



**MALMÖ
UNIVERSITET**

333Fakulteten för lärande
och samhälle
Vidareutbildning av lärare

Examensarbete i svenska och lärande
15 högskolepoäng, grundnivå

Litteraturläsning på högstadiet – hur då?

Reading literature in secondary school - how?

Anna Miloloza

Fördjupningsämne: Svenska
Slutseminarium: 2020-06-11

Examinator: Johan Elmfeldt
Handledare: Jan Nilsson

Abstract

Syftet med utvecklingsarbetet är att undersöka hur elevernas engagemang i och tolkning av litteratur ser ut när de själva väljer litteratur jämfört med när hela klassen läser en gemensam roman. Fokus ligger på att undersöka skillnaden mellan individuellt vald och gemensam text och på vilka sätt litteraturläsning kan bidra till en ökad läslust bland högstadieelever.

Den teori och tidigare forskning som behandlas i uppsatsen är olika teorier som på olika sätt tar upp litteraturläsning. De två huvudsakliga metoderna som används i detta arbete är lärardagbok samt elevhearing i form av utvärderingar och elevintervjuer.

Undersökningen visar att det viktiga är hur man arbetar med litteraturen och inte huruvida eleverna läser en individuellt vald text eller en gemensamt vald roman. Om eleverna får arbeta med uppgifter kopplade till läsningen som är roliga och meningsfulla ökar deras engagemang i läsningen. En annan viktig faktor är bokvalet. Oavsett om eleverna väljer en bok själva eller om hela klassen läser gemensamt är det viktigt att det är en bok som passar eleven eller elevgruppen. Det är viktigt att man som lärare öppnar upp för att släppa fram elevernas tolkningar och det går att göra oavsett om de läser en egen roman eller om hela klassen läser en gemensam roman. Dock visar undersökningen att det är lättare att göra det om man läser en gemensam roman eftersom man har möjlighet att diskutera det lästa materialet tillsammans på ett helt annat sätt.

Nyckelord: Litteraturläsning, litteraturundervisning, läsmotivation, skönlitteratur, tolkning av litteratur,

Innehållsförteckning

Abstract	3
Innehållsförteckning	5
1. Inledning	7
2. Syfte och frågeställningar	9
3. Litteraturdidaktik i teori och praktik	10
3.1. Tre olika svenskämnen.....	10
3.2. Litterära föreställningsvärldar	11
3.3. Lärartext och elevtext	12
3.4. Att förstå det lästa materialet genom samtal	13
3.5. Olika syn på litteraturläsning	14
4.1. Olika läsningar av samma text	15
4.2. Positiva effekter av gemensam läsning	16
4.4. Läsning och motivation i klassrummet	17
5. Metod och material	19
5.1. Kvalitativ och kvantitativ metod	19
5.2. Läraren som forskare	20
5.3. Lärardagbok.....	20
5.4. Utvärderingar.....	21
5.5. Elevintervjuer	21
5.5.1. Urval av klass och informanter.....	22
5.5.2. Procedur	23
5.6. Metoddiskussion.....	23
5.7. Etiska överväganden	24
5.8. Material och undervisningsförlopp.....	24
5.8.1. Att läsa och välja litteratur	25
5.8.2. Mitt litteraturval.....	25
5.8.3. Resumé av romanen.....	26
5.8.4. Textanalys	26
5.8.5. Undervisningsförlopp	28
6. Resultat och analys	30
6.1. Elevernas engagemang vid läsning	30
6.1.1. Läsning av individuellt vald roman	30
6.1.2. Läsning av en gemensam roman	31

6.1.3.	Två faktorer som skapar engagemang vid läsning	33
6.2.	Elevernas tolkningar av det lästa	35
6.2.1.	Läsning av individuellt vald roman	35
6.2.2.	Läsning av en gemensam roman	36
6.2.3.	Att öppna upp för olika tolkningar Fel! Bokmärket är inte definierat.	
7.	Diskussion och slutsats	38
7.1.	Tydliga uppgifter kopplade till läsning	38
7.2.	Att öppna upp för olika tolkningar	38
7.3.	Utmaningar med att läsa gemensamt vald text.....	39
7.4.	Förslag på vidare forskning	40
7.5.	Slutord	41
	Referenser	42
	Bilagor	44
	Bilaga 1: Utvärderingsfrågor	44
	Bilaga 2: Intervjuguide	45
	Bilaga 3: Informationsblankett	46
	Bilaga 4: Lektionsplanering – Arbete med egen vald bok	47
	Bilaga 5: Lektionsplanering - Arbete med gemensam roman	48

1. Inledning

Läsning av skönlitteratur är en viktig del av ämnet svenska och det utgör en central del av kursplanen i grundskolans senare år. I kursplanen för svenska (LGR11) står det att undervisningen ska främja elevernas intresse för att läsa. Vidare poängteras att det är viktigt att ha ett rikt och varierat språk för att kunna leva och verka i samhället. I det andra kapitlet tas övergripande mål och riktlinjer upp och målet är att samtliga elever ska nå dem när de lämnar grundskolan. Ett av målen i kategorin normer och värden är:

Skolans mål är att varje elev kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utveckla en vilja att handla också med deras bästa för ögonen samt visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv. (LGR11, 2011:10).

I detta arbete kan skönlitteraturen vara en utgångspunkt eftersom den berör olika människors livssituationer och på så sätt kan bidra till en ökad kunskap hos eleverna. I kursplanen i svenska för åk 7-9 står det dessutom att man ska arbeta med skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor i undervisningen. När det gäller val av litteratur är det inte något som är specificerat då det inte finns en för skolan fastlagd litterär kanon i Sverige. Följande anges dock i det centrala innehållet för åk 7-9:

Några skönlitterärt betydelsefulla ungdoms- och vuxenboks författare från Sverige, Norden och övriga världen och deras verk, samt de historiska och kulturella sammanhang som verken har tillkommit i (LGR11, 2011:262).

Detta poängterar vikten av att noga begrunda de litteraturval en som lärare gör i sin undervisning. Vidare står det också att eleverna under sin tid på högstadiet ska få tillgång till ett brett urval av litteratur inom ramen för sin svenskundervisning. Därutöver ska läraren också arbeta med lässtrategier och ge eleverna verktyg för att arbeta med olika texter. I följande i det centrala innehållet:

Lässtrategier för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier. Att urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang (LGR11, 2011:261).

Läsning utgör således en central del av svenskundervisningen enligt läroplanen.

Vad som ska läsas är upp till varje lärare att bestämma eftersom det inte finns någon litterär kanon och även hur läsningen ska organiseras är i mångt och mycket upp till den enskilda läraren. Utifrån min erfarenhet är att läsa gemensamt på ett eller annat sätt är ett av de vanligaste och mest effektiva sätten att organisera läsning. Däremot är läsning på egen hand också något som jag och många andra lärare prioriterar i undervisningen med förhoppningen om att det ska främja elevernas läsintresse. Därför vill jag i denna studie undersöka hur elevernas läsintresse ser ut beroende på om hela klassen läser en av läraren vald roman eller om eleverna läser böcker de har valt själva på egen hand.

Under de senaste åren har dessutom bland annat PISA-undersökningar visat dels att läsförmågan bland de yngre eleverna har förbättrats samtidigt som elever från tioårsåldern och uppåt inte har utvecklat sin läsförståelse i samma utsträckning (Skolforskningsinstitutet, 2019:2). PISA-undersökningen visar också att skillnaden mellan olika grupper har ökat och hur mycket man läser beror på olika faktorer. Det innebär således att behovet av att anpassa materialet till den enskilda eleven i undervisningen är stort i dagens klassrum. Vissa elever kan behöva läsa lättlästa versioner eller få hjälp med vissa ord för att kunna delta i arbetet med texten. Det kan därför vara en stor utmaning att arbeta med gemensam läsning i helklass eftersom elevernas förutsättningar kan skilja sig avsevärt. Gemensam läsning möjliggör gemensamma diskussioner om olika ämnen och teman som är kopplade till skönlitteraturen. Förhoppningsvis kan det i sin tur bidra till en ökad läsförståelse och ökad läslust bland eleverna om det görs på ett bra sätt.

Under mina år som lärare har jag funderat mycket kring läsning och kring val av såväl bok som arbetssätt. Eleverna är ofta engagerade när vi läser olika typer av texter gemensamt i klassrummet, men jag har svårt att motivera dem att läsa när de läser böcker på egen hand. Att få dem motiverade att läsa är således en utmaning och därför vill jag i detta utvecklingsarbete undersöka hur man genom olika arbetssätt kan få eleverna mer engagerade i läsning.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med utvecklingsarbetet är att undersöka hur elevernas engagemang i och tolkning av litteratur ser ut när de själva väljer litteratur jämfört med när hela klassen läser en gemensam roman. Fokus ligger på att undersöka skillnaden mellan individuellt vald och gemensam text och på vilka sätt litteraturläsning kan bidra till en ökad läslust bland högstadieelever.

För att syftet ska infrias tas i detta arbete utgångspunkt i följande frågeställningar:

- Hur påverkas elevernas engagemang beroende på om de läser en bok de har valt själva eller om hela klassen läser samma roman?
- På vilket sätt skiljer sig elevernas tolkningar av texten beroende på om de väljer själva eller om de läser en gemensamt vald text?

3. Litteraturdidaktik i teori och praktik

Kapitlet inleds med en övergripande teori kring svenskämnet och därefter följer två olika teorier inom litteraturläsning som är relevanta för denna studie. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om boksamtal då både arbetet med egen vald bok och läsningen av den gemensamma romanen avslutas med ett boksamtal.

3.1. Tre olika svenskämnen

I boken *Svenskundervisning i grundskolan* (1996) redogör Lars-Göran Malmgren för tre olika svenskämnen eller ämnesuppfattningar som konkurrerar om dominansen i undervisningen. Han talar om tre ämnesdidaktiska paradigmen och menar att det handlar om en övergripande uppfattning om ämnets innehåll och form. De tre olika uppfattningarna kan ses som teoretiska konstruktioner och Malmgren betecknar dem som svenska som ett färdighetsämne, svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne och svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne.

Svenska som ett färdighetsämne, bygger i stor utsträckning på en formaliserad undervisning där eleverna lär sig olika delfärdigheter. Den ämnesuppfattningen leder till en formaliserad undervisning där eleverna lär sig olika språkliga tekniker genom formaliserade och abstrakta övningar och uppgifter. Vad dessa handlar om är sekundärt då litteraturläsning och värderingar är något som inte tas upp i en så stor utsträckning i detta svenskämne. Vidare är litteraturläsningen skild från andra moment i undervisningen. Ämnet betraktas i första hand som ett språkämne som ska vara till praktisk nytta för eleverna och därför får läsning av skönlitteratur inte särskilt stort utrymme.

Den andra ämnesuppfattningen, svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne, fokuserar på innehållet. Syftet är att förmedla ett kulturarv som omfattar litterära verk och författare som på olika sätt har varit betydelsefulla och som anses vara värdefulla. Målet är att skapa en gemensam kulturell referensram genom läsningen och utgångspunkten i detta svenskämne är att skolan är ansvarig för detta. Man tänker också att läsningen av klassisk litteratur har en personlighetsutvecklande effekt på eleverna. Även om litteraturen har en stor roll är även språket och språkläran också en viktig del av detta bildningsämne.

Den tredje och sista ämnesuppfattningen, svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne, fokuserar på den aktuella elevgruppens förutsättningar och erfarenheter, vilket innebär att innehållet i undervisningen ofta skiljer sig från grupp till grupp. Funktionaliserad färdighetsträning är viktig samtidigt som språklig kommunikation i kommunikativa sammanhang prioriteras. Det finns även en strävan om att ta upp såväl historiska som aktuella teman om mänskliga erfarenheter och eftersom litteraturläsningen gestaltar mänskliga erfarenheter blir den en viktig del av undervisningen. Att elevernas intresse för och nyfikenhet på omvärlden är viktig för såväl språk- som kunskapsutveckling betonas och i det arbetet blir litteraturläsningen viktig. Litteraturläsningen betraktas nämligen som en kunskapskälla. Dessutom kan läsning av olika litterära verk ofta fungera som utgångspunkt för ett temaarbete om exempelvis könsroller eller mänskliga rättigheter. Ämnesövergripande arbeten är vanligt förekommande, framför allt med So-ämnena som ofta också behandlar diverse teman om mänskliga erfarenheter.

3.2. Litterära föreställningsvärldar

Judith A. Langer skriver i boken *Litterära föreställningsvärldar* (2017) om just litterära föreställningsvärldar. Begreppet används för att beskriva vilken förståelse en person har av litteraturläsningen vid olika tillfällen. Langer menar att läsarens förståelse och tolkning av den lästa texten växer, förändras och berikas med tiden. Langer talar om att det finns fem icke linjära faser när man läser och att dessa är grundläggande för att bygga olika föreställningsvärldar. Dessa hjälper oss som lärare att skapa en bild av hur man kan hjälpa eleverna att tänka på idéer, utveckla sitt tankemönster och klargöra och särskilja sina svar från andras samt bygga olika tolkningar och på så sätt bli mer reflekterande och tolkande läsare.

Den första fasen, ”Att vara utanför och kliva in i en värld”, handlar om att inledningsskedet där läsaren börjar samla på sig information och skapa en förståelse för vad texten ska handla om. Det är en bred sökning som bygger på den egna kunskapen och erfarenheter samt textens ytliga drag. Denna fas återfinns framför allt i början av en bok när läsaren försöker skapa sig en bild av de olika karaktärerna, handlingen och miljön, men också under läsningens gång om läsaren skulle tappa fokus på grund av ett svårt ord eller en överraskande händelse. När fokus försvinner på det sättet försöker man konstruera den tidigare föreställningsvärlden och hamnar således i denna fas igen.

Den andra fasen, ”Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld”, är en aktiv fas där läsaren utvecklar sin förståelse för texten genom att använda sig av sin egen kunskap, texten och kontexten för att utveckla idéer och sätta tankar i rörelse. Det är en fas där kunskaper fördjupas och motiv, känslor, orsaker, relationer och innebörder ifrågasätts. Det är fas där förståelsen utvecklas kontinuerligt och en fas där föreställningsvärlden byggs på och utvecklas.

Den tredje fasen, ”Att stiga ut och ta det man vet under omprövning”, skiljer sig från de andra eftersom den fokuserar på våra utvecklade uppfattningar och hur de kan öka våra kunskaper och erfarenheter. Här är läsaren mottaglig och genom att ett steg ut ur texten låter läsaren boken påverka livet. Detta är en utvecklande fas eftersom den har en direkt påverkan på oss. Dock är det en fas som man inte alltid når, vilket kan dels bero på att det inte finns något att lära sig eller på att det behövs andra litterära erfarenheter (ibid).

I den fjärde fasen, ”Att stiga ut och objektifiera upplevelsen”, distanserar sig läsaren från den skapade föreställningsvärlden, objektifierar den och reflekterar över den. Förståelsen, läsoplevelsen och själva texten är något som analyseras och sätts i en större kontext, i förhållande till andra verk och upplevelser. Läsaren blir en kritiker och mer medveten om olika spänningar, exempelvis mellan sin egen och författarens värld eller om kritiska och intellektuella traditioner och vart verket hör hemma.

Den femte fasen, ”Att gå ur en föreställningsvärld och gå vidare”, uppkommer i de fall där föreställningsvärldarna är välutvecklade. Läsaren lämnar den aktuella föreställningsvärlden för att gå vidare in i en ny föreställningsvärld.

3.3. Lärartext och elevtext

Receptionsforskaren Birthe Sørensen skriver i artikeln ”Texten och läsaren” (1985) om text och textbegreppet och vad det egentligen innebär. Sørensen menar att text ofta definieras som kommunikation men att det måste betraktas som kommunikationsstrukturer eftersom texter har ett budskap samt både avsändare och mottagare. Vidare lyfter hon fram mottagaren, alltså läsaren, och poängterar det faktum att det finns olika läsare till en text. Varje läsare skapar en unik text utifrån sina egna erfarenheter och upplevelser och det innebär i sin tur att varje elev skapar en elevtext. Sørensen menar också att dessa elevtexter sällan får ta plats i klassrummet utan istället är det lärartexten, dvs. lärarens egen tolkning av texten, som är det centrala. Detta är något hon är kritisk till och något som hon menar begränsar textarbetet i klassrummet. Sørensen

menar nämligen att det för eleverna ofta är en *lärartext*, med betoning på förledet där de vill ha lärarens accepterande, medan det för läraren finns en tydlig betoning på efterledet, text, där lärarna vill förmedla det som är deras bild av texten (ibid). Detta menar Sørensen är problematiskt och istället bör man sträva efter att skapa en gemensam text, som uppstår i en process där elever och lärare gemensamt diskuterar texten och lär av varandra och av texten. Visserligen bör lärarens text ses som en kvalificerad tolkning och den kan också till viss del betraktas som ett mål för textarbetet, men man måste samtidigt vara medveten om begränsningarna i lärarens tolkning och vara öppen för andra alternativa tolkningar.

Sørensen lyfter även fram att det finns olika sätt att arbeta med text. Textarbetet kan handla mer om att utveckla en intellektuell och känslomässig kunskapsprocess hos eleverna och för att uppnå detta måste elevernas möte med texten bearbetas (ibid). Detta innebär alltså att man som lärare måste vara öppen för elevernas tolkningar av texterna för att skapa en gemensam text. Som lärare kan man även välja att lära ut vilka redskap man kan använda när man analyserar texter, dvs. ha ett tydligt fokus på funktionaliseringen i arbetet med texten.

3.4. Att förstå det lästa materialet genom samtal

Litteraturpedagogen och författaren Aidan Chambers diskuterar i *Böcker inom oss: Om boksamtal* (1998) om hur man genom boksamtal kan stimulera läslusten hos eleverna. Chambers menar att läsprocessen börjar med att välja en bok och han talar om att nyckeln till läsframgång är att samtala om det lästa och utbyta läserfarenheter med andra (ibid). Han menar ett boksamtal vanligtvis består av tre ingredienser.

Först och främst kan man utbyta entusiasm med varandra. Det kan exempelvis handla om olika karaktärer eller händelser i berättelsen som på något sätt uppskattats av läsaren men det kan även handla om sådant som inte faller en i smaken. Därutöver poängterar Chambers även att man kan utbyta frågetecken och reda ut svårigheter i läsningen genom att samtala om det. Genom att diskutera texten uppstår en större förståelse för texten eftersom olika tolkningar av texten lyfts fram och ges utrymme i samtalet. Den tredje och sista ingrediensen är att samtal ger en möjlighet att göra kopplingar utanför texten. Detta är det som Langer kallar för tredje och fjärde fasen där man som läsare tar ett steg ut från texten och på olika sätt kopplar det till sin verklighet. Textens värld kopplas till ens egen värld och på så sätt kan en ökad förståelse för antingen en av världarna eller båda två uppstå (ibid).

Detta arbetssätt ger en bra utgångspunkt i boksamtalet eftersom det är naturligt att börja med det man antingen gillade eller ogillade för att därefter gå vidare till frågetecken och mönster. Det är dessutom tillräckligt konkret, vilket gör att det snarare blir ett samtal än ett förhör. Lärarens uppgift blir således att ställa frågor som hjälper läsarna att dela med sig och upptäcka det de har förstått (ibid).

3.5. Olika syn på litteraturläsning

Malmgren, Langer och Sørensen och har något olika fokus i sina olika teorier kring litteraturläsning. Bland dessa är Malmgren den forskaren som allra tydligast i sitt erfarenhetspedagogiska ämne betonar att böcker bör läsas i ett sammanhang och betraktas som en källa till kunskap. Det är således läsaren och läsarens möte med texten som är i fokus och det centrala är att lära sig något om sig själv och omvärlden via litteraturen. Även i hans andra ämnesuppfattning, svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne, betonas det faktum att litteratur kan ha en personlighetsutvecklande effekt hos eleverna och att det är viktigt att skapa en gemensam kulturell referensram.

Även Sørensen är inne på samma spår när hon menar att elevernas möte med texten ska bearbetas för att eleverna ska kunna utveckla sina kunskaper. Langer har i sin receptionsteori fokus på läsaren och vad som händer hos denne i kontakt med läsningen.

4. Tidigare forskning

I detta kapitel tas relevant forskning inom området litteraturläsning upp. De tre förstnämnda handlar om forskning av litteraturläsning i grundskolan. Därefter följer ett avsnitt om en studie som visar olika faktorer som kan öka motivationen att läsa i klassrummet.

4.1. Olika läsningar av samma text

Gunilla Molloy diskuterar i sin avhandling *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* (2002) vad som händer i mötet mellan läraren, litteraturen och eleven med utgångspunkt i den gemensamma läsningen i klassrummet. Syftet med studien var att utforska hur eleverna uppfattar lärarens syfte med litteraturläsning och studien genomfördes i fyra högstadielklasser på fyra olika skolor.

Molloy skriver bland annat att diskussion kring gemensam text kan ha goda effekter om det görs på rätt sätt. Det kan exempelvis bidra till en öppen läsning om läraren är öppen för att även inkludera elevernas tolkning av texten, men det kan också bli en stängd diskussion om läraren vill att eleverna ska se hennes tolkning. Det innebär att Molloy diskuterar det som Sørensen benämner som elevtext/lärartext.

Vidare visar Molloy avhandling att lärare i många fall är osynliga som läsare och att de inte deltar i samtalen som genomförs i klassrummet. Hon skriver att eleverna kan tala om det lästa materialet men inte nödvändigtvis samtala om skönlitteraturen. Eleverna behöver förebilder i detta och lärarens deltagande kan således bidra till samtal på en djupare nivå och på så sätt även till en ökad läsförståelse. Molloy studie visar följaktligen att gemensam läsning kan ha goda effekter om man som lärare lägger upp undervisningen på ett sätt som stimulerar eleverna att tänka fritt. För att få ut så mycket som möjligt av läsningen måste läraren ha klart för sig vad syftet med textläsningen är. Vidare poängterar Molloy att läraren ska kunna motivera det utifrån de didaktiska frågorna vad, hur och varför eleverna ska läsa (Molloy, 2003).

4.2. Positiva effekter av gemensam läsning

Karin Jönsson skriver i artikeln "Läsning och skrivning som sociala praktiker" (2016) om begreppet läsning som en social praktik och inkluderar två aspekter i det. Den första aspekten är att läsning av skönlitteratur och andra texter är något som sker tillsammans och den andra aspekten handlar om innehållet och inkluderar ett större perspektiv som ger utrymme för att ta upp frågor som rör exempelvis demokrati och rättvisa. Jönsson kontrasterar detta mot läsning i skolan som ofta är en individuell aktivitet (ibid).

I sin avhandling, *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3* (2007), skriver Karin Jönsson om att högläsning eller gemensam läsning kan vara ett sätt att skapa gemensamma upplevelser och på så sätt fungera som utgångspunkt i det vidare arbetet med texten. Studien är genomförd i grundskolans tidigare år, men det faktum att högläsning kan vara ett sätt att skapa gemensamma upplevelser även i andra åldersgrupper betonas. Då fokus ligger på innehåll och inte den egna läsförmågan vid gemensam läsning och eftersom man snabbt kan diskutera eventuella oklarheter är det också möjligt att välja mer komplexa texter vid gemensam läsning (ibid). Vidare talar Jönsson om att den gemensamma läsningen bidrar till en läsargemenskap där alla elever, oavsett läsförmåga, får tillgång till samma innehåll. Det kan i sin tur leda till såväl strukturerade som spontana diskussioner kring det läst materialet och på så sätt stimulera läslusten (ibid).

4.3. Skönlitteratur och temaarbete

I boken *Litteraturläsning som lek och allvar: om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet* (1993) tar Lars-Göran Malmgren och Jan Nilsson upp hur man kan arbeta med skönlitteratur. Boken baseras på en del av ett forskningsprojekt som genomfördes i Nilssons mellanstadiet under två år. Skönlitteraturen var det centrala i undervisningen och fungerade som utgångspunkt i det tematiska arbetet som behandlade ämnen som exempelvis mobbning och maktperspektiv i en ämnesövergripande kontext.

Dokumentationen gjordes löpande i form av lärardagbok, observatörsanteckningar, elevernas skrivna produkter och tecknade bilder samt elevintervjuer. Utgångspunkten i togs i svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne:

I de tematiska iscensättningarna av olika texter är det meningen att litteraturen ska fungera som en på samma gång existentiell och socio-historisk kunskapskälla,

samtidigt som eleverna ska göras uppmärksamma på hur berättelser och dikter är formade (Malmgren & Nilsson, 1993:247)

I detta arbete blir personerna i de olika texterna centrala då dessa ofta är det som eleverna har möjlighet att identifiera sig med. Det skapar ett intresse hos eleverna som sedan får de intresserade av texten i sin helhet. Forskningsprojektet visar exempelvis att eleverna har lättare att identifiera sig med barn och ungdomar i exempelvis dikter än vuxnare dikter (ibib). Vilken text man arbetar med och hur man arbetar med den är viktigt och något man behöver tänka igenom noga.

4.4. Läsning och motivation i klassrummet

Den amerikanska läsforskaren Linda B. Gambrell har forskat inom läsning och hon menar att det krävs att läsarna är motiverade för att de ska bli så goda läsare som möjligt. Gambrell har i artikeln ”Seven rules of engagement” (2011) sammanställt sju regler för läsmotivation som lyfter fram olika aspekter som är viktiga att tänka på vid litteraturläsning i undervisningen.

Den första regeln är att läsning och uppgifter kopplade till läsningen ska vara relevanta för eleverna. Upplevs texten och uppgifterna som meningsfulla ökar motivationen avsevärt bland eleverna och detta är något som lärare särskilt bör beakta i planeringen av sin undervisning.

Den andra regeln handlar om att eleverna bör ha tillgång till ett stort urval av texter. Här kan exempelvis ett tilltalande bibliotek med ett stort utbud fungera läsfrämjande eftersom det visar att läsning är något som är både viktigt och värdefullt.

Den tredje regeln fokuserar på att eleverna ska få gott om tid att ägna sig åt läsning. Får eleverna gott om tid att arbeta med texter kommer de att bli bättre läsare och därmed även mer motiverade läsare.

Den fjärde regeln innebär att eleverna ska få möjlighet att själva välja vad de ska läsa. Gambrell lyfter dock fram det faktum att eleverna ofta väljer alldeles för svåra böcker vilket gör att det blir svårare att komma in i läsningen och ta till sig innehållet. Därför menar hon att de bör välja litteratur själva, men med hjälp av läraren. Gambrell talar om ”bounded choice” som innebär att läraren tar fram ett par böcker som kan vara lämpliga, men att eleven därefter väljer en av dessa böcker på egen hand.

Den femte regeln fokuserar på det sociala. Att eleverna på olika sätt får dela sina läsoplevelser med andra anses vara väldigt viktigt. Detta utbyte kan ske på många olika sätt, men det viktigaste är att eleverna på något sätt får ta del av andra elevers tankar kring det lästa materialet.

Den sjätte regeln handlar om att texterna måste vara på rätt nivå. Är texten för svår ger eleven upp och är den för lätt finns risken att eleven blir uttråkad. En text på en lagom utmanande nivå gör att eleven känner sig tillfredsställd när han eller hon klarar av uppgiften och därmed ökar även motivationen.

Den sista regeln handlar om att skapa en positiv läsmiljö. Här är lärarens feedback viktig då den ska främja elevens läsning och motivation.

5. Metod och material

I detta kapitel redogörs inledningsvis för kvalitativ och kvantitativ metod. Därefter följer en kort redogörelse för läraren som forskare. De två huvudsakliga metoderna som används i detta arbete är lärardagbok samt elevhearing i form av utvärderingar och elevintervjuer och en beskrivning av dessa metoder inkluderas i detta kapitel. Jag redogör även för val av metod, urval och genomförande samt för en kort metoddiskussion. Därefter följer ett kort avsnitt om hanteringen av forskningsetiska principer och därefter avslutas kapitlet med en redogörelse för det material som använts i uppsatsen och hur undervisningsförloppet har sett ut.

5.1. Kvalitativ och kvantitativ metod

Inom vetenskaplig forskning skiljer man mellan kvalitativ och kvantitativ metod. Den förstnämnda metoden fokuserar på ”mjuka” data där exempelvis observationer och kvalitativa intervjuer är vanligt förekommande. Kvantitativ forskning fokuserar istället på sådant som är mätbart och därför är exempelvis enkäter vanligt förekommande inom den typen av forskning (Patel & Davidsson, 2011).

En fördel med kvalitativ metod är att forskaren oftast har möjlighet att gå på djupet, se sammanhang och få en större förståelse för den aktuella frågeställningen. Forskningsinriktningen har fått kritik för att det ofta kan vara svårt att generalisera forskningsresultaten eftersom den är prövad på en liten grupp inom ett specifikt område (Byrman, 2018).

En av fördelarna med kvantitativ metod är att det går att samla in en stor mängd data och information utifrån en rad önskade parametrar, men kritiken mot forskningen handlar bland annat om att den inte tar hänsyn till den värld som människorna lever i och att de som besvarar enkäten kanske inte uppfattar de viktiga termerna i enkäten på samma sätt som den som har skapat enkäten vilket gör att reliabiliteten kan minska (ibid).

I denna undersökning tillämpas kvalitativ metod då den är mest relevant utifrån syftet och frågeställningarna eftersom jag söker en större förståelse för elevernas syn kring litteraturläsning i olika former och då är det lämpligt att fråga eleverna vad de själva

tycker. Jag har även använt lärardagbok för att dokumentera arbetsprocessen i klassrummet. Kvalitativ metod ger mig således möjlighet att gå på djupet och få en större förståelse för hur arbetet med litteraturläsning kan och bör organiseras på bästa sätt.

5.2. Läraren som forskare

Inom en lärares arbetsuppgifter faller att planera och bedriva undervisning. När en lärare forskar inom ramen för sin undervisning blir den ordinarie undervisningen även ett forskningsobjekt. Denna dubbla roll är inte helt oproblematisk då det i de allra flesta fall handlar om att läraren är själv med sina elever, vilket i sin tur innebär att forskningen i slutändan mer eller mindre baseras på den enskilde lärarens självreflektion. Det finns inget externt perspektiv och materialet har ofta inte analyserats av andra oberoende forskare utan lärarperspektivet är mer eller mindre närvarande. Det innebär således att den forskande läraren måste vara medveten om sina egna motiv och beslut och vara reflekterande (Elmfeldt, 1997).

5.3. Lärardagbok

En kvalitativ metod som är relevant för att dokumentera undervisningen är lärardagbok. Det är ett verktyg som ger förutsättningen att minnas och komma ihåg vad som hänt under lektionen eftersom man skriver lärardagboken i anslutning till lektionen. Att skriva lärardagbok är ett sätt att rekonstruera ett undervisningsförlopp och det ger således läraren möjlighet att reflektera och skapa en större förståelse för undervisningen och varför det blev som det blev. Genom att skriva ner det som hänt under lektionen tar man ett steg tillbaka och går från ett deltagande inifrånperspektiv till ett åskådande utifrånperspektiv. Denna distansering innebär även att man blir mer objektiv och saklig i betraktelsen av undervisningen (Nilsson, 1999).

Nilsson menar att lärardagbok ger en struktur för tankar som är kopplade till undervisningen. Genom att rekonstruera undervisningsförloppet skriver man ner detaljer som annars kanske hade passerat och därför funderar man också kring exempelvis varför en elev reagerade på ett visst sätt eller varför utfallet inte blev som man tänkte sig. Man övergår till en analyserande fas och söker förklaringar på sina frågor.

Lärardagbok ger således en möjlighet att betrakta sin egen undervisning på ett analyserande och något mer objektivt sätt, vilket är relevant utifrån detta arbetets syfte. Vidare bidrar den också till en ökad medvetenhet om och ett bättre förhållningssätt till de dubbla rollerna man har som lärare och forskare eftersom de olika perspektiven synliggörs i dagboksanteckningarna. I detta utvecklingsarbete skrevs lärardagbok efter varje lektion.

5.4. Utvärderingar

Som ett komplement till lärardagboken har jag valt att komplettera mitt material med två olika utvärderingar (Bilaga 1). En utvärdering fylldes i efter att arbetet med den egen valda boken var avslutat och den andra utvärderingen fick eleverna fylla i efter att läsningen av den gemensamma romanen hade avslutats.

Eftersom syftet med utvecklingsarbetet är undersöka hur elevernas engagemang i litteratur ser ut när de själva väljer litteratur jämfört med när hela klassen läser en gemensam roman känns det givet att fråga eleverna vad de egentligen tycker om de olika sätten att arbeta med litteraturläsning i undervisningen.

5.5. Elevintervjuer

För att intervjuerna ska vara jämförbara används ofta strukturerade intervjuer inom forskning. Det innebär att frågorna i förväg är fastställda. Ett vanligt förekommande problem med strukturerade intervjuer är att respondenterna ibland kan behöva hjälp att svara eller att svaret inte blir tillräckligt utvecklat (Byrman, 2018). För att säkerställa mig om att jag får ut det som önskas av intervjuerna är de istället semistrukturerade, vilket ger mig som intervjuare en större flexibilitet. Jag har möjlighet att exempelvis upprepa frågan eller förtydliga den om respondenten inte förstår den eller så kan jag ställa uppföljningsfrågor för att få ett mer uttömmande svar. Intervjuguiden bestod av totalt sju punkter som fungerade som underlag för intervjuerna (Bilaga 2).

En svårighet med intervjuer är att respondenterna kan svara eller säga det de tror att intervjuaren vill höra. I detta fall finns det således en risk för att eleverna svarar det de tror att jag som deras lärare vill höra eftersom jag i intervjun har dubbla roller. För att undvika detta bör man sträva efter en subjekt – subjektrelation där man ska ställa sig på

samma nivå som den man intervjuar även om det de facto är omöjligt att vara helt jämlika är det något som är eftersträvansvärt. Det är något som jag måste vara medveten om och tänka på hur jag uttrycker mig under intervjun för att minimera min maktposition och för att låta eleverna tala så ärligt och så öppet som möjligt kring läsning. (Trost, 2010).

För att kunna fokusera under intervjuerna kan de med fördel spelas in. Man kan till exempel uppfatta olika detaljer gällande exempelvis tonfall och ordval på ett annat sätt om man har möjlighet att lyssna på intervjun i sin helhet i efterhand. Det underlättar i sin tur det efterföljande arbetet som består av att tolka och analysera materialet (ibid).

5.5.1. Urval av klass och informanter

Denna undersökning baseras på ett arbete med en klass i årskurs 7 som jag undervisar. Klassen består av 17 varav 11 flickor och sex pojkar. En av flickorna har tillkommit under terminens gång och denna elev har bara deltagit i en den sista delen av arbetet med den gemensamma läsningen. Två av eleverna i klassen har behov av särskilt stöd på grund av olika diagnoser och dessa två elever har stöd av två olika resurspersoner som är med under bland annat en svensklektion i veckan. Valet av just den klassen beror på att det är en klass där det finns en stor spridning när det gäller såväl läsintresse som studiemotivation i stort. Det är en klass som bildades i höstas och även om de inte känt varandra särskilt länge är stämningen i klassen god och många elever är kommunikativa och tycker om att diskutera olika ämnen.

Intervjuerna i sin tur genomfördes med fyra elever i den aktuella klassen, två flickor och två pojkar som representerar olika förhållningssätt till läsning. Detta för att få en så stor variation som möjligt i svaren och genom att tänka igenom innan man gör sitt urval och göra ett strategiskt urval som detta får man också svar på det man vill veta (Trost, 2010). Den första flickan tycker om att läsa och läser väldigt mycket, medan den andra inte tycker om att läsa alls. Den första pojken är studiemotiverad men inte särskilt intresserad av just litteraturläsning och den andra pojken tycker om att läsa ibland. Dessa fyra elever representerar således olika förhållningssätt till läsning och därför är det ett intressant urval som kan bedömas som förhållandevis representativt för olika högstadielärares inställning till läsning.

5.5.2. Procedur

Lärardagbok har skrivits i anslutning till varje lektion. Ofta har jag haft möjlighet att anteckna kort under lektionen och detta har gjort att jag har kunnat inkludera elevcitat i lärardagboken och få ner detaljer jag snappar upp direkt. I de flesta fall har jag sedan kunnat skriva ostört en stund omedelbart efter lektionen, men i de flesta fall har jag av schematekniska skäl fått skriva klart lärardagboken i slutet av dagen. Efter att arbetet med de egna böckerna var färdig gjorde eleverna en kort utvärdering skriftligt och den tillsammans med lärardagboken utgjorde ett första del av analysmaterialet.

Därefter påbörjades arbetet med läsning av den gemensamma romanen ett par veckor senare. Arbetet med lärardagbok fortsatte på samma sätt under denna fas. Även detta moment avslutades med en skriftlig utvärdering.

Intervjuerna genomfördes under skoltid i skolans lokaler i anslutning till lektionerna. Samtliga intervjuer var mellan 12-15 minuter långa. Därför har mina intervjuer spelats in och sedan transkriberats för att kunna utgöra en del av underlaget i denna undersökning.

5.6. Metoddiskussion

Utifrån undersökningens syfte och frågeställningar ansåg jag att lärardagbok, intervjuer och utvärderingar var lämpliga metoder för att samla in material. Lärardagboken har varit ett sätt att sortera alla tankar och all information kring lektionerna och den har således gett mig möjlighet att reflektera kring undervisningen på ett betydligt djupare plan, vilket har varit av särskild vikt för att kunna besvara undersökningens frågeställningar.

Även om lärardagboken är ett sätt att distansera sig och objektifiera sina tankar kvarstår problematiken med dubbla roller som lärare och forskare och det faktum att undersökningen och dess resultat till stor del baseras på mina tankar kring undervisningen. Jag som lärare har hela tiden varit medveten om mina dubbla roller och vilka begränsningar det kan innebära. Vidare har jag även kompletterat empirin med utvärderingar och elevintervjuer för att dels få in mer material och dels för att få in elevernas perspektiv. Möjligen hade man även kunnat komplettera med observationer som metod för att få en ännu mer heltäckande bild av undervisningen.

En annan utmaning har varit intervjuerna. Det uppstod ett glapp på några veckor mellan fas 1 och fas 2 i undervisningen på grund av det stora elevbortfallet under några

veckor med anledning av Covid-19. Det innebar att intervjuerna till största delen fokuserade om arbetet med läsningen av den gemensamma romanen eftersom det var det eleverna precis hade arbetat med.

Min bedömning är trots det att de valda metoderna har fungerat väl utifrån undersökningens syfte och frågeställningar och utifrån de praktiska förutsättningar som funnits. Undersökningens syftar till att lyfta fram hur man kan arbeta med litteraturläsning i undervisningen och dessa frågor anses vara besvarade

5.7. Etiska överväganden

Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer, inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning* (2002) lyfter fram forskningskravet man har som forskare och hur man ska förhålla sig till olika forskningsregler för att forskningen ska utvecklas på bästa sätt. Syftet med forskningen är att utveckla och fördjupa kunskap och användandet av olika metoder, men det får inte ske på individens bekostnad. För att skydda individen vid exempelvis intervjuer har fyra krav lyfts fram, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Dessa krav har jag förhållit mig till och informerat eleverna om syftet med intervjuerna och att de enbart kommer att användas för denna undersökning. Jag har också informerat om att det är helt frivilligt att delta och att de har rätt att avbyta sitt deltagande om de skulle vilja det. Efter att de har visat intresse av att delta i intervjun har jag delat ut en skriftlig blankett (Bilaga 3) till informanterna och deras vårdnadshavare då samtliga informanter är under 15 år. Blanketten innehåller information om undersökningen och genom att skriva under blanketten har de gett sitt samtycke till att delta i intervjun. För att låta informanterna vara helt anonyma används fiktiva namn i uppsatsen. De fingerade namn jag har valt att använda är Andrea, Rebecka, Kim och Mohammed.

5.8. Material och undervisningsförlopp

I detta avsnitt redogörs det för del skönlitterära bok som valdes för den gemensamma läsningen. Det gör en kort resumé av boken och därefter följer en textanalys. Vidare redogör jag också för undervisningsförloppet och hur arbetet har gått till.

5.8.1. Att läsa och välja litteratur

Det finns många olika sätt att bedriva litteraturundervisning, men litteraturläsning kan ofta ske i ett isolerat sammanhang. Det kan exempelvis handla om läsning som färdighet där det primära syftet är att eleverna ska bli goda läsare. Det viktiga är att eleverna läser, men vad de läser är egentligen inte viktigt. Det kan också handla om att eleverna ska läsa det som betraktas som god litteratur om utgångspunkten ligger i Malmgrens andra ämnesuppfattning, svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne (Malmgren, 1996).

Ett annat sätt att förhålla sig till litteraturläsning i klassrummet är att betrakta det som en källa till kunskap och det primära är då att lära sig via litteraturen. Nilsson (2007) menar att man genom litteraturen får möjlighet att ta del av olika perspektiv och lär sig att förhålla sig till den värld man lever i. I skönlitterära texter får eleverna nämligen ta del av andra människors livsöden, verkligheter och erfarenheter och genom dessa texter får de en större förståelse för sin omvärld samtidigt som de kan känna en större förståelse för den. I mötet mellan elevernas erfarenheter och litteraturens människor kan en fördjupad kunskap om och en större förståelse för livet och verkligheten utvecklas

5.8.2. Mitt litteraturval

I denna studie har jag vid två tillfällen gjort ett litteraturval. I den första fasen fick eleverna möjlighet att välja bok själva utifrån de titlar som fanns tillgängliga i biblioteket. Många elever brukar vanligtvis bara ta en bok från bokhyllan utan att egentligen få en uppfattning om vad boken handlar om genom att exempelvis läsa baksidestexten eller bläddra i boken, för att nästa gång vi ska läsa byta bok. För att undvika detta avsattes en lektion till att välja böcker och eleverna uppmanades att läsa några sidor och fundera kring om boken skulle kunna passa dem. I slutet av lektionen fick de reflektera kring sitt bokval i loggboken. Alla elever var sedan tvungna att läsa den bok och arbeta med den under de kommande veckorna. Två av eleverna läste klart sina böcker efter några lektioner och då fick de under lästiden läsa andra böcker, men uppgifterna i loggboken koncentrerades till den första boken.

I den andra fasen läste eleverna Jules Vernes klassiker *En världsomsegling under havet*. Valet av just denna bok har flera anledningar. För det första har vi under höstterminen arbetat en hel del med skönlitterära texter som tar upp aktuella

samhällsproblem och flera elever har önskat att läsa en bok från någon annan genre. För det andra finns det en årsplanering på skolan där man i årskurs 7 bland annat ska läsa en äventyrsbok och då kändes denna som ett bra val eftersom boken går att placera in i den kategorin. Det är nog ingen bok som många elever hade valt på egen hand, men förhoppningen är att många av eleverna kommer att uppskatta den ändå. Vidare är det också en klassiker som utspelar sig under en annan tidsepok och detta är något som bidrar till ytterligare en dimension, då majoriteten av eleverna inte är särskilt bekanta med så många klassiska verk. Slutligen är det en bok som finns som klassuppsättning på min skola så rent praktiskt var det enkelt att välja den.

5.8.3. Resumé av romanen

En världsomsegling under havet är en klassisk äventyrsroman av författaren Jules Verne och den kom för första gången ut år 1890.

Året är 1867 och man får följa med professorn Pierre Arronax och hans betjänt på diverse äventyr. Inledningsvis handlar det om ett okänt odjur och eftersom professorn har goda kunskaper om världshaven och dess hemligheter får han i uppdrag att försöka hitta sjöodjuret och ge det ett vetenskapligt artnamn. Efter en tids sökande efter sjöodjuret visar det sig att det inte finns något sjöodjur utan att det istället är en ubåt och det slutar med att de blir tillfångatagna av kapten Nemo. De tillbringar tid på hand ubåt Nautilus och de får de följa med på en resa genom världshaven och de får upptäcka bland annat jättebläckfiskar och korallrev. Trots alla äventyr är professorn och hans sällskap skeptiska till om de ska stanna på båten eller försöka fly då de är osäkra på var de har den hemlighetsfulla kapten Nemo och om de vågar lita på honom.

5.8.4. Textanalys

Romanen som eleverna har läst är en lättläst och bearbetad version av *En världsomsegling under havet* med ett sidomfång på 146 sidor som är fördelade på 24 kapitel. Språkbruket i romanen är i huvudsak varierat och enkelt att förstå. Språket är detaljrikt och de olika djur- och växtarterna på havets botten beskrivs på ett fångande sätt. Den tydligt kronologiska ordningen i boken gör det enkelt för läsaren att navigera i läsningen och för mig som lärare att koppla ihop olika delar av boken med olika uppgifter.

Det är en berättelse som är skriven i en cirkelkomposition med en tydlig början och ett tydligt slut med en fast tidsordning. Vidare följer textens dramaturgi i mångt och mycket den klassiska berättelsen med en lugn start med en introduktion där professorn presenteras för att sedan snabbt trappas upp till ett hot i form av ett sjöodjur som visar sig vara en ubåt med en kapten som tillfångatar dem. Därefter följer en upptrappning till olika hot för att sedan komma till en vändpunkt där de är med om ett fantastiskt undervattensäventyr och till slut ett avslut där man får svar på vem kapten Nemo egentligen är. Att det finns olika hot och faror beror också på att det är en äventyrsroman där sådana inslag är centrala. Denna tydliga dramaturgi gör det enkelt för läsaren att hänga med i texten samtidigt som det bygger upp en spänning hos läsaren och förhoppningsvis väcker den även nyfikenhet.

Bokens huvudkaraktär Professor Arronax är också berättaren i romanen och genom honom får läsaren ta del av olika äventyr. Han hyser stor kärlek till djur- och växterterna på havets botten och det är något som genomsyras i språket. Det finns en del inre monologer där man får ta del av Arronax tankar och det finns även en del dialoger där han samtalar med andra. Han är en positiv människa med stor passion för djurlivet. Andra viktiga karaktärer i boken är kapten Nemo som är hemlighetsfull och godhjärtad samtidigt som han är väldigt kritisk till samhället och dess regler och lagar. Med ombord finns även valfångaren Ned som är väldigt skeptiskt till mycket och som helst vill fly och lämna båten så fort som möjligt. Alla dessa karaktärer symboliserar olika saker och även om de vid en första anblick tycks vara långt ifrån en högstadieselev kan de olika personerna deras karaktäristiska drag på olika sätt kopplas till elevernas egna erfarenheter och genom samtal kan det öppna upp för en öppen och tolkande läsning hos eleverna.

Texten ger en rad pedagogiska möjligheter och låter eleverna utveckla sina kunskaper på olika. Mitt syfte är därför att lyfta fram olika tolkningar i undervisning och låta eleverna fundera kring såväl romanen som världen och den tid som vi lever i. Det finns en rad möjliga tolkningar och teman i boken. För mig handlar det exempelvis om två huvudsakliga tolkningar av boken som kan göras utifrån två av huvudkaraktärerna. Å ena sidan finns den äventyrslystne och kunskapstörstiga professorn med sin vilja att upptäcka havet och allt som gömmer sig på havsbotten. Å andra sidan finns Kapten Nemo som är trött på civilisationen och som har hittat en alternativ värld. Dessa två karaktärer representerar olika förhållningssätt och fungerar bra som utgångspunkt inför diskussioner som exempelvis handlar om livsval, medmänsklighet och drivkraft. Min förhoppning är att boken kan väcka nyfikenhet hos eleverna och få de mer intresserade av sin omvärld.

Målet är således att de via tolkning av texten nå en ökad kunskap om sig själv och de vardagliga erfarenheternas beroende av historiska och strukturella förhållanden (Malmgren, 1984).

5.8.5. Undervisningsförlopp

Först gjordes en grovplanering på det tänka undervisningsförloppet och den har fungerat som en ram, men det har varit viktigt att ha utrymme för mindre justeringar i planeringen och att låta diskussioner ta plats samt att låta klassen vara med och forma arbetet.

I den första fasen läste eleverna böcker som de valde själva. Den första fasen pågick mellan vecka 9-11, med tre lektioner vardera vecka, alltså totalt nio lektioner. Den första lektionen valde eleverna en bok som de sedan skulle arbeta med under samtliga lektioner under den första fasen. Eleverna uppmanades att tänka igenom sitt bokval noga för att de skulle få ut så mycket som möjligt av detta arbetsområde. Därefter skulle de reflektera kring sitt bokval i loggboken. Följande lektioner ägnades åt egen läsning och åt olika uppgifter (Bilaga 4). Uppgifterna genomfördes både skriftligt och muntligt och i olika konstellationer (enskilt, par och i grupp). Exempelvis fick eleverna jämföra sina böcker med hjälp av ett Venn-diagram med syftet att lyfta fram likheter och skillnader mellan elevernas böcker.

Uppgifterna i loggboken syftade till att få eleverna att reflektera kring boken och dess innehåll. En av övningarna i loggboken gick ut på eleverna fick plocka ut olika citat från boken och sedan reflektera kring betydelsen av dessa och en annan uppgift syftade till att få eleverna att leta efter olika mönster i boken. Jag läste i elevernas loggbok kontinuerligt under arbetets gång och gav respons.

Slutligen fick eleverna presentera sina böcker under ett boksamtal utifrån en modifierad variant av Aidan Chambers modell. Det blev snarare en berättande form utifrån de fyra olika byggstenarna i samtalsmodellen där eleverna fick berätta om saker de gillade, ogillade samt olika funderingar och mönster i boken. Eftersom eleverna delade med sig av sina böcker med varandra under hela arbetsmomentet kunde de ändå ställa frågor till den som presenterade sin bok. Exempel på frågor som ställdes i samtalet: Varför tror du huvudpersonen reagerande så? Hade du rekommenderat boken? Vad tror du händer sedan?

Efter den första fasen följde en paus av praktiska skäl och lektionstiden ägnades i ett par veckor åt ett moment som i huvudsak handlade om att tolka och analysera dikter. Den

andra fasen inleddes vecka 16 och pågick under totalt tio lektioner och fyra veckor. Även här ägnades lektionstiden till läsning och olika uppgifter (Bilaga 5). Här varierade dock formen mellan högläsning och tyst läsning. Uppgifterna var snarlika de i de första fasen och de var varierade och genomfördes skriftligt och muntligt i olika former. Vid ett tillfälle diskuterades de olika huvudkaraktärerna och vid ett annat tillfälle fick eleverna välja olika citat och reflektera över dessa i loggboken. Även i denna fas läste jag elevernas loggböcker och gav dem kontinuerlig feedback med syftet att få dem att reflektera mer och utveckla sina tankar kring den lästa boken. Detta moment avslutades också med ett boksamtal utifrån Aidan Chambers modell. Eftersom alla elever hade läst samma bok blev det ett tydligare samtal denna gång där eleverna tillsammans diskuterade boken. Eftersom alla elever hade läst boken kunde de diskutera boken på ett djupare plan och tillsammans hitta nya infallsvinklar i diskussionen.

Eleverna har under hela läsprocessen i de två olika faserna dokumenterat sina tankar och uppgifter kopplade till de lästa verken i en loggbok på Google Classroom. De har varit synliga för mig under hela processen. Uppgifterna i loggboken har dessutom fungerat som en grund inför boksamtalet då eleverna enkelt har kunnat gå tillbaka och titta tidigare arbetsuppgifter.

6. Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras resultatet och analysen av empirin utifrån undersökningens två frågeställningar. Dessa frågeställningar handlar i huvudsak om två olika teman, elevernas engagemang i läsningen och deras tolkningar av det lästa. Resultatet bygger på anteckningar från lärardagboken, elevernas utvärderingar och de genomförda intervjuerna. Därefter analyseras resultaten och kopplas till teori och tidigare forskning.

6.1. Elevernas engagemang vid läsning

I detta avsnitt redogörs för hur elevernas engagemang har sett ut när de har läst en egen vald roman samt när klassen har läst en roman gemensamt. Därefter görs ett försök att besvara undersökningens första frågeställning: Hur påverkas elevernas engagemang beroende på om de läser en bok de har valt själva eller om hela klassen läser samma roman?

6.1.1. Läsning av individuellt vald roman

Arbetsområdet inleddes med att eleverna fick välja böcker och anteckningar i lärardagboken vittnar om att några elever i klassen hittade böcker väldigt snabbt, medan andra elever placerade sig i soffan i biblioteket istället för att försöka hitta en bok. Några av de böckerna som valdes av eleverna var *Sal 305* av Ingela Angerborn (2006) *Tidsfrist* av Allan Guthrie (2009), *Sommar för evigt* av Jenny Han (2020) samt *Livet deluxe* av Jens Lapidus (2012). En av eleverna i soffan gick efter ett tag fram till en bokhylla och tog tag i första bästa bok från bokhyllan medan en annan gick till bibliotekarien och frågade om en specifik bok som han sedan lånade och därefter läste med stor entusiasm under de följande lektionerna.

I dagboken finns även anteckningar som visar en elev som arbetat aktivt med läsningen under hela den första fasen och vid ett tillfälle säger eleven "Den här boken är sjuk. Jag älskar den". En annan elev fastnar i sin bok och väljer att förlänga lästiden när det är möjligt och skriver självmant i loggboken hemma.

Även om det finns flera exempel på elever som verkligen fastnat i sina böcker visar dock anteckningar från lärardagboken att det ofta tar några minuter innan alla elever kommer igång med läsningen samt att om några elever börjar prata under läsningen så är risken stor att det sprids bland eleverna och att studieron bryts. Här nedan är citat från lektion fyra i lärardagboken:

Eleverna ska läsa i 20 minuter. Några elever börjar läsa direkt, men några andra elever har svårt att komma igång och ett par elever pratar rakt ut. Jag går runt och försöker få eleverna att sätta igång med läsningen, men det är svårt en fredag eftermiddag som denna. En elev springer runt men så småningom börjar resten av eleverna läsa. Mycket av mitt fokus hamnar nu på att skapa arbetsro, vilket också minskar elevernas engagemang (Lärardagbok 28/2 2020).

Trots svårigheten att komma igång med läsningen emellanåt pekar såväl elevernas utvärderingar som intervjuerna på att eleverna uppskattade att arbeta med en egen vald bok på detta sätt. De uppskattade att få mer lästid under lektionerna och många påtalar att de känner att de inte har tid att läsa hemma på grund av läxor. Majoriteten av eleverna tyckte att det var ett bättre att redovisa böckerna muntligt än att skriva bokrecensioner även om några elever i utvärderingen uttryckte att det kontinuerliga arbetet med loggboken var jobbigt och tidskrävande. Detta är något som även framkom i interjun med Mohammed.

Det har varit helt okej, jag tycker om läsning så jag tycker inte att det är något dåligt att läsa så länge man har en bra och intressant bok. Det var också kul att inte bara skriva recension utan också prata om boken, alltså våra böcker. (Intervju med Mohammed, 2012-05-12).

Eleverna berättar i interjun om att det var svårt att samtala om de andra böckerna, men både Kim och Andrea berättar i intervjuerna om att de försökte ställa frågor till den som presenterade sin bok. Rebecka håller med om att boksamtalen var en bra redovisningsform och hon säger också i interjun att det var intressant att få höra de andra eleverna berätta om sina böcker kontinuerligt under arbetsområdet. Det var åtminstone en bok som hon blev väldigt intresserad av att läsa och det tyckte hon var väldigt positivt eftersom hon i vanliga fall inte tycker om att läsa.

6.1.2. Läsning av en gemensam roman

Av anteckningarna i lärardagboken framgår det att några elever snabbt fångades av boken redan när den introducerades, medan två andra elever direkt ifrågasatte bokvalet. En pojke

i klassen hade tipsat om en bok som han ville att vi skulle läsa och blev besviken när det visade sig att jag hade valt en annan bok. En flicka i klassen var från början negativt inställd till boken och sa att det inte var hennes typ av bok.

Flickan som var negativ var en av dem som jag senare intervjuade. Hon sa följande om *En världsomsegling under havet* i intervjun.

Den var bra, alltså inte jättebra, men inte heller dålig. Den var helt okej. Den var spännande och jag gillade Nemo. Men nästa gång vill jag läsa en romance-bo (Intervju med Andrea, 2020-05-12).

Efter önskemål från eleverna läste vi största delen av boken högt tillsammans. Två elever i klassen ville väldigt gärna läsa högt och under tiden de läste satt majoriteten av eleverna med varsin bok och följde med i texten, någon enstaka elev satt och klottrade under tiden men kunde ändå sedan svara på frågorna. Vi inledde varje lektion med att sammanfatta det vi läste förra gången och anteckningar från lärardagboken visar att det var stor aktivitet i dessa diskussioner, även några elever som vanligtvis är något mer anonyma i klassrumsdiskussioner tog plats och ville diskutera boken. Nedan är en anteckning från lektion sex:

Jag inleder lektionen med att fråga vad eleverna kommer ihåg av boken från förra gången. Tre av eleverna räcker snabbt upp handen. En av eleverna som räcker upp handen brukar sällan vilja delta i klassrumsdiskussioner och han får ordet till att börja med. Han berättar att en av Nemos män har dött och att han var ledsen och hade svårt att hantera sina känslor. En annan elev fyller i och berättar mer detaljerat om vad som hänt. Någon annan elev berättar om Nemo och hur hon hade reagerat i hans situation. Efter en kort diskussion går vi vidare och börjar läsa boken (Lärardagbok 5/3 2020).

Momentet avslutades med ett boksamtal och anteckningarna från lärardagboken visar att det fanns tre saker som de flesta av eleverna uppskattade med boken och det var spänningen, havet och huvudpersonerna i boken. Under boksamtalen konstaterades det att det bästa med boken var att den var spännande och att karaktärerna i boken hela tiden ställdes inför nya utmaningar när de väl hamnat på Nautilus. Flera elever berättade också att de tyckte det var spännande att läsa om havet och att de fick lära sig nya saker och att huvudkaraktärerna var intressanta. Även om några elever hade svårt att komma in i i boken från början växte deras engagemang när boken blev mer händelserik och de fick även reflektera kring hur man hade kunnat f boken mer spännande direkt.

6.1.3. Två faktorer som skapar engagemang vid läsning

I denna undersökning har jag kunnat konstatera att det finns några faktorer som kan bidra till en ökad läslust. I den aktuella klassen handlar det främst om arbetsform och bokval.

Ett uppvaknande för min del är att det tycks vara uppgifterna kopplade till boken och hur dessa är utformade som verkade vara det viktiga och inte huruvida eleverna läser en bok de har valt själva eller ej. Vi har tidigare arbetat med egen vald litteratur främst genom tyst läsning och sedan har eleverna skrivit en recension för att jag ska stämma av att de har läst boken. Den egna läsningen har således varit isolerad från resten av undervisningen, ungefär på det sätt som Malmgren (1996) beskriver svenska som ett färdighetsämne. Istället för att skriva en bokrecension någon gång långt fram i tiden, fick eleverna denna gång en uppgift som skulle göras direkt efter varje lästillfälle. Det innebar att eleverna var tvungna att läsa för att kunna delta i undervisningen och därför är mitt intryck att eleverna blev något mer motiverade att läsa. Även om det under vissa lektioner tog några minuter innan eleverna kom igång med läsningen fanns det ett engagemang under hela processen på ett sätt som jag inte sett tidigare vid läsning av egen vald bok..

Därutöver visar utvärderingen och intervjuerna att majoriteten av eleverna uppskattade att de fick dela med sig av sin individuellt valda bok med sina klasskamrater. Under den sista lektionen fick de presentera sina böcker för sina klasskamrater. Även anteckningar från lärardagboken från lektionen dessförinnan visar att majoriteten av eleverna arbetade flitigt med att förbereda sin presentation och att det fanns ett engagemang i klassrummet:

En elev går iväg med en assistent. En annan elev har inte sin bok med sig så hon får börja fylla i loggboken direkt. Två elever väljer att läsa en kort stund men resten av klassen arbetar också på bra med att fylla i loggboken. Alla har koll på vad de ska göra. Någon elev har läst mycket under lektionerna och inte fyllt i läsloggen alls, men har istället valt att göra det hemma. Idag visar han upp det han skrivit och har svarat på alla uppgifter utförligt. En annan elev som fick F förra terminen har arbetat på bra och arbetat aktivt med läsloggen under hela processen och så även idag (Lärardagbok 10/3 2020).

Tydliga uppgifter som upplevs som meningsfulla och relevanta för eleverna är en faktor som enligt Gambrell (2011) kan öka motivationen att läsa och det är något som har varit tydligt i detta fall. Läsningen av böckerna som eleverna själva har valt blir på så sätt inte en skild del från undervisningen utan en central del av den.

Elevutvärderingarna visar också att bokvalet är viktig och flera elever kommenterar det på olika sätt. En elev skriver i utvärderingen att ”Det är bra med rätt böcker, men tråkigt med andra böcker”. Detta citat är enligt min erfarenhet talande för litteraturläsning

och tar upp det stora dilemma med att välja rätt bok. Om eleverna får läsa en bok som de finner intressant ökar deras motivation och vilja att läsa, men om det är en bok som inte faller eleverna i smaken kan det ha motsatt effekt.

Ett sätt är att som lärare hantera dilemma med bokval är att läsa en gemensamt vald roman som man anser lämplig utifrån eleverna i just den specifika klassen. En elev skriver följande i sin utvärdering:

Det är bra för att jag inte alltid hittar spännande böcker. Men inte så roligt att läsa högt till varandra. Skulle föredra en egen läsning med samma bok istället (Utvärdering 11/5).

Även detta citat pekar på att det är viktigt att eleverna får läsa böcker som de finner intressanta, men att det kan vara svårt för eleverna att hitta dessa böcker själva. Som lärare bör man vara medveten om detta och kunna förhålla sig till det i sin undervisning och fundera kring hur man på bästa sätt kan få eleverna att hitta och läsa böcker som de uppskattar. Här är det viktigt som lärare att vara medveten om syftet med läsningen och vad som är utgångspunkten. Är det kanske att skapa en gemensam kulturell referensram som i Malmgrens (1987) litteraturhistoriska bildningsämne eller att arbeta tematiskt kring ett specifikt ämne? Oavsett var utgångspunkten finns är det viktigt att vara medveten om vad man vill ha ut av textläsningen för att man ska få ut så mycket som möjligt av det (Molloy, 2003).

I lärardagboken finns en notering om ett samtal med pojken som under den första lektionen tog första bästa bok från hyllan. Han poängterade senare att om han hade vetat att han var tvungen att arbeta med boken hade han lagt ner mer tid på att välja en bok som verkade mer intressant. Trots det så lyckades han läsa boken och genomföra alla uppgifter under arbetsmomentets gång.

I lärardagboken finns även anteckningar om processen att välja bok och hur den gick till. Fem av eleverna frågade antingen mig eller bibliotekarien om böcker, antingen om en specifik bok eller mer generellt om boktips inom en specifik genre. Eleverna var tvungna att läsa ett par sidor och skriva i loggboken varför de hade valt boken. Det gjorde att eleverna var tvungna att tänka till och verkligen försöka hitta en bok som de skulle kunna tänka sig att arbeta med i ett par veckor. Det visade sig vara ett vinnande koncept för att eleverna fick möjlighet att komma in i sina böcker istället för att ge upp innan de ens har hunnit börja. Eleverna kom in i det som Langer kallar för den första fasen "Att

vara utanför och kliva in i en värld” och befann sig i den fasen under hela lektionen. De fick möjlighet att skapa en förståelse för vad texten kommer att handla om. (Langer, 2017)

I vissa fall kan det vara lämpligt att låta eleverna välja fritt, men det är viktigt att eleverna får stöttning i sitt bokval för att de ska kunna hitta en bok som passar dem. Det är också möjligt att tänka sig olika kombinationer. Som lärare kan man exempelvis ta fram olika böcker om ett specifikt tema som man vill arbeta och sedan låter man eleverna välja mellan dessa böcker. Detta alternativ är exempelvis användbart om man vill arbeta tematiskt och ämnesövergripande kring ett specifikt område (Malmgren & Nilsson, 1993).

6.2. Elevernas tolkningar av det lästa

I detta avsnitt ligger fokus på att redogöra för hur eleverna arbetat med att tolka de lästa texterna i de två olika faserna. Därefter görs ett försök att besvara undersökningens andra frågeställning: På vilket sätt skiljer sig elevernas tolkningar av texten beroende på om de väljer själva eller om vi läser en gemensamt vald text?

6.2.1. Läsning av individuellt vald roman

I lärardagboken från lektion tre finns det anteckningar om när en elev i klassen berättar om sin bok för klassen och hur det som egentligen bara skulle bli en kort presentation istället blev en diskussion där eleverna resonerade kring hur de olika personerna i boken agerade:

Därefter berättar Irmelin om sin bok och alla lyssnar spämt. Kim frågar varför gör hon så? Det hade jag aldrig gjort. De diskuterar personens agerande och en annan elev flikar in och berättar hur han hade gjort i den situationen. Rebecka säger ”Den boken måste jag låna när du är klar! (Lärardagbok 27/2 2020).

En av uppgifterna som genomfördes i denna fas var att eleverna fick jämföra sina böcker utifrån en rad givna frågor. Anteckningar i lärardagboken och de insamlade Venn-diagrammen från lektionen vittnar om att eleverna har hittat såväl likheter som skillnader mellan sina böcker på olika nivåer, alltifrån enkla skillnader eller likheter i form av plats där boken utspelar sig eller ålder och kön på huvudpersonen i boken, till mer avancerade likheter i form av exempelvis karaktärsdrag hos huvudpersonen som kräver en djupare eftertanke.

I lärardagboken från lektion åtta finns det anteckningar om ett samtal med en elev. Vi diskuterar vad mönster kan innebära och han drar snabbt en parallell mellan boken och en film han har sett. Han börjar berätta om filmen och vilka likheter karaktären i boken har med huvudpersonen i filmen. Därefter börjar eleven jämföra sig själv och sitt eget liv med huvudkaraktären i boken. I detta skeende befinner sig eleven i Langers fjärde fas, ”Att stiga ut och objektifiera upplevelsen” (2017). Eleven distanserar sig från boken och objektifierar den samtidigt som han gör egna kopplingar till andra verk och andra upplevelser.

6.2.2. Läsning av en gemensam roman

I lärardagboken finns anteckningar från lektion 5 där eleverna bland annat diskuterade bokens upplägg. Flera av eleverna tyckte att boken var långtråkig i början och det var först när de hamnade på Nautilus som den var spännande. Denna tanke återkommer i en av intervjuerna och Kim säger att om han hade läst boken själv hade han nog inte läst klart den för att den var tråkig och ointressant innan de hamnade på båten. Han hade gett upp innan boken hade hunnit bli spännande menar han. Kim poängterar också det faktum att vi läser och diskuterar tillsammans och att det gör läsningen roligare och att det gör det enklare att följa med i boken. Detta är något Jönsson (2007) också skriver om då hon menar att högläsning möjliggör läsning av mer komplexa och avancerade texter eftersom man bearbetar texten tillsammans.

Även Mohammed föredrar att vi läser gemensamt och menar att det annars kan vara problematiskt att alla läser i olika takt och att det är lätt att man börjar störa om man väntar på att de andra ska läsa klart.

I det avslutande boksamtalen diskuteras bland annat vad som händer med Kapten Nemo och hans u-båt. Anteckningar från lärardagboken visar att det var en livlig diskussion där några elever bestämt hävdar att han klarade sig, medan andra påstår att han fick ”stryka med”. Eleverna fick i boksamtalen möjlighet att lyfta sina egna elevtexter, dvs. sina egna tolkningar av texten för att sedan tillsammans kunna skapa en gemensam text i klassen (Sørensen, 1985). Även Molloy (2002) menar att en undervisning som öppnar upp för olika elevtolkningar kan ha goda effekter och främja läsningen i klassrummet.

I intervjuerna lyfter samtliga elever fram att man kan lära sig mycket av boken. Tre av eleverna fokuserar på havet och dess mysterium medan Andrea även går in på att man

kan lära sig hur man ska hantera olika personer och hur man kan lösa olika problem eftersom det är ett återkommande tema i boken.

Karin Jönsson (2007) skriver att gemensam läsning kan bidra till såväl spontana som strukturerade diskussioner. I lärardagboken finns flera exempel på detta. Ett exempel är från en av lektionerna i början när vi diskuterar Kapten Nemo och Charles och en av eleverna frågade varför det inte finns några kvinnor i boken. Det var en kommenterar som fick igång en spontan diskussion där eleverna började diskutera och jämföra hur samhället såg ut på 1800-talet när boken utspelade sig med hur det ser ut idag. Ett annat exempel från lärardagboken visar hur en elev söker upp fakta om konflikten i Grekland som nämns i boken för att dubbelkolla om det verkligen stämmer eller om det är en fiktiv händelse. Detta är två exempel på hur litteraturläsning kan fungera som en källa till kunskap och betraktas som Malmgrens erfarenhetspedagogiska svenskämne (1996).

7. Diskussion och slutsats

I detta kapitel diskuterar jag utvecklingsarbetets resultat och hur olika arbetssätt kan bidra till ökat engagemang i och tolkning av litteratur bland eleverna. Syftet med utvecklingsarbetet har varit att undersöka hur elevernas engagemang i och tolkning av litteratur ser ut när de själva väljer litteratur jämfört med när hela klassen läser en gemensam roman. Jag kommer också inkludera ett kort avsnitt med förslag på vidare forskning och avslutningsord kommer ett slutord med mina lärdomar av detta arbete.

7.1. Tydliga uppgifter kopplade till läsning

Syftet med utvecklingsarbetet har varit att undersöka hur elevernas engagemang i och tolkning av litteratur ser ut när de själva väljer litteratur jämfört med när hela klassen läser en gemensam roman. Resultaten pekar på att det är centralt att ha tydliga uppgifter som är kopplade till läsningen och att det är något som främjar läsengagemanget i den aktuella klassen. Det är även en av de faktorer som Gambrell (2011) påstår ökar motivationen till att läsa bland elever. Att eleverna i den här klassen finner uppgifterna kopplade till läsningen intressanta och relevanta är det primära och inte huruvida eleverna läser en bok de har valt själva eller om det är en roman som vi läser gemensamt.

Genom att arbeta med läsning med kontinuerliga uppgifter kopplade till det lästa materialet öppnar man också upp för att diskutera kring böckerna i klassrummet. Läsning går från att vara något som en enskild elev gör enskilt till något som synliggörs och blir en central del av undervisningen. Med detta arbetssätt blir det naturligt att diskutera böcker, i såväl spontana som strukturerade former i klassrummet.

7.2. Att öppna upp för olika tolkningar

En viktig del av arbetet med läsning att tolka litteratur och genom att läsa gemensamt kan man göra det på betydligt flera sätt. Om eleverna har läst samma text är det ofta lättare att göra en tolkning på en djupare nivå eftersom eleverna kan diskutera och kontrastera sina tolkningar mot varandra. Om man arbetar med texten gemensamt på detta sätt kan man också skapa det som Sörensen (1985) benämner för gemensam text. För att detta ska kunna ske bör man som lärare vara öppen för dessa tolkningar och inte projicera sin egen

tolkning av texten på eleverna (Molloy, 2002, Sørensen, 1985). En av de största fördelarna med läsning av gemensam roman är att det finns en möjlighet att sammanfatta och reda ut frågetecken under läsningens gång och på så sätt få med sig alla elever i läsningen. Att texten hamnar i fokus och inte elevens förmåga hamnar i fokus är något som även Jönsson (2007) lyfter fram i sin avhandling. Om eleverna läser en text tillsammans är det lättare att diskutera olika möjliga tolkningar och få en djupare förståelse för texten. Även Sørensen (1985) menar att eleverna möte med texten måste bearbetas för att de ska kunna utveckla en intellektuell och känslomässig kunskapsprocess.

I arbetet med de lästa texterna har Chambers samtalsmodell varit till hjälp eftersom det har gett eleverna en struktur att utgå ifrån. Det faktum att eleverna var tvungna att tvungna att tänka till kring texten öppnade upp för olika tolkningar av texterna. Även om eleverna läste olika böcker i den första fasen var de inne i det reflekterande tänket och kunde således dra kopplingar mellan varandras böcker. Ssamtalsmodellen har även varit gynnsam i arbetet med den gemensamma romanen eftersom det har skapat en struktur för eleverna i sorterandet av sina tankar kring boken. Att arbeta aktivt med frågetecken och mönster i boken gör att eleverna tvingas tänka till och reflektera kring bokens innehåll. Att sedan lyfta sina tankar i ett samtal med andra gör att olika tankar och tolkningar kring det lästa materialet synliggörs och eleverna blir medvetna om att det finns olika möjliga tolkningar av en text.

Men det går också att arbeta med tolkning vid läsning av egen vald roman. Eleverna har exempelvis fått arbeta med en muntlig uppgift parvis och en i loggboken som syftade till att få eleverna att reflektera kring sin egen bok på ett djupare plan. Uppgiften i loggboken handlade om att eleverna skulle göra olika nedslag i texten och reflektera kring olika personers agerande.

7.3. Utmaningar med att läsa gemensamt vald text

I denna undersökning valdes den gemensamma romanen delvis utifrån det litteraturhistoriska bildningsämnet (Malmgren, 1997) då en av faktorerna som gjorde att valet föll på *En världsomsegling under havet* är att boken är en klassiker som jag vill förmedla till eleverna. Ett alternativ kan också vara att arbeta tematiskt kring ett specifikt tema utifrån Malmgrens erfarenhetspedagogiska ämnesuppfattning. Vidare var det också önskvärt med ett liknande upplägg i läsningen av egen vald litteratur och läsningen av

den gemensamma romanen för att få ett jämförbart resultat och därför har läsningen och tolkning av litteraturen varit det centrala denna gång. När eleverna har fått välja böcker på egen hand har de fått göra det fritt och egentligen har det inte varit viktigt vad de har läst utan att de har läst och tolkat det lästa materialet. Denna utgångspunkt kan ha påverkat elevernas tolkningar och det kan således innebära att elevernas tolkningar av romanen som lästes gemensamt hade varit annorlunda om vi hade arbetat med *En världsomsegling under havet* utifrån ett temaarbete om exempelvis frihet. Det primära hade då varit att undersöka temat utifrån den aktuella romanen.

Att läsa gemensamt har således en rad utmaningar. Förutom att det är viktigt att vara medveten om att ens egen infallsvinkel kan påverka elevernas tolkningar av texten finns det en rad andra utmaningar. Dels är det viktigt att välja en bok som eleverna tycker om. Om eleverna läser på egen hand har de möjlighet att välja bok utifrån den genre de gillar, vilket förhoppningsvis också gör det roligare att läsa. En annan utmaning med att läsa gemensamt är att organisera läsningen i klassrummet då eleverna befinner sig på olika nivåer. Ett alternativ är att läsa högt tillsammans och det gör det lättare att stanna upp och reda ut eventuella frågetecken och svårigheter under läsningens gång. Fokus ligger på innehåll och inte läsförmåga och därför är det ett effektivt sätt om man som lärare vill vara säker på att man får med sig alla elever (Jönsson, 2007). Oavsett val av arbetssätt är det viktigt att vara medveten om att de val man gör som lärare till stor del kan påverka effekten av arbetet i klassrummet (Molloy, 2002).

7.4. Förslag på vidare forskning

Det hade varit intressant att se hur elevernas engagemang och tolkningar av text förändras över tid och att göra en liknande studie med samma klass om ett par år för att se hur resultaten ser ut när de är vana vid detta arbetssätt. Blir samtalen och diskussionerna i klassrummet mer utvecklade? Läser eleverna mer än vad de har gjort tidigare?

Vidare är en stor del av forskningen inriktad på gemensam läsning och därför hade det också varit intressant att undersöka hur man på olika sätt kan öppna upp för tolkningar när eleverna läser individuellt valda texter. Det är en fråga som delvis berörts i detta arbete, men det hade varit intressant med en studie som fokuserar på det.

7.5. Slutord

Detta utvecklingsarbete har gett mig nya erfarenheter och i allra högsta grad bidragit till en större reflektion kring hur jag arbetar med läsning i klassrummet. En förändring jag kommer att göra är mitt arbetssätt med egen valda böcker. Istället för att ha lästid en del av lektionen för att sedan gå vidare och arbeta med något helt annat kommer jag att ha ett arbetsmoment varje termin där eleverna får läsa och arbeta med egen valda böcker under ett par veckor. Eleverna får möjlighet att läsa böcker som intresserar dem och de får dessutom samtala om sina böcker och reflektera kring dessa på ett helt annat sätt än om de exempelvis skriver bokrecensioner som har varit fallet tidigare. Vidare kommer jag att fortsätta läsa en gemensamt vald roman varje termin och förhoppningen är att dessa olika arbetssätt tillsammans ska bidra till såväl ett ökat engagemang i att läsa böcker bland eleverna som en ökad förmåga att tolka det lästa materialet. Vidare tar jag även med mig att oavsett om man som lärare väljer att låta eleverna läsa böcker de valt på egen hand eller läser en gemensam roman är det viktigt att vara öppen för elevernas tolkning av texten och inte försöka projicera sin egen tolkning av den lästa texten hos eleverna (Molloy, 2002, Sørensen, 1985). Varje text skapas på nytt med olika elever och i olika klassrum.

Referenser

Tryckta källor

- Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 3 Stockholm: Liber
- Chambers, Aidan (1998). *Böcker inom oss: om boksamtal*. [Ny utg.] Stockholm: Rabén & Sjögren
- Elmfeldt, Johan (1997). *Läsningens röster: om litteratur, genus och lärarskap*. Diss. Lund : Univ.
- Gambrell, B. Linda (2011). *Seven Rules Of Engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read*. Reading Teacher; Nov 2011, Vol. 65 Issue 3, p172
- Jönsson, Karin (2016). *Läsning och skrivning som sociala praktiker* i Axelsson, Monica & Jönsson, Karin (2016). *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola. 2., uppdaterade uppl.* Stockholm: Liber, s 82-118.
- Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2007
Tillgänglig på Internet: <http://dspace.mah.se/bitstream/2043/4089/1/Avhandling.pdf>
- Langer, Judith A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Andra upplagan Göteborg: Daidalos
- Malmgren, Lars-Göran (1984). *Den konstiga konsten: en genomgång av några aktuella teorier om litteraturreception*. Lund: Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga inst., Univ.
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar: om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan. 2., [aktualiserade] uppl.* Lund: Studentlitteratur
- Molloy, Gunilla (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur
- Molloy, Gunilla (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögsk.
- Nilsson, Jan (1999). *Att se och förstå undervisning*. Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, Jan (2007). *Tematisk undervisning. 2., [rev.] uppl.* Lund: Studentlitteratur
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning. 4., [uppdaterade] uppl.* Lund: Studentlitteratur

Sørensen, Birthe (1985). *Texten och läsaren* i Thavenius, Jan & Lewan, Bengt (red.) (1985). *Läsningar: om litteraturen och läsaren*. Stockholm: Akademilitteratur, s 142-165.

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

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

Muntliga källor

Transkriberad intervju med Andrea

Transkriberad intervju med Rebecka

Transkriberad intervju med Kim

Transkriberad intervju med Mohammed

Bilagor

Bilaga 1: Utvärderingsfrågor

Utvärdering fas 1

1. Boken jag har läst heter...
2. Boken jag har läst har varit:
3. Sådär upplever jag att det har gått med läsningen:
 - a) Bra: Jag har lyckats läsa mer än vad jag brukar och gjort alla uppgifter i loggboken.
 - b) Ok: Jag har läst lite på lektionerna och gjort de flesta uppgifterna i loggboken.
 - c) Dåligt: Jag har inte läst så mycket och inte gjort så många uppgifter i loggboken.
4. Om jag måste läsa så läser jag helst:
 - a) Hemma
 - b) I skolan på lektionerna
5. Hur har det varit att arbeta med läsning av en bok du valt själv i några veckor? Motivera ditt svar!
6. Vad kan jag som lärare göra för att läsningen ska bli bättre/roligare för dig?
7. Vilka övningar har varit roligast att arbeta med?
 - a) Att berätta om sin bok
 - b) Att samtala om sin bok med andra
 - c) Att skriva i loggboken
8. Hur tycker du vi ska arbeta med läsning framöver? Motivera ditt svar!
9. Övriga tankar kring läsning:

Utvärdering fas 2

1. En världsomsegling under havet har varit:
2. Sådär upplever jag att det har gått med läsningen:
3. Hur var det att läsa en bok gemensamt jämfört med att läsa en bok du valt själv?
4. Föredrar du högläsning eller att läsa själv när vi läser en gemensam bok? Motivera ditt svar!
5. Hur har det varit att arbeta med En världsomsegling under havet i några veckor? Motivera ditt svar!
6. Vad kan jag som lärare göra för att läsningen ska bli bättre/roligare för dig?
7. Vilka övningar har varit roligast?
 - a) Att diskutera boken tillsammans med mina klasskamrater
 - b) Att göra olika uppgifter skriftligt i loggboken
8. Hur tycker du vi ska arbeta med litteraturläsning framöver? Motivera ditt svar!
9. Övriga tankar kring läsning:

Bilaga 2: Intervjuguide

- Berätta om din bok som du läste i fas 1.
- Berätta om din upplevelse att läsa i fas 2.
- Vad tycker du om litteraturläsning?
- Hur var det att läsa boken du valt själv jämfört med att läsa gemensamt?
- Hur var det att arbeta med de olika uppgifterna kopplat till böckerna?
- Hur var det att arbeta med boksamtal?
- Hur vill du arbeta med litteraturläsning framöver?
- Vad kan man lära sig av *En världsomsegling under havet* idag?

Bilaga 3: Informationsblankett

Informationsbrev till målsman för elev i åk 7

Hej!

Mitt namn är Anna Miloloza och parallellt med mitt arbete som lärare skriver jag examensarbetet under denna termin. Under ett par veckor genomför jag en undersökning om läsning och syftet med mitt arbete är undersöka hur elevernas engagemang i litteratur ser ut när de själva väljer litteratur jämfört med när hela klassen läser en gemensam roman. Fokus ligger på att undersöka på vilka sätt litteraturläsning kan bidra till en ökad läslust bland högstadieelever.

Efter att vi har läst klart kommer jag att intervjua några elever för att ta reda på deras upplevelse av arbetet med läsningen. Intervjun tar cirka 20 minuter och kommer att genomföras under skoltid. Deltagandet i intervjun är helt frivilligt och det går när som helst bra att avbryta. Det är bara jag som har tillgång till intervjumaterialet och det kommer enbart användas till uppsatsens syfte. Vidare är eleven helt anonym och namnet kommer inte att finnas med i undersökningen alls.

Har ni några frågor om intervjun får ni gärna höra av er!

Med vänlig hälsning

Anna Miloloza, undervisande lärare i svenska/svenska som andraspråk

Bilaga 4: Lektionsplanering – Arbete med egen vald bok

Lektion 1

- Introduktion av arbetsområdet och bokval
- Lästid 20 min
- Eleverna skriver kort i loggboken om sitt bokval

Lektion 2

- Lästid 30 min
- Loggbok och förberedelse av presentation inför nästa lektion

Lektion 3 (halvklasslektion)

- Eleverna presenterar kort sina böcker muntligt
- Venn diagram i par utifrån förutbestämda frågor
- Gemensam diskussion kring böckernas olika teman

Lektion 4

- Lästid 30 min
- ”Jag undrar” – övning för att få eleverna att tänka mer kritiskt utifrån några av Chambers allmänna frågor

Lektion 5

- Lästid 30 min
- Loggbok – tid för reflektion kring läsningen
- Att se mönster och samband – övning i att dra kopplingar till böcker och andra texter vi läst

Lektion 6 (halvklasslektion)

- Lästid 30 min
- Att se mönster och samband – övning i att dra kopplingar till böcker och andra texter vi läst
- Samtalsstruktur

Lektion 7

- Lästid 30 min
- Utförlig presentation av Chambers modell

Lektion 8

- Lästid samt förberedelse inför det avslutande boksamtalet

Lektion 9 (halvklasslektion)

- Boksamtal i grupper om 4-5 personer
- Utvärdering

Bilaga 5: Lektionsplanering - Arbete med gemensam roman

Lektion 1

- Introduktion – kort presentation av boken och författaren
- Högläsning kap 1–2
- Vem är huvudperson? Vem är berättaren? – Fyll i loggboken!

Lektion 2 (halvklasslektion)

- Högläsning kap 3-7
- ”Jag undrar” – övning för att få eleverna att tänka mer kritiskt utifrån några av Chambers allmänna frågor

Lektion 3

- Diskussion i smågrupper utifrån frågorna från föregående lektion
- Läsning på egen hand

Lektion 4

- Läsning på egen hand (ev läsläxa till nästa lektion)
- Textfrågor

Lektion 5 (halvklasslektion)

- Diskussion – EPA (fokus kap 14-15)
- Högläsning kap 16

Lektion 6

- Högläsning kap 17-20

Lektion 7

- Loggbok – tid för reflektion kring läsningen
- Att se mönster och samband – övning i att dra kopplingar till böcker och andra texter vi läst

Lektion 8 (halvklasslektion)

- Högläsning kap 21-24
- Text och tanke

Lektion 9

- Loggbok – tid för reflektion kring läsningen
- Förberedelse inför boksamtal

Lektion 10

- Boksamtal i grupper om 4-5
- Utvärdering av hela läsprojektet

