

MITTUNIVERSITETET

Institutionen för utbildningsvetenskap (UTV)

Examensarbete inom
lärarutbildningen, 15 högskolepoäng

Samtal om texter för ökad läsförståelse

Introduktion av boksamtal i en F-3 skola

Gull-Iréne Bergkvist

Abstract

This study covers reading comprehension and the introduction of the “Tell me” approach as proposed by Chambers (1993) to a group of teachers in a Swedish F-3 school. Five teachers got to use the method for three weeks and were interviewed before and after the experiment to analyze their current ways of working and reactions to using the method in everyday tutoring. The result from the first interview showed that all of the participants had been using methods to improve the children’s reading comprehension prior to the study, but no one had tried the “Tell me” approach. After trying the method throughout the test period, all of the participants were positive about the methodology and showed an interest in continuing the use of it. Several of the participants also pointed out the children’s positive responses to this way of working with texts.

Nyckelord: boksamtal, högläsning, inferenser, läsförståelse, läsinlärning, språklig medvetenhet

Innehållsförteckning

Abstract	1
Innehållsförteckning	2
1 Inledning	4
2 Problemområde	6
3 Definitioner	7
4 Bakgrund	8
4.1 Läsförmåga och skolans ansvar	8
4.2 Språklig medvetenhet	10
4.3 Vikten av högläsning	11
4.4 Läsförståelse genom samtal	12
4.5 Boksamtal enligt Chambers	13
5 Syfte	16
5.1 Frågeställningar	16
6 Metod	17
6.1 Val av metod	17
6.2 Urval	18
6.3 Procedur	18
6.4 Material	19
6.5 Databearbetning	19
6.6 Tillförlitlighet	19
6.7 Etik	20
7 Resultat och analys	21
7.1 Före presentationen av boksamtal	21
7.1.1 Lärarens arbete i klassrummet med att öka elevernas läsförståelse	21
7.1.2 Högläsning	22
7.1.3 Bokval	22
7.1.4 Bokval med utgångspunkt i eleverna	23
7.1.5 Bearbetning av texten	24
7.1.6 Samtal om det eleverna läst	25
7.1.7 Kunskap om boksamtal	25

7.1.8	Metoder för att öka läsförståelsen hos eleverna	26
7.1.9	Sammanfattning av första intervjuomgången	27
7.2	Efter presentationen av boksamtal	27
7.2.1	Tankar om boksamtal	27
7.2.2	Arbetet med boksamtal	28
7.2.3	Grundfrågornas användbarhet	28
7.2.4	Fördelar med boksamtal	29
7.2.5	Nackdelar med boksamtal	30
7.2.6	Lärarens tankar om att fortsätta arbeta med boksamtal	31
7.2.7	Sammanfattning av andra intervjuomgången	32
8	Diskussion	33
8.1	Studiens frågeställningar	33
8.2	Arbete med läsförståelse före presentationen av boksamtal	33
8.3	Genomförandet av boksamtal under försöksperioden	34
8.4	Pedagogernas uppfattning om boksamtal	35
8.5	Metoddiskussion	36
8.6	Slutord	37
9	Referenser	38
10	Bilaga 1 – Frågor vid inledande intervju	41
11	Bilaga 2 – Informationsblad "Prova på Boksamtal"	42
12	Bilaga 3 – Frågor vid uppföljande intervju	44

1 Inledning

I dagens samhälle ställs allt högre krav på vår förmåga att kommunicera och uttrycka oss på olika sätt. Grunden för detta är en god behandling av språket och kunskap om att kunna formulera sig både skriftligt och muntligt.

Skolan har en grunduppgift i att bistå elever med förutsättningar för en god inläring. Det är också viktigt att skolan tidigt, gärna redan i förskolan, uppmuntrar till att eleverna får uttrycka, kritiskt granska, reflektera och motivera sina åsikter. Detta är viktigt under hela skoltiden och är en nödvändig förberedelse inför arbetslivet och socialt umgänge, då man ständigt ställs inför situationer då man ska uttrycka sig, förberett eller spontant, i tal, presentationer och vardagliga samtal (Reichenberg, 2008, Taube, 2007).

Taube (1997, s. 45) menar att *"Det första och det viktigaste som barnen ska lära sig i skolan är att läsa och skriva. Läskunnighet är nyckeln som skall ge tillträde till all annan kunskap"*. Läsförmåga och läsförståelse ger även tillgång till skönlitteratur med allt vad det innebär i form av spänning, avkoppling och glädje. Den som inte läser går miste om möjligheten att vidga sina vyer och bredda sitt sätt att se på världen, eller som Lundberg och Herrlin (2005, s. 17) uttrycker det: *"Livet blir helt enkelt torftigare utan läsning"*. Skolan behöver därför uppmuntra till samtal och reflektioner så att den enskilde eleven stimuleras till att delta och uttrycka sig. Detta gäller i högsta grad barn som utifrån sin bakgrund är tystlåtna och inte är vana att bli uppmuntrade och bekräftade. Pedagogers förhållningssätt mot elever är av stor betydelse för deras möjlighet att utvecklas positivt. Självkänsla utvecklas i goda miljöer där barn respekteras för vilka de är och blir bekräftade (Taube, 1997).

Enligt Elbro (2004) är förutsättningarna för att lära sig läsa och skriva också beroende av den miljö där barnen växt upp, där sambandet mellan lässvårigheter och låg social status är starka och väldokumenterade. Föräldrars aktiva roll i att ställa förväntningar på sina barn påverkar och här har den sociala statusen betydelse utifrån föräldrarnas ambitioner. Det är dock inte helt avgörande på individnivå, då *"barn kan komma från nog så ringa sociala omständigheter och ändå klara sig bra"* (Elbro 2004, s. 95). Det förklaras av att skolklassens samlade sociala bakgrund spelar minst lika stor roll för läsutvecklingen som den sociala statusen för barnets egen familj. Om många föräldrar har höga förväntningar på att barnen snabbt ska lära sig läsa stiger

förväntningen på undervisningen i hela skolklassen vilket gynnar alla oberoende av bakgrund.

PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) är en internationell studie över elevers läsförmåga som genomförs i årskurs 4. Studien från 2006 visar att svenska elever har allt svårare att förstå vad de läser, även om de har en relativt bra läsförmåga jämfört med andra (Skolverket, 2007). Det finns idag ett flertal metoder för att öka läsförståelse hos barn och skapa en djupare förståelse för texters innehåll och budskap. En metod för medveten undervisning i läsförståelse är så kallade boksamtal, som bl.a. Chambers (1993) lyfter fram som ett sätt att stimulera barn till att läsa, prata om och förstå innebörden av det man har läst. Genom att göra detta till ett naturligt och återkommande inslag i undervisningen ökar möjligheterna att lägga goda grunder för elevernas läsförståelse men också för deras fortsatta utveckling i stort, både i skolan och i livet i övrigt.

2 Problemområde

Läsförståelse och stimulans för att uttrycka sig spelar en viktig roll i undervisningen i den tidiga skolåldern för barns fortsatta utveckling i såväl skolan som i övriga livet. Samtidigt visar en internationell studie att svenska elever presterar allt sämre i tester av läsförståelse, trots att antalet barn som innan skolstart har kunskap om språkljud och bokstäver har ökat (Skolverket, 2007).

För att vända trenden och förbättra barns förmåga till läsförståelse ställs höga krav på pedagoger som arbetar i de tidiga årskurserna. Ett flertal metoder finns tillgängliga och i denna studie undersöks specifikt boksamtal enligt Chambers (1993). Denna metod syftar till att lära barn att sätta ord på sina tankar och bli medveten om dessa för att på så sätt både öka förståelsen för det man läser samt utveckla sin förmåga att kritiskt granska, reflektera och motivera sina åsikter.

Med denna studie vill jag undersöka nuvarande arbetssätt hos en grupp pedagoger, och presentera en ny metod för att vidga deras arbetssätt. Jag ser det som ett experiment för att sondera om det är möjligt att lära en grupp pedagoger ett nytt sätt att arbeta med texter. Dessutom har jag själv ett stort intresse av litteratur och vill medverka till att barn och ungdomar ges möjlighet att upptäcka litteraturens mångskiftande värld.

3 Definitioner

I texten används både beteckningarna *pedagog* och *lärare* för utbildade pedagoger som arbetar i skolan, där ingen skillnad görs mellan förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare.

Beteckningen *barn* används för generella beskrivningar, samt vid hänvisningar till andra miljöer än skolan såsom hemmiljön. För direkta referenser till barn i förskoleklass och skola används beteckningen *elev*.

Begreppet *läsning* ges i studien en utökad mening och står för mer än enbart avkodning då det knyter an till vad flera forskare lyft fram som ett utvidgat textbegrepp (Damber, 2010; Liberg, 2007; Street, 2001). Läsnings innefattar den aktivitet som det innebär att tolka och tillägna sig meningen i texter. Ett brett textbegrepp ger en vidgad betydelse av att läsa genom att man med texten och läsningen sammanfogar olika element till en helhet. Läsaren är medskapare av de betydelser som texterna erbjuder utifrån tidigare erfarenheter samt sociala och kulturella sammanhang. Det är i mötet med andra människor som man skapar mening och de erfarenheter som det ger påverkar hur man associerar till och generaliserar de texter man möter.

4 Bakgrund

Mina litteraturstudier består i huvudsak av två delar, där jag först beskriver skolans ansvar för elevernas läsutveckling utifrån styrdokumentet och PIRLS utredningen. I den andra delen tar jag upp språklig medvetenhet och läsförståelseteorier samt beskriver boksamtal enligt Chambers.

I ett samhälle med allt snabbare utveckling av media och utbud ställs höga krav på varje individ att kunna tillgodogöra sig och sälla i informationsflödet. Detta kräver goda färdigheter i att uttrycka sig både muntligt och skriftligt. Läs- och skrivförmåga är därför inte bara en nödvändighet för studier utan också ett krav för att klara av ett arbete och leva ett socialt liv (Taube, 1997; Längsjö & Nilsson, 2005).

Chambers (1993) menar att vi idag långt mer än tidigare blir bedömda utifrån vår förmåga att kunna uttrycka oss, även om vi varken pratar bättre eller är bättre lyssnare än tidigare generationer. Det är därför viktigt att möta samtidens krav, och grunden för detta läggs redan i de tidiga skolåren. En av skolans viktigaste uppgifter är att se till att alla elever lär sig att läsa, skriva och förstå texter. Detta är kunskaper som är helt avgörande för den fortsatta skolgången (Reichenberg, 2008).

4.1 Läsförmåga och skolans ansvar

Den senaste PIRLS undersökningen genomfördes 2006 med drygt 4000 elever från 45 länder (Skolverket, 2007). Undersökningen består av två delar, där den ena testar elevernas läsförmåga. Den andra delen är en enkät som riktar sig förutom till elever även till lärare, skolläda och föräldrar och går ut på att undersöka hur skolans undervisning ser ut, samt studera elevers attityder till läsning och läsvanor på fritiden. En motsvarande PIRLS undersökning utfördes 2001, där elever från 35 länder deltog. I resultatjämförelsen från de båda undersökningarna framkom att de svenska elevernas läsprovresultat signifikant hade försämrats 2006 jämfört med 2001 (Skolverket, 2007). Resultatet från 2006 visar visserligen att svenska elever ligger väl till i ett internationellt perspektiv, där Sverige framförallt inte har lika stor spridning mellan elever som lyckas väl och de som inte lyckas lika väl som många andra av de deltagande länderna. Den försämring som kan påvisas hos svenska elever är dock anmärkningsvärd, eftersom gruppen av barn som innan skolstart har kunskap om språkljud och bokstäver ökat under motsvarande tid (Skolverket, 2007).

I Skolverkets rapport framhålls att läsning och läsförståelse är viktigt för alla ämnen i skolan för lärande och kunskapsutveckling. "Att kunna delta som aktiv och medskapande läsare bidrar inte bara till att bygga kunskaper – det ger också en bild av en själv som läsare, en läsaridentitet" (Skolverket, 2007 s. 28). Här understryks också hur viktigt det är att utveckla sin förmåga att omarbeta texter så att dess innehåll används och ges ny mening - en färdighet som övas genom ett funktionellt och aktivt läsande.

I ett av skolans styrdokument, läroplanen (Lpo-94, 1994), uttrycks att skolan ska ansvara för att eleverna ges möjlighet att utveckla de kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samtidigt ge en grund för fortsatt utbildning. Här finns ett antal *strävansmål* formulerade, varav ett urval redovisas nedan.

Skolan ska eftersträva att varje elev:

- utvecklar nyfikenhet och lust att lära
- utvecklar sitt eget sätt att lära
- utvecklar tillit till sin egen förmåga
- känner trygghet och lär sig att ta hänsyn och visar respekt i samspel med andra
- utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk
- lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden samt lösa problem
- reflekterar över erfarenheter och kritiskt granskar och värderar påståenden och förhållanden

I Lpo-94 har även ett antal *uppnåendemål* identifierats. Ett av dessa är att varje elev efter genomgången grundskola ska behärska det svenska språket, kunna lyssna och läsa aktivt samt uttrycka idéer och tankar i tal och skrift (Lpo-94, 1994 s. 9-10). Detta ställer också krav på pedagogen som måste kunna leva upp till sin roll. Förutom goda kunskaper om ämnet krävs förmågan att kunna skapa goda lärandesituationer och att ha förståelse för elevernas möjligheter att tillägna sig kunskap (Längsjö & Nilsson, 2005). Att många elever idag redan kan läsa när de börjar skolan ställer högre krav på anpassning av undervisningen. Att hantera den spännvidd som finns mellan de som redan kan och de som inte kan läsa utgör en av de största utmaningarna för läraren i årskurs 1 (Taube, 2007). Här gäller det för pedagogen att

utifrån gruppens sammansättning se vilka behov som finns och att anpassa arbetet så att varje enskild elevs kunskapsnivå och förmåga tas tillvara.

I PIRLS utredningar har det framkommit att svenska lärare inte avsätter lika mycket tid till att utveckla elevers läsförmåga i jämförelse med andra länder när det gäller att beskriva texters stil och struktur samt att generalisera och dra slutsatser. Att stimulera till att samtala om texter, i synnerhet mellan elever på lektionstid, är heller inte vanligt förekommande (Skolverket, 2007). Om man som pedagog inser att läsning innebär att tänka, reflektera och samtala samt att använda sin fantasi förstår man också att det behöver sättas av mycket tid till läsning i skolan (Stensson, 2006).

I utredningarna har man också identifierat ett antal områden som kan anses som relevanta för fortbildningsinsatser. Ett av dessa är undervisning i och om läsförståelsestrategier och gäller pedagoger i förskola, grundskola och gymnasium. Det mest grundläggande läsförståelsearbetet kan startas redan i förskolan genom samtal om böcker. Att arbeta med läsförståelse skall sedan prägla arbetssättet under de fortsatta skolåren (Skolverket, 2007).

4.2 Språklig medvetenhet

Det finns vissa språkliga förmågor i förskoleåldern som är av betydelse för barns kommande läsutveckling. Språklig medvetenhet innebär bland annat att barnet medvetet funderar över språket, samt att det kan skilja mellan språkets form och innehåll (Ivarsson, 2008). De barn som har kunskap om språkljuden och bokstäverna har goda förutsättningar för att utveckla sin förmåga att lära sig läsa. Därför är det viktigt att redan tidigt i förskola och förskoleklass, genom lekar och aktiviteter, låta eleverna tillsammans med andra upptäcka språkets uppbyggnad och struktur (Liberg, 2006; Taube, 2007).

Enligt Lundberg (2007) ökar den positiva effekten av språklekar när bokstavsträning ingår, vilken även Taube understryker med sitt resonemang kring att forskare idag i allt högre utsträckning är övertygade om att språkliga lekar där förskolebarn görs uppmärksamma på de enskilda språkljuden har en positiv påverkan på läsutvecklingen (Taube, 2007). En annan viktig komponent för utvecklandet av läsandet är att eleverna är aktiva och intresserade, och att de kan känna glädje och lust inför att lära sig något som de inte tidigare kunnat (Liberg, 2006).

4.3 Vikten av högläsning

Ett gott ordförråd är en viktig komponent för att utveckla läsandet och läsförståelsen. Barn kan med hjälp av andra tillägna sig innehållet i en text som det annars skulle finna för svårt. Högläsning ökar ordförrådet, då det i böcker finns ord som barnen inte känner igen eller möter i vardagliga samtal och som förklaras av pedagogen under läsningen. Om den som läser stannar upp och samtalar om texten bidrar det även till en förståelse för hur berättelser vanligtvis är uppbyggda och inte minst till den viktiga insikten om att böcker erbjuder spänning och glädje, vilket ökar lusten till att läsa själv (Taube, 2007).

Högläsning och berättande är viktigt redan i förskolan, där även de yngsta barnen är mottagliga och intresserade av sagor och böcker. Om pedagogen gör detta till stunder att se fram emot skapas en bra grund för barnen att tycka om böcker. Det är också viktigt att barnen har läsande förebilder både hemma och i förskolan, och även små barn kan samtala och reflektera över berättelser tillsammans med vuxna. (Lindö, 2005)

Barn och ungdomar med läs- och skrivsvårigheter och de som har ett annat hemspråk gynnas särskilt av högläsning. Det gäller även i hög grad de som inte frivilligt läser skönlitteratur på egen hand (Lindö, 2005). Enligt Stensson (2006) bidrar högläsning också till att hjälpa en del yngre barn in i bokvärlden. Det skapar möjlighet för barnen att tolka och reflektera över texten, och i samspelet med den vuxne erhålls strategier för att nå förståelse. När man lyssnar till en berättelse eller en dikt lär man sig också hur dess struktur är uppbyggd, vilket kan vara till hjälp för att förstå det underliggande budskapet i texten (Chambers, 1994).

I samband med högläsning, eller när eleverna kan läsa själva, är det viktigt att hantera texterna så att elevernas egen förståelse ges möjlighet till utveckling. De utbildningsmönster som finns bland pedagoger är ofta präglade av olika traditioner som speglas in i undervisningen. Många har till exempel, från sina egna erfarenheter från skolan fått en negativ bild av begreppet textanalys, vilket kanske kan förklaras av den traditionella form där texten betonats medan elevernas egna erfarenheter och synpunkter haft en underordnad betydelse. Frågorna har i stor utsträckning handlat om "vad författaren menade", där ett rätt eller fel svar funnits inbäddat och läraren har suttit inne med facit (Molloy, 2008). Istället bör läsning ses som ett möte mellan läsare och text där läsaren ofta är aktiv och konstruktiv. Läsaren är medskapare och

konstruerar innebörden från texter utifrån sina egna erfarenheter och förväntningar (Lundberg & Herrlin, 2005).

Här spelar den förförståelse som man som läsare besitter en viktig roll utifrån hur man upplever olika genrer och den tolkning som man gör utifrån dem. Detta innebär att vi inte kan ta till oss alla texter lika bra, vi har olika genrekompetens utifrån intresse, förkunskaper och vana att läsa. Därför kan samma text delvis ha olika innebörd för olika läsare utifrån deras tolkning, man förstår texten olika. Skolan är det första ställe där barn i större utsträckning kommer i kontakt med olika sorters texter. "Ändå är det tveksamt i vilken grad skolan utvecklar genrekompetens för något annat än skoluppsatser" (Hellspong & Ledin 1997, s. 28).

4.4 Läsförståelse genom samtal

Kommunikation och samtal har stor betydelse för lärande och det är i samspel med andra som förståelse uppstår. Vygotskij (Partanen, 2007) beskrev med sitt begrepp *proximal utvecklingszon* skillnaden mellan vad barnet kan prestera ensam och vad det kan prestera under en vuxens ledning eller tillsammans med kamrater som kommit längre i sin utveckling. Barn lär tillsammans med och av varandra, och genom kommunikation får de möjlighet att utbyta tankar. Om tillfällen ges för användandet av språket i samspel med andra skapas också fler möjligheter för ökad ordförståelse som i sin tur leder till läsförståelse (Liberg, 2006).

Samtal kring böcker blir ett sätt att skapa djupare mening i samband med högläsning eller egen läsning. Barn behöver tillgång till vuxna som läser och använder skriftspråket i den meningen att det väcker intresse och nyfikenhet för läsande och litteratur (Jönsson, 2007). Att tidigt omges och bekanta sig med böcker ger också goda förutsättningar för ett ökat läsintresse, och här har familje- och hemmiljön stor betydelse för barns tidiga uppfattning om böcker (Chambers, 1994).

Chambers (1993) menar också att när barn får lära sig att föra givande samtal om texter så skapas inte bara ökad förståelse utan de får även en bra träning för att föra samtal och diskussioner i allmänhet. Två metoder som syftar till att förbättra läsförståelsen genom samtal är *visualisering* och *förutsägelser*, som båda beskrivs av Aimonette Liang och Galda (2009).

Visualisering är en viktig del i läsförståelse och sker automatiskt hos vana läsare. Det kan introduceras tillsammans med samtal för barn redan i förskolan, genom att

barnen under högläsning uppmanas att berätta hur de föreställer sig att karaktärer, miljöer och händelser i texten ser ut. Detta kan även varieras eller kombineras med att barnen får måla teckningar av hur de visualiserar olika händelser i texten.

Förutsägelser går ut på att i förväg reflektera över vad en text kan handla om, baserat på ett kort sammandrag. Detta kan göras genom att pedagogen berättar om texten i stora drag, t.ex. "boken handlar om en flicka som flyttar till en ny stad och ska lära känna nya vänner". Därefter får eleverna fundera på om de själva någon gång har varit i den situationen och hur det kändes, eller hur de tror att de skulle reagera om det hände. Pedagogen läser sedan ett kapitel i taget som allt eftersom följs upp mot elevernas tidigare tankar, och de uppmanas att fundera över vad de tycker om texten och om deras förutsägelser inträffar eller inte. Genom att eleverna får knyta tillbaka till sina egna erfarenheter skapas en ökad förståelse och relation till texten, samtidigt som de övar sig i att reflektera och diskutera.

Även Reichenberg (2008) menar att man med strukturerade samtal utvecklar elevernas läsförståelse, och tar upp en modell som Lena Franzén utarbetat och kallar *Att läsa mellan raderna*. Franzéns metod inleds med att pedagogen väljer en text som läses under högläsning. Pedagogen ställer sedan en så kallad inferensfråga som hon själv besvarar och sedan beskriver hur hon kommit fram till svaret genom att peka på ledtrådar i texten, berätta om vilken förförståelse hon har och vilka associationer texten ger henne.

Att göra inferenser innebär enligt Lundberg och Herrlin (2005, s. 15) att "*konstruera en slags inre föreställning som gör att meningarna hänger ihop. Vi sluter oss till något som inte står direkt i texten.*" Franzéns inferensfrågor är till största delen utformade som "Varför?"-frågor, såsom "Varför hände detta?", "Varför kände...?" och "Varför menar...?". Eleverna får söka svaren i texten och uppmuntras att koppla svaret till egna förkunskaper. Genom att svara på sådant som inte går att läsa direkt i texten övar eleverna på att resonera sig fram till ett svar och att läsa mellan raderna (Reichenberg, 2008).

4.5 Boksamtal enligt Chambers

Aidan Chambers är född 1934 i England, är utbildad lärare och har skrivit ett flertal barn- och ungdomsböcker. Två av hans uppmärksammade böcker om barns läsande används som kurslitteratur, och år 2003 blev han utnämnd till hedersdoktor vid Umeå Universitet.

Chambers (1993) har utförligt beskrivit en metod för att samtala om texter, vilken han kallar boksamtal. Den primära funktionen för boksamtal enligt Chambers är att eleven ska lära sig att sätta ord på sina tankar och bli medveten om dessa. Boksamtal handlar om att få elever att våga berätta och säga vad de tycker och det är samtalsledarens uppgift att skapa ett tillåtande klimat där alla känner sig trygga.

Metoden går ut på att lärare och elever tillsammans i grupp samtalar om en bok eller text som gruppen läst i klassrummet, genom högläsning eller enskild läsning, för att skapa en djupare förståelse. Läraren tränar eleverna i att reflektera över de texter de läser och att samtala både om textens innehåll och om de egna tankar som texten kan väcka (Molloy, 2008).

I Chambers boksamtal ställs frågorna utifrån inriktningen "tell me" som på svenska översatts till "jag undrar" eller "berätta för mig". Dessa frågeställningar bör inleda samtalen till skillnad från "varför"-frågor som ska undvikas. Tillsammans i grupp diskuterar man vad man gillade och inte gillade i texten, reder ut delar som man inte förstod och försöker hitta mönster och kopplingar. Enligt Chambers (1993) inriktning finns tre typer av frågor att använda sig av som stöd i samtalet: *grundfrågor* för att inleda samtalet, *allmänna frågor* som är fördjupningsfrågor som kan användas för alla texter och *specialfrågor* som är specifika för just den lästa texten och som läraren utarbetar inför samtalet. Frågorna ska ses som hjälpmedel och ska aldrig visas för eleverna eller lämnas ut som frågeformulär.

Ett sätt att få eleverna att börja samtala och berätta är att använda sig av de fyra grundfrågor som Chambers beskriver i sin bok. Dessa frågor sätter igång samtalet och är också de frågor som använts i denna studie.

De fyra grundfrågorna är:

- Var det något du gillade i boken?
- Var det något du ogillade?
- Var det något du inte förstod eller tyckte var svårt?
- Lade du märke till några mönster eller kopplingar?

Med hjälp av grundfrågorna får lärare och elever fram det som varit mest intressant i den text man läst. Samtalet fortsätter sedan med hjälp av andra frågor, både

allmänna och specifika för just den lästa texten. Eleverna skapar på så sätt en syn på och tolkning av texten som gäller endast för dem (Chambers, 1993).

För den som leder boksamtal är utmaningen att få med eleverna och uppmuntra dem till att utveckla sina tankar och funderingar, utan att de bedöms som rätt eller fel. Till skillnad från Franzén (Reichenberg, 2008) menar Chambers att man inte ska använda frågan "Varför?" i samtalen, då den kan upplevas som negativ och av förhörslignande karaktär. Den inbjuder sällan till samtal utan medför ofta att eleverna ger korta svar. Genom att istället alltid inleda sina frågor med "Jag undrar..." visar man sitt verkliga intresse för att höra vad eleverna tycker och att man inte förväntar sig ett givet svar.

Att förstå en texts innebörd är inget man gör direkt. "*Den upptäcks, diskuteras fram, skapas och växer sig stor under tiden som andra mer specifika och konkreta frågor avhandlas*" (Chambers, 1993 s. 63). Med hjälp av strukturerade samtal där eleverna aktivt får diskutera och reflektera över sina egna erfarenheter och tankar skapas inte bara ökad läsförståelse, utan eleverna får också lära sig strategier för att bli kritiska läsare som kan granska och värdera påståenden (Stensson, 2006).

5 Syfte

Syftet med denna studie var att introducera boksamtal till en grupp pedagoger på en F-3 skola, för att undersöka hur metodiken fungerar i den dagliga undervisningen och hur den kan användas som komplement till nuvarande sätt att arbeta med läsförståelse.

5.1 Frågeställningar

- Hur arbetade pedagogerna med läsförståelse före introduktionen av boksamtal?
- Hur genomfördes bokstamtalen under försöksperioden?
- Vilka var pedagogernas uppfattningar om att använda boksamtal?

6 Metod

I detta avsnitt beskrivs valet av metod utifrån kvalitativa intervjuer med en fenomenografisk ansats. Vidare presenteras urval och hur undersökningen genomfördes och bearbetades. Avslutningsvis beskrivs tillförlitlighet och etiska aspekter.

6.1 Val av metod

I studien användes kvalitativ metod med semistrukturerade intervjuer, där frågorna hade öppna svarsmöjligheter och samma frågor ställdes till alla deltagare. Valet av kvalitativ metod gjordes i enlighet med Trost (2005) eftersom studien syftar till att söka förståelse om hur försöksdeltagarna resonerar kring och beskriver sitt nuvarande arbetssätt, samt hur de upplever den föreslagna arbetsmetoden.

Uppsatsens metod har utgått från en fenomenografisk ansats för att möta det som ska beskrivas. I en kvalitativ studie är fenomenologin ett begrepp som innebär att man söker förstå olika fenomen utifrån aktörernas perspektiv och beskriva det undersökta på det sätt som de upplever den. I denna ansats beskrivs också två olika perspektiv som benämns som *perspektiv av första och andra ordningen*. Den första ordningens perspektiv utgår från forskarens egna erfarenheter och referenser medan forskningsobjektets erfarenheter ignoreras. I den andra ordningens perspektiv, vilken är aktuellt i denna studie, försöker forskaren däremot bortse från sina egna erfarenheter och förförståelse (Marton & Booth, 2000). Här är det istället de intervjuades uppfattningar om och inställningar till arbetssätt och föreslagen arbetsmetod som redovisas.

En kvalitativ intervju anses väl fånga erfarenheter ur de svarandes vardagsvärld då de ges möjlighet att utveckla sina tankar och åsikter (Kvale & Brinkmann, 2009). Därför har denna form valts inom det fenomenologiska perspektivet.

Studien är också att betrakta som kvasiexperimentell (Denscombe, 2000) eftersom det i den ingår att testa en ny metod riktad till en grupp lärare på en enskild skola där ingen tidigare indelning eller urvalsgruppering skett bland de svarande. Här ligger en skillnad mot det traditionella experimentet som utgår från slumpmässiga urval och kontrollgrupper. Utvärderingen är att se som en beskrivning av ett fall där användningen av en ny metod för läsförståelse testas.

6.2 Urval

Studien utfördes i en kommunal skola i en mindre stad i mellannorrland. Skolans upptagningsområde omfattar både villa- och höghusområden, och det totala antalet elever är för närvarande 65. Skolan är en F-3 skola och studien genomfördes med fem pedagoger; en förskollärare, en fritidspedagog och tre grundskollärare. Alla fem är kvinnor i åldrarna 40-60 och har 5-30 års erfarenhet av arbete i skolan. De undervisar i dagsläget i förskoleklass, klass 1, 2 och 3.

En F-3 skola valdes då det är i de tidiga skolåren som grunderna för läsförståelse läggs. Att arbeta med läsförståelse är viktigt även i den fortsatta skolgången men denna studie avgränsades till de första åren. Ytterligare en anledning till urvalet är att jag själv har och fortsättningsvis kommer att arbeta i en skola med elever i dessa åldrar. Rektor tillfrågades och gav sitt medgivande till intervjuerna innan studien påbörjades.

6.3 Procedur

Studien bestod av tre delar; en inledande intervju, en försöksperiod och en uppföljande intervju.

Intervjuerna genomfördes enskilt med varje försöksdeltagare vid två tillfällen i ett avskilt gruppum på skolan. Varje intervju tog 20-30 minuter. Försöksperioden pågick i tre veckor däremellan.

Den inledande intervjun berörde deltagarnas nuvarande arbetsmetoder för att skapa en bild av hur de arbetade med läsförståelse innan presentationen av boksamtal. Se bilaga 1 för de intervjufrågor som användes.

Försöksperioden inleddes i direkt anslutning till den inledande intervjun genom att intervjuledaren introducerade deltagaren till metoden boksamtal och studiens upplägg. Ett informationsblad med instruktioner kring metoden och tillvägagångssätt för utförandet delades också ut, återgivet i bilaga 2.

Efter den tre veckor långa försöksperioden genomfördes en uppföljande intervju, se bilaga 3 för att ta reda på hur man genomfört boksamtalen samt hur man uppfattade att metoden hade fungerat.

6.4 Material

Intervjuerna spelades in med en elektronisk diktafon. Deltagarna tillfrågades inför intervjuerna om sitt medgivande till inspelning och fick möjlighet att neka till detta.

En av de fem nekade och istället fördes anteckningar under intervjun av intervjuledaren. Övriga fyra intervjuer transkriberades i efterhand från ljudfilerna. Deltagarna benämndes därefter med bokstäverna A-E för att garantera anonymitet och samtidigt kunna jämföra och dra slutsatser mellan svaren.

6.5 Databearbetning

Efter transkriberingen av ljudfilerna skrevs samtliga intervjusvar ut för bearbetning enligt den fenomenografiska analys som beskrivits av Patel och Davidsson (2003). Denna analys sker i fyra steg, där det första steget innebär att bekanta sig med materialet och försöka skapa ett helhetsintryck för att i det andra finna likheter och skillnader i uttalandena från intervjuerna. I det tredje steget kategoriseras uppfattningarna i beskrivningskategorier som i det fjärde och sista steget bedöms mot den underliggande strukturen. Detta sätt att analysera materialet stämmer väl överens med syftet och frågeställningarna, och utifrån denna metod gjordes tolkning och sammanställning av resultatet.

6.6 Tillförlitlighet

Utifrån valet att använda en kvalitativ metod för undersökningen är syftet att försöka förstå och tolka det resultat som kommit fram, inte att förutsäga eller generalisera något. Kvalitativ undersökning blir enligt Stukát (2005) ofta utsatt för kritik för att metoden anses vara subjektiv och för att resultatet som framkommer ofta är beroende av den som gjort undersökningen. Alla färgas av sin förförståelse och tolkar det man ser och upplever på olika sätt. Min utgångspunkt har varit att försöka vara så objektiv som möjligt, men jag är medveten om att min positiva inställning till boksamtal kan ha påverkat tolkningen av resultatet utifrån mina semistrukturerade intervjufrågor. Variationer i tolkningen kan också uppstå, en upprepning av en kvalitativ undersökning kommer inte att ge helt lika resultat vilket ligger i undersökningsmetodens natur.

Ansatsen att testa om det var möjligt att presentera och införa ett nytt arbetssätt hos en grupp pedagoger samt att skapa en bild över de arbetssätt som de använt anser jag dock har uppnåtts, vilket ger validitet åt studien.

6.7 Etik

Studien genomfördes i enlighet med de fyra allmänna huvudkraven på forskning, definierade av Vetenskapsrådet (Vetenskapsrådet, 2002):

- *Informationskravet*, som innebär att forskaren ska informera de berörda om den aktuella uppgiftens syfte. Inför båda intervjuerna blev försöksdeltagarna informerade om syftet med studien och att deras svar kommer att användas i detta arbete.
- *Samtyckeskravet*, som innebär att deltagaren i en undersökning har rätt att själv bestämma över sin medverkan. Deltagarna fick veta att deras medverkan var helt frivillig och gick att avbryta när som helst.
- *Konfidentialitetskravet*, som innebär att uppgifter om alla ingående personer ska ges största möjliga konfidentialitet och att personuppgifterna ska förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Deltagarna fick information om att deras deltagande var helt anonymt, och allt material har hanteras konfidentiellt.
- *Nyttjandekravet*, som innebär att uppgifter insamlade om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål. Deltagarna delgavs att all data kommer att raderas efter sammanställningen.

7 Resultat och analys

I detta kapitel återges en sammanställning av resultatet uppdelat på de två intervjuerna. För varje del presenteras först en sammanställning och därefter citat från två eller flera av deltagarna som benämns med bokstäverna A-E. De citat som presenteras har tagits med för att de tillsammans representerar den samlade bilden av de svar som framkommit.

Citaten återges precis som de gavs under intervjuerna, vilket gör att meningsbyggnad och ord i vissa fall är felaktig.

7.1 Före presentationen av boksamtal

Vid den inledande intervjun berördes de tillfrågades nuvarande arbetsmetoder för att få en bild av hur de arbetar idag och om de har erfarenheter av boksamtal eller andra liknande metoder sedan tidigare.

7.1.1 Lärarens arbete i klassrummet med att öka elevernas läsförståelse

Tre av de tillfrågade ansåg sig arbeta aktivt med litteratur för att förbättra läsförståelsen hos eleverna. Här användes bänkböcker med tillhörande recensioner och läsläxor förberedda i skolan med genomgång av texten samt möjlighet till frågor. En person använde sig också av skriftliga läsförståelsefrågor. De två som inte ansåg sig aktivt arbeta med läsförståelse använde ändå dikter med reflektioner och högläsning från ett brett urval av böcker.

A: Jag har inte tänkt på det på det sättet. Jag läser många böcker för barnen för att öka ordförrådet, skapa intresse för att läsa. Sedan tror jag att om man läser mycket så blir man bättre på att skriva.

C: Ja det gör jag. Barnen får läsa bänkbok, sen får de göra bokrecensioner och redovisa inför hela klassen och där får de inte bara skriva att boken är bra eller dålig utan de ska motivera vad som är bra. Är det texten eller är det bilderna? Innan de redovisar sin bok så läser jag en bit ur boken för att skapa intresse för den sen får barnet recensera. Sen vid ett tillfälle får barnen skriva vad böcker betyder för dem, vilka känslor de ger. Jag brukar prata om olika sorts böcker, olika genrer. Läsläxan ger jag skriftliga förståelsefrågor på.

Det som skiljde i de svarandes uttryckssätt var att alla aktivt arbetade med litteratur men utifrån olika infallsvinklar. Det kan förklaras med att lärarna arbetar i åldersgrupperna F-3 och att grundförutsättningarna därigenom är olika men att arbetet anpassats därefter.

7.1.2 Högläsning

Frågan om man läser högt för eleverna visade att alla deltagare använde sig av högläsning, men mängden och den tid som lades ner varierar. En av de svarande ansåg att läsning inte ges tillräckligt med tid utan borde prioriteras mer. Två betonade berättandet som en viktig del i att komplettera högläsningen och en visade på en koppling mellan uppläst bok och film.

B: Ja det gör jag och det brukar jag försöka göra då de har fruktstund. Det blir väl kanske en tio minuter varje dag regelbundet.

C: Ja men inte tillräckligt tycker jag, borde läsa mera. Men jag berättar också, till exempel när vi har religion så berättar jag det jag vill gå igenom med dem i stället för att läsa.

D: Ja vi har alltid en högläsningbok, en bok som barnen själva valt ut och fått rösta fram. Vi läser nu Mio min Mio och jag har tänkt att vi ska se filmen sen och att de ska få reflektera över skillnaden på vad man får med i en bok, kontra film, och verkligen se vad annorlunda en bok och en film är ur samma story. Jag tror det blir bra.

Alla arbetade med högläsning och bedömde det som ett viktigt och nödvändigt arbetssätt. Man kombinerade eller kompletterade högläsningen med egna berättelser, förklaringar och i vissa fall utvikningar mot filmatisering av aktuell bok.

7.1.3 Bokval

I frågan om hur man resonerar kring valet av bok varierade svaren en del mellan deltagarna. En försökte orientera sig mot nyare eller inte så ofta läst litteratur och ansåg det dessutom viktigt med ett bra språk. Två andra lät gruppens val avgöra, medan de övriga två använde sig av tidigare erfarenheter, egna favoriter och tips från kollegor.

A: Jag tycker om att plocka fram nya författare som inte är lika lästa som till exempel Astrid Lindgren. Sedan väljer jag böcker där det är ett bra språk, fast det är viktigt med fina bilder

också om det är en bilderbok. Jag tycker att man ska läsa böcker där barnen inte får se bilder så de kan fantisera och göra egna bilder i huvudet. Jag försöker ha lite koll på nya böcker som kommer för att kunna läsa dem också. Ibland har vi tema om en författare, då jag plockar in allt jag får tag i av den till klassrummet och så läser vi en del av de böckerna. Men böckerna finns framme så barnen kan läsa och titta i dem själva också.

B: Ja, nu har jag läst några böcker som jag vet att jag läst tidigare för klasser som de tyckte om. Den jag läser nu är en sådan bok som jag av erfarenhet vet att de tyckt om så då har jag nu tagit den igen i en ny grupp. Det brukar stämma att de också tycker den är bra.

C: Jag kan läsa böcker jag läst förut, egna favoriter, tips av kollegor, vad dom har läst som är bra. Till exempel så läser jag nu Pelle Svanslös för där tycker jag det är så mycket om det sociala samspelet. Sen kan jag också läsa böcker utifrån vad vi håller på med i undervisningen, temarbeten och så.

Valet av böcker var personligt präglad utifrån lärarnas egna referenser och erfarenheter. De valde i huvudsak böcker utifrån vad de själva tyckte var lämpligt eller som de ansåg fungerade och visste var intressanta för eleverna.

7.1.4 Bokval med utgångspunkt i eleverna

Resultaten var i stort samstämmiga när det kom till frågan om man väljer ämnen som på något sätt är aktuella bland eleverna i gruppen. Alla deltagare angav att de försökte anpassa sina val men med olika inriktningar. Valet kunde vara temainriktat, riktat mot aktuell åldersgrupp eller föranlett av direkta händelser i vardagen. Hos flera av deltagarna fick eleverna också möjlighet att påverka i samband med valet av ämne.

B: Ja, kanske just i början när jag tar emot en etta brukar jag läsa en bok som handlar om hur det är när man ska lära sig att läsa, en bilderbok som handlar om att lära sig läsa i skolstarten. Det är vid ett sånt tillfälle jag gör det, annars försöker jag väl att läsa böcker som är på deras nivå, att de är ungefär lika gamla barn. Om det handlar om några barn så är de i deras ålder.

D: Så har jag ju inte tänkt med högläsning, utan barnen har ju fått tänka till liksom. Och de kopplas ju ihop, det blir ju de här böckerna som barnen själva valt ut. Men jag styr ändå upp valet av böcker till de böcker som är bra att läsa ur. Det går ju inte ha böcker som är helt fel.

E: Har det hänt något i gruppen och jag kan hitta en bok som stämmer med det, då tar jag den boken. Jag behöver ju inte tala om att just det här har hänt därför tar jag den här boken. Utan man får reflektera och kanske det kommer upp en massa tankar.

Valet av bok kunde ske utifrån elevernas önskemål samt olika aktuella teman inom den ram som läraren ansåg lämplig. Åldersanpassning av det budskap som boken förmedlar ansågs viktigt och ibland valdes böcker som lyfter fram företeelser som kunde återspeglas i vardagshändelser inom elevgruppen.

7.1.5 Bearbetning av texten

Alla deltagare berättade att de förklarar svåra ord för att bearbeta texter, de flesta direkt medan läsningen pågår. En ansåg att frågor stör berättelsen och ville undvika det genom att främst förklara innan. Samtliga var införstådda med att utveckla och förklara så att alla ska förstå och följa med i berättelsen. En angav att de ibland samtalar i klassen om hur berättelsen ska utvecklas, och ytterligare en lät ibland eleverna hitta på alternativa slut.

A: Ja, både under tiden jag läser och efteråt. Medan man läser kan man få stanna upp och förklara t.ex. vissa ord. Efter att jag läst klart försöker jag sammanfatta och kolla att barnen har förstått. Läser vi en kapitelbok kollar vi av vad som har hänt, när av barnen kan få tala om det. Om det är ord som jag tror att barnen inte vet stannar jag till och förklarar. Ibland får barnen hitta på ett annat slut på en saga.

B: Ja, det händer om det är nåt som är lite krångligt, lite svårt så brukar jag stanna upp och fråga om de vet vad det är först och främst. Om nån vet får de berätta och sen pratar vi runt lite mer omkring det. Det gör man ju oftast om det är något som är lite svårt under tiden man läser. Sen kan man ju också fråga på slutet också, hur de tror att det går, det händer att man gör det.

E: Nej, när jag läser en bok är dom tysta, jag vill att de ska vara tysta då. Är det så att jag läser en text där jag är medveten om att det finns ord som de inte har mött, så kan jag ta det endera före och berätta om ordet, eller också i samband med att jag läser det i texten.

Den textbearbetning som förekom var främst att förklara svåra ord, men vissa inslag fanns också av att eleverna ibland fick föreslå hur berättelsen skulle sluta. Det fanns därför delar som i viss mån påminner om boksamtal men de var inte av den omfattningen att de går att likställa.

7.1.6 Samtal om det eleverna läst

Svaren på frågan om man samtalar om böcker som eleverna läst själva visade att de samtal som förs mest handlade om de texter och böcker som lästs i skolan. En uttryckte att det läses lite hemma eller utanför skolan och att det kan vara anledningen. Svaren var dock delvis begränsade av att frågan ställdes till en grupp pedagoger i en F-3 skola där en del av eleverna ännu inte kan läsa.

B: Nja, det gör vi nog inte så ofta faktiskt som jag kan komma på nu.

C: Ja jag brukar inspirera dom till att önska böcker i julklapp. Jag brukar fråga efteråt vad de har fått för böcker. Vi pratar mycket litteratur.

E: Det läses väldigt lite hemma kan jag konstatera och det kanske är en av anledningarna till att man inte pratar om böcker som man har hört utan vi pratar om de saker som vi läst här.

Samtal kring självlästa böcker förekom knappast utan det som samtalades om, i den mån det gjordes, var texter eller böcker som lästs eller berättats om under skoltid. Därför kan den åsikt som framkom om att det läses lite hemma vara mer eller mindre välgrundad.

7.1.7 Kunskap om boksamtal

Ingen av de svarande kände till metoden boksamtal i detalj. Några hade en diffus uppfattning om begreppet men ingen hade använt sig av just denna metod innan försöksperioden.

A: Ja jag har hört talas om det. Jag har inte använt den, vet inte riktigt vad det innebär.

B: Ja jag känner igen ordet men jag har inte använt mig av det. Jag har hört det men jag vet inte liksom gången eller hur man gör.

C: Nej, jag har inte hört talas om det.

D: Nä det känner jag inte till.

E: Jag vet att det finns boksamtal, men jag har inte använt mig av dem och jag är inte så väl införstådd

Boksamtal enligt Chambers, som ingår i den här studien, hade ingen direkt kommit i kontakt med eller prövat på före studien. Någon hade hört talas om boksamtal i en allmän mening men ingen hade kunskap om hur det skulle genomföras.

7.1.8 Metoder för att öka läsförståelsen hos eleverna

Svaren visade att flera olika tillvägagångssätt användes av pedagogerna för att bidra till ökad läsförståelse hos eleverna. En använde sig av dramatisering och teater, två lät eleverna läsa själva följt av att de får frågor på texten. En nämnde också hur hon försöker uppmuntra eleverna att aktivt fundera kring vad de läst.

A: Vi dramatiserar ibland en saga eller bok som vi läst. Barnen spelar upp en teater för en annan klass.

B: Nu kan de ju läsa lite mera och då brukar jag ge dem en egen text de får läsa och sen är det frågor på texten. Och sen är det en del som har kommit så långt i extraböckerna, där finns det ju läsförståelse också. Men tänker man gemensamt för alla så brukar jag göra så att de får läsa själva och sen är det frågor till. Det är väl det jag gör.

C: Ja jag tar upp det på föräldraträffar, utvecklingssamtalen vikten av att läsa böcker. Tipsar föräldrarna hur de kan få barnen att själva söka kunskap. I skolan så uppmuntrar jag dem att tänka efter vad de har läst, att de ska läsa om igen om de inte förstod. Om det är lite längre text säger jag att de kan dela upp texten i små stycken och läsa varje stycke för sig.

D: Att man pratar och uppmuntrar att fråga om det man inte förstår, men inte direkt någon annan metod. Jag vet inte vad jag ska svara på den här frågan.

E: Mer än det jag sagt i intervjun? Nä, sen blir det ju spontana saker när man håller på också. Läser jag en bok gör jag lite annorlunda det kan vara lite mera rätt/fel, i en dikt är det svårare med rätt/fel eftersom det är mycket känslor som spelar in. Läser jag en bok kan jag fråga vad heter den, eller vad hade det för färg på bollen, bara för att kolla om de hänger med. Sen tar jag andra frågor, hur tror ni att han kände, vad tror ni hände, sådana frågor kan man också styra.

Det fanns en samlad aktiv inriktning bland samtliga lärare att arbeta med ökad läsförståelse och att skapa intresse för böcker och läsande. Detta kunde inkludera dramatisering och teater utifrån texter samt följdfrågor till lästa böcker och samtal om dikter.

7.1.9 Sammanfattning av första intervjuomgången

Den bild som framkom efter de inledande intervjuerna var att lärarna arbetade aktivt med olika arbetssätt för att öka läsförståelsen. Det handlade i huvudsak om traditionella arbetssätt eller metoder såsom läsläxor, bokrecensioner och högläsning. Även dramatisering, diktläsning och följdfrågor till böcker och texter förekom hos vissa av lärarna. Valet av böcker styrdes utifrån lärarnas egna erfarenheter men bokval förekom även utifrån förslag från elever eller aktuella teman. Ingen kände till eller hade prövat på boksamtal, om än det fanns inslag som i viss mån påminde om arbetssättet.

7.2 Efter presentationen av boksamtal

En uppföljande intervju utfördes efter att deltagarna hade provat på boksamtal under en tre veckor lång period.

7.2.1 Tankar om boksamtal

Deltagarna tillfrågades hur de tyckte att boksamtalen hade fungerat och svaren sammanföll på så sätt att alla ansåg att samtalen fungerat bra. Två sa att det fungerat bättre än förväntat. En ansåg att hon märkt en utveckling i elevernas tänkande och även i sitt eget när hon arbetat med samtalen. Det framgick även att eleverna var villiga och intresserade att få svara och att delta aktivt.

A: Bra, det gick bättre än vad jag trodde att det skulle gå. Barnen var med bra och ville svara, prata. En del barn har kunnat hitta riktigt bra saker i texten och jag tycker att det har gått framåt, de har blivit duktigare på att svara.

B: Ja, över förväntan så gick det väldigt bra tycker jag. Dom var väldigt pigga på att svara på frågorna som jag ställde. Det var jättemånga som räckte upp händerna på en gång.

C: Bra jag använde boksamtal till läsläxan och där får barnen välja en fråga om dom tyckte det var roligt/inte roligt. Det är med dom frågorna vi använt. Alla får svara och alla ska få chansen att prata.

E: Det har fungerat bra, det har det gjort och det har ju hänt en utveckling i barnens tänk och i mitt eget tänk.

Det var ingen tvekan om att alla ställde sig positiva till boksamtal, och man kan dessutom spåra en viss positiv överraskning bland deltagarna över den respons som eleverna visade.

7.2.2 Arbetet med boksamtal

Det framgick i svaren att inriktningen på hur man valt att lägga upp boksamtalen under försöksperioden varierat. Fyra av deltagarna valde ut texter till samtalen och en använde klassens läsläxa som grund. Två väntade med frågorna till ett senare tillfälle medan de övriga ställde frågorna direkt efter läsningen. En kombinerade även läsningen med att eleverna fick rita bilder innan frågorna ställdes.

B: Ja jag förklarar för dom lite om det här, varför vi gjorde det. Jag läste en bok, valde Bröderna Grimm, repeterade det här med författarens namn att det var länge sen den skrevs. Det är ju sagor i boken. Sen berättade jag att vi läser den på morgonen och sen efter lunchrasten kommer jag att fråga er lite grann om boken.

D: Jag gick igenom frågorna som jag fick av dig en efter en och så fick alla räcka upp handen och samtalade om frågorna. Det gjorde jag på en gång efter jag läst - jag väntade inte flera dagar utan tog allt på en gång.

E: Jag har alltid läst dikten två gånger till att börja med och sen har de fått rita efteråt, nån bild som har kommit upp när de hört texten, någonting som spelar roll. Sen har de satt sig ner och rita och medan de ritat har jag läst dikten ännu en gång. Så bryter jag och ställer frågorna jag fått av dig.

Det fanns en variation i hur lärarna la upp sitt arbete med att testa metoden, delvis beroende på de olika elevgruppernas sammansättning. Alla provade dock på arbetssättet och arbetade enligt den inriktning som var föreslagen.

7.2.3 Grundfrågornas användbarhet

Alla ansåg att grundfrågorna var bra och användbara. En deltagare använde inte frågan om mönster när hon inte ansåg att texten var lämpad för det. De övriga använde alla frågor och tre noterade att frågan om mönster gick bättre att använda än vad de hade förväntat sig. En noterade också att eleverna efter några boksamtal hade frågorna med sig i sitt tänkande direkt när de hörde en ny text under högläsning.

A: Ja. Bra, enkla frågor som man alltid kan ha med sig i huvudet även till samtal om vardagliga saker som hänt. Den sista om mönster och kopplingar fattade de direkt, de hittade mycket som stämde på den särskilt i sagorna vi läste.

B: Ja det tycker jag. Det var inte nån faktiskt som var svår. Till och med den här sista frågan också som jag tänkte, undrar om de förstår den sista med mönster och kopplingar, men nej jag förklarade för dom och de kom på saker på en gång. Det är lättare att hitta sånt i sagor.

C: Ja, de första tre har jag använt, de tyckte jag var bra. Den sista om mönster har vi inte använt. Jag tycker inte att den stämt in på de texter vi haft.

D: Ja det tycker jag, det var väldigt bra och just det här med mönster och kopplingar var intressant, dom kom på många fraser som togs upp i kopplingen mot boken. Jag trodde det skulle vara svårt för dom, förstå vad det var men jag förklarade för dem vad mönster var så det var inga problem alls.

E: Det var bra att jag gjorde boksamtal flera gånger för barnen började känna igen frågorna och en del barn tror jag till och med på tredje, fjärde gången hade dem i bakhuvudet när de hörde texten. Det var ju barnen som fick vägleda de andra i tänket och det tror jag gjorde jättemycket. Man hakade på varandra hela tiden det blev som en kedja även om kedjan skulle spreta åt elva olika håll blev det som ett sammanhang för barnen. Det var okej för barnen att ställa frågor om det man inte förstod

Alla var överens om att dessa enkla frågor fungerade bra och var lätta att använda. Här märks också tydligt det positiva intrycket över hur lätt och snabbt det gick att introducera arbetssättet och att eleverna direkt var med. Det stärker intrycket att boksamtal även i den enklaste formen, den som testades i denna studie, sannolikt fungerar.

7.2.4 Fördelar med boksamtal

Att det finns fördelar med boksamtal var alla deltagare eniga om och det uppfattades som ett bra hjälpmedel för att komma igång med reflektioner om texter. En lyfte fram samtalet som ett sätt att öka läsförståelse och ordförrådet. En annan tyckte att samtalet synliggör boken på ett annat sätt än traditionella bokrecensioner. Samtalet ansågs leda till ökad aktivitet eleverna emellan och de får träning att tala inför andra. Det lyftes också fram att boksamtal använt under en längre tid kan leda till att eleverna tränar sig i att tänka och uttrycka sig kring texter.

B: Ja fördelar måste det absolut vara, det väcker deras tankar om boken. Man liksom synliggör boken på ett helt annat sätt, får dem att tänka efter hur, vad tycker jag om boken. Vad var det som var bra i den? Vad var det som var dåligt och så där. Jag tror det här är nog så bra att

göra, ja mycket bättre än bokrecensioner. Det här ger mer än att de ska sitta själva och skriva som man har gjort så mycket. Då har det blivit korta svar, bra, dåligt, man vet inte vad de tycker, tänkt. Nu när de får prata hör man vad de tycker, det är en fördel. Barnen hör vad de andra tycker, när ett barn hade sagt nåt sa en annan "det tycker jag också".

C: Ja det är en hjälp för läraren, med frågorna får man igång samtal. De är ett stöd när man ska prata med barnen. Arbetar man så här en längre tid kommer säkert barnen att både tänka och även uttrycka sig utifrån frågeställningarna spontant kring texterna vilket ger en större öppenhet och mera över till tankar.

D: Ja det är bara fördelar. För det första är det väldigt bra för läsförståelsen och ordförrådet man diskuterar och just att de får prata högt inför varandra. Det är så mycket som ingår när man samtalar. Det är inte bara om själva boken, det är bra för barnen överlag med samtal tycker jag.

Det finns ingen tvekan om att lärarna såg fördelar med det här arbetssättet och alla insåg att det finns en möjlighet att använda det för att träna ord- och läsförståelse. Man såg också möjligheter i att eleverna lyfter varandra i samtalen och att självkänslan gemensamt stärks när man berättar och redovisar åsikter inför varandra.

7.2.5 Nackdelar med boksamtal

Ingen redovisade någon direkt nackdel med boksamtal. En angav att samtalet tar tid och att tiden är en begränsning när man vill att alla elever ska vara delaktiga. En annan menade att gruppstorlek kan vara av betydelse för att boksamtalet ska kunna genomföras på ett bra sätt.

A: Jag ser inga nackdelar, men i stora barngrupper kan det vara svårt att låta alla prata. Det tar för lång tid, svårt att hålla intresset uppe men annars är det inga nackdelar.

B: Jag ser inga nackdelar, dessutom går det fort att planera. Det är bara att hitta något som är lagom att läsa, inte för långt. Det enda man behöver tänka på när man väljer är att det ska höra till deras ålder, som är intressant, annars kan jag inte komma på något nu.

E: Tidsmässigt, det är det enda jag ser. Om jag vill sätta mig och läsa men vet att det bara är en kvart som jag har på mig, då måste jag skynda mig att läsa och då kanske det inte blir nåt samtal. Sen är det så att vi måste våga ta i sakerna de pratar om också vare sig det är det ena eller det andra.

Det framkom inget negativt om själva användandet av boksamtal, däremot en del funderingar kring hur stora elevgrupperna kan vara för att effekten ska bli så bra som möjligt. Dessutom fordras att tillräckligt med tid kan disponeras för att alla elever ska ha möjlighet att komma till tals. Ingen ansåg att de begränsningar som detta kan innebära var så stora att det ledde till direkta nackdelar.

7.2.6 Lärarens tankar om att fortsätta arbeta med boksamtal

Alla deltagare i studien angav att de kunde tänka sig att fortsätta att arbeta med boksamtal. En lyfte fram samtalet som en hjälp i vardagen och tre betonade att grundfrågorna är bra. En poängterade också att metoden tränar eleverna att reflektera och prata inför varandra.

A: Ja absolut, det är bra med samtalen när man läst böcker. De får träna att reflektera, tycka till, ha åsikter, prata inför varandra.

B: Ja absolut! Det här tror jag är väldigt bra, mycket bättre än bokrecensioner.

C: Ja det ska jag göra, boksamtal och frågorna är en hjälp i vardagen. Man kommer lätt ihåg dom, man har dom i huvudet, man kan använda dom vid olika samtal med barnen. Det är en bra hjälp.

D: Ja det kan jag. Det är viktigt med samtal överhuvudtaget och så får dom tänka efter just om boken som man har läst för dom. Det var bra frågor

Det fanns en genomgående positiv inställning till att arbeta med boksamtal, alla deltagare ansåg att arbetssättet kan vara ett kompletterande inslag i vardagsarbetet. Den enkelhet som utmärker metoden gör att den är lätt att använda och kräver ingen större förberedelse, åtminstone i dess enklaste form.

7.2.7 Sammanfattning av andra intervjuomgången

Boksamtal fick en klar positiv respons från både lärare och elever, alla arbetade med grundfrågorna men med viss variation. Frågorna ansågs lätta att använda och eleverna kom snabbt in i sättet att tänka och resonera kring texterna. En del synpunkter framfördes beträffande lämplig gruppstorlek för att ge alla elever möjlighet att delta i samtalen. Detta var dock ingen kritik mot själva arbetssättet utan mer en organisatorisk fråga. Att arbeta enligt Chambers inriktning ansågs vara ett bra komplement i vardagsarbetet med läsförståelse. Alla sa sig vara beredda att fortsätta arbeta med boksamtal efter den avslutade försöksperioden.

8 Diskussion

Detta avsnitt innehåller reflektioner över undersökningsmaterialet, en metoddiskussion samt förslag till fortsatta studier.

Syftet med denna studie var att lära en grupp pedagoger en ny metod för att arbeta med läsförståelse. För att undersöka hur boksamtal fungerar som metod i förskoleklass och årskurs 1-3 fick pedagoger på en F-3 skola prova på att använda den i sin undervisning under en tre veckor lång försöksperiod.

8.1 Studiens frågeställningar

Som framgång användes en kvalitativ metod för att samla in data. En svårighet med denna typ av metod kan vara att översiktligt sammanställa materialet och att dra slutsatser. Därför har jag valt att diskutera materialet utifrån syftets tre frågeställningar:

- Hur arbetade pedagogerna med läsförståelse före introduktionen av boksamtal?
- Hur genomfördes bokstamtalen under försöksperioden?
- Vilken var pedagogernas uppfattning om att använda boksamtal?

8.2 Arbete med läsförståelse före presentationen av boksamtal

Den bild som framkom i de inledande intervjuerna var att de tillfrågade pedagogerna ansåg sig arbeta aktivt med läsförståelse, samtidigt som man kan konstatera att de använde sig av ett begränsat urval aktiviteter. Det fanns inslag av ansatser att bredda det mer invanda sättet med bänkböcker och bokrecensioner, men samtal i samband med läsning begränsades i stor del till att förklara svåra ord. Högläsning tillämpades av alla deltagare, om än i varierande omfattning och mest utbrett i de tidiga klasserna där läsfärdigheterna inte var så stora eller saknades helt.

Vikten av att använda högläsning för att öka läsförståelse framhålls av flera av de författare som finns refererade i bakgrunden, bl.a. Taube (2007) och Lindö (2005). I studien kan man se att högläsning inte gavs så stort utrymme tidsmässigt, vilket en av pedagogerna noterade och framförde som en brist. Högläsning bör enligt min åsikt ges större utrymme än att vara en passus under en fruktstund eller något att ta

till som utfyllnad i övrigt. Läsning ska ges det utrymme som rimligen krävs för att vidga intresset och skapa ett naturligt förhållande till litteratur. Det är också viktigt med en bredd på utbudet av böcker för att bidra till en ökad genremedvetenhet och förståelse av olika texter.

Samtal om texter i den meningen som Chambers (1993), Partanen (2007), Liberg (2006) m.fl. lyfter fram förekom relativt begränsat. Genomgång av läsläxa med förklaring av och resonemang kring svåra ord samt att eleverna får tillämpa reflekterande diktläsning och fantisera kring alternativa avslut på böcker fanns dock med i det arbetssätt som användes. En av pedagogerna använde också en mer utvecklad form av bokrecension i arbetet med eleverna. Detta innebar att de fick träna sig i att argumentera inför klassen och föra fram sina åsikter, vilket är ett bra exempel på vad Chambers (1993) och Reichenberg (2008) lyfter fram och som även läroplanen tar upp som nödvändigt för elevers utveckling. Sammantaget var ändå metoderna för att arbeta med läsförståelse relativt få hos den undersökta gruppen. Mycket av arbetet är utifrån mitt sätt att se präglad av traditioner och invanda rutiner. När avkodningen är klar och eleverna kan läsa fortsätter inte arbetet med texter som det borde, sett mot ett utvidgat textbegrepp. Den tid som avsattes för arbete med läsförståelse var inte heller av den omfattning att den kan anses som tillräcklig.

Resultatet speglar min undersökning men jag håller för sannolikt att man kan se liknande resultat och mönster i motsvarande skolor, vilket också har framkommit i PIRLS undersökning. I den framgår bland annat att skolan generellt inte avsätter tillräcklig med tid för att utveckla elevers läsförmåga (Skolverket, 2007).

8.3 Genomförandet av boksamtal under försöksperioden

Studien avgränsades till att arbeta med Chambers (1993) fyra grundfrågor och utifrån dessa introducerades boksamtalen i de olika grupperna. Sättet att arbeta med frågorna och den respons som eleverna visade stämde väl överens med vad som utlovats för metoden. Det fanns dock rätt stora variationer i valet av texter och antalet genomförda samtal under försöksperioden. Jag ser det som sannolikt att ett frekvent användande av frågorna bidrar till att eleverna spontant börjar bearbeta texterna i sin tankevärld utifrån frågestrukturen utan direkt uppmaning.

Alla ansåg att grundfrågorna var bra och användbara, men en av pedagogerna använde inte den fjärde frågan om mönster och kopplingar eftersom hon ansåg att

den inte passade i de texter som hon läste för eleverna. Detta var dock ett val som hon själv gjorde utan att först testa hur eleverna skulle ha kunnat svara och resonera. De övriga deltagarna noterade att de blev förvånade över hur snabbt och lätt just den frågan hanterades. Det är troligt att alla fyra grundfrågor går att använda till de flesta texter när eleverna fått möjlighet att bli förtrogna med hur de är tänkta att användas.

I samband med instruktionen till boksamtal uppstod en fråga kring varför grundfrågorna skulle ställas utifrån Chambers "Jag undrar..."-ansats och inte med hjälp av "Varför?". En av deltagarna var av uppfattningen att "Varför"-frågor borde fungera lika bra. Intressant att notera här är hur Franzén i sin metod *Att läsa mellan raderna* (Reichenberg, 2008) just förespråkar användandet av "Varför"-frågor, till skillnad från Chambers som i sina beskrivningar är noga med att poängtera att denna formulering bör undvikas då den är negativt laddad och inte inbjuder till samtal (Chambers, 1993). Jag tror att det kan vara så, precis som Chambers förespråkar, att det är det lättare att få eleverna engagerade i samtalen om frågorna är av "jag undrar" karaktär. Denna formulering ger större utrymme till egna tankar och åsikter än en "varför"-fråga som mer utgår från ett förutbestämt eller "rätt" svar.

Utifrån pedagogernas olika genomföranden kan man se skillnader i hur de använde metoden. Två använde boksamtal precis som det angavs i instruktionen, och väntade en tid från det att texten lästes tills att frågorna ställdes, medan de övriga tre ställde frågorna direkt efter att texten lästs. Huruvida detta haft inverkan på resultatet i det här fallet är svårt att säga. Den pedagog som använde metoden mest frekvent tyckte sig efter ett par genomförda boksamtal kunna se att eleverna spontant började tänka och resonera utifrån grundfrågorna när de hörde en ny text.

8.4 Pedagogernas uppfattning om boksamtal

Att introducera boksamtal i verksamheten mottogs positivt överlag bland pedagogerna. Samtliga deltagare uppfattade att metoden tillförde något utöver det som de tidigare arbetat med och noterade att den var bättre än vad de förväntat sig. Elevernas direkta engagemang och tydliga reaktion stärkte också bilden av att boksamtal är en stimulerande aktivitet som kan bidra till deras utveckling, såväl språkligt som personligt. Alla deltagare i studien framförde att de kommer fortsätta arbeta med metoden i sitt vardagliga arbete eftersom de redan under den korta försöksperioden upplevt den som ett hjälpmedel för att öka läsförståelsen hos eleverna. Här är min förhoppning att det verkligen så sker och att det utvecklas till

ett arbetssätt som används och som kompletterar det arbete som redan bedrivs för att öka läsförståelse.

Att det finns fördelar med boksamtal var samtliga deltagare eniga om och en generell uppfattning var att det fungerade som ett bra hjälpmedel för att komma igång med reflektioner om texter. Man ansåg också att boksamtal leder till ökad aktivitet eleverna emellan och att de får träning i att tala inför andra. Detta stämmer väl överens med vad Chambers (1993) framför som en effekt av att använda metoden.

Deltagarna uttalade också en tilltro till att boksamtal kan öka läsförståelsen och ordförrådet hos eleverna, vilket överensstämmer med Libergs (2006) tankar att om när tillfälle ges att använda språket i samspel med andra skapas möjligheter för ökad ordförståelse som i sin tur leder till läsförståelse. Eftersom det framgick att eleverna tyckte att arbetssättet var intressant och roligt kan man också tänka sig att det ger det resultat som eftersträvas. Mina erfarenheter är att det är lättare att få elever engagerade om de själva aktivt får medverka. Det samspel som boksamtal inbjuder till elever emellan ger förstärkningseffekter i att förstå och utveckla tankar om en text jämfört med att göra det ensam.

8.5 Metoddiskussion

Ett arbete av den här typen som är komprimerat i tid begränsar möjligheten att göra en fullständig bedömning av hur en metod verkligen fungerar. Deltagarna i studien fick endast tre veckor på sig att prova metoden i den dagliga undervisningen. De fick en snabb introduktion och hade bara möjlighet att testa en begränsad del av metoden i form av grundfrågorna. Precis som med allt annat krävs övning och en längre tids arbete för att utveckla och förfina arbetsmetoder och tillvägagångssätt.

Valet att introducera boksamtal för ett antal pedagoger i en F-3 skola fungerade bra därför att det blev en spridning i pedagogernas utbildning och i elevernas åldersgrupper. Beträffande intervjufrågorna i den första omgången visade sig fråga 1 och 8 vara för lika i sin karaktär, vilket innebar att svaren blev ungefär desamma. I övrigt fungerade intervjuerna bra och alla hade möjlighet att medverka vid båda frågetillfällena.

Resultatsammanställningen utifrån Patel & Davidssons (2003) metod underlättade för gruppering och analys. Mitt val att endast göra intervjuer kunde ha kombinerats med observationer men jag valde intervjuformen inom ramen för mitt experiment då

jag ansåg att observationer inte skulle tillföra något ytterligare när mitt syfte var att pröva om det var möjligt att introducera ett nytt arbetssätt bland en grupp pedagoger. Studien visar att boksamtal sannolikt går att överföra och praktiskt använda i en skolverksamhet.

8.6 Slutord

Min personliga åsikt om den genomförda studien är att det har varit mycket stimulerande och intressant att introducera en ny metod hos en grupp förskollärare, fritidspedagoger och lärare, som direkt fick acceptans och som enligt responsen kommer att fortsätta användas i det dagliga arbetet. En annan positiv effekt var elevernas reaktioner, och hur de direkt med iver ville svara på frågorna och vara delaktiga i diskussionerna. Detta var något som märktes i alla åldersgrupper.

Att använda boksamtal fullt ut med såväl grundfrågor, allmänna frågor och specialfrågor, ställer höga krav på pedagogen i form av förberedelser, val och studier av texter samt utformning av relevanta frågor. Som en deltagare poängterade måste pedagogen också klara av att diskutera allt som kommer upp, och kunna hantera även känsliga ämnen. Dessutom krävs förmågan att kunna hålla ett samtal levande och verkligen ge utrymme för alla elever att delta.

Ett förslag på fortsatt och mer omfattande studie skulle kunna vara att följa en eller flera elever under ett läsår, eller eventuellt ännu längre tid, för att se hur läsförståelse och även skrivutveckling och social förmåga utvecklas. Ett annat uppslag till studie skulle kunna vara att följa hur en pedagog kan utveckla sitt arbete och förhållningssätt för att bidra till ökade läsförståelse bland eleverna.

9 Referenser

- Aimonette Liang, Lauren; Galda, Lee (2009). *Responding and Comprehending: Reading With Delight and Understanding*, *The Reading Teacher*, 63(4) sid 330-333.
- Chambers, Aidan (1993). *Böcker inom oss*, Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Chambers, Aidan (1994). *Böcker omkring oss, om läsmiljö*, Stockholm: Norstedts Förlag AB.
- Damber, Ulla (2010). *Reading for life; Three studies of Swedish Students Literacy Development*, Department of Behavioural Sciences and Learning: Linköping University
- Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Elbro, Carsten (2004). *Läsning och läundervisning*, Stockholm: Liber.
- Hellspong, Lennart; Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Ivarsson, Lena (2008). *Att kunna läsa innan skolstarten. Läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare*, Pedagogiska Institutionen: Umeå Universitet.
- Kvale, Steinar; Brinkman, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*, Malmö: Holmbergs.
- Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*, Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Birgitta (red). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

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

Lundberg, Ingvar; Herrlin, Katarina (2005). *God läsutveckling, kartläggningar och övningar*, Stockholm: Natur och Kultur.

Lundberg, Ingvar (2007). *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning. Språklekar i förskoleklass*, Stockholm: Natur och Kultur.

Lpo 94 (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Längsjö, Eva; Nilsson, Ingegärd (2005). *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs och skrivlärande förr och nu*, Lund: Studentlitteratur.

Marton, Ference; Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur

Molloy, Gunilla (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*, Lund: Studentlitteratur.

Partanen, Petri (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*, Stockholm: Bonniers.

Patel, Runa; Davidsson, Bo (2003). *Forsningsmetodikens grunder*, Lund: Studentlitteratur

Reichenberg, Monica (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten läsaren och samtalet*, Stockholm: Natur och Kultur.

Skolverket (2007). *PIRLS 2006, Rapport 305*, Stockholm: Skolverket.

Stensson, Britta (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*, Göteborg: Daidalos.

Street, Brian (1995). *Social literacies. Critical approaches to literacy indevelopment,ethnography and education*. Harlow, Essex: Longman Group Limited.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, Lund: Studentlitteratur

Taube, Karin (1997). *Läsinlärning och självförtroende*, Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Taube, Karin (2007). *Barns tidiga läsning*, Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*, Lund: Studentlitteratur.

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

10 Bilaga 1 – Frågor vid inledande intervju

1. Arbetar du aktivt med litteratur i klassrummet för att öka läsförståelse? Hur?
2. Läser du högt för eleverna?
3. Hur resonerar du kring valet av bok?
4. Väljer du ämnen som är aktuella i gruppen?
5. Samtalar ni om texten under läsningens gång/efteråt? Om ja, på vilket sätt? Om nej, varför?
6. Samtalar ni om böcker eller texter som eleverna läst själva?
7. Känner du till metoden boksamtal? Om ja, har du använt dig av den?
8. Använder du någon annan metod för att öka läsförståelsen hos eleverna?

11 Bilaga 2 – Informationsblad ”Prova på Boksamtal”

Boksamtal är en metod för att öka elevers läsförståelse, som bl.a. Aidan Chambers beskriver i sin bok *Böcker inom oss* från 1993.

Metoden går ut på att lärare och elever tillsammans i grupp pratar om en bok eller text som gruppen läst i klassrummet, genom högläsning eller som eleverna läst själva, för att skapa en djupare förståelse för det man läst.

Tillsammans i grupp diskuterar man sedan vad man gillade och inte gillade i texten, reder ut saker som man inte förstått och försöker hitta mönster och kopplingar.

Enligt Chambers inriktning finns tre typer av frågor att använda sig av som stöd i samtalet: *Grundfrågor* för att inleda samtalet, *Allmänna frågor* som är fördjupningsfrågor som kan användas för alla texter och *Specialfrågor* som är specifika för just den lästa texten och som läraren tar fram i förväg. Frågorna ska ses som hjälpmedel och ska aldrig visas för eleverna eller lämnas ut som frågeformulär.

Uppgift

Under tre veckors tid kommer du att få prova på att arbeta med en enklare version av boksamtal.

Du väljer själv vilka texter som gruppen ska läsa. Välj texter som är så korta att de går att läsa vid ett tillfälle. Du väljer också om du vill använda dig av högläsning eller om eleverna själva ska läsa. Alla elever läser då samma text.

Efter att gruppen läst klart rekommenderas att ni väntar 1-2 dagar innan ni genomför ett boksamtal, så att gruppen har hunnit ta till sig texten.

Boksamtalet genomförs sedan med hela gruppen tillsammans i klassrummet. Det är du som leder samtalet och för denna uppgift kommer du i första hand att ta stöd av de fyra grundfrågorna:

- Var det något du gillade i boken?

- Var det något du ogillade?
- Var det något du inte förstod eller tyckte var svårt?
- Lade du märke till några mönster eller kopplingar?

Ta en fråga i taget och ge gruppen tid så att alla som vill säga något får möjlighet att göra det. Gå sedan vidare till nästa fråga. Det går även bra att själv lägga till fördjupande frågor.

Om du märker att det behövs kan du under samtalet när som helst föra tillbaka diskussionen till texten med hjälp av frågan "Jag undrar, hur vet du det?". Undvik att ställa frågan "Varför?" som är negativt laddad.

I slutet av samtalet sammanfattar du för hela gruppen vad som sagts så att alla får möjlighet att minnas och hitta en röd tråd i diskussionen, och nå fram till en gemensam tolkning av texten.

Tack för din medverkan!

12 Bilaga 3 – Frågor vid uppföljande intervju

1. Hur tycker du att boksamtalen har fungerat?
2. Hur har du lagt upp dina samtal?
3. Tycker du att grundfrågorna var användbara?
4. Vilka fördelar ser du med boksamtal?
5. Vilka nackdelar ser du med boksamtal?
6. Kan du tänka dig att fortsätta att använda dig av boksamtal? Varför/varför inte?