog i en årskurs 3. Har varit yrkesverksam i 23 år.

Intervjuperson D: Förskolelärare och grundskolelärare årskurs 1-7, Svenska/So. Är verksam i en årskurs 3. Har varit yrkesverksam i 8,5 år

Intervjuperson E: Grundskolelärare år 1-7, Svenska/ So. Är verksam i verksam i en årskurs 2. Har varit yrkesverksam i 11 år

Intervjuperson F: Mellanstadielärare, år 4-6. Är verksam i en årskurs 3. Har varit yrkesverksam i 21 år.

Intervjuperson G: Skolbibliotekarie, informationsvetenskap. Har varit yrkesverksam i 20 år.

6.2 Erfarenheter av gemensam litteraturläsning och boksamtal

I intervjuens första del ställdes frågor kopplade om respondenternas erfarenheter av arbetet med metoden. Först kom det att handla om hur länge de arbetat med metoden följt av frågan vilken erfarenhet de har av arbetet.

Hur länge har du arbetat med gemensam litteraturläsning/boksamtal?

Fyra av sju uppmärksammade att de arbetade mer strukturerat och medvetet efter att ha deltagit i både läs- och skrivkurser som har sin grund i ”Teachers Reading and Writing Project”, som har etablerats av Lucy Calkins vid Columbia University i New York. Det är först efter kurserna som respondent A och E kände att de har fått en fördjupad förståelse för hur viktigt det är att diskutera texter.

Sedan förskoleutbildningen, då var det fokus på betoning när man läser och så. Sedan jag började fördjupa mig i det här från New York så är det sedan förra året. Boksamtalet kom i ett nytt ljus och jag insåg att jag kan göra så mycket mer. Innan var det mer traditionell undervisning. (E)

Alla respondenter hade gemensamt att de har flera års erfarenhet av traditionellt arbete med gemensam litteraturläsning.

Jag har väl gjort det hela tiden egentligen. Jag har haft en omgång, så är inne på min andra omgång nu. Och den omgången tycker jag att vi arbetar mer med boksamtal än vi gjort tidigare, mer med en riktig tanke de här tre åren. (D)

Det har jag gjort i alla år. (F)

Vad har du för erfarenheter av arbetet med gemensam litteraturläsning/boksamtal?

Alla respondenterna hade överlag positiva erfarenheter av arbetet. De nämnde bland annat att boksamtalen bidrar till att väcka intresset hos eleverna för böcker.

Genom detta arbetssätt så är det mycket mer engagemang, jag märker att de går och klurar på saker på ett annat sätt, varför sa den så? De är mer aktivt nu. Barnen känner att jag har fått mer energi och det speglar av sig på dem och de känner att det är viktigt. Otroligt positiva erfarenheter, det känns mer genomarbetat och det är inte bara att läsa för att det står i läroplanen att de ska göra det utan jag har fler orsaker till varför jag läser. Jag har blivit bättre på att tala om för barnen vad vi gör och varför. (E)

Ja, det är ju alltså väldigt roligt, det är ju vansinnigt roligt att vara med i den här, jag själv har ju alltid läst. (C)

Fem av sju belyste även vikten av ett gott samarbete med bibliotek och dess betydelse för elevers läsintresse.

Vi läser ju väldigt mycket på vår skola överhuvudtaget, vi har ett fantastiskt fint bibliotek och en bibliotekarie som jobbar jätte mycket och som har halvklasslektioner i varje klass. Så varannan vecka får de 40 minuter i biblioteket och där jobbar de också med att läsa en bok och förklarar, hitta i biblioteket och väcker nyfikenhet för böcker. (D)

Jag ser innan läraren ser att det här barnet har problem med läsning, det har här barnet har problem med det och det området, det här barnet har problem med att kommunicera. (G)

De respondenter som har genomfört kurserna (Teachers Reading and Writing Project) upplevde att de känner sig mer trygga i rollen att leda ett kvalitativt boksamtal och framhävde att det krävs träning och förberedelse för att hålla i samtal kring texter.

6.3 Arbetssätt

Vi ville veta i vilken utsträckning respondenterna arbetar med gemensam litteraturläsning och boksamtal. Följaktligen ställde vi frågan om vilken ambition de har med arbetet.

I vilken utsträckning arbetar du med gemensam litteraturläsning/boksamtal?

Respondenterna arbetade kontinuerligt med gemensam litteraturläsning och boksamtal. Respondent D, E och A arbetade med det flera dagar i veckan.

Två lektioner i veckan, alldeles för lite egentligen, jämför man med USA så jobbar dom med detta 180 minuter om dagen och även Rannebergsskolan gör det. Där är inte vi riktigt ännu, ju mer vi arbetar oss samman ju mer kan man ha boksamtal i andra ämnen också. (D)

Varje dag! Morgonen brukar vi ta. Det är ett trevligt sätt att börja dagen. (A)

Övriga fyra arbetade utifrån de förutsättningar som finns framförallt respondent B och G då de inte är ansvariga för den huvudsakliga undervisningen. Däremot har respondent G förmånen att arbeta på en skola där samarbetet mellan lärare, rektor och bibliotekarie har gett upphov till att alla elever på skolan har en bibliotekslektion schemalagt i veckan där man arbetar med fakta, skönlitteratur och IT.

Nu har vi gjort så att (paus) alla barnen kommer ju var fjärde vecka för en bokpresentation eller också så går jag ut i skolorna. Jag besöker alla våra fyror i centrum. (B)

Vad har du för ambition med gemensam litteraturläsning/boksamtal?

Alla respondenter menade att syftet med gemensam litteraturläsning och boksamtal är att eleverna skall bli goda och intresserade läsare. Respondent D och E talade om att deras ambition med arbetet är att eleverna skall utveckla olika lässtrategier. Dessutom påpekade de att samtalen skall bidra till att eleverna får en vidgad omvärldsuppfattning.

Min ambition är att dom ska älska att läsa och i med det så är jag säker på att man utvecklar sin lästeknik och flyt också. Det handlar inte bara om att avkoda även om det också är viktigt men jag tycker att förståelsen är överordnat, att det ska väcka andra tankar och att din världsbild ska vidgas. (E)

Sammanfattningsvis menade alla respondenter att ambitionen med arbetet är att eleverna skall känna sig intresserade av läsning och utveckla de förmågor som läsning bidrar till, såsom läsförståelse, ordavkodning och flyt i läsningen. Att uppnå målen i svenska och tillägna sig andra ämnen var något som fyra av sju också betonade under intervjuerna.

Ambitionen är ju att eleverna ska nå målen i svenska och läsning är A och O, matten bygger även på läsning. Det är väldigt viktigt att vara en god läsare. Läsning kommer in i allting, du måste ha en läsförståelse. (F)

Att det skall bli goda läsare, att de skall upptäcka läsglädjen, att de skall ha den där känslan att ”åh” vad jag är sugen på att läsa. (A)

6.4 Syn på gemensam litteraturläsning och boksamtal

Vi ställde frågor om respondenternas syn på arbetet med gemensam litteraturläsning och boksamtal för att få reda på vilka funktioner och begränsningar de stött på i sitt arbete. Anledningen till valet av frågor är den didaktiska och metodiska bakgrund som vi har tillägnat oss genom bland annat Aidan Chambers och Britta Stenssons böcker. Genom frågorna vill vi både synliggöra om respondenterna har sett några förmågor utvecklats hos eleverna men också problematisera arbetssätten genom att fråga vilka didaktiska hinder och dilemman som de eventuellt har fått erfara. I samband med att vi ställde frågor kring vilka förmågor och begränsningar respondenterna har uppmärksammat valde vi också att ställa frågan om hur de dokumenterar varje elevs språkutveckling och/eller didaktiska konsekvenser som hämmar eleven. Molloy (1996) skriver om loggboken som ett metodiskt redskap och framhåller också att undervisning handlar om ett genomtänkt didaktiskt synsätt. En pågående reflektion av den egna arbetsprocessen är av vikt (s. 18).

Vilka förmågor har du sett utvecklats under den gemensamma litteraturläsningen/boksamtal?

Här kan en likartad uppfattning utläsas av respondenternas svar. Svaren handlade bland annat om att eleverna har fått en bättre omvärldskunskap. Vidare tog respondenterna upp att eleverna får förståelse för hur texter är skrivna och uppbyggda och kan urskilja olika författarstilar. Att kunna reflektera över en boks innehåll och syfte samt skapa ett bättre ordförråd och läsförståelse var funktioner med boksamtal som alla deltagarna belyste.

Alla var överens om att de sett att eleverna har utvecklats och blivit bättre inom dessa områden under den gemensamma litteraturläsningen och boksamtalens gång. Även intresset för olika stilar och genrer var områden som uppmärksammades i intervjuvaran.

Intresset för författaren, de vill jätte gärna läsa fler böcker av författaren. Förklaringar, det är också det här med omvärldskunskapen som kommer tillbaka, det där med när man läser gemensamt att man kan visa, man kan dra in Internet, man kan visa bilder, man kan... ah. Man sätter ord på det som finns i utanför deras omvärld.[...] Så kan man läsa sånt som får dom att se hur det fungerar i andra delar eller förr eller sånt. Då har de en annan förståelse för det sen när man läser historia, geografi eller vad det nu kan vara. Så sätta ord på saker och se en annan del än det som de är vana vid. (D)

Däremot påpekade respondent A, E och D att det krävs tid och övning för att eleverna skall kunna utvecklas och att man som pedagog även själv måste öva sig i sin roll. Vidare uppmärksammades förmågan att kunna ta någon annans perspektiv som centralt i arbetet. Att kunna ta del av andra tankar och infallsvinklar var viktiga utvecklingsområden i arbetet menade respondent C: ” När vi diskuterar frågorna kring läsläxan som är samma text så får barnen höra varandras tankar och få nya infallsvinklar”.

Respondent A uppmärksammade även en förmåga som hon sett utvecklats i hennes klass, nämligen att eleverna blivit bättre på att koppla ihop olika texter och illustrationer men av samma författare. Vidare påpekade hon att eleverna hade blivit bättre på att förstå vad författaren vill förmedla med en texts innehåll.

Det är ju förmågan att, förstå vad det handlar om, läsa av innehållet, koppla ihop liksom det här att med att det finns olika författare. Plötsligt börjar de prata, ah, det här är ju samma författare som vi läste då och då. Då ser man ju eller man kan lägga märke till olika sätt att beskriva kanske man kan prata om. Man kan hitta illustratörer så man känner igen bilderna och så. (A)

Respondent B, D, E och F framhöll att eleverna har fått ett utökat ordförråd och bättre ordkunskap. Sammantaget var alla överens om att eleverna utvecklats på ett positivt sätt och samtliga uttalade sig direkt eller indirekt att läsförståelsen ökar genom den gemensamma litteraturläsningen och boksamtalen.

De har fått ett vidgat ordförråd genom till exempel personliga kopplingar, inre bilder. Jag tror mig veta att de har blivit duktigare på att använda sig av olika strategier för att kunna förstå och sådär. Jag hoppas ju att de har blivit duktigare på att läsa mellan raderna. De är bättre på att lyssna och intressera sig för vad varandra säger. (E)

Att arbeta med läsförståelse gynnar eleverna i slutändan vilket kan utläsas i respondent B svar.

De säger ju att barnen blir bättre på matte t.ex. och det förstår man ju, man klarar ju sig så länge på siffror men om man har dålig ordförståelse och ett dåligt ordförråd. När läse-talen kommer, det spelar ingen roll hur bra du är på plus och minus, om du inte förstår vad du ska göra, om man inte har läsförståelse så klarar man inte matten heller. Sen ökar man ju sitt ordförråd, de säger ju att barn som blir lästa för ökar sitt ordförråd med tre gånger mer. (B)

Upplever du några hinder/dilemman i arbetet med den gemensamma litteraturläsningen/boksamtal? Om så är fallet, vilka?

Majoriteten av respondenterna vittnade om olika begränsningar och dilemman i arbetet. Respondent B, E och D intygade att för stora elevgrupper kan bli en begränsning. De ansåg att gruppstorleken spelar en avgörande roll för hur pass givande och utvecklande ett samtal kan resultera i.

Jag känner nästan att boksamtal det är en förutsättning att man har mindre grupper. Ska det vara ett samtal så... alltså många elever kommer inte till tals i helklass och då är det inget samtal. (D)

Jag skulle önska att man hade mindre klasser faktiskt, det är ju inte så enkelt när man blir uppemot 25-26 barn. Det är svårare att nå dem, så att önskan hade ju varit att man hade mindre. Dom blir okoncentrerade, det är svårare att fånga. Det räcker att det är ett par stycken som inte intresserade och så börjar de prata. (B)

Två av respondenterna tog upp dilemmat om att fördela talutrymmet i helklass eller i större grupper, och att det kan ses som en svårighet i arbetet. Respondent A, D och F arbetade med "parsamtal", vilket innebär att alla elever ges möjlighet att uttrycka sin åsikt med en samtalspartner. Respondent A tog upp att eleverna blir tilldelade en pratkompis strategiskt utifrån vilka behov och förutsättningar som finns i gruppen.

Respondent C vittnade om att vissa elever, på grund av fritidssysselsättningar eller frånvaro, inte har läst det de ska inför boksamtalen.

Nä, jag kan bara tänka mig att när man har gruppläsning och läser i samma bok och läser kring och så pratar runt den och så är någon borta, det är ju negativt då. Om man har gemensam text och man är olika i läsningen och så. (C)

Även respondent F uppmärksammade detta dilemma: "Det är ju ifall man har en gemensam bok på tjugofem elever och fem elever inte har gjort läxan".

En annan svårighet som en av respondenterna påpekade var problem som kan uppstå då elever läst mer än vad de förväntats göra. Dessa elever har därmed mer kunskap om ämnet i boken under boksamtalet, vilket kan resultera i att de avslöjar delar som skulle ha bearbetats vid ett senare tillfälle. Respondent A såg det som en utmaning att få de mer livliga eleverna att sitta stilla och att man som pedagog måste vara ihärdig och öva dem på det. Det är för många elever en träningsfråga att bara sitta still då de är ovana vid det, ansåg hon:

Det är också en träningsfråga att sitta stilla (skratt) och sorgligt nog så är det många barn som inte är vana vid att sitta på golvet, det är faktiskt så att de är ovana vid det, de har korta muskler, dåligt tränade helt enkelt (skratt). Vissa barn är inte vana hemifrån att lyssna eller sådär eller att skapa inre bilder, dom kan ibland lite sådär uttråkade, eller sådär ska vi inte göra något annat nu, men då är det bara att nu är det bara att säga att nu är det detta vi gör och vara tydlig[...]. (A)

Att eleverna uttrycker ointresse för vissa böcker var något som respondent D tog upp. Hon menade att man ändå måste vara tålmodig om man vet att det är en bra bok som så småningom har viktiga budskap som man vill uppmärksamma. Det blir dock en begränsning om det blir ett fortsatt motstånd och elever visare ett tydligt missnöje:

Det är väl det här med intresset för vilken bok som ska läsas[...]. Det är ju ingen idé och jag sitter och läser eller att vi har ett samtal kring något om de inte är intresserade boken. Jag känner nästan att boksamtal det är en förutsättning att man har mindre grupper. Ska det vara ett samtal så... alltså många elever kommer inte till tals i helklass och då är det inget samtal. Alltså elever kommer ju till tals i boksamtal för alla får ju säga hur de har uppfattat det. Det gör dem inte i en klass. De kommer lätt undan, jag tänkte samma sak som henne eller någonting. (D)

Sammantaget menade tre av respondenterna att gruppstorleken har betydelse för hur pass givande samtalet blir. Det blir en svårighet att uppmärksamma alla elevers tankar och känslor om en text. Att möta eleverna där de befinner sig i sin läsutveckling och samtidigt kunna utmana dem utifrån den nivån de befinner sig på blir därför enklare att genomföra i en mindre grupp. Intresset och läskapaciteten är andra faktorer som spelar in.

Hur utvärderar och dokumenterar du språkutvecklingen?

I fråga om hur respondenterna dokumenterar och utvärderar sin verksamhet svarade tre av sju att de dokumenterar elevernas utveckling men också den egna rollen.

Jag för loggbok och skriva ner lite tankar för att det ska hjälpa mig att hitta en röd tråd med boksamtalen, att jag försöker hålla mig till personliga kopplingar. Tid för reflektion finns inte så mycket för efter en lektion ska man ju oftast iväg till nästa möte och den behöver man ju egentligen göra precis efter och det kan jag sakna. (E)

Respondent D vittnade om att eleverna själva också fick skriva och reflektera över sin läsning och utveckling i egna läsloggar.

I min grupp så har dom en läslogg som de skriver i. De får frågor varje gång som de ska svara på. Så där ser man ju hur mycket dom skrivit, vad dom skrivit och hur dom har förstått. Det är svårare när de läser olika böcker, har inte jag läst dom har inte jag koll riktigt på exakt. Men har man ett boksamtal så är det ju jätte bra för då ser jag, för då läser ju jag samma bok. Då ser man ju mer, vad har du uppfattat och vad har du missat. Sen har vi ju Språket lyfter och sen så har vi portfolio. Men skulle kunna dokumentera det betydligt mer än vad jag gör... som vanligt. (D)

Nya språket lyfter, som är ett diagnosmaterial utgivet av Skolverket, använde två av sju i sin verksamhet. En motsättning som respondent D, E och G uppmärksammade var att de inte dokumenterade i tillräcklig grad på grund av tids- och resursbrist.

Jag har en pärm med en lista på alla elever och veckovis brukade jag skriva ett par ord. Då gjorde jag en riktig dokumentation av varje elevs arbete på biblioteket. Men sen hade jag hjälp, jag hade kollegor som hjälpte mig här men som sagt när det blir brist i skolan förlorade jag mina assistenter, då har jag inte mycket tid att sitta och göra det här. (G)

Specialpedagogens insats och stöd i arbetet med dokumentation var något som respondent A och F betonade som en viktig del i arbetet. Genom att ta tillvara på den kompetensen får läraren mer hjälp i sin verksamhet med att variera och uppmärksamma vad eleverna behöver träna mer på.

Kort sagt, loggboken och stöd från olika diagnosmaterial är en del av dokumentationen och utvärderingen kring vad som behöver utvecklas i verksamheten.

Sen så kollar jag upp dom såklart hela tiden varje vecka, så jag har en bok där jag skriver allting, den kan jag också visa, den är väldigt underlättande. Dels skriver jag upp allting när jag läser med dom, och vad jag har pratat om, vad de ska tänka på, hur dom ljudar, eller inte förstått vad de läser, eller om jag behöver höja nivån på vad heter det, på böckerna här, ifall de ska ta en svårare nivå. Men sen gör jag en egen uppfattning så jag nivågrupperar dom, fast det är bara för mig själv. (A)

6.5 Val av litteratur

Den som väljer bok har, enligt Chambers, makt att leda samtalet utifrån texten. Enligt författaren skall den som läser själv vara insatt i bokens handling och ha kännedom om vilket språk och vilka idéer etc. som finns för att vara förberedd inför ett boksamtal. Det är dessutom viktigt att vara medveten om att all läsning är beroende av tidigare erfarenheter (2003, s.78-83). I studien ville vi mot bakgrund av detta synliggöra litteraturens roll i arbetet med gemensam litteraturläsning och boksamtal. Syftet var att uppmärksamma på vilket sätt litteraturen bidrar till att skapa diskussioner kring den lästa texten samt vilka bakomliggande tankar pedagogerna och bibliotekarierna grundar sitt val av bok på. Följande fråga ställdes:

Vad ligger till grund för ditt val av litteratur?

Vilken nivå eleverna befinner sig på när det gäller den individuella läsutvecklingen är en viktig faktor för valet av bok och samtalsgrupp i en klass där det finns många elever som är på olika nivåer i sin läsning. För att kunna tillgodose alla elevers behov, svarade respondent D och F, att de brukade nivågruppera eleverna i olika samtalsgrupper. Boken respektive vad fokus läggs på var anpassade utifrån elevernas läsnivå.

Det var ingen av respondenterna som upplevde att boksamtal kan ses som känsliga för en del elever, snarare tvärtom. Respondent D och E betonade vikten av att ha ett öppet samtalsklimat och att inte sortera bort böcker som tar upp obekväma eller stötande ämnen. Boksamtal kan istället fylla en funktion att prata om ett problem, så att den berörda eleven inte behöver känna att det är hans/hennes enskilda problem. Respondenterna ansåg att samtalen kring böcker som innehåller ämnen som eleverna kan relatera till, såsom mobbing, utanförskap, skilsmässor osv istället är ett viktigt redskap för att kunna bearbeta känslor. Fokus läggs på karaktären i boken och diskussioner runt hur man kan stötta och hjälpa karaktären kan leda till att eleverna själva känner att de inte är ensamma om ett sådant problem. Diskussionerna mellan eleverna kan, enligt respondenterna, ses som ett sätt att ventilera sina tankar utan att de behöver känna sig

träffade. Samtalet kan utmynna i att eleven istället får möjlighet att reflektera och bearbeta känsliga områden:

Det är också viktigt att de får sätta ord på det. Man kan ju alltid relatera till vissa tragiska händelser som händer i familjerna och det kan också vara känsligt om det ämnet berörs i en bok. Men då kan man ta upp det liksom att man inte diskuterar den enskilda elevens problem men man diskuterar huvudpersonen och då kan man få in väldigt mycket tankar så att man kan stötta det barnet. Att det aldrig är barnets fel utan att man behöver diskutera, för de andra vet ju inte om det. Så man kan kringgå det så att verkligen lyfta det till en bra diskussion. (D)

Alla respondenter anpassade böckerna efter elevernas ålder. Respondent C ansåg att karaktärerna i böckerna inte bör vara mer än ett till två år äldre än eleverna själva, så att texterna upplevs som elevnära: ”Man brukar ju säga att barn ska läsa om barn som är i deras egen ålder eller ett eller två, max två år över, ungefär där brukar jag hålla mig”. Även respondent B tog upp vikten av att elever läser böcker anpassade efter deras ålder. ”Jag brukar tänka så, att hur långt har de här barnen kommit i sin läsning, eller bör ha kommit, alla har ju inte kommit lika långt[...]Min tanke är ju också då vad de tycker är spännande och vad barn i den åldern tycker är roligt”. Val av böcker, som är anpassade efter ålder och som kan bidra till diskussioner om aktuella ämnen i klassen, är något som också respondent F tog upp.

Det är ju ålder på barnen. Det kan vara något arbetsområde vi har som jag kan plocka upp en gemensam litteraturläsning i eller om det är något då, om vi säger mobbing, hur man är mot varandra så är det ju viktigt att det kan vara ett val kring litteratur för att samtala kring en bok där det är neutrala personer där man inte behöver sitta och prata om barn i klassen utan där man kan få förståelse för och man kan dra paralleller med boken ifall det händer någonting i klassen eller så. (F)

Att arbeta med svenska författare är ett av målen i kursplanen för svenska, vilket respondent E påpekade: ”Sen har vi ju det här med svenska författare i våra mål, så det jobbar vi ju med”. Mot den bakgrunden väljer hon böcker strategiskt och vill synliggöra olika författarskap för eleverna. Tilläggas kan att även respondent G anpassade böcker utifrån vad som står i den lokala läroplanen som kan ses kopplad till de nationella målen.

Respondent D arbetade med att ha en bok som är relaterad till en film. Genom filmen vägleds eleverna och får en större förståelse för bokens innehåll och dessutom tillägnar sig filmkunskap: ”Jättegärna med en film så att man får in lite filmkunskap och sånt”. Som ett exempel arbetade hon bland annat med Astrid Lindgrens böcker och menade att de för vissa elever är för svåra att läsa. Man får se det som ”en cirkel”, menade hon.

Slutsatsen blev att respondenterna valde litteratur medvetet utifrån elevernas intressen, ålder, behov och böckernas lämplighet men också utifrån egna intressen och önskemål.

6.6 Metoden relaterad till kursplanens mål

Avslutningsvis ställde vi frågan om hur arbetet med gemensam litteraturläsning och boksamtal kan bidra till att uppfylla ett av målen i kursplanen för svenska. Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva mot att alla elever:

- 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 (www.skolverket.se).

Syftet med frågan var att undersöka om respondenterna ansåg att arbetet med gemensam litteraturläsning och boksamtal kan leda till att eleverna uppfyller ovanstående mål. Följande fråga ställdes:

Hur anser du att litteratursamtal/boksamtal kan bidra till att elever utvecklar sin förmåga att uttrycka tankar och känslor?

Majoriteten (sex av sju) av respondenterna framhöll att gemensam litteraturläsning och boksamtal bidrar till att eleverna utvecklar förmågor såsom att kunna läsa mellan raderna och leva sig in i det man läser. Eleverna har också utvecklat sin förmåga att kunna dra slutsatser och upptäcka nya synvinklar.

För mig är samtalet så himla viktigt. Böckerna gör ju att det blir mer konkret, vill man nu prata om hur människor reagerar på någonting eller känslor eller vad det nu må vara, dilemman som uppstår i det elevnära så hjälper boken till att göra det konkret. Känsliga frågor behöver inte bli så jobbigt för vi pratar inte om dig och dina känslor, vi kan koppla till känslorna sen men vi utgår inte från dina känslor, utan vi utgår från "Nisse på stranden" men det blir så tydligt, vi har en gemensam referenspunkt som vi kan utgå ifrån. Alla har ju olika erfarenheter med oss i våra ryggsäckar, vi tolkar ju allt på olika sätt. Det är viktigt att man känner sig trygg i gruppen och att det inte är sänkningar och grejor utan att man respekterar varandra och har ett tillåtande klimat och hela den biten som är en jättebit, så vågar man lyfta sina egna erfarenheter och diskutera det. (E)

Vidare betonade respondent B, F och G att varje elev måste behärska svenska språket för att kunna förstå och utvecklas i övriga skolämnen och att arbete med metoden kan vara en språngbräda framåt i svenskämnet såväl som övrig undervisning.

Om du inte är en bra läsare, om du inte har läsförståelse i skönlitteratur kommer du inte bli en bra elev i matte när du är i årskurs sex, du kommer inte att förstå naturkunskap, inte samhälle när du är i äldre ålder, det kommer du inte gör, texten kommer att bli helt tråkig, ofattbart och främmande för dig. Man måste träna sambandet mellan ögonen och hjärnan, gör du inte det tillräckligt kommer du i äldre ålder ha jättesvårt med alla andra ämnen, därför, just därför är skönlitteraturen basen, grunden till inläring för alla andra ämnen. (G)

Genom boken kan man, enligt tre av respondenterna, bygga upp en föreställningsvärld som gör att eleven tränas i att dra slutsatser och se mönster och kopplingar till den egna omvärlden. Att samtala kring känslor utifrån karaktärerna i böckerna och koppla till händelser i det egna livet är något som respondent C,D,E och F beskrev i intervjuerna. Det kan många gånger vara lättare att känna igen sig och knyta an till egna erfarenheter och kanske lösa egna problem utifrån vad som står skrivet i litteraturen menade respondent F:

Läser du böcker så skapar du inre bilder och det är ju väldigt hälsosamt att göra det. Du knyter an till sådant du själv har upplevt, platser du varit på, människor du har träffat. Man utvecklar sin inre tankevärld. Genom att läsa hur andra barn och ungdomar tänker och känner, så om man själv hamnar i en svårighet eller ett glädjeres, främst svårighet tänker jag eller oro så kan man relatera till böcker som man läst, man kan känna igen sig, man kan känna, jag är inte ensam i det här. Man kan få hjälp att lösa sina egna problem genom att relatera till hur gjorde dom där. Man bygger en bra inre värld och rustar sig själv känslomässigt tror jag. I de allra flesta böcker tycker jag att det är bra värderingar som författare vill få fram och det är ju också någonting som är viktigt i ett barns, i en människas utveckling, att hitta förebilder och att ta efter bra mönster. (F)

Att få sätta ord på sina tankar och sätta sig in i en annan person, menade respondent D var en central del i arbetet:

Ja, det ska dom ju kunna. Men det är ju mycket i de här samtalen där man kopplar boken med deras eget liv. Om det är något, hur skulle du känt om det hände? Har det hänt någon gång i klassen? Att man helt enkelt diskuterar och resonerar. Sen brukar dom få skriva ned det, vi kan prata om det, men sen ska de skriva ner sin tanke, för oftast blir den mer verklig när man skriver den. Det är mycket resonera och sätta ord på, ja att de själva får tänka efter och sätta sig in i[...]Så det gäller ju att koppla hela tiden, den boken de läser med sitt eget liv och sig själva. (D)

Sammanfattningsvis visade svaren att alla respondenter ansåg att gemensam litteraturläsning och boksamtal var en viktig del i utvecklingen till att som elev kunna uttrycka tankar och känslor. Mot bakgrund av detta blev resultatet att samtalen runt texten är av största vikt för ett fungerande och utvecklande boksamtal. Ju mer man diskuterar desto lättare blir det för eleverna att sedan själva känna sig förtrodda med att samtala om tankar och känslor sade respondent D.

7 Diskussion och slutsats

Under denna rubrik diskuteras respondenternas svar och resonemang i relation till litteraturen under rubriken tidigare forskning och teoretisk anknytning. Här kommer vi även att besvara vår frågeställning. Då vi i denna studie har valt att tydliggöra några lärares och bibliotekariers syn på arbetet med gemensam litteraturläsning och boksamtal kommer vi inte att diskutera resultatet och frågeställningarna utifrån ett elevperspektiv.

7.1 Funktioner

Förmågan att förstå innebörden av ord belyser Lundberg och Herrlin (2005). Att ha en god ordförståelse är, enligt författarna, en förutsättning för läsförståelse. Ett rikt ordförråd och förmågan att kunna sätta ord på olika tankar och känslor blir en viktig del i en människas utveckling. Som lärare blir det därmed av största vikt att man ger de verktyg som eleverna behöver i sin språkutveckling. Texter kan, enligt bland annat respondent E, ses som ett medierande redskap, vilket kan bidra till ett mer vidgat ordförråd: ”De har fått ett vidgat ordförråd genom till exempel personliga kopplingar, inre bilder”.

Att elever få möjlighet att bearbeta texter är något som vi ser som nödvändigt i varje lärares undervisning. Utifrån våra tidigare erfarenheter är det inte självklart att alla elever ges den möjligheten. Elever får istället arbeta med läsförståelseböcker, där många texter är tagna ur sitt sammanhang och inte anpassade till elevers intressen. Med utgångspunkt i vad som tas upp i Skolinspektionens granskning (2010:5) menar vi att ett arbete med gemensam litteraturläsning och boksamtal torde vara ett självklart inslag i undervisningen. Skolinspektionen skriver i sin rapport att det krävs bearbetning av en text för att få djupare förståelse. Genom att inleda arbetet i undervisningen utifrån elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper bidrar det till en ökad möjlighet att tillägna sig den kunskapen som väntas.

Vi har under rubriken tidigare forskning och teoretisk anknytning berört begreppet textrörlighet som innefattar bland annat förmågan att kunna relatera texten till sina egna

erfarenheter. Flertalet av respondenterna anser att boksamtal bidrar till att eleverna blir mer texttrörliga och kan göra inferenser. Respondent D arbetar mycket med att koppla samtalen till elevernas egna liv och utveckla deras omvärldsuppfattning genom att diskutera och resonera kring bokens innehåll, och därigenom ta tillvara på elevernas erfarenheter. Hon anser även att det är väsentligt att eleverna får sätta ord på de tankar texterna väcker för att på så sätt överskrida det bokstavliga innehållet.

Flera av respondenterna menar att gemensam litteraturläsning och boksamtal fyller en väsentlig funktion när det handlar om att kunna relatera till den egna erfarenheten utifrån en karaktär i boken, vilket leder till att det blir mer personligt för eleverna och därtill lättare att diskutera. Skönlitteratur kan, enligt Brodow (1996), bidra till en bättre självkänedom och en fördjupad uttrycksförmåga:

Läsning av skönlitteratur vidgar läsarens förmåga att leva sig in i andra människors situation, tankar och känslor. Men man kan också få bättre grepp om sig själv, sin personlighet och sin situation genom att man möter fiktiva gestalter som man kan identifiera sig eller jämföra sig med (s.178).

Att diskutera upplevelser av litteraturens innehåll och karaktärer är den viktigaste funktionen med litteratursamtalet som Peter Öhlund (2010) påvisar i sin studie. Den viktigaste funktionen när det handlar om elevers litteraturläsning är läsoplevelsen/intresset. Att få en ökad förståelse för andras känsloliv är den näst viktigaste funktionen som går att utläsa i Öhlunds resultat. Detta är även något respondenterna i vår studie vittnar om. Samtliga respondenter strävar mot att alla elever skall känna sig intresserade av läsning.

Det är dock väsentligt att vara lyhörd för att vissa ämnen kan bli känsliga att diskutera för eleverna. Skrivandet kan, enligt Brodow och Rininsland (2005), fungera som ett komplement, då det kan öppna en väg in till samtalet. Författarna tar som ett exempel upp att eleverna var och en kan skriva inlägg med en fråga som sedan diskuteras i smågrupper med de klasskamrater eleverna känner tilltro till. Följaktligen kan detta bidra till att alla elever får sin röst hörd och om antalet elever som yttrar sig i kommande uppföljning i helklass är få, så spelar detta inte någon större roll, för alla har ändå fått komma till tals (s.152). När det gäller lärarens tvekan att läsa texter innehållande kontroversiella frågor är det förståeligt att känna osäkerhet inför valet eftersom lärare inte har utbildning om känsliga frågor, såsom exempelvis en socialarbetare, kurator eller psykolog har. Vuxna som arbetar med barn och ungdomar kan lära sig en hel del och själva utvecklas genom diskussionerna. Vidare behöver samtalet inte spegla den enskilda eleven utan kan istället syfta till att skapa en allmängiltig diskussion relaterad till texten. Dessutom kan eleverna själva skriva i en loggbok om man läser en bok om så känsliga frågor som man inte vill diskutera i helklass (s.235). Utifrån vad vi har kommit fram till så kan loggboken ses som ett värdefullt redskap i arbetet med litteraturläsning om man inte alltid vill eller kan diskutera den aktuella texten. Att få skriva ner sina tankar och få sätta ord på sina känslor kan för många elever kanske fungera bättre än att enbart samtala. Här ser vi en variation av olika uttrycksätt som är värt att beakta.

Att arbeta med gemensam litteraturläsning och boksamtal bidrar, enligt oss, till att eleverna blir deltagare i en social gemenskap där de kan lära av varandra i ett dialogiskt klassrum. Vår ståndpunkt grundar sig utifrån det sociokulturella perspektivet. Vi har tidigare berört begreppet den proximala utvecklingszonen, som Vygotskij myntat. Eleverna kan i den litterära gemenskapen tillsammans och på egen hand ta sig vidare i sin utveckling till goda läsare och skrivare. Brodow och Rininsland (2005) belyser att det sociala samspelet och tryggheten i klassrummet är önskvärt när diskussioner ska äga rum.

Slutligen menar flertalet av respondenterna att gemensam litteraturläsning och boksamtal kan fylla en viktig funktion i skolan när det gäller att synliggöra problem och andra vardagliga företeelser på ett autentiskt och kontextualiserat sätt. Genom att samtala om olika teman såsom exempelvis utanförskap och kärlek ges eleverna möjlighet att tillsammans diskutera för dem relevanta upplevelser. Såsom vi tolkar det så är inte Chambers huvudsakliga syfte att använda boksamtal som skäl till att lyfta känsliga frågor, utan mer för att göra eleverna medvetna om textens uppbyggnad och tema, t.ex. genre, komposition, handlingsförlopp, miljö, personer och synvinklar. Till skillnad mot respondenterna som menar att elever i boksamtal får möjlighet att bearbeta känsliga frågor såsom exempelvis mobbning och inte främst hur kompositionen, språket och stilen yttrar sig. Det blir därmed paradoxalt om man ser till vad respondenterna svarar i jämförelse med Chambers grundtanke i boken, enligt vår uppfattning. Vi förhåller oss neutrala eftersom vi anser att det borde gå att kombinera de två olika syftena bara man själv är medveten om vad för frågor man vill ställa och diskutera i ett samtal. Att samtalsledaren är väl förberedd och medveten om vilka frågor som passar till just den texten som skall läsas är av vikt, enligt Chambers (2003, s. 114).

7.2 Begränsningar

Då det handlar om gemensam litteraturläsning och efterföljande samtal tar Stensson (2006) upp att allt inte är problemfritt. Flera faktorer spelar in såsom att en grupp behöver tid för att arbeta sig samman, och för vissa grupper krävs det längre tid än för andra. Alla elever känner möjligtvis inte att de har en del av det ansvar som behövs för att samtalet skall bli lyckat. De läser kanske inte inför boksamtalen eller har inget intresse för att samtala om boken, utan är sysselsatta med annat. Det är även något som respondent C och F vittnar om i sin verksamhet. Vi har tidigare under resultatredovisningen problematiserat dilemmat då läraren måste möta alla elever oavsett om de inte har läst eller har läst mer än vad de ska. Eriksson (2002) tar upp ett dilemma som kan kopplas till respondenternas svar i hennes studie, nämligen problemet då några elever läst mer än vad som var sagt av läraren. När väl boksamtalet äger rum bromsas dessa elever att inte avslöja detaljer från sidor som övriga klasskamrater inte nått fram till. Samtalet blir osynkroniserat och elever som läser för nöjes skull hämmas, då de inte får någon respons på sin läsning (s.78-103).

Without doubt, there is an educational dilemma involved in group reading in that it is not easy to discuss a book if the group participants have not taken part in the same text (s. 95).

Utifrån respondent C och F svar ser vi här ett dilemma som inte alla gånger är lätt att handskas med. Ofta är det stora klasser med elever som har olika intressen och förutsättningar, vilket bidrar till att det kan upplevas svårt att inspirera och motivera alla till att göra samma sak, intygar respondenterna. Om elever tvingas att läsa texter som de inte är intresserade av finns en risk att det kan hämma elever, utifrån våra egna erfarenheter. Lärarens goda intention kan gå om intet eftersom dennes ambition går emot elevens.

Andra praktiska begränsningar såsom stora elevgrupper och få resurser kan vara en förklaring till att fler pedagoger inte arbetar kontinuerligt och strukturerat med detta arbetsområde, vilket även Molloy beskriver. Klasstorleken samt tidsbrist är problem som författaren i sin forskning sett på högstadiet, år 7-9: "Det är lätt att förstå att de flesta lärare på grundskolans högre stadier inte arbetar med litteratursamtal" (1996, s.73). Några av respondenterna uppmärksammar vikten av mindre grupper för ett välfungerande samtal. Som lärare kan du

lättare få en mer djupgående kontakt med alla eleverna och alla får komma till tals när samtalen sker i mindre grupper. De elever som annars kommer undan i den vanliga helklass undervisningen ges möjlighet att få sin röst hörd och uppmärksammas på ett helt annat sätt. Att det är lätt hänt att det enbart blir några få som får tala kring en bok när det sker i helklass är något Stensson ser som ett bekymmer (2006). En lösning på detta kan, enligt Stensson, vara att eleverna pratar med varandra två och två för att på så sätt vara aktiva och tänka och tala. Även detta parsamtal kan utvecklas till ett reflekterande samtal, dock krävs det längre samtalstid. En metod som en av respondenterna tar upp var att bilda rum i rummet och dela in eleverna i mindre grupper för att underlätta arbetet, trots stor elevgrupp. Då kan varje grupp samtala om en text som läraren först läst för alla och sedan kan gruppen redovisa resultatet för övriga klassen. Att arbeta med parsamtal är något som vi med stöd av respondenternas svar och tidigare forskning ser som en möjlighet för att undvika dilemmat att ingen elev kommer i skymundan. Dock bör man ha i åtanke det som vi tidigare berört med hänvisning till Chambers som menar, att barnet aldrig skall bli tvingad att tala om denne inte har lust till samtal (1983, s. 84)

Två av respondenterna belyser att de delar in grupperna efter läsnivå under samtalen. Vikten av att individanpassa förförståelsearbetet utifrån tanken att alla inte lär sig på samma sätt är något som tas upp i Skolverkets rapport (2010:5). Många lärare läser ofta texten i helklass och eleverna förväntas ha samma förkunskaper. Alla klasser är inte homogena när det gäller läskapacitet, intressen och förförståelse. Ett mindre antal av respondenterna uppmärksammar vikten av en homogen grupp, när det gäller läsvana samt läsförståelse. En heterogen grupp där åsikter, värderingar och läsutveckling skiljer sig åt kan bidra till konflikter och begränsningar i samtalet. En av lärarna, som deltar i Brodow och Rininslands studie (2005), påpekar problemet att stimulera svaga elever och heterogena sammansättningar i gymnasieklasser. Läraren beskriver att elever kan tystna även i de små grupperna, i diskussioner med mer talförda elever. Därmed kommer deras tankar och värderingar inte fram, varken i mindre gruppdiskussioner eller i helklass samtal. Att gruppsammansättningen styr samtalsklimatet är något som också Hultin berör i sin studie (2006). Hultin diskuterar huruvida ett gott samtalsklimat uppstår ifall gruppen är homogen eller heterogen. Hon tar ett exempel från en klass som hon anser vara sociokulturellt homogen och där samtalen inte berör några politiska, etiska och stötande frågor. I den aktuella klassen förekommer det inte något motstånd gentemot litteratursamtalen:

I klasser där de grundläggande värderingarna hos eleverna skiljer sig markant åt och där dessa färgar av sig i olika tolkningar av litterära texter, är det möjligt att eleverna skulle bjuda ett starkt motstånd mot att delta i samtal vars innehåll de finner djupt kränkande att behöva delta i (s.138).

Vi vill förhålla oss kritiskt gällande elevers deltagande i den gemensamma litteraturläsningen och boksamtalet. Även om lärarens uppfattning är av positiv karaktär behöver det nödvändigtvis inte betyda att alla elever är av samma uppfattning. Hultin (2009) tar upp elevernas perspektiv: ”En förutsättning för att kunna diskutera samtalsvillkoren i det egna klassrummet är emellertid att det råder förtroendefulla relationer mellan lärare och elever samt mellan eleverna” (s.139). Hultin har intervjuat flera elever som beskriver att de hellre sitter tysta än att bli kommenterade på ett otillbörligt vis då de uttrycker sina synpunkter och erfarenheter. Utifrån våra egna erfarenheter, med stöd av tidigare forskning och teoretisk anknytning, blir det av vikt att bygga upp en förtroendefull relation mellan lärare och elev men också elever emellan. Vi är medvetna om att detta är en process som kräver både tid och kontinuitet.

Sammanfattningsvis vill vi uppmärksamma de samtalsgenrer som vi tidigare berört i tidigare forskning och teoretisk anknytning. Vi tolkar det som att respondenterna i studien pendlar mellan *det informella boksamtalet*, *det undervisandet förhöret*, *det texttolkande samtalet* och *det kultur-och normdiskuterande samtalet* (Hultin, 2006). Beroende på vilken samtalsgenre samtalsledaren använder sig av utmynnar litteratursamtalet på olika sätt och har också ett varierande syfte. Som lärare bör man själv vara medveten om vilken samtalsgenre man använder sig av och även vara tydlig med det till eleverna, så att de är insatta i vad som krävs av dem. Vilka kunskaper och kompetenser som samtalsledaren vill att eleverna ges möjlighet att utveckla blir därmed beroende av hur medveten om samtalets form den som leder litteratursamtalet är. Tilläggas bör att ingen av respondenterna enbart arbetar renodlat utifrån exempelvis Chambers metod. De använder sig av olika metodiska och didaktiska verktyg i sin verksamhet.

7.3 Val av litteratur

En text behöver inte enbart innebära det skrivna ordet. Det vidgade textbegreppet är något vi vill uppmärksamma i studien. Det är viktigt att medvetandegöra eleverna om att det finns olika lässtrategier för att kunna tillägna sig en god läsförståelse, anser vi med stöd från respondenternas svar. Ett vidgat textbegrepp innebär att dans, musik, film och bild också är betydelsefulla lärandesituationer. I kursplanen för svenska berörs vikten av arbete med ett vidgat textbegrepp samt vad det innebär:

Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder (www.skolverket.se).

I Lpo94 är ett av uppnåendemålen att eleven skall ha en förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska, nordiska, samiska samt västerländska kulturarv. Betydelsen av att utveckla förståelse för andra kulturer framhävs också. En av respondenterna uppger att hon väljer böcker bland annat utifrån vad som står i kursplanen för svenska. Som det går att utläsa av kursplanen finns ändå krav som eleverna måste uppfylla. Det är något som vi vill lyfta fram. Läraren står som ansvarig för att eleverna möter den form av skönlitteratur och författarskap som föreskrivs. Elevers intressen och önskemål skall självklart tas i beaktande när det gäller val av litteratur, vilket flertalet av respondenterna bekräftar. Dock finns det kriterier som eleverna skall uppfylla. Hur påverkas elevinflytandet då lagar och förordningar som finns i skolans institutionella verksamhet styr undervisningen?

En av bibliotekarierna menar att det är viktigt att barn tidigt lär sig att hitta till biblioteket och att det upptäcker vilken "skattkista" ett bibliotek är. Vidare anser hon att barn skall vara omgivna av böcker redan när det är små så att de förstår värdet av böcker. Den respons hon har fått från lärare som hon samarbetat med, har varit positiv. Två av lärarna påpekar vikten av att besöka bibliotek och att bibliotekarier gör ett oerhört bra arbete och besitter en kompetens som man bör ta tillvara på i skolan. Även Chambers hävdar att man till varje pris skall låta elever involveras i valet av böcker både i klassrummet och i skolbiblioteket (1983, s.96). Detta ger även några av respondenterna fog för då de framhåller att eleverna själva skall vara delaktiga i inköp av böcker till klassen men också till skolbiblioteket. Bokjuryn och bokmässan är ytterligare inspirationskällor som några av respondenterna tar upp.

Skolbibliotek är relativt vanligt förekommande på de skolor som Skolinspektionen granskat i sin rapport (2010:5). Dock är dessa ofta obemannade, och det är lärarna själva som får ge eleverna bokförslag som är anpassade efter deras läsnivå och intresse. Istället bör man som lärare utnyttja den kompetens som bibliotekarier har genom att exempelvis införa ett samarbete mellan skolan och biblioteket. De respondenter vi har samtalat med har en god samverkan med närliggande bibliotek, vilket utmynnar i att eleverna får möjlighet att möta personal som utöver läraren har kompetens när det gäller läsnivå, intressen etc. Vi känner igen oss i de positiva tankar som respondenterna ger angående bibliotekets betydelse både för barn och vuxna. Bibliotekarier har en viktig roll, anser vi, när det gäller att förmedla och kommunicera skönlitterära böcker genom exempelvis gemensam litteraturläsning och boksamtal.

7.4 Slutsats

I denna studie är vårt syfte främst att synliggöra sju respondenternas syn på funktioner hos och begränsningar med gemensam litteraturläsning och boksamtal. Syftet är också att uppmärksamma valet av litteratur och dess betydelse för samtalet.

Enligt Skolinspektionens rapport (2010:5) har skolans verksamhet brister när det gäller undervisningen om lässtrategier och läsförståelse. Det är få skolor, enligt rapporten, som arbetar aktivt med boksamtal. Vi har i vår studie kunnat konstatera att respondenterna anser att gemensam litteraturläsning och boksamtal kan vara ett led i arbetet med att eleverna ges möjlighet att appropriera olika lässtrategier. Mot bakgrund av det, menar vi, att det är väsentligt att gemensam litteraturläsning och boksamtal är lika förankrat i verksamheten som den övrig undervisningen och att arbetsmetoden behöver uppmärksammas mer och förtydligas i kursplaner. Elever skall få en variation av olika undervisningsmetoder och inte enbart erbjudas det traditionella läromedlet. Böcker i form av skönlitteratur kan ses som ett oerhört viktigt medierande redskap som förmedlar ekon av andra röster genom olika sammanhang och kulturer. Därmed bör ett aktivt och kontinuerligt arbete med reflekterande läsning inte underskattas i undervisningssammanhang. Utifrån vad vår studie visar är inte arbetet problemfritt, men enligt respondenterna överväger fördelarna vad arbetet ger eleverna i slutändan.

Vilka funktioner och begränsningar när det gäller gemensam litteraturläsning och boksamtal har vi då kommit att uppmärksamma under studien? Våra respondenter har överlag positiva erfarenheter kring arbetet. De lärare som genomgått kurserna (Teachers Reading and Writing Project) är tacksamma över den kompetens de tillgodogjort sig under fortbildningen och känner sig trygga och säkra i rollen som samtalsledare. Dock påpekar de att det krävs övning och kontinuitet för att känna den tryggheten i arbetet.

Sammanfattningsvis menar respondenterna att gemensam litteraturläsning och boksamtal kan fylla en viktig funktion i skolan när det gäller att synliggöra och diskutera texter på ett autentiskt och kontextualiserat sätt, utifrån elevernas egna erfarenheter och förutsättningar. Eleverna får en omvärldsuppfattning och kan ofta relatera böckers innehåll till sitt egna liv. Andra förmågor som respondenterna uppmärksammar är att eleverna får ett ökat ordförråd och en bättre läsförståelse samt en utvecklad inlevelseförmåga.

Vi har kommit att uppmärksamma för stora samtalsgrupper, tids- och reflektionsbrist för samtalsledaren och heterogena grupper, där läskapacitet och intresse skiljer sig åt hos elever som begräsningar i respondenternas svar. Att fördela talutrymmet så att alla röster blir hörda är komplext i en stor grupp med till exempel 40 minuters tid att spela med. Ofta kan då elever med god talförmåga och säkerhet i sig själv ta mer plats än de som inte är lika framåt. En lösning på dilemmat är att dela in eleverna i läsgrupper efter deras behov och läskapacitet, vilket styrks av några av respondenternas svar. Läsgrupperna består av ett mindre antal elever och kan få positiva effekter såsom att alla blir sedda och ges chans att föra fram sina åsikter och tankar. Ofta kan det kännas lättare att tala inför en mindre grupp för många elever. För att kunna åstadkomma detta vill vi understryka att det krävs resurser i form av mer planering och samarbete i arbetslagen men också med bibliotek. Slutligen är valet av litteratur centralt inför arbetet. Samtliga respondenter väljer litteratur utifrån elevers ålder, intressen men också böcker som är aktuella från dåtid och nutid för att lyfta fram olika kontexter.

7.5 Slutord

Att skapa inre resor och ge de redskap eleverna behöver i sitt fortsatta liv är möjligheter vi anser att gemensam litteraturläsning och boksamtal ger upphov till. I Skolinspektionens rapport (2010:5) står det att en av de mest väsentliga faktorerna för att kunna fungera i samhället är förmågan att kunna läsa, tolka, värdera och förstå det man läser. Genom en kvalitativ läsning i form av boksamtal får eleverna en djupare förståelse och medvetenhet om en text. De kan knyta an till tidigare kunskaper, men också distansera sig från texten.

Att arbeta utifrån metoden kan, enligt oss, ses som ett värdefullt redskap i undervisningen eftersom eleverna får ta del böcker och dess innehåll på ett annat sätt, än vad de kanske är vana vid i en traditionell undervisning. Det är viktigt att man som lärare är medveten om att elever lär på olika sätt och att man är öppen för olika metoder för att alla elever skall få sina behov tillgodosedda. Vi har genom studien kommit fram till att arbete med gemensam litteraturläsning och boksamtal både har sina för- och nackdelar. Medvetenhet om de begränsande faktorer som finns, anser vi, gör en lärare mer rustad för att kunna hantera både framgång och motgång.

7.6 Relevans för läraryrket

I nya kursplanen för svenska, ur Lgr11, tas centrala innehåll upp i årskurs 1-3 när det gäller undervisningen i *Läsa och Skriva*. Det står att arbetet skall synliggöra olika lässtrategier för att tolka och förstå texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll. Vidare står det att skolan skall arbeta med strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag. Skapande av texter där bild och ord samspelar är också väsentligt för elevers läs- och skrivutveckling (www.skolverket.se). Mot denna bakgrund ser vi att arbetet med gemensam litteraturläsning och boksamtal är en viktig faktor för att eleverna skall nå upp till målen som är stadgade på nationell nivå. Vi vill se att detta inom Lärarutbildningen synliggörs genom mer konkreta och handfasta tips för hur ett arbete med reflekterande läsning kan se ut. Detta för att nyexaminerade lärare skall känna sig mer trygga i rollen. Under studiens gång har vi varit i kontakt med några verksamma

lärare och bibliotekarier, som aktivt arbetar med området och har delgivit oss de kunskaper och erfarenheter som de har med sig i arbetet, vilket har fördjupat vår kunskap.

7.7 Fortsatt forskning

Vi finner att det finns en hel del studier att hänvisa till som tar upp gemensam litteraturläsning och boksamtal/litteratursamtal, dock är forskningen fokuserad på skolåren 7-9 och gymnasieskolan. Med stöd från Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2010:5) blir det relevant att lärare inom de tidigare åldrarna ges mer kännedom om arbetet med samtal och bearbetning av texter. Vi menar att det är en progression som ständigt pågår under hela grundskolan och därmed efterlyser vi mer forskning som även uppmärksammar de tidigare skolåren.

8 Källförteckning

Otryckta källor

Intervju med respondent A, 2010-11-15, anteckningar, förvaras hos Caroline Andersson

Intervju med respondent B 2010-11-16, anteckningar, förvaras hos Caroline Andersson

Intervju med respondent C, 2010-11-17, anteckningar, förvaras hos Caroline Andersson

Intervju med respondent D, 2010-11-18, anteckningar, förvaras hos Caroline Andersson

Intervju med respondent E, 2010-11-19, anteckningar, förvaras hos Caroline Andersson

Intervju med respondent F, 2010-11-22, anteckningar, förvaras hos Caroline Andersson

Intervju med respondent G, 2010-11-30, anteckningar, förvaras hos Caroline Andersson

Tryckta källor

Bergman Lotta, Hultin Eva, Molloy Gunilla, Lundström Stefan (2009). *Makt, mening, motstånd: [litteraturundervisningens dilemman och möjligheter]*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Bjar, Louise (red.) (2006). *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur.

Brink, Lars (2005). ”Boksamtal under mellanåren” I: L. Kåreland (red.) (2005). *Modig och stark - eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola*. (sid. 203-248) Stockholm: Natur och kultur.

Brodow, Bengt (1996). *Perspektiv på svenska. D. 2, Momenten*. Solna: Ekelund.

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

Chambers, Aidan (1983). *Introducing books to children*. 2. ed., completely rev. and expanded Boston: Horn Books.

Chambers, Aidan (2003). *Böcker inom oss: om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Dominković, Kerstin., Eriksson, Yvonne & Fellenius, Kerstin. (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga (1995). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

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

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.

Eriksson, Katarina (2002). *Life and fiction: on intertextuality in pupils' booktalk*. (1. ed.) Diss. Linköping: Univ., 2002. Linköping.

Hultin, Eva (2009). ”Det ovanliga i vanliga klassrumssamtal” I: L. Bergman, E. Hultin, G. Molloy, S. Lundström *Makt, mening, motstånd: [litteraturundervisningens dilemman och möjligheter]* (1. uppl.) (sid.106-141) Stockholm: Liber.

- Hultin, Eva (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2006. Örebro.
- Liberg, Caroline (2006). ”Elever som textresurser i mötet med skriftspråkliga textvärldar” I: L.Bjar (red), *Det hänger på språket* (sid. 133-165) Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2005). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Andra upplagan. Stockholm: Natur och Kultur.
- Molloy, Gunilla (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensson, Britta (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.
- Stukat, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Wiksten Folkeryd Jenny, af Geijerstam Åsa och Edling Agnes (2006). ”Textrörlighet- hur elever talar om egna och andras texter” I: L. Bjar (red), *Det hänger på språket* (sid.169-185) Lund: Studentlitteratur.

Internetkällor

- Del ur Lgr 11: *Kursplan i svenska i grundskolan*. (Hämtat 2010-11-22; 10.00)
<http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/21/84/Svenska.pdf>
- Myndigheten för skolutveckling. *Att läsa och skriva*. (Hämtat 2010-11-03; 10;00)
www.multimedia.skolverket.se/data/object/5318/531824.pdf
- Skolverket(2000) *Kursplan för svenska*. (Hämtat 2010-11-05;11.38)
<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3890/titleId/SV1010%20-%20Svenska>
- Skolverket(2000) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94*. (Hämtat 2010-11-05; 13.30): <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>
- Skolverket (2002) Skolverkets rapport 160, Nationella kvalitetsgranskningar 1998. *Läs-och skrivprocessen som ett led i undervisningen* (Hämtat 2010-11-30;13.32)
- Skolverket (2010). *Kvalitetsgranskning rapport 2010:5, Läsprocessen i svenska och naturorienterade ämnen*. (Hämtat 2010-12-02; 09.00) <http://www.skolinspektionen.se/sv/Kvalitetsgranskning/Genomforda-kvalitetsgranskningar/Lasprocessen-i-svenska-och-naturorienterade-amnen/>
- Öhlund, Peter (2010). *Problem och funktion med gemensam litteraturläsning och litteratursamtal*. (Hämtat 2010-12-06; 09.05) <http://epubl.ltu.se/1402-1773/2010/024/LTU-CUPP-10024-SE.pdf>

9 Bilaga 1

Frågeguide

Bakgrund:

Vilken utbildning har du?

Hur länge har du arbetat som pedagog/bibliotekarie på din nuvarande arbetsplats?

Hur länge har du varit yrkesverksam inom ditt yrke?

Hur ser din pedagogiska grundsyn ut?

Erfarenheter av gemensam litteraturläsning och boksamtal:

Hur länge har du arbetat med gemensam litteraturläsning/boksamtal?

Vad har du för erfarenheter av arbetet med gemensam litteraturläsning/boksamtal?

Arbetsätt:

I vilken utsträckning arbetar du med gemensam litteraturläsning/boksamtal?

Vad har du för ambition med gemensam litteraturläsning/boksamtal?

Syn på gemensam litteraturläsning och boksamtal:

Vilka förmågor har du sett utvecklats under den gemensamma litteraturläsningen/boksamtal?

Upplever du några hinder/dilemman i arbetet med den gemensamma litteraturläsningen/boksamtal? Om så är fallet, vilka?

Hur utvärderar och dokumenterar du språkutvecklingen?

Val av litteratur:

Vad ligger till grund för ditt val av litteratur?

Metoden relaterad till kursplanens mål:

Hur anser du att litteratursamtal/boksamtal kan bidra till att elever utvecklar sin förmåga att uttrycka tankar och känslor?

