



GÖTEBORGS UNIVERSITET

## Skönlitteratur som läromedel

- en intervjustudie om hur pedagoger använder skönlitteratur i  
undervisningen

Malin Aldenborn  
Sara Hed  
Adnana Rahimic

LAU350  
Handledare: Maj Asplund Carlsson  
Rapportnummer: VT07-1080-003

## Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng

Titel: Skönlitteratur som läromedel – en intervjustudie om hur pedagoger använder skönlitteratur i undervisningen  
Författare: Malin Aldenborn, Sara Hed och Adnana Rahimic  
Termin och år: Vårterminen 2007  
Kursansvarig institution: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning  
Handledare: Maj Asplund Carlsson  
Examinator: Anna Nordenstam  
Rapportnummer: VT07-1080-003  
Nyckelord: Skönlitteratur, Undervisning, Lärande, Läsning, Skrivning

---

## Syfte

Syftet med vår undersökning är att ta reda på hur skönlitteratur kan användas som ett pedagogiskt verktyg för att främja barns läs- och skrivutveckling. Vi är intresserade av att ta reda på vilka fördelar respektive nackdelar pedagogerna anser det finns med att arbeta med skönlitteratur.

## Frågeställningar

- Hur arbetar pedagogerna vi intervjuat med skönlitteratur i undervisningen?
- Vilka fördelar respektive nackdelar finns med arbetssättet, enligt pedagogerna?
- Vilka texter läses och hur väljs de ut?
- Hur utvärderar och dokumenterar pedagogerna arbetet?

## Metod

Vi har valt att genomföra en kvalitativ intervjustudie för att besvara vårt syfte och våra frågeställningar. Vi har intervjuat sju pedagoger och det är deras svar som ligger till grund för vårt arbete.

## Resultat

I vårt resultat finner vi att man kan arbeta med skönlitteratur i undervisningen på flera olika sätt. Även om arbetssätten skiljer sig åt mellan de pedagoger som deltog i vår undersökning så ser vi vissa gemensamma drag såsom högläsning och samtal kring litteratur. Sammanfattningsvis kan vi se att arbetet med skönlitteratur som undervisningsmetod upplevs som meningsfullt och lustfyllt för både pedagoger och elever.

## Yrkesrelevans

Vi anser att vår undersökning har relevans för vår kommande yrkesroll som lärare då både läroplanen och kursplanen i svenska belyser vikten av att arbeta med skönlitteratur i förskolan och skolan.

## **Förord**

Vi har genomfört det här arbetet tillsammans, vissa delar har vi dock valt att dela upp mellan oss för att underlätta arbetsgången. Bearbetningen av vårt material har vi gått igenom tillsammans för att det slutgiltiga resultatet ska bli så sammanhållet som möjligt. Analysen av vårt insamlade material har också genomförts tillsammans. Vi har upplevt att arbetet med den här uppsatsen varit mycket lärorikt och intressant.

Göteborg 2007-05-24

Malin Aldenborn, Sara Hed och Adnana Rahimic

## Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Teoretisk anknytning</b> .....	<b>2</b>
2.1 Styrdokument .....	2
2.1.1 Lpo94.....	2
2.1.2 Kursplanen i svenska.....	2
2.2 Sociokulturellt perspektiv på lärande .....	3
2.3 Två olika synsätt på läs- och skrivutveckling.....	4
2.3.1 Whole language .....	4
2.3.2 LTG - läsning på talets grund.....	4
2.4 Viktiga faktorer i samband med läsning och skrivning.....	5
2.4.1 Läsförståelse .....	6
2.5 Det vidgade textbegreppet .....	6
2.6 Arbetsätt.....	7
2.6.1 Högläsning.....	7
2.6.2 Individuell läsning .....	8
2.6.3 Samtal om böcker .....	8
2.6.4 Skrivning utifrån litteratur .....	9
2.6.5 Storboken.....	9
2.6.6 Tematisk undervisning .....	10
2.7 Språkliga projekt .....	11
2.7.1 Listiga räven .....	11
2.7.2 Barnboksfiguren .....	11
2.8 Utvärdering och dokumentation .....	12
2.8.1 Utvärdering.....	12
2.8.2 Dokumentation .....	13
<b>3 Syfte</b> .....	<b>14</b>
3.1 Frågeställningar .....	14
<b>4 Metod</b> .....	<b>15</b>
4.1 Val av metod.....	15
4.2 Urval .....	15
4.3 Datainsamling.....	15
4.4 Analys.....	16
4.5 Validitet .....	16
4.6 Reliabilitet .....	17
4.7 Etik .....	17
<b>5 Resultatredovisning</b> .....	<b>18</b>
5.1 Arbetsätt.....	18
5.1.1 Pedagog 1 .....	18
5.1.2 Pedagog 2 .....	19
5.1.3 Pedagog 3 .....	19
5.1.4 Pedagog 4 .....	20
5.1.5 Pedagog 5 .....	21
5.1.6 Pedagog 6 .....	22
5.1.7 Pedagog 7 .....	23
5.2 Texter.....	24
5.2.1 Val av texter.....	24
5.2.2 Typ av texter.....	24
5.3 Syftet med läs- och skrivundervisningen .....	25

5.3.1 Intresse.....	25
5.3.2 Läsförståelse .....	25
5.4 Fördelar och nackdelar .....	26
5.4.1 Fördelar.....	26
5.4.2 Nackdelar.....	27
5.5 Utvärdering.....	27
5.6 Dokumentation .....	27
5.7 Resultatsammanfattning .....	28
<b>6 Diskussion.....</b>	<b>29</b>
6.1 Metoddiskussion.....	29
6.2 Resultatdiskussion .....	29
6.2.1 Arbetsätt.....	29
6.2.2 Val av texter.....	30
6.2.3 Fördelar och nackdelar .....	31
6.2.4 Hur utvärderar och dokumenterar pedagogerna arbetet .....	32
6.2.5 Styrdokument .....	32
<b>7 Slutord .....</b>	<b>34</b>
7.1 Yrkesrelevans .....	34
7.2 Förslag till vidare forskning .....	34

## Referenslista

## Bilaga 1

## 1 Inledning

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet står det att ”språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (s. 5). Vidare kan vi läsa att ett av de mål som eleverna ska ha uppnått efter genomgången grundskola är att de ”behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (s. 10).

Under vår utbildning har vi läst ett flertal olika kurser bland annat Didaktik med inriktning mot barns tal- läs- och skrivutveckling. Det var där vårt intresse för arbete med skönlitteratur väcktes. Vi blev medvetna om hur viktigt det är att få in skönlitteraturen i undervisningen för att lättare kunna knyta an till elevernas erfarenheter och planera arbetet utefter var eleverna befinner sig. Trots det har vi under vår verksamhetsförlagda utbildning aldrig stött på några pedagoger som medvetet arbetar med skönlitteratur som en undervisningsmetod. Vi är mycket intresserade av att undersöka hur man kan arbeta med skönlitteratur som en naturlig del i den dagliga verksamheten. Därför valde vi att i vår undersökning söka upp och intervjua pedagoger som arbetar på detta sätt för att kunna ta del av deras kunskaper och erfarenheter.

Nedan har vi valt att förklara begreppen *skönlitteratur* och *populärkultur* då de är återkommande genom hela vårt arbete.

Benämningen för skönlitteratur enligt *Nationalencyklopedin* är det är motsatsen till facklitteratur och att det oftast benämns som poesi, dramatik, essäistik och fiktionsprosa m.m. När vi nämner skönlitteratur så menar vi klassiska sagor för barn som till exempel H.C. Andersen och Astrid Lindgren men även kapitelböcker och bilderböcker.

Enligt Persson (2000) så är populärkultur såpoperor, serietidningar, tv-serier, film, video och rock- och popmusik. Begreppet är även förknippat med massmedia och kan uppfattas som värdeladdat då själva ordet *populär* kan betyda olika saker beroende på vem som använder det och i vilket sammanhang. Då vi fortsättningsvis kommer att nämna begreppet populärkultur så är det ovanstående beskrivning vi har i åtanke.

## 2 Litteraturgenomgång

Vi har valt att lägga upp litteraturgenomgången på följande sätt: Vi börjar med att förankra vårt arbete i styrdokumentet som följs av en sammanfattning av det sociokulturella perspektivet på lärande. Därefter följer en genomgång av litteratur som vi finner relevant för vår undersökning.

### 2.1 Styrdokument

#### 2.1.1 Lpo94

I läroplanen för skolan står det under skolans uppdrag att alla elever ska ges möjligheter att utveckla sin förmåga till att kommunicera och därmed få tilltro till sin egen språkliga förmåga genom att få rika tillfällen till att samtala, läsa och skriva.

Under mål att uppnå står det att skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola ska behärska det svenska språket och att eleverna kan lyssna och läsa aktivt samt uttrycka idéer och tankar i tal och skrift. Vidare står det att skolan ansvarar för att eleverna ska kunna utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt.

I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet (Lpo94, s.6).

Läraren skall utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande, samt se till att skapa utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel. Läraren skall även organisera och utföra sitt arbete så att eleverna upplever att kunskap är något meningsfullt och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt.

#### 2.1.2 Kursplanen i svenska

”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, film och teater” (Skolverket, 2000).

I kursplanen för svenska står det att skönlitteratur, film och teater bär en del av vårt kulturarv och förmedlar kunskaper och värderingar. Vidare står det att i ämnet svenska så används språket och litteraturen som en helhet. Att arbeta med språk och litteratur gör så att man skapar möjligheter att tillgodose elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker. ”När eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter” (Skolverket, 2000).

I kursplanen under rubriken *Skönlitteratur, film och teater* står det att dessa tre element öppnar nya världar och att de förmedlar olika erfarenheter och upplevelser av olika känslor. Skönlitteratur, film och teater hjälper även människan att förstå sig själv och kan bidra till att forma elevers identitet.

Genom skönlitteratur, film och teater kan man möta ett flertal olika värderingar och attityder, det kan hjälpa elever att skapa sig en förståelse för det som är annorlunda. Det är också en källa till annan sorts kunskap då man kan lära sig mycket av historia, levnadsvillkor och liknande.

”I arbetet med skönlitteratur, film och teater i ämnet svenska kan skilda kulturella erfarenheter mötas och eleverna ges möjlighet att utveckla ett eget förhållningssätt till kultur och kulturella värderingar” (Skolverket, 2000).

Under mål att sträva mot så står det att skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven ”utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse” (Skolverket, 2000). Eleven skall utveckla sin förmåga att läsa, tolka och uppleva texter av olika slag samt ges möjlighet till att förstå kulturell mångfald. Det sistnämnda sker genom att eleven får möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige och övriga världen.

## 2.2 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Kommunikativa processer är en förutsättning för människans lärande och utveckling enligt ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Det är genom att samtala, lyssna och samverka med andra som vi blir deltagare i en social gemenskap och får ta del av kunskaper och färdigheter. ”Språk och kommunikation är inte bara ett medel för lärande utan själva grundvillkoret för att lärande och tänkande skall kunna ske” (Dysthe, 2003, s. 48). Språket används för att förstå och tänka för egen del och för att förmedla till andra det vi har lärt oss. Språket blir en länk mellan den yttre kommunikationen med andra och den inre kommunikationen, som är vårt tänkande (a.a.).

Vygotskij ansåg att människan utvecklas i sociala sammanhang i samspel med andra där språket har en viktig funktion som förmedlande av kunskaper och erfarenheter. Därför menar han att i undervisningen måste samspelet mellan eleverna och mellan elev och lärare vara centralt. Vuxna, äldre kamrater eller mer kunniga kamrater har en betydande roll för elevens utveckling och lärande. Det en elev idag kan klara i samarbete med andra kan denne imorgon utföra på egen hand. Detta är vad Vygotskij kallade den närmaste utvecklingszonen (zpd)<sup>1</sup>. Vygotskij ansåg att undervisningen hela tiden måste sträva mot att ligga i framkanten av elevens utvecklingszon. Undervisningen ska rikta sig mot det som är i utveckling och inte det som har uppnåtts eller avslutats (Jerlang, 1999).

---

<sup>1</sup> Zone of Proximal Development.

## 2.3 Två olika synsätt på läs- och skrivutveckling

### 2.3.1 Whole language

Whole language traditionen har sitt ursprung i Nya Zeeland och USA och har sina rötter i sociokulturella strömningar. Inom denna tradition uppfattar man läsning och skrivning som en kommunikativ process och därför måste läs- och skrivinläringen utmärkas av den kommunikativa aspekten och ta sin utgångspunkt i samtalet. Elevens egen delaktighet framhävs som mycket viktig. När eleven börjar producera text och får läsa riktiga böcker som inte har ett specialanpassat språk för nybörjare så sätts den språkliga processen igång och eleven lär sig läsa och skriva (Frost, 2002).

Helordsmetoden genomsyras av en helpråkssyn, dvs. man går från helheten till delarna. När man ska lära sig läsa och skriva börjar man att arbeta med textens innebörd, därefter går man vidare till att leta ordbilder, leta efter delar av ord och till sist till att arbeta med de enskilda bokstäverna. Helordsmetoden har fokus på funktionsaspekten. Skriftspråket ska användas i meningsfulla och naturliga sammanhang och i en mängd olika syften. Barnet kommer att lära sig det grammatiska även på detta sätt men de gör det i relevanta sammanhang istället för lösräckta ur sitt sammanhang (Lindö, 2005).

Frost (2002) refererar till Beard (1995) som tar upp den här traditionens viktigaste synpunkter. De kan i korthet formuleras på följande sätt:

- Att lära sig läsa är i princip detsamma som att lära sig tala
- Att lära sig läsa är en naturlig del i den språkliga utvecklingen. Läsfärdighet uppstår genom att man läser meningsfulla texter
- Medvetenhet om fonem spelar en underordnande roll vid läsning. De väsentliga aktiviteterna handlar om att förutsäga innebörden eller meningen och att kontrollera dess riktighet, framför allt genom att iakttä första bokstaven i orden
- Det är bara riktiga böcker som skapar riktiga läsare, dvs. man ska inte använda tillrättalagda läseböcker (s. 11)

Lindö (2005) beskriver vad en helpråksmiljö innebär. Det innebär att de vuxna runt barnet utgår från barnets intressen, erfarenheter och tidigare kunskaper. Den vuxne måste tro på barnet och dess vilja att lära samt medvetandegöra barnet om sitt eget lärande. Vuxna måste också göra barnet medvetet om skriftspråkets funktion. Det är viktigt att tänka på att barn lär på många olika sätt och därför måste erbjudas olika sätt att uttrycka sig på, inte enbart genom tal- och skriftspråket. Det är också de vuxnas uppgift att skapa tillfällen där barn kan lära av varandra samt att ge bekräftelse och uppmuntran när barnet gör framsteg.

### 2.3.2 LTG - läsning på talets grund

LTG är en metod som utvecklades av Ulrika Leimar på 70-talet. Hon var banbrytande på sin tid och har haft en stor betydelse för utvecklingen av en helhetssyn på språket och människan i den grundläggande läs- och skrivundervisningen. Inspiration hämtade hon bland annat från Nya Zeeland där helordsmetoden vuxit fram (Lindö, 2002).

Basen i Leimars didaktiska modell är samtalen. Med samtalen som utgångspunkt skapar eleverna och lärare tillsammans egna texter. Man utgår från en gemensam upplevelse,

en berättelse, en händelse eller ett experiment man har gjort. Man samtalar om det som hänt och författar med hjälp av läraren en text som skrivs på blädderblock. Texten blir sedan underlag för dagens läs- och skrivövningar. En av fördelarna med det här arbetssättet är att gruppen tillsammans har ett större ordförråd än vad det enskilda barnet har. Därmed kan eleverna lära av varandra (Lindö, 2002).

## 2.4 Viktiga faktorer i samband med läsning och skrivning

En förutsättning för att man ska kunna lära sig läsa och skriva är att man har förstått användningen av skriftspråket, varför det är bra att kunna läsa och skriva. En annan viktig förutsättning är att skriftspråket lärs i meningsfulla och naturliga sammanhang. Johansson Vasberg (2001) betonar vikten av att läs- och skrivundervisningen utgår från eleverna och att innehållet måste vara intressant och givande för dem. När böcker kan göra eleverna glada, ledsna eller trygga och när böcker innebär en utmaning då blir de motiverade att läsa. Läsglädjen måste vara det viktigaste.

Läsning är enligt Smith sökande efter mening och betydelse. Barn måste kunna ställa meningsfulla frågor till den texten vi sätter i händerna på dem. Om texterna är tråkiga, obegripliga eller tömda på innehåll är det knappast förvånande att barn inte kan eller vill läsa dem (Nilsson, 1997, s. 37).

Texterna måste handla om sådant som intresserar eleverna och som de redan vet något om eller har egna erfarenheter av. Den värld eleverna möter i litteraturen måste ha en koppling till deras egen värld (Smith, 2000).

Det är också viktigt att låta barnen möta en mängd olika texter såsom sagor, berättelser, anvisningar, faktatexter, poesi med mera. Ju fler texter eleven läser desto skickligare blir han eller hon som läsare (Johansson Vasberg, 2001).

När det gäller frågan om vilken metod man ska använda sig av när eleven ska lära sig läsa och skriva så menar Björk och Liberg (1996) att det bästa är att kombinera olika tillvägagångssätt. Olika tekniker stödjer varandra, helhetsläsande och skrivande stödjer utvecklandet av ljudningstekniken ”som i sin tur stödjer utvecklandet av ett avancerat helhetsläsande och helhetsskrivande” (s. 10). Det är viktigt att komma ihåg att alla inte lär på samma sätt, för vissa elever kanske helordsmetoden passar bäst medan andra barn kanske lär bäst genom ljudningstekniken. Det viktigaste av allt är att eleven känner lust och mening, vilken metod som eleven sedan väljer har mindre betydelse.

Johansson Vasberg (2001) beskriver ett klassrum fyllt med böcker och andra typer av läsmaterial, ett klassrum där man får dela med sig av det man läst och skrivit. Högläsning ska ske varje dag liksom tyst läsning, självständig läsning, vägledad läsning och läsning tillsammans med andra. Eleverna måste även få många tillfällen till att skriva egna texter, helst varje dag. Engagemang från elevernas sida har stor betydelse och de måste känna sig och se sig själva som läsande och skrivande individer samt ha en vilja att lära sig läsa och skriva. Läraren måste ha förväntningar på sina elever samt visa eleverna uppskattning och uppmuntra, ge beröm och gensvar till dem för att de ska lyckas.

Dahlgren (1999) beskriver hur pedagoger och föräldrar runt eleven ska agera för att främja dennes utveckling på bästa sätt. Pedagoger och föräldrar ska se till att miljön runt

eleven är skriftspråklig och lockar till skriftspråkliga aktiviteter. Allt arbete med elever ska ha sin utgångspunkt i deras erfarenhetsvärld och det utvecklingsstadiet som eleven befinner sig på. Man ska även utgå från de likheter som finns mellan det skrivna och talade språket och låta eleven syssla med läs- och skrivaktiviteter i många olika sammanhang.

#### **2.4.1 Läsförståelse**

Läsförståelse är mycket mer än bara förmågan att kunna avläsa en text. Fokus ska ligga på att skaffa en insikt i det man läser och förstå vad texten berättar. Om en text är för svår, för abstrakt och obetydlig för eleven är det svårt att förstå och få grepp om textens innehåll. Förstår man inte innehållet blir det bara automatisk avläsning och glädjen försvinner. Pedagogens roll och ansvar är att från första skoldagen förklara betydelsen med att läsa och att tillsammans med eleverna fokusera på att läsa mycket. Betydelsen är nyckelordet för läsförståelse, menar Allard, Rudqvist och Sundblad (2001).

#### **2.5 Det vidgade textbegreppet**

Begreppet textkompetens, som med andra ord brukar kallas för läsförmåga (litteracy), har i det postmoderna samhället successivt förändrats och utvecklats till att få en ny innebörd. Samhället idag kräver mer av läsaren och dennes läsförmåga. Det handlar inte längre om att endast läsa olika sorters litteratur utan också om att kunna tolka och ta del av andra medier som film, musik, bilder, digitala texter på Internet, dataspel, multimedia osv. Skolan är inget undantag, förändring sker även här och lärarna ”måste ha en medveten hållning till populärkulturen” och på vilket sätt den kan integreras i den dagliga undervisningen (Lindö, 2005, s. 13). Det går inte att blunda för elevernas läsvanor och konsumtion av dataspel, serier och såpor som de tar del av på sin fritid. Allt behöver inte eller kan inte integreras i undervisningen men det är ändå viktigt att det tas upp. Skolans och pedagogens uppgift är att problematisera de nya medierna och visa på variation i populärkulturen.

Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder (Skolverket, 2000).

Skönlitteraturen är fortfarande viktig för den kan fungera som en motbild till den stereotypa världsbild som populärkulturen oftast visar. Samtal kring skönlitteratur gör elever mer delaktiga och personligt involverade vilket gör att de förstår, tar till sig och minns texten bättre. Faktatexter påverkar inte eleverna på samma sätt (Lindö, 2005).

Lindö (2005) skriver vidare om att läsförmågan har breddats till att omfatta så mycket mer än bara läs- och skrivförmåga. Idag handlar det mer om att eleven har förmågan att ”samtala, reflektera, upptäcka samband mellan olika kunskapsområden, ta ställning och integrera ny kunskap med tidigare kunskap” (s. 13). Den nya läs- och skrivkulturen som fötts ur det vidgade textbegreppet innebär alltså att skolan måste ta ansvaret för att erbjuda en mer meningsfull, kvalitativ och lustfylld läs- och skrivundervisning. Man måste skapa lust och det genom mycket högläsning, gruppläsning, boksamtal, reflekterande skrivning och tyst läsning. Eleverna ska lära sig att tolka, urskilja,

reflektera och jämföra olika texter, bilder, musik, filmer, datorspel med mera (Lindö, 2005). Det vidgade textbegreppet har även en annan lika betydelsefull innebörd och det är att text inte enbart är något skrivet. Text kan förmedlas i olika uttrycksformer till exempel genom drama, bild och skapande (Björk & Liberg, 1996).

## 2.6 Arbetssätt

### 2.6.1 Högläsning

Lindö (2005) skriver att Vygotskij påstås ha sagt att högläsning för barn är viktigt och att detta är något som man borde göra under hela grundskoletiden. Han menar också att vid val av högläsning böcker så ska man som pedagog se till att välja texter som ligger nära elevernas närmaste utvecklingszon.

Det förhållningssätt som pedagogen har till läsning påverkar eleverna väldigt mycket. Om man som pedagog inte känner något större engagemang inför den eller de texter man valt att läsa kommer detta även att smitta av sig på eleverna. Det blir därför extra viktigt att man som pedagog försöker välja de sorters texter som engagerar en själv (Lindö, 2005).

Högläsning kräver mer av lyssnaren och därför är det viktigt att vi som lärare inför har läst texten inte bara en gång utan flera gånger. Vi behöver själva gå i dialog med texten, ta till oss den känslomässigt och intellektuellt utifrån såväl ett vuxen- som ett barnperspektiv och planera för vad vi vill samtala med våra elever om (Lindö, 2005 s. 55).

Även Johansson Vasberg (2001) skriver att högläsning på alla nivåer är av största vikt för eleverna. Hon menar att syftet med högläsning är att eleverna ska bli engagerade i lässtunden istället för att de ska uppleva det som undervisning. Hon påpekar även vikten av att de texter som används vid högläsning väljs med omsorg.

Chambers (1993) skriver att en av fördelarna med högläsning är att det tar lika lång tid för alla att läsa. Han tar även upp att det inte är samma sak att lyssna på en högläsning bok som att läsa den själv. Man kan alltså tolka boken på olika sätt beroenden på om man lyssnar eller läser själv.

Litteraturpedagogen Inger Norberg (2003) har utarbetat en modell för högläsning av ungdomsböcker som innehåller fyra faser. Dessa har Lindö (2005) gjort om så att de lättare går att anpassa till de yngre barnen. Dessa är i stort att börja med att väcka nyfikenhet hos barnen genom att diskutera personer, handling, samtala kring omslagsbilden och låta eleverna gissa vad de tror att boken kommer att handla om. Under arbetet med boken kan man använda sig av varierande arbetssätt såsom högläsning, skrivning utifrån texten, boksamtal, dramatisering, bildskapande med mera. När eleverna läser hemma kan de få med sig frågor att fundera kring. Dessa kan till exempel vara att studera huvudpersoner och att kommentera händelseförloppet samt bokens innehåll. När hela boken är läst kan eleverna uppmuntras till att bläddra tillbaka och undersöka om karaktärerna har förändrats eller om eleverna själva har ändrat sin uppfattning. Man kan även ge eleverna några stödfrågor för dem att fundera kring. Ett avslutande samtal i klass eller grupp kan göra så att elevernas tankar ytterligare synliggörs (Lindö, 2005).

## 2.6.2 Individuell läsning

Elevers individuella läsning av skönlitteratur måste prioriteras lika mycket som pedagogens högläsning. Att sitta och läsa tyst i sin bok är lärorikt och viktigt för elevernas läsutveckling. Man ska inte vara rädd för att avsätta mycket tid för individuell läsning och pedagogen ska ge eleven stöd i att välja en bok som t ex ska läsas som bänkbok. Pedagogen ska också hjälpa och uppmuntra eleven till att välja det de tycker om och klarar av att läsa (Björk & Liberg, 1996). Johansson Vasberg (2001) anser att den självständiga läsningen som hon kallar den för är ”den viktigaste och mest värdefulla aktiviteten” (s. 86). Även hon tar upp vikten av lärarens närvaro vid tillfällen då elever ska välja för dem lämpliga böcker.

## 2.6.3 Samtal om böcker

Att samtala utgör en grundläggande del av våra liv, för många blir det vi tänker inte synligt förrän vi hör oss själva säga det högt. Om vi då hjälper eleverna att samtala kring de texter de läser så kan vi samtidigt hjälpa de att lära sig uttrycka sig om andra saker i livet (Chambers, 1993).

Boksamtal är ett sätt att ge form åt de tankar och känslor som väckts av boken och den tolkning (de tolkningar) vi tillsammans skapat ur texten – det av författarens fantasi styrda budskapet som vi tolkar på just det sätt som vi vill (Chambers, 1993, s. 23).

Det är alltid läsaren själv som bäst känner till sin egen läsupplevelse, utan att samtala om sina upplevelser av läsning kring en viss text är det omöjligt för läraren att få reda på vad eleverna gillade eller ogillade. Därför är det bra att inleda alla boksamtal med att alla läsare delar med sig av det som de ”vet”. När alla har fått dela med sig av sina erfarenheter kring texten kan man tillsammans bygga upp ett gemensamt ”vetande” som består av allas delförståelser (Chambers, 1993).

Chambers (1993) skriver om flera fördelar med boksamtal, en utav de är att barn gärna vill läsa om en bok efter det att de har hört andra barn berätta om den. Omläsning av en bok kan leda till ytterligare samtal, organiserat eller spontant.

Om man läser en längre högläsningbok, typ kapitellbok, i klassen kan det vara bra att kontinuerligt föra samtal om dess innehåll. Bäst sker dessa vid varje avslutat lästillfälle. Dessa små pratstunder om boken och dess innehåll är viktiga då det ofta behövs att man håller intresset vid liv när man läser böcker som är något längre (Chambers, 1993). Lindö (2005) skriver att det är när man kommer i kontakt med uppfattningar som inte överrensstämmer med våra egna som det dynamiska samtalet uppstår. I sådana här situationer blir det extra viktigt att läraren har de kunskaper om vilka frågor som är bra att ställa för att samtalet skall bli kommunikativt. Lindö (2005) refererar till Dimenäs och dennes fyra frågetyper som kan användas i alla typer av gruppsamtal. Dessa är kontrollerande, handledande, utforskande och problematiserande. Chambers (1993) skriver att de bästa frågorna man kan ställa är så kallade ”jag undrar-frågor” som handlar om vad eleverna gillade/ogillade, om det var något de inte förstod, om de har några frågetecken och om de har lagt märke till några mönster eller kopplingar. Frågor som är mer av den öppna karaktären gör att det blir lättare för de elever som deltar i samtalet att våga säga vad de tycker.

Lärare behöver ha en uppsättning frågor som hjälper läsaren att prata om sin läsoplevelse. Läsarna måste också känna sig både trygga och betydelsefulla när de berättar historien om sin läsning. De måste veta att inget de säger kommer att missbrukas eller vändas emot dem, att man lyssnar på dem och respekterar dem – och att detta inte bara gäller läraren, utan hela gruppen (Chambers, 1993, s. 59).

#### 2.6.4 Skrivning utifrån litteratur

Att skriva om det man läser är ett bra sätt att reflektera över det lästa och sätta ord på sina tankar.

Genom att eleverna får *skriva om sin läsning* så erövrar de också ett språk för sina egna erfarenheter. Inte bara erfarenheter av läsning utan också erfarenheter från det liv som finns utanför skönlitteraturen. Ty att skriva är ett sätt att tänka. Medan vi skriver, ser vi tanken ta form. Medan vi tänker, skapar vi språket (Molloy, 1996, s. 10).

Skönlitteratur är också bra för det ger eleverna något att skriva och tala om. I litteraturen får eleverna ta del av andra människors erfarenheter och problem. Språket som eleverna möter i texterna har ett personligt budskap till dem och kommer att påverka dem och deras eget språk. På detta sätt kan undervisning med skönlitteratur vara både personlighetsutvecklande och språkutvecklande (Molloy, 1996).

För att arbetet med skönlitteratur ska bli givande för eleverna så måste de få möjligheter till att läsa, skriva och reflektera, dra kopplingar, dramatisera och måla kring det lästa. Dessa olika aktiviteter lockar fram elevens egna språk och gör det enklare för eleverna att förstå det egna tänkandet och sätta ord på de egna erfarenheterna. Det är också det som ger skönlitteraturen dess inneboende ”struktur” och som gör att man kommer åt de existentiella frågor som boken lyfter fram (Molloy, 1996).

Texter som eleverna själva har skapat är ett bra läsmaterial för de elever som håller på att lära sig läsa och skriva. När en text ligger nära det talade språket har barnet lättare för att göra förutsägelser. Texter som skrivits av eleverna själva är oftast också väldigt konkreta och tydliga just för att de bygger på elevens eget språk och egna erfarenheter. Elevtexter ska, liksom skönlitteratur och andra texter, utgöra det läsmaterial som eleverna har tillgång till i skolan. Många elever är ofta väldigt motiverade att läsa texter som de själva och deras kamrater har skrivit (Johanesson Vasberg, 2001).

#### 2.6.5 Storboken

Storboken kom till på Nya Zeeland och skapades av Don Holdaway. Tanken med storboken var att man skulle kunna samlas kring en och samma bok och få en gemensam läsoplevelse där alla skulle kunna följa med i text och handling. Till varje storbok finns även en ”lillbok”, det är samma bok som storboken men i mindre format och den är till för att inspirera barnen att läsa på egen hand (Lindö, 2005).

Att arbeta med så kallade storböcker i den tidiga läs- och skrivutvecklingen gynnar de allra flesta elever, både de som redan kan läsa som de som ännu inte har lärt sig. Björk och Liberg (1996) menar att det finns två målsättningar med arbetet med storböcker. Det är att arbetet ska ge alla barn roliga och stimulerande läsoplevelser och det ska hjälpa barn att lära sig läsa och utveckla sin läsförmåga.

Arbetet med storboken och lillboken delas upp i tre faser, upptäckarfasen, utforskarfasen och självständiga fasen. Detta gör det möjligt att på ett medvetet och metodiskt sätt undervisa.

I den första fasen läser eleverna/barnen tillsammans med läraren, här kan även de som ännu inte lärt sig att läsa hänga med ändå. Ofta så läser man texten flera gånger och på detta sätt lär sig barnen texten utantill. Under fas nummer två analyserar barnen texten tillsammans med läraren och i den sista fasen kan barnen läsa boken (lillboken/storboken) själv eller tillsammans med andra.

En säker metod för en god utveckling av läsförmågan är rikliga och regelbundna doser av meningsfullt och roligt läsandet och skrivande som anpassas efter de enskilda individerna och tar fasta på var och ens starka sidor (Björk & Liberg, 1996, s. 85).

### **2.6.6 Tematisk undervisning**

Tematisk undervisning kännetecknas av att alla ämnen integreras så de bildar en helhet. Olika färdigheter övas i funktionella sammanhang, och det som står i centrum är det tematiska innehållet. Det ämnesområde som temat handlar om har också oftast en nära anknytning till elevernas egna erfarenheter och vardagliga förståelse. I tematisk undervisning har också skönlitteraturen ofta ett stort utrymme och kan ersätta de traditionella läromedlen. Kunskapsökandet sker genom de skönlitterära texterna istället (Nilsson, 1997).

Om undervisningsinnehållet får styra vilken litteratur som ska läsas och man tar sin utgångspunkt i elevernas erfarenheter så behövs inte läroboken i så stor utsträckning. Den kan då användas bara när den behövs.

Man kan säga att olika källor står tillbuds i elevernas sökande efter information och kunskap (där läroboken alltså bara är en av flera olika tänkbara källor) får kvalificera sig till undervisningsinnehållet. Det är alltså det tematiska innehållet, som eleverna och lärare har valt att ta upp i undervisningen, som styr textval, bearbetning och undervisningsformer (Nilsson, 1997, s. 18).

Nilsson (1997) tar upp ett exempel på hur litteraturläsning kan länkas till ett innehåll som i SO/NO-undervisningen. Arbetar man med temat Afrika och i samband med det låter eleverna läsa skönlitterära texter som har anknytning till Afrika så menar han att det finns ett samband mellan litteraturläsning och SO/NO-undervisningen. Litteraturen skulle fungera både som en kunskapskälla och som läsupplevelse. När elever får koppla samman sina egna erfarenheter med de erfarenheter som de får genom böckerna så kan de utveckla en fördjupad och mer generell kunskap för just det ämne de läser om.

När man arbetar tematiskt suddas ämnesgränserna ut och det som står i fokus är de frågor som dyker upp. Eleverna läser, skriver, gör bilder, söker i faktatexter och diskuterar så länge det finns en mening med det. På så vis varar temat så länge elever och lärare upplever arbetet som meningsfullt och det tillför ny kunskap.

Tematisk undervisning kan även ha sin utgångspunkt i en skönlitterär bok och att man utifrån boken arbetar ämnesintegrerat. Man arbetar med läsning, skrivning, matematik, och lär sig om människor och samhälle kopplat till innehållet i boken (Pramling,

Asplund Carlsson & Klerfelt, 1993). Nilsson (1997) påpekar vikten av att man lyfter fram innehållet i boken när man arbetar på detta sätt. Det viktiga ska vara vad texterna handlar om och vad bilderna försöker förmedla och inte hur texter är skrivna och bilder är komponerade.

## **2.7 Språkliga projekt**

### **2.7.1 Listiga räven**

Listiga räven är ett treårigt läs- och skrivprojekt som startades i samarbete mellan Kvarnbysskolan och Rinkeby bibliotek. Projektledarna var lärarna Birgitta Alleklev och Ingrid Olsson samt barnbibliotekarien Lisbeth Lindvall.

Idén med projektet var att utveckla en läs- och skrivinlärnings metod som skulle vara lustfylld för barnen. Genom att endast använda sig av skönlitterära texter och faktatexter och inga läromedel så var förhoppningen att barnen skulle få ett intresse för böcker. Ett stort förråd av böcker köptes in det första året och många böcker lånades från biblioteket. Många böcker fanns även i par så att eleverna skulle kunna läsa tillsammans två och två. Klassrummet var fyllt av böcker. Alla aktiviteter genomsyrades av läsning, skrivning, berättande, dramatiserande och ritande/målning. Högläsning följdes alltid av att eleverna fick i uppgift att återberätta det de hört och ofta fick de även måla och dramatisera berättelsen. På liknande sätt bearbetades de böcker som eleverna läste för sig själva och i par. Ofta besökte eleverna biblioteket där de hade bokprat och lånade nya böcker. Samarbetet med biblioteket var mycket bra och hade stor betydelse för projektets framgång (Alleklev, 2000).

Listiga räven projektet bygger på whole language metoden.

Läsning och skrivning ska finnas med i alla aktiviteter. Läsning och skrivning ska inte enbart ses som färdigheter utan måste alltid beskrivas i termer av självkänsla, motivation, meningsfullhet, förståelse, kompetens och utveckling. Barnens intresse för läsning ökar när läraren *läser för dem, läser med dem*, och när barnen har möjlighet att *läsa själva* (Alleklev & Lindvall, 2001, s. 124).

### **2.7.2 Barnboksfiguren**

Vad händer i klassrummet när barnboksfiguren kliver in? Detta är ett utvecklingsarbete som tagits fram av Monica Nilsson och Ulla Sundemo när de arbetade tillsammans i en klass på en skola i en förort till Göteborg. Bakgrunden till arbetet var att de arbetade i en klass som hade en rad olika problem vilka de bland andra beskriver var att många av eleverna inte ville skriva och kunde inte se någon egentlig mening med varför de skulle skriva. Läroböckerna var innehållslösa och ofta obegripliga för eleverna och då de flesta av eleverna är andraspråkselever hade de ingen direkt kännedom om de barnböcker som flera av de enspråkiga barnen växt upp med. Lärarna upplevde även att de teman som de bestämt att eleverna skulle arbeta med ofta visade sig vara ointressanta för eleverna.

De kände att de behövde komma på ett helt nytt arbetssätt för att ta itu med dessa problemområden. De försökte ta fram ett tematiskt och problemorienterat arbetssätt där de kunde få in alla skolämnen. De ville även att arbetssättet skulle få eleverna att tillsammans läsa, skriva, tänka, prata och fundera. För att komma åt detta och för att skapa ett intresse för läsning och skrivning hos eleverna bestämde sig Nilsson och Sundemo för att ta bort läroböckerna och istället arbeta med barnböcker där de gjorde barnboksfigurerna till den röda tråden.

Undervisningen går till i stora drag på så sätt att klassen varje dag får ett brev i en väska från en barnboksfigur där denne har skrivit ner förslag på de arbetsuppgifter och aktiviteter som skall utföras. Ofta finns det även ett problem som barnboksfiguren behöver elevernas hjälp med att lösa. I flera fall finns ett konkret material med i väskan som eleverna kan tänkas behöva för att lösa sina uppgifter (Nilsson & Sundemo, 2001).

## **2.8 Utvärdering och dokumentation**

### **2.8.1 Utvärdering**

”När vi försöker avgöra hur barnen och barngruppen utvecklas, då är vi på väg att utvärdera arbetet” (Rubinstein Reich & Wesén 1986, s. 10). Utvärdering av arbetet kan både vara ett sätt att öka sin yrkesskicklighet och ett sätt att utveckla elevernas lärande. Verksamheten och gruppen som pedagogen och eleverna är verksamma i måste utvecklas. För att det ska ske krävs det att pedagogen är medveten om hur undervisningen fungerar och om det planerade arbetet har utförts. Det viktiga är inte att bara ha genomfört det man planerat utan också att ta reda på hur det har fungerat. Om pedagogens mål med undervisningen förverkligats och om eleverna har nått de mål som satts upp, det är några av de väsentligaste frågorna. Själva syftet med att utvärdera en verksamhet är att utveckla den och bli mer medveten om det egna arbetet (Rubinstein Reich & Wesén, 1986). Med det menas att pedagogen bör analysera och noga reflektera över sitt och elevernas arbete. Inte minst lika viktigt är att analysera den miljö man befinner sig i. Utvärderingen av arbetet ska inte vara avskräckande för pedagogen. Fördelar med att utvärdera anser Rubinstein Reich och Wesén (1986) är att utvärdering kan beskrivas som ett hjälpmedel för att försöka förstå varför vissa saker inte fungerar och hur de kan förbättras. Den ger en förklaring och visar orsakssamband mellan arbetssätt och verkan.

Genom att hela tiden göra utvärderingen i ljuset av den kompetens man redan har byggs kunskaperna på det kan gälla kunskap om barns behov och utveckling, kunskap om barnomsorgens roll, kunskap om den miljö barnen lever i och inte minst metodisk kunskap (Rubinstein Reich & Wesén, 1986, s. 10).

Johanesson Vasberg (1996) skriver mer precist om pedagogers utvärdering av den enskilda elevens läsning. Hon hävdar att utvärdering av elevens läsning innebär att man som pedagog samlar mycket information och tar reda på bland annat elevernas förståelse, kunnande, intressen och tidigare läserfarenheter. Den samlade informationen från utvärderingen blir då utgångspunkten för pedagogens planering av undervisningen. Det viktiga vid utvärderingen av den enskilda elevens framsteg är att pedagogen verkligen känner sina elever och har kunskap om deras världsbild, kulturella och sociala bakgrund. Med det menas att man känner till vilka faktorer som påverkar deras

läsförmåga eftersom läsning är en process som ständigt pågår och utvecklas (Johannesson Vasberg, 1996).

Pedagogen behöver inte ensam utvärdera. Det kan man göra tillsammans med eleverna både i grupp och enskilt. Detta poängteras även i läroplanen (Lpo94). Ett vanligt sätt är att låta eleverna rita vad de har varit med om. Deras teckningar säger mycket om vad de känner, upplever och hur de förstår sin omvärld. Teckningarna kan kompletteras med olika slag av gruppsamtal eller enskilda samtal. På så sätt för man dels reda på vad eleverna tycker om det man gjort, vad de förstått, lärt sig och minns av det man gjorde. Materialet kan sparas så att elevernas kan följa och se sin utveckling genom tiden (Rubinstein Reich & Wesén, 1986).

## 2.8.2 Dokumentation

Varje lärare måste ta ställning till *vad* som skall dokumenteras, *när* det skall dokumenteras och *hur* det skall dokumenteras. Någon form av dokumentation av elevens utveckling är nödvändig (Annerstedt, 2002, s. 136).

Lenz Taguchi (1997) talar om pedagogisk dokumentation utifrån flera olika synsätt. Hon talar om den som ett grundläggande arbetsverktyg i undervisningen och poängterar att dokumentation inte handlar om ”en förändring från ett arbetssätt till ett annat” (s. 12). Då dokumentation är ett arbetsverktyg är det dess syfte att kontinuerligt ge pedagogen värdefull information om var elevgruppen befinner sig för tillfället. Den ska tydliggöra och ge svar på frågor om vad eleverna kan, hur de tänker och hur de lär sig och utvecklas (Lenz Taguchi, 1997).

Pedagogisk dokumentation ger även pedagogen information om det egna förhållningssättet till eleverna, till lärande och till kunskap i allmänhet. Vidare beskriver Lenz Taguchi (1997) pedagogisk dokumentation som ett förändringsarbete som aldrig riktigt blir färdigt. Ett förändringsarbete i den meningen att pedagogens mål är att omskapa och förändra den egna praktiken med utgångspunkten från eleverna och sig själv. Det handlar med andra ord om ett reflektionsarbete. Men det handlar däremot inte om att pedagogen själv dokumenterar och leder förändringen framåt utan om att involvera eleverna i arbetet och uppmuntra dem att reflektera tillsammans med kamrater och pedagogen. Att reflektera och dokumentera enskilt och även gemensamt med andra leder till att eleverna får större makt över sitt eget lärande, sin kunskap och en möjlighet att påverka sin egen utveckling (Lenz Taguchi, 1997).

Kritiken mot pedagogisk dokumentation har enligt Lenz Taguchi (1997) handlat om synen på pedagogen som passiv i sitt arbetssätt. Hon menar tvärtom och hänvisar till Furness (1996) som hävdar att en av fördelarna med ett dokumenterande arbetssätt är att pedagogen ”är mer aktiv än någonsin tidigare när hon sitter och observerar, fotograferar eller filmar. Dessutom är barnen mer aktiva i ett dokumenterande arbetssätt” (Lenz Taguchi, 1997, s. 63).

### **3 Syfte**

Vårt övergripande syfte med arbetet är att ta reda på hur skönlitteratur kan användas som ett pedagogiskt verktyg för att främja barns läs- och skrivutveckling. Vi är intresserade av att ta reda på vilka fördelar respektive nackdelar pedagogerna anser det finns med att arbeta med skönlitteratur och även att se hur de använder sig av dokumentation och utvärdering.

#### **3.1 Frågeställningar**

Hur arbetar pedagogerna vi intervjuat med skönlitteratur i undervisningen?

Vilka fördelar respektive nackdelar finns med arbetssättet, enligt pedagogerna?

Vilka texter läses och hur väljs de ut?

Hur utvärderar och dokumenterar pedagogerna arbetet?

## **4 Metod**

### **4.1 Val av metod**

För att besvara våra frågeställningar har vi valt att göra en kvalitativ intervjustudie. Denna metod lämpar sig då man är intresserad av att få en insikt och förståelse för människans tankar och resonemang (Trost, 1997). Merriam (1994) menar att i kvalitativa undersökningar ligger fokus ”snarare på process än på resultat, på kontext snarare än på specifika variabler och på att upptäcka snarare än att bevisa” (s. 9).

Kvalitativa intervjuer kännetecknas också av att man ställer raka och enkla frågor men som ger innehållsrika svar (Trost, 1997). Våra intervjuer har vi valt ska ha en delvis strukturerad karaktär. Det betyder att vi är ute efter en viss information från alla de intervjuade.

Vi har också använt oss av tidigare forskning inom det aktuella området. ”All forskning bör utgå från eller ta hänsyn till tidigare arbeten som utförts inom forskningsområdet.” (Merriam, 1994, s. 73). Vidare menar Merriam (1994) att litteraturgenomgången är betydelsefull i forskningsprocessen. Den kan stärka, ge vägledning och vara till hjälp när det gäller att välja metod, formulera frågeställningar och tolka undersökningsresultaten

### **4.2 Urval**

I vår undersökning har sju pedagoger medverkat. Då vårt huvudsakliga intresse har varit att få kunskap om hur lärare arbetar med skönlitteratur i undervisningen har vårt urval skett strategiskt. Vi har medvetet valt ut lärare som vi vet arbetar mycket med skönlitteratur i sin undervisning och tagit kontakt med dem.

Pedagogerna vi intervjuat arbetar med varierande åldersgrupper. Av de skolor som vi kontaktade var det just dessa pedagoger som hörde av sig och ville ställa upp på våra intervjuer. De arbetar i följande åldersgrupper, två 4:or, två 1-3:or, en 2:a, en 3:a, en F-3:a. Vi har fått tag på våra intervjupersoner dels genom tips från vår handledare men till största del har vi sökt efter skolor på Internet som på sina hemsidor skriver att de arbetar med skönlitteratur. Vi har sedan kontaktat dessa skolor och berättat om vårt examensarbete och gjort en förfrågan om det finns några lärare som skulle vara intresserade av att ställa upp på en intervju. De lärare som sedan har varit intresserade har i sin tur fått kontakta oss för inbokning av intervju. På så sätt har vi också vetat om att de lärare som ställt upp varit verkligt intresserade av att delta.

### **4.3 Datainsamling**

Intervjuerna genomfördes i klassrummen eller i angränsande rum när eleverna inte var närvarande. Vårt mål var att vid varje intervjutillfälle vara två intervjuare men vid ett tillfälle skedde en dubbelbokning så att en av oss var tvungen att intervju själv. Trost (1997) skriver att det kan vara ett bra stöd att vara två om man är samspelta. Två som

intervjuar gör ”vanligen en bättre intervju med större informationsmängd och förståelse än endast en skulle göra” (s. 44).

För att kunna koncentrera oss fullständigt på det läraren berättar har samtliga intervjuerna spelats in på band. Som stöd för våra intervjuer hade vi ett frågeformulär med intervjufrågor. Vi har inte alltid följt frågeordningen utan varit öppna och mer valt en samtalande intervjuform där vi har följt upp lärarens svar med följdfrågor.

#### 4.4 Analys

Efter att intervjuerna har genomfört har vi avlyssnat banden och transkriberat materialet. När vi transkriberat intervjuerna har vi koncentrerat oss på att enbart skriva ut det viktigaste för vår undersökning. Därför valde vi att inte skriva ut intervjuerna ordagrant. Kvale (1997) menar att hur stor del av intervjun och vad som skrivs ut beror på vilket syfte man har med undersökningen och hur den ser ut. Sedan har vi tillsammans läst igenom intervjuerna och sorterat svaren under olika ämneskategorier. Dessa har vi skapat utifrån våra intervjufrågor. De olika kategorierna är *arbetssätt, texter, fördelar/nackdelar, syfte, dokumentation* och *utvärdering*.

#### 4.5 Validitet

För att vår undersökning ska uppfattas som trovärdig och pålitlig så måste vi prata i termer av validitet och reliabilitet. Som forskare kan man aldrig helt bevisa att en kvalitativ undersökning är helt sanningsenlig. Eftersom vi i vår undersökning använt oss av kvalitativa intervjuer och har haft som syfte att skaffa oss kunskap om, förstå och tolka pedagogernas arbetssätt så påverkar detta validiteten och reliabiliteten. Alla forskningsresultat måste vara giltiga och hållbara. Merriam (1994) skriver att om det viktigaste i en forskningsundersökning är att förstå någonting så ser kriterierna annorlunda ut än om man är intresserad av att upptäcka en lag eller pröva en hypotes. Det som är relevant för oss att diskutera kring validitets- och reliabilitetsfrågor i vår undersökning är om vi har använt oss av lämpliga instrument, en lämplig analysteknik och om de slutsatser vi dragit bygger på de svar vi har fått. Guba och Lincolns (1981, enligt Merriam, 1994) tar upp tre väsentliga frågor man kan ställa sig ”var intervjuerna uppbyggda på ett giltigt och tillförlitligt sätt, analyserades innehållet i dokumenten på ett riktigt sätt, vilkar slutsatserna på emirisk information” (s. 175).

Med detta i åtanke valde vi att genomföra intervjuer som vi anser vara det mest lämpliga instrumentet. Vid intervjutillfällena har vi också valt att vara två som intervjuar. Fördelen med att vara två intervjuare är att resultatet blir mer pålitligt.

Intern validitet handlar om huruvida undersökningens resultat stämmer överens med den verklighet som gestaltas. Tyder resultatet på att man har undersökt och fått svar på det som från början var syftet att undersöka? Verkligheten är komplex och tolkningsbar. Varje individ har en egen uppfattning och en bestämd bild av verkligheten. Det enda forskaren kan göra för att stryka sanningshalten och bedöma validiteten i undersökningen är att på ett korrekt och ärligt sätt återge intervjupersonernas egna upplevelser (Merriam, 1994). Därför har vi valt att använda oss av många citat i resultatdelen för att ge en tydlig bild av pedagogernas uppfattningar kring ämnet.

Yttre validitet handlar om hur generaliserbart resultatet är. I vårt fall har inte syftet varit att återge en generell bild av *hur* pedagoger arbetar med skönlitteratur i undervisningen. Det har snarare varit att ge exempel på hur man *kan* arbeta.

#### **4.6 Reliabilitet**

Reliabilitet handlar om i vilken utsträckning ens resultat kan upprepas. Kommer undersökningen således att ge samma resultat om den upprepas? Eftersom vår undersökning bygger på intervjuer kan vi inte med säkerhet säga att resultatet skulle bli detsamma vid ett senare tillfälle. Det på grund av att människans beteende är föränderligt och inte statistiskt (Merriam, 1994). Människan får hela tiden nya erfarenheter och möter nya situationer vilket leder till att vi förändras, det innebär även att bakgrunden till ett svar på en fråga också förändras (Trost, 1997). Detsamma gäller oss som intervjuare när vi tolkar den information vi får. ”Eftersom det finns många olika tolkningar av vad som sker, finns det inte heller några fasta referenspunkter vi kan utgå från för att upprepade gånger mäta en företeelse och på så sätt skapa en i traditionell bemärkelse reliabel mätning” (Merriam, 1994, s. 181).

#### **4.7 Etik**

Pedagogerna som har intervjuats har i förväg informerats om undersökningen och syftet med intervjun. Vid den inledande kontakten har vi erbjudit oss att skicka ut intervjufrågorna i förväg, men det var endast en pedagog som önskade se frågorna. Vi valde att erbjuda detta för att de intervjuade inte skulle känna sig utsatta. Trost (1997) skriver att intervjuaren har ett övertag över den intervjuade genom att den vet vilka frågor som skall ställas.

De tillfrågade personerna har själva valt och gett samtycke till om de vill vara med i undersökningen. Detta samtycke har skett muntligt. De har haft möjligheten att avstå att svara på frågor de ansett vara besvärliga eller känsliga (Trost, 1997, s. 95). Intervjupersonerna har informerats om att deras svar kommer att behandlas anonymt och att ingen information om vilka skolor som är berörda kommer att nämnas (Kvale, 1997).

## 5 Resultatredovisning

I det här avsnittet kommer vi att presentera det resultat vi har fått fram från våra intervjuer. Vi kommer att börja med att presentera de pedagoger som intervjuats. För att behålla pedagogernas anonymitet kommer vi härnäst att kalla dem för 1, 2, 3 och så vidare. Fortsättningsvis har vi valt att lägga upp resultatredovisningen på det sätt att vi först redovisar varje pedagogs arbetssätt för sig. Detta har vi valt att göra för att deras arbetssätt skiljer sig så pass mycket åt. Därefter har vi valt att sammanfatta samtliga pedagogers svar under fem olika underrubriker. Avslutningsvis kommer en resultatsammanfattning där vi lyfter fram det viktigaste gemensamma huvudpunkterna.

### 5.1 Arbetssätt

#### 5.1.1 Pedagog 1

Pedagog 1 arbetar i en 4.a. Hon har varit verksam i yrket i 33 år. Arbetslaget som hon ingår i arbetar utifrån Listiga räven.

Varje dag börjar med ca en halv timmes individuell tyst läsning. Pedagogen tycker det är viktigt att eleverna får tid för den tysta läsningen. Det får inte vara för lång tid men inte heller för kort tid så de känner sig stressade. Böckerna de läser vid den tysta läsningen får de emellanåt redovisa för de andra i klassen genom att återberätta boken och berätta vad de tyckte om den och varför. Syftet med det är dels att eleverna ska få öva sig på att tala inför grupp men också att kunna sätta ord på det de har läst och kunna uttrycka en åsikt.

Vi försöker få de att våga prata och berätta. Att de vågar ställa sig upp och berätta för klassen vad de har läst och vad de tyckte om boken och varför. Varför är det viktigt.

Arbetsättet är tematiskt och temat utgår från en gemensam bok, till exempel *Barnen i Bullerbyn*, som finns som klassuppsättning. Arbetet kan ske kapitelvis då kapitlet först läses högt av läraren för att sedan bearbetas av eleverna i en tillhörande skrivbok. I skrivboken får eleverna till exempel svara på frågor utifrån kapitlets handling, illustrera, göra personbeskrivningar, skriva ner ord de inte förstår och sammanfatta kapitel.

Stor vikt läggs även vid skapande ämnen såsom bild, musik, slöjd och teater. Till exempel har eleverna byggt upp Bullerbyn med hjälp av pappkartong, tyger, lera och plast under temat "Alla vi barn i Bullerbyn". Flera teman de arbetat med har avslutats med en teaterföreställning eller bildutställning. Undervisningen kan också ske tematiskt utifrån ett visst ämnesområde. Då väljs litteratur ut som ska passa in i temat. De har ett gott samarbete med biblioteket som hjälper dem att ta fram böcker som passar in i de olika teman de har.

Högläsning och boksamtal förekommer både i klassrummet och på biblioteket. Pedagogen tycker det är viktigt att man samtalar om det man läser för att eleverna ska få möjlighet att fråga om det är någonting de inte förstår eller funderar över.

Pedagogen berättar att de försöker tillhandahålla så mycket böcker som möjligt och med en stor variation av innehåll så att det finns något för alla. Det viktigaste är att eleverna hela tiden får tala, läsa och skriva. Det är på så vis de utvecklar sitt tal- och skriftspråk.

Vi försöker läsa, läsa, läsa och tillhandahålla så mycket böcker som möjligt så det finns mycket att välja på. Böcker med mycket bilder, böcker med mycket text. Ja så det finns böcker för alla.

### **5.1.2 Pedagog 2**

Pedagog 2 arbetar i en F-3:a och har arbetat i 28 år. Arbetssättet är inspirerat av Whole language metoden och hon har arbetat på detta sätt i ca 12 år.

I den här klassen sker allt arbete utifrån en bok som de arbetar med i ungefär en veckas tid beroende på hur omfattande boken är. Arbetsgången går till så att den bok som skall behandlas introduceras genom högläsning av pedagogen. Boken och dess innehåll diskuteras inte nämnvärt vid just detta tillfälle. Någon dag senare läses boken igen och efter det får eleverna i en skrivbok beskriva huvudpersonen, miljön som boken utspelar sig i och vad som har hänt i boken. På så vis menar pedagogen att de får öva sig på att använda verb och adjektiv. De får även illustrera till boken.

Pedagogen brukar även kopiera upp bilderna från boken och eleverna får välja var sin bild som de färglägger och skriver en egen text till. Sedan läggs alla bilder ut på golvet och eleverna får sortera bilderna i rätt ordningsföljd. På detta sätt får man även reda på om eleverna har förstått berättelsen menar pedagogen. Sedan sätts bilderna upp på väggen. Avslutningsvis skrivs en sammanfattning av berättelsen och alla bilder sätts ihop till ett häfte som blir barnens egen version av den lästa boken.

Ibland frångår de arbetet som ovan beskrivits och arbetar mer temainriktat. Då väljer pedagogerna litteratur som berör det aktuella temat.

De arbetar också mycket med att dramatisera berättelser. Det kan gå till så att pedagogen läser upp sagan och så dramatiserar barnen. De brukar inte ha så många repliker utan de använder sig mest av kroppen.

### **5.1.3 Pedagog 3**

Pedagog 3 har arbetat i sju år och arbetar just nu i en 1-3: a men har förskoleklassen nära ansluten till sin verksamhet. Hennes arbete utgår från och är inspirerat av Ulla Sundemo och Monica Nilssons utvecklingsprojekt "Vad händer i klassrummet när barnboksfiguren kliver in?".

Allt arbete som sker i undervisningen utgår ifrån skönlitteraturen. Oftast är det så att de läser en bok men sedan arbetar man inte just med bokens innehåll utan fokuserar mest på huvudpersonen. Barnboksfiguren blir verklig.

Varje dag börjar på samma sätt då man börjar med en samling där klassen tillsammans öppnar en resväska som det alltid ligger ett brev i. Brevet kommer alltid från den barnboksfigur som klassen arbetar med vid tillfället, och i brevet skriver denne vad som

skall göras under dagen tillsammans med instruktioner. Nästan alltid finns det något mer i väskan än bara brevet, det kan vara en teckning som figuren gjort, en bok som denne vill att klassen skall läsa etc. Detta görs för att eleverna ofta behöver mer tydliga instruktioner om vad de ska göra, endast skriftliga/muntliga instruktioner kan vara lite svårt för dem att klara av men får de då samtidigt se något konkret så underlättar det för eleverna. Ibland är det så att lärarna har bestämt vad de vill att eleverna skall arbeta med, men ofta har eleverna sina egna tankar och åsikter och då gäller det för pedagogerna att ta upp och spinna vidare på detta.

Vi bestämmer för det mesta men vi är mycket lyhörda på vad barnen har för önskemål.  
Vi planerar mycket sällan i förväg, utan det mesta sker dag till dag beroende på vad som händer

Hur länge de arbetar med samma barnboksfigur varierar, oftast är samma figur med nästan en hel termin. Enligt pedagogen är samlingarna väldigt viktiga för dessa barn och de har minst en samling om dagen där de diskuterar olika saker.

#### **5.1.4 Pedagog 4**

Pedagog 4 arbetar i en 2: a och har varit verksam i yrket i 30 år.

På skolan där pedagog 4 arbetar ägnar de sig åt läsning ca 80 minuter varje dag. Mycket tid ska ägnas åt läsning och det är något de måste ge eleverna anser pedagogen. Dagen börjar alltid med högläsning. Pedagogen sitter på en pall och samlar eleverna framför sig. Det gör hon för att hon tycker att hon får bättre kontakt med eleverna än om de sitter utspridda i klassrummet.

Detta är ett arbete så det är inte så att de kan slänga sig på golvet och drömma sig bort.  
Detta är någonting som vi skapar tillsammans.

Innan pedagogen börjar läsa boken pratar hon med eleverna kring bokens framsida, vad den kan komma att handla om osv. Tillsammans skapar de en förförståelse för boken så att när de sedan börjar läsa den så är eleverna redan inne i den och har förväntningar på den. Högläsningen varar i ca 20 – 30 min och under läsningens gång så stannar pedagogen upp lite då och då för att ställa olika frågor till eleverna rörande handlingen. Efter att pedagogen har ställt en fråga får eleverna diskutera med varandra två och två, syftet med det menar pedagogen är att alla ska våga prata och säga någonting. Sedan kan någon grupp få dela med sig av sina tankar till hela gruppen.

Pedagogen berättar att det hon gör vi högläsningstunden är att hon modellerar hur hon vill att eleverna ska göra när de själva ska läsa. De arbetar då med några olika strategier, dessa är att eleverna ska koppla till sig själv och sina erfarenheter, koppla till en annan bok, ställa undringar och frågor till texten, göra förutsägelser, skapa bilder i huvudet och göra inferenser dvs. att de ska förstå tomrummen och meningen i texten. Till en början arbetar de med en strategi i taget under några veckor och när de lärt sig alla kan de blandas under en och samma lässtund.

Efter högläsningstunden får barnen tid för egen läsning. Då är det meningen att de ska använda sig av de olika strategierna de lärt sig. Ibland har de inför den individuella läsningen fått vissa uppgifter de ska göra och det kan till exempel vara att de ska skriva

ner två stycken undringar till texten. Efter varje enskilt läspass får eleverna diskutera med sin läskompis och återberätta vad de läst. Det gör de efter varje lässtund inte endast de gånger de har någon uppgift att lösa.

Under den enskilda lässtunden så har pedagogen vägledande samtal med några av eleverna.

Då har jag små skrivböcker där jag skriver vad jag och det här barnet pratar om, då vet jag nästa gång vad vi pratade om förra gången. T ex förra gången sa vi att du skulle träna på att peka när du läser, hur har det gått? Du skulle ställa frågor till texten, hur har det gått? Med den här metoden känner jag att jag har stenkoll på vad de kan och var de är.

Efter den enskilda lässtunden hålls en avslutande samling. I återsamlingen kan någon elev som läst klart en bok få berätta om den eller om eleverna har fått någon uppgift kan någon få berätta om den.

### 5.1.5 Pedagog 5

Pedagog 5 arbetar i en 4: a och har arbetat i 30 år.

Den här pedagogen arbetar mycket med att få sina elever att bilda sig ett intresse för läsning och att få en så god läsförståelse som möjligt. Detta gör hon genom att själv läsa mycket för eleverna genom högläsning, men även genom att eleverna själva får läsa många böcker av varierande slag. De böcker som pedagogen har till högläsning brukar de tillsammans föra vad pedagogen kallar för boksamtal kring, på detta sätt anser hon att man kan skapa sig en bild av vilken sorts förståelse som eleverna har av bokens innehåll. Eleverna får även göra något som hon kallar för bokpresentationer av de böcker som de själva har läst, pedagogen anser att det är viktigt att eleverna inspirerar varandra att läsa genom att de återberättar det de läst för varandra.

Oavsett vad man läser så tycker jag det är viktigt att man pratar kring det man läst. De byter mycket erfarenheter med varandra

Eleverna skriver också mycket egna berättelser som kan utgå från vissa förutbestämda ord, händelser, rubriker eller liknande. De har under en längre tid skrivit mycket dikter.

Känslan för språket är viktigt och hur man kan skriva. Skriva är en del av läsningen tycker jag.

Pedagogen tycker att det är viktigt att man utmanar eleverna och inte hela tiden ger dem för lätta böcker.

Jag tycker att man kan mycket väl spanna ribban lite över deras nivå så att man utmanar dem lite.

Hon talar också hela tiden om hur viktigt det är att man som pedagog hela tiden inspirerar sina elever. Detta gör hon genom att hela tiden försöka hjälpa sina elever att hitta de texter och böcker som passar dem allra bäst. De elever som inte har ett lika stort intresse för läsning och skrivning tycker oftast att det blir mycket roligare när de får en text framför sig som de själva kan relatera till.

På skolan har man också litteraturtema varje läsår. Till det här får eleverna på hela skolan vara med och välja tema. Bland annat har de skrivit böcker till de yngre eleverna. De har också gjort sina egna bilderböcker där de själva har kommit på handlingen. Till dessa gjorde de även bilder, en egen framsida och baksidestext.

### 5.1.6 Pedagog 6

Pedagog 6 arbetar i en 3: a och har varit verksam i yrket i 3 år.

Pedagogen har i sitt arbetssätt utgått ifrån att lära sina elever att läsa och skriva på talets grund. Därför är hon noga med att inte peta för mycket i elevernas texter och rätta fel. De får chansen att skriva fritt. Hon anser att man inte ska rätta för mycket för så småningom upptäcker eleverna fel själva och lär sig vad som är rätt. Är man däremot noga med att rätta hela tiden så hindrar man deras utveckling och de tappas lusten till att fortsätta skriva.

Pedagogen berättar att de läser mycket sagor och att varje elev har en egen bänkbok som de kan läsa när de vill. Pedagogen själv har också en högläsningbok som hon läser för eleverna vid olika tillfällen. De har också under en tid jobbat med olika storböcker och då har de varit uppdelade i mindre grupper i halvklass. När de läser en storbok så brukar de prata mycket om hur bilderna ser ut och vad innehållet handlar om.

Man stannar upp, vet barnen vad det här är och frågar dem om de vet. Det blir ändå ett naturligt samtal under tiden man även läser högt då.

När de inte arbetar med skönlitteratur använder pedagogen några av de nyare traditionella läroböckerna som t ex Stjärnsvenska.

Förutom sagoböckerna, högläsningböckerna och bänkböckerna har de också en händelsebok i vilken eleverna får tillfället att skriva fritt om en viss händelse som sedan läses upp för andra i klassen. Ganska ofta har eleverna något som heter veckans uppdrag då de får ett uppdrag av pedagogen som de ska forska och skriva lite om. Till exempel har de skrivit om en författare som de tycker mycket om. Veckans uppdrag har hon för att eleverna ska bli inspirerade till att välja fritt, delge varandra informationen de får och att inspirera till läsglädje.

Barnen får söka själva utefter sina egna förutsättningar.

Om eleverna ibland är lediga och inte kan få ett uppdrag måste de skriva en dagbok varje dag.

Klassen har vid några tillfällen prövat på teater och drama. Första gången utgick de från boken *Pricken* då de först läste boken och sedan dramatiserade den. Efter det har de jobbat väldigt mycket med teater och dramatiserat *Emil i Lönneberga*. De hade ett teaterprojekt med sarskolan och även vid det tillfället utgick de från boken. De såg filmen och läste berättelsen om Emil.

### 5.1.7 Pedagog 7

Pedagog 7 arbetar i en 1-3: a och har varit verksam i yrket i 10 år.

När pedagogen började arbeta för 10 år sedan var det första hon gjorde att söka olika stipendier för att få pengar till att köpa in skönlitteratur till klassen. Detta har hon fortsatt med genom åren och därmed lyckats bygga upp ett mycket stort förråd av böcker som finns i klassrummet. Pedagogen använder inga läromedel alls förutom i matematik. De utgår helt och hållet från bilderböcker, faktaböcker och läsalätt böcker.

Pedagogen har tillsammans med en före detta kollega utarbetat en arbetsmodell som de kallar för ABC- boken. I ABC-boken arbetar eleverna med alfabetets bokstäver men på ett lite annorlunda sätt. Det enda som har med alfabetet att göra egentligen är att de följer alfabetet men det behöver inte heller vara i ordning.

Det kan vara E som ett, ett, två, F som i frimärke, C som får jag chans på dig?

Pedagogen väljer ut en bok eller ett ämne som hon fastnar för och tycker verkar intressant men som först och främst är intressant och meningsfullt för barnen. Som i exemplet E som i ett, ett, två då uppkom idén genom en hjärt- och lungräddnings kurs.

Vi hade haft en hjärt- och lungräddnings kurs med en mamma som jobbar med det. Då bestämde jag mig för att jag måste även göra någonting med barnen som handlar om vad man ska göra om man hittar någon som gjort sig illa. Då pratade vi om det och sen fick barnen skriva om en sådan händelse sen.

Oftast tas utgångspunkten från någon skönlitterär bok. En bok som handlade om kärlek blev uppslaget till bokstaven C, C som i får jag chans på dig? Arbetet börjar med att pedagogen läser boken och sedan samtalar de om det lästa. Sedan följer hon alltid upp det med någon sorts kreativ uppgift. De får rita en bild, dramatisera, fota eller skriva.

Vissa av barnen de älskar teater och det är där de kommer till sin rätt. De kanske har problem med andra ämnen men när de får uttrycka sig genom teater har de inga som helst problem. Det är så viktigt att de får använda det språket också

Allt arbete med ABC-boken sammanställs sedan i barnens egen ABC-bok, där varje uppslag representerar en bokstav i alfabetet. Pedagogen säger såhär om arbetet med ABC-boken:

Boken i sig är själva produkten av detta arbete men det är processen, samtalen, som är det viktiga.

På skolan arbetar de också med ett årligt återkommande projekt, Nobelprojektet. Pedagogen väljer då ut lite olika böcker som läggs i en sagoväska,. Under en månads tid så läser de intensivt och sedan får eleverna rösta om vilken bok och författare som ska vinna Nobelpriset. Projektet avslutas med en nobelfest med vita dukar och kandelabrar, bakelser och tal. Sen gör eleverna ett diplom som de skickar iväg till den författare som har vunnit priset. Oftast har de sedan fått svar från dessa författare som vunnit där de tackar eleverna för det fina priset.

Barnen blir otroligt stolta över det och växer otroligt. De blir också medvetna om att författarna finns i verkligheten.

Mycket tid läggs vid elevernas egna skrivande men som har en nära koppling till skönlitteraturen. Individuell läsning samt högläsning ur kapitelbok förekommer varje dag.

## 5.2 Texter

### 5.2.1 Val av texter

När det gäller valet av de texter som eleverna läser själva så låter samtliga pedagoger eleverna själva välja vilka texter de vill läsa. Pedagog 4 och 5 anser att det är viktigt att eleverna läser texter som varken är för lätta eller för svåra utan att text väljs efter den nivå som respektive elev befinner sig på i sin läs- och skrivutveckling.

Vissa barn påverkas av sina kompisar och vill läsa samma böcker som de men fixar inte riktigt det och då brukar jag ha ett samtal med det barnet och be det läsa ett stycke för mig och märker då att det är väldigt hackigt och inget flyt. Då brukar jag förslå en bok för dem att provläsa och så får de känna efter om det känns bättre. (Pedagog 4)

Böckerna som används vid högläsning väljs oftast av pedagogen själv. Oftast har valet en anknytning till ett aktuellt tema eller att pedagogen tar fasta på elevernas intresse och väljer bok utefter det. Pedagog 7 som köper in sina böcker berättar att hon alltid läser igenom böcker innan hon väljer ut vilka hon ska köpa.

När det gäller bilderböcker nämner en av pedagogerna att man ska välja böcker som har olika sorters bilder, så att det inte bara blir böcker med ”gulliga bilder”.

Valet av litteratur kan även påverkas av andra pedagogers tips och bibliotekspersonalens tips. Barnen har också möjlighet att få komma med tips.

### 5.2.2 Typ av texter

De olika typer av texter som bearbetas har en stor spännvidd. Gemensamt för alla pedagoger är att de läser bilderböcker, klassiska barnböcker t ex Astrid Lindgrens böcker och faktaböcker. Andra typer av texter som läses är fantasyböcker, historiska sagor, dilemmasagor från olika länder, myter, sägner, deckare och dikter. Mindre vanligt förekommande är texter av populärkulturellt slag.

Pedagogerna som använder sig av dilemmasagor<sup>2</sup> i sin undervisning gör det i syfte för att belysa olika sorters problem eller situationer som eleverna kan tänkas ställas inför. Tillsammans diskuterar pedagogerna och eleverna om olika tänkbara lösningar och ställningstaganden.

Vi läser mycket dilemmasagor, då diskuterar vi om personen gjorde rätt eller fel. Då får barnen träna på att uttrycka sig muntligt samtidigt som de får leva sig in i en fiktiv situation. (Pedagog 3)

---

<sup>2</sup> Dilemmasagor är sagor som inte har något egentligt slut, de slutar alltid med en fråga som kan leda till diskussion.

En av pedagogerna använder sig särskilt mycket av afrikanska dilemmasagor, anledningen till detta beror på att flera utav eleverna i klassen har afrikanskt ursprung. Dessa texter läser hon för att eleverna ska känna en anknytning till sin/föräldrarnas kultur samtidigt som övriga elever får en möjlighet till att ta del av varandras kulturer.

Några pedagoger använder sig i viss mån av texter från läroböcker. En del arbetar utifrån läroböcker i vissa ämnen såsom matematik, SO och NO. Flertalet utav pedagogerna anser att läroböckerna inte är särskilt användbara i deras undervisning och använder därför uteslutande skönlitterära texter och böcker.

Lärobokstexter är så korta och späckade med fakta, fakta och de blir inte så spännande och roligt. Det ska vara spännande och roligt att läsa, inte jobbigt i alla fall. Men det får inte heller vara för lätt utan det ska också vara en utmaning. En lagom nivå. (Pedagog 1)

### **5.3 Syftet med läs- och skrivundervisningen**

#### **5.3.1 Intresse**

Alla de pedagoger vi har intervjuat har uttryckt att skapa ett intresse hos eleverna är bland det viktigaste för att skapa en god grund för deras läs- och skrivinläring. Pedagogerna menar att för att skapa ett intresse hos eleverna så är det viktigt att eleverna känner att det finns en mening med deras läsning och skrivning. Därför anser de att om man presenterar meningsfulla texter så byggs ett intresse upp och deras lärande blir mer lustfyllt för dem. Likaså om texterna de läser knyter an till deras tidigare erfarenheter så bildas ett större intresse.

Att det (läsning och skrivning) är roligt, lustfyllt och meningsfullt för barnen och för oss. De tycker aldrig det är tråkigt. Det är det absolut viktigaste. (Pedagog 2)

#### **5.3.2 Läsförståelse**

Flera av pedagogerna framhåller vikten av att eleverna bygger upp en läsförståelse. Detta är viktigt för att eleverna ska få en djupare förståelse av de texter de läser. Utan läsförståelse lär sig eleverna enbart på en ytlig nivå men med läsförståelse tillägnar de sig en djupare förståelse.

De ska bli tolkande läsare. Kunna uttrycka sig, kunna berätta, kunna skriva olika typer av texter, känna igen olika typer av texter. (Pedagog 4)

Pedagogerna använder sig av olika sätt för att eleverna ska tillägna sig läsförståelse. Pedagog 5 använder sig mycket av bokpresentationer vilket innebär att eleverna muntligt får presentera det de har läst för sina klasskamrater. De får återberätta bokens innehåll, presentera huvudperson/er, vad de tyckte var bra med boken respektive dåligt och liknande. Pedagog 6 ger eleverna frågor av olika karaktär under läsningens gång för att på så sätt se hur de har förstått texten.

Andra pedagoger arbetar mer med en skriftlig process där eleverna ombeds att skriva om den boken som lästs. Det kan vara att de ska beskriva miljön, huvudpersoner, skriva ett alternativt slut, ställa frågor till texten etc.

Endast en utav lärarna uttalade mer specifikt att ett av hennes syfte är att eleverna ska bli läs- och skrivkunniga.

## 5.4 Fördelar och nackdelar

### 5.4.1 Fördelar

Det bästa med att arbeta mycket med skönlitteratur i sin undervisning anser pedagogerna vara att det blir roligt och lustfyllt för både dem och eleverna. Eftersom de flesta texterna i läromedlen inte är anpassade efter hur dagens samhälle ser ut så anser pedagogerna att skönlitteraturen är ett mycket bättre val. Ett par av pedagogerna tycker sig kunna urskilja att elever som arbetat mycket med skönlitteratur utvecklat sin läs- och skrivförmåga mycket mer än de elever som arbetat mest med läromedelstexter.

Jag ser bara fördelar. Det är så allmänmänniskt. Jag tycker det är läroplanen rätt av. När jag läser målen i kursplanen i svenska så blir jag lite lyckig för jag tycker det är det det handlar om att det ska vara i ett sammanhang, det ska inte vara lösryckt. Det ska handla om någonting barnen vet något om. (Pedagog 7)

En annan fördel som nämns är att det blir lättare för pedagogen att själv styra arbetsgången och upplägget. När man kan styra själv så kan man som pedagog välja vad man vill prata om till exempel verb, svåra ord, beskriva personer i böcker eller öva på att skriva. Man kan även styra arbetet så att det passar den aktuella elevgruppen och på så sätt anpassa sig efter den kunskapsnivå som eleverna befinner sig på.

Ytterligare fördelar med det här arbetssättet är att man lättare kan arbeta ämnesintegrerat. Pedagogerna menar att man i stort sett kan få in alla ämnen i arbetet kring skönlitteraturen, det beror helt på vad man väljer att lägga sitt fokus på.

Matten får vi in genom att ställa frågor kring boken t ex ”Pelles pappa är 4 år äldre än Pelles mamma som är 48 hur gammal är Pelles pappa”? Finns det en cykel med i boken kan vi prata om cirklar, eller ”hur lång tid tar det för Pelle att cykla till stranden?”. Vi försöker även få in så mycket NO och SO som möjligt. (Pedagog 2)

Två av pedagogerna har som åsikt att eleverna blir bättre på att tolka och reflektera över texter.

De blir duktiga, tolkande läsare. De kan berätta och prata om texter, de kan ställa undringar, förstå tomrum, dra kopplingar, de förstår och kan använda sig av de här lässtrategierna som vi har lärt dem. Och det är det som är meningen. (Pedagog 4)

Några av de pedagogerna anser även att barnen genom att läsa mycket skönlitterära böcker tillägnar sig kunskaper som de inte skulle ha fått genom de traditionella lärobokstexterna. De skönlitterära texterna ger barnen en mer allmänbildande kunskap.

Den största fördelen anser pedagogerna ändå är att det är roligt och lustfyllt för både elever och de själva.

Det är så roligt att se effekterna av detta arbetssätt, när man ser att barnen tar till sig och är intresserade och vill lära. Barnen gillar att läsa och det är aldrig något tjafs om att de måste läsa och så. Det är roligt hela tiden! Fast man jobbat så länge! (Pedagog 1)

## 5.4.2 Nackdelar

Fyra av pedagogerna nämner någon form av nackdelar med att arbeta mycket med skönlitteratur i sin undervisning. En menar att även skönlitterära texter ibland kan vara för svåra för barnen att förstå, men att man lättare kan diskutera texterna för att ändå skapa någon form av förståelse. De andra pedagogerna menar att det lätt uppstår problem för de elever som är vana vid att arbeta med detta arbetssätt om dem senare ska byta till en skola som arbetar mer traditionellt.

Det är när de byter skola och den skolan arbetar på ett annat sätt. Då får de problem för de förstår inte de lösryckta texterna som finns i läroböckerna. (Pedagog 2)

En pedagog tog upp en nackdel som egentligen inte rör själva arbetet i stort och det är att med stora barngrupper och lite personal så blir det svårt att följa den enskilda elevens utveckling. Övriga pedagoger kan inte se några som helst nackdelar med sina arbetssätt.

## 5.5 Utvärdering

Utvärderingen som görs varierar lite från pedagog till pedagog. Flertalet använder sig av muntlig utvärdering tillsammans med eleverna och arbetskollegor. Utvärderingen tillsammans med eleverna går till på så sätt att de diskuterar vad som varit bra eller dåligt, vad de vill till nästa gång men framförallt handlar det om vad de har lärt sig. I en klass använder sig pedagogerna av fem hattar i olika färger där varje hatt representerar olika saker: positiva saker, negativa saker, vad har jag lärt mig, idéer till nästa tema/vad vill jag veta mer och övriga funderingar/frågor. När pedagogerna håller upp respektive hatt får eleverna uttrycka sin åsikt. Utvärderingen kollegorna mellan handlar mest om att gå igenom vad har hänt, hur långt de har kommit och hur går de ska gå vidare.

Endast en av pedagogerna använder sig av skriftlig utvärdering tillsammans med eleverna. Den skriftliga utvärderingen behandlar samma saker som den muntliga utvärderingen med den enda skillnaden att elevernas svar skrivs ner på ett papper. Även den skriftliga utvärderingen som pedagogerna gör tar upp samma ämnesområden som den muntliga. En av pedagogerna nämner att hon har något som hon kallar vägledande samtal tillsammans med en elev i taget där de diskuterar hur det går för eleven. De svar hon får skriver hon ner för att till nästa gång kunna följa upp elevens utveckling.

## 5.6 Dokumentation

Endast en av pedagogerna använder sig av en specifik dokumentationsform och det är portfolio. Pedagogen väljer själv ut de texter som hon anser bäst visar på elevernas utveckling. För de andra blir det eleverna producerar själva dokumentationen. Flera använder sig däremot av fotografering för att dokumentera elevernas arbete. Många är medvetna om att de behöver utveckla både hur de utvärderar arbetet men framförallt hur de dokumenterar det.

## 5.7 Resultatsammanfattning

De pedagoger vi intervjuat har i stort sett samma mål och syfte med sin undervisning och det är att eleverna ska uppleva lärandet som meningsfullt och lustfyllt. Däremot skiljer sig arbetssätten väldigt mycket åt. Pedagogerna nämner också att det är viktigt att lärandet är nära knutet till elevernas erfarenheter så att inte lärandet i skolan inte uppfattas som någonting isolerat. Detta tycker pedagogerna att de uppfyller genom sitt sätt att arbeta på.

Gemensamt för alla pedagoger är att de i stor utsträckning själva väljer ut de texter som ska användas för högläsning. De utgår dock alltid ifrån den nivå eleverna befinner sig på i sin läs- och skrivutveckling och vilka intressen de har. Alla pedagoger är också öppna för elevernas förslag. De böcker som eleverna använder för tyst läsning, till exempel bänkböcker, får de välja själva. Typer av texter som läses är i stort sett samma hos alla pedagoger.

De flesta pedagoger framhåller att fördelarna med att arbeta med skönlitteratur är att det är roligt och meningsfullt för eleverna, det är lättare för pedagogen att styra innehållet i sin undervisning och arbeta ämnesintegrerat. Den nackdel som främst tas upp är att det blir svårt för elever som eventuellt byter skola när de möter ett nytt arbetssätt.

Den utvärdering som görs är både muntlig och skriftliga både tillsammans med elever och kollegor. Ingen pedagog har någon bestämd strategi för utvärdering av sitt eget arbete och elevernas. Dokumentationen får inte så stor plats i pedagogernas arbetssätt utan detta är något som de flesta menar att de kan förbättra.

## 6 Diskussion

I den här delen kommer vi att börja med att diskutera de resultat som vi har fått fram i vår undersökning. Vi kommer att dela upp och strukturera resultatdiskussionen utefter vårt syfte med undersökningen och de frågeställningar vi har.

### 6.1 Metoddiskussion

Då syftet med undersökningen har varit att ta reda på hur skönlitteraturen kan användas som undervisningsmetod anser vi att vårt val av metod har fungerat väl. Vår åsikt är att en enkätstudie inte hade gett oss lika utförliga svar som våra intervjuer gav. Detta grundar vi på att vi inte har varit intresserade av att generalisera eller som Trost (1997) menar att ta reda på *hur ofta*, *hur många* eller *hur vanligt* det är att arbeta med skönlitteratur.

I resultatredovisningen kan vi se en stor variation på hur man kan arbeta med skönlitteratur i undervisningen och vi anser därför att vårt urval av pedagoger gett oss en bra grund för att kunna besvara vårt syfte och frågeställningar. Som vi tidigare nämnt har de pedagoger som medverkade i undersökningen valts medvetet av oss, dels genom tips från vår handledare men även genom att vi aktivt sökt på olika skolors hemsidor och tittat på deras profil för att ta reda på om de arbetar mycket med skönlitteratur i undervisningen. Vårt medvetna val av pedagoger beror på att vi enbart har varit intresserade av att intervjua pedagoger som aktivt och medvetet arbetar med skönlitteratur i sin undervisning. Det hade inte varit relevant för vårt syfte om de medverkande pedagogerna ej arbetat medvetet med detta. Då variationen i resultatredovisningen är så pass bred anser vi att ytterligare intervjuer ej var nödvändiga.

Resultatredovisningen bygger på de svar vi har fått från pedagogerna. För att ytterligare stärka validiteten i undersökningen skulle vi även kunnat utföra observationer för att se om det de berättar stämmer överens med verkligheten. Vi antar dock att pedagogernas svar stämmer överens med deras arbetssätt. Merriam (1994) skriver att för att lättare kunna bedöma validiteten i en undersökning kan man återge intervjupersonernas svar sanningsenligt. Därför har vi valt att använda oss av många citat för att styrka validitet i vår undersökning.

### 6.2 Resultatdiskussion

#### 6.2.1 Arbetssätt

De pedagoger som ingått i vår intervjustudie bedriver alla sin undervisning på olika sätt. De har dock vissa gemensamma tillvägagångssätt. De olika undervisningsmetoder som tas upp av pedagogerna är till exempel samtal kring böcker, högläsning, individuell läsning, skrivning och dramatisering. Även om det bara är en pedagog som uttalar att hon arbetar utifrån Whole language metoden så kan vi dra den slutsatsen att flertalet av de intervjuade pedagogerna utgår från denna metod i sin undervisning. Pedagogerna poängterar att undervisningen ska vara meningsfull för eleverna och att de ska lära i

naturliga sammanhang. Det är viktigt att det finns en koppling till elevernas egna erfarenheter och intressen. Ingen av pedagogerna arbetar på ett traditionellt sätt där man fokuserar på de enskilda delarna, som bokstäver och ljud, utan utgår istället från helheten. Detta är några av grundtankarna inom whole language metoden som Lindö (2005) tar upp.

I det resultat som vi har fått fram visar det sig att flertalet av pedagogerna samtalar kring böcker i sin undervisning. De benämner dessa samtal som boksamtal men enligt vår uppfattning är boksamtal så som Chambers (1993) beskriver i sin bok. Vi tolkar deras svar som att det rör sig om att samtalen kring böckerna fokuserar mer på innehållet i boken och vad eleverna tyckte om den och inte så mycket på att koppla innehållet till elevernas erfarenheter. Vi upplever att skillnaden mellan Chambers boksamtal och pedagogernas samtal kring böckerna är att Chambers samtal är mer strukturerade.

Tematisk undervisning är också något som flera pedagoger ägnar sig åt. Antingen med utgångspunkt i ett temaområde, som till exempel katter, där skönlitteratur plockas in så att det passar temat. Eller så tas utgångspunkten i en skönlitterär bok och de olika ämnena integreras med bokens innehåll. Båda dessa sätt att arbeta tematiskt på gör det möjligt att i stor utsträckning låta skönlitteraturen vara det centrala och låta läroböckerna få en mindre betydande roll (Nilsson, 1997).

Skrivning utifrån litteratur är något som förekommer i de flesta pedagogers klasser. Det handlar om skrivning kopplad till de böcker som eleverna läst och vad de varit med om. Att skriva om det man har läst är ett bra sätt att sätta ord på sina tankar och reflektera över innehållet (Molloy, 1996). Läsande och skrivande kompletterar varandra och är nära sammanbundna och båda dessa förmågor är viktiga att utveckla. Därmed måste lika mycket tid ges för skrivning som för läsning. I kursplanen för svenska betonas det att läsning och skrivning är språkutvecklande (Skolverket, 2000). Med utgångspunkt i vårt resultat så anser vi att samtliga pedagoger ger sina elever möjligheter till att utveckla förmågan att bland annat läsa, skriva och tala enligt kursplanen i svenska.

I vår analys av resultatet av pedagogernas arbetssätt så kan vi se att de pedagoger vi intervjuat alla har en utgångspunkt i det sociokulturella lärandet som i stora drag innebär att lärande sker i dialog och samspel med andra människor.

## **6.2.2 Val av texter**

Valet av de texter som används till högläsning i klassrummet väljs till största del av pedagogerna själva. Enligt Chambers (1993) så är valet av bok av största vikt, eftersom det är innehållet i boken som ligger till grund för det framtida samtalet. Pedagogerna som deltog i vår undersökning menar att för att samtalen kring böckerna ska ge så mycket som möjligt så är det viktigt att de texter man väljer har en nära anknytning till eleverna och deras intressen samt tidigare erfarenheter. Även om högläsning böckerna till största del väljs av pedagogerna själva så påpekar de att de försöker styra sina val så mycket som möjligt efter elevernas intressen och önskemål.

De böcker som eleverna läser individuellt väljer de oftast själva utan någon större påverkan av pedagogerna. Några av pedagogerna menar dock att det är viktigt att eleverna får läsa sådana böcker som är anpassade efter deras individuella läsförmåga

och menar att det ibland kan vara nödvändigt att de går in och hjälper eleverna finna rätt bok. De anser även att det är viktigt att välja sådana böcker som utmanar eleverna i deras läsning. Detta stämmer väl överens med det Vygotskij menade med att välja böcker som ligger nära elevernas närmaste utvecklingszon (Lindö, 2005). I vårt resultat kan vi se att flera pedagoger pratar om hur viktigt valet av litteratur är för att passa enskilda elever och elevgruppen i stort. Det är viktigt att pedagogerna är förberedda och har tänkt igenom valet av texter som används vid all sorts läsning i klassrummet. Även det utbud som finns i klassrummet måste anpassas efter alla elevers olika kunskapsnivåer och intressen (Johansson Vasberg, 2001).

De typer av texter som både pedagoger och elever läser täcker i stort sett alla områden även om de flesta väljer bilderböcker och klassiska berättelser. Intressant är att populärkulturella texter inte får så stort utrymme i undervisningen även om tillgången finns så väljer eleverna bort det. Detta tror vi kan bero på att de populärkulturella texter som erbjuds kan vara för förlegade. I en klass fanns det Bamse tidningar som eleverna aldrig läste, hade det till exempel sett annorlunda ut om tidningarna istället varit *Stålmannen* eller *Bratz*?

De inslag av populärkultur som eleverna får ta del av är teater-, biobesök och filmvisningar.

### **6.2.3 Fördelar och nackdelar**

I vårt resultat kan vi utläsa fyra huvudkategorier vad gäller de fördelar som pedagogerna kan se med sitt valda arbetssätt. Dessa är att det är meningsfullt och lustfyllt för eleverna, det är lättare att arbeta ämnesintegrerat, lättare för pedagogen att lägga upp och planera sitt arbete och att eleverna lättare tillägnar sig flera olika kunskaper.

Att arbetet ska vara meningsfullt och lustfyllt för eleverna är något som är återkommande genom hela vårt resultat och även i den litteratur som vi bygger vår teoretiska grund på.

De pedagoger som deltog i vår undersökning talar också om hur lätt det är att få in alla ämnen genom att arbeta tematiskt utifrån en bok. Även Nilsson (1997) skriver om att arbeta tematiskt gör så att ämnesgränserna försvinner.

Vad pedagogerna menar när de säger att det är lättare att lägga upp sitt arbete själv är att de inte är styrda av ett speciellt läromedel. På detta sätt menar de att de lättare kan följa det som händer i elevgruppen. Detta arbetssätt är också mer anpassat efter eleverna idag än vad de traditionella lärobokstexterna är.

Enligt den rapport som PIRLS kom med 2001 så har svenska elever i skolor år fyra väldigt bra resultat då det gäller läsförståelse. Flertalet av de pedagoger vi intervjuat har uttryckt att de upplever att deras elever får en mycket bättre läsförståelse och läs- och skrivförmåga om man i sitt arbete utgår från skönlitteratur

Ingen av pedagogerna upplever någon nackdel av själva arbetssättet med skönlitteratur utan det är snarare olika faktorer runt om som utgör nackdelarna. Det pedagogerna mest oroar sig för är att eleverna kan få problem vid eventuellt skolbyte. Vi ställer oss frågan

om det verkligen inte finns några nackdelar. De pedagoger som har ställt upp i undersökningen har alla varit väldigt entusiastiska och engagerade i sitt arbete och upplever själva inga problem. Problemet kan vara att man blir ”blind” för sitt eget arbetssätt om det fungerar för flertalet av eleverna. Det finns kanske en risk att man missar de elever som behöver mer strukturerade arbetsformer. En av de intervjuade pedagogerna talade faktiskt om de få gånger som hon använder sig av ”fyller-i” uppgifter så brukar det vara mycket uppskattat av eleverna. Detta tolkar vi som att det i viss mån inte är helt fel att använda sig av mer traditionella arbetsmetoder.

#### **6.2.4 Hur utvärderar och dokumenterar pedagogerna arbetet**

Alla pedagoger utvärderar sitt och elevernas arbete men tillvägagångssättet varierar något. Flera av pedagogerna uttrycker en viss svårighet med att utvärdera och har svårt att svara på frågan. Utvärderingen som görs handlar oftast om vad eleverna tyckte om det genomförda arbetet och om det finns någonting de vill förändra tills nästa gång. När det gäller den utvärdering som pedagogen gör för egen del eller tillsammans med kollegor kan det handla om hur arbetet har gått/går och om någonting behöver förändras. Rubinstein Reich och Wesén (1986) skriver att syftet med att utvärdera är att utveckla den egna verksamheten och att bli medveten om det egna arbetet. För att kunna utveckla elevernas lärande så är det nödvändigt att man har insikt i hur det går för eleverna och var de ligger i sin kunskapsutveckling. I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet står det att:

Skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot uppställda mål [...]. Detta kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas (s. 7).

Vad vi finner intressant är att inte fler pedagoger utvärderar mer kontinuerligt. Enligt vår uppfattning så sker deras utvärdering till största del inför utvecklingssamtal. Vi anser att genom att utvärdera både elever och pedagogers arbete mer kontinuerligt så blir det tydligare var i sin kunskapsutveckling eleverna befinner sig och det blir lättare för pedagogerna att reflektera över sitt egna arbetssätt. Varför de pedagoger vi intervjuat inte utvärderar så mycket kan vi bara spekulera i. Det kan bero på tidsbrist eller att de tycker att de inte har tillräckligt mycket kunskap om hur man utvärderar.

Även om dokumentationen inte får så stort utrymme i pedagogernas arbete så används dock digitalkameran i ganska stor utsträckning. Liksom utvärdering så är pedagogisk dokumentation ett verktyg för pedagogen att få inblick i elevernas utveckling och lärande samt deras egna förhållningssätt gentemot eleverna och kunskap (Lenz Taguchi, 1997). Vi tycker att dokumentation och utvärdering hör samman, dokumentationen av elevernas arbete är det som ligger till grund för den utvärdering som görs. Då nästan alla de pedagoger vi intervjuat inte använder sig av någon specifik dokumentationsform kan man tänka att detta leder till att de upplever utvärderingen av arbetet som problemfyllt.

#### **6.2.5 Styrdokument**

Vad man kan utläsa ur vårt resultat är att samtliga pedagoger jobbar mot det som står i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet och i kursplanen för svenska. Även om det bara är en av pedagogerna som uttryckligen sagt att hon arbetar efter Lpo94, kan vi ändå

urskilja att det är något som samtliga pedagoger gör. I Lpo94 står det att ”genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (s 5). Vi anser att pedagogerna uppfyller detta genom deras sätt att arbeta kring litteraturen. För att elever ska kunna utveckla sin språkliga förmåga krävs det bland annat att man samtalar mycket om det man läser och skriver. Vi upplever också att samtliga pedagoger erbjuder många tillfällen till att samtala och skriva kring det de läser.

I kursplanen för svenska står det att eleverna ska ges möjligheter ”att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater” (Skolverket, 2000). Vi anser att de pedagoger som deltagit i vår intervjustudie ger eleverna möjligheter att ta del av populärkulturen. De gör det dels genom att tillhandahålla serietidningar i klassrummet och dels genom deras teater- och biobesök.

Vi undrar varför inte fler av pedagogerna nämner att de arbetar utefter vad som står i läroplanen och kursplanerna. Vid frågan om syftet med deras undervisning är det ingen som tar upp de uppnående mål som finns i kursplanen för svenska. En pedagog visar att hon reflekterat över läroplanen då hon menar att hennes arbetssätt uppfyller vad som står där. Då det gäller övriga pedagoger så kan frågan ställas om detta är något så självklart att de ej tänker på att nämna det eller har de helt enkelt inte reflekterat kring läroplanen och kursplaner?

## **7 Slutord**

Avslutningsvis kan vi konstatera att arbetet med skönlitteratur kan se mycket olika ut. Vi anser inte att något sätt är bättre än det andra då det gäller de arbetsätt som vi har fått ta del av under vår undersökning. Det som vi däremot tror påverkar arbetet är pedagogens förhållningssätt och inställning till sitt arbetsätt. Om pedagogen själv har en positiv inställning och brinner för den metod hon/han väljer att tillämpa i sin undervisning så smittar detta av sig på eleverna vilket i sin tur skapar en god lärandemiljö.

### **7.1 Yrkesrelevans**

Hur kan våra nyvunna kunskaper hjälpa oss i vår kommande yrkesroll som lärare? Genom att ta in skönlitteraturen och arbeta medvetet och kontinuerligt kan man lättare anpassa undervisningen efter den aktuella elevgrupp man har och de förutsättningar och erfarenheter som finns där. Vi anser att om man arbetar med skönlitteratur som undervisningsmetod kan man lättare arbeta ämnesintegrerat. Vi anser även att man genom detta arbetsätt uppfyller de mål som står både i läroplanen (Lpo94) och kursplanen för svenska.

### **7.2 Förslag till vidare forskning**

Flertalet av de pedagoger som deltagit i vår undersökning arbetar på skolor där många elever eller deras föräldrar är flerspråkiga. Mycket av den litteratur som vi tagit del av visar att många projekt med att få in skönlitteraturen i undervisningen har startats i invandratäta områden. Vi skulle därför tycka att det vore intressant att forska vidare om hur detta arbetsätt kan påverka elever med enbart svenska som modersmål. Vi anser nämligen att detta är en bra metod att arbeta med oavsett om eleverna är enspråkiga eller flerspråkiga.



## Referenslista

Allard, Birgita, Rudqvist, Margret & Sundblad, Bo. (2001). *Nya Lusboken – en bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

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

Alleklef, Birgitta & Lindvall, Lisbeth. (2001). *Läs- och skrivprojektet Listiga räven – att läsa i skolan och lära för livet*. I Naulér. Kerstin. (red). *Symposium 2000 - ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.

Annerstedt, Claes. (2002). ”Betygssättning i idrott och hälsa.” i Skolverket.(2002). *Att bedöma eller döma*. Tio artiklar om bedömning och betygssättning.

Björk, Maj. & Liberg, Caroline. (1996). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.

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

Dahlgren, Gösta. (1999). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.

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

Frost, Jan. (2002). *Läsundervisning - praktik och teori*. Stockholm: Natur och kultur

Jerlang, Espen (red) (1999). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber.

Johanesson Vasberg, Agneta. (2001). *Lyckas med läsning. Läs- och skrivinlärning i Nya Zeeland*. Bonnier utbildning

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

Lenz Taguchi, Hillevi. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation? - om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HLS.

Lindö, Rigmor. (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

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

*Nationalencyklopedin*. (1995). Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker AB

Nilsson, Monica & Sundemo, Ulla. (2001). ”Vad händer i klassrummet när barnboksfiguren kliver in?” i Naulér. Kerstin. (red). *Symposium 2000 - ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.

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

- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Guilla. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus. (red.) (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, Ingrid, Asplund Carlsson, Maj & Klerfelt, Anna. (1993). *Lära av sagan*. Lund: Studentlitteratur.
- Rubinstein Reich, Lena & Wesén, Bodil. (1986). *Observera mera!* Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2000). *Kursplanen i svenska*. Stockholm: Fritzes Förlag.
- Skolverket. (2006). *PIRLS – en internationell studie av läsförmågan hos elever i årskurs 4*
- Smith, Frank. (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber.
- Trost, Jan. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes Förlag.

# Bilaga 1

## Intervjufrågor

- Hur länge har du arbetat som pedagog?
- Vilka åldersgrupper arbetar du med just nu?
- Vad har du för syfte med din läs- och skrivundervisning?
- Hur arbetar du med skönlitteratur i din undervisning?
- Vilka fördelar ser du med att arbeta med skönlitteratur i jämförelse med traditionella läromedel?
- Hur väljer du vilken sorts litteratur som ska behandlas?
- Vilka olika typer av texter arbetar du med?
- I vilka ämnen arbetar du med skönlitteratur?
- Hur utvärderar du ditt eget arbete med litteraturen?
- Hur utvärderar du elevernas lärande?
- Hur dokumenterar du?