



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning  
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

## **”Det bästa läromedlet som finns!”**

En fallstudie i att använda skönlitteratur i undervisningen för tidigare åldrar.

Jenny Bergman  
Diana Magnusson

LAU350  
Handledare: Maj Asplund Carlsson  
Examinator: Christina Svensson  
Rapportnummer: HT06-1080-010

## Abstract

Examinationsnivå: 41- 60 p.  
Titel: ”Det bästa läromedlet som finns!” En fallstudie i att använda skönlitteratur i undervisningen för tidigare åldrar.  
Författare: Jenny Bergman och Diana Magnusson  
Termin och år: Höstterminen 2006  
Institution: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning.  
Handledare: Maj Asplund Carlsson  
Examinator: Christina Svensson  
Rapportnummer: HT06-1080-010  
Nyckelord: Skönlitteratur, Undervisning, Lärandemiljö, Effekter, Lärande

---

## Syfte

Syftet med vår undersökning är att studera hur lärare i grundskolans tidigare år bedriver sitt arbete med skönlitteratur i undervisningen, hur lärandemiljön ser ut samt vad lärarna anser att arbetssättet får för effekter för elevernas lärande?

## Huvudfråga

För att besvara syftet med vår studie har vi valt att konstruera tre frågor av undersökande karaktär.

- Hur använder sig lärare av skönlitteratur i undervisningen?
- Hur ser lärandemiljön ut?
- Hur uppfattar lärarna effekterna för elevernas lärande?

## Metod och material

För att besvara undersökningens syfte användes en kvalitativ fallstudie, där de huvudsakliga informationskällorna är observationer och intervjuer. Inför genomförandet skapades en observationsguide och en intervjuguide. Materialet i denna studie bygger dels på observationer från tre skolor och dels på intervjuer med fyra lärare.

## Resultat

Resultatet av vår undersökning visar tre sätt att arbeta med utgångspunkt i skönlitteratur som alla upplevs ge positiva effekter för elevernas lärande samt skapar en trygg lärandemiljö där eleverna kan tillåtas reflektera. Det påtalas även att individanpassad undervisning blir lättare med dessa arbetssätt.

## Yrkesrelevans

Det påvisas i styrdokumenterna att ett arbete med skönlitteratur skall förekomma i skolan och vår studie är därför relevant för vår kommande roll som lärare då den undersöker hur olika lärare valt att lägga upp undervisningen utifrån skönlitteratur.

## **Förord**

Vi har genomfört uppsatsen tillsammans, dock med viss uppdelning, och vårt samarbete har under arbetes gång fungerat tillfredsställande. Vi har tillsammans sökt efter relevant litteratur men för att underlätta skrivprocessen skrivit valda delar av uppsatsen enskilt. Dessa delar har vi dock gemensamt bearbetat efter de första utkasterna då vi diskuterat om formuleringar, ordval och innehåll varit till belåtenhet. Övriga delar i uppsatsen, såsom observationer och intervjuer, har vi utfört tillsammans. Således är det vi tillsammans som ansvarar för uppsatsens innehåll.

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Litteratur</b> .....	<b>2</b>
2.1 Styrdokument .....	2
2.2 Arbete med litteratur i undervisningen.....	3
2.2.1 Läsning av litteratur .....	3
2.2.1.1 Individuell läsning.....	4
2.2.1.2 Högläsning .....	4
2.2.2 Samtal utifrån litteratur .....	5
2.2.3 Skrivning utifrån litteratur.....	6
2.2.4 Tematiskt arbete utifrån litteratur.....	7
2.3 Rum för lärande utifrån litteratur .....	8
2.4 Sociokulturellt perspektiv på lärande .....	9
<b>3 Syfte</b> .....	<b>10</b>
<b>4 Metod</b> .....	<b>10</b>
4.1 Val av metod .....	10
4.2 Urval.....	11
4.3 Datainsamling.....	11
4.4 Bearbetning av materialet.....	12
4.5 Validitet och reliabilitet.....	12
4.6 Etik .....	13
<b>5 Resultat</b> .....	<b>14</b>
5.1 Torvaskolan.....	14
5.1.1 Bakgrund .....	14
5.1.2 Arbetssätt och lärandemiljö.....	14
5.1.3 Hur uppfattar lärarna effekterna för elevers lärande? .....	16
5.2 Lerstadskolan .....	16
5.2.1 Bakgrund .....	16
5.2.2 Arbetssätt och lärandemiljö.....	17
5.2.3 Hur uppfattar lärarna effekterna för elevers lärande? .....	18
5.3 Långmosseskolan .....	18
5.3.1 Bakgrund .....	19
5.3.2 Arbetssätt och lärandemiljö.....	19
5.3.3 Hur uppfattar lärarna effekterna för elevers lärande? .....	20
5.4 Resultatsammanfattning .....	21
5.4.1 Hur använder sig lärare av skönlitteratur i undervisningen?.....	21
5.4.2 Hur ser lärandemiljön ut? .....	21
5.4.3 Hur uppfattar lärarna effekterna för elevers lärande? .....	22
<b>6. Diskussion</b> .....	<b>23</b>
6.1 Metoddiskussion.....	23
6.2 Resultatdiskussion.....	24
6.2.1 Styrdokument och sociokulturellt perspektiv på lärande .....	24
6.2.2 Individuell läsning.....	25

6.2.3 Högläsning .....	25
6.2.4 Samtal utifrån litteratur .....	26
6.2.5 Skrivning utifrån litteratur.....	27
6.2.6 Tematiskt arbete utifrån litteratur.....	28
6.3 Diskussionsammanfattning .....	29
6.3.1 Hur använder sig lärare av skönlitteratur i undervisningen?.....	29
6.3.2 Hur ser lärandemiljön ut?.....	30
6.3.3 Hur uppfattar lärarna effekterna för elevers lärande? .....	30
<b>7 Slutord .....</b>	<b>31</b>
7.1 Yrkesrelevans .....	31
7.2 Förslag till vidare forskning .....	32

## **Referenslista**

**Bilaga 1**

**Bilaga 2**

**Bilaga 3**

# 1 Inledning

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Utbildningsdepartementet, 1998) framhåller att skolan skall sträva efter att varje elev "utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse" (s 96). Enligt Bak och Gunnarsson m.fl. (2004) har dock ett flertal undersökningar visat att barn och ungas läsintresse har minskat generellt under 1990-talet. De både läser färre böcker samt använder mindre tid till läsning. En totalt förändrad mediesituation i samhället påverkar barnens läsvanor. Samtidigt påvisas att det finns starka skäl att förmoda att läsning av litteratur spelar en roll för barns utveckling som inte endast kan ersättas av andra medier. Vidare menar man att läsandets betydelse för språkutvecklingen är grundläggande (s 84). Då barn och ungas läsintresse minskat innebär detta att vi som lärare har ett ansvar att bistå eleverna i sin läsutveckling och hjälpa dem att finna intresse till läsning genom att med goda kunskaper finna relevant och intressant litteratur till undervisningen.

I Kursplanen för svenska (Skolverket 2000a) påpekas vikten av användandet av litteratur i undervisningen. Man menar bland annat att språket och litteraturen är av stor betydelse för den personliga identiteten samt att skolan skall sträva efter att eleverna genom läsning av litteratur, utvecklar sin fantasi och lust att lära (s 96-97). Detta innebär att ett arbete med skönlitteratur skall ingå i skolans verksamhet och det har på vissa skolor gjorts omfattande satsningar på att lägga upp undervisningen utifrån skönlitteratur. Att arbeta med undervisning på detta sätt är dock inte i sig en utarbetad metod. Hur man som lärare förhåller sig till, dels forskning på området och dels rådande styrdokument, är avgörande för valet av tillvägagångssätt.

Under vår utbildning, genom våra inriktningar Kultur & Språk och Svenska för tidigare åldrar, har vi blivit medvetna om skönlitteraturens och lärandemiljöns betydelse för elevers lärande. Vi har också blivit medvetna om samtalandes, lyssnandets, läsandets och skrivandets väsentliga roll i undervisningen. Under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) har vi stött på olika sätt att använda skönlitteratur, men vi har emellertid inte påträffat något arbetssätt som helt har sin utgångspunkt i skönlitteratur. I Kursplanen för svenska (2000a) poängteras att "utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur" (s 96). Vidare framhålls att "i ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet. Därför kan inte ämnet svenska delas upp i moment som bygger på varandra i en given turordning"(s 97). Utifrån detta anser vi det vara intressant att undersöka hur olika lärare valt att arbeta med skönlitteratur som utgångspunkt, hur lärandemiljön ser ut samt hur lärarna upplever effekter för elevers lärande vid ett sådant arbetssätt.

## 2 Litteratur

För att belysa skolans uppdrag och betona vikten av skönlitteratur i verksamheten inleds litteraturgenomgången med en kort sammanfattning av centrala styrdokument. Därpå följer en genomgång av centrala tillvägagångssätt som behandlas av olika författare med kunskaper inom uppsatsens intresseområde. Vi lyfter här fram grundläggande tankar och teorier kring skönlitteratur och lärande, och då dessa arbetssätt genomsyras av ett sociokulturellt perspektiv på lärande förankrar vi studien i detta förhållningssätt och avslutar därför med en kortare redogörelse av innebörden av det sociokulturella perspektivet.

### 2.1 Styrdokument

Vi har valt att redogöra för Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) och Kursplanen för svenska genom att i första hand citera för att så objektivt som möjligt beskriva rådande styrdokument, men även referat för att enklare sammanfatta de huvudsakliga dragen. Urvalet av stycken är gjort efter relevans för vår studie.

I Läroplanen (Lpo 94) poängteras vikten av det skrivna ordets betydelse och förmågan att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter. Man har under mål att sträva mot lyft fram att skolan i sin undervisning i ämnet svenska skall sträva efter att eleven:

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse,
- utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera,
- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär (Utbildningsdepartementet, 1998, s 96 -97).

I Kursplanen för svenska framhålls att:

Arbetet med språket och litteraturen skapar möjligheter att tillgodose elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker. Det ger gemensamma upplevelser att reflektera över och tala om. Det ger kunskaper om det svenska språket, om olika kulturarv och om vår omvärld (Skolverket, 2000a, s 98).

Det framhålls att språk och litteratur i ämnet svenska skall behandlas som en helhet och att ”språket och litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten” (s 96-97). Detta innebär att arbetet med litteratur och språk är oskiljaktigt. Vidare framhålls att:

Språkutveckling innebär att elevernas begreppsvärld vidgas. Alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande. Men inom svenskämnet rymms huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling, vilket innebär ökad säkerhet att använda språket uttrycksfullt och tydligt i både tal och skrift och ökad förmåga att förstå, uppleva och tillgodogöra sig litteratur (s 98).

Det belyses att skönlitteratur förmedlar erfarenheter och olika upplevelser såsom humor, tragik och spänning. Vidare ger skönlitteraturen kunskaper om människors livsvillkor under olika tider och i olika länder och att den även ger perspektiv på det nära och vardagliga. Föreläsningens skrivs att ”såväl det gemensamma utbytet som den individuella erfarenheten i arbetet kring litteraturen bidrar till att ge svar på de stora livsfrågorna” (s 99). Därmed är det

aktuellt att ta hänsyn till att Läroplanen (Lpo 94) ställer upp mål och säger att skolan skall sträva efter att varje elev:

- Lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att:
- formulera och pröva antaganden och lösa problem,
  - reflektera över erfarenheter och
  - kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden (Utbildningsdepartementet, 1998, s 10).

Det står även som ett mål att uppnå i grundskolan att varje elev skall behärska det svenska språket och kunna lyssna och läsa aktivt samt uttrycka idéer och tankar i tal och skrift (s 10).

## 2.2 Arbete med litteratur i undervisningen

Rosenblatt (2002) menar att undervisning om litteratur är meningslös för eleverna om de inte främst får lära sig att genom litteraturen söka upplevelser som är väsentliga för deras person (s 60). Därför är undervisning utifrån litteratur mer önskvärt.

Genom läsning kan eleverna vidga sin erfarenhetsvärld och detta leder i sin tur till en ökad fantasi. ”Ju mer ett barn har sett, hört och upplevt, ju mer det vet och har tillägnat sig, ju större mängd verklighetsmoment det besitter i sin erfarenhet, desto betydelsefullare blir dess fantasi vid i övrigt lika förutsättningar” (Vygotskij, 1995, s 20). Vygotskij menar att det är av vikt att stimulera fantasin hos barn, det är tack vare denna förmåga som utveckling sker. ”Fantasin är grunden för den kreativa aktiviteten inom alla kulturella områden och möjliggör det konstnärliga, vetenskapliga och tekniska skapandet” (s.13-14). Med hjälp av fantasin kan erfarenheter, känslor och tankar kombineras. Detta innebär att ett arbetssätt som utgår från litteraturläsning öppnar för elevers fantasi och ger dem nya infallsvinklar på deras erfarenhet av omvärlden.

### 2.2.1 Läsning av litteratur

Nilsson (1997) anger fyra kriterier gällande litteraturundervisning:

- All läsning måste vara meningsfull
- Texterna måste handla om sådant som intresserar eleverna och som de redan vet någonting om eller har egna erfarenheter av.
- Den värld eleverna möter i litteraturen måste ha något med deras egen värld att göra
- Eleverna måste ges möjligheter att känna igen sig, att jämföra, att hålla med eller bli arga, ledsna, upprörda eller glada (s 37).

Han anser dock att litteratur som uppfyller alla dessa krav sällan går att finna i klassrummet och att lärare därför bör söka böcker på annat håll. Chambers (1995) poängterar vikten av att ha rikligt med litteratur med ett gott urval för att stimulera barnen till läsning. Han anser att ett stort och rikt utbud av böcker som ständigt exponeras är en av de viktigaste grunderna för arbete med litteraturläsning (s 30-32). Bak och Gunnarsson m.fl. (2004) påpekar vikten av att avsätta tid för läsning. Man kan inte endast ge eleverna en bok och tro att de skall lösa detta själva utan det krävs att man skapar utrymme för läsandet av litteratur för att detta skall kunna utvecklas. Vidare poängteras att det krävs tid för olika typer av läsning, såväl gemensam som individuell (s 91).



### 2.2.1.1 Individuell läsning

Chambers (1993) anser att den som avgör vilka böcker som skall läsas utövar makt. Genom valet av litteratur väljer man även innehållet av ämnen, idéer och språk etc. och därigenom bestämmer man även förutsättningarna för eventuella samtal efteråt. Då undervisningen skall individanpassas och grundas på elevernas erfarenhet och intresse är det därför betydelsefullt för dem med individuell läsning. Detta medför att eleverna kan läsa i den takt de själva önskar samt i de böcker de själva valt. Enligt Björk och Liberg (2003) bör eleverna uppmuntras att välja egna böcker att läsa. De menar även att det är positivt att be barnen berätta för varandra om sin favoritbok då detta vanligen sprider läslust. Fortsättningsvis är det angeläget att eleverna får tid att läsa sina bänk- eller biblioteksböcker och de anser att tid gärna bör avsättas dagligen för denna aktivitet (s 90-91). Nilsson (1997) anser dock att den mest oreflekterade läsningen är när man utnyttjar litteraturen som tidsutfyllnad. I synnerhet lyfter han fram bänkboken som exempel när den plockas fram då elever genomfört givna arbetsuppgifter och blivit tillfälligt sysslolösa. Han menar att dessa bänkböcker sällan följs upp på ett genomtänkt sätt, bortsett från eventuella recensioner eller resuméer.

Rosenblatt (2002) framhåller förhållandet mellan litteraturen och läsaren som en transaktion snarare än en interaktion (s 10). Med detta menar hon att både läsaren och litteraturen påverkar varandra som en spiral i motsats till att endast den ena parten skulle påverka den andra. Detta innebär alltså att läsarens erfarenheter styr tolkningen av texten, men att texten i sig ändå kan få läsaren att revidera sin tolkning, eller helt börja om med sin förståelse, om den inte passar in i den kommande texten (Rosenblatt, 2002, s 36-37). Läraren måste avgöra var eleverna befinner sig både i sin läsutveckling samt i sin emotionella utveckling för att kunna anpassa litteratur till varje enskild elev. ”Studenten behöver liksom nybörjarläsaren möta litteratur för vilken han äger de intellektuella, emotionella och erfarenhetsmässiga verktygen.” (Rosenblatt, 2002, s 36) Även Vygotskij (enligt Dale i Bråten, 1998) menar att elevens inläring sker bäst inom området för proximal utveckling.<sup>1</sup> ”Poängen är att [...] eleven, genom imitation tillsammans med andra barn eller under ledning av läraren, kan prestera utöver sin aktuella nivå” (s 44). Detta medför att lärarens kunskaper om elevernas utveckling är av lika stor vikt som dennes kunskaper om den valda litteraturen.

### 2.2.1.2 Högläsning

Högläsning är ett tillfälle för gemenskap och samvaro i en grupp vilket i sig är ett viktigt ändamål med aktiviteten. Förutom detta påpekar flertalet författare att högläsningen fyller en viktig funktion då den ger tillfälle till samtal och reflektion. Exempelvis poängterar Löthagen (i Norberg 2003) att läraren i en situation för högläsning har goda möjligheter att hjälpa eleverna att förstå texten då läsaren kan stanna upp och gemensamt med eleverna fundera över eventuella frågor. Vidare påpekar hon att detta vänjer eleverna vid ett reflekterande förhållningssätt till böcker (s 158 -159). Enligt Körling (2006) bör högläsning äga rum under elevernas hela skoltid. Dels är den viktig för gemenskapen bland de deltagande och dels då den bidrar till en kollektiv upplevelse som sedan kan användas som utgångspunkt för diskussion och samtal i gruppen, vilket Körling betonar som mycket viktigt för att utveckla

---

<sup>1</sup> Med området för proximal utveckling eller zonen för den närmaste utvecklingen menas att det finns två nivåer i elevens utveckling. Den första är elevens aktuella utvecklingsnivå, denna nivå visar vad eleven kan göra självständigt. Den andra nivån är det som eleven klara av med hjälp av en handledare, exempelvis lärare eller en annan elev. Skillnaden mellan dessa två nivåer är området för proximal utveckling. (Dale i Bråten, 1998, 42-43)

läsförståelsen. Fortsättningsvis betonas även att högläsningen är ett tillfälle för eleverna att utveckla sin förmåga att lyssna, tänka och fantisera (s 29 – 30).

Även Björk och Liberg (2003) poängterar att högläsning skall ske kontinuerligt och inte endast under den tid då eleverna inte själva kan läsa. De menar vidare att högläsning i kombination med det gemensamma samtalet kring den lästa texten bidrar till att stödja och hjälpa eleverna till en ökad förståelse av texten. Detta är framför allt givande i elevernas tidiga läsutveckling och de påpekar även att det är positivt att läsa samma text gemensamt ett flertal gånger för att stärka eleverna i den egna viljan att appropriera läskunskapen (s 12 – 17). Vidare framhåller Björk och Liberg att många kanske upplever högläsning som en lyx och att det finns många viktigare saker som bör få gå före. De anser dock att ett bättre sätt att se på aktiviteten är de förtjänster eleverna får genom förebilder i hur skriftspråket används professionellt. De menar att det ordbruk som finns i olika litterära texter sällan ligger inom den språksfär som elever själva normalt använder. Genom att lyssna till högläsning växer de in i detta språk och därmed förbereder eleverna sin egen litteraturläsning (s 90).

## 2.2.2 Samtal utifrån litteratur

Att i samtal med andra fundera och reflektera kring det vi läst är väsentligt och skapar läsförståelse. Chambers (1993) poängterar att samtal kring en bok eller en text inte enbart innebär att eleverna lär sig hur man samtalar utan att de även lär sig att lyssna in hur andra tänker. Vidare menar han att vi genom samtal om det vi läst hjälper eleverna att uttrycka sig om annat i livet. Elever som uppmuntras att samtala med varandra och med sina lärare om vad de läser blir, enligt Chambers, väl förberedda att delta i de mer formella samtal kring litteratur som han företräder. När det sedan gäller hur man skall föra samtal kring en text eller en bok så finns det många olika sätt att göra detta på. Chambers framhåller vikten av att inte använda sig av ”varför – frågor”, då dessa hämmar barnen från att prata. ”Ordet har ofta en aggressiv, hotfull utmanande och förhörliknande klang” (s 60). Att istället formulera öppna frågor som inte har något givet svar till eleverna ger dem möjlighet att reflektera. Den samtalsmodell Chambers använder sig av är ”jag undrar – samtal”, vilket han anser lättare inbjuder till samtal (Chambers, 1993, s 108ff). Med hjälp av denna samtalsmodell utvecklas elevernas förståelse samtidigt som deras språk- och referensområde vidgas. Även Kullberg (2004) betonar betydelsen av att ställa öppna frågor och på så vis utveckla elevernas tänkande, även vikten av att frågorna är autentiska poängteras. Dessa autentiska frågor kan inte, enligt Kullberg, besvaras med ett ja eller nej. Detta medför i sin tur att eleven måste söka kunskap för att svara. Fortsättningsvis är det viktigt att läraren avsätter tid för att eleverna skall få möjlighet att formulera sina tankar (s 166).

Vikten av att samtala kring det man läst framhålls även av Keene och Zimmermann (2003). De menar att det finns alldeles för många texter som passerar utan att bli diskuterade. I alla texter finns hålrum där läsarna tolkar texterna olika och formar innehållet efter sina tidigare erfarenheter och gör kopplingar till olika saker, exempelvis andra texter eller egna erfarenheter. Detta innebär, enligt Keene och Zimmermann, att man gör inferenser. ”Att göra inferenser är att manipulera, skulptera, forma och diskutera textens tema, föreställningsvärld och gestalter. Man konstruerar en mening hos texten genom att bearbeta den” (Keene & Zimmermann, 2003, s 182). Dessa kopplingar revideras sedan när man samtalar och lyssnar på andras associationer. På detta sätt menar Keene och Zimmermann att texterna blir levande för oss eftersom vi skapar inre bilder av det vi läser och samtidigt frambringas personliga

band med karaktärerna i olika skönlitterära texter. Fortsättningsvis poängteras att läraren har en viktig uppgift när det gäller att visa eleverna vad som kan vara väsentligt att diskutera i en text. Läraren skall också låta diskussionerna ta tid och ge dessa stort utrymme i undervisningen.

### 2.2.3 Skrivning utifrån litteratur

Eleverna bör få möjlighet att uppleva litteratur på ett personligt plan och Rosenblatt (2002) menar att man bör undvika att sätta upp ramar för hur eleverna skall uttrycka sig när det gäller reaktioner kring den lästa litteraturen. Till detta skall istället finnas utrymme för spontanitet vilket innebär ett tvång att sammanfatta varje verk alltså kan ge motsatt effekt (s 65). Detta innebär inte att skrivning utifrån litteraturen skulle vara någonting negativt. Dysthe (1996) anser att det genom en interaktion mellan skrivande, lärande och samtal finns större möjligheter att utveckla inläringen. Med detta menas att samspelet mellan läsandet och skrivandet gynnar de båda färdigheterna då en pedagog medvetet arbetar med denna samverkan (s 220).

Molloy (1996) förespråkar ett arbete med läslogg. Detta innebär att eleverna efter att de läst en litterär text får sammanfatta denna, mer eller mindre övergripande, i en särskild bok och eventuellt kan denna bok sedan utgöra ett underlag för redovisning eller diskussion av det lästa verket. Fortsättningsvis poängteras att när eleven skriver ned tankar och reflektioner riktas uppmärksamheten dels mot textens innehåll och dels mot språket i texten. Hon menar att ”det pågår en inre dialog mellan textens språk och innehåll” (s 61). När eleven senare delar med sig av sin text medför detta en yttre dialog kring textens språk och innehåll, vilket i sin tur leder till att kunskaper om texten fördjupas ytterligare. Vidare menar Molloy att det vid litteraturläsning finns en risk att texten tar överhand och att eleverna på så vis inte tänker själva. För att främja tankeverksamheten bör därför läsningen kombineras med skrivning. Texten får på så vis utgöra den ”plattform som eleven behöver stå på för att formulera sina egna erfarenheter” (s 70). För att nya erfarenheter skall skapas räcker det inte med att eleverna läser och skriver utan ”det är i dialogen som ny kunskap och nya erfarenheter kan skapas” (s 181). För att uppnå detta kan läsloggen användas för att få fram elevens reflektioner och tankar om texten.

Skrivandet bör naturligtvis vara meningsfullt för eleverna och ske i meningsfulla och funktionella sammanhang. För att åstadkomma detta framhåller Björk och Liberg (2003) möjligheten att låta eleverna skriva till en utomstående mottagare (s 101). Allard och Sundblad (i Sandqvist och Teleman, 1989) poängterar att skrivande till en utomstående mottagare innebär att eleverna blir medvetna om vikten av att bearbeta sina texter så att dessa kan läsas av andra. Lärarens roll blir, istället för mottagare, en handledare som ”genom att samtala, ställa frågor, uppmuntra till sökande efter fakta, uppmuntra till diskussion med kamrater eller föräldrar” (s 228) hjälper till och gör skrivandet lättare och effektivare. Myndigheten för skolutveckling (2003) har kommit fram till att det många gånger endast är läraren som är mottagare av det eleverna skriver. Detta kan i sin tur innebära att en del elever anpassar sig till det läraren kräver medan andra ger upp och inte alls bryr sig om vad som sker (s 43).

## 2.2.4 Tematiskt arbete utifrån litteratur

Språket är det som används för lärande och utveckling, därför är det viktigt att komma ihåg att det inte enbart är i svenskämnet som språket utvecklas utan allt som sker i skolan är utvecklande för språket. ”Utvecklingen av förmågan att tala, lyssna, läsa respektive skriva sker inte bara på lektioner i modersmålet utan i alla sammanhang där vi talar, lyssnar, läser och skriver” (Björk & Liberg, 2003, s 17). Alla ämnen i skolan bidrar således till elevernas språk- och kunskapsutveckling. För att skapa en god språkutveckling är det således viktigt att det finns en helhetssyn, inte bara runt skolans ämnen utan också när det gäller samtalande, lyssnande, skrivande och läsande. Björk och Liberg (2003) påpekar att eleverna kan använda mycket av det de lärt sig i sitt läsande och skrivande också i sitt talande och skrivande – och tvärtom.

Nilsson (1997) skriver att tematiskt arbete bland annat utmärks av att olika ämnen integreras till en helhet. Att elevernas olika färdigheter såsom läsning och skrivning, övas i funktionella sammanhang och att det tematiska innehållet sätts i centrum. Han menar vidare att detta arbetssätt ”utmärks också av att innehållet i undervisningen har en tydlig koppling till elevernas vardagserfarenheter och vardaglig förståelse av olika samhällsliga förhållanden och företeelser” (s 12). Ytterligare utmärkande enligt Nilsson är att ett tema är oberoende av traditionella läromedel och att en central del i elevernas kunskapsökande är läsandet av olika typer av skönlitteratur. Fortsättningsvis ger Nilsson ett exempel på att integrera skönlitteraturen i oä-ämnet då man arbetar med tema Afrika. Han anser att det finns ett innehållsmässigt samband mellan litteraturläsning och oä-undervisningen och menar att:

Skönlitteraturen skulle därmed kunna fylla en funktion inte bara som källa till läsoplevelser utan också som en källa till kunskap. I litteraturen får eleverna möta människor från Afrika, de får ta del av deras vardag, miljö och livsvillkor idag och kanske också i ett historiskt perspektiv. I detta möte mellan elevernas direkta erfarenheter och de indirekta erfarenheter de får ta del av i litteraturen skulle en fördjupad och mera generell kunskap om människors livsvillkor kunna utvecklas (s 15).

Detta är dock enligt Nilsson i realiteten inget särskilt vanligt förekommande sätt att arbeta med skönlitteratur då man inte i första hand utnyttjat denna som kunskapskälla. Han framhåller att det vanligtvis snarare är upp till eleverna själva att se dessa kopplingar. Likaså poängterar han att grupperbeten som görs i temaarbeten tenderar att innebära reproduktion utifrån uppslagsverk och faktaböcker vilket kan resultera i att kopplingen mellan det tematiska innehållet och litteraturläsningen blir svag alternativt obefintlig. Istället bör man låta valet av litteratur styras av undervisningsinnehållet så att de frågor man önskar belysa kan gestaltas och levandegöras (s 17-18). Vidare menar Nilsson att det är just dessa frågor som skall styra arbetet och inte vilket ämne som enligt schemat skall behandlas. Detta innebär att ett ämnesöverskridande arbete är nödvändigt och att litteraturläsning skall ske i de sammanhang som är passande och så länge som är lämpligt för tillfället istället för under givna, isolerade fyrtiominuterspass. Genom detta arbete blir tränandet av färdigheter även meningsfullt då de inte förekommer i innehållslösa övningar utan istället används för att de krävs av situationen då eleverna i en verklig situation söker kunskap (s 18). Exempelvis kan man se att läsning inte är en övning i sig utan någonting eleverna gör för att tillägna sig kunskap. Nilsson skriver även om skillnaden mellan faktakunskap och förtrogenhet och menar att en kunskapsproduktion där eleverna själva söker kunskap de har ett eget intresse och förförståelse för, är att föredra framför en reproduktion av fakta som snarare går ut på att eleverna skriver av det som går att läsa i andra böcker. Därigenom blir det viktigt att utgå från elevernas intressen i val av ämnesområden.

## 2.3 Rum för lärande utifrån litteratur

Då en strävan i undervisning utifrån litteratur är att låta eleverna reagera spontant krävs att mycket fokusering läggs på att skapa en trygg atmosfär i klassrummet där eleverna kan känna att deras uppfattningar och åsikter är betydelsefulla för diskussionen. Dysthe (2003) poängterar att det är lärarens ansvar att skapa ett intersubjektivt rum<sup>2</sup> som inkluderar samtliga elever så att de känner sig trygga och på så sätt kan kommunicera lätt och naturligt (s 152). Vidare poängteras att det är avgörande för elevernas motivation i vilken mån skolan lyckas med detta och med situationer som stimulerar till aktivt deltagande.

Det gäller att skapa interaktionsformer och miljöer där individen känner sig accepterad och som på ett positivt sätt kan forma den lärandes identitet, bl.a. genom att eleven känner sig uppskattad både som någon som *kan* något och som *kan betyda något* för andra. Redan att delta i och bli uppskattad i en grupp ger motivation för fortsatt lärande (Dysthe, 2003, s 38-39).

Som vi tidigare nämnt förespråkar Molloy (1996) ett arbete med loggbok. Genom detta anser hon även att man kan skapa trygghet i gruppen. Hon menar då att eleverna först genom sitt producerande av läsloggen tänker igenom och antecknar sina åsikter och därmed väl förberett senare kan tala inför klassen. Genom att här även uppmuntra spontana åsikter som underlag för samtal grundas en miljö där eleverna kan känna sig trygga och där det tydligt visas att alla åsikter respekteras (s 63).

Skolverket (2000b) har funnit tre huvudtyper av inlärningsmiljöer för läs- och skrivprocessen, så kallade A-, B- och C-miljöer. Dessa tre huvudtyper utgör en skala från den typ av miljöer som stödjer och stärker elevers kontinuerliga läs- och skrivutveckling i olika ämnen, till den typ av miljöer där stödet inte erhålls (s 6 – 13).

De skiljer sig åt med avseende på i vilken mån och hur läs- och skrivprocessen används som ett aktivt och verksamt undervisningsled i alla ämnen under hela skoltiden, och om eleverna får ingå i sådana kommunikativa sammanhang som befordrar deras kontinuerliga läs- och skrivlärande i olika ämnen (Skolverket, 2000b, s 6).

De utmärkande dragen för A-miljöerna är att arbetet med läs- och skrivprocessen ingår i olika ämnesintegrerade teman, producerande och reflekterande läsning och skrivande, skönlitteratur och elevtexter är kunskapskällor och texterna är anpassade till elevernas utvecklingsnivå. Eleverna är klara över vem deras mottagare är och de får gensvar på texter från lärare och andra elever. Klassrummet är dialogiskt och flerstämmigt, samtalande, lyssnande, skrivande och läsande går i varandra. Loggböcker och tankeböcker utnyttjas för att på ett informellt sätt få eleverna att reflektera över hur de lär och därigenom används skrivande som ett tankeredskap.

För B-miljöerna är arbetet med läromedelstexter framträdande. Skönlitteratur används inte systematiskt, läsning och skrivande är reproducerande och sker i en tvåstämmig miljö, elevernas egen produktion äger rum inom begränsade ramar. Större delen av den offentliga kommunikationen går via läraren och i dialogen mellan läraren och en elev bortses de andra eleverna, det är således två i taget som pratar, tvåstämmigt. Det är sällan som samtalandet, läsandet och skrivandet används för att reflektera över vad eleverna lärt sig.

---

<sup>2</sup> Det intersubjektiva rummet representeras, enligt Dysthe (2003) av en integrering av ”alla styrningar till en upplevelse att vara inkluderad/exkluderad, av att finna eller inte finna sin ’röst’, sin position, sin genre i förhållande till de andra, en känsla av naturlighet eller distansering, tvång och hjälplöshet eller frihet och flyt osv.” (s 154).

C-miljön karaktäriseras av strikt ämnesuppdelning. Undervisningen är ämnessegregerad och läroboksstyrd och mekaniskt arbete med fylleriuppgifter är vanligt förekommande. Skönlitteratur används sällan och textmässigt är läromiljön mycket enkelspårig. Klassrummet är monologiskt och enstämigt. Eleverna arbetar i huvudsak ensamma med föreskrivna uppgifter där mottagaren är läraren. Läsning och skrivande är reproducerande och sker i en enstämig eller tyst miljö.

## **2.4 Sociokulturellt perspektiv på lärande**

Med ett sociokulturellt perspektiv på lärande anser man att ”kunskap är en del av den kultur som den är en del av” (Dysthe, 2003, s 34). Detta innebär att kunskap alltid är situerad och beroende av kontexten och därmed är sammanhanget och miljön för lärande av anseilig betydelse. Kunskap ses som något som erövrar, eller konstrueras i sociala sammanhang. Det är genom interaktion som lärandet äger rum. Betydelsen av den sociala samvaron och sociala sammanhang för lärandet har poängterats av Vygotskij (enligt Bråten, 1998) som menar att barn utvecklas bäst i en varierande miljö och en stimulerande omgivning och tänkandet utvecklas genom problemlösning och självständigt arbete, dock under handledning av lärare eller mer erfarna kamrater. Detta bidrar till att variation och olikheter ses som tillgångar, men de olika erfarenheterna måste utmanas och bearbetas. Eleverna ses som aktiva deltagare i sin egen kunskapsutveckling (s 23).

Vidare betonar Dale (i Bråten, 1998) att Vygotskij framhåller språkets betydelse för att förstå och verka i sin omvärld. Språket fungerar som ett verktyg som människan behöver för att tolka och förstå sin omgivning. Utan den sociala kommunikation som sker mellan människor, skulle varken språket eller tänkandet utvecklas. Vi sorterar våra tankar om saker och ting när vi utför språkliga handlingar, till exempel när vi kommunicerar. Det är genom kommunikationen vi både förmedlar och tillägnar oss kunskap (Dale, i Bråten, 1998, s 82). Säljö m.fl. (i Dysthe 2003) poängterar att samtalet är en av människors ”främsta resurs för att bevara, anpassa och utveckla kunskaper och färdigheter. Samtalet tillåter människor att dela erfarenheter med varandra” (s 219). Vidare poängteras att kommunikation och interaktion mellan människor är grunden för utveckling och lärande. Genom att lyssna, samtala och samverka med andra får barnet del av kunskaper och färdigheter.

### 3 Syfte

Syftet med vår undersökning är att studera hur lärare i grundskolans tidigare år bedriver sitt arbete med skönlitteratur i undervisningen, hur lärandemiljön ser ut samt vad lärarna anser att arbetssättet får för effekter för elevernas lärande? Vad gäller lärandemiljön avser vi inte studera hur klassrummen är organiserade, utan fokus läggs istället på huruvida miljön präglas av ett öppet och tillåtande klimat där samtliga elever inkluderas.

För att få svar på detta har vi utgått från följande frågeställningar:

- Hur använder sig lärare av skönlitteratur i undervisningen?
- Hur ser lärandemiljön ut?
- Hur uppfattar lärarna effekterna för elevers lärande?

### 4 Metod

#### 4.1 Val av metod

För att besvara undersökningens syfte har vi valt att göra en kvalitativ fallstudie. Detta beslut grundar sig på att vi snarare inriktar oss på insikt, upptäckt och tolkning i stället för en hypotesprövning (Merriam, 1994, s 25). Merriam menar att man genom en fallstudie kan ”skaffa sig djupgående insikter om en viss situation och hur de inblandade personerna tolkar denna. Fokus ligger på process snarare än på resultat, på kontext snarare än på specifika variabler och på att upptäcka snarare än att bevisa” (Merriam, 1994, s 9). Vi har inte som syfte att hävda att vår undersökning är generellt gällande avseende lärarnas metoder och pedagogiska förhållningssätt. De undersökta verksamheterna bör snarare ses som exemplifierande fall på tillvägagångssätt inom området.

Då de huvudsakliga informationskällorna i en fallstudie är observationer och intervjuer använder vi oss av detta för att, utifrån studiens syfte få fram information om hur lärare använder sig av skönlitteratur i undervisning, hur lärandemiljön ser ut och lärarnas upplevda effekter av arbetssättet. Materialet i denna studie bygger dels på observationer från tre olika skolor och dels på intervjuer med fyra lärare verksamma inom ämnesområdet på dessa skolor. På en av de tre skolorna medverkade två lärare i intervjun. Således stämmer inte antal lärare med antal skolor. Som Merriam (1994) påpekar kan vi genom att observera verksamheterna åskådliggöra saker och ting som för deltagarna själva blivit rutin vilket kan leda till att ge oss en större förståelse för hela sammanhanget. Vidare skriver hon att intervjuer är ett sätt att ta reda på ”vad någon annan vet, tycker, vill eller överhuvudtaget tänker på” (s 86). Fortsättningsvis är, enligt Merriam, litteraturgenomgången en viktig informationskälla och del av forskningsprocessen. Det är utifrån litteraturgranskningen som upptäckter om vilka teorier som finns inom ett visst ämnesområde kan göras och hur pass väl verifierade teorierna är genom forskning på området.

## 4.2 Urval

I diskussioner kring tillvägagångssättet av urvalet bedömde vi att tre skolor i Göteborgsområdet skulle utgöra grunden för vår undersökning. Detta då vi ville göra en kvalitativ studie men ändå få olika infallsvinklar på arbetssätt då det gäller skönlitteratur i undervisningen. Om spridningen visade sig vara alltför snäv, bestämdes att ytterligare ett antal intervjuer skulle göras.

Då vi med vår undersökning avsett att studera hur olika lärare använder skönlitteratur i undervisningen för tidigare åldrar, hur lärandemiljön ser ut och lärarnas upplevda effekter för elevers lärande har vårt urval skett ändamålsenligt istället för slumpmässigt. Genom en, i ämnet kunnig nyckelperson fick vi uppgifter om ett antal skolor som har erfarenhet av arbete med skönlitteratur i undervisningen. Dessa skolor kontaktades per brev (bilaga 1) där vi i korta ordalag redogjorde för undersökningen och dess syfte. Per telefon bokades senare tid för intervjuer med lärare som ansågs lämpliga utifrån studiens syfte. Efter att intervjuerna genomförts visade sig variationsbredden i urvalet vara tillfredställande. Bredden avsåg metoder och förhållningssätt. Observationerna och intervjuerna genomfördes på tre skolor i olika delar av Göteborgsområdet.

## 4.3 Datainsamling

Innan observationerna och intervjuerna inleddes diskuterade vi kring detta och konstruerade efter hand dels en observationsguide och dels en intervjuguide som ansågs relevanta utifrån studiens syfte och frågeställningar. Innan de riktiga intervjuerna skulle ske valde vi att genomföra en pilotintervju varpå intervjuguiden (bilaga 2) förändrades något. Vi har genomfört både observationer och intervjuer tillsammans.

Observationerna genomfördes med hjälp av en observationsguide som vi sammanställt utifrån anvisningar från Merriam (1994). Hon poängterar betydelsefulla faktorer som man bör ha som utgångspunkt och ta hänsyn till (Merriam, 1994, s 104). Det vi observerade var miljön, deltagarna, aktivitet och samspel, frekvens och varaktighet samt svårfångade faktorer (se bilaga 3). Under tillfällena för observationerna förde vi löpande, deskriptiva anteckningar, för att därefter komplettera med våra egna kommentarer. När vi bestämde tid för observationerna med de olika lärarna förtydligades att vi behövde närvara en dag som var representativ för den undervisning som bedrevs med hjälp av skönlitteratur. Vid de genomförda observationerna har vi valt att inta rollen som ”observatör – deltagare”. Detta innebär att vår roll som observatörer var kända för samtliga deltagare samt att vår delaktighet i de medverkande grupperna varit sekundär i förhållande till uppgiften att samla information (Merriam, 1994, s 106).

Med utgångspunkt i observationsguiden skrevs vår intervjuguide. På detta sätt möjliggjordes det att observationer och intervjuer kompletterade varandra. Frågorna utformades enligt en delvis strukturerad intervju då vi ville ha en viss information från samtliga respondenter, men ändå göra det möjligt att utgå från situationen som den utvecklades (Merriam, 1994, s 88). Därmed kom intervjuerna att styras av vissa förutbestämda frågeställningar utan att vara ordagrant formulerade i förväg. Inte heller ordningsföljden på frågorna kom att vara bestämd i förväg. För att kunna lägga fokus och koncentration på ämnet och samspelet under intervjun spelades intervjuerna in (Kvale 1997). Intervjuernas längd varierade mellan 40 – 90 minuter.



#### 4.4 Bearbetning av materialet

När intervjuerna genomförts, avlyssnades de och sammanfattades utifrån varje verksamhet. Detta innebar att vi inte ordagrant transkriberade dem då det avgjordes att detta inte skulle tillföra någonting ytterligare för vår studie. I de fall vi citerar de deltagande från intervjuerna har vi, för läsbarhetens skull, valt att ta bort eventuella tvekingar och talspråkliga ljud. I övrigt har vi dock valt att ordagrant återge de intervjuades svar. För att kunna identifiera respektive lärares förhållningssätt när det gällde skönlitteratur i undervisningen har varje intervjuperson tilldelats en siffra. Vidare genomfördes en första gemensam genomgång av observationerna och intervjuerna. Detta gjorde att helhetsintrycket blev tydligare och gav oss en överblick över vårt material.

För att kunna strukturera upp observationerna och intervjuerna och få överblick över materialet påbörjades sökandet efter mönster utifrån våra syftesfrågor. Vi sorterade och delade in svaren från lärarna i olika kategorier, som hade sin utgångspunkt i våra syftesfrågor. Detta gjordes då vi eftersträvade att låta våra syftesfrågor hamna i fokus, vilket de inte hade gjort om vi hade sammanfattat resultatavsnittet enligt samma struktur som teoriavsnittet. För att synliggöra likheter och variationer i lärarnas förhållningssätt när det gäller undervisning utifrån skönlitteratur krävdes åtskilliga genomläsningar av och reflektion utifrån sammanställningarna av intervjuerna.

#### 4.5 Validitet och reliabilitet

Då vi i vår undersökning snarare inriktar oss på upptäckt, insikt och tolkning i stället för en hypotesprövning påverkar detta validiteten och reliabiliteten. ”Om förståelse är den viktigaste grunden för en undersökning, kommer kriterierna för att man ska kunna lita på undersökningsresultaten att vara helt annorlunda än om syftet är att [...] pröva en hypotes (Merriam, 1994, s 176). Det vi har studerat är olika människors konstruktion av verkligheten och hur de upplever världen. Således är det betydelsefullt att vi förstår vilket perspektiv och vilka synsätt de personer har som ingår i vår undersökning.

Med inre validitet anses i vilken utsträckning ens resultat stämmer överens med verkligheten, om resultaten fångar det som finns (Merriam, 1994, s 177). Ratcliffe (1983, enligt Merriam, 1994) poängterar att man måste tänka på att informationen som fås i undersökningen inte talar för sig själv utan att det alltid finns en tolkare eller översättare. Det går heller inte att observera eller mäta en företeelse utan att förändra den. Vidare framhålls att ”ord är abstrakta, symboliska representationer av verkligheten, inte verkligheten i sig” (s 177). Validiteten måste således värderas utifrån tolkningar av forskarens erfarenheter och inte i termer av verkligheten. Under arbetet med undersökningen har vi strävat efter ett så objektivt förhållningssätt som möjligt. Vi är dock medvetna om att våra erfarenheter och förkunskaper bidrar till en subjektiv bedömning av materialet. I synnerhet rollen som observatör – deltagare menar vi kan ha påverkat kontexten för observationen.

Yttre validitet handlar om i vilken utsträckning resultaten från en undersökning är användbara även i andra situationer än den undersökta, hur generaliserbart resultaten är (Merriam, 1994, s 183). Då vi med vår undersökning avsett att studera hur olika lärare använder skönlitteratur i undervisningen, har vårt urval skett ändamålsenligt istället för slumpmässigt. I och med detta finns det, enligt Merriam, ingen mening med att generalisera eftersom ”man väljer

fallstudiemetoden för att man vill gå på djupet med en bestämd situation, person eller händelse, inte för att man vill ta reda på något som gäller generellt för många” (Merriam, 1994, s 184).

Merriam (1994) skriver att reliabiliteten ”handlar om i vilken utsträckning ens resultat kan upprepas” (s 180). Då vår undersökning grundas på observationer och intervjuer, är dels våra egna tolkningar utifrån dessa observationer och intervjuer och dels lärarnas egna beskrivningar en stor del av vår undersökning. Enligt Merriam (1994) är reliabiliteten ”ett problematiskt begrepp inom samhällsforskningen, eftersom människans beteende inte är statistiskt utan föränderligt” (s 180). Detta bidrar således till att andra granskare kan tolka och uppfatta händelser och skeenden på ytterligare sätt än vad vi gjort. Fortsättningsvis bidrar detta till att det inte finns ”några fasta referenspunkter vi kan utgå från för att upprepade gånger mäta en företeelse och på så vis skapa en i traditionell bemärkelse reliabel mätning” (Merriam, 1994, s 181). En upprepning av en kvalitativ undersökning kommer inte att ge samma resultat, detta misskrediterar dock inte den första undersökningens resultat (s 182). Som vi tidigare nämnt har vi inte som syfte att hävda att vår undersökning är generellt gällande avseende lärarnas metoder och pedagogiska förhållningssätt. De undersökta verksamheterna bör snarare ses som exemplifierande fall på tillvägagångssätt inom området.

## 4.6 Etik

Vi har i vår undersökning haft i åtanke det Kelman (1982, enligt Merriam, 1994) framhåller om att en intervjusituation kan innebära en minskad kontroll när det gäller hur respondenten uppträder.

Respondenten kanske inte vill eller kan svara, men de känner ett visst tryck att avge ett svar. Det skulle annars vara genant – att inte kunna svara på frågor eller avstå från att svara på närgångna frågor som bryter på något sätt mot det uttalade kontrakt man kommit överens om (Merriam, 1994, s 190).

Vidare har vi även haft i åtanke att när det gäller observationer kan dessa innebära problem både för forskaren och för dem som skall studeras. ”Forskaren måste [...] vara medveten om i vilken grad hans eller hennes närvaro påverkar och förändrar det som ska observeras – det inkluderar även det som händer forskaren själv” (Merriam, 1994, s 191).

I enlighet med Vetenskapsrådet (1991, s 7) för informerat samtycke har vi via brev, och senare även vid personlig kontakt informerat de deltagande om syftet med undersökningen samt tillvägagångssättet – observationer och intervjuundersökning. Vi meddelade även att intervjuerna skulle spelas in och vidare informerades om att deras deltagande var frivilligt och att de hade rätt att avbryta sitt deltagande närhelst de önskade. Då observationer och intervjuer skett med för oss obekanta personer föreligger inget beroendeförhållande som kan tänkas påverka resultatet.

Information gavs om att materialet endast skulle användas för forskningsändamål och då två av de tre besökta skolorna bett om konfidentialitet har vi valt att ge dessa två fiktiva namn. Den tredje, Långmosseskolan är dock känd sedan tidigare undersökningar och samtyckte till att uppge skolans namn. Samtliga deltagande verksamheter utlovades att när undersökningen var färdig och godkänd få ett exemplar vardera av arbetet.

## 5 Resultat

Nedan redovisat material är baserat på intervjuer samt observationer och kommer att redovisas var skola för sig för att belysa våra syftesfrågor. Allt insamlat material likställs i redovisningen och därmed har vi valt att sammanställa resultatet gällande de observationer som gjorts av bland annat lärandemiljön, tillsammans med arbetssättet då dessa är förutsättningar för varandra. Sist i resultatredovisningen har vi gjort en sammanfattning utifrån våra syftesfrågor för att synliggöra resultatet av dessa.

### 5.1 Torvaskolan

Den besökta klassen är en åldersintegrerad grupp med elever i år 1-3. Vid observationstillfället fanns 29 elever och en lärare närvarande.

#### 5.1.1 Bakgrund

Den lärare vi intervjuat på Torvaskolan har två huvudsakliga utgångspunkter i sin syn på lärande. För det första måste alla elever bli väldigt duktiga läsare, annars klarar de sig inte i livet och för det andra måste de kunna de fyra räknesätten. Om eleverna klarar detta klarar de resten av undervisningen också.

Klassläraren har tidigare arbetat som förskollärare i 10 år men examinerades för fyra år sedan även som lärare mot tidigare åldrar. Under dennes utbildning låg mycket fokus på barnlitteratur. Rigmor Lindö och Maj Björk<sup>3</sup> nämns som inspirationskällor till arbetssättet med skönlitteratur. Efter sin utbildning arbetade läraren på en skola i Göteborg där de hade ett större läsprojekt. Detta projekt hade pågått en tid när läraren fick sin anställning och denne missade på så vis den inledande fortbildningen. Därmed finns ingen officiell fortbildning som upplevs ha gynnat litteraturanvändandet i skolan, men lärarens tidigare erfarenheter har blivit utgångspunkt för det nuvarande arbetet.

#### 5.1.2 Arbetssätt och lärandemiljö

På Torvaskolan är läsandet av litteratur av stor vikt. Både högläsning och elevernas individuella tystläsning får mycket tid av undervisningen.

Vi vill verkligen satsa på det här nu för vi tycker att det ger så mycket tillbaka. Du får upp den här läsglädjen, du får upp läsfarten och så ger det ju i de andra ämnena också. Det spänner över alla ämnen, sen ägnar vi ju mycket åt det i svenskan såklart. (1)

---

<sup>3</sup> Rigmor Lindö och Maj Björk är författare vars böcker förekommer på Lärarprogrammet. Exempelvis *Den meningsfulla språkväven* (Lindö, 2005) och *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand* (Björk & Liberg, 2003).

Läraren vill servera böcker som ett ”smörgåsbord” genom att erbjuda ett stort sortiment av böcker så ofta som möjligt. I de bokhyllor som är utspridda längs väggarna finns rader av litteratur i alla nivåer och tjocklekar. Mycket tid läggs på att hitta litteratur som passar varje enskild elev i klassen och varje skoldag börjar för dessa elever med egen tystläsning i minst 20 minuter i dessa böcker. Klassen har som mål att ”läsa till tusen” vilket innebär att de tillsammans skall läsa totalt 1000 böcker. På väggarna sitter stjärnor som markerar hur många böcker klassen läst.

När vi läst till 1000 har vi 1000-fest. Och det blir faktiskt aldrig någon tävling mellan barnen utan ju mer dom läser ju roligare tycker dom att det är och då vill dom läsa mer. Sen har jag ju själv läst väldigt mycket barnlitteratur i och med att jag jobbat så länge, så då blir det ju att man kan mycket och då kan man ju servera mer. (1)

Det förekommer ofta högläsning och dessa böcker blir ofta en utgångspunkt för diskussioner och reflektioner i klassrummet. Läraren påpekar att det är viktigt att samtalen varierar mellan helklass, mindre grupper och pardiskussioner. Under vår observation iaktogs flera av dessa aktiviteter, där det framgick att eleverna aktivt deltog och kom med synpunkter. Läraren poängterar att det är betydelsefullt att eleverna får diskutera och reflektera det de läst och därför får eleverna i somliga fall även läsa samma böcker som ett antal andra elever. Här menar läraren att det är viktigt att veta var eleverna befinner sig i sin läsutveckling för att kunna anpassa läsgrupperna efter nivåer och i detta arbete utnyttjas gärna material som Stjärnsvenska.<sup>4</sup>

Elevernas eget skrivande lyfts fram i detta arbetssätt och man arbetar till exempel mycket med fortsättningsberättelser där eleverna med utgångspunkt i en läst bok får skriva vidare om vad de tror hände sedan.

Fortsättningsberättelser är väldigt tacksamt att jobba med eftersom dom får någonting konkret att utgå från. Sen kan de ju anpassa sina berättelser till sin egen nivå också. Vi läser och skriver och skriver och läser och målar och recenserar hela tiden. (1)

Elevernas egenproducerade arbeten, till exempel böcker och fortsättningsberättelser synliggörs bland annat genom att de hängs upp på väggarna i klassrummet. När eleverna läst färdigt en bok uppmuntras de även att recensera den och på detta sätt rekommenderar eleverna böcker till varandra hela tiden. Läraren påpekar att eleverna gärna läser böcker som deras klasskamrater talat positivt om. Detta medverkar även till att elevernas mottagare blir tydlig.

Det viktigaste är enligt denna lärare att eleverna läser, vad de läser kommer för läraren i andra hand. Eleverna begränsas därmed inte till att läsa ”fin litteratur” utan tillåts även läsa till exempel serietidningar. Eleverna uppmuntras dock att minst varannan läst bok bör vara av skönlitterär karaktär. Läraren poängterar att böckerna ofta går att koppla till verkligheten vilket ger möjlighet för eleverna att skaffa sig erfarenheter genom läsningen. Fortsättningsvis menar läraren att kopplingar till verkligheten även bidrar till att eleverna enklare kan diskutera och reflektera över det de har läst.

---

<sup>4</sup> Stjärnsvenska är ett systematiskt uppbyggt material med inspiration från helordsmetoden. Utgångspunkten är att alla barn kan bli bra på att läsa och skriva, bara de får möjlighet att läsa, träna och uppleva orden i sin egen takt. Böckerna är nivåindelade vilket skall ge eleverna möjlighet att utveckla sitt läsande i egen takt. Alla elever skall kunna hitta en bok på den nivå de befinner sig – från läsinlärning till att de läser tyst flytande.

Arbetsättet är till viss del ämnesintegrerat, men då eleverna inte alltid läser samma bok är det enligt läraren svårt att förankra till exempel matematiken i litteraturens innehåll. Därför blir snarare böckerna i sig en källa till räknande. Exempelvis kan det handla om att räkna sidor i böckerna, göra stapeldiagram och i slutet på terminen gör de även bland annat ett snitt på hur många böcker de läst.

### **5.1.3 Hur uppfattar lärarna effekterna för elevers lärande?**

De fördelar som upplevs med arbetsättet berör i första hand positiva effekter på elevernas läsfart och läslust, men även att konkurrensen minskar då det inte blir tydligt för eleverna vem som läser på vilken nivå då en bok alltid är en bok.

Det blir inte så synbart eller kännbart vilka nivåer dom befinner sig på och det är viktigt att eleverna får känna att de är bra. Tror du att du är bäst på allt så är du bra mycket bättre på allt än du tror att du är sämst på allt. (1)

Genom att fokusera på litteraturläsning i sådan hög grad i undervisningen anser läraren även att individanpassning blir mycket lätt.

Individbaserad undervisning blir absolut mycket lättare. Det finns ju en jättestor spridning på skönlitteratur så det är bara att hitta den bok som passar för varje barn. Det finns böcker i alla nivåer. Skönlitteratur är skitbra! Det bästa läromedlet som finns! (1)

Läraren ser många fördelar med att jobba med skönlitteratur som huvudsakligt läromedel. Bland annat upplevs att intresset för deltagande i diskussioner ökar, men det finns många ytterligare positiva effekter.

Det är lätt att se många vinster för du plockar ju in en del av verkligheten när du jobbar med skönlitteratur. Du öppnar barns fantasi, du öppnar för spänningssökandet, öppnar dörrar till nya infallsvinklar. Jag tror ju verkligen på det här. (1)

Den enda nackdel som upplevs av läraren är att det kan tänkas finnas elever som inte gynnas av detta arbetsätt. Dock påpekas att det i dessa fall är läraren själv som brister i sin kompetens om läraren inte kan anpassa undervisningen även för dessa elever.

## **5.2 Lerstadskolan**

Den besökta klassen består vid tillfället för observationen av 15 elever i år 1. En lärare finns närvarande under hela tillfället och tidvis deltar även en fritidspedagog.

### **5.2.1 Bakgrund**

Grundtanken till arbetsättet ligger i en satsning på elevernas språkutveckling. Läraren betonar vikten av att ha ett välutvecklat språk och menar att det är en demokratisk rättighet.

Har du ett väl utvecklat språk så kan du prata för dig, du kan ställa krav, du kan uttrycka dina åsikter och argumentera. Och det hänger ju ihop med våra demokratiska rättigheter och skyldigheter. Så därför har vi valt att jobba så intensivt med detta. (2)

Genom litteraturläsning anser läraren att man möjliggör denna språkutveckling och mycket fokus läggs även på att hjälpa eleverna att förstå vad de läser. På Lerstadskolan anser de att förståelsen för texten är av stor vikt och att barn som endast avkodar texten måste få hjälp att utveckla strategier man kan använda då man inte förstår innehållet i det man läser.

Projektet med språkutveckling startades av skolutvecklingsledaren som har sin grund som lärare i svenska som andraspråk. Genom ett stipendium fick denne möjlighet att besöka ett antal skolor i USA som arbetar med boksamtal och detta lade sedan grunden för Lerstadskolans upplägg. Arbetet med boksamtal är inte ämnesöverskridande då de menar att detta endast handlar om den språkliga utvecklingen. Tanken är att hela skolan skall arbeta på samma sätt med detta. Därför har även förskollärare och fritidspedagoger som är anställda på skolan deltagit i den fortbildning som organiserats. Delar av den fortbildning som erbjudits har utgått från *Tankens mosaik* (Keene & Zimmermann) och denna bok har lästs och diskuterats av samtliga pedagoger. Det är även utifrån denna bok som stora delar av arbetsgången hämtats.

## 5.2.2 Arbetssätt och lärandemiljö

Varje dag börjar med ett läspass som varar i omkring en timme. Första momentet i detta pass är en gemensam högläsning och boksamtal där eleverna uppmuntras att komma med reflektioner och diskutera olika kopplingar de gör till texten. Ibland har läraren en särskild strategi som denne vill visa och låta barnen ta till sig.

Då använder vi oss själva som modeller först. Det är då min modellhatt åker på. För att då vet dom, eller ska veta, att när jag har den hatten på mig då vill jag inte bli avbruten utan då tänker jag högt om man säger så [...]. Då gör vi så några gånger först att vi säger jag ingenting utan då bara hatten åker på och så demonstrerar vi den strategi vi ska ha. Sedan, kanske efter några gånger så frågar vi "vad gjorde jag när hatten åkte på?" (2)

Efter att eleverna fått diskutera uppmuntras de att själva använda denna strategi när de läser själva. Vid tillfället för observationen ställdes ett antal "jag undrar – frågor" av läraren som inte var tänkta att besvaras för tillfället. Tanken var att eleverna sedan själva skall lära sig dessa strategier och till exempel själva fundera över denna typ av frågor.

Eleverna ges efter högläsningstiden tid till egen läsning i de böcker de själva valt. Läraren samarbetar aktivt med skolbiblioteket där en utbildad bibliotekarie finns att tillgå som stöd i elevernas val av böcker. Under tiden eleverna läser, tar läraren tid till enskilda lässamtal med eleverna, men detta är fortsättningsvis tänkt att utvecklas till samtal gruppvis. Beroende på nivå kan dessa samtal röra allt från det mest basala som skillnaden mellan ord och bokstäver till funderingar över kopplingar mellan elevernas erfarenhet och den lästa texten. Man varierar samtalen även genom att låta eleverna lyssna på varandras tankar både i par och i grupp. Tanken med parsamtal är i första hand att låta alla få en chans att prata och berätta, vilket de tidigare upplevt att inte alla elever gör. Dessa samtal utgår vanligtvis från frågor som dykt upp under läsningen och kan kopplas till eleverna själva. Läraren framhåller även att en fritidspedagog går runt och lyssnar till elevernas läsning under denna tid.

Innan återsamlingen får eleverna skriva i en läslogg vad de läst under passet. De får skriva ner vilken bok och i de fall då hela kapitelböcker läses antecknas även sidantal.

Sedan har vi så att en gång i veckan så jobbar vi med någonting som vi kallar reflektionsblad, och då innebär det att de får välja en av de böcker de läst i veckan och skriva titel och författare. Sen får det ett uppdrag av oss. Det kan vara som nu till exempel att ”jag vill att du ska skriva om någon koppling du har gjort”. (2)

Uppgiften är utformad med utgångspunkt i de strategier de för tillfället arbetar med i klassen. Under den efterföljande återsamlingen får ett antal elever berätta om de kopplingar de gjort under passet och en kort diskussion kring detta äger rum. Under terminen har eleverna haft ett antal verser i läxa och dessa läses även gemensamt under denna stund.

### **5.2.3 Hur uppfattar lärarna effekterna för elevers lärande?**

Till viss del upplever läraren att individanpassningen är väl fungerande i detta arbetssätt. Högläsningen är samma för alla barn då de anser att denna är viktig för gemenskapen i klassen.

Sen när det gäller barnens egen läsning, då nivågrupperar vi ju böckerna. Så där kan man ju individualisera, mycket. Ibland får de välja böcker själva och det blir ju mer och mer att de får välja själva och lite har ju jag plockat ut då. Men det är ju där det är aktuellt i så fall. (2)

Läraren i klassen har goda erfarenheter av arbetet med boksamtal och anser det vara en mycket väl fungerande metod då det hos kollegor som utfört nationella prov med eleverna i år 5 visat sig att samtliga elever behärskat avsnittet med läsförståelse. Däremot har man tidigare år upplevt att vissa elever tyckt att läsning varit mycket tråkigt, men påpekar även att dessa elever då inte förstått innehållet. Förutom dessa undantag ser man på skolan att lusten att läsa ökat med arbetssättet och de ser även en stor vinning i att eleverna gärna diskuterar och argumenterar. De anser litteraturen vara ett bra sätt att öppna för många och bra diskussioner och samtidigt härleda dessa till någonting konkret.

Man ser ju att barnen tänker och dom ifrågasätter [...] Veldig många tycker att det är veldig roligt. Ja, och liksom dom förstår det dom läser och dom tänker och argumenterar och diskuterar. Man kan få igång veldig mange diskussioner utifrån läsningen, ja man kan få ut jättediskussioner utifrån detta. Det är lite spennende tycker jeg eftersom eleven får opp interessen for å diskutere. (2)

### **5.3 Långmosseskolan**

Klassen som besökts är en åldersintegrerad grupp med elever i åren 1-3. Under observationstillfället delades dock klassen upp i olika grupper och därmed finns en variation mellan 14 och 24 deltagande elever samt mellan en och två lärare. Vissa lektionspass var även ordnade i åldershomogena grupper.

### 5.3.1 Bakgrund

En av lärarna på Långmosseskolan deltog i ett projekt där man ville förändra så att eleverna tog ansvar och kände att det de gjorde var viktigt och meningsfullt. Önskemålet var att arbeta mer tematiskt och under detta projekt växte metoden med arbete utifrån barnboksfiguren<sup>5</sup> fram. Det bestämdes att de skulle köpa in litteratur för att arbeta med detta. Under denna tid fick skolan ekonomiskt bidrag som möjliggjorde detta. En av de intervjuade lärarna arbetade på skolan under denna tid och såg därför hur arbetet utformades i sin kollegas klassrum. Detta överfördes till lärarens egen verksamhet och sedan dess har arbetet med barnboksfigurens varit en utgångspunkt i undervisningen. Det skall dock påpekas att alla lärare på skolan inte arbetar med barnboksfiguren och även bland dem som gör det kan stora variationer förekomma.

Då större delen av eleverna på skolan har annat modersmål än svenska får samtliga pedagoger någon form av utbildning inom svenska som andraspråk. Övrig fortbildning är vanligtvis anpassad efter arbetssättet med barnboksfiguren. Även den interna fortbildningen används ofta till att utveckla arbetssättet och skapa dialog mellan arbetslagen.

Vi har börjat med att gå runt i varandras arbetslag. På APT-träffarna då och ta del av hur man jobbar i arbetslaget. Och då hade vi för några veckor sedan hela kollegiet inne hos oss och vi gjorde en samling med brev och precis som vi gör med barnen just för att visa på vårt arbetssätt.  
(3)

### 5.3.2 Arbetssätt och lärandemiljö

På Långmosseskolan använder sig de observerade lärarna av barnboksfiguren i allt arbete i klassen. Detta innebär att alla uppgifter de har i klassen grundar sig på ett brev från en, för tillfället vald, barnboksfigur. Det är alltid en barnboksfigur som förekommer under en längre tid men ofta tar de in ytterligare någon figur att arbeta med. Litteraturen har en tydlig roll i klassrummet och böckerna finns lättillgängliga i olika höjder på olika platser i rummet och på en av hyllorna finns även en utställning med ett antal utvalda böcker.

Varje dag börjar med en samling där barnboksfigurens brev presenteras. I brevet, som läses gemensamt finns funderingar och tankar från figuren och detta leder till en uppgift som ligger till grund för dagen.

Det viktigaste är ju samlingarna på morgonen. Det är där allt arbete börjar. Då är brevet där från en barnboksfigur. I väskan ligger brevet och ofta en uppgift också. Den här uppgiften utgör grunden för dagen. Det blir tydligt för oss vad vi ska göra och det blir tydligt för barnen vad som händer. Ofta är det någon fråga eller nånting som ställs på ett roligt sätt som gör att barnen blir nyfikna. (3)

Samlingarna har en stor betydelse i denna verksamhet då det är här den största möjligheten till konversation i klassen finns. Vår observation styrker att eleverna gärna deltar i diskussioner med egna reflektioner. Det är genom samtal med eleverna som lärarna ser vad de skall arbeta vidare med. Elevernas erfarenheter och deras intresse är det som ligger till grund för lärarnas

---

<sup>5</sup> Denna arbetsmetod är utvecklad av Ulla Sundemo och Monica Nilsson. I arbetssättet är barnlitteraturen och elevernas egna erfarenheter utgångspunkten för det språk- och kunskapsutvecklande arbetet. Vidare information om detta går att finna ibland annat *Barnboksfiguren: en tillgång på alla plan* (2004).



planering och de poängterar att det är mycket viktigt att man utgår från eleverna och hela tiden utmanar dem där de är. För tillfället finns bland några lärare på skolan en diskussion om att samtala mer om tomrummen i barnlitteraturen med eleverna. De menar att det finns många undertexter i böcker i form av det som inte sägs som kan vara spännande att diskutera. Till exempel ges frågor som ”vem är Alfons mamma egentligen?, varför finns inte hon med?”

Exempel på hur de går tillväga i arbetet utifrån metoden var när eleverna vid ett tillfälle fick se framsidan på en bok och i grupp fundera över, och skriva ner vad de trodde att boken handlade om. Dessa texter blev grunden för kommande arbeten. Exempelvis var det en elevgrupp som trodde att huvudpersonen i boken skulle måla stenar vilket i sin tur ledde till att eleverna själva målade stenar. Arbetet med stenarna fortsatte med att de sorterade dem efter färg och form och i slutändan ledde detta till olika diagram för att tydliggöra sorteringen. Lärarna menar att arbetet på detta sätt blir meningsfullt för eleverna och att det blir tydligt varför de arbetar med vissa saker.

All form av läsning är vanligt förekommande och det är utifrån denna som lärarna sedan utformar läxor åt eleverna. Handlar boken om att Gustav har varit hos tandläkaren så kan veckans skrivläxa handla om att de själva skall berätta om ifall de varit hos tandläkaren. Lärarna menar att de på detta sätt kan utgå från elevernas vardag genom litteraturen. Detta medför att lärarna helt valt bort traditionella läroböcker. Vidare poängterar lärarna att det är viktigt att allt man gör har en mottagare.

Det finns alltid en mottagare för det man gör. Det är inte så att man gör någonting och sen stoppar man det i en låda och så får det ligga där. Eller man gör en läxa och så stoppar man det i en mapp utan meningen är att man ska få visa det för någon annan eller läsa det för någon annan. (3)

Eleverna får därför alltid en direkt respons på sina prestationer då de läser för klasskompisar eller visar någonting för en av lärarna. Huvudsaken är enligt dem att ingenting man gör är onödigt, utan att det istället finns en tydlig mening med arbetet. De båda lärarna påpekar vikten av att de under arbetets gång hela tiden har läroplaner och kursplaner i bakhuvudet då de gör sin planering. Då de inte använder sig av traditionella läroböcker blir detta arbete mycket viktigt att vara medveten om. De påpekar därför att trots att de hela tiden utgår från barnens intressen, även medvetet arbetar med vissa moment.

### **5.3.3 Hur uppfattar lärarna effekterna för elevers lärande?**

Lärarna poängterar att samlingarna och diskussionerna i klassrummet har en betydande roll i undervisningen. Detta leder i sin tur till att eleverna gärna vill vara med och reflektera och dela med sig av sina tankar. På detta sätt tränas barnen i diskussion och lär sig att förklara hur de tänker.

Det utvecklas en socialitet som är väldigt hög. Dom är väldigt sociala barnen och det märker man sen när dom får jobba i grupper också då. (4)

Arbetet med barnboksfigurer innebär ett ämnesöverskridande arbete och de använder sig inte av några traditionella läroböcker. Som följd av detta anser lärarna att undervisningen blir lättare att individanpassa.

Alla uppgifter är så att alla barn gör samma uppgift [...] det är samma uppgift fast barnen löser det på sin nivå. Och det kan ju vara så att barn som inte kan skriva så mycket, då blir teckningen kanske viktigare [...]. Medan dom som skriver mycket, då lägger man mer fokus på att dom ska skriva långt och länge. Dom hittar den nivån själva mycket. (3)

De båda lärarna i klassen upplever att eleverna ser betydelsen av att lära sig läsa då de hela tiden har böckerna runt om kring sig. Det blir viktigt för dem att kunna ta del av denna värld eftersom lärarna själva framhåller den som meningsfull. Genom böckerna får eleverna även inspiration till sitt eget textskapande och det är ofta eleverna försöker efterlikna dessa texter. Därmed kommer ofta frågor naturligt rörande stor bokstav, skiljetecken etc.

En nackdel som framhålls är att tiden inte räcker till. Dock anser lärarna att upplevelsen av detta inte är specifikt för deras arbetssätt.

Jag tror att oavsett hur man jobbar så har man en känsla av att man inte hinner notera vad varje barn kan. Ambitionen är så mycket mer än vad man hinner med. (4)

## **5.4 Resultatsammanfattning**

### **5.4.1 Hur använder sig lärare av skönlitteratur i undervisningen?**

Samtliga skolor utgår från skönlitteratur i form av både individuell läsning och högläsning, hur mycket tid som ägnas åt detta varierar dock. Vidare framhåller alla de intervjuade lärarna vikten av samtal och diskussion i varierande gruppsammansättningar. Läsningen är normalt en utgångspunkt för dessa.

Torvaskolans lärare arbetar mycket med litteraturen som en källa för kunskap. Fokus läggs på läsandet och elevernas reflektioner kring den lästa texten. Recensioner, fortsättningsberättelser och teman utifrån gemensamma böcker är vanligt förekommande. Lerstadskolans arbete med skönlitteratur är begränsat till ämnet svenska och karaktäriseras av strukturerade boksamtal och eleverna uppmanas att göra kopplingar mellan litteraturen och egna erfarenheter. Eleverna på skolan arbetar även dagligen med läslogg. Långmosseskolan arbetar utifrån barnboksfiguren. Litteraturen är ofta en inspirationskälla för eleverna, men våra observationer och intervjuer har inte visat på att litteraturen används som kunskapskälla. Deras temaarbeten utgår vanligtvis från elevernas intresseområden och barnboksfiguren utnyttjas som ingång, men själva litteraturen är sällan utgångspunkt.

### **5.4.2 Hur ser lärandemiljön ut?**

Gemensamt för de observerade skolorna är att litteraturen har en tydlig roll i klassrummen. Utifrån vår undersökning är det tydligt att samtliga lärare kopplar sin undervisning till elevernas erfarenhetsvärld. De observationer som gjorts bekräftar lärarnas påståenden kring elevernas vilja att delta i samtal. Eleverna deltar aktivt i diskussioner och uttrycker egna reflektioner kring olika frågeställningar utifrån litteraturen. Långmosseskolans lärare påpekar vikten av att eleverna har en tydlig mottagare för det de gör, men även på de andra besökta skolorna har eleverna, om än inte uttalat, mottagare genom recensioner och läsloggar.

### 5.4.3 Hur uppfattar lärarna effekterna för elevers lärande?

Alla lärare framhåller att individanpassning blir lättare när man arbetar utifrån skönlitteratur i undervisningen. Samtliga deltagande poängterar även att elevernas lust att reflektera i gemensamma diskussioner är tydlig.

Läraren i klassen på Torvaskolan menar att dennes arbetssätt i första hand har positiva effekter på elevernas läsfart och läslust, men även att konkurrensen minskar då det inte blir tydligt för eleverna vem som läser på vilken nivå då en bok alltid är en bok. I synnerhet Lerstadskolans lärare påpekar positiva effekter på gemenskapen i samband med högläsning. Den primära effekten framhålls dock vara språkutvecklingen som även är den grundläggande anledningen till satsningen på undervisning utifrån skönlitteratur. Förutom positiva effekter på elevernas språk menar läraren även att läsförståelsen ökar i och med detta arbete. Lärarna på Långmosseskolan anser att eleverna hela tiden ser betydelsen av att lära sig läsa då de hela tiden har litteraturen omkring sig vilket de påpekar leder till att eleverna vill lära sig läsa. De menar också att böckerna blir positiva förebilder för eleverna då de utvecklas i läsning och skrivning.

## 6. Diskussion

Vi kommer i detta avsnitt att inleda med en metoddiskussion där vi vill lyfta fram de eventuella för- och nackdelar vi i efterhand upplevt med den valda metoden för vår studie. Efter detta följer vår resultatdiskussion där en jämförelse dels av litteraturen och skolorna och dels av skolorna sinsemellan kommer redovisas. Syftet med undersökningen har varit att studera undervisning utifrån skönlitteratur. I denna avslutande del avser vi belysa valda delar av resultatet genom att anknyta dessa till den tidigare presenterade litteraturen. Då ämnet för vår studie är komplext och resultaten av våra frågeställningar ofta går in i varandra har vi valt att strukturera vår resultatdiskussion i en helhet där syftesfrågorna:

- Hur använder sig lärare av skönlitteratur i undervisningen?
- Hur ser lärandemiljön ut?
- Hur uppfattar lärarna effekterna för elevers lärande?

kan besvaras utifrån flera gällande omständigheter. Därför disponeras resultatdiskussionen under liknande rubriker som i litteraturavsnittet. Vi kommer istället att återknyta till syftesfrågorna i den sammanfattning som avslutar diskussionsavsnittet.

### 6.1 Metoddiskussion

Studiens syfte, att studera olika lärares arbetsmetoder med skönlitteratur i undervisningen, hur lärandemiljön ser ut och lärarnas upplevda effekter för elevers lärande avgjorde val av metod. Det bedömdes att detta fångades bäst med hjälp av en kvalitativ fallstudie och således användes intervjuer och observationer eftersom vi inriktat oss på insikt, upptäckt och tolkning. Om vi valt att göra en kvantitativ undersökning hade vi fått ett större urval och eventuellt ett mer generaliserbart resultat.

I undersökningen användes dels en observationsguide, som framställts utifrån anvisningar från Merriam (1994) och dels en intervjuguide där våra tre syftesfrågor legat till grund. Förhoppningen med intervjuguiden var att den skulle utmynna i att vi fick viss information från samtliga respondenter, men ändå göra det möjligt att utgå från situationen som den utvecklas. Upplevelsen av huruvida detta fungerade i realiteten är tillfredställande. Det är å ena sidan troligt att vi skulle ha fått en jämnare resultatredovisning om vi helt formulerat frågorna i förhand. Å andra sidan visade sig de olika arbetssätten skiljas åt i relativt hög grad vilket gjorde att olika tyngd lades vid olika frågor beroende av lärarnas tillvägagångssätt. Vi tror att vårt genomförande av en pilotintervju utifrån vår intervjuguide varit positiv för vår studie då vi efter denna modifierade guiden något. Vid tidpunkten för observationerna förde vi löpande, deskriptiva anteckningar, för att därefter komplettera med våra egna kommentarer. Vi anser att detta underlättade arbetet med resultatredovisningen. Även när det gäller intervjutillfällena underlättades det kommande arbetet genom att de spelades in. Likaså hade detta till följd att vi kunde koncentrera oss på informanternas svar.

Urvalet av informanter för undersökningen genomfördes, som vi tidigare redogjort för, ändamålsenligt utifrån syftet. Med hjälp av en, i ämnet kunnig nyckelperson fick vi uppgifter om ett antal skolor med erfarenhet av arbete med skönlitteratur i undervisningen. Då urvalet visade sig vara tillfredställande utifrån variationsbredden ansågs det av oss inte nödvändigt att

utföra ytterligare intervjuer och observationer. Vårt resultat baseras dels på de observationer vi gjort och dels på de tankar som lärarna delgivit oss vid intervjutillfället. Dock visade det sig när vi skrivit resultatredovisningen att de intervjuades svar varierade i omfattning. Vissa av informanterna uttalar sig fåordigt i en del frågor som sannolikt saknar betydelse för dem. Resonemanget som förts har behandlat att trots att fåordiga svar lämnats har vi kunnat uppfatta vad informanterna menat, utifrån de helhetsintryck som intervjun tillsammans med observationen skapat.

Det hade förmodligen stärkt vår diskussion om möjlighet till fler och längre observationstillfällen funnits. Vissa intryck från de enstaka tillfällen vi observerat kan tänkas ha gett en felaktig tolkning då situationen inte kunnat ses som representativ vare sig för lärarens arbetssätt eller för förhållningssätt gällande skönlitteratur i undervisningen.

## **6.2 Resultatdiskussion**

### **6.2.1 Styrdokument och sociokulturellt perspektiv på lärande**

Det är tydligt att samtliga lärare har en syn på lärande som överensstämmer med det sociokulturella förhållningssättet och styrdokumentens mål att varje elev lär sig lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att bland annat reflektera över egna erfarenheter (Utbildningsdepartementet, 1998, s 10). Samtliga deltagande i undersökningen påpekar vikten av samtal och diskussion i varierande grupsammansättningar och framhåller litteraturen som en god utgångspunkt för detta.

Då en strävan i undervisning utifrån litteratur är att låta eleverna reagera spontant krävs mycket fokusering på att skapa en trygg atmosfär i klassrummet där eleverna kan känna att deras uppfattningar och åsikter är betydelsefulla för diskussionen. Dysthe (2003) påpekar att det är lärarens ansvar att skapa ett intersubjektivt rum som inkluderar samtliga elever så att de känner sig trygga och på så sätt kan kommunicera lätt och naturligt (s 152). Lärarna på Långmosseskolan poängterar att samlingarna och diskussionerna i klassrummet har en betydande roll. Det är detta tillsammans med elevernas erfarenheter och intressen som ligger till grund för undervisningen vilket i sin tur leder till att eleverna gärna vill vara med och reflektera och dela med sig av sina tankar. Vi anser, utifrån våra observationer och intervjuer, att detta skapar en trygg atmosfär i klassrummet där eleverna tillåts reagera spontant. Även på de två andra undersökta skolorna upplever vi att klimatet är tillåtande och att alla elever inkluderas i gemenskapen då de under observationstillfällena var aktivt deltagande i samtalen.

När det gäller elevernas erfarenheter och intressen menar Skolverket (2000b) att ett arbetssätt som tar utgångspunkt i dessa kan beskrivas som en A-miljö (s 8). På alla besökta skolor påtalar lärarna vikten av elevernas erfarenheter, hur dessa sedan används varierar dock. Å ena sidan görs kopplingar mellan elevernas erfarenheter och böckerna på Lerstadskolan och å andra sidan menar läraren på Torvaskolan att eleverna skaffar sig erfarenheter utifrån litteraturen som i sin tur leder till att eleverna enklare kan diskutera och reflektera över det de har läst. Detta stämmer väl överens med Kursplanen i svenska där det framhålls att skönlitteratur förmedlar erfarenheter. De vidgade erfarenheterna leder i sin tur till att

elevernas fantasi utvecklas och det är, enligt Vygotskij (1995) tack vare denna förmåga som utveckling sker. Det är med hjälp av fantasin som erfarenheter, känslor och tankar kombineras. Även i Läroplanen (Lpo 94) betonas det att skolan skall sträva efter att eleverna ”utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur” (Utbildningsdepartementet, 1998, s 96-97). I den besökta klassen på Långmosseskolan utgår lärarna helt från elevernas erfarenheter och intressen. De erfarenheter som uppkommer i det aktuella arbetet skapar ingångar till nya kunskapsområden. Detta stämmer väl överens med A-miljön där ”olika typer av elevinitiativ tas upp och utvecklas vidare” (Skolverket, 2000b, s 9).

## 6.2.2 Individuell läsning

I Läroplanen (Lpo 94) framhålls att eleverna skall utveckla ”sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär” (Utbildningsdepartementet, 1998, s 96 -97). Detta görs lämpligen genom att låta eleverna läsa olika typer av litteratur. Hur mycket tid de olika lärarna väljer att ägna åt elevernas individuella läsning är varierande mellan de olika skolorna. Lerstadskolan ägnar endast tid till läsning under morgonens läspass medan de övriga skolorna låter läsning spänna över flera ämnen. Mest tid finns dock för detta på Torvaskolan som lägger mycket stor vikt vid att få upp läshastighet och läsglädje. När läsning av skönlitteratur ingår till så stor del i undervisningen anser alla intervjuade lärare att individanpassningen blir lättare. Läraren på Torvaskolan påpekar dock att mycket tid får läggas på att hitta litteratur som möter varje elev där de befinner sig. Dock är det viktigt att, som Chambers (1993) säger, vara medveten om att den som avgör vilka böcker som skall läsas utövar makt. Genom valet av litteratur väljer man även innehållet av ämnen, idéer och språk etc. och därigenom bestämmer man även förutsättningarna för kommande samtal. Då undervisningen skall individanpassas och grundas på elevernas erfarenhet och intresse är det därför betydelsefullt för dem med individuell läsning, där de själva fått styra över litteraturval. Bortsett från att anpassningen av litteraturen kan tänkas vara mycket tidskrävande finns det flera positiva aspekter att belysa med detta arbete. Om en lärare har god kunskap om barn- och ungdomslitteratur och lägger ner energi på att anpassa böckerna efter eleverna bör detta per automatik innebära att varje elevs område för proximal utveckling hamnar i fokus. Även Rosenblatts (2002) åsikter kring förhållandet mellan litteraturen och läsaren som en transaktion medför att fokuseringen på kunskaper kring både elevernas läsutveckling och emotionella utveckling samt kunskap kring litterära verk är absolut nödvändig (s 10).

## 6.2.3 Högläsning

När man jämför de tre besökta skolorna kan man tydligt se att en betydande likhet i arbetet är högläsningen. Samtliga skolor utnyttjar skönlitteratur som högläsning böcker och det finns tid avsatt för denna aktivitet dagligen. Samtliga lärare betonar att högläsningen är en grund för diskussion och reflektion och några anser dessutom att stunden för högläsning verkar positivt på eleverna som grupp. All litteratur vi funnit och behandlat är även enig om att högläsning är av vikt för elevernas språkliga utveckling, gemenskapen samt en bra utgångspunkt för de viktiga samtalen. Exempelvis poängterar Löthagen (i Norberg 2003) att pedagogen i en situation för högläsning har goda möjligheter att hjälpa eleverna att förstå texten då läsaren kan stanna upp och gemensamt med eleverna fundera över eventuella frågor. Vidare påpekar

hon att detta vänjer eleverna vid ett reflekterande förhållningssätt till böcker (s 158 – 159). Det betonas i litteraturen att högläsningen även utvecklar elevernas förmåga att lyssna, tänka och fantisera. Utifrån detta finns därmed inga uttalade tveksamheter i huruvida eleverna gynnas av denna aktivitet.

#### 6.2.4 Samtal utifrån litteratur

En huvudsaklig aktivitet som utgår från skönlitteratur är på samtliga skolor, förutom själva läsandet, varierande former av samtal. Lerstads skolan arbetar uttryckligen med boksamtal och läraren säger att de till stor del utgår från Keene och Zimmermann (2003). Man kan, när man läser tidigare litteratur på området även se att samtalsmodellen ”jag undrar – frågor” är ett begrepp som huvudsakligen förekommer i Chambers (1995) syn på utvecklande samtal. Läraren poängterar även vikten av att samtliga elever skall erbjudas tillfälle att prata och framhåller att detta är en av de grundläggande tankarna för parsamtal.

Lärarna på Långmosseskolan uppmuntrar till samtal kring och utifrån litteratur, men de använder inte en utformad modell för dessa diskussioner. Trots detta kan man se stora likheter med Chambers (2004) och Keene och Zimmermanns (2003) strukturer då de hjälper eleverna att koppla den lästa litteraturen till deras egen verklighet och erfarenhet genom frågor som knyter samman texten med elevernas erfarenhetsvärld. Lärarna strävar efter att eleverna skall diskutera litteraturen i anknytning till sig själva, dock kan man se att de ofta ger eleverna en instruktion om vilken koppling som skall göras. Exempel på detta är diskussioner som skapas utifrån att en text behandlat tandläkarbesök och lärarna sedan undrar om eleverna själva varit hos tandläkaren och deras upplevelser kring detta. Vid närmare granskning uppstår därför funderingar kring huruvida det finns utrymme för samtal om själva texten och dess innehåll. De nämner att det bland kollegorna finns diskussioner om att lyfta fram ”tomrummen” i böckerna och detta skulle troligen innebära en sådan diskussion. Detta är dock något som de intervjuade lärarna för tillfället inte fastnat för, och därmed fokuseras diskussionerna mer på likheter med elevernas egna situationer. Detta å ena sidan bygger helt på elevernas verklighet men å andra sidan är det möjligt att det inte ger utrymme för öppnare och friare diskussioner om främmande aspekter och djupare analyser.

Skolverket (2000b) menar att användandet av samtalande, läsande och skrivande i undervisningen för att låta eleverna reflektera över vad de lärt sig karakteriserar en A-miljö (s 9). I Kursplanen för svenska betonas det att ett arbete med litteratur möjliggör tillgodoseendet av elevernas behov att uttrycka vad det känner och tänker. Litteraturen ger gemensamma upplevelser att reflektera över och tala om (Skolverket, 2000a, s 98). På de besökta skolorna får eleverna ofta tillfällen att diskutera och reflektera, tidpunkten för när detta sker skiljer sig dock åt. Den största möjligheten till diskussion och reflektion i klassen på Långmosseskolan erhålls under deras samlingar. Efter att de läst, exempelvis barnboksfigurens brev upplever lärarna att eleverna gärna vill vara med och reflektera över olika frågeställningar. Lärarna menar att eleverna på så vis tränar på att diskutera och förklara hur de tänker.

På Torvaskolan är det ofta högläsningens boken som är utgångspunkt för diskussion och reflektion. Läraren påpekar att det är betydelsefullt att eleverna får diskutera och reflektera det de läst och därför får eleverna i somliga fall även läsa samma böcker som ett antal andra elever. Vidare poängteras att det är viktigt att samtalen varieras mellan helklass, mindre

grupper och pardiskussioner. Skolverket (2000b) menar att det är angeläget att eleverna känner sig engagerade och delaktiga oavsett om arbetet bedrivs i helklass eller i mindre grupper (s 8). Under vår observation på Torvaskolan iaktogs flertalet diskussionstillfällen, där det framgick att eleverna aktivt deltog och kom med synpunkter. Detta anser vi tyder på en trygg atmosfär där eleverna tillåts reagera spontant och där deras åsikter är betydelsefulla.

Läraren på Torvaskolan poängterar vidare att arbetet med litteratur innebär att elevernas intresse för att diskutera och reflektera ökar. Detta överensstämmer med Läroplanen (Lpo 94) där det poängteras att eleverna skall utveckla "sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera" (Utbildningsdepartementet, 1998, s 96 -97). Även på Lerstadskolan utgår de från högläsningens bok, men dessa använder sig, som vi tidigare nämnt av det strukturerade boksamtalet som utgångspunkt i diskussionerna. De anser litteraturen vara ett bra sätt att öppna för många och bra diskussioner och samtidigt härleda dessa till någonting konkret. Eleverna uppmuntras att reflektera och diskutera olika kopplingar de gör till texten. Björk och Liberg (2003) menar att högläsning i kombination med det gemensamma samtalet kring den lästa texten bidrar till att stödja och hjälpa eleverna till en ökad förståelse av texten (s 12 – 17). Så som läraren på Torvaskolan upplever även läraren på Lerstadskolan att arbetssättet bidrar till att eleverna gärna diskuterar och argumenterar.

Vi vill dock poängtera att det kan till stor del bero på elevernas tidigare förhållande till litteratur och samtal, vad de har för förutsättningar att fungera i denna typ av undervisning. Chambers (1993) anser att barn som finner relevanta böcker omkring sig och som varje dag får lyssna på högläsning och får läsa själva samt att de uppmuntras att samtala med varandra är väl förbereda att delta i "jag- undrar- samtal". Svårare är det troligen med elever som inte haft dessa förutsättningar (s 12).

### **6.2.5 Skrivning utifrån litteratur**

Eleverna på Lerstadskolan arbetar mycket med läslogg vilket vi i litteraturen funnit vissa åsiktsmotsättningar om. Molloy (1996) är en förespråkare för detta arbetssätt och menar att det ger eleverna möjlighet att sammanfatta sina tankar och åsikter och på så vis stärka eleverna i kommande redovisningar och samtal med klassen (s 63). Rosenblatt (2002) är dock av uppfattningen att ett tvång att sammanfatta varje läst verk samt strikta ramar för utformandet av detta är hämmande för de spontana reaktionerna (s.65). Werner (enligt Chambers, 1995, s 46) anser att läraren inte alltid bör blanda sig i elevernas responser på litterära verk. Han menar att en mindre lyckad relation till läraren kan skapa känslomässiga blockeringar mot läsning. Detta innebär att det är troligt att en loggbok som kräver ständig redovisning kan verka hämmande för somliga elever. Då arbetet med läslogg på Lerstadskolan sker varje dag och har en betydande roll i undervisningen utifrån skönlitteratur är det därför angeläget att ha Rosenblatt och Werners uppfattningar i åtanke. Dock kan läsloggar, enligt Skolverket (2000b) utnyttjas på ett informellt sätt för att få eleverna att reflektera över hur de lär och på så vis kan skrivandet användas som ett tankeredskap (s 10).

Torvaskolans elever uppmuntras att recensera den lästa litteraturen men syftet med detta är inte att föra protokoll över hur mycket varje elev läst och vilka kopplingar de gjort utan istället att rekommendera böcker till andra elever i klassen. Björk och Liberg (2003) framhåller detta som positivt för läslusten (s 90-91) vilket läraren själv poängterar då hon



upplever att eleverna hellre läser en bok rekommenderad av en klasskamrat än en bok föreslagen av en lärare. Att på något sätt sammanfatta verket är på skolan inget krav utan en möjlighet eleverna har att dela med sig av sina åsikter. Det huvudsakliga skrivandet utifrån litteratur ligger snarare i olika typer av uppgifter såsom exempelvis fortsättningsberättelser. Långmosseskolans lärare ordnar uppgifter utifrån litteraturen som vi anser är ett mellanting mellan Lerstadskolan och Torvaskolan. Hemläxorna grundar sig på de kopplingar lärarna belyser åt eleverna, men många skrivuppgifter bygger på ett fritt fantiserande. De exempel vi tidigare belyst med gruppuppgiften om att skriva vad de tror en bok handlar om tydliggör vår syn på detta.

När det gäller skrivningen menar Björk och Liberg (2003) att detta bör ske i meningsfulla och funktionella sammanhang (s 17). För att åstadkomma detta framhålls möjligheten att låta eleverna skriva till en utomstående mottagare. Allard och Sundblad (i Sandqvist & Teleman 1989) poängterar att skrivande till en utomstående mottagare innebär, att eleverna blir medvetna om vikten av att bearbeta sina texter så att dessa kan läsas av andra (s 226ff). Att alltid försöka finna olika mottagare när eleverna läser och skriver ingår i Skolverkets (2000b, s 9) beskrivning av A-miljön. Vidare är det angeläget att eleverna är klara över vilka deras mottagare är och att eleverna får ett konkret och riktat gensvar på sina texter.

Lärarna på Långmosseskolan anser att böckerna är en förebild för elevernas eget skrivande. De poängterar att det är viktigt att allt eleverna gör har en mottagare. De menar att eleverna inte skall behöva uppleva att det de gör saknar relevans och endast arkiveras. Även när det gäller att eleverna får konkreta och riktade svar är detta betydelsefullt. Eleverna får alltid en direkt respons på sina prestationer då de läser för klasskompisar eller visar någonting för en av lärarna. Huvudsaken är enligt dem att ingenting eleverna gör är onödigt, utan att det istället finns en tydlig mening med arbetet. På Torvaskolan blir elevernas mottagare synlig genom att de uppmanas att recensera färdiglästa böcker. Detta bidrar till att eleverna rekommenderar böcker till varandra samtidigt som de skriver till en utomstående mottagare. Under vår observation lade vi märke till att läraren ställde många frågor till eleverna och uppmanade dem att diskutera de olika lästa böckerna innan de började skriva recensionen. Detta innebär, enligt Allard och Sundblad (i Sandqvist & Teleman 1989) att lärarens roll istället för mottagare fungerar som en handledare som hjälper till och gör skrivandet lättare och effektivare (s 230ff). När det gäller Lerstadskolan använder de, som vi tidigare nämnt läsloggar. Till dessa finns det olika mottagare, dels läraren och dels de andra eleverna.

### **6.2.6 Tematiskt arbete utifrån litteratur**

Läraren på Lerstadskolan begränsar sitt arbete med skönlitteratur till ämnet svenska då det primära, i deras syn på denna undervisningsform, är fokuseringen på elevernas språkutveckling. Således är litteraturen inte integrerad i övriga ämnen. Detta motsätter sig Nilsson (1997) som menar att läsning inte skall vara en isolerad händelse som sker under ett givet fyrtiominuterspass utan istället ske då det är som lämpligast samt under så lång tid som behövs (s 18). Bak och Gunnarsson m.fl. (2004, s 91) anser dock att det är av vikt att tid avsätts särskilt för individuell läsning vilket läraren på Lerstadskolan mycket tydligt gör då eleverna har egen läsning varje dag direkt efter morgonens högläsningsspass.

Långmosseskolan har ett ämnesöverskridande arbetssätt och den röda tråden i samtliga ämnen är i grunden den figur de hämtat från en, för tillfället vald, barnbok. Ytterligare tema går att

urskilja då de lägger exempelvis ett längdtema som spänner över både matematik och svenskämnet genom att man både räknar, sorterar och skriver om detta. Dock är det inte alltid självklart att skönlitteraturen i egenskap av kunskapskälla utnyttjas. Enligt Skolverket (2000b) arbetar man i A-miljöer med ämnesintegrerade teman, men det påpekas även att skönlitteratur inte ofta utgör en beståndsdel i ett tema utan att det istället kan inkluderas faktaböcker i undervisningen (s 8). På Långmosseskolan är det alltså barnboksfiguren hämtad i ett litterärt verk som binder samman arbetet i olika ämnen, inte de litterära verken. Ett andra förhållningssätt till temaarbete återfinns i Nilsson (1997) som anser att en central del i temaarbetet är läsandet av olika typer av skönlitteratur. Vi kan se att detta är en bild som stämmer bättre överens med Torvaskolan, då de jämförelsevis utgår mer från litteraturen som en kunskapskälla och sätter fokus på att litteraturläsandet skall utgöra en utgångspunkt, alternativt komplettera den övriga undervisningen. Vi anser att detta gör att skolan ägnar mer fokus både åt att bredda och att fördjupa elevernas erfarenhetsvärld.

Vidare anser Nilsson att arbete utifrån traditionella läroböcker reducerar människors liv och villkor, historiska skeenden och företeelser samt sociala strukturer och sammanhang till ett antal fakta (s 30). Detta menar han leder till att kunskaperna blir abstrakta och utan betydelse för eleverna. Det belyses även i Kursplanen för svenska (Skolverket 2000a) att skönlitteratur ger kunskaper om människors livsvillkor under olika tider och i olika länder och att den även ger perspektiv på det nära och vardagliga. Föreläsningens skrivs att ”såväl det gemensamma utbytet som den individuella erfarenheten i arbetet kring litteraturen bidrar till att ge svar på de stora livsfrågorna” (s 99). Då vår studie inte tar upp de reella konsekvenserna olika arbetssätt har på elevers lärande utan endast lärarnas upplevelse av detta är det för oss inte angeläget att ta ställning till vilket arbetssätt som är lämpligast.

Då vi undersökt *hur* lärarna arbetar utifrån skönlitteratur vill vi påpeka att Torvaskolan och Nilssons syn på temaarbete, till större del utgår från skönlitteraturen. Dock väljer läraren i första hand tema utifrån litteraturen, istället för litteratur utifrån temat vilket Nilsson snarare förespråkar. Detta gör att läraren lyfter fram svårigheten med att arbeta temaorienterat då eleverna vanligtvis får välja litteratur själva vilket innebär att då eleverna ligger på olika nivåer i läsutvecklingen blir det problematiskt och inte individanpassat om läraren alltid bestämmer vilken bok som skall läsas av alla. Detta anser vi dock skulle gå att lösa om läraren först valde ett tema och utifrån detta plockade fram relevant litteratur som eleverna sedan kunde välja mellan.

## **6.3 Diskussionsammanfattning**

Som vi tidigare nämnt kommer vi i denna sammanfattning att återknyta till syftesfrågorna för att tydliggöra dessa i förhållande till diskussionen samt att klargöra våra slutsatser utifrån undersökningen.

### **6.3.1 Hur använder sig lärare av skönlitteratur i undervisningen?**

Lärarna på de besökta skolorna använder sig främst av läsning och samtal utifrån litteratur. Ibland ser man att större temaarbeten utgår ifrån litteraturen, men sällan utgår tvärtom litteraturen från temat. En skola arbetar med barnboksfiguren, en inkluderar skönlitteratur i all undervisning och en skola arbetar primärt med strukturerade boksamtal. Skrivning utifrån skönlitteratur förekommer bland annat genom loggbok och föreläsningberättelser. Trots att

de tre skolorna skiljer sig förhållandevis mycket åt i sina arbets- och förhållningssätt är det tydligt att samtliga intervjuade lärare utgår från skönlitteratur på ett sätt som stämmer väl överens med rådande styrdokument samt att de arbetssätt de visar på finns att koppla till tidigare litteratur.

### **6.3.2 Hur ser lärandemiljön ut?**

Lärarna påpekar vikten av att undervisning skall utgå från elevers lärande och detta tyder enligt litteraturen på att lärandemiljön är mycket positiv. Långmosseskolan låter även det som eleverna diskuterar i samlingarna skapa ingångar till nya kunskapsområden, och då de inte använder traditionella läroböcker i något ämne blir detta av yttersta vikt. De observationer som gjorts bekräftar lärarnas påståenden kring elevernas vilja att delta i samtal vilket tyder på en trygg atmosfär där eleverna tillåts reagera spontant. Lerstadskolan framhåller även att parsamtal är en av strategierna för att hjälpa alla elever till en möjlighet att prata. Samtalande, läsande och skrivande karaktäriserar enligt litteraturen en A-miljö och vi kan därför se att samtliga lärares förhållningssätt är positiva för lärandemiljön.

### **6.3.3 Hur uppfattar lärarna effekterna för elevers lärande?**

De deltagande lärarna har alla väl förankrade teorier kring elevernas lärande utifrån skönlitteratur som stämmer väl överens med tidigare litteratur och kunskaper i ämnet. De framhåller att individanpassningen blir lättare, att man får bättre möjligheter att utgå från elevernas erfarenhet samt att högläsningen även bidrar till bättre gemenskap i gruppen. Vi anser även att Torvaskolans arbetssätt medför att området för proximal utveckling hamnar i fokus då läraren lägger mycket tid på att hitta rätt bok för varje elev och möta dem där de befinner sig både i läsutvecklingen samt i den emotionella utvecklingen. Även Långmosseskolan, som vi anser i högsta grad utgår från elevernas individuella erfarenheter bidrar således till detta.

I Kursplanen för svenska (2000a) menas att arbete med litteratur möjliggör tillgodoseendet av elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker (s 98). Litteraturen ger gemensamma upplevelser att reflektera över och tala om, vilket även bekräftas av lärarna. De menar att arbetet med litteratur bidrar till att elevernas intresse för deltagande i samtal och diskussion ökar. Läraren på Lerstadskolan belyser vinningen i elevernas språkutveckling. Litteratur på området pekar även på att högläsningen i kombination med samtal kring den lästa texten bidrar till ökad förståelse hos eleverna vilket helt stämmer överens med vad denna lärare antyder.

Det påtalas av både lärare och litteratur att elever kan ha olika förutsättningar att lyckas med de olika formerna av undervisning. Läraren på Torvaskolan påpekar att en lärare som inte lyckas inkludera dessa elever och anpassa undervisningen även för dessa elever, brister i sin kompetens. Trots att vissa motsättningar angående effekter på elevers lärande finns att finna bland åsikter i tidigare litteratur, har alla lärarna förankrat sina åsikter väl. Loggboken är ett exempel som är svårt att förhålla sig till då ingen forskning om reella konsekvenser belysts.

## 7 Slutord

Avslutningsvis vill vi betona komplexiteten i ett arbete utifrån skönlitteratur. Arbetsätt, lärandemiljö och upplevda effekter för elevernas lärande är, liksom läsning, samtal och skrivning, delar av en helhet som förutsätter varandra. Det går därför aldrig att helt skilja dessa åt utan istället bör ett arbete som utgår från skönlitteratur ses som en odelbar enhet där möjlighet finns att behandla flertalet ämnen genom olika infallsvinklar.

Vi har med vår undersökning inte haft för avsikt att bedöma arbetsätten eller nivån på undervisningen, men vi vill dock framhålla att vi, utifrån vår resultatdiskussion, sett att tre olika sätt att arbeta med skönlitteratur alla skapar en A-miljö för elevernas läs- och skrivprocess där individualisering blir naturlig och elevernas intresse ligger som grund för deras lärande. De intervjuade lärarnas tilltro till arbetsätten styrks av de observationer som gjorts samt med jämförelser mot tidigare litteratur på området.

### 7.1 Yrkesrelevans

Vad har vår undersökning betytt för oss som blivande lärare? På vad sätt kan vi använda oss av våra nyvunna kunskaper i vår kommande yrkesprofession? I vår undersökning har skönlitteraturens mångsidighet och betydelse för elevers lärande påvisats. Genom detta har vi blivit medvetna om vikten av högläsning då inte bara gemenskapen och samvaron i gruppen är av betydelse utan också tillfället till samtal och reflektion. Vi har även blivit medvetna om betydelsen av att avsätta tid för läsning samt vikten av att skapa en trygg lärandemiljö där eleverna känner sig delaktiga och uppmuntras till spontana reflektioner. Vi har tagit del av en mängd litteratur som framhåller vinsterna av att utgå från skönlitteratur i undervisningen. Mycket talar även för att positiva effekter erhålls då lärare ger litteraturen en central del i det tematiska arbetet.

Då barn och ungas läsintresse minskat innebär detta att vi som lärare har ett ansvar att bistå eleverna i sin läsutveckling och hjälpa dem att finna intresse till läsning genom att med goda kunskaper finna relevant och intressant litteratur till undervisningen. För oss kommer skönlitteratur ha en självklar del i vår undervisning och vår undersökning har gett oss en fördjupad kunskap när det gäller arbetsätt utifrån skönlitteratur. Vi anser att i en inspirerande lärandemiljö där elevernas erfarenheter ligger till grund för undervisningen och där språket genom samtalande, lyssnande, skrivande och läsande fungerar som ett medel för lärande bidrar till en positiv utveckling. Vidare menar vi att rikligt urval av litteratur som tydligt exponeras stimulerar elever till läsning.

I de rådande styrdokumenterna framhålls att ett arbete med litteraturen skapar möjligheter att tillgodose elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker och att detta i sin tur ger gemensamma upplevelser att diskutera och reflektera över. Fortsättningsvis poängteras litteraturens betydelse för elevernas lärande då läsning av litteratur utvecklar elevernas fantasi och stimulerar deras lust att lära. I vår studie har betydelsen av diskussion och reflektion framkommit och vi menar därför att området skönlitteratur är mycket relevant för undervisningen och för vår kommande roll som lärare för tidigare åldrar.

## 7.2 Förslag till vidare forskning

Under arbetet med vår undersökning har vi hittat flertalet intressanta frågeställningar kring arbetet med skönlitteratur i undervisningen. Vi anser därför att det vore intressant att bygga vidare på vår studie och undersöka till exempel hur ett arbete med skönlitteratur i undervisningen kan påverka elevernas läs- och skrivprocess. Kan ett sådant arbetssätt öka läsförmågan och leda till förbättrade studieresultat? Fortsättningsvis hade det även varit intressant att studera huruvida ett arbetssätt utifrån skönlitteratur kan gynna elever med annat modersmål än svenska då vi under vår studie upptäckt att flertalet av de satsningar som gjorts på denna typ av arbete funnits i arbetslag med utbildning inom Svenska som andraspråk. Vidare upplever vi att det vore av intresse att göra en undersökning ur ett genusperspektiv där vi skulle studera hur arbetet med skönlitteratur i undervisningen gynnar flickor respektive pojkar. Skulle arbetssättet inspirera fler pojkar till läsning, som annars tenderar att inte vara lika intresserade av att läsa som flickor är? Slutligen vore det enligt oss även intressant att undersöka om det finns ytterligare metoder för användning av skönlitteratur i undervisningen samt vilken litteratur som används och hur urvalet av denna sker.

## Referenslista

- Allard, Birgitta & Sundblad, Bo. (1989). "Skriva till sig själv – skriva till andra." I Sandqvist, Carin och Teleman, Ulf. (Red.). *Språkutveckling under skoltiden*. (217-237). Lund: Studentlitteratur.
- Bak, Maren, Gunnarsson, Lars, Lassbo, Göran & Ljungvall, Bibbi. (2004). *Samtal pågår: språkutveckling och skolresultat*. (Rapport i utvärderingen av Storstadssatsningen i Göteborg). Göteborg: Statskansliet Göteborgs stad
- Björk, Maj, & Liberg, Caroline. (2003). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bråten, Ivar. (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Chambers, Aidan. (1993). *Böcker inom oss - om boksamtal*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Chambers, Aidan. (1995). *Böcker omkring oss*. Stockholm: Nordstedts.
- Dale, Erling, Lars. (1998). "Lärande och utveckling i lek i undervisning." I Bråten, Ivar (Red.). *Vygotskij och pedagogiken*. (s 33-59). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga. (Red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Keene, Oliver, Ellin & Zimmermann, Susan. (2003). *Tankens Mosaik*. Göteborg: Daidalos.
- Kullberg, Birgitta. (2004). *Lust - och undervisningsbaserat lärande- ett teoribygge*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Körling, Anne-Marie. (2006). *Kiwimetoden - hela språkets undervisning*. Grundskoletidningen, nr. 2. Årgång 16. (s. 20-35).
- Lindö, Rigmor. (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.
- Löthagen, Annika. (2003). "Litteraturarbete i svenska som andraspråk". I Norberg, Inger (Red.) *Läslust och lättläst: att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara*

- läslusten*. (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet, 79). (s 149-167).Lund: Bibliotekstjänst.
- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Att läsa och skriva: en kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. Hämtat 11 november 2006, från <http://www.skolutveckling.se>
- Nilsson, Jan. (1997). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise, M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2000a). *Kursplanen i svenska*. Stockholm: Fritzes Förlag.
- Skolverket. (2000b). *Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen*. Stockholm: Liber distribution.
- Sundemo, Ulla & Nilsson, Monica. (2004). *Barnboksfiguren: en tillgång på alla plan. Ett språkutvecklingsprojekt på Långmosseskolan i stadsdelen Gårdsten, Göteborg*. (ROSA, rapporter om svenska som andraspråk, 6). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
- Säljö, Roger, Riesbeck, Eva & Wyndhamn, Jan. (2003). "Samtal, samarbete och samsyn." I Dysthe, Olga. (Red.). *Dialog, samspel och lärande*. (s 219-242). Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes Förlag.
- Vetenskapsrådet. (1991). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Vygotskij, Lev, S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Transkriberingar av intervjuer finns i författarnas ägor.

## Bilaga 1

Hej!

Göteborg 2006-11-10

Vi är två studerande på Lärarprogrammet på Göteborgs universitet. Vi skall under hösten skriva vårt avslutande examensarbete.

Vi är nyfikna på hur olika skolor använder sig av skönlitteratur i verksamheten och vill särskilt studera ett fåtal skolor i Göteborgsområdet.

För att kunna undersöka detta har vi valt att observera och intervjua lärare som arbetar med skönlitteratur i undervisningen. Vi hoppas att du/ni har tillfälle att under en kort period låta oss observera det skönlitterära arbetet i verksamheten och samtala kring våra frågor. Det behövs ingen förberedelse inför samtalet, men du/ni kommer få ta del av frågorna i förväg. För att vi skall kunna arbeta vidare med materialet kommer vi att spela in intervjun på band. Du/ni garanteras full anonymitet. Självklart kommer du/ni att få ta del av vårt färdiga arbete.

Vi kommer under veckan att ta kontakt med er för att diskutera intervjun och att eventuellt boka en tid.

Med vänliga hälsningar

Diana Magnusson

XXXX-XXXXXX

Jenny Bergman

XXXX-XXXXXX



### Observationsguide

1. *Miljön.* Hur ser omgivningen? Vilken är kontexten? Vad slags beteenden uppmuntras, tillåts, motverkas eller hindras?
  
2. *Deltagarna.* Man skall beskriva vilka som är närvarande i en situation, hur många de är och vilka roller de har.
  
3. *Aktiviteter och samspel.* Vad händer här? Finns det någon viss ordningsföljd i det som görs eller i det som sker? Hur interagerar människorna med varandra?
  
4. *Frekvens och varaktighet.* När ”började” situationen? Hur länge håller den på? Är det fråga om en återkommande situation...
  
5. *Svårfångade faktorer.* Mindre uppenbara men kanske lika viktiga för observationen är:
  - informella och oplanerade aktiviteter,
  - symboliska innebörder och synonymer för olika ord,
  - icke-verbala budskap som avstånd och klädsel,
  - diskreta eller ”självkla” faktorer i miljön,
  - vad som *inte* händer (framförallt om det borde ha skett).

### Intervjuguide

1. Hur använder sig lärarna av skönlitteratur i undervisningen?
2. Hur ser lärandemiljön ut?
3. Hur uppfattar lärarna effekterna för elevers lärande?

#### Underliggande aspekter att lyfta fram:

##### Läraren

- bakgrund
- yrkesår, examen och fortbildning,
- tidigare erfarenheter

##### Gruppen

- gruppstorlek
- sammansättning
- ålder
- elevers olikheter

##### Organisation

- resurser

##### Arbetsgången

- konkreta arbetssätt
- teoretiska utgångspunkter
- metoder
- individanpassning
- upplevda fördelar och nackdelar med arbetssättet