



Kultur, språk och medier

Examensarbete i fördjupningsämnet Svenska och lärande

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Textsamtal

- Lärares och elevers uppfattningar om och förhållningssätt till samtal om text

Text Conversation

- *Teachers' and students' perceptions and attitudes to conversations about text*

**Caroline Ollermark
Sara Persson**

Grundlärarexamen med inriktning
mot arbete i årskurs 4-6, 240
högskolepoäng

Examinator: Anna Clara Törnqvist

Handledare: Marie Thavenius

Slutseminarium 2016-03-18

Förord

Detta examensarbete i fördjupningsämnet svenska är skrivet av två lärarstudenter med inriktning mot arbete i årskurs 4-6 på grundlärarprogrammet på Malmö högskola. Vi vill med detta examensarbete ta reda på om och i så fall hur textsamtal används i de deltagande klasserna i årskurs 4. Det är även av intresse att undersöka hur lärarna och eleverna förhåller sig till dessa samtal. Vi har valt att skriva examensarbetet tillsammans och därmed ansvarar vi solidariskt för det.

Sammandrag

Elever möts dagligen av olika texttyper såsom bilder, hemsidor, reklam, texter på tavlan och från olika medier. Det är därför viktigt att som lärare bidra med verktyg i form av textsamtal för att elever ska kunna förstå och kritiskt granska alla typer av texter. Syftet med vårt examensarbete är att ta reda på om och i så fall hur textsamtal används i de deltagande klasserna i årkurs 4. Det är även av intresse att undersöka hur lärarna och eleverna förhåller sig till dessa samtal. I teoridelen behandlar vi vikten av att samtala om texter samt presenterar och förklarar begreppen text, textsamtal och critical literacy. Vygotskijs sociokulturella teori och konceptet Zone of Proximal Development förklaras. Avslutningsvis bearbetas de svårigheter och dilemma som kan dyka upp vid arbetet med textsamtal. För att få svar på våra forskningsfrågor har vi valt att samla in data med hjälp av att kombinera enkäter och intervjuer som har kvalitativa och kvantitativa inslag. Två lärare intervjuades och deras 44 elever svarade på en enkät. Resultatet av den empiriska undersökningen utgjorde inte en grund för att generalisera lärares samt elevers uppfattningar om textsamtal. Däremot synliggjorde resultatet två enskilda lärares och deras elevers uppfattningar om och hur textsamtal används. Resultatet behandlade även de deltagande lärarnas och elevernas förhållningssätt till textsamtal. Resultatet visade att textsamtal förekommer i de deltagande klasserna. Eleverna uppfattade främst att de samtalar om texter, böcker och bilder. Bearbetningen av de olika texttyperna skedde oftast i helklass och minst i grupp. Detta var en intressant kontrast då elevernas preferenser tydligt visade att de föredrar att arbeta i grupp. Både lärarna och eleverna hade överlag ett positivt förhållningssätt gentemot textsamtal.

Nyckelord: Critical literacy, elever, lärare, sociokulturell teori, text, textsamtal.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	7
2. Syfte och problemställning.....	9
3. Teorigenomgång.....	10
3.1 Det vidgade begreppet text och textsamtal	10
3.2 Critical literacy	11
3.3 Att förstå texter med hjälp av textsamtal.....	12
3.4 Sociokulturellt synsätt	13
3.5 Problematik kring textsamtal	14
4. Metod och genomförande.....	16
4.1 Forskningsstrategier	16
4.2 Metoder	17
4.3 Urval.....	18
4.4 Genomförande	19
5. Resultat, analys och teoretisk tolkning.....	21
5.1 Användandet av textsamtal i klassrummet.....	21
5.1.1 Resultat av lärarnas uppfattningar om användandet av textsamtal i klassrummet..	22
5.1.2 Resultat av elevernas uppfattningar om användandet av textsamtal i klassrummet	23
5.1.3 Elevernas preferenser vid bearbetning av texttyper	24
5.1.4 Analys av lärarnas och elevernas uppfattningar om användandet av textsamtal i klassrummet	26
5.2 Lärarnas samt elevernas förhållningssätt till textsamtal	28
5.2.1 Resultat av lärarnas förhållningssätt till textsamtal.....	29
5.2.2 Resultat av elevernas förhållningssätt till textsamtal	29
5.2.3 Analys av lärarnas samt elevernas förhållningssätt till textsamtal.....	30
6. Slutsats och diskussion.....	33
6.1 Studiens konsekvenser för framtida yrkesroll	36
6.2 Förslag till förändringar av den studerade verksamheten	36
6.3 Förslag till fortsatt forskning.....	37
Referenser.....	38
Bilaga 1	41
Bilaga 2	42
Bilaga 3	49
Bilaga 4	51

1. Inledning

En text är aldrig neutral, avsändaren har alltid en avsikt med texten. Det innebär att alla texter påverkar läsaren (Jönsson & Jennfors 2015, s. 1). I dagens utvecklade samhälle där olika texttyper i form av artiklar, reklam, bloggar, hemsidor, bilder, dator- och tv-spel nästintill bombarderar oss, behöver elever ökad information kring en text och fördjupa kunskapen kring vad den handlar om samt att ha ett kritiskt förhållningssätt till innehållet i texten förmedlar. Med utgångspunkt i att alla texter förmedlar något ser vi även att det är av vikt att samtala kring texter. I vår utbildning har vi blivit bekanta med olika sätt att arbeta med texter och hur samtalen om texter kan vara språkutvecklande. Även läroplanen betonar hur samtal kan leda till nya kunskaper: ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed får tilltro till sin språkliga förmåga” (Skolverket 2011, s. 9).

I detta examensarbete har vi valt att använda oss av textsamtal som baseras på det vidgade textbegreppet. Enligt Lozic (2014) innefattas det vidgade textbegreppet av exempelvis bloggar, dikter, kataloger, filmer, foton, bilder, serietidningar, dator- och tv-spel, tidningsartiklar, skönlitteratur med mera (s. 1). Det är bland annat i samtalet om dessa olika texter som elever kan fördjupa sin kunskap. Det kan vara kunskap såsom att läsa mellan raderna, kritiskt granska innehåll och att samarbeta. Kombinationen av läsandet, tänkandet, talandet och lyssnandet bidrar till att kunskapen och intrycken blir mer befästa, fördjupas och förstärks då budskapet förmedlas på olika sätt (Frykholm 2007, s. 103).

Under vårt självständiga arbete på grundnivå (SAG) undersökte vi om litteratursamtal var språkutvecklande hos elever i grundskolans mellanår. I vår urvalsprocess fann vi en mängd forskning, främst internationell forskning som lyfter fram fördelar samt dilemman som kan uppstå vid litteratursamtal. En av anledningarna till att vi inte fann svenskt forskning i större utsträckning kan enligt lektorn i skriv- och läsutveckling Barbro Westlund vara att “det finns få svenska forskningsstudier om mellanstadiets läsundervisning i praktiken” (2015, s. 15). Majoriteten av den forskning vi tog del av visar på fördelar med litteratursamtal. Forskningen som utfördes i skolmiljöer synliggör hur både lärare och elever ser litteratursamtal som en språkutvecklande faktor. Studierna visar även statistiskt tydliga fördelar med att låta

litteratursamtal vara en del av skolans undervisning. Forskarna framhåller att välstrukturerade litteratursamtal gynnar språkutveckling hos elever, bygger upp deras språkliga självförtroende samt kan bidra till ett bättre klassrumsklimat. Då vi kände att litteratursamtal var aningen för snävt för vår nuvarande undersökning valde vi som tidigare nämnts att använda det vidgade begreppet textsamtal.

Med bakgrund i att det finns få svenska forskningsstudier om läsundervisning i praktiken i mellanåren (Westlund 2015, s.15) och med utgångspunkt i att elever idag möts av enormt mycket texter i sin vardag, texter som behövs samtalas om, vill vi undersöka om och i så fall hur textsamtal används i de deltagande klasserna. Vi vill även ta reda på hur lärarna och eleverna förhåller sig till dessa samtal.

2. Syfte och problemställning

Syftet med vårt examenarbete är att ta reda på om och i så fall hur textsamtal används i de deltagande klasserna. Det är av intresse att undersöka hur lärarna och eleverna förhåller sig till dessa samtal. Vi vill även synliggöra i vilka avseenden det finns likheter och skillnader i lärares och elevers uppfattningar om användandet av textsamtal och deras förhållningssätt till dessa samtal. Detta leder oss till våra forskningsfrågor som lyder:

- Förekommer det samtal om texter i de deltagande klasserna, i så fall i vilken utsträckning?
 - Vilka texttyper samtalas det om?
 - I vilka konstellationer förekommer dessa samtal i?
- Vilka fördelar eller nackdelar ser de deltagande lärarna och eleverna med att samtala om texter?

3. Teorigenomgång

I följande teoridel kommer vi att presentera och förklara centrala begrepp för studien såsom text, textsamtal och critical literacy. Teoridelen kommer behandla vikten av att samtala om texter under rubrikerna *Det vidgade begreppet text och textsamtal*, *Critical literacy* och *Att förstå texter genom samtal*. Under rubriken *Sociokulturell teori* kommer Vygotskijs sociokulturella teori och konceptet Zone of Proximal Development, vilket på svenska översätts som den närmaste utvecklingszonen, att behandlas då textsamtal sker i en social kontext. Avslutningsvis kommer de svårigheter och dilemma som kan dyka upp vid arbetet med textsamtal att bearbetas under rubriken *Problematik kring textsamtal*.

3.1 Det vidgade begreppet text och textsamtal

Vi har tidigare behandlat det vidgade textbegreppet som denna studie baseras på. Det kan tålas att upprepas att Lozic (2014) förklarar att det vidgade textbegreppet innefattar exempelvis bloggar, dikter, kataloger, filmer, foton, bilder, serietidningar, dator- och tv-spel, tidningsartiklar, skönlitteratur med mera (s. 1).

Idag växer barn upp i en värld fylld av olika slags texter. Lundberg och Reichenberg (2011) utvecklar denna syn och belyser en mer detaljerad bild av de texter som barn möter dagligen. De förklarar att barn möter texter av olika slag från morgon till kväll. Vid frukostbordet kan de mötas av morgontidningar, förpackningstexter på mjölk- och flingpaket, på väg till skolan kan de mötas av reklamaffischer och tidtabeller. I skolan tar barn del av läroböcker, texter på tavlan och via olika medier. När de kommer hem från skolan tittar många barn på TV och använder datorn samt mobil för att spela spel och använda internet (s. 17). Säljö framhåller att vår vardag har förändrats av den digitala tekniken, medierna, globaliseringen samt den informationsexplosion som skett de senaste åren. Lärande i denna miljö ställer därmed stora krav på att utveckla ett kritiskt tänkande och en analytisk förmåga (2009, s. 23-27). Till följd av detta är det viktigt att samtala kring andra texter än enbart läroböcker i skolan, eleverna behöver verktyg för att kunna förstå och kritiskt granska alla typer av texter.

Textsamtal är ett arbetssätt och ett redskap för att stötta elever att få en större förståelse för de texter de möter och tar del av. Som Jönsson och Jennfors förklarar är en text aldrig neutral, avsändaren har alltid en avsikt med texten (2015, s. 1). Eleverna har därmed ett behov av att få reflektera, problematisera innehållet och få hjälp med att betrakta texter ur olika perspektiv. Ett resultat av ett textsamtal kan vara att eleven förstår innehållet på ett nytt sätt och kan få en djupare förståelse och visa på en utvecklad syn och kunskap om en text (Jönsson och Jennfors 2015, s. 1). Även Reichenberg betonar vikten av att samtala om text:

“Det sker mycket i ett samtal, när de som samtalar delar varandras tankar; man förhandlar, löser problem, argumenterar, jämför, tolkar, misstolkar, utvecklar idéer, ställer frågor och associerar. Dessutom byggs och befasts kunskap när den bearbetas. Samtalet är med andra ord viktigt för att lärandet ska komma till stånd” (2008, s. 68).

3.2 Critical literacy

Som nämnt i föregående stycke behöver elever verktyg för att förstå och kritiskt granska alla typer av texter (Jönsson och Jennfors 2015, s.1). När man samtalar om texter och diskuterar deras innehåll med elever kan begreppet critical literacy tillämpas. Kerstin Bergöö och Karin Jönsson beskriver i boken *Glädjen i att förstå - språk- och textarbete med barn* deras definition av begreppet critical literacy så här:

“att undervisa om och lära sig hur texter fungerar, att undervisa om och förstå vad texter försöker göra i världen och med människor och att föra barn/elever mot att aktivt ta ställning till texter för att kritiskt granska och rekonstruera den verklighet de lever och arbetar i” (2012, s. 43).

Att arbeta med critical literacy innebär att bygga upp en förståelse för ett innehåll med hjälp av språk och att kunna tolka samt jämföra olika texttyper. Det kan även bidra till att elever får en mer sammanhållen och reflekterande syn på språk, identitet, demokrati och kunskap. Critical literacy handlar även om att ge elever verktyg för att kritiskt granska klass, etnicitet, genus samt att engagera elever i för dem relevanta frågor (Lozic 2014, s. 1). Lozic betonar att ”syftet med

critical literacy är att med språkutvecklande insatser få barn och elever att utveckla förmågan att förstå och påverka sin omvärld och förhålla sig kritiskt till olika beskrivningar av omvärlden” (2014, s. 1).

Jönsson förklarar att frågan om vad eleverna läser och skriver om i skolan inte diskuteras i stor utsträckning. Det är som om texternas innehåll inte är av betydelse, det viktigaste är istället att eleverna läser och skriver (2010, s. 103). Jönsson menar att om man istället låter eleverna läsa kritisk, ställa frågor och samtala om texter hjälper vi dem att fundera över rösten bakom texter, vilka perspektiv som lyfts fram och vilka röster som får förbli tysta. Genom att läsa kritiskt, ställa frågor och samtala kring texter kan man skapa möjligheter att utveckla en kritisk medvetenhet (2010, s. 103).

3.3 Att förstå texter med hjälp av textsamtal

Enligt Reichenberg är en av skolans viktigaste uppgifter att se till att alla elever lär sig att läsa, förstå och använda texter (2008, s. 7). Reichenberg menar också att upprepade misslyckande med att förstå texter kan få förödande konsekvenser som att elever utvecklar en negativ självbild, fylls av ängslan och oro inför arbete med texter (2008, s. 11). Reichenberg förklarar att många skolor överöser elever med en mängd olika texter, i tron om att detta ska höja elevers läsförståelse. En ökad läsförståelse kan leda till att elever får en större trygghet och ett bättre självförtroende vid arbete med texter. Dessvärre tenderar det att då bli en läsning utan liv då elever inte får samtala och reflektera kring det lästa (Reichenberg 2008, s. 63). Även Westlund beskriver betydelsen av att låta elever samtala kring texter. Samtalet kan utgöra en grund för att synliggöra olika upprepade mönster i varierande typer av texter (2009, s. 195). Ett samtal innehållande frågor om texter leder till att aktivera elevers funderingar på hur man förstår, alltså att den metakognitiva förmågan tillämpas (2009, s. 196). Den metakognitiva förmågan avser att elever medvetet funderar över sina tankeprocesser, vilket Westlund hävdar kan bland annat bidra till att utveckla förståelse för den texten (2009, s. 128).

Skolverket understryker att undervisningen i skolan ska utgå från varje enskild individs förutsättningar och behov (2011, s. 8). Genom att inte enbart låta undervisningen innefatta läsning utan även samtal om de texter som elever har tagit del av, når man ut till fler elever. En

elev som har svårigheter att läsa en text kan ha en stor förmåga att föra samtal om texten. Därför är det enligt Westlund av stor vikt att skolan uppmuntrar och värderar de kommunikativa kompetenser som är knutna till en text, exempelvis ett textsamtal (2009, s. 292-293). Westlund hänvisar även till det sociokulturella synsättet, vilket kommer att förklaras mer ingående i nästa stycke, och betonar elevers inflytande på sina klasskamrater. Om elever får möjlighet till att bearbeta en text gemensamt kan de nå en djupare förståelse än vad en enskild elev eventuellt själv hade klarat av (2009, s. 293).

3.4 Sociokulturellt synsätt

Jönsson förklarar att läsning i skolan ofta kan ses som en individuell aktivitet där elever kan få starta skoldagen med tyst läsning i 15 minuter eller att de eventuellt har en bänkbok som de läser i när de har tid över. Och när de till exempel skriver textrecensioner sätts de in i en pärm eller upp på en anslagstavla (2010, s. 88). Istället ska läsning enligt Jönsson betraktas som en social aktivitet, då hon menar att genom att läsa och bearbeta texter tillsammans kan elever ge varandra stöd i arbetet med att förstå och kritiskt granska en text (2010, s. 89). Genom att se lärande som en social aktivitet och se elevers stöttning som en möjlighet till lärande utgår man från den sociokulturella teorin. Den ryska psykologen och pedagogen Lev Vygotskij är grundaren till den sociokulturella teorin som handlar om att utveckling och lärande sker i samspel med andra i en social kontext (Vygotskij 1999, s. 73). Vygotskij konstruerade även konceptet Zone of Proximal Development, som man kan översätta till svenska som den närmaste utvecklingszonen: vilket innebär skillnaden mellan den faktiska utvecklingsnivån och den potentiella utvecklingen som går att nå med hjälp av stöd från andra individer (Vygotskij 1999, s. 269).

Pauline Gibbons delar Vygotskijs synsätt då hon menar att det finns ett flertal fördelar gällande kunskaps- samt språkutveckling då elever får samverka med varandra. Några av dessa fördelar är att genom att flera röster kommer till tals ökar inflödet samt utflödet av information kring texten. Vid samtal i grupp effektiviseras språk- och kunskapsutvecklingen och detta gynnar samtliga elever i klassen men i synnerhet de elever som har svenska som andraspråk (2009, s. 39-40). Även Nancy L. Bower (2001) redogör i sin forskningsstudie *The Effect of Reading with a Partner and Participating in a Literature Discussion on Reading Comprehension* för fördelar

med socialt samspel i textsamtal. Resultatet av studien synliggjorde att elever som tidigare haft svårigheter med sin läsförståelse gynnades av att arbeta i par. Elevernas inställning gentemot läsning förändrades till det positiva samt att de visade ett större intresse och engagemang för undervisningen. De elever som arbetade enskilt under studiens gång uttryckte en önskan att få läsa i par och delta i textsamtalen.

Dysthe (1996) förklarar att det förekommer samtal i alla klassrum men framhåller att det finns en skillnad i hur samtal används för att främja elevers inläring. Skillnaden mellan ett monologiskt klassrum och ett dialogiskt klassrum är att det monologiska präglas av en envägskommunikation medan det dialogiska bygger på ett samspel mellan lärare och elever samt elever sinsemellan (s. 222). Ett dialogiskt klassrum går att förena med den sociokulturella teorin och Dysthe (1996) betonar att utveckling av en stödstruktur är av betydelse i dessa klassrum då den närmaste utvecklingszonen utgår från att eleverna besitter en oändlig förmåga att utvecklas samtidigt som de ständigt överskrider gränserna för det de kan förstå och lära sig på egen hand. Därav finns det ett kontinuerligt behov av stöttning från antingen en lärare eller en kamrat som kan bidra till att elever utvecklas (s. 243). Utöver samspel mellan lärare och elever, elever sinsemellan och stöttning är även autentiska och öppna frågor en viktig del för att få elever engagerade i samtal om texter. Det är av vikt för att utmana deras uppfattningar och tankar samt för att hjälpa dem att se en koppling mellan det nya samt det eleverna kunde sedan tidigare (Dysthe 1996, s. 232).

3.5 Problematik kring textsamtal

Ett dialogiskt klassrum kan ses som ett ideal som lärare bör sträva efter men som Dysthe förklarar har hon fått uppleva att det är lättare att skapa ett monologiskt än ett dialogiskt klassrum (1996, s. 227). Vid grupparbeten, som exempel vid ett textsamtal, kan inte läraren ha kontroll över samtliga grupper samtidigt och därav föredrar många lärare att använda sig av lärarstyrda klassrumssamtal. Dock innebär det att färre elever får möjlighet till att använda sig av språket och många elever kan förbli tysta utan att det märks (Dysthe 1996, s. 225).

Som Dysthe förklarar i föregående stycke kan det finnas problematik kring det dialogiska klassrummet och specifikt vid grupparbeten. I forskningsartikeln *Help! What is Wrong with*

These Literature Circles and How Can We Fix Them? av Lane Clarke och Jennifer Holwadel (2007) synliggörs en annan problematik vid textsamtal i grupp. Det inspelade materialet visar hur eleverna tar tillfället i akt att utsätta varandra för trakasserier, svordomar och fysiskt våld under textsamtalen. Dessa samtal var dock inte lärarledda och situationen kunde ha undvikits med hjälp av att en vuxen var närvarande. Enligt artikeln av Clarke och Holwadel (2007) finns det olika sätt att förbättra problematiska textsamtal, exempelvis är det av vikt att låta eleverna öva på att dela på samtalsstiden, ge varandra komplimanger och positiv kritik. Läraren kan även i sin undervisning försöka att fokusera på elevernas likheter i och utanför klassrummet. Med hjälp av övningar och samtal kan läraren bidra till att det skapas ett bättre klassrumsklimat. Då bildas ett större förtroende i gemenskapen samt att fler röster och åsikter får uttryckas i klassrummet (Clarke & Holwadel 2007).

Även Katarina Barajas Eriksson (2012) synliggör problematik med textsamtal i *Booktalk dilemma: Boksamtalets dilemman och möjligheter*, som baseras på en forskningsstudie som hon gjorde som doktorand vid Institutionen för tema Barn vid Linköpings universitet. Ett av de dilemman som Eriksson Barajas åskådliggör är disponeringen av samtalsstid. Samtalsstillfällena borde ha använts för att utbyta tankar och funderingar om texten men det blev lätt att tiden användes till annat; till exempel att diskutera hur långt man hade kommit i texten istället för att diskutera textens innehåll. Enligt Eriksson Barajas (2012) kan ett sådant dilemma undvikas genom att "läraren antingen tar full kontroll över vad som ska läsas och diskuteras eller att läraren låter elevernas spontana läsning styra vad som kan diskuteras" (s. 49). Ytterligare ett dilemma som hon synliggör är risken för att en lärares frågor kan överskrida gränsen för vad som är för personligt eller privat för en elev. Elever kan anse att en del saker är ytterst känsligt att dela med sig av. Samtidigt är det enormt viktigt att eleverna blir uppmuntrade att dela med sig och relatera till det verkliga livet. När eleverna förknippade texterna med sina egna liv så skapades också ett större läs- och diskussionsengagemang och gapet mellan liv och text minskade (Eriksson Barajas, 2012).

4. Metod och genomförande

I följande del kommer de forskningsstrategier och metoder som har använts under insamlingen av det empiriska materialet att presenteras. Vi kommer även att redogöra för vilket urval denna undersökning baseras på samt genomförandet.

4.1 Forskningsstrategier

Syftet med denna undersökning är att ta reda på om och i så fall hur textsamtal används i de deltagande klasserna. Vi vill även undersöka hur lärarna och eleverna förhåller sig till dessa samtal. Två forskningsstrategier, kvantitativ och kvalitativ forskning kommer att tillämpas för att synliggöra individernas uppfattningar.

Kvantitativ forskning förknippas ofta med siffror och data som går att mäta, räkna och analysera (Bruce & Lundgren 2012a). Den kvantitativa forskningen speglar främst forskarens intresse medan den kvalitativa forskningen huvudsakligen används för att synliggöra respondentens uppfattningar och synsätt (Bryman 2011, s. 413). Kritik som har riktats mot forskning av den kvantitativa metoden är att en naturvetenskaplig modell inte anses vara lämplig vid studier av den sociala verkligheten. Som Bryman (2011) nämner försvåras kopplingen mellan forskning och vardag då forskaren hänvisar till siffror och mätprocedurer (s. 172). Detta har vi försökt att undvika genom att kombinera både kvantitativ metod med kvalitativ metod.

Kvalitativ data kännetecknas bland annat av tolkning av mänskligt förståelse, upplevelser och erfarenheter, språkliga innebörder, värderingar, subjektivitet samt trovärdighet (Gunnarsson & Lundgren 2011). En grundläggande faktor till att många forskare inom samhällsvetenskapen föredrar kvalitativa metoder är att det skiljer sig från det naturvetenskapen undersöker. Forskare inom naturvetenskapen attraheras av kvantitativa metoder som åskådliggör siffror och data medan forskare inom samhällsvetenskapen oftast vill kunna hänvisa sitt resultat till omgivningen och det som inträffar i den, vilket blir möjligt med hjälp av kvalitativa metoder (Bryman 2011, s. 361-362). På motsvarande sätt som det har riktats kritik mot kvantitativ

forskning har även kvalitativ forskning fått bemöta en del anmärkningar. Det gäller främst subjektiviteten som återfinns i kvalitativ forskning, kvalitativa resultat grundas i stor utsträckning på forskarnas osystematiska uppfattningar och vad som anses betydelsefullt för dem. Därmed är det en svårighet att replikera kvalitativa undersökningar. Kvalitativa forskningsresultat är även svåra att generalisera då kontexten, situationen och forskaren kan påverka resultatet (Bryman 2011, s. 368-369).

Vi har valt att samla in data med hjälp av att kombinera enkäter och intervju som har kvalitativa och kvantitativa inslag. Enligt Alvehus (2013, s. 21) är inte kvantitativa element helt frånvarande i en kvalitativ undersökning. Detta är på grund av att kvantiteten visar på om ett fenomen är vanligt förekommande eller inte. När man kombinerar flera metoder, vilket vi gör, kallas det för triangulering. När man använder sig av flera metoder skapar man ett effektivare sätt att ringa in och fastställa det empiriska materialet samt att det blir mer exakt och fullständigt (Alvehus 2013, s. 72).

4.2 Metoder

Med avsikt att kunna besvara våra forskningsfrågor har vi som tidigare nämnt valt att använda oss utav både intervjuer och enkäter. För att kunna redogöra om och hur textsamtal används i de deltagande klasserna samt hur de deltagande lärarna och eleverna förhåller sig till dessa samtal har vi intervjuat två lärare och låtit deras 44 elever svara på en enkät. De frågor som används både i intervjuerna och i enkäterna är av liknande karaktär. De återspeglar varandra för att synliggöra lärarnas respektive elevernas åsikter utifrån olika perspektiv. Syftet med att formulera frågor som motsvarar varandra är att det möjliggör en jämförelse mellan lärarnas och elevernas syn på textsamtal.

De intervjufrågor som vi har använt oss utav har kvalitativa inslag, det innebär att vi kommer åt den intervjuades åsikter, känslor, tankar och erfarenheter på bästa sätt (Alvehus 2013, s. 81). Vår intervju är av den halvstrukturerade typen, vilket innebär att den utgår från på förhand bestämda frågor med hjälp av en intervjuguide men samtidigt ger oss en möjlighet till att ställa sonderingsfrågor för att kunna följa upp respondentens svar (Lundgren & Olsson Jers 2012). Intervjuerna ger oss en möjlighet till att kunna besvara en del av våra forskningsfrågor men

samtidigt kan det innebära att vi får en skev bild av det undersökningen avser att besvara. En risk med intervjuer, som Bryman förklarar, är att respondenten kan vilja ge en positiv bild av sig själv och att svaren på frågorna som ställs styrs av vad som uppfattas vara önskvärt (2011, s. 224).

Valet av metoden enkät innebär möjligheten att kunna få ett stort antal röster hörda på en och samma gång (Bryman 2011, s. 228). Viktigt att tänka på när man gör en enkätundersökning är att olika typer av frågor leder till varierande svar vilket i sin tur leder till olika analyser och redovisningar. De mer slutna frågorna med svarsalternativ i början av vår enkät leder till en mer kvantitativ analys medan de mer öppna frågorna mot slutet leder till en kvalitativ analys (Bruce & Lundgren 2012b).

4.3 Urval

För att kunna besvara våra forskningsfrågor har vi valt att göra en kombination av ett bekvämlighetsurval samt ett målinriktat urval. Då vi har haft ett intresse av att undersöka textsamtal i grundskolans mellanår har vi därmed valt att rikta in oss på klasser i mellanstadiet. Eftersom vi båda har kontakter med skolor och lärare i mellanstadiet genom vår verksamhetsförlagda utbildning valde vi även att utgå från ett bekvämlighetsurval (Bryman 2011, s. 433-434). Det visade sig nämligen att en av dessa skolor var tillgängliga och tillmötesgående att delta i vår undersökning. Då de deltagande lärarna och eleverna tillhör samma skola innebär det en möjlighet till fördjupning av deras tankar och åsikter. Det bidrar däremot till att undersökningen inte går att generalisera och därmed inte blir representativ för en population (Bryman 2011, s. 369). De deltagande lärarna och eleverna som har delat med sig av sina åsikter och tankar tillhör en årskurs 4. Lärarna ingår i ett arbetslag där de delar på dessa två klasser, den ena läraren undervisar i matematik, engelska och de naturorienterade ämnena medan den andra läraren undervisar i svenska och de samhällsorienterade ämnena.

4.4 Genomförande

Vi kontaktade lärarna i god tid och undersökte om det fanns en möjlighet för dem och deras elever att ställa upp i undersökningen. De blev då även informerade om att deltagandet var frivilligt, anonymt och vad undersökningens syfte var. Efter ett godkännande från respektive lärare bestämdes datum för intervjuerna och enkäterna.

Innan intervjuerna genomfördes informerades lärarna än en gång om undersökningens syfte och fick skriva under en samtyckesblankett, utformad i enlighet med Humanistisk-samhällsvetenskapliga Forskningsrådets (2002) olika krav och regler (Se bilaga nummer 4). Med hänsyn till lärarnas begränsade tid gjorde vi valet att dela upp oss vid intervjutillfället. Då en av oss skribenter har sin verksamhetsförlagda utbildning på skolan fick denna intervju den läraren som den har minst relation till. Detta val baserades på att det kan finnas faktorer hos intervjuaren, i detta fall en relation, som kan påverka respondentens svar, dock varierar det från situation till situation (Bryman 2011, s. 223).

Intervjuerna spelades in med hjälp av en inspelningsapp för att underlätta registreringen samt transkriberingen av lärarnas svar. Det skapar även gynnsammare förutsättningar för intervjun då intervjuaren inte distraheras av behovet att föra anteckningar om det som yttras utan istället kan uppmärksamma och följa upp intressanta uttalanden (Bryman 2011, s. 428). Däremot bidrog det till att båda lärarna uppfattades som nervösa för att intervjun skulle spelas in, vilket även en av dem uttryckligen nämnde. Efter intervjuerna stängdes inspelningsappen av och lärarna fick se intervjufrågorna framför sig. I en av intervjuerna skedde då det som Bryman nämner, att respondenten fortsatte prata om en av frågorna och sa något som var av intresse för intervjun. Bryman (2011) fortsätter att förklara att det vid sådana tillfällen sällan fungerar särskilt väl att sätta igång inspelningen igen, utan man får anteckna det som sägs direkt (s. 431). I den intervjun blev det en skriftlig komplettering. Vid den andra intervjun sa däremot läraren, efter att ha sett intervjufrågorna framför sig, att hon ville komplettera på en av frågorna och då sattes inspelningen igång igen. Båda lärarna valde därmed att komplettera sina intervjuer och utöka sitt svar i vars en fråga. Efter intervjuerna uttryckte en av de intervjuade lärarna att hon hade önskat att få ta del av frågorna innan intervjun genomfördes för att kunna förbereda sig bättre. Detta var dock ett medvetet val då vi strävade efter att få spontana svar från lärarna. Det

finns nämligen en risk, som vi även tidigare har nämnt, genom att låta respondenterna ta del av frågorna före intervjutillfället kan svaren bli tillrättalagda och styras av det som kan uppfattas önskvärt (Bryman 2011, s. 224). Efter intervjuerna transkriberades materialet.

Ungefär en vecka efter intervjuerna skedde enkätundersökningen med eleverna. Innan dess hade en pilotstudie av enkäten genomförts. Syftet med att genomföra pilotstudien var att säkerställa att både frågorna fungerade som vi hade tänkt oss samt att enkäten fungerade som en helhet (Bryman 2011, s. 258). Pilotstudien genomfördes med fem barn i åldern 9-12, som också går i mellanstadiet och kan på så sätt jämföras med de elever som skulle delta i den riktiga enkätundersökningen. Innan genomförandet av enkätundersökningen informerades klasserna om syftet med undersökningen, att deltagandet var frivilligt och anonymt. Samtliga elever från båda klasserna valde att frivilligt delta i enkätundersökningen. Dock var tre elever från respektive klass sjuka och det gemensamma antalet deltagare blev därmed 44 elever istället för 50. Innan eleverna svarade på enkäten valde vi att gå igenom fråga för fråga på en smartboard. Vi valde att göra det för att förtydliga och underlätta för samtliga elever, inte minst för elever som kan ha läs- och skrivsvårigheter eller svenska som andraspråk (Bryman 2011, s. 230).

5. Resultat, analys och teoretisk tolkning

I följande kapitel kommer resultatet av det empiriska materialet att presenteras och analyseras. Resultat av denna undersökning kommer inte att utgöra en grund för att generalisera lärares och elevers uppfattningar om textsamtal. Däremot kommer resultatet att synliggöra två enskilda lärares och deras elevers uppfattningar om och hur textsamtal används i de deltagande klasserna samt deras förhållningssätt till textsamtal. Det är av intresse då elever idag möter enormt mycket texter och det finns en stor vinst i att samtala om dessa texter.

Vi har valt att göra en uppdelning av resultatet i två delar. Den första delen behandlar lärarnas och elevernas uppfattningar om och hur textsamtal används, vilka texttyper som diskuteras och i vilken konstellation. Den andra delen kommer att presentera hur lärarna samt eleverna förhåller sig till textsamtal, vilka fördelar eller nackdelar de ser med att samtala om texter. Varje del efterföljs av en analys. De intervjuade lärarna, lärare ett och två, kommer att förkortas L1 och L2. Vid redogörandet av resultatet hänvisar vi till de olika enkät- och intervjufrågorna. Dessa återfinns i bilagorna: intervjufrågorna (bilaga nummer 1), transkriberingar av lärarnas svar på dessa (bilaga nummer 2) samt enkätfrågorna (bilaga nummer 3). Värt att tydliggöra är att vi i denna studie använder oss av textsamtal utifrån det vidgade textbegreppet, dock har vi valt att i intervjufråga 1-4 och enkätfråga 1 dela upp detta begrepp genom att ge svarsalternativen texter, bilder, böcker och filmer. Detta har vi gjort för att underlätta för respondenterna. I enkätfråga 1, till eleverna, har vi ytterligare valt att förtydliga de olika texttyperna genom att ge olika exempel på dem, se bilaga nummer 3.

5.1 Användandet av textsamtal i klassrummet

Intervjufrågorna 1-5 och enkätfrågorna 1, 2 och 5 presenterar om det förekommer samtal om texter i de deltagande klasserna. Och i så fall vilka texttyper det samtalas om och i vilka konstellationer det förekommer.

5.1.1 Resultat av lärarnas uppfattningar om användandet av textsamtal i klassrummet

Resultatet som presenterar lärarnas uppfattningar om användandet av textsamtal i klassrummet baseras på lärarnas svar på intervjufrågorna 1 - 5. Den första frågan behandlar om lärarna brukar diskutera texter, böcker, bilder och filmer i sitt klassrum. I intervju ett svarar läraren att de diskuterar texter, böcker, bilder och filmer ganska ofta, L1 väljer att rätta sig genom att säga varje dag. De diskuterar framförallt texter och böcker men även bilder och filmer. L2 nämner aldrig i vilken omfattning de diskuterar texttyper men säger att de samtalar om vad som står i texter och läroböcker samt att de går igenom ämnesspecifika ord. L2 nämner även att de ibland arbetar med något som kallas detektiven. Då får eleverna titta på sidor eller rubriker och berätta vad de tror texten handlar om. Utöver det samtalar klassen kring bilder och när de har sett filmer, vilket de inte hade gjort än.

Intervjufrågorna 2 - 5 behandlar vilken form texter, böcker, bilder samt filmer bearbetas i, är det enskilt, i par, i grupp eller helklass: L1 svarar att de brukar diskutera och bearbeta texter enskilt, i par, i grupp och i helklass. Under L1:s lektioner arbetar de utifrån något som kallas EPA, enskilt, i par och alla. L1 nämner att de varvar mycket, ibland diskuterar de direkt i helklass andra gånger arbetar de utifrån EPA. Vid diskussion och bearbetning av böcker arbetar de på ett varierat sätt, där alla delar ingår. L1 förklarar vidare att när de har haft läsläxa, vilket de har till varannan vecka, får de själv fundera först och sen tar de en gemensam diskussion i klassen. Ibland arbetar de med läsning specifikt och gör läsgrupper men det var ett tag sedan de gjorde det nu. L1 nämner även att de arbetar med *en läsande klass* och att de då tittar på bilder och bildtexter med ett visst syfte. Att diskutera bilder blir då ett sätt att låta eleverna använda sig av lässtrategier. På L1:s lektioner diskuteras filmer, korta filmklipp samt faktaklipp oftast i par eller helklass på de samhällsorienterade lektionerna. Oftast bygger diskussionerna på förförståelse och vad de har arbetat med eller pratat om tidigare under lektionen.

I den andra intervjun svarar L2 kortfattat att de arbetar oftast i helklass när de diskuterar och bearbetar texter. Vidare svarar L2 att de inte diskuterar böcker men detta ändras vid kompletteringen då det förklaras att de bearbetar och diskuterar läroböcker i helklass. L2 berättar att de även bearbetar och diskuterar både bilder och filmer i helklass. Intervjuaren flikar

in med en extra fråga där L2 får möjlighet att förklara varför de oftast arbetar i helklass. Den inflikande frågan och svaret syns nedan. I står för intervjuare och R för respondent.

I: Mm ehm jag tänkte nog bara att jag skulle flika in med en annan fråga.

R: Mm

I: Ehm ni väljer mycket i helklass..

R: Ja

I: Ehm.. ser du mer fördelar med det än i mindre grupper eller?

R: (Harklar sig) Att det blir helklass är nog bara för att vi läser texterna i helklass oftast och sen blir det diskussion utifrån dem. Så det är nog därför det blir det.

Det blir tydligt att L2 oftast väljer att bearbeta och diskutera texter, böcker, bilder och filmer i helklass. Det beror på att de vanligen läser texter, böcker samt tittar på bilder och filmer i helklass, det blir då en naturlig övergång att fortsätta med diskussionen i helklass.

5.1.2 Resultat av elevernas uppfattningar om användandet av textsamtal i klassrummet

Resultatet som presenterar elevernas uppfattningar om användandet av textsamtal i klassrummet baseras på elevernas svar på enkätfrågorna 1, 2 och 5. Den första frågan behandlar om de brukar diskutera om texter, bilder, böcker och filmer i skolan. Eleverna fick kryssa i flera alternativ om de tyckte att det stämde in på deras undervisning. I de båda klasserna är det sammanlagt 38 av 44 elever som kryssar i att de brukar diskutera texter i undervisningen. Det är 33 av 44 elever som anser att de brukar diskutera bilder. När det kommer till böcker respektive filmer är det 32 av 44 elever som kryssar i att de brukar diskutera böcker, samt 18 stycken av 44 som kryssar i att de diskuterar och bearbeta filmer.

Den andra frågan behandlar återigen texter, bilder, böcker och filmer. Vi vill undersöka vilket arbetssätt de oftast bearbetar dessa texttyper på, om det är enskilt, i par, i grupp eller i helklass och även här fick de kryssa i flera alternativ. Majoriteten av eleverna, 26 av 44, kryssar i att de brukar bearbeta texter i helklass. Av de 44 eleverna svarar 22 att de bearbetar texter i par medan 17 av 44 svarar att de bearbetar texter enskilt. Endast fem av eleverna väljer att kryssa i att de

brukar bearbeta texter i grupp. Därmed är det vanligaste arbetssättet helklass gällande bearbetning av texter enligt eleverna.

Vid diskussion av böcker anser eleverna att de oftast arbetar i helklass, det är sammanlagt 22 av 44 elever som kryssar i det alternativet. Det är 17 elever som anser att de oftast bearbetar böcker enskilt. Utöver är det elva stycken av de 44 eleverna som anser att de oftast bearbetar böcker i par. Att de bearbetar och diskuterar böcker i grupp är mer sällsynt, det är enbart sju elever av samtliga 44 som kryssar i det svarsalternativet. Resultatet visar att helklass är det alternativ som blir ikryssat flest gånger.

Gällande frågan om bilder visar resultatet att det vanligaste arbetssättet vid bearbetning av bilder är helklass, 26 av 44 elever kryssar i det svarsalternativet. 8 av eleverna kryssar i att de brukar arbeta i par när de diskuterar bilder. 7 av de 44 eleverna kryssar i att de brukar bearbeta bilder enskilt medan fyra av eleverna kryssar i svarsalternativet grupp. Återigen visar resultatet att helklass är det vanligaste arbetssättet.

Vid frågan om hur de bearbetar filmer visar resultatet att helklass är det vanligaste arbetssättet. Det är 15 av 44 elever som kryssar i det svarsalternativet. Av de 44 eleverna är det åtta stycken som kryssar i att de brukar arbeta i par och sex elever kryssar i svarsalternativet grupp. Endast tre elever anser att de brukar arbeta enskilt vid bearbetning av film.

Resultatet av enkätfråga 2 visar att majoriteten av eleverna väljer att kryssa i svarsalternativet helklass vid bearbetning av texter, bilder, böcker och filmer. Det svarsalternativet som eleverna väljer att kryssa i minst vid bearbetning av samtliga texttyper är grupp.

5.1.3 Elevernas preferenser vid bearbetning av texttyper

Enkätfråga 5 har inte en motsvarande fråga i intervjufrågorna till lärarna, den är därför inte jämförbar med något av lärarnas svar. Därmed är denna fråga specifik för enkätundersökningen och synliggör elevernas åsikter. Denna fråga belyser vilket sätt eleverna föredrar att arbeta med texter, bilder, böcker och filmer. Om de föredrar att arbeta med texttyperna enskilt, i par, i grupp

eller i helklass. Majoriteten av eleverna valde att kryssa i ett svarsalternativ medan vissa valde att kryssa i flera. Vi ville även att de skulle motivera sina svar.

Majoriteten av eleverna, 24 av 44 elever, väljer att kryssa i svarsalternativet par. De föredrar detta arbetssätt på grund av att de får möjlighet till att höra andras åsikter, det är roligare, man får även öva sig på att samarbeta, att diskutera och komma på fler saker. Nedan syns ett av elevernas svar:

”För att om jag tycker en sak så har kanske den andra kommit på något annat som är bättre än mitt.”

Det arbetssätt som näst flest elever föredrar är grupparbeten, 23 av de 44 eleverna kryssar i detta alternativ. Några anledningar till att detta är enligt eleverna att man får diskutera, höra flera åsikter, idéer och tillsammans komma fram till ett bra svar. Nedan syns ett av elevernas svar:

”Jag tycker det för att det är roligt och man får många förslag.”

Av de 44 eleverna väljer 20 stycken att kryssa i svarsalternativet helklass som det arbetssättet de föredrar. Några av anledningarna till att de föredrar helklass är att det blir roligare, lättare, de får chansen att höra och säga vad de tycker samt att man lär sig av sina kompisar. Nedan syns ett av elevernas svar:

”Jag tycker helklass för att då kan man ta sina tankar berätta dem och sen så kan någon förbättra det och säga sina tankar.”

Fem elever kryssar i att enskilt arbete är ett arbetssätt att föredra. Anledningar till att enskilt arbete är att föredra enligt två elever är exempelvis att man kan följa sin egen tanke utan att bli stoppad av någon som tycker annorlunda. Enskilt arbete är enligt två elever bättre då det finns en risk att det kan bli bråk och trams när man arbetar med andra. Två andra elever kryssar i alla svarsalternativen då de anser att de kan lära sig samt koncentrera sig lika bra vid samtliga arbetssätt. En elev kryssar i alla svarsalternativ förutom grupp då denna uttrycker en rädsla för att inte våga säga vad den tycker vid grupparbeten.

Utifrån enkätfråga 5 ser vi tydligt att det är grupp- och pararbeten som är det arbetsätt som eleverna föredrar.

5.1.4 Analys av lärarnas och elevernas uppfattningar om användandet av textsamtal i klassrummet

I denna del kommer vi att bearbeta och analysera lärarnas och elevernas svar på frågorna om det förekommer samtal om texter i de deltagande klasserna. Och i så fall vilka texttyper samtalar det om och i vilka arbetsformer.

Det mönster som går att urskilja av resultatet på intervju- och enkätfråga 1 är att textsamtal förekommer i de deltagande klasserna. Baserat på lärarnas och elevernas svar samtalar de främst om texter, böcker och bilder. Lärarnas och elevernas svar visar på en överensstämmelse om vilka texttyper som diskuteras. Dock säger L1 att de brukar diskutera filmer men utifrån elevernas svar verkar inte detta förekomma särskilt ofta. L2 förklarar att de inte samtalar om filmer under hennes lektioner vilket även understödjer elevernas svar. Även om de inte diskuterar om filmer synliggör resultatet att de samtalar om olika texttyper, vilket är av betydelse då det inte går en enda dag utan att eleverna möter texter av någon form (Reichenberg 2011, s. 17). L1 betonar faktiskt att de samtalar om texttyper dagligen. En text är som sagt aldrig neutral, avsändaren har alltid en avsikt med texten och därmed är det av vikt att elever får möjligheter till att få samtala, reflektera och problematisera innehållet i texter. På så sätt får de ett stöd i att förstå och betrakta texter ur olika perspektiv (Jönsson och Jennfors 2015, s. 1).

Att de deltagande eleverna får möjligheter till att samtala om text innebär även att de får en mer sammanhållen och reflekterande syn på språk och att de lär sig att tolka och jämföra olika texttyper (Lozic 2014, s. 1). Även om våra intervju- och enkätfrågor inte ger oss en bild i hur djupt de diskuterar dessa texter i undervisningen eller i vilken mån de bearbetar texter utifrån ett kritiskt förhållningssätt ser vi att de faktiskt för samtal om de olika texttyperna. I samtal om texter synliggörs inte enbart olika texttyperns strukturer utan bidrar även till att bland annat skapa en djupare förståelse för textens innehåll (Lozic 2014, s. 1). Med utgångspunkt i Jönssons och Jennfors (2015, s 1) konstaterande att alla texter förmedlar något kan man anta att eleverna i

samtalen får hjälp med att förstå sin omvärld. Detta går att koppla till critical literacy, dock som vi tidigare har nämnt vet vi inte hur djupt texterna kritiskt granskas i de deltagande klasserna (Lozic 2014, s. 1). Detta behöver inte betyda att de inte bearbetar texter kritiskt, det kan däremot innebära att de frågor som har ställts inte har belyst detta område tillräckligt. Att arbeta utefter critical literacy innebär att eleverna lär sig hur texterna fungerar, vad de vill förmedla samt att eleverna får möjlighet till att kritiskt granska bland annat klass, genus och etnicitet (Bergöö & Jönsson 2012, s. 43, Lozic 2014, s. 1).

Att lärarna inte enbart låter eleverna få ta del av olika texter utan även samtala kring dem ökar även möjligheterna att utgå från varje enskild individs förutsättningar och behov. Lärarna når på så sätt ut till fler elever. Som Westlund (2009) förklarar kan elever ha svårigheter med att läsa texter men besitter en stor begåvning i att föra samtal om texter. Därav är det av vikt att skolan verkligen uppmuntrar de olika kommunikativa kompetenserna som är knutna till en text (s. 292-293).

Intervjufrågorna 2-5 och enkätfråga 2 undersöker i vilken form, enskilt, par, grupp eller helklass, de bearbetar och diskuterar texter, bilder, böcker och filmer. L1 svarar att de brukar diskutera texttyper i alla de föreslagna formerna men nämner sen att de oftast arbetar utifrån något som kallas EPA, enskilt, i par och alla. L2 väljer oftast att bearbeta och diskutera texter, böcker, bilder och filmer i helklass för att de oftast läser texter, böcker samt kollar på bilder och filmer i helklass. Det blir då en naturlig övergång att fortsätta med diskussionen i helklass. Svaret som L2 förmedlar går även att ses ur ett annat perspektiv. Som Dysthe förklarar är det lättare att skapa ett monologiskt klassrum som innefattar lärarstyrda klassrumssamtal. Vid samtal i grupper är det svårare för lärare att ha kontroll över samtliga grupper och elever vilket bidrar till att många lärare föredrar att använda sig av lärarstyrda klassrumssamtal (1996, s. 227). Dock innebär lärarstyrda klassrumssamtal att färre elever får möjlighet till använda sig av språket, vilket även kan medföra att många elever kan förbli tysta i undervisningen utan att det uppmärksammas (Dysthe 1996, s. 225).

Resultatet av enkätfråga 2 visar att en tydlig majoritet av eleverna har valt att kryssa i svarsalternativet helklass som det vanligaste arbetssättet vid bearbetning av texter, bilder, böcker och filmer. Det svarsalternativet som kryssas i minst vid bearbetning av samtliga texttyper är grupp. Detta kan bero på, som L1 nämner, att de ofta arbetar utefter EPA - enskilt, par och alla. I EPA använder man inte arbetssättet grupp och detta kan vara anledningen till att

det är det alternativet med minst ikryssningar. Detta ger dock en intressant kontrast om man tittar på enkätfråga 5, där par och grupp, är de alternativ som får flest kryss. Som tidigare nämnt har enkätfråga 5 ingen motsvarande fråga i intervjufrågorna till lärarna, den är därför inte jämförbar med något av lärarnas svar. Den frågan synliggör dock på vilket sätt eleverna föredrar att arbeta med texter, bilder, böcker och filmer. Om de föredrar att arbeta med texttyperna enskilt, i par, i grupp eller i helklass. Där kan man se att det arbetssätt som används minst är faktiskt det arbetssätt eleverna föredrar mest. Detta resultat går att koppla till Nancy L. Bowers (2001) forskningsstudie *The Effect of Reading with a Partner and Participating in a Literature Discussion on Reading Comprehension*. Studien visar att de elever som arbetade enskilt uttryckte en önskan att få läsa i par och delta i textsamtalen. Likaså visar resultatet av vår undersökning att eleverna föredrar att få arbeta socialt, i detta fall i grupp och i par. Som Dysthe framhåller är det inte enbart av vikt att eleverna får samtala om texter som engagerar dem utan att samtalen förekommer i arbetsformer som eleverna föredrar vilket i sin tur skapar ett äkta engagemang (1996, s. 238). Detta går även att koppla till läroplanens övergripande mål som tydliggör att “de demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever. Elever ska ges inflytande över utbildningen” (Skolverket 2011, s. 15).

L1 nämner i intervjufråga 4 att de arbetar med *en läsande klass* och att de då tittar på bilder och bildtexter med ett visst syfte. Dock gav inte våra intervjufrågor en djupare förståelse av hur de faktiskt arbetar med *en läsande klass*. Det är av vikt att ta med i räkningen att projektet har fått ta emot tuff kritik. Kritiken som har riktas till projektet är bland annat att det finns risk att eleverna försöker lära sig vad de olika lässtrategier som materialet består av betyder, istället för att fokusera på att få en djupare förståelse för texten. Detta kan i sin tur leda till isolerad färdighetsträning (Höglund 2014). Viktigt att tänka på är att projektet *en läsande klass* inte är ett forskningsbaserat material utan snarare en studiehandledning och enligt grundaren Martin Widmark kan varje lärare göra materialet till sitt eget (Höglund 2014). Som nämnt belyser inte intervjufråga 4 i vilken mån L1 har anpassat materialet till sina klasser eller om de arbetar utifrån materialet rakt av.

5.2 Lärarnas samt elevernas förhållningssätt till textsamtal

Resultatet av lärarnas och elevernas förhållningssätt till textsamtal baseras på lärarnas svar på intervjufråga 6 och 7 samt elevernas svar på enkätfråga 3 och 4. Dessa frågor handlar om hur lärarna och eleverna förhåller sig till textsamtal, om de ser fördelar och vinster med textsamtal eller om de ser svårigheter och nackdelar med dem.

5.2.1 Resultat av lärarnas förhållningssätt till textsamtal

Intervjufråga 6 undersöker om lärarna ser fördelar och vinster med diskussioner om texter, böcker, bilder och filmer, vilket båda lärarna gör. L1 menar att dessa diskussioner leder till många bra resonemang. Efter att ha sett frågorna framför sig väljer L1 att komplettera denna fråga, barnen som avkodat texten men inte tagit till sig innehållet får hjälp med att ta till sig innehållet i diskussioner med de andra eleverna. L2 ser en fördel för elever med annat modersmål som i dessa diskussioner kan ta till sig ord och begrepp som de tidigare inte har förstått.

Intervjufråga 7 undersöker om lärarna såg några svårigheter eller nackdelar med diskussioner kring texter, böcker, bilder och filmer, vilket de inte gör. L1 kan tänka sig att diskussionerna kan ta tid. Men i längden anser L1 att det är en vinst då man får med alla elever och att de lär sig samtala kring exempelvis texter och bilder.

5.2.2 Resultat av elevernas förhållningssätt till textsamtal

Enkätfråga 3 undersöker om eleverna tycker att det finns fördelar med att diskutera texter, bilder, böcker och filmer. Eleverna är även ombudade att motivera och förklara sina svar. Alla elever utom en ser fördelar med att diskutera texter, bilder, böcker och filmer. Den elev som inte ser några fördelar menar att det inte är så viktigt att diskutera dessa saker. Eleverna förklarar att diskussioner om dessa texttyper kan leda till fördelar som till exempel att man kan få tips, idéer och höra andras funderingar och på så sätt lära sig mer. Nedan syns ett av elevernas svar:

”Ja det tycker jag! För då lär man sig att prata vad man tycker och om man lär sig motivera sig svar och att samarbeta.”

Enkätfråga 4 undersöker om eleverna tycker att det finns nackdelar med att diskutera texter, bilder, böcker och filmer. Precis som föregående fråga är eleverna ombedda att motivera och förklara sina svar. Majoriteten av eleverna ser inget negativt med att bearbeta och diskutera texter, böcker, bilder samt filmer och två av eleverna väljer att lämna ett blankt svar. De resterande åtta eleverna anser att det finns nackdelar och risker med att diskutera texter, böcker, bilder och filmer. De nämner exempelvis rädsla för att det kan bli bråk eller att gruppmedlemmarna kan bli oense och ovänner. Utöver det ser eleverna risker i att man inte hänger med i texten och att man kan bli uttråkad om man diskuterar för länge.

5.2.3 Analys av lärarnas samt elevernas förhållningssätt till textsamtal

Nedan kommer resultatet av lärarnas och elevernas förhållningssätt till textsamtal att analyseras. Vilka fördelar och nackdelar ser de med att samtala om texter?

Båda de intervjuade lärarna visar sig vara positiva till att diskutera olika texttyper i sin undervisning. Som L1 förklarar kan elever som har avkodat texten men inte tagit till sig innehållet få stöttning med hjälp av diskussioner. I samtal med andra kan innehållet bli tydligare och mer förståeligt. Det går att förena med Vygotskijs sociokulturella teori som tydligt betonar att lärande och utveckling förekommer i samspel med andra i ett socialt sammanhang (Vygotskij 1999, s. 73). Med hjälp av stöttning av en annan person, som både kan innefatta lärare samt klasskamrater, kan elever nå en högre nivå av förståelse än vad den eventuellt själv kan åstadkomma (Vygotskij 1999, s. 269). Dessa samtal kan även leda till att aktivera elevers metakognitiva förmåga, att de får möjlighet till att fundera över sina egna tankeprocesser och på så sätt utveckla förståelse för texter (Westlund 2009, s. 128).

Likaså, som L2 framhåller som en fördel, kan diskussioner om olika texttyper visa sig vara av betydelse för elever med ett annat modersmål. Det innebär att fler röster kommer till tals och därmed ökar både in- och utflödet av information kring texttypen. Som Gibbons klargör har det visat sig främja både språk- och kunskapsutvecklingen på ett effektivt sätt. Det har visat sig att vara fördelaktigt för samtliga elever men särskilt gynnsamt för elever som har ett annat modersmål (Gibbons 2009, s. 39-40). Det är av vikt att eleverna får tillgång till en undervisning

där språket sätts i fokus i samtliga ämnen (Gibbons 2009, s. 22). L2 nämner även att samtal kan innebära att ord och begrepp som eleverna inte tidigare har förstått lyfts upp. Genom att använda sig av ett integrerat språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt kan nya begrepp och grammatiska företeelser som är bundet till ämnet dyka upp vid flera tillfällen och olika sammanhang (Gibbons 2009, s. 163). Textsamtal är ett arbetssätt som innebär att språket integreras med ett kunskapsstoff och ämnesspecifika ord och begrepp lyfts. Det är betydelsefullt att lyfta och problematisera L2s svar i jämförelse med det svar som belystes i föregående resultat- och analysdel. Vid frågan om vilka arbetsformer L2 brukar använda sig av vid diskussion om de olika texttyperna svarade L2 att diskussionerna förekommer i helklass. Det kan innebära att L2 har mer kontroll över de samtal som förekommer i klassen samtidigt som det medför att färre elever faktiskt får använda sig av språket (Dysthe 1996, s. 225). De grundläggande pedagogiska principerna för hur man främjar andraspråkselevs språkliga och kognitiva utveckling innefattar nämligen att språket måste användas för att kunna dra nytta av det som lärts in (Gibbons 2009, s. 173). Är då lärarstyrda klassrumssamtal tillräckligt för att säkerställa att andraspråkselevs språkliga och kognitiva förmåga utvecklas?

Så som lärarna visar sig vara positiva till diskussioner om olika texttyper visar sig även eleverna vara det. De fördelar som lyfts flera gånger är att eleverna kan få tips och idéer av varandra, de kan höra andras tankar och på så sätt lära sig mer. På liknande sätt som lärarna, ser även eleverna fördelar utifrån ett sociokulturellt perspektiv, att de lär sig mer genom varandra (Vygotskij 1999, s. 73). Även Dysthe (1996) framhåller det essentiella med stödstrukturer och stöttning i form av klasskamrater eller lärare (s. 243). När elever diskuterar texttyper med varandra får eleverna möjlighet till att höra likartade tankar uttryckas på en mängd olika sätt vilket underlättar förståelsen (Gibbons 2009, s. 40). Reichenberg (2008) betonar också att det innehåll som återfinns i texten befästs på ett djupare plan när den bearbetas (s. 68).

Båda lärarna svarar att de inte ser några nackdelar eller svårigheter med diskussioner om olika texttyper. L1 kan dock tycka att diskussionerna kan ta tid men framhöll det som en fördel i slutändan då man får med alla elever och att de lär sig samtala om olika texter. En majoritet av eleverna ser inga nackdelar med att diskutera de olika texttyperna. Några få lyfter ändå fram en problematik kring dessa diskussioner. De beskriver en rädsla för att det skulle kunna bli bråk, att gruppmedlemmarna kan bli oense och ovänner i samband med diskussioner. De svårigheter som eleverna lyfter med diskussioner har även synliggjorts i forskningsartikeln skriven av Lane Clarke och Jennifer Holwadel (2007). Denna artikel visar däremot större svårigheter med

textsamtal, det uttrycktes inte enbart en rädsla för att det skulle bli bråk utan det förekom faktiskt trakasserier, svordomar och även fysiskt våld under pågående textsamtal. Clarke och Holwadel (2007) visar sig dock vara positiva och ger förslag på förändringar för att förbättra textsamtal och undvika dessa problem. Det faktum att gruppmedlemmar kan bli oense och ovänner i diskussioner kan höras samman med att de eventuellt inte arbetar i grupp tillräckligt ofta för att hantera situationer då de tycker olika. Som Gibbons (2009) nämner krävs det träning för att arbeta i grupp (s. 50).

Förutom denna problematik uttryckts det även att det finns en risk att man inte hänger med i texten och om man diskuterar för länge riskerar man att bli uttråkad. Att lärarna inte ser några större svårigheter eller nackdelar med diskussioner om olika texttyper kan kopplas samman med den problematik kring intervjuer som vi behandlade i metodavsnittet. Lärarna kan vilja ge en positiv bild av sig själva och deras undervisning men det kan även innebära att den problematik som eleverna upplever inte är tillräckligt synlig för lärarna (Bryman 2011, s. 224). Även tillvägagångssättet för intervjuerna kan ha påverkat lärarnas svar. Om de hade fått ta del av intervjufrågorna tidigare hade svaren möjligtvis sett annorlunda ut. Det hade eventuellt gett lärarna en större möjlighet till att granska sin undervisning ytterligare.

6. Slutsats och diskussion

I följande avsnitt avser vi att diskutera samt problematisera undersökningens resultat och analys. En slutsats kommer att dras med koppling till undersökningens syfte och frågeställning. Vidare kommer konsekvenser av detta examensarbete att behandlas med avseende till vår framtida yrkesroll. Slutligen kommer även förslag på förändringar av den studerade verksamheten och förslag till vidare forskning att presenteras.

Med bakgrund i att det finns få svenska forskningsstudier om läsundervisning i praktiken i mellanåren (Westlund 2015, s.15) och att elever idag möts av enormt mycket texter i sin vardag, texter som behövs samtalas om, har vi med vårt syfte som utgångspunkt undersökt om och i så fall hur textsamtal används i de deltagande klasserna. Vi har även undersökt hur lärarna och eleverna förhåller sig till dessa samtal. De forskningsfrågor som vi strävade efter att besvara var:

- Förekommer det samtal om texter i de deltagande klasserna, i så fall i vilken utsträckning?
 - Vilka texttyper samtalas det om?
 - I vilka konstellationer förekommer dessa samtal i?
- Vilka fördelar eller nackdelar ser de deltagande lärarna och eleverna med att samtala om texter?

Även om detta examensarbete utgår från det vidgade textbegreppet och därmed fokuserar på textsamtal som en helhet har de frågorna som använts i intervjuerna och enkäterna delats upp utifrån olika texttyper för att förtydliga för respondenterna. Utifrån resultatet kan vi dra slutsatsen att samtal om texter förekommer i de deltagande klasserna. Det empiriska material som har skapats synliggör att både lärarna och eleverna uppfattar att de diskuterar de olika texttyperna i undervisningen. Texter, böcker och bilder är de texttyper som de brukar diskutera i klasserna medan diskussioner om filmer inte är lika vanligt förekommande. Resultatet är baserat på både lärarnas och elevernas svar och visar på en överensstämmelse av deras uppfattningar om användandet av textsamtal. Dock har de frågor som har använts vid skapandet

av det empiriska materialet inte gett en vidare fördjupning av hur dessa textsamtal genomförs och hur många som deltar aktivt.

Resultatet visar på ytterligare överensstämmelse mellan lärare samt elever gällande vilken konstellation bearbetning av de olika texttyperna sker i. Lärarna framhåller att det främst sker i helklass men även utifrån ett arbetssätt som kallas EPA; att de texter som bearbetas sker i ordningen enskilt, i par och slutligen alla tillsammans. De alternativen är även de alternativ som eleverna väljer att kryssa i flest gånger. En av lärarna förklarar att grupparbeten även är något som förekommer under hennes lektioner men baserat på elevernas svar verkar det inte förekomma särskilt ofta. Dock visar en av enkätfrågorna som eleverna svarar på att de arbetssätt de faktiskt föredrar är att arbeta i grupp och i par. Baserat på detta resultat kan vi dra slutsatsen att det arbetssätt som används minst är det arbetssätt som eleverna i själva verket föredrar. Däremot blir detta en intressant slutsats då svaren på frågan som behandlar nackdelar med textsamtal belyser elevernas farhågor vid bearbetning av texter, främst i grupparbeten. Resultatet visar att en majoritet av eleverna inte ser några nackdelar vid diskussioner av olika texttyper men ändå lyfter ett antal elever svårigheter vid bearbetning av olika texttyper. De uttrycker en rädsla för att det kan bli bråk, att gruppmedlemmar kan bli oense och ovänner i samband med diskussioner. För att göra en sammanfattning går det att säga att det arbetssätt som används minst i de deltagande klasserna är det arbetssätt som eleverna önskar mest, samtidigt som det är det arbetssätt de uttrycker en oro för. Det kan därmed göras en parallell till Gibbons uppfattning om att det krävs träning för att kunna arbeta i grupp, men när eleverna väl lärt sig hur de ska handskas med problematik kring grupparbeten är vinsterna stora (2009, s. 50). Paradoxalt nog ser eleverna en mängd fördelar med diskussioner om texter och främst utifrån ett sociokulturellt perspektiv. En majoritet av eleverna nämner fördelar som innefattar möjligheten att få tips och idéer av varandra, att de kan höra varandras tankar och på så sätt lära sig mer.

Utifrån lärarnas svar kan valet av att främst bearbeta texter i helklass eventuellt förklaras genom att det innebär större kontroll och därmed lättare bedömning av sina elever (Dysthe 1996, s. 227). Genom att dela upp klassen i mindre grupper innebär det svårigheter att kunna kontrollera, stötta och bedöma varje enskild individ. Likaså krävs det, som tidigare konstaterats, träning för att grupparbeten ska kunna fungera på ett optimalt sätt (Gibbons 2009, s. 50). Lärarna svarar, i kontrast till det eleverna säger, att de inte ser några svårigheter med att diskutera olika texttyper. En av lärarna kunde dock se att det kunde ta längre tid men i slutändan sågs det ändå som en

fördel då det innebär att läraren får med sig fler elever. Vi har viss tvekan till lärarnas svar på frågan om de anser att det finns svårigheter eller nackdelar vid diskussioner av de olika texttyperna. Svaren kunde nämligen ha sett annorlunda ut om lärarna hade fått ta del av intervjufrågorna tidigare och därmed kunnat granska sin undervisning djupare, vilket även en av lärarna uttryckte. Dock var detta ett medvetet val från vår sida då vi var intresserade av lärarnas spontana svar och inte av förberedda och tillrättalagda svar. Genom att inte låta lärarna ta del av frågorna innan innebär däremot inte att risken för tillrättalagda svar försvinner helt. Som berörts tidigare finns risken att respondenter ger svar som uppfattas önskvärda vid intervjuer (Bryman 2011, s. 224). Vid frågan om fördelar och vinster lyfter nämligen båda lärarna diskussioner av de olika texttyperna som något positivt. Svaren kan då uppfattas som ytliga och förenklade. Att granska sin undervisning och kunna ge svar på vad som däremot kan uppfattas som problematiskt kan vara en svårighet, speciellt vid intervjuer med lärarstudenter då lärarna eventuellt vill framstå som förebilder.

Båda lärarna ser i enighet med eleverna fördelar ur ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij 1999, s. 73) och uttrycker en fördel med att göra innehållet i texter tydligare och mer förståeligt med hjälp av diskussioner. De intervjuade lärarna ser även diskussioner om olika texttyper som en språkutvecklande faktor, speciellt för elever med ett annat modersmål. Dock känner vi en viss tvekan till tanken med att dessa diskussioner kan hjälpa elever med ett annat modersmål då Gibbons förklarar att språket måste användas för att kunna dra nytta av det som lärts in. Det tillhör de grundläggande pedagogiska principerna för hur man främjar andraspråkselevs språkliga och kognitiva utveckling (Gibbons 2009, s. 173). Vi ställer oss kritiska till om det går att säkerställa den språkliga utvecklingen om de främst bearbetar texter i helklass. Varje klass består av 25 elever och det vi ifrågasätter är om samtliga elever får möjligheten till att använda sitt språk när de diskuterar i helklass och om de i så fall kan dra nytta av det som har lärts?

Med vetskapen om att de deltagande klasserna samtalar om texter i olika konstellation kan vi till viss del dra slutsatsen att dessa lärare arbetar utefter att skapa ett dialogiskt klassrum (Dysthe 1996, s. 222). Vi ser att ett dialogiskt klassrum är en nödvändighet i dagens skola, inte enbart för att eleverna ska utveckla sin muntliga förmåga, vilket självklart också är av vikt, utan även för att eleverna ska bli kritiska och reflekterande medmänniskor i ett demokratiskt samhälle. Detta är av betydelse då skolan vilar på en demokratisk värdegrund vilket även blir tydligt i Lgr11:

”Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet” (Skolverket 2011, s. 8).

6.1 Studiens konsekvenser för framtida yrkesroll

I vår kommande yrkesroll kommer textsamtal vara en del i vår undervisning då vi finner textsamtal språkutvecklande. Även de fördelar som finns med att arbeta utifrån ett sociokulturellt synsätt kommer att följa med oss in i vår blivande profession. Elever möter dagligen olika texttyper såsom bilder, hemsidor, reklam, texter på tavlan och från olika medier. Därför är det av vikt att som lärare vara medveten om att eleverna behöver diskutera och samtala om vad texten förmedlar, handlar om samt att ha ett kritiskt förhållningssätt till innehållet i texten. Vår empiriska studie visar även att både lärare och elever uppfattar och förhåller sig mestadels positiva till att samtala om text. Vi är medvetna om att det ligger mycket tid i att arbeta med textsamtal men vi ser, precis som en av de intervjuade lärarna uttrycker, att det är det något alla tjänar på i längden. Emellertid är det viktigt att vara medveten om att det finns svårigheter och risker när man arbetar med textsamtal. Som vi tidigare har berört kan dessa risker vara att det blir bråk i gruppen eller att textsamtalets tid används fel. Vi anser dock att det går att förebygga genom att vi som lärare är uppmärksamma och medvetna om att dessa problem kan dyka upp under arbetets gång.

6.2 Förslag till förändringar av den studerade verksamheten

Vi vill uppmuntra dels den studerade verksamheten samt skolverksamheter överlag att arbeta med textsamtal. En del skolor har boksamtal i sin undervisning och det är lätt att glömma att det är lika viktigt att diskutera alla sorters texter. Speciellt i dagens samhälle som vi tidigare har belyst, då texter och information överflödar oss och det är viktigt att eleverna kan få stöd av en kamrat eller vuxen för att öka information kring texter och lära sig att ha ett kritiskt förhållningssätt till vad texten förmedlar. Därmed vill vi uppmuntra all skolverksamhet att föra samtal kring alla sorters texttyper som ett kontinuerligt och naturligt inslag i sin undervisning.

Som ett förslag till förändring av den studerande verksamheten kan lärarna överväga elevernas åsikter, i detta fall vilket arbetsätt de föredrar att arbeta i. Studiens resultat visar att eleverna föredrar att arbeta i par och i grupp. Enligt studien förekommer pararbeten medan grupparbeten inte är vanligt förekommande.

6.3 Förslag till fortsatt forskning

Som förslag till fortsatt forskning finner vi att det hade varit av intresse att forska vidare på vilket sätt textsamtal utförs i grundskolan. Det är av intresse då vår studie tar reda på hur lärare och elever uppfattar användandet och förhåller sig till textsamtal samt i vilket avseende det finns skillnader och likheter mellan lärare och elever men inte synliggör hur textsamtalet genomförs i de aktuella klasserna. Eftersom det då blir en relativt stor undersökning så hade den mest optimala metoden för att få svar på frågan; hur textsamtal genomförs i skolans mellanår, varit en observation under ett etnografiskt fältarbete (Alvehus 2013, s. 101). Utöver det finner vi frågan om hur textsamtal kan gynna andraspråkselever som ett intressant förslag på vidare forskning.

Referenser

Alvehus, Johan (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod*. Stockholm: Liber.

Bergöö, Kerstin (2010). Barns liv och samhällets textvärldar. I: *Bygga broar och öppna dörrar*. Stockholm: Liber.

Bergöö, Kerstin & Jönsson, Karin (2012). *Glädjen i att förstå - språk- och textarbete med barn*. Lund: studentlitteratur.

Bower, Nancy L. (2001). *The Effect of Reading with a Partner and Participating in a Literature Discussion*. New Jersey: Kean University.

Bruce, Barbro & Lundgren, Björn (2012a). *Kvantitativ dataanalys* [video]. Tillgänglig på internet: <https://www.youtube.com/watch?v=13fHeopuoyw> 2016-02-01.

Bruce, Barbro & Lundgren, Björn (2012b). *Metodtrianglering att kombinera kvalitativ och kvantitativ dataanalys* [video]. Tillgänglig på internet: <https://www.youtube.com/watch?v=oKhhnWwX7GQ> 2016-02-01.

Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2 rev uppl. Malmö: Liber AB.

Clarke, Lane W. & Holwadel, Jennifer (2007). Help! What is Wrong with These Literature Circles and How Can We Fix Them? I: *Reading Teacher* (2007) Vol. 61, nr. 1, s. 20-29.

Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur AB.

Eriksson Barajas, Katarina (2012). *Boksamtalets dilemma och möjligheter*. Stockholm: Liber.

Frykholm, Clas-Uno (2007). Pedagogiska konsekvenser. I: *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*, reviderad upplaga (2007) . Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Gibbons, Pauline (2009). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 2. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Gunnarsson, Bernt & Lundgren, Björn (2011). *Vetenskapligt förhållningssätt med fokus på kvalitativa data* [video]. Tillgänglig på internet:

<https://www.youtube.com/watch?v=S2N7TaG-Sgs> 2016-02-01.

Höglund, Anna Maria (2014). *Prisat läsprojekt får tuff kritik* [audio]. Tillgänglig på internet:

<http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=478&artikel=6014570> 2016-02-15.

Jönsson, Karin (2010). Läsning och skrivning som sociala praktiker. I: *Bygga broar och öppna dörrar*. Stockholm: Liber.

Jönsson, Karin & Jennfors, Elisabeth (2015) Kritiskt textarbete – att läsa och välja texter. I: *Läslifyftet, Kritiskt textarbete*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: www.lasochskrivportalen.se 2016-01-30.

Lozic, Vanja (2014). *“Critical literacy” synliggör maktrelationer och motiverar*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet:

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/undervisning/criticalliteracy-synliggormaktrelationerochmotiverar1.217266#> 2016-01-30.

Lundberg, Ingvar & Reichenberg, Monica (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal - för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lundgren, Björn & Olsson Jers, Cecilia (2012) *Intervju, del 1 - Förberedelse, intervjufrågor* [video]. Tillgänglig på internet: <https://www.youtube.com/watch?v=-XEGOIh5NXs> 2016-02-10.

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

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, Roger (2009). Lärandet är ett rörligt mål. I: *Pedagogiska magasinet*. Lärarförbundets tidskrift för utbildning, forskning och debatt. Nummer 1 februari 2009.

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

Vygotskij, Lev (1999). *Vygotskij och skolan*. (red. Lindqvist, Gunilla). Lund: studentlitteratur.

Westlund, Barbro (2009). *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm: Natur och kultur.

Westlund, Barbro (2015). *Aktiv läskraft - Att undervis i lässtrategier för förståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

Bilaga 1

Intervjufrågor

1. Brukar ni diskutera texter, böcker, bilder, filmer?
2. När ni har läst texter brukar ni bearbeta/diskutera dem enskilt, i par, i grupp eller i helklass?
3. När ni har läst böcker brukar ni bearbeta/diskutera dem enskilt, i par, i grupp eller i helklass?
4. När ni har tittat på bilder brukar ni bearbeta/diskutera dem enskilt, i par, i grupp eller i helklass?
5. När ni har sett filmer brukar ni bearbeta/diskutera dem enskilt, i par, i grupp eller i helklass?
6. Ser du fördelar och vinster med dessa diskussioner?
7. Ser du några svårigheter eller nackdelar med dessa diskussioner?
8. När du hör begreppet textsamtal, vad lägger du i det begreppet?

Bilaga 2

Transkribering av intervju genomförd 2016-02-04

Före intervjun hade respondenterna fått ta del av syftet med själva intervjun, vad det kommer att användas till och de har även fått skriva på en samtyckesblankett (bilaga).

I: intervjuare

R: respondent

I: Eh ja, brukar ni diskutera texter, böcker, bilder och filmer?

R: Mmm, det gör vi

I: Ja

R: Ehmm ganska ofta eller varenda dag

I: Ja

R: Blir det, framför allt texter och böcker blir det mest

I: Mmm

R: och lite bilder också

I: ja

R: och ibland filmer

I: mm

R: mm

I: Ehh och när ni har läst texter ehh brukar ni diskutera, bearbeta dem enskilt, i par, i grupp eller i helklass?

R: både och

I: Mmm

R: vi varvar mycket, vi kör med någonting som heter EPA

I: Ja

R: som ni känner till också

I: Ja precis

R: enskilt, par och allihopa. Ehmm men det varierar. Läs frågan en gång till.

I: När ni har läst texter brukar ni bearbeta, diskutera dem enskilt, i par, i grupp eller i helklass?

R: Både och

I: Alltihopan

R: Ja alltihopa

I: Alltså ja

R: Ja ibland kör vi det direkt i helklass men ibland så kör vi det i EPA

I: Mmm

R: Så ehm

I: Ja

R: Ja

I: Eh lika, samma fråga när ni har läst böcker

R: mmm

I: brukar ni diskutera dem enskilt, i par, i grupp eller i helklass? Eller vilket ni gör oftast?

R: Mmm det varierar förstås

I: mmm

R: mm när dem har haft en läsläxa, som de har till varannan vecka

I: Mmm

R: Så diskuterar vi utifrån en uppgift de har gjort till läsläxan

I: mm

R: Så då blir det utifrån där de själv har funderat själva först

I: mm

R: först har funderat själva och därefter så tar vi det i klassen

I: I helklass då?

R: men inte varje vecka då, i helklass då. Men inte, inte varje vecka

I: mm

R: och ibland så arbetar vi med läsning specifikt och gör läsgrupper och sånt där, men det har vi inte gjort nu på ett tag

I: Nej

R: och då ser det lite annorlunda ut

I: Okej

R: Mmm

I: Samma fråga igen, när ni har tittat på bilder, eh brukar ni bearbeta diskutera dem enskilt, i par, i grupp eller i helklass?

R: Varierar också

I: Mmm

R: Men oftast i helklass

I: mm

R: I för att när vi har det som en bild till en text vi har läst

I: Ja

R: så kör vi det i ett gemensamt..

I: och då tänker du läroböcker alltså..

R: Jaa eller i när vi läser läsande klass till exempel

I: Ja

R: Lässtrategierna där så är där en utplockad text

I: Mm

R: Med ett visst syfte där vi tittar på de olika strategierna och då blir ju bildtexter också och ett, eller bilder också ett sätt att, när man använder sig av vissa lässtrategier.

I: Ja okej

R: mmm

I: sista här eller eh sista på den här

R: mm

I: När ni har sett filmer, och filmer kan även vara små korta filmklipp till exempel youtube-klipp eller faktaklipp

R: mm

I: eller så här

R: Mm mm

I: brukar ni bearbeta, diskutera dem enskilt, i par, i grupp eller i helklass?

R: I par eller i helklass

I: Mm

R: Eh oftast på So:n

I: Ja

R: Det bygger ju på det som vi har gjort tidigare under lektionen om vi har pratat eller läst eller så

I: Ja

R: Så har de lite förförståelse redan

I: Mm

R: Så mm

I: Mm

I: Ser du fördelar och vinster med dessa diskussioner?

R: Absolut, jag tycker det leder till väldigt många bra resonemang och gör att alla hänger med och är med på banan.

I: Mm

R: Så absolut det tycker jag.

I: Ja

I: Ser du några svårigheter eller nackdelar med dessa diskussioner?

R: Nä, inte mer än att de ibland tar lite tid

I: Mm

R: och att det läggs mycket tid på dem, men det ser jag en vinst i, i längden.

I: Mm ja

R: Att vi får med oss alla elever och att dem lär sig att samtala kring texter och bilder

I: Mm

I: När du hör begreppet textsamtal, vad lägger du i det begreppet?

R: Att samtala kring en text och att ehm helt enkelt djupdyka i en text och inte bara få fram innehållet utan även det som, vad texten vill tala om

I: Mm

R: Och vilket syfte den har och så det innehåller ju mycket, jätte mycket.

I: Mm

R: Och att vi lär oss resonera utifrån en text och så att ja...

I: Ja

Efter intervjun fick respondenten intervjufrågorna framför sig och då ville då komplettera på fråga 6: Ser du fördelar och vinster med dessa diskussioner?

I: Ja så kompletterar vi på fråga 6.

R: Mm

I: Vilka fördelar och vinster du ser med dessa diskussioner?

R: Jag ser fördelar med att dem barnen som kanske inte riktigt har lä, avkoda eller har avkodat texten men inte tagit till sig innehållet

I: Ja

R: Får hjälp att ta till sig innehållet i diskussionerna tillsammans med de andra barnen

I: Okej

R: Så de förstår ehh kanske budskap, bakomliggande budskap, med det som står mellan raderna genom de andras diskussion, våra diskussioner tillsammans i klassrummet.

I: Okej ja.

R: Så de får liksom en chans till, annars skulle de inte ta till sig lika mycket om de bara läste själv.

I: Okej mm.

R: Mm.

Transkription av intervju genomförd 2016-02-04.

Före intervjun hade respondenterna fått ta del av syftet med själva intervjun, vad det kommer att användas till och de har även fått skriva på en samtyckesblankett (bilaga).

I: intervjuare

R: respondent

I: Ehm då i din undervisning brukar ni diskutera texter?

R: (Kort paus) Hur menar du diskutera då? Alltså prata om dem?

I: Prata, samtala eller diskutera om texter.

R: (Längre paus) Ehh jaa, ibl.. alltså (kort paus) vi pratar ju om det som står i texterna

I: Mm

R: Om det är det man också kan tänka på.

I: Mm

R: Ehhm pratar om ord, ämnesspecifika ord och diskutera dem ehhm någon gång kör jag det här som också är ja vad de nu de kallar det svensklärarna. Den här med detektiven, vad kan man se

I: Ahaa

R: vad kan man lära sig om man bara tittar på sidan.

I: Mm

R: Vad ser vi? Vad tror ni det kan handla om?

I: Mm

R: Titta på rubriken.

I: Lite olika strategier?

R: Ja, precis.

I: Mm mm ehh nästa fråga blir då brukar ni diskutera böcker? Och det kan då vara läroböcker och skönlitteratur.

R: Ehh nä det är inte så ofta.

I: Nä, ehm brukar ni diskutera bilder?

R: Ja.

I: Mm

R: Vi brukar titta på bilder och prata om det

I: Mm

R: Läs bildtexter om det finns det så att absolut.

I: Mm, ehh brukar ni diskutera och samtala om filmer?

R: (längre paus) Nu har vi inte tittat på så mycket film ehm men tittar vi så brukar vi alltid diskutera. Eh brukar det vi har sett.

I: Mm

R: Ja

I: Mm, okej ehmm om ni då har läst en text, brukar ni bearbeta och diskutera den enskilt, i par, i grupp eller i helklass?

R: I helklass oftast.

I: I helklass oftast (konstaterande och inte frågande à ska vi ha med sättet att prata?)

R: Ja

I: Okej och där blir samma fråga för om ni har läst böcker, men ja det svarade du på innan att det brukar ni inte göra.

R: Nä.

I: Så, eh då när ni har tittat på bilder, brukar ni diskutera, bearbeta dem enskilt, i par, i grupp eller i helklass?

R: I helklass.

I: I helklass ja, ehh och då likadan fråga här. När ni har sett filmer, brukar ni diskutera dem enskilt, i par, i grupp eller i helklass?

R: Helklass.

I: Mm ehh ser du fördelar och vinster med de här diskussionerna?

R: Absolut är det en fördel och särskilt för de barnen som kanske ehh har ett annat modersmål.

I: Mm

R: Ehm som kanske inte kan vissa ord och begrepp

I: Mm

R: Och att man kan få lyfta det så att det blir förklarat ytterligare.

I: Mm ehm jag tänkte nog bara att jag skulle flika in med en annan fråga.

R: Mm

I: Ehm ni väljer mycket i helklass..

R: Ja

I: Ehm.. ser du mer fördelar med det än i mindre grupper eller?

R: (Harklar sig) Att det blir helklass är nog bara för att vi läser texterna i helklass oftast och sen blir det diskussion utifrån dem. Så det är nog därför det blir det.

I: Mm, okej ehm ser du svårigheter eller nackdelar med sådana här diskussioner?

R: (längre paus) Nä jag ser nog inga svårigheter och inga nackdelar egentligen.

I: Mm, Nä nä bra. När du hör begreppet textsamtal, vad skulle du lägga i det begreppet?

R: (längre paus) Textsamtal, ja då tänker jag på att man har förstått innehåll, alltså diskutera innehållet i texten

I: Mm

R: Och vissa ord kanske till och med också. Så helheten och orden i sig.

I: Mm okej var det någonting du vill lägga till eller komplimentera med nu eller?

R: Nä inte vad jag kan komma på.

I: Nä bra.

Efter intervjun fick respondenterna intervjufrågorna framför sig och då ville respondenten komplettera sitt svar i fråga 2. Vid användning av böcker (läroböcker, i No-ämnena som exempel) arbetar hon på samma sätt som vid texter (svar på fråga 1), att samtala om olika ord och begrepp samt att kolla på rubriker och se vad det kan innebära för förståelsen. Detta gick även in på svar 6, om de samtalar om läroböcker så gör de det oftast i helklass.

Bilaga 3

Den här enkäten handlar om hur ni arbetar i skolan.

1. Brukar ni diskutera/samtala om: (Du kan kryssa i flera eller inget alternativ)

- Texter (tidningar, hemsidor, häften, dikter, sagor med mera)
- Bilder (bilder i böcker och texter, bilder från internet med mera)
- Böcker (läroböcker och skönlitterära böcker)
- Filmer (allt från korta Youtube-klipp till långa filmer)

2. Om ni bearbetar/diskuterar några av alternativen ovan, hur brukar ni i så fall göra det:
(Du kan kryssa i flera eller inget alternativ)

- Texter:** Enskilt Par Grupp Helklass
- Bilder:** Enskilt Par Grupp Helklass
- Böcker:** Enskilt Par Grupp Helklass
- Filmer:** Enskilt Par Grupp Helklass

3. Tycker du att det finns fördelar med att diskutera texter, bilder, böcker och filmer?
Motivera och förklara varför du tycker så:

4. Tycker du att det finns nackdelar med att diskutera texter, bilder, böcker och filmer?
Motivera och förklara varför du tycker så:

5. När ni arbetar med texter, bilder, böcker och filmer, på vilket sätt tycker du det är bäst att bearbeta/diskutera dem?

- Enskilt Par Grupp Helklass

Motivera och förklara varför du tycker så:

6. Vad tror du att begreppet textsamtal betyder?

Bilaga 4

Samtyckesblankett

Medverkan i den här forskningen är frivillig och deltagande kan när som helst avbryta sin medverkan. I enlighet med Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådets konfidentialitetskrav så kommer de medverkande i undersökningen anonymiseras och information vi får ta del av kommer att förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av det. Den information vi får under intervjun kommer endast användas för forskningsändamål.

I enlighet med HSFR:s etikregler inom forskning så har undersöknings-deltagande informerats om den aktuella forskningsuppgiftens övergripande plan och syfte, metoden som ska användas som i detta fall är intervju samt att Caroline Ollermark och Sara Persson är forskningshuvudmän.

Jag har läst och samtycker:

Namnunderskrift

Namnförtydligande

Ort och datum