



HÖGSKOLAN  
Dalarna

**Lärarprogrammet**  
**Examensarbete, 15 hp**  
**Vt 2010**

---

**Kurs: Pedagogiskt arbete III**

# **Hur ”galen” får man vara?**

**- om elevers uppfattningar av lärande i litteratursamtal**

Uppsatsförfattare: Sanna Axelsson  
Handledare: Lottie Lofors-Nyblom

## **Sammanfattning**

Syftet med mitt examensarbete var att belysa elevers uppfattningar av lärande i litteratursamtal. Genom att synliggöra lärandet ville jag fördjupa förståelsen för litteratursamtals roll i utvecklingen av elevers läsförmåga. Jag valde en fenomenografisk forskningsansats vilket gav vissa förutbestämda val av metoder. Datainsamlingen bestod av 13 ostrukturerade, kvalitativa intervjuer med elever i skolor 1. Eleverna valdes ut på grund av sin tidigare erfarenhet av litteratursamtal. Med hjälp av den fenomenografiska analysen kategoriserade jag datamaterialet och konstruerade fem beskrivningskategorier, vilka utgör mitt utfallsrum.

Resultatet från min studie visar att elever har uppfattningen av att de genom litteratursamtal kan lära sig läsa, memorera text, förstå text, förstå verkligheten samt lära sig lära. Tidigare studier bekräftar elevernas uppfattningar av lärandets bredd, något som kan utnyttjas i skolan. Litteratursamtal tränar alla de färdigheter och förmågor som krävs enligt de styrdokument som reglerar verksamheten. Eleverna lär sig att avkoda såväl som att tolka och värdera både text och verklighet. Dessutom lär de sig att reflektera över läroprocessen. Litteratursamtal skapar helt enkelt möjligheter att utveckla elevers läsförmåga, något som är nödvändigt för att vända den negativa trenden och förbättra resultaten i svensk skola.

**Nyckelord:** litteratursamtal, läsning, läsförmåga, läsförståelse, lässtrategier, texträrlighet.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	1
Utgångspunkt för examensarbetet .....	1
Syfte .....	1
Avgränsning .....	2
Centrala begrepp .....	2
Disposition .....	3
<b>2. Bakgrund</b> .....	4
Konventionen om barnets rättigheter .....	4
Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94 .....	5
Skolverkets förslag till kursplan i svenska i grundskolan .....	5
PIRLS 2006 .....	6
PISA 2006 .....	7
Nationell utvärdering, Nu-03 .....	7
Sammanfattning .....	8
<b>3. Aktuell forskning</b> .....	9
Lässtrategier .....	9
Textrörlighet .....	10
Litterära föreställningsvärldar .....	11
Litteratursamtal .....	12
Sammanfattning .....	15
<b>4. Teoretiskt perspektiv</b> .....	16
Fenomenografi .....	16
<b>5. Metod</b> .....	18
Metodval .....	18
Skola & urval .....	19
Datainsamling och kategorisering .....	20
Validitet och reliabilitet .....	21
Etiska aspekter .....	22
<b>6. Resultat</b> .....	24
Beskrivningskategorier .....	24
Att lära sig läsa .....	24
Att memorera texten .....	25
Att förstå texten .....	26
Att förstå verkligheten .....	29
Att lära sig lära .....	31
Sammanfattning .....	32
<b>7. Diskussion</b> .....	33
Metoddiskussion .....	33
Resultatdiskussion .....	35
Slutord .....	39

## 1. Inledning

I kapitlet introducerar jag kortfattat mitt problemområde och anledningen till att jag valt att studera just detta. Här återfinns syftet med studien samt min avgränsning. Jag presenterar även ett antal centrala begrepp och avslutar med uppsatsens disposition.

### Utgångspunkt för examensarbetet

Läsning är ett ständigt återkommande inslag i debatten kring skolan. Larmrapporter om sjunkande läsförmåga duggar tätt och bygger på ett visst mått av sanning. Svenska elever är goda läsare i betydelsen att de har den tekniska förmågan, avkodningen. Däremot visar studier att den mer avancerade läsförståelsen är på tillbakagång.<sup>1</sup> Svensk forskning har länge fokuserat på just avkodningsprocessen men idag blåser nya vindar. Allt fler intresserar sig för läsning som en helhet, där både innehåll och form är viktiga beståndsdelar.<sup>2</sup>

I ljuset av studiernas resultat framkommer att nya arbetsmetoder och synsätt på läsning måste in i klassrummen. Läsundervisning kan inte längre handla om att lära eleverna avkoda och sedan låta dem avverka så många löpmeter text som möjligt. Istället för kvantitet fokuseras kvalitet, vilket ställer högre krav på lärarens didaktiska val. Krav ställs också på att eleverna ska undervisas i explicita lässtrategier för att utveckla sin läsförmåga.<sup>3</sup> Ett sätt att svara upp mot dessa krav är att genomföra litteratursamtal.

Utgångspunkten för mitt examensarbete är därför den undervisning som jag genomfört tillsammans med mina elever under den verksamhetsförlagda utbildningen. Under sex intensiva veckor läste och samtalade vi om en gemensam text, ett arbete som uppmärksammade mig på möjligheten att arbeta inkluderande och stimulerande, både för elever och för lärare.

Forskning visar att barn redan vid tidig ålder kan samtala om och kring litteratur. Lärarens roll i samtalet är bland annat att uppmärksamma eleverna på lässtrategier. Klasskamraterna som samtalspartners har stor betydelse eftersom förståelsen utvecklas ytterligare i utbytet av erfarenheter och tolkningar av en text. Forskarna menar därför att det är viktigt att eleverna får tala om det de läser, hur de uppfattar det och varför de uppfattar det på ett visst sätt.<sup>4</sup>

Litteratursamtal innebär för mig att öppna dörrar till nya världar, att låta kreativiteten flöda och att samspela med andra i en anda av förtrolighet och lärande. En av eleverna fångade min känsla klockrent när han under en intervju reflekterade kring sitt deltagande i litteratursamtal:

Och jag vet inte hur galen jag kan vara nu.<sup>5</sup>

Jag svarade att han kan vara precis hur galen han vill, det är exakt det som är poängen. Meningen med litteratursamtal är att spränga barriärer och vidga vyer, att vara fri och ”galen” i sitt tänkande. Det finns inga fasta gränser för samtalet, deltagarna sätter tillsammans upp de ramar inom vilket lärandet sker. Dessa ramar är konstant föränderliga för att säkerställa alla elevers lika rätt till utveckling, ett alla som för en gångs skull innefattar varje enskild individ.

### Syfte

Syftet med min undersökning är att belysa variationen av uppfattningar av lärande i litteratursamtal. Genom att lyfta fram elevers uppfattningar av lärande hoppas jag kunna fördjupa förståelsen för litteratursamtals roll i skolans arbete med att utveckla elevers läsförmåga.

---

<sup>1</sup> Liberg, C. (2009) s. 13

<sup>2</sup> Se t.ex. Lindö (2005), Jönsson (2007b), Molloy (2008)

<sup>3</sup> Liberg, C. (2009) s. 30

<sup>4</sup> Jönsson, K. (2007a) s. 37

<sup>5</sup> Emil

Min problemformulering blir således:

- Vilka uppfattningar av lärande i litteratursamtal har elever?

### **Avgränsning**

Textarbete i skolan omfattar många delar där läsning, skrivning, dramatisering och samtal är några exempel. Dessa delar är i undervisningen tätt sammanflätade och kompletterar varandra. Alla texter bearbetas inte på samma sätt, men Svedner poängterar att all text som läses i skolan bör bearbetas på något sätt.<sup>6</sup> För att ha en möjlighet att genomföra en studie inom ramen för examensarbetet har jag varit tvungen att avgränsa mig. Min studie begränsar sig därför till att omfatta litteratursamtalet, mer specifikt elevers uppfattningar av litteratursamtal. Jag har alltså inte för avsikt att studera litteratursamtal som metod utan begränsar studien till att undersöka vad en grupp elever i skolår 1 menar att de lärt sig genom att läsa och samtala om en gemensam text.

### **Centrala begrepp**

#### *Läsning och läsförståelse*

Syftet med läsning är att förstå, därför menar Taube att vi bör definiera begreppet läsförståelse istället för begreppet läsning.

Läsförståelse = avkodning · förståelse av språk · motivation.<sup>7</sup>

Alla faktorer i definitionen är lika viktiga för att en läsare ska kunna tillgodogöra sig en text. Saknas en av dessa delar sker ingen läsning i egentlig mening. Läsning kräver förståelse för såväl sambandet mellan språkljud och bokstav som förståelse för textens språk och motivation att förstå. I min uppsats kommer begreppet läsning att innefatta läsförståelse.

#### *Läsförmåga*

För att tillgodogöra sig en text måste läsaren dessutom kunna skifta flexibelt mellan olika sätt att läsa, till exempel genom att kritiskt granska innehållet eller stanna upp för att ljuda ett ord. Förmågan att röra sig i text (textrörlighet) samt förmågan att kunna använda flera typer av lässtrategier, är vad som åsyftas vid användandet av begreppet läsförmåga.<sup>8</sup>

#### *Lässtrategier*

En väl utvecklad läsförmåga kräver en uppsättning strategier för både förståelse och avkodning. Lässtrategier är således de olika sätten att läsa en text, till exempel att identifiera huvudbudskapet, dra slutsatser, associera till andra texter och helordsläsa automatiserat.<sup>9</sup>

#### *Lärande*

Begreppet lärande syftar till en förändrad förståelse av ett specifikt fenomen, en förändring som gör att individen ser på världen på ett annorlunda sätt än tidigare.<sup>10</sup> I kapitlet *Teoretiskt perspektiv* används begreppet inläring vilket i denna uppsats ska förstås som lärande.

---

<sup>6</sup> Svedner, P-O. (1999) s. 56

<sup>7</sup> Taube, K. (2007) s. 14

<sup>8</sup> Liberg, C. (2009) s. 15

<sup>9</sup> Ibid s. 16

### *Litteratursamtal*

Med litteratursamtal avser jag de samtal om och kring gemensam litteratur som bedrivs under mer eller mindre styrda former i undervisningssyfte. Andra vanligt förekommande, synonyma begrepp är boksamtal och textsamtal. Samtalen är inte begränsade till att omfatta endast skönlitteratur utan innefattar en stor mängd genrer som till exempel bilderböcker, kapitelböcker, faktaböcker, brev och tidningsartiklar.

Svedner poängterar att det finns en mängd olika samtalstyper och att det inte är möjligt att ställa upp konkreta metodanvisningar för hur det specifika litteratursamtalet ska gå till. Han presenterar ett antal typer varav en karaktäriseras av innehållsfokus och utgår från elevernas funderingar. Det är inte frågor från läraren med ett givet rätt svar, istället är det autentiska frågor från eleverna. En annan samtalstyp fokuserar på elevernas uppfattning av texten, vad de fastnade för vid läsningen. Samtal av reflekterande karaktär är också viktiga för att stimulera eleverna att dra egna slutsatser och gå i dialog med texten för att koppla personliga erfarenheter till det lästa.<sup>11</sup>

### **Disposition**

Rapporten innehåller sju kapitel. I *Inledningen* presenteras problemområdet och syftet. Här görs också en avgränsning och en definition av centrala begrepp. I nästa kapitel, *Bakgrund*, redogör jag för bakgrunden till mitt problemområde grundat i barnkonventionen, rådande och kommande läroplan samt undersökningar av svenska elevers läsförmåga. I kapitlet *Aktuell forskning* beskrivs forskningsfronten idag vad gäller läsförmåga kopplat till litteratursamtal. Följande kapitel, *Teoretiska perspektiv*, redogör för den teori, fenomenografi, som ligger till grund för min studie. Kapitel fem, *Metod*, innehåller metodval och en presentation av studiens informanter. Här redogörs också för det arbete som ligger till grund för min undersökning. Vidare återfinns en redovisning av datainsamling och kategorisering, samt etiska aspekter av forskningen. Det sjätte kapitlet, *Resultat*, är en beskrivning av studiens utfallsrum. I det sista kapitlet, *Diskussion*, diskuterar jag metodvalet samt utfallsrummet och kopplar samman resultatet med den aktuella forskningen. Avslutningsvis ger jag förslag på vidare forskning som kan vara intressant utifrån min studie.

---

<sup>10</sup> Marton, F. & Booth, S. (2000) s. 10

<sup>11</sup> Svedner, P-O. (1999) s. 56

## 2. Bakgrund

I kapitlet presenterar jag bakgrunden till mitt problemområde. Jag lyfter bland annat fram Barnkonventionen som en aspekt att ta hänsyn till vad gäller arbete inom skolan. Jag redogör också för gällande läroplan och kursplan i svenska samt Skolverkets förslag till ny kursplan. Dessutom presenterar jag tre undersökningar av elevers läsförmåga som gjorts under de senaste sju åren. Alla tre visar att en förändring måste till för att säkerställa elevers lika rätt till utveckling och lärande. Kapitlet avslutas med en kort sammanfattning.

### Konventionen om barnets rättigheter

1989 antog FN:s generalförsamling en konvention om barnets rättigheter. Barnkonventionen har en folkrättslig kraft och de regeringar som ratificerar konventionen måste respektera den. Konventionen är universell vilket innebär att den definierar de rättigheter som bör gälla för alla barn över hela världen. Regeringen i respektive land ansvarar för att barnets rättigheter respekteras och att konventionen efterlevs. Konventionen riktar sig till det enskilda barnet och innefattar ekonomiska, sociala, kulturella, politiska och medborgerliga rättigheter.

En av konventionens fyra grundprinciper som utgör ramverket för arbete med barn är artikel 2. Den handlar om att alla barn har fullt och lika människovärde. Alla barn ska respekteras och har samma rättigheter oavsett till exempel hudfärg, kön, språk eller handikapp.

Artikel 29 handlar om utbildning, mer specifikt vad utbildning ska syfta till. Konventionsstaterna är överens om att alla barns utbildning ska:

- (a) utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet [...]
- (b) utveckla respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna [...]
- (c) utveckla respekt för [...] barnets egna kulturella identitet, eget språk och egna värden [...]
- (d) förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle i en anda av förståelse, fred, tolerans, jämlikhet mellan könen och vänskap mellan alla folk [...]<sup>12</sup>

Konventionen behandlar också handikappade barns rättigheter i en egen artikel, artikel 23. Där står att barn med fysiskt eller psykiskt handikapp ska ha tillgång till undervisning och utbildning som bidrar till största möjliga integrering i samhället och individuell utveckling, vilken inkluderar kulturella och andliga aspekter. Barnet bör få ett fullvärdigt liv som främjar självförtroende och skapar utrymme för ett aktivt deltagande i samhället.<sup>13</sup>

1990 trädde konventionen i kraft. Ratificeringen innebär att Sverige folkrättsligt bundit sig till att förverkliga konventionen.<sup>14</sup> Den som arbetar tillsammans med barn ska därför vara bekant med och arbeta efter de principer som återfinns i artiklarna. Skolans verksamhet ska vara strukturerad så att den respekterar varje barns lika värde och möjlighet att utvecklas. Staten har det övergripande ansvaret och ska se till att barnkonventionens principer införlivas i den nationella lagstiftningen, bland annat i läroplan och skollag. Kommunstyrelsen ansvarar i sin tur för att dess nämnder och förvaltningar lever upp till konventionen, till exempel genom resursfördelningar och verksamhetsplaner.<sup>15</sup> Även den enskilda skolan har ett ansvar och bör se till att medarbetarna har utbildning i barnkonventionens historia, innehåll och juridiska status. Att arbeta med konventionen handlar dock inte bara om att tala om barn eller agera för barn, lärarnas ansvar är att planera och utföra det vardagliga arbetet tillsammans med barn. Det är

---

<sup>12</sup> Hammarberg (2006) s. 47

<sup>13</sup> Ibid s. 43

<sup>14</sup> Barnombudsmannen (2010-05-10 14:26) *Vad är barnkonventionen?* [www-dokument] URL <http://www.barnombudsmannen.se/Adfinity.aspx?pageid=7110>

<sup>15</sup> Barnombudsmannen (2010-05-10 13:31) *Använda barnkonventionen.* [www-dokument] URL <http://www.barnombudsmannen.se/Adfinity.aspx?pageid=6951>

av stor vikt att konventionen om barnets rättigheter är ständigt närvarande, i skolan såväl som i andra verksamheter som berör barn.<sup>16</sup>

### **Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94**

I nuvarande läroplan, Lpo 94, betonas vikten av förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Skolan ska vara öppen för olika åsikter och skapa möjligheter att uttrycka egna ställningstaganden. Dessutom ska undervisningen anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov, med utgångspunkt i de erfarenheter som eleverna bär med sig.

En viktig del av skolans uppdrag är att förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska även bedrivas under demokratiska former för att förbereda eleverna på ett aktivt deltagande i samhället. För att kunna det krävs att man tar ett personligt ansvar. Skolan har också en viktig roll i att främja elevers lärande.

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.<sup>17</sup>

Efter genomgången grundskola ska varje elev behärska det svenska språket, kunna lyssna och läsa aktivt och uttrycka åsikter, idéer och tankar i tal och skrift. Att så sker är varje skolas ansvar. Dessutom ska skolan sträva mot att eleverna lär sig att lära både tillsammans med andra och individuellt, samt att de får en vana att ta personliga ställningstaganden grundade på förnuftsmässiga och etiska överväganden.<sup>18</sup>

I kursplanen för svenska finns mer detaljerade anvisningar vad gäller just svenskämnet. Där står att undervisningen syftar till att utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet. Dessutom ska svenskämnet stärka elevernas identitet och förståelse för andra människor. I mål att sträva mot står att skolan ska sträva efter att eleverna:

- utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera,
- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär.<sup>19</sup>

I kursplanen står vidare att huvudansvaret för elevernas språkutveckling ryms inom svenskämnet vilket bland annat innebär att eleverna ska utveckla sin förmåga att förstå, uppleva och tillgodogöra sig litteratur. Undervisningen ska ge gemensamma upplevelser att reflektera över och tala om, upplevelser som öppnar nya världar och förmedlar erfarenheter.

### **Skolverkets förslag till kursplan i svenska i grundskolan**

Våren 2010 kom ett förslag från Skolverket till ny kursplan i svenska i grundskolan. Behovet av att byta ut den nuvarande kursplanen grundar sig på resultaten från de internationella undersökningarna PISA (Programme for International Student Assessment) och PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) från 2006 samt den nationella utvärderingen, NU-03. En mer detaljerad redogörelse för resultatet av undersökningarna finns nedan. Kortfattat kan sägas att det finns en svagt nedåtgående trend i elevers läsförmåga. Den mer avancerade förmågan som krävs för att till exempel dra slutsatser och generalisera har försämrats.

---

<sup>16</sup> Barnombudsmannen (2006) s. 3

<sup>17</sup> Skolverket (2009) s. 5

<sup>18</sup> Ibid s. 9

<sup>19</sup> Skolverket (2010-05-14 19:38) *Kursplan för svenska*. [www-dokument] URL

<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3890/titleId/SV1010%20-%20Svenska>



För att vända den negativa trenden har Skolverket kommit med ett förslag till en ny kursplan i svenska som tar hänsyn till de strategier som krävs för en mer avancerad läsförmåga. I förslaget läggs större vikt än tidigare på undervisning i explicita lässtrategier där eleverna får lära sig hur man anpassar sin läsning efter syfte och art. I ämnets centrala innehåll återfinns dessutom ett antal olika texttyper som elever ska få möta under sin skoltid. Genrepedagogiken ökar elevernas läs- och skrivrepertoar vilket behövs för att utveckla och fördjupa läsförmågan. Som i tidigare kursplan betonas fortfarande språk och litteratur, samt vikten av kommunikation och identitetsskapande. Man har dock valt att tona ner frågor om demokratisk kompetens inom ämnets ram eftersom ansvaret vilar övergripande på hela skolan via läroplanen.<sup>20</sup>

Kunskapskraven för godtagbara kunskaper i slutet av skolår 3 innebär att eleverna ska kunna återberätta delar av handlingen i skönlitterära texter samt beskriva och använda sig av innehållet i faktatexter. De ska också kunna relatera det lästa till egna erfarenheter och kunna gå tillbaka i en text för att komma vidare i sin läsning. I samtal kring erfarenheter, texter och bilder ska eleven bidra genom att ställa enkla frågor, uttrycka egna åsikter och ge kommentarer.

Dessa kunskapskrav byggs sedan på i skolår 6 då eleven ska kunna anpassa sitt sätt att läsa till syftet med läsningen. Eleven ska också kunna beskriva orsaker och konsekvenser i texten med koppling till egna erfarenheter och annan text. Även den egna upplevelsen av läsningen ska redogöras för. I samtalet ska eleven dessutom kunna anpassa informationen till lyssnarna.

För eleverna i skolår 9 höjs kraven ytterligare. Den absolut lägsta nivån av godtagbara kunskaper innebär att eleven kan anpassa sitt sätt att läsa utifrån läsningens syfte och textens art. Eleven ska också kunna beskriva enkla sammanhang och relationer samt motivera sina tolkningar med utgångspunkt i texten, egna erfarenheter och omvärlden. Dessutom ska eleven bidra till samtalet genom att ställa frågor, framföra argument och uttrycka åsikter. Samtalet ska anpassas efter situation, syfte och mottagare.<sup>21</sup>

För att eleverna ska ha en möjlighet att nå dessa mål menar Skolverket att undervisningen måste förändras. I förslaget till kursplan preciseras därför det centrala innehållet i undervisningen. Där lyfts lässtrategier fram för att visa eleverna hur en text kan förstås och tolkas, men också för att visa hur en läsare anpassar sig efter textens form och innehåll. Att läsa mellan raderna och hitta textens budskap, motiv och sammanhang blir viktigt. Eleverna ska dessutom möta en mängd olika texttyper i undervisningen, anpassat efter ålder och krav. Både berättande texter, som belyser människors upplevelser och erfarenheter, och faktatexter ska finnas representerade inom en mängd olika genrer som till exempel saga, lyrik, dramatik, bilderböcker och instruktioner. Ytterligare ett centralt innehåll är de ord och begrepp som elever ska få för att kunna uttrycka kunskap, känslor och åsikter.<sup>22</sup>

Skolverket har haft en öppen arbetsprocess vid framtagande av kursplaneförslagen där ett flertal ämnesexperter, lärarutbildare och lärare deltagit. Efter tre remissperioder och lika många omarbetningar överlämnade Skolverket den 30 mars 2010 sitt förslag till ny kursplan till regeringen som fattar det slutgiltiga beslutet. Från och med hösten 2010 ska de nya kursplanerna implementeras för att, om allt går som planerat, träda i kraft under läsåret 11/12.<sup>23</sup>

## **PIRLS 2006**

Internationell forskning visar att en tillbakagång skett i svenska elevers läsförmåga. Sedan 2001 har svenska 10-åringar blivit sämre på att klara av mer avancerade läsuppgifter som till exempel att dra slutsatser, läsa mellan raderna, jämföra och värdera. Liberg har gjort en analys

---

<sup>20</sup> Skolverket (2010a) s. 46

<sup>21</sup> Skolverket (2010b) s. 118-119

<sup>22</sup> Ibid s. 113-117

<sup>23</sup> Skolverket (2010-04-15 14:47) *Skolverkets förslag till nya kursplaner*. [www-dokument] URL <http://www.skolverket.se/sb/d/2574>

av resultatet från PIRLS 2006 som styrker detta. Hon skriver att färre elever klarar av mer komplexa och språkligt avancerade sätt att röra sig i text idag, medan en lika stor andel av eleverna uppnår grundläggande läsförmåga.<sup>24</sup> Liberg menar att det beror på att svensk forskning länge fokuserat på den tidiga läs- och skrivutvecklingen. Det finns en god kännedom om hur elever utvecklar ett läsintresse, hur de förstår en text och hur de avkodar. Både lärare och föräldrar tar sitt ansvar för elevernas första möte med skriftspråket. Vad gäller den fortsatta läs- och skrivutvecklingen finns dock inte lika mycket kunskap. I takt med att samhället förändras krävs mer avancerade läsförmågor. Det räcker inte längre att kunna avkoda, eleverna måste på ett produktivt och reflektivt sätt kunna läsa och skriva för att svara upp mot de krav som ställs. För att utveckla dessa förmågor behövs en förändring i det svenska utbildningssystemet där mer tid läggs på formell läsundervisning, även i äldre åldrar.

Liberg lyfter fram ett antal aspekter som är viktiga för att läsundervisningen ska bidra till en förbättrad läsförmåga. Först och främst måste lärare anlägga ett elevnära perspektiv där utgångspunkten blir elevernas kompetens, förförståelse, erfarenheter och livssituation. Utifrån lärarens kunskap om eleverna skapas ett möte med texten som kan överbrygga eventuella gap. Fokus bör ligga på att tydliggöra lässtrategier och utgå från engagerande och elevnära texter för att sedan arbeta vidare mot mindre indragande texter. Undervisningen bör ske såväl i grupp som individuellt, dessutom måste elevernas utveckling av läsförmågan kontinuerligt följas upp. Liberg poängterar också vikten av att lärare för eleverna in i en djupare förståelse som genererar nya tankar och idéer.<sup>25</sup>

## **PISA 2006**

PISA undersöker 15-åriga elevers läsförståelse ur ett vidare perspektiv.

Läsförståelsen syftar till att studera elevers förmåga att söka information, tolka texter samt reflektera över och bedöma texters innehåll och form för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och kunna delta i samhället.<sup>26</sup>

Resultaten av PISA 2006 visar ingen signifikant skillnad i resultat jämfört med 2003, däremot har svenska elevers resultat försämrats sedan 2000. Förändringen ligger framförallt hos de svagaste läsarna vilket innebär att skillnaden mellan de starka och svaga läsarna har ökat.

PISA undersöker tre aspekter av läsförståelse; att söka information, att göra en tolkning och att reflektera. De tre läsprocesserna kräver olika förmågor av läsaren men redovisas i PISA 2006 endast på en skala. En jämförelse har gjorts mellan innehållet i PISA och kursplanen för svenska, vilken visar på några gemensamma drag. Att använda olika lässtrategier beroende på situation och text är en aspekt som återkommer i båda dokumenten. I PISA finns ett flertal genrer representerade, något som till viss del saknas i dagens kursplan.<sup>27</sup> Detta har dock Skolverket tagit till sig och i förslaget till ny kursplan betonas just genrepedagogik.

## **Nationell utvärdering av grundskolan 2003, NU-03**

Sedan 1992 har det gjorts tre nationella utvärderingar som är jämförbara vad gäller elevers läsförmåga. Den senaste utvärderingen, NU-03 visar en sjunkande läsförmåga och en större spridning mellan eleverna.<sup>28</sup> En slutsats som dragits utifrån resultatet är att läsrepertoaren i svenska har snävats in, eleverna möter färre textgenrer 2003 än 1992. Även den starka beto-

---

<sup>24</sup> Liberg (2009) s. 13

<sup>25</sup> Ibid s. 9

<sup>26</sup> Skolverket (2007a) s. 12

<sup>27</sup> Skolverket (2007b) s. 69

<sup>28</sup> Skolverket (2004) s. 21

ningen på uppnåendemålen kan vara en orsak till att elever arbetar ensidigt. Att inte få ägna sig åt mer djupinriktad läsning kan få konsekvenser för elevernas förmåga att uttrycka åsikter. Dessutom tros den minskade gruppaktiviteten till förmån för individuellt arbete vara en anledning till de sjunkande resultaten. Det är individens utveckling som står i centrum vilket ger minskad tid för gemensamma lärprocesser och gruppbaseade läraktiviteter. För svenskämnet anses detta vara särskilt olyckligt.

Språk och kunskap blir levande genom samhandling och förutsätter kollektivitet.<sup>29</sup>

NU-03 har utöver läsförmåga också undersökt elevers attityd till svenskämnet. Resultatet visar på både positiva och negativa inställningar. Vissa elever anser att ämnet är intressant, roligt och viktigt, medan andra som bara läser och skriver när de måste, oroar sig mycket över om de kommer att förstå och klara av undervisningen. Det finns frågetecken om dessa elevers möjligheter att utvecklas till läsande och skrivande individer som aktivt kan delta i samhället. Överlag är dock stämningen i klassrummen god, klimatet är öppet och diskussionerna levande. Här höjs trots det ett varningens finger. Det viktiga samtalet får inte övergå i pladder, där djup och sammanhang förloras. NU-03 visar tecken på en sådan utveckling där reflektion och kritisk analys av texter minskar till förmån för ett ytligare språk. Evensen menar att läsundervisningen är begränsad, när elever lärt sig läsa händer inte mycket mer. Undervisningen behöver utvecklas så att lärare kontinuerligt vidareutvecklar elevers läsförmåga genom att lära dem jämföra, generalisera, dra slutsatser och förutse händelseförlopp. En sådan utveckling mot fler samtal kring texter skulle enligt Evensen sannolikt engagera eleverna.<sup>30</sup>

### **Sammanfattning**

Konventionen om barnets rättigheter uttrycker tydligt principernas universalism, det vill säga att rättigheterna gäller för alla barn över hela världen. Lärare ska känna till och agera utifrån konventionen, och ta ansvar för att alla elever ges möjlighet till utveckling. I läroplanen tar sig detta uttryck genom betoningen på undervisning som anpassas efter individens förutsättningar och behov samt i de demokratiska värderingar som genomsyrar dokumentet. I kursplanen för svenska fördjupas principerna i ett ämnesperspektiv där eleverna ska utveckla sin kommunikationsförmåga, sitt tänkande och sin kreativitet. Nationella och internationella studier har dock visat en svagt nedåtgående trend vad gäller läsförmåga hos svenska elever. Mer avancerade läsförmågor som att dra slutsatser, läsa mellan raderna och jämföra har försämrats. Dessutom har skillnaden mellan de starka och de svaga läsarna ökat. Det finns också en tendens till att mer djupinriktade samtal kring läsning byts ut mot ytligare prat. Studierna visar att undervisningen måste förändras och därför har Skolverket tagit fram nya kursplaner som bland annat betonar undervisning i lässtrategier. Undervisningen syftar även till att utveckla elevers förmåga att samtala kring texter. Förhoppningen är att dessa förändringar leder till förbättrade resultat vad gäller svenska elevers läsförmåga. Genom att undersöka elevers egen uppfattning av sitt lärande vill jag ta tillvara den kunskap som de besitter och ge dem en möjlighet att göra sina röster hörda. Med min studie hoppas jag kunna bidra med kunskap om litteratursamtal som en väg till fördjupad läsförmåga.

---

<sup>29</sup> Skolverket (2004) s. 28

<sup>30</sup> Ibid s. 31

### 3. Aktuell forskning

I kapitlet presenteras aktuell forskning inom området läsning, en presentation som på intet sätt gör anspråk på att vara heltäckande för forskningsfältet. Utifrån Skolverkets kunskapsöversikt *Vad händer med läsningen?* har jag fördjupat mig i utvecklingen av elevers läsförmåga. På grund av sammanställningens avgränsning till svenska avhandlingar har jag dock känt mig tvungen att gå utanför den.<sup>31</sup> Jag har därför fördjupat mig ytterligare i svensk forskning samt i läsförmåga ur ett internationellt perspektiv. Således redogör jag för forskning kring lässtrategier, textrörlighet, litterära föreställningsvärldar och litteratursamtal, med störst tonvikt på det sistnämnda. Avslutningsvis återfinns en kort sammanfattning.

#### Lässtrategier

För att kunna röra sig i text och utveckla sin läsförmåga behövs ett antal strategier för läsning. Strategierna kan delas in i förståelsestrategier och avkodningsstrategier. Resultatet från PISA 2006 visar att svenska lärare mer sällan bedriver strukturerad undervisning i lässtrategier än sina kollegor utomlands, trots att forskning tyder på att behovet finns. Liberg presenterar ett antal strategier som hon anser värdefulla för elevers läsförmåga.

##### Förståelsestrategier

- Bygga förförståelse
- Ställa frågor till texten
- Finna enskilda detaljer i texten
- Identifiera huvudbudskapet
- Sammanfatta innehållet
- Se temporala samband och orsakssamband
- Dra slutsatser och generalisera
- Knyta an till egna erfarenheter och förkunskaper
- Göra förutsägelser om vad som ska komma härnäst
- Associera till andra texter
- Kritisiskt granska textens form och innehåll
- Förstå att man inte förstår

##### Avkodningsstrategier

- Helordsläsa på ett automatiserat sätt
- Ljuda<sup>32</sup>

Den fördjupade analys av resultatet från PISA 2006 som Liberg gjort visar också att alla elever använder sig av en variation av lässtrategier. Skillnaden ligger i hur många strategier som behärskas. De starka läsarna har en mycket bredare repertoar att tillgå när de läser vilket fördjupar deras förståelse av texten. Oavsett vilka lässtrategier en elev behärskar menar Liberg att det finns en utvecklingspotential. Skolans uppgift är att ge systematiskt och strukturerat stöd för vidareutveckling av elevers läsförmåga. Hon lyfter också fram vikten av att diskutera och reflektera kring vilka strategier som passar i vilka sammanhang. För att få en snabb överblick över en textmassa fungerar en viss strategi medan en annan är mer lämplig för att gå detaljerat in i texten. Dock poängterar hon att inläringen av strategier bör ingå i meningsfulla sammanhang som utgår ifrån och berör eleverna. På så vis kan läraren skapa undervisning som rymmer alla elevers olika behov.<sup>33</sup>

Liberg redogör för en stor amerikansk studie av Langer som visar att undervisning som struktureras på följande sätt ger större förutsättningar för eleverna att nå de uppsatta målen.

---

<sup>31</sup> Skolverket (2007c) s. 18

<sup>32</sup> Liberg, C. (2009) s. 16

<sup>33</sup> Ibid s. 34

- Tydliga kopplingar görs mellan ämnen i och utanför skolan och till elevernas egna erfarenheter och deras erfarenheter från andra lektioner och tidigare erövrade kunskaper.
- Eleverna arbetar tillsammans för att i samspel med varandra utveckla en djupare förståelse av det som ska läras.
- Färdigheter som ska läras är integrerade i en helhet, men studeras också separat i väl strukturerade undervisningssammanhang.
- Strategier för hur eleven kan tänka, planera och organisera sitt arbete osv. lärs ut på ett tydligt sätt (s.k. metakognitiva strategier).
- När eleverna uppnått ett mål och lärt sig det som ska läras, för läraren dem vidare in i en än djupare förståelse och genererande av ytterligare nya tankar och idéer.
- Förberedelse av prov och test är integrerade i den reguljära undervisningen.<sup>34</sup>

Undervisningen karaktäriseras alltså av att läraren utnyttjar kollektivet för att ge stöd åt varje enskild individs utveckling. Liberg menar att inom ramen för arbetet och det gemensamma samtalet kan alla elever utvecklas utifrån sina behov. För att läraren ska kunna anpassa undervisningen krävs dock en väl dokumenterad uppföljning av elevernas process, där kunskaper och förmågor kontinuerligt utvärderas och diagnosticeras.

### Textrörlighet

Forskningen visar att det finns många vägar till en mer avancerad läsförmåga men också en gemensam nämnare, nämligen textrörlighet. Att kunna röra sig i text innebär att kunna växla flexibelt mellan olika lässtrategier efter behov. Två typer av läsning har uppmärksamats, kontextualiserad och dekontextualiserad läsning. Kontextualiserad läsning är läsning som fokuserar på den faktiska lässituationen, på det som händer här och nu. Genom att samtala om texten och hämta erfarenheter från andra sammanhang kan läsaren utveckla textrörlighet och frigöra sig från det textavsnitt som läses. Förmågan till textrörlighet bidrar till en dekontextualiserad läsning vilket studier har visat är en förutsättning för en god läsförmåga.<sup>35</sup>

I en studie kring elevers textrörlighet har forskare identifierat tre olika typer; textbaserad rörlighet, utåtriktad rörlighet och interaktiv rörlighet. Studien visar att elever har lättare för den textbaserade rörligheten vilket forskarna tror beror på att samtal av denna typ dominerar i skolan. När samtal förs om en text koncentreras innehållet, mer sällan till exempel motivet.<sup>36</sup>

Den textbaserade rörligheten innebär att läsaren befinner sig i texten och kommenterar innehåll och struktur. På en ytlig nivå memorerar läsaren vissa delar, plockar ut enskilda fakta eller gör en konkret sammanfattning. På en djup nivå ser läsaren istället texten som en helhet och generaliserar, reflekterar, sammanfattar budskap, drar slutsatser eller ifrågasätter. I den utåtriktade rörligheten associerar läsaren till erfarenheter relaterade till vardagskunskap och skolkunskap. Associationerna är alltid utlösta av texten. Den interaktiva rörligheten innefattar en distansering där texten diskuteras i förhållande till syfte, mottagare och interaktion mellan läsare och skribent. Rörligheten är grund för lärande i ett större socialt sammanhang och skapar förståelse, dels för andra människor men också för textens funktion.<sup>37</sup>

En textrörlig elev har ett levande förhållningssätt till texter och kan samtala om dem på många olika sätt. Eleven rör sig från textens yta till djup, och från texten till egna erfarenheter. Eleven står i ett dialogiskt förhållande till texten och är en aktiv medskapare av budskapet. En mindre textrörlig elev ser istället texten som en auktoritet och håller sig till konkreta fakta i ett

<sup>34</sup> Liberg, C. (2009) s. 36

<sup>35</sup> Ibid s. 220

<sup>36</sup> Wiksten Folkeryd m.fl. (2006) s. 182

<sup>37</sup> Ibid s. 171

monologiskt förhållande. För att utveckla förmågan till textrörlighet måste elever få tala om texter på olika sätt och röra sig både in i, inom och ut ur en text.<sup>38</sup>

## Litterära föreställningsvärldar

Litteratur gör oss till bättre tänkare. Den får oss att se många olika sidor av en situation och utvidgar därför våra visioner, får oss att röra oss mot drömmar och målsättningar som vi annars inte ens skulle ha övervägt. Den påverkar hur vi tar in kunskap i akademiska situationer, hur vi löser problem både hemma och på jobbet. Den får oss att begrunda hur sammanlänkade vi är med andra och hur mångsidig en mening och innebörd kan vara; den får oss att bli mer mänskliga.<sup>39</sup>

Langer menar att lärare måste uppfatta litteratur som ett ämne, precis som biologi eller matematik. Ett ämne med ett specifikt ämnesinnehåll men dessutom med ett underliggande sätt att resonera, något som är användbart både i skolan och i det dagliga livet. Hon utgår i sin forskning från begreppet litterära föreställningsvärldar, vilket innebär den värld av förståelse som en person besitter vid en given tidpunkt. Det är textvärldar som skiljer sig åt mellan individer och som är en funktion av de tidigare erfarenheter, relationer, kunskaper, känslor och syften som fyller våra tankar medan vi läser och samtalar. Föreställningsvärldarna befinner sig alltid i förändring, vilket Langer refererar till som byggande.<sup>40</sup>

Jönsson poängterar att föreställningsvärlden inte är summan av tänkta tankar utan en helhet som förhandlas och utvecklas. Tidigare förståelse förändras, omformas och eventuellt förkastas. Nya frågor, nya insikter och ny förståelse utvecklas som skapar textvärlden. Jönsson menar att målet med ett föreställningsbyggande klassrum är att få eleverna att delta i samtal där de får möjlighet och utrymme att koppla till sina egna erfarenheter och att använda erfarenheterna, texter och andras tankar i byggandet. Eleverna är deltagare i en gemenskap där meningsskapande står i centrum. Gemenskapen ger möjlighet att möta andras tankar samt uttrycka och diskutera tankarna i en trygg miljö.<sup>41</sup>

Även Langer lyfter fram vikten av ett föreställningsbyggande samtal och poängterar att det ska vara autentiskt. Hon menar att lärare måste värdesätta riktiga diskussioner där elever interagerar och bygger vidare på varandras tankar. Genom en sådan interaktion utvecklar de sin förmåga som tänkare och som deltagare i komplexa sociala relationer. Litteratursamtalet berikar elevernas personliga utveckling, kritiska tänkande, rörlighet och förståelse.<sup>42</sup>

33 elever deltog ett antal år efter att ha undervisats i ett föreställningsbyggande klassrum i en intervjustudie kring lärandet och upplevelsen, genomförd av Langer. Studien resulterade inte i några negativa reaktioner, varken från eleverna eller från de lärare som ansvarat för undervisningen. Istället lyfte eleverna fram hur föreställningsbyggandet övat upp förmågor hos dem som kom till nytta även i andra undervisningssituationer.

[Undervisningen] har också hjälpt mig att hela tiden reagera på det som jag läser, ibland genom att anteckna, men även genom att bara tänka och reflektera. Den förmågan får mig att se bortom mina första tolkningar; att se något djupare i en text, kanske en dold betydelse som författaren inte velat ska vara för tydlig i början.<sup>43</sup>

<sup>38</sup> Wiksten Folkeryd m.fl. (2006) s. 184

<sup>39</sup> Langer, J. (2005) s. 172

<sup>40</sup> Ibid s. 24

<sup>41</sup> Jönsson, K. (2007b) s. 52

<sup>42</sup> Langer, J. (2005) s. 74

<sup>43</sup> Ibid s. 179

Den [undervisningen] har lärt mig att försöka tänka tillbaka och förstå vad som händer, att liksom göra en film i huvudet.<sup>44</sup>

De uttryckte också uppfattningen att den sociala aktiviteten varit dem till hjälp. Att få ta del av klasskamraternas åsikter hjälpte dem att vidga sina egna vyer. De menade dessutom att undervisningen gav dem mod att sätta ord på sina tankar eftersom inget rätt svar existerade.

Det [var] roligt att diskutera... liksom prata och berätta om olika delar igen, att alla diskuterade fick mig att tänka på ett annat, fick mig liksom att tänka på berättelsen från ett annat håll. För de fick mig att tänka på saker som jag inte skulle ha tänkt på annars.<sup>45</sup>

Langer har i flera studier undersökt hur läsare förhåller sig till och interagerar med en text. Hon har identifierat fyra faser vilka beskriver olika sätt att relatera till texten. Faserna är inte linjära utan kan återkomma och skifta när som helst under läsningen. Fas ett handlar om att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld. I denna fas försöker läsaren samla på sig så mycket information och så många ledtrådar som möjligt för att få en yttlig bild av texten. Fas två innebär att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld. Läsaren fördjupar sin förståelse och kopplar samman ledtrådarna med tidigare erfarenheter för att hitta textens djup. I fas tre stiger läsaren ut och tänker över det hon vet. Texten har påverkat och får betydelse för reflektioner kring det verkliga livet, värderingar och känslor. Den sista fasen handlar om att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen. Läsaren distanserar sig från texten och reflekterar över förståelsen, upplevelsen och själva texten. Hon begrundar, analyserar, dömer och jämför.<sup>46</sup>

### Litteratursamtal

Litteratursamtal är ett sätt att röra sig i text och bygga litterära föreställningsvärldar för att utveckla en mer avancerad läsförmåga. Molloy menar att en text får fördjupad mening genom samtal. Elevers och lärares erfarenheter ger texten liv och alla kan bidra med något eftersom förståelsen är individuell. Precis som Langer och Jönsson menar hon att det är viktigt att skapa förutsättningar för samtal där alla elever får utrymme och alla tankar tas tillvara. Läraren måste dessutom träna eleverna i att reflektera och samtala kring texter.<sup>47</sup>

Probst beskriver fem olika kunskapsområden som utvecklas i litteratursamtalet; kunskap om sig själv, om andra, om texter, om kontexter och om processer för meningsskapande. Det första området handlar om att fördjupa förståelsen för sig själv och sina värderingar, att sätta ord på känslor och tankar. Kunskap om andra ökar förståelsen för andra människor och upptäckten att läsare förstår en text på olika sätt. Kunskap om texter handlar om vilka lässtrategier en läsare använder för att förstå en text. Den fjärde kunskapen om kontexter fördjupar förståelsen av sammanhanget där text och läsare möts genom reflektioner kring tid och rum. Den sista kunskapen är en förståelse för sin egen och andras lärprocess, för hur vi lär oss och vilka olika tillvägagångssätt vi har för att förstå en text.<sup>48</sup>

Lindö anser att reflektionsförmågan är avgörande för elevernas utveckling. De behöver vetenskap om och förståelse för de processer som genomsyrar läsning, vilket de får i det gemensamma samtalet. Lärare kan synliggöra reflekterandet och inspirera eleverna att se bortom det uppenbara. De lär sig att dra slutsatser, ställa kritiska frågor och göra kopplingar till personliga erfarenheter för att skapa mening och fördjupa sin läsförståelse.<sup>49</sup> Hon skriver vidare att

---

<sup>44</sup> Langer, J. (2005) s. 182

<sup>45</sup> Ibid s. 180

<sup>46</sup> Ibid s. 31

<sup>47</sup> Molloy, G. (2008) s. 78

<sup>48</sup> Jönsson, K. (2007b) s. 57

<sup>49</sup> Lindö, R. (2005) s. 213

texter kan fascinera, förarga och förbrylla. Med hjälp av texter vidgas synfältet och förflyttar läsaren till olika yttre och inre världar. Förmågan att kunna identifiera sig med andra utvecklas, vilket enligt Lindö är en grundförutsättning för ett demokratiskt samhälle.<sup>50</sup>

I en mindre undersökning jämfördes tre åldersindelade elevgruppers förståelse och förmåga att reflektera kring en gemensam text. Alla elever, oavsett ålder, utgick ifrån samma text. Resultatet visade att de yngre eleverna hade betydligt fler reflektioner än de äldre. Vid närmare efterforskning uppmärksammades att de yngre eleverna regelbundet deltog i litteratursamtal vilket gav dem en beredskap att tolka och förstå en text som de äldre eleverna saknade.<sup>51</sup>

Inspirerade av en doktorsavhandling av Märek med syfte att undersöka hur barn skapar mening i en komplex skönlitterär text genomfördes ett antal litteratursamtal med barn, 6-12 år. Studien riktade in sig på barnens tankar kring karaktärernas känslor och förmågan att ta deras perspektiv. Resultatet visade även i denna studie att ålder är oväsentligt, det var elevernas kulturella bakgrund och läsvanor som spelade roll. Utifrån sina erfarenheter försökte barnen skapa mening och finna en logisk förklaring till skeenden i texten. Bland annat visade det sig att även yngre elever förstod ironi och dubbelbottnade innebörder. De uttryckte empati och hade förmåga till inlevelse i karaktärernas känslor och tankar. En sexårig pojke uttryckte det så här:

Jag tyckte det var skönt att Snusmumriken mätte bättre på slutet. [...] Nej, han mätte inte så bra först, det tyckte jag var dumt. Sen när han blev snäll mot kryptet så mätte han bättre och vet du, då tyckte jag att det blev fint.

Tolvåringen valde andra ord, men hittade även hon ett liknande budskap i texten.

Jag gillar inte att Snusmumriken blir så sur för att han tappar en låt när det lilla djuret verkligen vill träffa honom. Den kan han ju finna ut imorgon igen. Låten är viktigare än att ge det lilla djuret en lycklig och minnesvärd stund!

Oavsett ålder så kan eleverna känslomässigt ta till sig en text lika starkt. Skillnaden ligger i hur de formulerar sig. Lindö menar att genom att delta i litteratursamtal utvecklas den verbala förmågan och eleverna får lättare att uttrycka sina känslor och tankar.<sup>52</sup>

Att föra bra samtal om böcker är enligt Chambers en värdefull aktivitet i sig. Men att föra bra samtal om böcker är också den bästa övningen för att kunna föra givande samtal om annat i livet, något som är viktigt i talets tid. Han menar att nyckeln till läsande ligger i att vi pratar om det lästa och lyfter fram ett uttalande från åttaåriga Sarah som väl summerar hans poäng.

Vi vet inte vad vi tycker om en bok förrän vi har pratat om den.<sup>53</sup>

I sin forskning har Chambers uppmärksammat att alla samtal om böcker handlar om att utbyta läserfarenheter. Dessa erfarenheter kan delas in i tre olika aspekter; utbyta entusiasm, utbyta frågetecken samt utbyta kopplingar. Den första aspekten handlar om innehållet, att delge sina tankar kring händelseförloppet, karaktärerna eller miljön. Att utbyta frågetecken innebär att samtalsdeltagarna diskuterar eventuella oklarheter och söker textens innebörd. Beroende på situation, tidpunkt och läsare tolkas boken på olika sätt. Oavsett hur enkel en text är finns alltid möjligheten till fler tolkningar. Den sista aspekten är ett sökande efter mönster och betydelsefulla samband i texten. Vi söker sammankoppla olika element, till exempel i språk, motiv och symboler. Dessutom försöker vi hitta utomlitterära mönster genom att jämföra texten med verkligheten eller jämföra olika texter med varandra. De tre aspekterna följer inte på

---

<sup>50</sup> Lindö, R. (2005) s. 121

<sup>51</sup> Ibid s. 123

<sup>52</sup> Ibid s. 139

<sup>53</sup> Chambers, A. (1993) s. 17



varandra i någon logisk ordning i det autentiska samtalet. Snarare är litteratursamtalet ett slags gemensamt begrundande där de tankar och känslor som väckts av texten får ta form.<sup>54</sup>

Chambers ställer frågan om litteratursamtal ska få ta så stor del av den värdefulla skoltiden. Han besvarar den genom Bruners förhoppningar om en ny skola, vars huvudsakliga uppgift...

... ska vara hur man hos den unge skapar förståelse för det faktum att många olika världar är möjliga, att mening och verklighet inte upptäcks utan bildas, att diskussion är den konst som skapar nya åsikter, genom vilka den enskilda människan kan reglera sina relationer med andra.<sup>55</sup>

Det centrala i Bruners syn är litteraturen och samtalen kring denna. Han menar att litteraturen framställer det uppenbara som mindre uppenbart, det oförklarliga som mer förklarligt och uppmärksammar oss på våra värderingar. Litteraturen är ett instrument för frihet, upplysning, fantasi och förnuft. Den gör oss öppna för alternativ och för en stor mängd möjliga världar.

Jag tyckte egentligen inte om boken eller förstod den förrän vi hade pratat om den. Det fick mig att fatta mycket mer.

Jag tror att allt som folk sa gjorde att berättelsen blev levande för mig, för i början fattade jag liksom inte.<sup>56</sup>

Så här beskriver två av Chambers informanter sin syn på vad litteratursamtal kan göra för förståelsen av en text. Chambers menar att barn är ypperliga samtalsdeltagare eftersom de vet mycket om den värld de lever i. Lärares uppgift är att ta vara på den kunskapen och föra in den i samtalet. Han konstaterar att barn har lika varierande uppfattningar av text som vuxna och att det i varje grupp kommer att lyftas fram olika aspekter. Dessutom underskattar lärare ofta elevers läsförmåga. De är fullt kapabla att skilja mellan verkligheten och det textbaserade, mellan det uttalade och det outtalade. Även de mest abstrakta idéerna i en text kan förstås i det gemensamma samtalet. Chambers poängterar dessutom att det är viktigt att tänka på att allt är värt att berättas. Både elever och lärare måste ha uppfattningen att det inte finns något rätt svar, alla tankar och reflektioner hör hemma i diskussionen. Grundtanken med litteratursamtal är nämligen ett verkligt intresse för läsarens upplevelser.<sup>57</sup>

Jönssons utgångspunkt är att litteratursamtal inte bara är ett sätt att upptäcka sin egna och andras tankar och att göra kopplingar till sina erfarenheter, samtalet ger också stöd för själva läsandet. Samtal kan bilda mönster för hur läsare möter texter, ställer frågor till texter och läser vidare för att få svar på sina frågor.<sup>58</sup> Hennes analys av litteratursamtal visar att elever bygger litterära föreställningsvärldar tillsammans och vandrar mellan Langers fyra faser. De beskriver, reflekterar, analyserar och tolkar text. De visar en förmåga till textrörlighet när de använder det lästa för att förstå vad som har hänt och förutspå vad som ska hända. De kopplar texten till sina tidigare erfarenheter och utnyttjar dessutom bilder i sitt meningsskapande. Bilder är ett komplement till text vilket ofta bortses från i skolan. Lärare tar bilder för givna och lägger allt fokus på orden, istället för att se bilder som en integrerad del i elevers meningsskapande. Under litteratursamtalet använder eleverna även ett antal lässtrategier som till exempel att summera, ställa frågor och klargöra händelser.<sup>59</sup>

---

<sup>54</sup> Chambers, A. (1993) s. 23

<sup>55</sup> Ibid s. 33

<sup>56</sup> Ibid s. 47

<sup>57</sup> Ibid s. 56

<sup>58</sup> Jönsson, K. (2007b) s. 135

<sup>59</sup> Ibid s. 152

Jönsson konstaterar att analysen visar hur komplext elevernas sätt att läsa och samtala om en till synes enkel text kan vara. I samband med klassens tematiska arbeten har eleverna reflekterat över lärande. Efter ett temaarbete om skolstarten kommenterar Nils:

Ja... man kan ju lära sig saker om böcker såna som börjar skolan... om till exempel dom som är rädda... det är egentligen inte så farligt ju.

Berit reflekterar kring ett annat temaarbete i klassen om vänskap.

Jag tycker om den [boken] bara för att den är spännande, rolig och de hjälper varandra och litar på varandra. Det gillar jag när man tror på varandra.<sup>60</sup>

Det kollektiva samtalet kring en gemensam text är viktigt för elevernas läsförmåga. Brink menar att läsning handlar om ett möte mellan läsare och text och att betydelsen av texten skapas i det mötet.<sup>61</sup> I en undersökning av elever i skolår 3 som nyss läst en gemensam text visar Brink att det finns en stor spännvidd mellan barnen. Vissa elever är handlingsinriktade, andra identifikationssökande och ytterligare andra tolkande. Genom att ta tillvara variationen och spännvidden i samtalet utvecklas elevernas läsförmåga och förståelse av texten. Eleverna fick också frågan vad litteratursamtal kan vara bra för och lyfte fram olika aspekter av företeelsen.

Man kan komma på saker man inte tänker på. (Bjarne)

Ja man får reda på andras åsikt om boken. Och om det är något man inte förstår kanske man får reda på det då. (Edit)

Jag läser inga böcker hemma så boksamtalen gjorde att jag började läsa böcker. (Felix)

Jag har fått ett bättre ordförråd och nu kan jag stava bättre. (Joakim)

Det är roligt att läsa och man blir bättre. (Susanne)<sup>62</sup>

### Sammanfattning

En väl utvecklad läsförmåga kräver en mängd lässtrategier att växla flexibelt mellan. Studier visar att trots ett behov av undervisning om sådana strategier är detta ämnesinnehåll sällsynt i svensk skola. En amerikansk undersökning tyder på att lässtrategierna bör presenteras i meningsfulla sammanhang för att eleverna ska få större förutsättningar att nyttja dem. Samma undersökning visar också att samspelet mellan individerna i en klass är viktigt. Oavsett vilken väg man väljer att gå så är textrörlighet en gemensam nämnare för utveckling av läsförmåga. Textrörlighet är den förmåga till flexibla växlingar som nämnts ovan. Att ha kunskap om lässtrategier och förmåga att röra sig i text leder i kombination med läsning och samtal till ett byggande av föreställningsvärldar. Föreställningsvärldar är individens föränderliga mentala textvärld som innefattar erfarenheter, kunskaper, relationer, känslor och syften. För att berika personlig utveckling, kritiskt tänkande, rörlighet och förståelse måste ett litteratursamtal vara autentiskt. I samtalet får texter fördjupad mening och läsaren utvecklar en förståelse om sig själv, om andra, om texter men också om lärandet som process. Studier visar att ålder är oväsentligt för reflektionsförmågan, istället spelar faktorer som läsvanor och erfarenhet in. Därför måste eleverna tränas i att reflektera och samtala om texter. Lärare måste dessutom skapa förutsättningar för samtal där alla elever får utrymme och alla tankar tas tillvara.

---

<sup>60</sup> Jönsson, K. (2007b) s. 235

<sup>61</sup> Brink, L. (2006) s. 240

<sup>62</sup> Ibid s. 263

## 4. Teoretiskt perspektiv

Jag har valt en fenomenografisk forskningsansats. Fenomenografi handlar om uppfattningar, där utgångspunkten är att människan skapar mening utifrån sina uppfattningar av omvärlden. Det är också uppfattningarna som är utgångspunkt för hennes handlingar och resonemang.<sup>63</sup> I detta kapitel presenterar jag perspektivet och definierar vissa nyckelbegrepp inom teorin.

### Fenomenografi

#### *Forskningsansats*

Alexandersson menar att det finns olika sätt att formulera forskningsfrågor. Ett perspektiv kan vara att undersöka hur verkligheten ser ut och varför, ett annat att undersöka människors uppfattning om denna verklighet. Det sistnämnda, andra ordningens perspektiv, är grundläggande för den fenomenografiska forskningsansatsen som utvecklades av Marton under 70-talet.<sup>64</sup> Ansatsen vill inte beskriva hur något är utan fokuserar istället på hur något framstår.<sup>65</sup>

Marton själv menar att fenomenografi inte är en metod, men inte heller en renodlad teori. Den är snarare en forskningsansats som uppmärksammar frågor som är relevanta för lärande och förståelse i en pedagogisk miljö, med möjlighet att härleda teoretiska resonemang ur.<sup>66</sup> Ansatsen uppstod som ett svar på forskningsproblem inom den pedagogiska sfären och en stor del av de fenomenografiska undersökningar som gjorts berör just lärandets olika aspekter. Larsson identifierar tre grupper av undersökningar; fackdidaktiska studier, allmänpedagogiska studier samt studier av utbildningseffekter. Den första gruppen undersöker hur elever uppfattar innehållet i undervisningen och den sista vilken effekt utbildning har på elevers uppfattningar. För min undersökning är framförallt de allmänpedagogiska studierna av intresse. De berör människors uppfattningar av fenomen som kunskap och lärande, och syftar till att fördjupa förståelsen för lärares och elevers handlande.<sup>67</sup>

#### *Uppfattningar*

Det mest centrala begreppet inom fenomenografin är uppfattning.

Uppfattningar står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas, eftersom det aldrig har varit föremål för reflexion. De utgör den referensram inom vilken vi samlat våra kunskaper eller den grund på vilken vi bygger våra resonemang.<sup>68</sup>

Att uppfatta innebär med andra ord att skapa mening och utgör den grundläggande relationen mellan individ och omvärld. Begreppet är nära sammankopplat med kunskapsbegreppet eftersom uppfattningarna utgör referensramen inom vilken kunskap bildas. Fenomenografin utgår dock varken från att det existerar en objektiv sanning oberoende av människan eller att världen existerar endast genom den tänkande människan. Snarare bygger uppfattningarna på att individen möter sin omvärld mot någon form av bakgrund.<sup>69</sup>

#### *Lärande*

Fenomenografin har sina rötter i pedagogisk inlärningsforskning och definierar lärande som en förändring i människans relation till omvärlden. Enklare beskrivet är lärande en förändring

---

<sup>63</sup> Patel, R & Davidsson, B. (2003) s. 33

<sup>64</sup> Alexandersson, M. (1994) s. 111

<sup>65</sup> Larsson, S. (1986) s. 12

<sup>66</sup> Marton, F. & Booth, S. (2000) s. 147

<sup>67</sup> Larsson, S. (1986) s. 13

<sup>68</sup> Uljens, M. (1989) s. 19

<sup>69</sup> Ibid s. 20

av individens uppfattning av ett specifikt innehåll. Att lära sig är att sträva mot det meningsfulla och att ha lärt sig är att begripa meningen med det.<sup>70</sup> Fenomenograferna är kritiska till allmänna principer om lärande och menar att lärande måste ses i förhållande till sitt innehåll.

Inläring har alltid ett innehåll och vi betraktar detta innehåll så som det förstås av de lärande. Att beskriva innehållet så som det förstås av de lärande är enligt vår uppfattning det bästa sättet att beskriva resultatet av inläring.<sup>71</sup>

Ansatsen beskriver hur individer uppfattar olika innehåll i relation till en bestämd kontext och vilken betydelse innehållen har. Forskningen söker inte svar på frågan om hur mycket någon lär, utan vad som lärs och vilka kvalitativt skilda uppfattningar som finns. Lärandet delas upp i yt- och djupinriktning. Ett ytrinriktat lärande fokuserar på delarnas konkreta betydelse medan ett djupinriktat lärande uppmärksammar den mening som helheten ger uttryck för.<sup>72</sup>

Det har gjorts en studie om människors uppfattningar av inläring med utgångspunkt i frågan: *Vad menas egentligen med att lära?* Analysen resulterade i fem olika uppfattningar.

1. Inläring innebär ökning av kunskap.
2. Inläring innebär att man memorerar.
3. Inläring innebär att man tillägnar sig fakta, arbetssätt, osv som kan bevaras och/eller användas i praktiken.
4. Inläring innebär att man begriper innebörden i något.
5. Inläring är en tolkande process som syftar till att förstå verkligheten.<sup>73</sup>

Resultatet visar att det finns en skillnad i uppfattningar av lärande. Å ena sidan ses inläring som inhämtande av fakta, å andra sida som ett aktivt skapande av ny förståelse. Fenomenograferna menar att det är viktigt att öka medvetenheten om variationen av föreställningar. Det skapar förutsättningar för reflektioner kring det egna lärandet men också förståelse för andras syn, vilket förhoppningsvis leder till förändringar hos både lärare och elever.

Studiens resultat överensstämmer med den SOLO taxonomi som Biggs & Collis upprättat. SOLO är en förkortning av ”Structure of the Observed Learning Outcome” och utgör ett försök att klassificera utfallsnivåer på ett sätt som har bred tillämpning. Biggs & Collis söker beskriva strukturen i utfallsrummet och identifierar fem kategorier som kan användas generellt, oberoende av innehåll och frågeform.

1. *Pre-strukturella*. I förhållande till de förutsättningar som är givna i frågan är svaren förnekande, tautologiska och transduktiva. Bundna till det konkreta.
2. *Uni-strukturella*. Svaren innehåller ”generaliseringar” enbart ur en aspekt.
3. *Multi-strukturella*. Svaren innehåller generaliseringar enbart ur några få begränsade och oberoende aspekter.
4. *Relationella*. Betecknas av induktion och generalisering inom en given eller upplevd kontext genom att använda relaterade aspekter.
5. *Utvidgat abstrakta*. Deduktion och induktion. Generaliseringar till situationer som inte finns inom frågans förutsättningar.<sup>74</sup>

SOLO taxonomins styrka, dess allmänna tillämpbarhet, är också dess svaghet. Den generella strukturen gör att vissa variationer av uppfattningar riskerar att förbli oupptäckta.

---

<sup>70</sup> Dahlgren, L-O. (2000) s. 41

<sup>71</sup> Uljens, M. (1989) s. 62

<sup>72</sup> Ibid s. 75

<sup>73</sup> Larsson, S. (1986) s. 17

<sup>74</sup> Dahlgren, L-O. (2000) s. 47

## 5. Metod

En fenomenografisk ansats leder till vissa förutbestämda val av metoder för datainsamling och kategorisering. I det här kapitlet kommer jag att argumentera för dessa val. Jag gör också en beskrivning av urvalsförfarandet och mina informanter, samt en diskussion kring undersökningens validitet och reliabilitet utifrån den valda ansatsen. Avslutningsvis sätter jag min studie under lupp för att granska de forskningsetiska problem som kan uppstå.

### Metodval

#### *Barns perspektiv*

Syftet med min undersökning är att belysa elevers uppfattningar av lärande i litteratursamtal. Att jag har valt att lägga fokus på barns uppfattningar av lärande beror på att det i *Konventionen om barnets rättigheter* bland annat står att barn ska ha möjlighet att komma till tals och vara delaktiga i samhället.<sup>75</sup> Arnér & Tellgren skriver att tidiga erfarenheter av att bli tagen på allvar och bli hörd skapar förutsättningar för att barnet själv ska ta andra på allvar och lyssna, en viktig del i den demokratiska processen. De menar att eftersom regeringen antagit barnkonventionen bör barnen göras delaktiga och få inflytande i sin egen verksamhet. Det kan göras genom att politiker och lärare skapar arbetsvillkor och förutsättningar där barn får möjlighet att uttrycka sina tankar i samtal med vuxna.<sup>76</sup>

Arnér & Tellgren skiljer på barnperspektiv och barns perspektiv, där det förstnämnda står för en vuxen syn på barns situation. Det senare innebär istället att det är barnens egna föreställningar som fokuseras, vilket gör att tankarna kan se mycket olika ut beroende på livsvillkor och erfarenheter.<sup>77</sup> De skriver vidare att samtal med barn har sin givna plats inom forskning som rör barn och är en förutsättning för fördjupad kunskap om barns perspektiv.

Det är i högsta grad rimligt att låta barn komma till tals om man är intresserad av att få veta något om barn, om hur de upplever sig själva, människor och världen runt omkring dem och hur de ser på olika händelser och fenomen och funderar över dem.<sup>78</sup>

#### *Fenomenografi*

Nyttan med fenomenografisk forskning är att skapa insikt i den variation av uppfattningar som finns inom en grupp. Genom att synliggöra vilka möjliga föreställningar elever kan ha om lärande i litteratursamtal kan lärare bättre identifiera enskilda elevers föreställningar. Uppfattningarna kan även vara underlag för reflektion kring sätt att lära, där variationen av uppfattningar blir viktigare än antalet individer med en viss uppfattning. Reflektionerna kan i sin tur leda till att lärare och elever upphör att ta antaganden om sin verksamhet för givna och får en större medvetenhet om undervisning och studier. Forskningen blir helt enkelt ett tillskott i kunskapen om skolans värld.<sup>79</sup>

Som jag skrev i början av kapitlet leder den fenomenografiska ansatsen till vissa relativt förutbestämda val av metoder. Uljens presenterar en förenklad arbetsordning som ger en bild av vad fenomenografin innebär i praktiken och vilka metoder som blir givna.

1. Företeelse i omvärlden
2. En eller flera aspekter av företeelsen väljs ut

<sup>75</sup> Hammerberg, T. (2006) s. 12

<sup>76</sup> Arnér, E. & Tellgren, B. (2006) s. 30

<sup>77</sup> Ibid s. 40

<sup>78</sup> Ibid s. 110

<sup>79</sup> Larsson, S. (1986) s. 24

3. Intervjuer om individers uppfattningar av företeelsen [...]
4. De bandade intervjuerna skrivs ut på papper
5. Analys av de skriftliga utsagorna
6. Analysen resulterar i beskrivningskategorier<sup>80</sup>

Under rubriken *Datainsamling och kategorisering* beskrivs tillvägagångssättet vid intervjuer och analys mer detaljerat.

## Skola & urval

### *Urval*

Larsson skriver att ett slumpmässigt urval inte är självklart i en undersökning med en kvalitativ ansats. Den fenomenografiska ansatsens syfte är att ge så många uppfattningar som möjligt chansen att komma fram vilket kan vara svårt vid ett slumpmässigt urval där ett stort antal ”normal”-syner finns representerade. Därför menar han att forskaren ibland måste söka sig till speciella grupper för att maximera chansen att få många olika uppfattningar av ett fenomen.<sup>81</sup>

Även Alexandersson skriver om urvalsförfarandet. Den fenomenografiska undersökningen handlar om att identifiera uppfattningar och beskriva variationen av dessa. Därför menar han att det är viktigt att välja en undersökningsgrupp där det finns förutsättningar för att få en variation i uppfattningen av en och samma företeelse. Informanterna behöver ha erfarenhet av och kunskap om företeelsen som ska undersökas. Urvalet blir därför ett strategiskt övervägande, inte en strävan efter ett representativt underlag. Det ligger inte i fenomenografins intresse att resultatet ska vara generaliserbart. Snarare handlar det om att identifiera skilda uppfattningar som kan täcka variationen av uppfattningar hos populationen.<sup>82</sup>

Vid urvalsförfarandet var jag alltså tvungen att ta hänsyn till att informanterna hade erfarenhet av och kunskap om litteratursamtal. Jag var också tvungen att ta hänsyn till undersökningsgruppens storlek för att variationen av uppfattningar skulle bli så stor som möjligt. Dessa faktorer gjorde att valet av informanter föll på den klass där jag gjort min verksamhetsförlagda utbildning. Tillsammans med de 14 eleverna har jag genomfört litteratursamtal, ett arbete som beskrivs ytterligare nedan.

### *Skola och elever*

Mina informanter går sin andra termin i skolår 1 på en F-9 skola. Skolan ligger i en mindre kommun i Mellansverige, centralt belägen på orten. Skolan har två rektorer som ansvarar för varsitt område och varsin byggnad, en för skolår F-6 och en för skolår 7-9.

Klassen består av 6 flickor och 8 pojkar, 7-8 år. I klassen arbetar förutom klassläraren, även en elevassistent, en speciallärare, en fritidspedagog och en SvA-lärare. Jag har följt eleverna sedan skolstarten på höstterminen 2009 och tagit en aktiv del i deras första skolår. Jag upplever att vi har en god kontakt och att samtalsklimatet oss emellan är öppet och tillåtande.

### *Boken & arbetet i klassen*

Litteratursamtalen utgick ifrån boken *Edward Tulanes fantastiska resa* av Kate DiCamillo.<sup>83</sup> Boken handlar kortfattat om Edward Tulane, en vacker, unik och självupptagen porslinskanin som tillhör och älskas högt av en flicka vid namn Abilene. Edward älskar ingen förutom sig själv och bryr sig oftast inte ens om att lyssna på andra. Under en båtresa mellan Amerika och England kastas Edward överbord och upplever sin första äkta känsla - rädsla. Han blir till sist

<sup>80</sup> Uljens, M. (1989) s. 11

<sup>81</sup> Larsson, S. (1986) s. 29

<sup>82</sup> Alexandersson, M. (1994) s. 122

<sup>83</sup> DiCamillo, K. (2008)

uppfiskad och genom möten med olika personer lär han sig att älska men också att förstå sorg och saknad. Många år senare, när Abilene har en egen dotter, hittar Edward äntligen hem igen. Författarinnan själv säger i en intervju om *Edward Tulanes fantastiska resa*:

Edward has failed at the simple and impossible task he was created for: loving Abilene as she loves him.<sup>84</sup>

I boken finns ett flertal intressanta teman att samtala kring; bland annat döden, livet, fattigdom, ensamhet, kärlek, rädsla, önskingar och sorg. Utifrån dessa teman planerade jag litteratursamtal av olika karaktär. Vissa samtal återkopplade till elevernas egna erfarenheter medan andra analyserade en situation utifrån bokens karaktärer. Ytterligare andra samtal betonade förståelsen av det konkreta uttalade medan vissa samtal syftade till att utveckla förmågan att läsa mellan raderna och uppfatta det abstrakta. Jag ville också skapa möjligheter för eleverna att utveckla sin språkliga förmåga och tillägna sig nya begrepp och formuleringar. Samtalen skedde i helklass och oftast på den stora matta som används vid gemensamma samlingar.

### *Bortfall*

Av 14 tillfrågade elever och vårdnadshavare tackade endast en nej till deltagande i min undersökning. Resterande elever tackade ja och befann sig på plats vid tiden för intervjuerna vilket gav mig ett bra underlag inför analysen. Det finns dock en viss risk att bortfallet påverkade undersökningens resultat eftersom en uppfattning inom gruppen saknades.

## **Datinsamling och kategorisering**

### *Intervjuerna*

Intervjuerna utgick ifrån den gemensamt lästa boken och började med frågan: *Vad har du lärt dig av att prata om Edward Tulane, kan du ge exempel?* Jag var noga med att påpeka att det inte fanns något rätt eller fel, vilket är en förutsättning för den fenomenografiska intervjun. Frågorna formuleras inte för att utröna om informanten kan ge rätt svar utan för att nå fram till hur ett fenomen uppfattas.<sup>85</sup> Vid lämpligt tillfälle under intervjuerna ställde jag också frågan: *Lär du dig mer av att prata om det vi har läst?* Dessa två frågor var medvetet de enda förberedda frågor jag hade med mig till samtalen. Jag valde att göra ostrukturerade, kvalitativa intervjuer för att lämna maximalt med svarsutrymme för informanterna.<sup>86</sup> Kvale menar att sådana inledande frågor kan ge rika beskrivningar av informantens uppfattningar av undersökningens fenomen. Resten av intervjun kan sedan ägnas åt att följa upp beskrivningarna. Han skriver vidare att intervjuarens förmåga att lyssna aktivt är viktig. En intervjuare som vet vad hon frågar om och varför kommer att få ett mer tillförlitligt datamaterial till analysarbetet.<sup>87</sup>

Arnér & Tellgren lyfter även de fram vikten av att visa ett verkligt intresse för informantens tankar. Drivkraften i att intervjua barn måste vara viljan att veta och en önskan att förstå innebörden i det sagda. Dock kan intervjuer och samtal med barn vara problematiska. Arnér & Tellgren ställer sig följande frågor:

Hur vet man att man har förstått vad barnen menar? Är det egentligen möjligt för vuxna att förstå innebörden av vad barnen säger och vill barn släppa in vuxna i sin värld?<sup>88</sup>

---

<sup>84</sup> Freeman, J. (2006) s. 7

<sup>85</sup> Alexandersson, M. (1994) s. 123

<sup>86</sup> Patel, R & Davidsson, B. (2003) s. 72

<sup>87</sup> Kvale, S. (1997) s. 125

<sup>88</sup> Arnér, E. & Tellgren, B. (2006) s. 112

De menar att tillit är en förutsättning för ett genuint samtal. Ytterligare svårigheter med att intervjua barn kan vara att de berättar sådant som de tror att den vuxna vill höra, att de får för lite tid att reflektera eller att den vuxne har ett så annorlunda sätt att föreställa sig världen att hon går miste om väsentligheter i barnens berättelser.<sup>89</sup> Intervjuaren måste dessutom alltid vara medveten om att det finns ett maktförhållande mellan barn och vuxna. För att få ett värdefullt samtal är det viktigt att försöka åstadkomma ett så jämlikt förhållande som möjligt.<sup>90</sup> En insiktsfull intervjumetodik ökar dock förutsättningarna för att nå bortom värderingar, åsikter och konstruerade svar, för att verkligen nå fram till en uppfattning.<sup>91</sup>

Intervjuerna genomfördes på skoltid i skolans lokaler, vid fyra separata tillfällen. Med hjälp av en iPhone spelade jag in samtalen för att sedan konvertera dem till Mp3-filer i min dator. Efter intervjutillfällena transkriberade jag hela materialet ordagrant, så nära talspråk som möjligt med pauser, tvekljud och dylikt inkluderat. En sådan transkribering är en gemensam nämnare för undersökningar med en fenomenografisk ansats.<sup>92</sup>

### *Analysen*

Marton skriver att forskaren är en lärande som söker mening och struktur i det fenomen som hon är intresserad av. Forskarens uppgift blir således att urskilja den interna strukturen i sitt material och därmed finna den sammanflätade meningen. Fragment från de enskilda intervjuerna ska tillsammans bilda en helhet där variationen av uppfattningar blir central. Forskaren måste därför vara så öppen som möjligt för skilda föreställningar och avgränsa sig utifrån sin mest vidsynta förståelse för vad som kan vara relevant.<sup>93</sup>

Med utgångspunkt i Alexanderssons beskrivning av den fenomenografiska analysens fyra faser har jag bearbetat mitt insamlade material. I den första fasen görs ett antal genomläsningar av materialet för att bekanta sig med det och få ett helhetsintryck. Nästa steg innebär att uppmärksamma dessa likheter och skillnader på ett mer strukturerat sätt. Fas två karaktäriseras av ett växelarbete där forskaren försöker konstruera sammanfattande beskrivningar som prövas mot de enskilda utsagorna. Här sorteras också inslag som inte berör det avgränsade fenomenet bort. I den tredje fasen kategoriseras uppfattningarna i olika beskrivningskategorier, vilka måste vara klart åtskilda. Kategorierna symboliserar informanternas kvalitativt skilda uppfattningar och som sista steg struktureras dessa. Det system av kategorier som skapas är analysens resultat och kallas för undersökningens utfallsrum.<sup>94</sup>

### **Validitet och reliabilitet**

I all forskning är det viktigt att granska undersökningsresultatets reliabilitet och validitet, alltså trovärdighet, noggrannhet och giltighet. Alexandersson påpekar att inom den fenomenografiska ansatsen spelar beskrivningskategorierna en stor roll.<sup>95</sup> Det gäller att någon utomstående kan uppfatta de kategorier som forskaren valt ut för att understryka att tolkningen är korrekt. Även informanterna själva ska kunna känna igen sig i de kategorier som valts ut. Ett sätt att svara upp mot kraven på trovärdighet, noggrannhet och giltighet är de citat som forskaren exemplifierar sitt resultat med. Ett representativt urval måste göras som ger utomstående en möjlighet att granska forskarens resonemang och tolkning.

---

<sup>89</sup> Arnér, E. & Tellgren, B. (2006) s. 114

<sup>90</sup> Ibid s. 119

<sup>91</sup> Alexandersson, M. (1994) s. 125

<sup>92</sup> Ibid s. 124

<sup>93</sup> Marton, F. & Booth, S. (2000) s. 173

<sup>94</sup> Alexandersson, M. (1994) s. 125-127

<sup>95</sup> Ibid s. 129



Ytterligare ett sätt att stärka undersökningens trovärdighet är att ha en oberoende medbedömare. Medbedömaren's uppgift är att föra olika intervjusvar till olika kategorier med utgångspunkt i det kategorisystem som forskaren har skapat.<sup>96</sup> När bedömningen är klar jämför forskaren och medbedömaren sina tolkningar för att söka upptäcka eventuella skillnader. Dock poängterar Larsson att en oberoende bedömning inte säger något om kategorisystemet, det finns möjlighet att ett bättre sådant skulle kunna ha konstruerats.

### *Medbedömare*

Jag har valt att nyttja en oberoende medbedömare för att stärka undersökningens trovärdighet. Min medbedömare har en filosofie kandidatexamen i pedagogik vid Karlstad Universitet och erfarenhet av analysarbete inom den fenomenografiska ansatsen. Resultatet för denna bedömning presenteras i metoddiskussionen i kapitel 7.

### **Etiska aspekter**

I Vetenskapsrådets rapport om god forskningsetik finns de forskningsetiska principer som gäller specifikt för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Där står att forskningen ska uppfylla två krav; forskningskravet och individskyddskravet.<sup>97</sup> Det första kravet innebär att forskningen ska vara viktig och kvalitativt god. Eftersom läsning anses vara en kompetens som krävs för den enskilde individens möjligheter att delta i samhällslivet och utvecklas som människa menar jag att min forskning är viktig. Att få mer kunskap om hur vi kan utveckla elevers läsförmåga blir således nödvändigt. Jag anser också att min undersökning håller en hög kvalitet och är vetenskapligt genomförd. Det andra kravet, kravet på individskydd, innebär att informanter inte får komma till skada genom deltagande i undersökningen. Kravet specificeras i regler på krav om information, samtycke, konfidentialitet samt nyttjande.

Via ett informationsbrev som skickades hem till vårdnadshavare informerade jag om studiens syfte och genomförande (se bilaga 1). Det framgick klart och tydligt att deltagandet var frivilligt och när som helst kunde avbrytas. Jag informerade dessutom eleverna muntligt och gav dem möjlighet att ställa frågor kring studien. Eftersom undersökningen involverar barn under 15 år krävdes samtycke från målsman vilket jag lämnade utrymme för på en särskild blankett i informationsbrevet. Blanketten skickades sedan tillbaka till skolan. Dessutom krävs samtycke från barnen, vilka blev tillfrågade om deltagande vid det specifika intervjutillfället.

Vad gäller kravet på konfidentialitet innebär det dels att identitetsgivande material ska förvaras så att obehöriga inte får tillgång till det och dels att enskilda informanter inte ska kunna identifieras i uppsatsen. Jag har förvarat materialet som en skyddad fil på min dator och avidentifierat vissa svar innan jag använt dem för att skydda informanterna. Kravet om nyttjande innebär att det insamlade materialet enbart får användas för den i informationsbrevet presenterade forskningen. Mitt insamlade material kommer enbart att användas i detta examensarbete.

Vetenskapsrådet driver i samarbete med Uppsala Universitet webbplatsen Codex vars syfte är att ge tillgång till och kännedom om de etiska riktlinjer som reglerar och ställer etiska krav på forskningsprocessen. På webbplatsen står att forskning som involverar barn är problematisk ur ett etiskt perspektiv eftersom det är svårare att erhålla ett adekvat informerat samtycke. Barn har svårare att överblicka konsekvenserna av och riskerna med sitt deltagande. Samtidigt finns det risker med att inte tillåta barn som försökspersoner, speciellt inom medicinsk forskning. Codex lyfter bland annat fram FN:s konvention om barnets rättigheter som en aspekt att ha i åtanke vid forskning som involverar barn. Konventionen innebär att barn har rätt att delta

---

<sup>96</sup> Larsson, S. (1986) s. 38

<sup>97</sup> Gustafsson m.fl. (2005) s. 82

i beslut som rör dem, en rekommendation som även Europarådet starkt förespråkar.<sup>98</sup> Detta har jag tagit hänsyn till i min forskning där varje enskilt barn, trots målsmans godkännande, själv fick ta ställning till om han eller hon ville delta i undersökningen.

På webbplatsen finns även material kring forskningsetisk prövning.<sup>99</sup> Eftersom min undersökning bedrivs inom ramen för en högskoleutbildning på grundnivå behöver jag enligt lagen inte göra en etikprövning. Däremot har jag gjort en etisk egengranskning utifrån de principer som Högskolan Dalarnas Forskningsetiska nämnd (FEN) antagit.<sup>100</sup> FEN ansvarar för att uppsatser på grundnivå och avancerad nivå sker i enlighet med grundläggande forskningsetiska principer och krav. Eftersom min undersökning involverar människor är det av stor vikt att den sker under etiskt godtagbara former. Med utgångspunkt i egengranskningen och de krav som Vetenskapsrådet ställer bedömer jag min undersökning som etiskt oproblematiske.

---

<sup>98</sup> Vetenskapsrådet (2010-05-06 13:19) *Forskning som involverar barn*. [www-dokument] URL <http://codex.vr.se/manniska1.shtml>

<sup>99</sup> Vetenskapsrådet (2010-05-06 13:49) *Forskningsetisk prövning*. [www-dokument] URL <http://codex.vr.se/manniska5.shtml>

<sup>100</sup> Forskningsetiska nämnden (2010-05-06 13:57) *Forskningsetiska anvisningar för examens- och uppsatsarbeten vid Högskolan Dalarna*. [www-dokument] URL <http://du.se/PageFiles/9320/Uppsatsanvisningar-studenter.doc>

## 6. Resultat

I kapitlet presenteras utfallsrummet, resultatet av min fenomenografiska analys. Analysen har lett fram till fem beskrivningskategorier vilka utgör den variation av uppfattningar som eleverna i min undersökning har. I tabellen redovisas inom vilken beskrivningskategori informanterna uttrycker en uppfattning av lärande. Varje beskrivningskategori motiveras sedan med intervjuцитat, vilka är utvalda för att de tydligast beskriver kategorin. I de fall mina frågor behövs för förståelsen av citaten återges frågorna kursiverat. För att inte röja informanternas identitet har jag använt fingerade namn. Sist i kapitlet finns en sammanfattning.

### Beskrivningskategorier

De fem beskrivningskategorier som framkommit under analysen av datamaterialet är:

- Att lära sig läsa
- Att memorera texten
- Att förstå texten
- Att förstå verkligheten
- Att lära sig lära.

Tabell 6:1 Elevers uppfattningar av lärande i litteratursamtal. Tabellen visar inom vilka beskrivningskategorier den enskilde eleven uttryckt en uppfattning av lärande i litteratursamtal.

Att lära sig läsa	Att memorera texten	Att förstå texten	Att förstå verkligheten	Att lära sig lära
Anna Anton	Stina	Anna Anton Stina Kristin	Anna Anton Stina Kristin	Anna Anton Stina Kristin
Malin Petra Jenny Emil	Karl Malin Petra Emil Markus	Karl Malin Petra Jenny Emil Markus	Karl Malin Petra Jenny Emil	Karl Petra Jenny Emil Markus
Johan Staffan	Johan Staffan Gustav	Johan Staffan Gustav	Staffan Gustav	Staffan Gustav

### Att lära sig läsa

Eleverna har uppfattningen att de lär sig att läsa genom att delta i litteratursamtal, ett lärande som inte är kontextbundet utan kan användas generellt i lässituationer.

Läsa tror jag att man lär sig lite mer för man lär sig två saker då. Man lär sig att veta orden och man lär sig bokstäverna och man lär sig att läsa.<sup>101</sup>

Eleverna ökar sin förståelse för sambandet mellan språkljud och bokstav samtidigt som de tar till sig språkliga konventioner.

Varför börjar man alltid med stor [bokstav]?<sup>102</sup>

<sup>101</sup> Anton

<sup>102</sup> Staffan

De menar dessutom att de utökar sitt ordförråd. Att lära sig nya ord innebär att känna till ordets existens samt att förstå betydelsen och kunna använda ordet.

Vi läste ju så här, så fick jag höra massa ord så här, som jag inte har hört förut.<sup>103</sup>

Vi säger att någon läst ut den här och sen så vet du ju inte vad det ordet är, så berättar de mer och mer om det så lär jag mig mer om det ordet.<sup>104</sup>

Eleverna lyfter även fram motivation som en avgörande faktor för läsning. Det måste finnas en lust att läsa, annars sker inget lärande.

Jag tror man lär sig mycket mer om man tittar i böcker som är intressant och så.<sup>105</sup>

Att det är kul att läsa.<sup>106</sup>

Eleverna ger också uttryck för att lärandet om läsning innefattar kunskap om böcker. För att kunna läsa behövs en förståelse för böckers uppbyggnad och form.

Etthundra... tvåhundra det här. Ända från fram till tvåhundra. Vad många blad.<sup>107</sup>

Den är till kapitel 27, väl?<sup>108</sup>

Jag har faktiskt två hundböcker som det bara är gråa bilder i. Mera text än i Miniboken. Fast Edward Tulane har mycket mera sidor än där i.<sup>109</sup>

Förståelsen för uppföljare finns representerad i elevernas uppfattningar. Att ge ut ytterligare en bok i samma serie är ett sätt för författaren att låta läsaren ta del av vad som händer sen.

Att allt det här gick på en hel bok, och sen kanske det går ut en ny bok om det här. Så man får veta fortsättningen. För att jag vill gärna göra det.<sup>110</sup>

### **Att memorera texten**

I den andra beskrivningskategorin ger eleverna uttryck för uppfattningen att lärandet innebär att memorera texten och visar på en bokstavlig tolkning av innehållet. Lärandet handlar med andra ord om att hitta fakta och minnas dem.

Man kan lära sig det som står i boken.<sup>111</sup>

De menar att om de inte minns händelser i boken har de heller inte lärt sig något.

Jag vet inte mer nu för det var länge sedan jag, det var länge sedan vi läste den här boken. Jag förstår lite mer nu. Nej, jag förstod mer förut för det var ju så länge... för nu var det typ det här och vi har inte läst något. För jag har ju glömt bort så mycket.<sup>112</sup>

---

<sup>103</sup> Anna  
<sup>104</sup> Anton  
<sup>105</sup> Jenny  
<sup>106</sup> Anna  
<sup>107</sup> Johan  
<sup>108</sup> Johan  
<sup>109</sup> Petra  
<sup>110</sup> Jenny  
<sup>111</sup> Malin  
<sup>112</sup> Gustav

Att de inte fick någon mat. Tror jag i alla fall, för det var så länge sedan.<sup>113</sup>

Eleverna uppfattar också lärandet som att kunna göra enstaka nedslag i texten och återge dessa, utan att dra slutsatser eller reflektera. Att minnas namn, personer och relationer mellan karaktärerna anses viktigt.

Den här är när han... ja de träffar honom. Där... eh... jag vet inte. Men jag vet att Edward Tulane hade något ja... namn, kommer ihåg. Och det här är hans hund. Lucy eller vad han hette.<sup>114</sup>

Han lagade Edwards huvud. Han fick inte tillbaka han.<sup>115</sup>

Nej, hans lillasyster, hans. Hon dog. Hon slutade andas, ja för att hon var sjuk.<sup>116</sup>

Eleverna menar dessutom att de lärt sig om de kan återberätta textens handling, gärna i rak tidsföljd och med så många detaljer som möjligt.

Först var han ju hos Abilene, men sen ramlade han ju ner i vattnet. Och sen så... sen så kom, sen så hittade ju den där gamla mannen honom. Och sen gav han den till henne, till hans fru. Och sen kom hennes barn, och sen körde ju hon till soptippen, sen kom, eh... vad heter det... hm... sen kom den där luffaren. Och han hade en hund. Och sen, sen så blev han ju nedsparkad av tåget, eller nåt. Och så... så kom han till, så kom han ju till den där gamla damen. Sen kom Bryce och hjälpte honom.<sup>117</sup>

Eleverna tolkar texten bokstavligt och ser endast det konkreta. De ifrågasätter inte händelser i berättelsen utan konstaterar enbart att de inte överensstämmer med verkligheten.

*Det här när Edward fick vingor då. Oj! Overkligt!*<sup>118</sup>

*Varför kan Edward gå efter att hans huvud har gått i sönder? För att han fick ett sådant huvud. Eller det bara blev magiskt. Varför har han vingor? För att flyga iväg... för att kunna flyga iväg.*<sup>119</sup>

Eleverna kopplar också sina egna känslor till konkreta aspekter av texten.

Det mest jag hatar är att när Edward blir i sönder, bara ”posch”...<sup>120</sup>

Det är ju väldigt BRA allting. Vissa saker är lite så där synd. Alltså Edward, eh... när han blir borttappad alltid, eh... Ja... Jag blir helt s... väldigt trött på allt när han tappar bort al... alltid blir borttappad.<sup>121</sup>

### Att förstå texten

Ytterligare en uppfattning av lärande är att det innebär att förstå texten. Eleverna menar att de lärt sig att se bortom det uppenbara och konkret utskrivna för att hitta det utsagda i texten. Förståelsen är dock alltid kopplad till den faktiska texten.

---

<sup>113</sup> Petra

<sup>114</sup> Markus

<sup>115</sup> Johan

<sup>116</sup> Markus

<sup>117</sup> Stina

<sup>118</sup> Karl

<sup>119</sup> Staffan

<sup>120</sup> Emil

<sup>121</sup> Emil

Då tror jag i alla fall att Abilene och hennes barn fick dockan, tror jag... att de köpte den. Men jag vet ju inte, man fick ju inte veta det, om han... om de köpte honom.<sup>122</sup>

Eleverna uppmärksammar bland annat bokens olika budskap, att hitta meningen med texten.

Att man verkligen saknar någon... saknar någon när man är långt borta ifrån en vän ibland. Edward tyckte ju inte om Abilene men sen så blev han helt glad när han har lärt sig att vad kärlek var.<sup>123</sup>

Om man har tappat bort något, då kan man typ, när man blir vuxen eller så, hitta det igen. Om man typ har försvunnit från det... Att man kan skicka över till olika människor den saken och sen kommer det tillrätta.<sup>124</sup>

Att han blev älskad i många andra människor.<sup>125</sup>

De anser att ett sätt att fördjupa sin förståelse för texten är att ställa frågor till den. Genom att lyfta fram det de inte förstår och sätta ord på sina funderingar dyker svaren ofta upp.

Kanske tänka, oj vad hände då eller sånt här.<sup>126</sup>

Jag tänkte, är han död? En docka kan väl inte dö. Jag trodde att han var död, fast jag tänkte ändå att en porslinsdocka kan väl inte dö. Man måste ju pussla ihop den om den har gått i sönder eller något sådant.<sup>127</sup>

Men var är mamman och pappan då?<sup>128</sup>

Att ställa frågor blir också ett sätt att själv kontrollera sin förståelse av texten. Ett annat sätt är att undersöka bokens bilder för att få fram ledtrådar ur dem.

Med det här luffarna. Det är, de har ingenstans att bo. Eller hur?<sup>129</sup>

Vänta! Där, han har sprickor på ansiktet.<sup>130</sup>

Eleverna analyserar även karaktärernas känslor och försöker få en djupare insikt i dessa. De påpekar att genom samtalet lär de sig att förstå hur andra känner, dock fortfarande med starkt fäste i texten. De lyfter också fram karaktärernas lärdomar.

Och så fick han veta hur det känns att ligga i vattnet. Och så fick han veta hur ensamt det var.<sup>131</sup>

Och den där lilla flickan som dog... Det blev han ledsen för, för han gillade henne så himla mycket och tyckte synd om henne.<sup>132</sup>

---

<sup>122</sup> Stina

<sup>123</sup> Jenny

<sup>124</sup> Kristin

<sup>125</sup> Petra

<sup>126</sup> Anna

<sup>127</sup> Jenny

<sup>128</sup> Staffan

<sup>129</sup> Emil

<sup>130</sup> Markus

<sup>131</sup> Stina

<sup>132</sup> Petra

Jag tror i alla fall att Edward har så här lärt sig när han har varit med lite så här många och så. Så har han lärt sig mycket och så, för han har ju vetat hur många andras liv är, att han får vara i... När han är med Abilene så har han det ju bra. Och sen när han ser de andra som han har varit hos så här som har småhus och trähus och så.<sup>133</sup>

En viktig del av lärandet är enligt eleverna att kunna dra slutsatser utifrån det lästa. De anser att litteratursamtalet hjälper dem gå bortom det konkreta och läsa mellan raderna för att hitta det mer abstrakta vetandet. Allt står helt enkelt inte bokstavligt utskrivet.

Att hon dog ju och det var ju Sarah Ruths önskestjärna men Edward ville önska att hon... att han hade vingar och kunde ta Sarah Ruth upp så långt upp i himlen så hon fick frisk luft och blev frisk igen. Det gick inte så bra, så... Och sen så dog ju Sarah Ruth.<sup>134</sup>

Sen så åt de mat, och sen så hade han inte pengar att betala allting. Och sen så ju kocken Edwards huvud... huvud vid disskanten eller något sånt. Då blev hans värld alldeles svart. Att han, jag tror att han dog eller så. För annars skulle den inte bli svart.<sup>135</sup>

*Och så fick han vingar. Varför det?* För att han var död, tror jag. För att flyga upp i himlen, så ja. *Fick han flyga iväg då?* Nej, för att de ville ha honom kvar.<sup>136</sup>

Vad hände? Fick han ving... Var det verkligt eller? Man får ju inte veta det. Så då... Jag vet inte. Nej, jag tror inte att det är sant, tror att han bara drömmer. Mm... för han har ju inte det på slutet. För de kan ju inte bara försvinna så här. Jag tror inte det.<sup>137</sup>

De menar dessutom att de lärt sig att göra förutsägelser om berättelsen för att öka förståelsen.

Och sen hade hon ju blivit stor och då sa ju hon till sitt egna barn att de... att de inte kunde köpa den ka... Edward Tulane. Men sen sa ju Abilene att... Edward, och så sa Edward... alltså de ropade på varandra. De... de fick köpa honom.<sup>138</sup>

Något som också lyfts fram av eleverna är kopplingen mellan den lästa texten och tidigare bok- och filmupplevelser. Samtalet hjälper dem att synliggöra intertextualitet och hitta referenspunkter vilket ökar förståelsen för den text som är i fokus.

Där sitter han. Luffare. Så där som ”Rasmus på luffen”. Luffare hjälper och så om de är elaka eller gör eller snor någonting då hamnar de direkt i fängelse, kan de göra.<sup>139</sup>

Så här, jag såg på en film. Då hade hon lånat en låda, så ”jag ska inte ha den mer”. Då var det en gubbe som sa så här till tjejen ”jag ska inte... du får inte ha lådan här”. Då gick hon och tog lådan och gick till vattnet och kastade ut den i vattnet. Om jag skulle känna henne så skulle jag säga så här, varför kastar du ner lådan i vattnet när det inte är din? Varför lämnar du inte tillbaka den då?<sup>140</sup>

Slutligen påpekar eleverna en viktig insikt som litteratursamtalet hjälpt dem att förvärva, nämligen insikten om författaren bakom texten. Texten ses inte som representativ för verkligheten utan som ett möte mellan läsare och skribent, där skribenten valt att synliggöra vissa aspekter.

---

<sup>133</sup> Stina

<sup>134</sup> Stina

<sup>135</sup> Stina

<sup>136</sup> Markus

<sup>137</sup> Gustav

<sup>138</sup> Petra

<sup>139</sup> Malin

<sup>140</sup> Staffan

Varför lät du inte bli att... Varför bara gjorde de det? Satte in att någon dog av hostningar. Du vet, jag hatar ju att någon dör. Och det är ju faktiskt så att varje gång man dör kan man faktiskt, på riktigt kan man inte leva igen. Det är bara på sagor. Som Edward.<sup>141</sup>

Men han finns inte på riktigt!<sup>142</sup>

### Att förstå verkligheten

Med utgångspunkt i den gemensamma texten och samtalet som följer menar eleverna att de bättre kan förstå verkligheten, livet utanför litteraturen. De har fått en fördjupad förståelse om både sig själva och sin omvärld. Bland annat reflekterar de över orättvisor i världen.

Jag tyckte att det var synd och så, om Sarah Ruth och Bryce. De bor ju ganska litet, och jag tror att till och med mitt rum [...] kanske lite större än deras hus. För om... jag har tänkt så här, att om det verkligen finns Gud och gör så att det finns människor, varför kan de inte göra det rättvist att alla blir rika, och inte så att några är fattiga.<sup>143</sup>

Han var riktigt dum. För han fick inte tillbaka han. Jag skulle ge han helt gratis. Jag skulle ge han alla dockor han ville ha, till och med de här [bilarna] om han ville ha dem. Därför det. Jag är så... jag är så mycket snäll. För han ville bara ha pengar.<sup>144</sup>

De har även enligt egen utsago lärt sig mycket om medmänsklighet och empati. Av vikt framstår bemötandet och förståelsen för hur det egna agerandet påverkar andra. De menar att de lärt sig att bry sig om och tänka på varandra, att vara snälla och att ha respekt för andra människor, dels för personerna men också för deras ägodelar.

För att någon buttade bort honom [Edward]. Men Bertil och såna skrattade ju. När han fick se den här bilden. Han ramlade ju.<sup>145</sup>

Man ska inte tänka på sig själv för mycket. Och man ska inte tänka något dumt för någon annan. Att så här, jag tycker inte att den här personen är så snäll och så... att man inte ska tänka så och så.<sup>146</sup>

Att man kan hjälpa varandra.<sup>147</sup>

Man ska inte kasta ner honom så där. För det är ju någon annans. Typ om det här var din och jag tog den och kastade ner i vattnet. Och du inte fick tillbaka den tills du var vuxen... eller jätt gammal. Eller om den var min och du kastade ner den i vattnet.<sup>148</sup>

Dessutom har de fått ett ökat medvetande om konsekvenserna av sitt handlande.

Att man inte ska smita ifrån sina föräldrar. Tänk om man smiter ifrån sina föräldrar och inte kan komma tillbaka. Fast han stack inte bort, fast han kom bort. Det är ju nästan samma sak.<sup>149</sup>

Vänskap och möjligheten att umgås med fler än en person lyftes också fram som en lärdom.

---

<sup>141</sup> Emil

<sup>142</sup> Staffan

<sup>143</sup> Stina

<sup>144</sup> Staffan

<sup>145</sup> Staffan

<sup>146</sup> Stina

<sup>147</sup> Anna

<sup>148</sup> Staffan

<sup>149</sup> Gustav



Han lärde sig i alla fall att man kan få flera kompisar. Man kan ju ha flera kompisar, man behöver inte bara ha en hela tiden. Ungefär som att jag och Knut i vår klass som är bästis, och sen kan man ju byta lite så.<sup>150</sup>

Två områden som berörs vid flera tillfällen i den gemensamma texten är kärlek och död. Eleverna uttrycker uppfattningen att de lärt sig vad kärlek kan vara.

Och kärlek kan man ha för att man tycker om varandra jättemycket.<sup>151</sup>

Att man ska älska många och om man älskar någon så älskar den tillbaka kanske.<sup>152</sup>

Vad gäller döden lyfter de framförallt fram aspekter som sorg, saknad och rädsla. De påpekar att livet är skört och att det därför är viktigt att vara aktsam.

Hon var död. Man dör så lätt. Det var ledsamt. Man kan dö om man faller ner för en balkong eller... Porlinskanin kan ju dö ganska fort. Bara räcker om man tappar den i golvet. För så lite så kan det gå i sönder.<sup>153</sup>

Att vissa kan dö ibland, om man blir sjuk. Då blev jag lite så här, för jag känner mig lite rädd.<sup>154</sup>

Då har jag i alla fall lärt mig lite mer att det inte är roligt att någon dör. Det är ju ledsamt för jättemånga, de som är släktingar och så.<sup>155</sup>

Samtidigt uttrycker de en tanke om att livet går vidare, trots att man förlorat någon.

Att man måste typ leva vidare när någon dör och så. Typ när Edward förlorade Sarah Ruth, då var ju Edward tvungen att leva vidare. Fast han ville jättegärna ha henne kvar.<sup>156</sup>

Eleverna poängterar att samtal kring texter skapar en möjlighet att reflektera kring sitt eget liv och kunna sätta ord på sina känslor. Utifrån texten kan de dra generella slutsatser som hjälper dem att förstå och förhålla sig till sin egen verklighet och innebörden i att vara människa.

Jag har en liten docka hemma, Arthur. Han har levt länge, ändå till hit har han klarat sig, men han är smutsig. Men jag vet inte men... Jag fick honom när jag hade blivit född, tror jag. Den var jättegosig för det var ju inte i början jag som börja med att kalla den för Arthur. Det var ju mamma och pappa som började kalla den för Arthur. *Hur skulle det kännas för dig om du tappade bort Arthur?* Jag skulle känna mig ledsen för han är värsta... han är jätte, jag tycker han är jätte... jag tycker han är värd jättemycket för mig.<sup>157</sup>

Fast det måste vara jobbigt att få olika namn hela tiden. Det är ju jobbigt och så... Tänk om man bara fick ha sitt egna namn som sitt riktiga namn i en dag och sen liksom blir man... så tappar man bort det. Typ, nästa dag... Så kom det till någon annan som man typ hade tappat, och sen skickas det runt, runt, runt... Till slut kan det komma till den rätta igen.<sup>158</sup>

---

<sup>150</sup> Anton

<sup>151</sup> Jenny

<sup>152</sup> Anna

<sup>153</sup> Karl

<sup>154</sup> Anna

<sup>155</sup> Stina

<sup>156</sup> Kristin

<sup>157</sup> Jenny

<sup>158</sup> Kristin

Desto mer jag tappar bort saker, desto mer blir det väldigt gammalt. Typ som mina gosdjur. Den som det står [...] på tröjan. Äldre och äldre, jag växer ju. Precis som min storebror och mamma och pappa.<sup>159</sup>

Hur många år var han? Det ser ut som... Kolla! Det ser ut som han har lika långa ben som mig.<sup>160</sup>

Avslutningsvis menar eleverna att de lärt sig något viktigt om inställningen till livet.

Att man ska tänka lite positivt!<sup>161</sup>

### Att lära sig lära

Den sista av mina fem kategorier behandlar lärandet som process, frikopplat från den specifika bok som vi arbetat med. Eleverna menar att de genom att samtala om en gemensam text har upptäckt att samtal kan vara en väg till lärande och ökad förståelse.

Förut så var det bara som en bok men sen när vi började prata så lärde jag mig att om man tänker så här och pratar lite mer om det, då lär man sig jättemycket.<sup>162</sup>

Man förstår kanske lite mer och så, om man pratar om den. Kanske man förstår lite mer av boken. Till exempel om jag läser en bok hemma och jag inte förstår, och sen så, vad heter det, förklarar någon så här och sen får man berätta hur man tycker och så. Då blir det lite lättare att förstå boken.<sup>163</sup>

Eleverna lyfter även fram den sociala aspekten av lärande, att de lär sig genom att ta del av olika tankar och idéer som klasskamraterna uttrycker. Det finns även ett tillgängligt utrymme för att förändra sin åsikt som uppmärksammas.

Då är man ju fler när man läser typ så här för en klass, och då kan man komma med mer idéer, de andra kompisarna. Som inte man själv har tänkt på.<sup>164</sup>

För att då lär man sig mycket mer. För man får veta hur de [kompisarna] tänker också. Vilka bra grejor de tänker på.<sup>165</sup>

Man lär sig vad de andra tycker, vad de andra tycker och inte tycker om och så. Man kan ändra sig.<sup>166</sup>

Dessutom menar eleverna att det är i variationen av uppfattningar som lärandet sker.

Jag bara blir lite sur för att någon annan sa det som jag tänkte. Jag kan säga men det blir ju bara samma sak.<sup>167</sup>

Möjligheten att utnyttja det faktum att kollektivet klarar av mer än en ensam individ är ytterligare en uppfattning av lärandet. Tillsammans kan eleverna förstå texter av varierande längd och komplexitet som den enskilda hade haft svårt att tillgodogöra sig.

---

<sup>159</sup> Emil

<sup>160</sup> Staffan

<sup>161</sup> Jenny

<sup>162</sup> Anna

<sup>163</sup> Stina

<sup>164</sup> Kristin

<sup>165</sup> Petra

<sup>166</sup> Jenny

<sup>167</sup> Jenny

Eh, jag tycker... det är mycket svårare att läsa själv för det blir mycket jobbigare att läsa allt det här själv.<sup>168</sup>

### **Sammanfattning**

I bearbetningen av datamaterialet har jag hittat fem beskrivningskategorier. Eleverna har uppfattningarna att de genom litteratursamtal kan lära sig läsa, memorera text, förstå text, förstå verkligheten samt lära sig lära. Att lära sig läsa innebär bland annat att de uppmärksammar sambandet mellan språkljud och bokstav, att de lär sig nya ord, att de ökar sin förståelse för böcker generellt samt att de förstår att motivation krävs för att lära sig läsa. Att memorera text handlar precis som namnet avslöjar, om att komma ihåg fakta och detaljer ur en text för att på ett oreflekterat sätt kunna redogöra för dem. Eleverna kan till exempel återberätta handlingen eller göra enstaka nedslag i historien. Den tredje kategorin, att förstå text, kräver ett reflekterande förhållningssätt. Eleverna kan dra slutsatser, göra jämförelser med andra texter och ställa frågor för att fördjupa sin förståelse. Reflektionerna är dock alltid sammankopplade med den faktiska texten till skillnad från reflektioner som görs för att förstå verkligheten. I denna kategori är texten endast utgångspunkt för vidare analys och generalisering som kan tillämpas på elevernas liv. De utvecklas som individer och lär sig om sina egna och andras känslor, konsekvenserna av sitt agerande och innebörden i att vara människa. Den femte kategorin, att lära sig lära, handlar om att samtal är en väg till lärande. Tillsammans kan eleverna förstå mer komplexa texter genom att sätta ord på sina tankar och lyssna på andras förslag och idéer.

---

<sup>168</sup> Gustav

## 7. Diskussion

Fokus i min uppsats har varit elevers uppfattningar av lärande i litteratursamtal. I kapitlet diskuterar jag metodvalet och dess eventuella påverkan på resultatet. Vidare diskuterar jag studiens resultat i relation till den beskrivna bakgrunden, mina teorier om lärande samt den aktuella forskning som presenterats. Jag avslutar kapitlet med ett slutord och ett förslag på vidare forskning som jag anser vara intressant.

### Metoddiskussion

#### *Barns perspektiv*

Med utgångspunkt i *Konventionen om barnets rättigheter* där det står att barn har rätt att utöva inflytande och uttrycka sina tankar vill jag skapa utrymme för detta i min uppsats.<sup>169</sup> Att undersöka elevers lärande utan att tillfråga eleverna är för mig obegripligt. Precis som Arnér & Tellgren skriver så menar också jag att en förutsättning för fördjupad kunskap om barns perspektiv är att samtala med barnen.<sup>170</sup> Dock finns det vissa svårigheter att ta hänsyn till när en studie utgår ifrån barns perspektiv. Bland annat måste barnen känna tillit till den vuxne. På grund av min kontakt med eleverna tror jag att de kände sig trygga i intervjusituationen. Det finns självklart en risk att eleverna uttryckte tankar kring lärandet för att försöka motsvara de förväntningar som jag kunde tänkas ha. Varken under intervjuerna eller i bearbetningen av materialet efteråt får jag dock någon känsla av att så är fallet. Att vi arbetat tillsammans med litteratursamtal är en trolig förklaring till deras trygghet i att uttrycka sig kring fenomenet.

#### *Fenomenografisk ansats*

Valet av fenomenografisk ansats ger vissa förutbestämda metoder för datainsamling och kategorisering vilket har påverkat min studie positivt. Jag har i ansatsen haft en gedigen teori att luta mig mot, något som varit särskilt bra under analysarbetet. En svaghet med valet av ansats är att den möjligen kan ha hindrat mig från att upptäcka ytterligare aspekter av det undersökta fenomenet. Jag upplever dock inte att den svagheten påverkat mitt resultat nämnvärt eftersom syftet med min undersökning är att belysa elevers uppfattningar av lärande i litteratursamtal.

#### *Urval*

Den fenomenografiska ansatsen påverkar också urvalsproceduren. För att undersöka uppfattningen av ett fenomen måste studiens informanter ha erfarenhet av och kännedom om det, vilket gjorde att jag var relativt begränsad i mitt urval. En svaghet med min studie är därför att jag själv har undervisat eleverna i undersökningens företeelse. Möjligheten finns att jag som lärare omedvetet har påverkat elevernas uppfattningar av lärande i den riktning jag velat. Eleverna har dessutom av olika anledningar deltagit i varierande omfattning i litteratursamtalen vilket kan ha påverkat deras uppfattning och således också studiens resultat. Ett barn tackade via sin vårdnadshavare nej till deltagande i studien. Bortfallet kan ha haft en påverkan men på grund av det stora deltagandet i övrigt anser jag att resultatet kan sägas vara representativt för de variationer av uppfattningar som finns i klassen.

#### *Intervjuerna*

Att intervjua är inte alltid enkelt. För en oerfaren lärarstudent kan det vara svårt att genomföra intervjuer där informanternas tankar tas tillvara fullt ut. Att intervjua barn är om möjligt snäppet svårare. Frågan är om jag som vuxen verkligen kan förstå innebörden i det eleverna säger.

---

<sup>169</sup> Hammerberg, T. (2006) s. 12

<sup>170</sup> Arnér, E. & Tellgren, B. (2006) s. 110

säger. Med goda avsikter att beskriva barns perspektiv har jag ansträngt mig till det yttersta för att tolka elevernas uppfattningar av lärande. Förhoppningen är att jag har lyckats presentera deras tankar någorlunda representativt. Efter att ha transkriberat mitt datamaterial är jag dock en erfarenhet visare, både vad gäller att intervjua barn men också vad gäller att lyssna till barn i ett samtal. Vid ett antal tillfällen missar jag intressanta aspekter som eleverna lyfter fram, istället för att fördjupa mig i dem går jag vidare i intervjun. Det finns en möjlighet att det har påverkat undersökningens resultat på så vis att kategorierna kunde ha fördjupats. Jag tror dock inte att det har påverkat själva innebörden av beskrivningskategorierna. Att intervjuerna genomfördes på skoltid i skolans lokaler tror jag inte heller har påverkat resultatet eftersom lärande i litteratursamtal är en aktivitet som eleverna mött i klassrummet.

### *Förförståelse*

En risk som inte går att bortse ifrån är att den förförståelse av lärande i litteratursamtal som jag hade kan ha påverkat analysen och beskrivningskategorierna. Marton menar att man måste vara så öppen som möjligt för skilda föreställningar i en fenomenografisk analys.<sup>171</sup> Med en medvetenhet om risken att förförståelsen begränsar min tolkning har jag analyserat materialet. Medvetenheten har förhoppningsvis resulterat i relativt opåverkade beskrivningskategorier som skulle tolkas på liknande vis av andra, något jag diskuterar ytterligare i nästa avsnitt.

### *Validitet och reliabilitet*

Inom den fenomenografiska ansatsen handlar trovärdighet, noggrannhet och giltighet om i vilken mån beskrivningskategorierna representerar informanternas uppfattningar. Det innebär bland annat att någon utomstående ska kunna identifiera kategorierna i datamaterialet. Det finns två sätt att svara upp mot kraven på validitet och reliabilitet. Det första är att göra ett representativt urval av citat för att exemplifiera resultatet. På så sätt kan läsaren själv bedöma rimligheten i tolkningarna och resonemangen.<sup>172</sup> I resultatbeskrivningen anser jag mig ha skapat den möjligheten för läsaren. Det kan dock leda till att fördelningen av citat mellan informanterna upplevs som något skev. Jag har valt citaten dels för att de ger den tydligaste bilden av beskrivningskategorierna och dels med tanke på att syftet med den fenomenografiska ansatsen är att beskriva variationen av uppfattningar inom en grupp. Läsaren ska dessutom ges möjlighet att bedöma undersökningen som helhet vilket ställer krav på hur teori, urval och genomförande presenteras och diskuteras. I diskussionen ovan har jag tagit hänsyn till detta.

Det andra sättet att stärka studien är genom att nyttja en oberoende medbedömare, något jag har valt att göra. Medbedömaren har läst intervjuutskriften och fått i uppgift att tolka materialet utifrån de beskrivningskategorier som jag identifierat i analysen. Vid jämförelsen av våra tolkningar framkom att alla uppfattningar av lärande fanns representerade i någon av kategorierna. Resultatet av medbedömningen kan därför ses som ett bevis på ett gediget analysarbete. Ett alternativt synsätt är att mina kategorier är för vida i sin avgränsning och därför kan innefatta en mängd olika uppfattningar. Precis som Larsson påpekar säger inte medbedömningen något om det kategorisystem som skapats, utan svarar endast för om datamaterialet platsar i det befintliga systemet.<sup>173</sup>

### *Etiska aspekter*

Utifrån Högskolan Dalarnas Forskningsetiska nämnds egen granskning konstaterade jag tidigare att min studie är etiskt oproblematiske. Dock vill jag påvisa risken för att kravet på konfidentialitet inte ska tillgodoses. Genom att anonymisera, använda fingerade namn och utesluta delar av citat har jag försökt undvika möjligheten till identifikation. Jag upplever därför risken

<sup>171</sup> Marton, F. & Booth, S. (2000) s. 173

<sup>172</sup> Alexandersson, M. (1994) s. 129

<sup>173</sup> Larsson, S. (1986) s. 38

som liten att någon skulle kunna koppla samman citaten med de enskilda eleverna. Jag tror inte heller att avidentifikationen haft någon påverkan på studiens resultat.

## Resultatdiskussion

### *Lärande i litteratursamtal*

Precis som i studien om uppfattningar av inläring har min analys resulterat i fem beskrivningskategorier.<sup>174</sup> Kategorierna har strukturerats något annorlunda men innebörden i dem är den samma. Även mina elever har uppfattningar av lärande som att tillägna sig arbetssätt att använda i praktiken (att lära sig läsa), som att memorera och öka sin kunskap (att memorera text), som att begripa innebörden i något (att förstå text) och som en tolkande process som syftar till att förstå verkligheten (att förstå verkligheten, att lära sig lära).

Mitt resultat överensstämmer även med den SOLO taxonomi som kan användas generellt inom fenomenografien, något som jag tror beror på taxonomins mycket breda tillämpning. Oberoende av innehåll som fokuseras menar alltså Biggs & Collis att allt lärande kan passas in i fem kategorier.<sup>175</sup> Trots matchande resultat ser jag en risk med en sådan bred tillämpning. Det finns en möjlighet att synen på lärande begränsas av taxonomin, vi ser enbart det lärande som passar in i kategorierna medan allt det kreativa som sker utanför ramarna inte ges samma status. Därför är det med viss reservation jag sätter mitt resultat i samband med taxonomin.

1. *Pre-strukturella*. Att lära sig läsa. Lärandet är kopplat till det konkreta med fenomenet, samtalet leder till läsning.
2. *Uni-strukturella*. Att memorera texten. Lärandet är kopplat till en aspekt av texten, till exempel ett avsnitt eller ett ord.
3. *Multi-strukturella*. Att förstå texten. Lärandet är kopplat till generaliseringar vilka alltid är sammankopplade med den faktiska texten.
4. *Relationella*. Att förstå verkligheten. Lärandet är kopplat till generaliseringar utanför texten, dock med anknytning till texten.
5. *Utvidgat abstrakta*. Att lära sig lära. Lärandet är kopplat till generaliseringar utanför texten, utan anknytning till texten.

Även Probst har identifierat fem kunskapsområden som utvecklas i litteratursamtalet och som överensstämmer med mina kategorier.<sup>176</sup> Eleverna uttryckte bland annat uppfattningen att de fått en fördjupad förståelse för sig själv och sina känslor (kunskap om sig själv), men även att de fått en fördjupad förståelse för andra människor, för deras upplevelser av omvärlden och av texter (kunskap om andra). Dessutom har eleverna utökat antalet lässtrategier som de kan använda för att förstå en text (kunskap om texter) och utvecklat en förmåga att relatera texter till tidigare erfarenheter och sammanhang (kunskap om kontexter). Probst sista område, kunskap om processer för meningsskapande, finns tydligt representerad även i mitt resultat. Genom litteratursamtalet synliggörs lärprocessen, eleverna uppmärksammar hur samtalet och möjligheten att ta del av andras tankar, bidrar till en fördjupad förståelse av texten.

Ett annat sätt att förhålla sig till läsares interaktion med texter är Langers fyra faser.<sup>177</sup> Mitt resultat visar att eleverna kan vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld. Då samlar de konkret information och memorerar den. De kan också vara i och röra sig genom en föreställningsvärld när de försöker förstå texten på ett mer abstrakt plan. Eleverna kan stiga ut ur föreställningsvärlden och med utgångspunkt i texten reflektera över verkligheten. Dessutom kan de stiga ut ur föreställningsvärlden och objektifiera upplevelsen, skapa en djupare förståelse

---

<sup>174</sup> Larsson, S. (1986) s. 17

<sup>175</sup> Dahlgren, L-O. (2000) s. 47

<sup>176</sup> Jönsson, K. (2007b) s. 57

<sup>177</sup> Langer, J. (2005) s. 31

genom att till exempel associera till andra texter. Viktigt att känna till i sammanhanget är att varken Langers faser eller mina beskrivningskategorier är linjära. De kan återkomma och skifta när som helst under läsningen och samtalet. Det finns inte heller någon inbördes rangordning dem emellan. Alla kategorier är lika viktiga för utvecklingen av läsförmågan.

Chambers menar att alla litteratursamtal handlar om att utbyta erfarenheter kring texten. Han bortser i sina aspekter från litteratursamtalets roll som synliggörare av läroprocesser och fokuserar istället på vad samtalet kan lära eleverna om en specifik text.<sup>178</sup> De tre aspekter som han har uppmärksammat överensstämmer väl med mina informanternas uppfattningar av lärande vad gäller den konkreta texten. Att utbyta entusiasm handlar om att memorera konkreta händelser och karaktärer i texten. Att utbyta frågetecken är ett sätt att hitta textens innebörd, att försöka förstå det uttalade. Att utbyta kopplingar innebär att förstå texten och verkligheten genom att göra jämförelser med och associera till tidigare erfarenheter.

Mina informanternas uppfattningar av lärande är alltså inte på något sätt unika. Informanter i ett antal tidigare studier har uttryckt liknande tankar kring nyttan med litteratursamtal. Bland annat finns en samstämmighet vad gäller litteratursamtalets vikt för reflektionsförmågan och för förståelsen av en text. Precis som hos mina informanter framkommer det i andra studier att den sociala aktiviteten spelar stor roll, genom att lyssna på andra ökar den egna förståelsen. Dessutom klargörs de egna tankarna när de uttalas högt. Litteratursamtalen ökar även läslusten och förbättrar den språkliga förmågan. Ytterligare en viktig lärdom som eleverna lyfter fram är att de utvecklar sin förståelse för andra människor och deras livsvillkor.

Litterära föreställningsvärldar är de världar av förståelse som informanterna besitter.<sup>179</sup> Langer menar att världarna skiljer sig åt mellan individer vilket mitt resultat också tyder på. Eleverna har olika utgångspunkter för sitt lärande, sitt byggande av föreställningsvärldar. Genom att ta del av varandras världar utvecklas och förändras den egna världen, en ständig läroprocess som informanterna uppmärksammat via litteratursamtal.

### *Utveckla elevers läsförmåga*

Ett av svenskämnet och skolans viktigaste mål är att utveckla elevers läsförmåga. Vägen dit kan se olika ut och bör också göra det. Att ensidigt använda sig av en metod eller ett arbetssätt leder knappast till kontinuerlig utveckling. I min studie har jag dock avgränsat mig till litteratursamtalets möjligheter att utveckla läsförmågan. Resultatet visar tydligt att genom samtal om gemensamma texter kan elever få kunskap om hur de kan läsa en text för att fördjupa sin förståelse. PISA använder sig av en bred definition av läsförståelse och undersöker hur elever söker information samt hur de tolkar, reflekterar över och bedömer texter.<sup>180</sup> Mitt resultat tyder på att litteratursamtal innefattar definitionens alla aspekter. Eleverna får en bred förståelse för texter genom att utbyta tankar och erfarenheter med varandra. De lär sig att hitta och tolka konkret information men också att reflektera över texten i relation till omvärlden, sig själva och andra texter. Dessutom lär de sig att bedöma både form och innehåll.

En väl utvecklad läsförmåga kräver ett antal lässtrategier att växla mellan, lässtrategier som elever behöver undervisas i. Liberg lyfter fram ett antal strategier som hon anser viktiga.<sup>181</sup> I princip samtliga lässtrategier finns representerade i mitt resultat. Eleverna menar att de bland annat lär sig att ställa frågor till texten, sammanfatta innehållet, dra slutsatser och helordsläsa. Min studie visar att litteratursamtal är ett effektivt sätt att undervisa i explicita lässtrategier och skapa en bredare repertoar hos eleverna, vilket i sin tur gör dem till bättre läsare.

---

<sup>178</sup> Chambers, A. (1993) s. 23

<sup>179</sup> Langer, J. (2005) s. 24

<sup>180</sup> Skolverket (2007a) s. 12

<sup>181</sup> Liberg, C. (2009) s. 16

Att använda sig flexibelt av lässtrategier är att vara rörlig i text. Forskningen lyfter fram tre typer av textrörlighet; textbaserad, utåtriktad och interaktiv rörlighet.<sup>182</sup> I skolan dominerar samtal som utvecklar den textbaserade rörligheten. För att utveckla läsförmågan måste därför undervisningen innehålla samtal även kring utåtriktad och interaktiv rörlighet. Mitt resultat visar att litteratursamtal gör just detta. Alla tre typer av rörlighet finns representerade i elevernas uppfattningar av lärande. De lär sig dels att plocka ut enskilda fakta och sammanfatta budskapet (textbaserat), att associera till tidigare erfarenheter (utåtriktad) men också att diskutera förhållandet mellan läsare och skribent (interaktivt). Den textbaserade rörligheten är dessutom indelad i en ytlig och en djup nivå, vilka i min studie resulterat i två beskrivningskategorier; att memorera texten och att förstå texten. Dessa nivåer överensstämmer med fenomenografins syn på lärande där ett ytligt lärande fokuserar delarnas konkreta betydelse medan ett djupinriktat lärande uppmärksammar helhetens mening.<sup>183</sup> Förmågan att röra sig i text bidrar även till den viktiga dekontextualiserade läsningen, alltså läsning som är frigjord från den faktiska lässituationen, vilket är ytterligare en förutsättning för god läsförmåga.<sup>184</sup>

Precis som Lindö menar jag att elever behöver vetskap om och förståelse för de processer som genomsyrar läsning, något som utvecklas i det gemensamma samtalet. Dessutom menar Lindö att en förutsättning för ett demokratiskt samhälle är förmågan att kunna identifiera sig med andra.<sup>185</sup> Mitt resultat tyder på att samtal kring en gemensam text även fokuserar på empati och identifikation. Eleverna utvecklar en förståelse för människors känslor och situation, dessutom lär de sig hur bemötande och förhållningssätt kan påverka andra.

Oavsett ålder kan elever utveckla sin reflektionsförmåga, förutsättningen är att de regelbundet deltar i litteratursamtal.<sup>186</sup> Jag är beredd att hålla med Lindö, för trots mina informanternas relativt unga ålder har de många tankar om texter och om lärande. Att använda litteratursamtal som en kontinuerlig del av undervisningen kommer således att utveckla elevers läsförmåga.

### *Konsekvenser för undervisningen*

Att Sveriges regering har ratificerat *Konventionen om barnets rättigheter* får enligt mig vissa konsekvenser för verksamheten som bedrivs i skolan. Lärare bör organisera undervisningen med hänsyn till konventionen och de rättigheter som den ger eleverna. I praktiken innebär det att alla elever, oavsett språk eller handikapp, har rätt till utbildning på samma villkor. Ingen elev får uteslutas från den ordinarie verksamheten om det inte är för elevens eget bästa. Alla elever ska få möjlighet att utvecklas och lära, både individuellt och i samspel med andra. För att den tanken ska vara genomförbar krävs arbetssätt som kan anpassas efter varje elevs behov och förutsättningar. Ett sådant arbetssätt som framkommer i mitt resultat är litteratursamtal. I litteratursamtalet finns utvecklingspotential för alla, oavsett läsförmåga. Genom att läsa en gemensam text och samtala om den kan eleverna fördjupa sin förståelse för helt skilda saker, samtidigt som de uppmärksammas på hur andra utnyttjar texten i lärandet. Det individuella lärandet samspekar med det kollektiva vilket skapar grogrund för utveckling av läsförmågan.

I nuvarande läroplan, Lpo 94, betonas just vikten av att anpassa undervisningen efter varje enskild elev. Dessutom ska eleverna få förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse, något som mitt resultat visar att litteratursamtal utvecklar. Undervisningen ska skapa möjligheter att samtala och läsa vilket förhoppningsvis leder till ett aktivt förhållningssätt till texter. Informanterna uttrycker uppfattningen att de genom litteratursamtalet lärt sig att sätta

---

<sup>182</sup> Wiksten Folkeryd m.fl. (2006) s. 182

<sup>183</sup> Uljens, M. (1989) s. 75

<sup>184</sup> Liberg, C. (2003) s. 220

<sup>185</sup> Lindö, R. (2005) s. 121

<sup>186</sup> Ibid s. 123



ord på tankar och känslor, att reflektera, tolka och förstå texter samt att anpassa läsningen efter texten, faktorer som återfinns som mål i kursplanen för svenska.<sup>187</sup>

På grund av svenska elevers försämrade läsförmåga har dock Skolverket kommit med förslag till en ny kursplan. Den nya kursplanen lägger stor vikt vid de strategier som krävs för en mer avancerad läsförmåga, strategier som mitt resultat tydligt visar tränas i det gemensamma samtalet. Dessutom fokuseras genrepedagogik och elevernas möte med olika texttyper.<sup>188</sup> Under läsåret 11/12 ska den nya kursplanen implementeras vilket innebär att undervisningen måste förändras för att svara upp mot de nya kraven. Mitt resultat tyder på att elever redan i skolår 1 genom litteratursamtal kan lära sig att återberätta handling, hitta konkreta fakta, relatera till egna erfarenheter, ställa frågor, dra slutsatser och framföra argument, förmågor som väl svarar upp mot kursplanens kunskapskrav.<sup>189</sup>

Liberg menar att undervisningen måste ha ett elevnära perspektiv där utgångspunkten är elevernas kompetens, förförståelse, erfarenheter och livssituation.<sup>190</sup> Med litteratursamtalet som arbetssätt kan lärare enkelt möta även det kravet. Valet av text och inriktning på det efterföljande samtalet anpassas efter elevernas önskemål och behov. Oavsett vad som är aktuellt i elevgruppen för tillfället finns texter att läsa gemensamt som vidgar deras syn på temat. En annan mycket viktig del av lärares arbete är den kontinuerliga utvärderingen av elevers läsförmåga. Istället för att använda diagnostiska tester som utvärderingsinstrument kan lärare i samtalet få en god överblick över såväl individens som gruppens utveckling, något som ger en mer rättvis bild av elevernas förmåga eftersom de bedöms i en autentisk lärsituation.

Langers undersökning av undervisningens struktur visar att när lärare utnyttjar kollektivet för att ge stöd åt den enskilde eleven skapas större förutsättningar för måluppfyllelse.<sup>191</sup> Satt i samband med mitt resultat om lärande i litteratursamtal bör undervisningen struktureras så att elevers erfarenheter tas tillvara och lärare aktivt tar del av samtalet för att fördjupa elevernas förståelse. Undervisningsstrukturen får också konsekvenser för inläring av färdigheter som avkodning och språkliga konventioner. Genom att träna färdigheterna integrerade i en helhet skapas meningsfullhet. Samtidigt ska färdigheterna också studeras separat i väl strukturerade sammanhang för att befästas. Elever utnyttjar även bilder för att kontrollera sin förståelse av en text. Det är därför viktigt att lärare tar tillvara bilder i undervisningen istället för att bortse ifrån dem, något som tyvärr ofta görs i skolan.<sup>192</sup> Mitt resultat visar dessutom att eleverna lär sig att lära, något som också det har stor betydelse för måluppfyllelsen. Genom att synliggöra strategier för lärande blir eleverna medvetna om sin egen och andras läroprocess.

Målet med ett föreställningsbyggande klassrum är att få eleverna att delta i samtal som kopplar samman egna erfarenheter, texter och andras tankar.<sup>193</sup> Mina informanter uttrycker uppfattningen att det är precis vad som sker i ett litteratursamtal. För att skapa ett sådant klassrum krävs dock att lärare skapar en trygg miljö och en god gemenskap. Det måste dessutom finnas ett verkligt intresse i elevgruppen för tankar och reflektioner kring texten, annars sker inget lärande. Därför är det viktigt att lärare fångar upp elevers idéer och tar tillvara dem i samtalet. Inställningen i samtalsgruppen är också viktig. Allt ska vara värt att berätta, det finns helt enkelt inte något rätt svar. Brink skriver att spännvidden i en elevgrupp ofta är stor.<sup>194</sup> Den variationen bör lärare utnyttja för att vidga elevernas syn, en uppfattning som

---

<sup>187</sup> Skolverket (2010-05-14 19:38) *Kursplan för svenska*. [www-dokument] URL

<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3890/titleId/SV1010%20-%20Svenska>

<sup>188</sup> Skolverket (2010a) s. 46

<sup>189</sup> Skolverket (2010b) s. 118-119

<sup>190</sup> Liberg, C. (2009) s. 9

<sup>191</sup> Ibid s. 36

<sup>192</sup> Jönsson, K. (2007b) s. 152

<sup>193</sup> Ibid s. 52

<sup>194</sup> Brink, L. (2006) s. 240

även informanterna gav uttryck för. De menade att det är i variationen av uppfattningar som lärandet tar plats, att upprepa någon annans tankar genererar inga nya infallsvinklar.

Precis som Chambers kände jag mig tvungen att ställa frågan hur mycket tid litteratursamtal får ta.<sup>195</sup> Med tanke på studiens resultat svarar jag så mycket tid som möjligt. Litteratursamtal är ett ypperligt tillfälle att träna alla de färdigheter och förmågor som enligt skolans styrdokument krävs för att eleverna ska nå målen. Förutom att eleverna lär sig att avkoda lär de sig också att förstå, tolka och värdera både texten och verkligheten. Som om det inte var tillräckligt leder samtalen dessutom till reflektioner kring lärande. Jag ser en stor möjlighet att fördjupa förståelsen och utveckla elevers läsförmåga genom att använda litteratursamtal i undervisningen. En möjlighet som mina informanter bekräftar i variationen av uppfattningar av lärande i litteratursamtal.

### **Slutord**

Så hur ”galen” får man egentligen vara? Som jag nämnde i inledningen är syftet med litteratursamtal att spränga barriärer och vidga vyer, att vara ”galen” i betydelsen att inte begränsa sig utan att låta alla tankar få utrymme att utvecklas, förändras och kanske senare förkastas. Att vara ”galen” också i betydelsen att låta andra människors tankar ta plats i det gemensamma rummet och utnyttja samspelet för lärande. Kreativt lärande har inga fasta ramar att passa in verksamheten i, ”galenskapen” kan istället flöda fritt. Genom att ta tillvara varje tillfälle till fördjupade samtal om både texter och annat som eleverna upplever meningsfullt skapas möjligheter för alla elever att utvecklas utifrån sina förmågor, med sikte på sina behov.

Nytan med fenomenografisk forskning är att skapa insikt i den variation av uppfattningar som finns inom en grupp. Min studie visar vilka möjliga föreställningar om lärande i litteratursamtal elever kan ha. Med resultatet som utgångspunkt kan lärare planera undervisningen så att varje enskild individ lär efter sina förutsättningar. Resultatet kan också nyttjas i reflekterande metasamtal kring lärande, både av elever och av lärare. Den ökade medvetenheten om lärande och undervisning kan i sin tur leda till en utveckling av skolans verksamhet där förbättrade resultat blir en positiv konsekvens, något som inte vore så galet!

### *Vidare forskning*

Med utgångspunkt i studien vore det intressant att fördjupa sig ytterligare i litteratursamtalens påverkan på elevers läsförmåga. Skolverket menar att det idag saknas utvärderande studier där effekten av olika undervisningsätt hamnar i fokus, något som kunna skulle bidra till värdefull kunskap om läsundervisningen. Ett antal prioriterade områden lyfts fram, bland annat forskningsprojekt om lärares didaktiska verktyg vid litteratursamtal med elever. Även effektstudier om undervisning av elever i behov av särskilt stöd är angelägna.<sup>196</sup>

Litteratursamtal är ett sätt att organisera undervisningen på för att tillgodose alla elevers behov av delaktighet och möjlighet till utveckling. Med tanke på Skolverkets önskemål vore det intressant med vidare studier som fokuserar elever i behov av särskilt stöd och hur litteratursamtal kan användas i specialundervisningen för att utveckla de svagaste läsarnas läsförmåga.

---

<sup>195</sup> Chambers, A. (1993) s. 33

<sup>196</sup> Skolverket (2007c) s. 132

## Referenser

Alexandersson, M: Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I Starrin, B & Svensson, P-G (red.) (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Arnér, E. & Tellgren, B. (2006) *Barns syn på vuxna – att komma nära barns perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Barnombudsmannen (2006) *Att arbeta praktiskt med barnkonventionen*. Faktablad från [www.bo.se](http://www.bo.se)

Barnombudsmannen (2010-05-10 13:31) *Använda barnkonventionen*. [www-dokument] URL <http://www.barnombudsmannen.se/Adfinity.aspx?pageid=6951>

Barnombudsmannen (2010-05-10 14:26) *Vad är barnkonventionen?* [www-dokument] URL <http://www.barnombudsmannen.se/Adfinity.aspx?pageid=7110>

Brink, L: Om läsande och boksamtal under mellanåren. I Bjar, L. (red.) (2006) *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.

Chambers, A. (1993) *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Dahlgren, L-O: Inläringens utfall. I Marton, Hounsell & Entwistle (red.) (2000) *Hur vi lär*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

DiCamillo, K. (2008) *Edward Tulanes fantastiska resa*. Göteborg: Kabusa böcker.

Forskningsetiska nämnden (2010-05-06 13:57) *Forskningsetiska anvisningar för examens- och uppsatsarbeten vid Högskolan Dalarna*. [www-dokument] URL <http://du.se/PageFiles/9320/Uppsatsanvisningar-studenter.doc>

Freeman, J. (2006) *Teachers' guide: The miraculous journey of Edward Tulane*. Candlewick Press.

Gustafsson, Hermerén & Petersson. Vetenskapsrådet (2005) *Vad är god forskningsed? Synpunkter, riktlinjer och exempel*. Stockholm: Printfabriken.

Hammarberg, T. (2006) *Mänskliga rättigheter - Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Regeringskansliet.

Jönsson, K. (2007a) Att lära sig läsa genom skönlitteratur. *Specialpedagogik*, nr 6.

Jönsson, K. (2007b) *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Holmbergs.

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

Langer, J. (2005) *Litterära föreställningsvärldar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

- Larsson, S. (1986) *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C: Möten i skriftspråket. I Bjar, L. & Liberg, C. (red.) (2003) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2009) *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Fritzes.
- Lindö, R. (2005) *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Booth, S. (2000) *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2008) *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R & Davidsson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2004) *Nationell utvärdering av grundskolan 2003 – Huvudrapport svenska/svenska som andraspråk, matematik, engelska och undersökningen i årskurs 5*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2007a) *PISA 2006. 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse. Resultaten i koncentrat*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2007b) *PISA 2006. 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2007c) *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995 – 2007*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2009) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010a) *Redovisning av uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer m.m.* Stockholm.
- Skolverket (2010b) *Förslag till kursplaner för grundskolan inklusive kunskapskrav*. Stockholm.
- Skolverket (2010-05-14 19:38) *Kursplan för svenska*. [www-dokument] URL <http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3890/titleId/SV1010%20-%20Svenska>
- Skolverket (2010-04-15 14:47) *Skolverkets förslag till nya kursplaner*. [www-dokument] URL <http://www.skolverket.se/sb/d/2574>
- Svedner, P-O. (1999) *Svenskämnet och svenskundervisningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Taube, K. (2007) *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Uljens, M. (1989) *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2010-05-06 13:49) *Forskningsetisk prövning*. [www-dokument] URL <http://codex.vr.se/manniska5.shtml>

Vetenskapsrådet (2010-05-06 13:19) *Forskning som involverar barn*. [www-dokument] URL <http://codex.vr.se/manniska1.shtml>

Wiksten Folkeryd, af Geijerstam & Edling: *Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter*. I Bjar, L. (red.) (2006) *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.

## Bilaga 1



HÖGSKOLAN  
DALARNA

### Information om undersökning kring litteratursamtal

Du tillfrågas härmed om ditt barns deltagande i denna undersökning.

Undersökningens syfte är att belysa elevers olika uppfattningar av det egna lärandet i litteratursamtal. Jag kommer att använda mig av intervju som datainsamlingsmetod. Fokus för undersökningen är elevernas personliga upplevelser av de litteratursamtal vi har arbetat med under läsåret.

Alla elever i klass 1A är tillfrågade för deltagande. Om alla elever tillåts och vill delta kommer de att få göra det. Att jag valt just era barn beror på att undersökningen kräver elever som har arbetat med litteratursamtal.

Intervjuerna påbörjas efter påsklovet och sker under skoltid. Tidsåtgången kommer att variera beroende på hur mycket information eleven vill lämna. Deltagandet kommer inte att påverka elevens skolarbete negativt. En fördel för eleven är att han/hon får sätta ord på sina upplevelser vilket kan fördjupa förståelsen för den egna lärprocessen.

Elever vars vårdnadshavare har godkänt deltagande kommer att tillfrågas inför det specifika tillfället om de vill delta. De elever som tackar nej kommer att bli erbjudna ytterligare en möjlighet att delta vid ett annat tillfälle. Vill inte eleven själv delta kommer detta att respekteras, oavsett föräldrars godkännande.

Det insamlade materialet kommer att behandlas konfidentiellt. Jag kommer att behandla svaren i min uppsats så att inget barn kan identifieras.

Om intresse finns för att ta del av resultatet från undersökningen kan ni ta kontakt med mig. Jag mailar gärna min uppsats till er så snart den är sammanställd.

Ditt barns deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du eller barnet kan när som helst avbryta deltagandet utan närmare motivering. Om så önskas kommer jag då att ta bort allt material som berör barnet ur undersökningen.

Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Kil 2010-03-15

Sanna Axelsson  
[sanna.axelsson@home.se](mailto:sanna.axelsson@home.se)  
070-2090127

Falun 2010-03-15

Lottie Lofors-Nyblom  
[llo@du.se](mailto:llo@du.se)  
023-778150

**Denna del skickas tillbaka till skolan**

Jag/vi har tagit del av informationsbrevet och godkänner / godkänner inte barnets deltagande i undersökningen.

Datum:

Barnets namn:

Vårdnadshavares underskrift: