



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044 250 30 00
www.hkr.se

**Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp, för
Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i
grundskolans årskurs 4–6
Kurskod: GSX21
VT 2020
Fakultet för Lärarutbildningen**

Skönlitteratur i svenskundervisning
- En studie om hur svensklärare arbetar med
skönlitteratur och läsning i mellanåren.

Hanan Keblawi Khalil och Josefin Törnell

Författare

Hanan Keblawi Khalil
Josefin Törnell

Titel

Skönlitteratur i svenskundervisning - En studie om hur svensklärare arbetar med skönlitteratur och läsning i mellanåren.

Engelsk titel

Fiction in Swedish Tuition - A study on how Swedish Teachers Work with Fiction and Reading in the Upper Primary School.

Handledare

Mary Ingemansson

Examinator

Yair Sapir

Sammanfattning

Syftet med vår studie är att få en övergripande bild om hur grundskollärare som undervisar i svenska arbetar med skönlitteratur för att främja elevernas läsförståelse. Utifrån teoretiker såsom Louise Rosenblatt, Judith A Langer och Aidan Chambers ges lärare en rik källa till beforskad kunskap för att hjälpa eleverna in i djupläsning för att främja elevernas läsförståelse. För att besvara studiens frågeställningar har vi genomfört kvalitativa intervjuer med fem lärare. Den empiriska datan sammanställdes genom kategoriseringar som sedan diskuterades och analyserades utifrån litteraturgenomgången. Resultatet visar att lärarna arbetar i högre grad än förväntat utifrån forskningen vi har tagit del av. Lärarna arbetar främst med boksamtal och högläsning när de bearbetar skönlitteratur. Samtliga lärare menar att syftet med att deras elever får läsa skönlitteratur är för att väcka motivation och läslust. Inspiration från Langer och Chambers förekommer parallellt med materialet Läsfixarna. Utifrån studien konstaterar vi att lärares kompetensutveckling har haft inflytande på deras arbetssätt med skönlitteratur.

Ämnesord

Skönlitteratur, läsförståelse, lässtrategier, föreställningsvärldar, djupläsning, boksamtal och högläsning.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	6
1.1 Syfte och frågeställning	8
2. Teoretiskt perspektiv.....	9
2.1 Sociokulturellt perspektiv.....	9
3. Tidigare forskning.....	10
3.1 Centrala begrepp och teorier.....	10
3.2 Vägen till djupläsning.....	13
3.3 Vad innebär en ”god” läsförståelse?.....	14
3.3.1 Literacy studies.....	15
3.4 Högläsning.....	15
3.5 Ordförståelse.....	16
3.6 Läsförståelsestrategier – en genomgång.....	17
3.6.1 Judith A. Langers litterära föreställningsvärldar	18
3.6.2 Reciprok läsning.....	19
3.7 Klassrumsforskning med skönlitteratur i fokus.....	20
3.9 Sammanfattning av tidigare forskning.....	23
4. Metod och material.....	24
4.1 Kvalitativa intervjuer som metod	24
4.2 Urval och genomförande.....	26
4.3 Etiska ställningstagande.....	27
4.4 Metoddiskussion.....	28
5. Resultat	29
5.1 Beskrivning av lärarna.....	29
5.2 Lärarnas definition av läsförståelse.....	30
5.3 Lärarnas syfte med att läsa skönlitteratur.....	31
5.4 Lärarnas arbetssätt med skönlitteratur.....	32
5.4.1 Lovisa.....	32
5.4.2 Sanna.....	33
5.4.3 Anna.....	35
5.4.4 Nora.....	36
5.4.5 Frida.....	37
5.4.6 Arbetssätt med skönlitteratur - en sammanfattning.....	38

5.5 Utmaningar.....	38
6. Diskussion och analys.....	40
6.1 Lärarnas syn på läsförståelse och läslust.....	40
6.2 Arbetssätt och läsförståelsestrategier.....	42
6.2.1 Boksamtal och bokcirkel.....	42
6.2.2 Reciprok läsning och Läsfixarna.....	44
6.2.3 Högläsning och ordförståelse.....	45
6.3 Bokval och tid.....	45
6.4 Sammanfattande slutsatser.....	46
7. Bidrag till forskning.....	47
Referenser.....	48
Bilagor.....	51

Förord

Vi vill börja med att tacka vår handledare Mary Ingemansson på Högskolan Kristianstad som stöttat oss genom vårt examensarbete. Ingemansson var även den som introducerade oss till skönlitteraturens viktiga roll för elevers läsförståelse, vilket vi är evigt tacksamma för. Sist vill vi tacka alla lärare som varit delaktiga i vår empiriska undersökning.

Under arbetets gång har vi fördelat arbetet jämnt mellan oss och på så sätt varit lika delaktiga. Arbetsättet har givit oss goda förutsättningar att tillgodose all inhämtad kunskap. Vi har tillsammans haft en ständigt pågående dialog med ett bra samarbete där vi diskuterat, analyserat och reflekterat över den nyvunna kunskapen.

1. Inledning

Ett av syftena inom svenskundervisningen i grundskolan är att eleverna ska kunna läsa och analysera innebörden av skönlitterära texter i undervisningssammanhang. I Skolverkets (2019a) läroplan för svenska fastlås "I undervisningen ska eleverna möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen. Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om olika former av sakprosa." (Skolverket 2019a, s. 259). Dessutom är ett centralt innehåll att eleverna ska ges möjlighet att utveckla sina lässtrategier, för att kunna förstå textens innehåll och för att upptäcka textens budskap. Skolverket (2019a) menar bland annat att eleverna ska ges möjligheten att läsa texter av exempelvis skönlitterär karaktär.

Det finns ett stort forskningsmaterial som påvisar vikten av skönlitterär läsning. Under vår utbildning har vi samtalat om vikten av att arbeta med skönlitteratur för att främja elevernas läsförståelse genom djupläsning. Läslyftet pågår i skolor över hela landet och ett stort antal lärare har studerat en eller flera moduler, som behandlar olika områden i svenskämnet. (Skolverket, 2016b). Skönlitterär läsning i andra ämnen i svenska betonas dessutom i nyare undersökningar som exempelvis Mary Ingemanssons (2010) avhandling *Det kunde lika gärna ha hänt idag- Maj Bylocks Drakskeppstriologi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. Litteraturvetaren Ingemansson lyfter fram vikten av att bearbeta skönlitteratur i andra ämnen för att skapa en djupläsning och förståelse hos läsaren. Louise Rosenblatt (2002), professor of English Education vid New York University, en av de främsta läsforskarna inom amerikansk utbildning, menar att eleverna behöver få chansen att utveckla sin förmåga att läsa skönlitteratur.

Vi har emellertid under vår verksamhetsförlagda utbildning stött på flera svensklärare som sällan arbetat djupgående med skönlitteratur i sin undervisning. Läsning av skönlitterära texter i skolan har oftast varit något som eleverna gör vid bestämda tider och sällan med någon uppföljning, vilket till synes i våra iakttagelser inte förekommer i den utsträckning som behövs för fördjupad läsförståelse. Därför vill vi undersöka vilka metoder och strategier lärarna använder vid läsning av skönlitteratur för att förbättra elevernas läsförståelse.

För att eleverna ska ha möjlighet att utveckla sin läsförmåga krävs det att läraren har god kunskap om vilka verktyg som behövs för att få uppleva djupläsning av ett litterärt verk. Det

är viktigt att komma ihåg att läraren måste få möjlighet att tillföra en ny uppdaterad kunskap för att hjälpa sina elever vidare i sin läsförståelse. Varje läsare har dessutom olika uppfattningar och tolkar därmed litteratur på olika sätt. Som lärare är det av stor vikt att kunna ta till sig och hantera sina elevers olika tolkningar till litteraturen.

Inte förrän direktiven i Lgr11 var lärarna ålagda att undervisa om lässtrategier. Även om ett flertal lärare använde sig av lässtrategier etablerades nu arbetssättet. Begreppet lässtrategier nämns i kunskapskraven och Centralt innehåll för svenska i årskurs 4–6. I Wejrums (2015) artikel *Lässtrategier - en introduktion* skriver hon “Genom den nya läroplanen blev det tydligt utskrivet att svenskläraren ska både undervisa om lässtrategier och bedöma elevernas förmåga att använda lässtrategier.” (Wejrum 2015, s.1). Wejrum (2015) menar att om eleverna får undervisning om lässtrategier och tränar på att använda lässtrategier, bygger eleverna upp en kognitiv medvetenhet om sitt läsande. Eleverna utvecklar fler läsförmågor genom att hantera olika lässtrategier, vilket även resulterar till goda och avancerade läsare.

År 2015 gjordes en PISA-undersökning som visade på att resultatet för läsförståelse ökade. I början på december 2019 sammanställdes PISA-mätningens resultat för 2018. Mätningen visar att Sveriges 15-åringar hade bättre resultat än vad de hade under året 2006. Resultatet för läsförståelse var högre än genomsnittet i OECD-länderna. Trots de goda resultaten för läsförståelse menar Skolverket (2019b) att den svenska skolan fortfarande inte har säkerställt fullgoda resultat för alla elever. För att förbättra alla elevers läsförståelse behövs fler åtgärder göras av läraren och verksamheten. En av åtgärderna är att arbeta med elevernas läsförståelse genom lässtrategier och andra fördjupade arbetssätt.

Lindgrens (2010) artikel *Elever läser för lite och för enkla texter*, lyfter fram problematiken med hur elever runt om i Sverige läser för lite och för enkla texter. Lindgren (2010) menar att texterna som eleverna kommer i kontakt med inte ger eleverna tillräcklig stimulans eller möjlighet att analysera och diskutera. När eleverna läser för enkla och korta texter hämmas elevernas språkutveckling. Dessutom nämner hon att eleverna inte uppmuntras till djupläsning och oftast får skriva en enkel bokrecension. Även Dahl (2019) menar att det är viktigt för eleverna att komma i kontakt med djupläsning för att främja elevernas motivation till läsning, vilket i sin tur utvecklar elevernas läs- och skrivutveckling.

Ewalds (2007) studie *Läskulturer - lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*, kommer fram till slutsatsen att svenskundervisningen i skolan inte fokuserar i tillräcklig utsträckning på meningsskapande läsning av litterära verk. Istället är undervisning strukturerad efter att handla om korrekt stavning och skrivning. Det kritiska tänkandet hos läsaren och förmågan att reflektera över det man har läst är tyvärr inte lika förekommande. Ewald (2007) visar även hur elevernas egen läsning av litteratur tar plats i klassrummet. Högläsning tillsammans i klassen sker också i hög grad men sällan med någon reflekterande uppföljning. Trots att läsning blir kvantitativt stor, saknas ofta ett reflekterande och analyserande förhållande till läsning. Eleverna går miste om att ha dialoger eller textsamtal om det som lästs. På så sätt menar vi att arbetet med meningsskapande läsning är en omständighet som är viktig att undersöka.

Följaktligen anser vi att frekvensen av och lärarens arbetssätt vid skönlitterär läsning behöver undersökas, på grund av att lärarna som vi har observerat på praktikskolor inte verkar ha tid till att läsa skönlitteratur i undervisningen. Trots den stora debatten om en del elevers låga läsförståelse verkar lärarna inte undervisa i någon hög grad om olika strategier eller samtala om skönlitterära texter i sin undervisning. Detta kan bero på att lärarna har mycket att göra och därför hinner de inte med alla Skolverkets riktlinjer såsom läroplanen och "de allmänna råden". Således resulterar det i att tiden inte prioriteras till bearbetning av skönlitteratur och därav kan läsningen bli ytlig.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att vi ska få en mer övergripande bild av hur lärare arbetar med skönlitteratur för att förbättra elevers läsförståelse. På så sätt hoppas vi att kunna organisera vår undervisning för att främja alla elevers förmåga till djupläsning.

Vår övergripande frågeställning är:

- Hur använder svenskläraren sig av skönlitteratur för att främja elevernas läsförståelse vid djupläsning?

Våra underfrågor är:

- Vilka lässtrategier använder sig lärarna av i sin svenskundervisning?

- Vilka utmaningar upplever läraren att det finns med att arbeta med skönlitteratur och lässtrategier i sin svenskundervisning?

2. Teoretiskt perspektiv

I det här avsnittet beskrivs det teoretiska perspektiv som används i genomförandet av arbetet samt perspektivet som behandlar ämnet för studien. Främst redogörs innebörden av den sociokulturella teorin i lärandesammanhang och slutligen motiveras varför den sociokulturella utgångspunkten är vald.

2.1 Sociokulturellt perspektiv

Den sociokulturella teorin grundar sig i hur människor med hjälp av språket kan kommunicera med varandra i olika sociala sammanhang. Det vill säga att människor utbyter kunskap och erfarenheter när vi interagerar med varandra och på så sätt utvecklas. Teorin har sin grund i den ryske forskaren Lev Vygotskijs arbete med frågor om utveckling, lärande och språk. Säljö (2017) tolkar Vygotskijs teori och beskriver den ”Vygotskij refererar till språket som redskapens redskap. Det är genom kommunikation med andra människor som vi kan uttrycka oss, och språkliga begrepp hjälper oss att organisera vår omvärld. Språket är vår partner i det mesta vi gör.” (Säljö 2017, s. 256).

Säljö (2017) tolkar vad Vygotskij syftar med begreppet språk. Säljö (2017) menar att språk i detta sammanhang inte är det språket vi talar i olika länder utan ett system av symboler. Språk kan både vara verbalt eller skriftligt och är ett sätt att hjälpa oss att uttrycka känslor, kunskap och erfarenheter. Språket fungerar som ett redskap för att förmedla något till en annan person och det är genom det talade och skriftliga språket som vi skapar en gemensam förståelse med resten av världen.

Säljö (2017) menar att det sociokulturella perspektivet beskriver hur kunskap och lärande utvecklas i sociala sammanhang. Enligt vår tolkning sker denna utveckling när eleverna får läsa skönlitterära verk och diskutera boken i klassrummet. Läsandeteorierna som presenteras i nästa avsnitt redogör ur ett sociokulturellt perspektiv hur lärarna kan arbeta med skönlitteratur för att skapa en interaktion mellan läsare och text.

Den sociokulturella teorin är utgångspunkten för studien, eftersom den valda empirin förhåller sig till samtal och interaktion genom intervjuer med lärare. Syftet med undersökningen är att få en inblick i svensklärares arbete med läsning och hur de arbetar med skönlitteratur för att främja elevernas läsförståelse. När en interaktion skapas mellan informanterna och intervjuaren, ges en tydligare bild på hur informanterna arbetar med skönlitteratur i sin undervisning. Det bidrar till en större och gemensam förståelse för hur svensklärare arbetar med läsning. Vi vill genom samtal med svensklärare skapa oss en förståelse om hur svensklärare ute på skolorna arbetar med skönlitteratur i sin undervisning för att främja alla elevers läsförståelse och på så sätt förhåller sig vår studie till det sociokulturella perspektivet.

3. Tidigare forskning

I det här avsnittet redovisas den tidigare forskning som behandlar ämnet. Först beskrivs väsentliga begrepp och teorier. Därefter skriver vi om vägen till djupläsning, vad en god läsförståelse innebär, literacy-studies, högläsning, ordförståelse, läsförståelsestrategier, Judith A. Langers föreställningsvärldar, reciprok läsning och klassrumsforskning med skönlitteratur i fokus samt en sammanfattning. Teorierna som beskrivs nedan förhåller sig till det sociokulturella perspektivet som skrivs i föregående avsnitt.

3.1 Centrala begrepp och teorier

Bagga-Gupta, Evaldsson, Liberg och Säljö (2013) menar att literacy-begreppet används för att förklara hur människan påverkas när denne kommer i kontakt med läsandet och skrivandet.

Begreppet literacy har inte sällan använts för att skilja mellan en teknisk förståelse av läsning och skrivning å ena sidan och å andra sidan en vidare förståelse av mänsklig kommunikation, där språkliga praktiker varit i fokus och man inte för någon skarp skillnad mellan test och annan språklig kommunikation. (Bagga-Gupta et al. 2013, s. 12).

Forskarna menar att literacy-begreppet fokuserar på vad som sker utanför individen när denne kommer i kontakt med läsning. Tidigare låg fokus i att studera vad som skedde i huvudet på individen. Medan begreppen läsning och skrivning är relaterade till psykologiska aspekter är literacy mer inriktad mot det sociokulturella perspektivet. Samtidigt används literacy i flera områden inom vetenskapliga litteratursammanhang. Bagga-Gupta et al. (2013) förklarar ytterligare begreppet literacy genom att skriva "Detta görs utifrån ett fokus på språkande [...]"

och utifrån kommunikativa, sociokulturella och sociolingvistiska perspektiv.” (Bagga-Gupta et al. 2013, s.19). Författarna menar att begreppet literacy oftast används i sammanhang där språk av olika modaliteter används. Det sociokulturella perspektivet är i detta sammanhang när individen integrerar med andra personer eller texter.

Iser (1978) grundläggande teori går ut på att beskriva läsarens första läsning av texten, hur texten utvecklas till en helhet och hur en dialog mellan läsaren och texten äger rum. Ett centralt begrepp för Iser (1978) är därför den implicite läsaren. Malmgren (1997) beskriver receptionsteori på så sätt att man utgår från individen. Genom läsarens tidigare bakgrund påverkas transaktionen mellan läsare och text på olika sätt. Istället för att titta på författarens hantverk tittar man närmare på hur läsaren tar sig an texten. Beroende på tolkning av texten skapar läsaren en uppfattning av det litterära verket. Receptionsteorier beskriver läsarens möte med texten och författaren.

Rosenblatt (2002) beskriver inom receptionsforskning begreppet transaktion. Begreppet transaktion beskrivs genom att läsaren och texten hela tiden påverkas av varandra. “En transaktion kräver två parter som rör sig fram och tillbaka i en slags spiralformad, icke-linjär och ömsesidig fram-och-tillbaka-rörelse där textens värld och läsarens värld tränger in i varandra” (Rosenblatt 2002, s. 10).

Vidare redogör Rosenblatt (2002) för begreppet estetisk läsning såsom: “När läsaren upplever och genomlever de stämningar, scener och situationer som skapas genom transaktion sker en *estetisk* läsning.” (Rosenblatt 2002, s. 11). Begreppet efferent läsning beskriver Rosenblatt (2002) som “[...] i den efferenta läsningen trängs det personliga, intuitiva, känslomässiga, kreativa och tolkande förhållningssättet undan till förmån för en mer bokstavlig inriktad opersonlig och allmän läsart.” (Rosenblatt 2002, s. 11).

Langer (1995) skriver om teorin “envisionment building”. Teorin “envisionment building” används då en person skapar förståelse i olika skeden. Langer (1995) skriver att läsaren skapar en föreställningsvärld som inte är samma för varje individ utan varierar beroende på personens erfarenheter.

Att bygga föreställningsvärldar kan innefatta idéer, bilder, frågor, diskussioner och påståenden, som uppstår i tankarna under tiden man läser. När tankar sedan möter andra personers tankar i

en diskussion, skapas en interaktion mellan personerna som resulterar i en utvidgad läsförståelse. Anledningen till varför läsförståelsen blir mer omfattande är på grund av att i diskussionerna som sker får man kanske ta del av något man inte själv tänkt på.

Djupläsning är ett centralt begrepp i vår text. Ingemansson (2016) skriver att djupläsning är resultatet av omläsning, textsamtal och högläsning och beskriver begreppet djupläsning såsom: “Den läsning som behövs för att fungera i vårt samhälle i dag och som denna bok handlar om är emellertid den noggranna läsning som ofta benämns ”close reading”, i Sverige närläsning, eller med ett annat ord *djupläsning*.” (Ingemansson 2016, s.22).

I Skolverkets (2016a) publikation *Att läsa och förstå - läsförståelse av vad och för vad* förklaras definitionen av begreppet läsförståelse. Skolverket (2016) menar att läsförståelse innefattar flera aspekter vid läsning. Det är mer än bara att kunna avkoda och läsa en text. Begreppet läsförståelse innefattar att kunna tolka, handskas med information och skapa mening i diverse texter. När man talar om begreppet läsförståelse, menar Skolverket (2016) att det sker en interaktion mellan läsare och text.

Faktorer som kan främja och utveckla läsförståelsen hos elever är exempelvis att läraren kan se och planera efter vem läsaren är, i vilket syfte läsningen sker, när läsningen äger rum och vilken text som läses. Läsförståelse innefattar två förmågor, den kognitiva förmågan och den affektiva förmågan. Vilken sorts läsförståelse som utvecklas beror på vilken förmåga läsaren disponerar, det vill säga vilket intresse, läslust, engagemang eller inställningen till läsning läsaren har. För att uppnå läsförståelse behövs ett antal läsförståelsestrategier (Skolverket, 2016).

Begreppen läsförståelsestrategier och lässtrategier används parallellt i litteraturen och därav också i denna text beroende på källan. Skolverket (2016a) definierar enligt följande “Med *läsförståelsestrategier* menas de mentala verktyg läsaren använder för att tolka och skapa mening i text. Dessa skiljer sig från avkodningsstrategier.” (Skolverket 2016a s.19). Skolverket (2016) menar att lässtrategier är ett viktigt verktyg som lärarna behöver undervisa eleverna om. Svensklärarens roll är att modellera hur olika lässtrategier tillämpas och tolkas. Därefter ska eleverna klara av att ta sig an en text på egen hand.

3.2 Vägen till djupläsning

Djupläsning är ett stadium som läsaren kan befinna sig i under sin läsning. Djupläsning gynnar läsaren genom att ordförrådet vidgas. Att utveckla sitt ordförråd innebär att läsaren förstår innebörden av ordet och kan använda orden i olika sammanhang. Ytterligare fördelar som djupläsning ger för läsaren, vilket bland annat är ökad läsförståelse. När läsaren talar och diskuterar om det som lästs skapar sig läsaren en djupare läsförståelse som leder till nyfikenhet.

Vid djupläsning befinner sig läsaren i en utvecklingsmodell som inte är sluten och istället är läsningen kontinuerlig utan ett slut. Ingemansson (2020) kallar utvecklingsmodellen "Läsandets förutsättningar, villkor och process för lärande." (Ingemansson 2020, s. 210). Ingemansson (2020) menar att om läraren väljer en anpassad text för lässituationen och att eleverna kan tillämpa en lässtrategi, blir läsningen mer intressant för eleverna. Genom att hantera olika lässtrategier skapas läslust. Läsaren behöver tid för att kunna skapa en god lässituation. Det är inte förrän läsaren befinner sig i djupläsningsstadiet som läsaren får förståelse för textens innebörd, vilket resulterar i lärande hos individen. Detta i sin tur väcker en läsglädje och motivation hos läsaren som gör att denne vill läsa mer.

För att nå djupläsningsstadiet behöver läsaren en kombination utav efferent och estetisk läsning. Det är viktigt att lära sig att läsa skönlitteratur för att kunna läsa litteratur på ett informativt, känslomässigt och kreativt sätt. När man läser olika typer av litteratur går läsaren in med olika kunskaper och erfarenheter för att tolka texter. Genom att tolka varierande texter kan läsaren se att texten talar till olika personer på diverse sätt beroende på syftet med texten. Eftersom läsaren har olika syften med texten kan denne antingen hamna i estetisk läsning eller efferent läsning. Rosenblatt (2002) betonar att detta är ett problem eftersom skolundervisningen ofta fokuserar på efferent läsning fast målet kan vara estetisk läsning. För att kunna reflektera över en text är det viktigt att få skapa känslor och använda sig av sina egna upplevelser. För att kunna skapa en inre förståelse och tankar gällande sitt eget sätt att tänka behövs estetisk läsning. Vid estetisk läsning krävs det att läsaren får förbättra sitt kunnande att reagera på sina egna attityder och iakttagelser både under och efter läsningen.

Rosenblatt (2002) skriver om hur läsare har olika bakgrund och erfarenheter, vilket visar sig när en litteraturläsning sker. Eftersom läsarna har olika inställningar påverkar detta transaktionen av en specifik text. När läsaren läser en text ser denne vissa ord, förhållningssätt

och upplevelser. Detta i sin tur påverkar hur läsaren tar sig an texten. Läsaren tar sedan texten vidare och reflekterar över sitt eget liv. Dessutom skriver Rosenblatt (2002) att det inte finns någon person som kan läsa en text för oss. Om en text ska bli till måste läsaren få leva sig in i texten. För att leva sig in i texten behöver läsaren reagera på innehållet och skapa sig föreställningar av läsningen. Utöver det skriver Langer (2017) om hur stor roll läsning av skönlitteraturen har i vårt liv. Genom litteraturen kan människan se sig själv, granska sina tankar och granska andra människor. Skönlitteratur kan skapa en medvetenhet om hur världen är och få oss att reflektera över vår egen tillvaro utifrån olika perspektiv.

3.3 Vad innebär en “god” läsförståelse?

Läsförståelse innebär som tidigare angetts ett samspel mellan läsare och text men också att kunna skapa mening i text. Bagga-Gupta et al. (2013), redogör för två olika teorier som beskriver vad läsförståelse innebär och huruvida läsaren påverkas. Den första teorin fokuserar främst på förmågorna avkodning och läsförståelse. “Forskningen hör därmed hemma inom ett intra-individuellt perspektiv genom att studera hur individen knäcker skriftkoden och sedan avkodar (läser av) text, samt hur hon/han gör för att förstå innehållet i en text.” (Bagga-Gupta et al. 2013, s.88). Genom att studera läsaren ur ett intraindividuell perspektiv, undersöker man därmed individens fonologiska medvetenhet och vilken påverkan den har på läsarens avkodning. Ett intraindividuell perspektiv studerar även individens biologiska och neurologiska förutsättningar för att förbättra sin avkodnings- och läsförmåga. Det andra perspektivet nämner Bagga-Gupta et al. (2013), som interindividuell perspektiv, det vill säga att man studerar faktorer utifrån det som påverkar människans förmåga att läsa en text. Bagga-Gupta et al. (2013) som refererar till Barton m.fl. (1998), menar att teorin inte fokuserar på den enskildes förmågor till att läsa utan istället fokuserar den på att studera omgivning, samhället och bakgrund. Genom att studera de olika faktorerna ser man vilken påverkan det har på själva läsandet, vilket även kallas läspraktiker.

Westlund (2012) skriver om vikten av att vara medveten om hur läraren bedömer läsförståelse eftersom det är mer än bara hur och vad eleven läser. Definitionen av läsförståelse är svåröverskådlig och innefattar många förmågor hos eleven. När läraren granskar elevens läsförmåga finns det många aspekter som denne behöver vara uppmärksam på. Hon skriver att eleven bör vara motiverad till att hitta olika strategier för att utveckla sin läsförståelse. Eleven ska även kunna använda sig av tidigare erfarenheter för att kunna föra resonemang och

sammanfatta textens innehåll och budskap. Sammanfattningsvis menar Westlund (2012) att god läsförståelse är en process av flera förmågor som eleven kan träna sig till med rätt lässtrategier.

3.3.1 Literacy studies

När man studerar hanteringen av olika läsförmågor brukar man tala om literacy studies inom detta forskningsfält. Literacy studies kan även nämnas som new literacy studies eller multiliteracies (Bagga-Gupta et al. 2013). Beroende på vilket syfte läsandet sker och vilken sorts text man läser, använder vi olika förmågor såsom avkodning och förståelse. Bagga-Gupta et al. (2013) menar att när man läser exempelvis en skönlitterär text krävs det fler förmågor än bara avkodning och förståelse. Om man läser en faktatext behövs en annan typ av läsförmåga. Detta beskrivs som olika typer av läspraktiker. För att kunna delta i läsandet som innefattar fler läspraktiker räcker det inte att ha en utvecklad avkodningsförmåga eller förståelseförmåga. Läsaren behöver även kunna reflektera över textens innehåll, vara kritisk till texten, kunna samtala om textens innehåll och använda det man har läst.

I dagens skola består inte läsningen enbart av den skrivna texten, utan text kan även uppfattas som illustrationer, digitala texter och layout. Därmed behöver deltagaren och medskaparen inom läspraktiker fler förmågor för att ta sig an texten. Bagga-Gupta et al. (2013) sammanfattar centrala delar för att kunna delta i en läspraktik, vilka är: “att hantera olika symbolsystem och läsa av allt som ingår i texten [...]”, “att skapa mening av det lästa på ytan såväl som på djupet”, “att se på texten med kritisk och kreativ blick” och “att använda sig av det lästa i andra sammanhang än själva lässituationen.” (Bagga-Gupta et al. 2013, s.89). Den traditionella synen på läsförmåga, är att kunna avkoda en text eller läsförståelse, har utvecklats till en mer vidgad bild av läsning. Idag handlar läsförståelse även om meningsskapande, att kunna studera textens uppbyggnad och innehåll och att dra paralleller till andra sammanhang. Dessutom innefattar läsförmågan att kunna läsa med kritiska och kreativa ögon. På så sätt tar läsaren med sig texten till nästa lässituation, vilket gör att texten lever vidare (Bagga-Gupta et al. 2013).

3.4 Högläsning

Westlund (2012) har iakttagit om vikten av att läraren läser skönlitteratur högt för sina elever dagligen. Hon menar att om läraren tillämpar högläsning i sin undervisning genererar detta i sin tur att eleverna skapar sig ett bättre ordförråd. När läraren läser högt för eleverna, menar

Westlund (2012) att eleverna blir mer motiverade till att läsa. Skrivna texter har ofta längre meningar och mer svåra ord och begrepp, vilket kan vara svårt för eleverna med sämre ordkunskap att ta sig igenom. Westlund (2012) skriver att genom högläsning får eleverna möjlighet att träna på ordkunskap.

Westlund (2012) skriver om hur lärare ofta enbart presenterar nya ord för eleverna under tiden högläsning sker. För att eleverna ska utveckla sin ordkunskap behöver läraren arbeta med ord. Läraren bör tillsammans med sina elever bearbeta de nya orden. Genom att läsa orden högt och samtidigt skriva orden på tavlan får eleverna mer kunskap kring de nya orden.

3.5 Ordförståelse

Westlund (2012) har iakttagit hur barns ordförståelse inte enbart utvecklas genom samtal och läsning, utan läraren behöver läsa samma ord högt flera gånger för att elevernas ordförståelse ska utvecklas. Westlund (2012) menar att om elever får chansen att skapa sig ett brett ordförråd, får eleverna inte problem med läsförståelse. Om eleverna får problem med läsförståelsen när texterna blir längre och svårare, menar Westlund (2012) att det beror på att eleverna inte har tillräckligt brett ordförråd. Genom att ha ett brett ordförråd kan eleverna avkoda texten som läses. När eleverna läser nya ord, tar de användning av de tidigare orden för att lära sig och förstå nya ord. Fridolfsson (2015) skriver om hur läsning gynnar utvecklingen av ordförrådet. Att läsa frekvent gör att läsaren skapar sig en förmåga att ta till sig nya ord. Fridolfsson (2015), liksom Westlund (2012) betonar vikten av att eleverna ska få chansen att arbeta med nya ord i olika situationer för att förstå ordens betydelse. När eleverna läser en text och får se hur orden används i olika sammanhang, så stärks ordförståelsen. Genom att ha en god avkodningsförmåga, blir det lättare för barn att läsa med flyt. Fridolfsson (2015) menar att det resulterar i att barnen får en snabbare förståelse för nya ord och uttryck. Barn som inte lyckas skapa sig en god avkodningsförmåga undviker att läsa. Detta menar Fridolfsson (2015) resulterar i att barnen får svårare att se sammanhang och meningen med texter, vilket kan resultera i att barnen läser mindre. De elever som läser mindre, går miste om läsoplevelser och deras ordförråd minskas. Elever som läser mycket blir stimulerade och ordförrådet utvecklas i större grad.

3.6 Läsförståelsestrategier - en genomgång

Som tidigare nämnt är Skolverkets (2016) definition av läsförståelsestrategier: “Med *läsförståelsestrategier* menas de mentala verktyg läsaren använder för att tolka och skapa mening i text. Dessa skiljer sig från avkodningsstrategier.” (Skolverket 2016a s.19). Skolverket (2016a) menar att läsförståelsestrategier är ett viktigt verktyg som eleverna behöver få hjälp att utveckla. Svensklärares roll är att modellera hur olika lässtrategier tillämpas och tolkas. Därefter ska eleverna kunna ta sig an en text på egen hand. För att behärska en lässtrategi behöver eleverna träna flera gånger och kontinuerligt. Dessutom behöver läraren vara tydlig och strukturerad i sin undervisning gällande lässtrategier. Läroplanens färdigheter skiljer sig med stor marginal för mellanstadiet och högstadiet, vilket innebär att eleverna behöver vara säkra i sin lässtrategi för att utveckla sin läsförståelse (Wejrum 2015).

Det finns flera forskningsstudier som tolkas och används för hur man kan arbeta med skönlitteratur i undervisningssyfte. Langer är en av de främsta forskarna inom litteraturundervisning och litteraturreception. Langers forskning handlar om “envisionment building”, på svenska att skapa föreställningsvärldar. En annan lässtrategi som har utarbetats av Palinscar och Brown (1986), är reciprok läsning. Adler och Rougle (2005) har beskrivit att reciprok läsning innebär att man läser i par och tillsammans reflekterar över texten i olika steg. Såväl Langers forskning som forskningen om reciprok läsning ger vid handen lässtrategi tänkande som genererar djupläsning och främjar läsförståelsen. Reciprok läsning har i skolor utnyttats i ett projekt kallat *En läsande klass*.

En annan forskare inom litteraturvetenskap och läsning är Chambers (2016), som skriver om boksamtal i *Böcker inom och omkring oss*. Chambers (2016) boksamtal tar utgångspunkt i läsningens sociala sammanhang, som han kallar läsmiljö. Allt vi läser, var vi läser, hur vi läser, om vi är glada eller ledsna när vi läser, påverkar vårt sätt att se på den lästa texten. Alla yttre faktorer påverkar hur vi tar emot en litterär text. Personens inställning till boken påverkas av exempelvis hur boken är placerad och om litteraturen är tillgänglig. För att utvecklas som tänkande och reflekterande människor menar Chambers (2016) att boksamtal kan vara ett sätt för läsaren att reflektera över sin läsning. Med hjälp av fyra grundfrågor menar Chambers (2016) att läsaren får möjlighet till en reflekterande förmåga. Grundfrågorna är: “...” om det var något speciellt du gillade?” ...” om det var något du inte gillade?” ...” om det var något du inte förstod eller tyckte var svårt?” ...” om du har några “frågetecken”?” ...” om du lade märke

till några mönster eller kopplingar?” (Chambers 2016, s. 220–221). Utöver de fyra grundfrågorna kan läraren ställa allmänna frågor och specialfrågor som därmed blir specifika beroende på textens stoff och uppbyggnad. Till följd av goda boksamtal menar Chambers (2016) att läsaren får möjlighet att tänka över sitt läsande. För att skapa goda läsupplevelser krävs goda boksamtal. Chambers boksamtal kan betraktas som en eller flera lässtrategier.

3.6.1 Judith A. Langers litterära föreställningsvärldar

Nedan beskrivs den teori som Langer (2017) använder sig av. Langer (2017) använder begreppet “envisionment building” och menar att läsaren bygger en föreställningsvärld. När vi läser en text får vi nya insikter och utifrån dessa förändras vår förståelse. Föreställningsvärlden är en persons olika bilder och förväntningar som utvecklas när vi läser. En föreställningsvärld är även en upplevelse som sker i samspel med andra händelser. Genom att ha en föreställning om en specifik sak får läsaren olika uppfattningar om texten och därmed förändras föreställningen. Efter att ha läst första sidan till sista sidan, sker en förändrad föreställning beroende på texten eller omgivningen. Erfarenheter och känslor påverkar föreställningsvärlden och genom att reflektera över texten skapas nya föreställningar. Genom större förståelse av texten skapas en transaktion mellan läsare och text, vilket bygger upp en föreställningsvärld.

Langers teori om hur elever hamnar i olika läsarhållningarna delas i upp i fem olika föreställningsfaser. Läsaren befinner sig i de olika faserna, på engelska ”stances”, och använder sig av sin tidigare förståelse för att kunna röra sig inom faserna. ”Fas 1: Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld” (Langer 2017, s. 37). Första fasen innebär att läsaren använder sina tidigare kunskaper och upplevelser för att föra samman all information. Genom detta får läsaren en bild av handlingen i texten. När individen är utanför föreställningsvärlden tar denne till sig all tillgänglig information, såsom bilder och rubriker för att skapa en bred bild av texten. Beroende på individens bakgrund och tidigare händelser bildas föreställningsvärlden. En läsare befinner sig inte enbart i första fasen i början av texten utan kan befinna sig i första fasen under hela processen (Langer, 2017).

“Fas 2: Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld” (Langer 2017, s. 39). Andra fasen handlar om att läsaren använder sina upplevelser från sitt liv för att förstå texten. I denna fas använder individen sig av sina erfarenheter för att sätta sina tankar i rörelse och komma djupare

in i texten. Detta gör läsaren för att skapa sig en bild av vad som ska hända i texten. Genom att individen får spekulera i vad som ska hända skapas en hypotes (Langer, 2017).

“Fas 3: Att stiga ut och tänka över det man vet” (Langer 2017, s. 40). När läsaren kliver in i fas tre använder individen den lästa texten till att reflektera över sitt eget liv. Genom att använda den nyvunna kunskapen från den lästa texten ökar vårt vetande om vårt eget liv. Från att i fas två ha använt våra egna erfarenheter till att förstå och tolka texten, till att i fas tre använda texten till att tolka och förstå vårt eget liv (Langer 2017).

“Fas 4: Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen” (Langer 2017, s 41). I den fjärde fasen utforskar läsaren texten som denne läst för att se likheter till andra texter. Utöver det reflekterar läsaren över meningen med texten. I denna fas går läsaren ut ur texten och kritiskt granskar och analyserar. Viktigt att poängtera är att dessa faser inte går i nummerordning utan kan skifta plats under läsningens gång (Langer, 2017).

“Fas 5: Att gå ut ur en föreställningsvärld och röra sig vidare” (Langer 2017, s. 42). I fas fem behöver läsaren tillräckligt med kunskap från tidigare föreställningsvärldar för att kunna granska de nya insikterna i andra sammanhang som saknar relation med den tidigare kontexten. I den femte fasen rör sig läsaren vidare till en ny föreställningsvärld (Langer, 2017).

Langers tänkande om envisionment building, att skapa föreställningsvärldar, med beskrivna faser under läsningen och fasbaserade frågor, ger ett genomgripande arbetssätt med litteratur - en fullständig läsförståelsestrategi. De olika fasbaserade frågorna kan även beroende på hur de används betraktas som flera olika läsförståelsestrategier, det vill säga, tänka högt-frågor, fasbaserade frågor vid textsamtal, läsmarkeringar och en kritisk blick (Ingemansson, 2020).

3.6.2 Reciprok läsning

Adler och Rougle (2005) som hänvisar till forskarna Palinscar och Brown (1986), skriver om reciprok läsning. Reciprok läsning är en genomarbetad lässtrategi som förklarar om hur läsare med hjälp av parläsning, tar sig an en text. De olika stegen handlar om att läsarna först ska läsa ett avsnitt i texten. Sedan ska läsarna reda ut oklara ord för att förstå texten. Efter detta ska läsarna ställa frågor kring texten. Frågor som till exempel: Varför? Hur? Vem? När paret ställt sig dessa frågor ska läsarna sammanfatta stycket och reflektera över vad som komma skall.

Nästa steg är diskutera innehållet i texten med varandra. Strategin handlar om att eleverna ska få tänka högt. Tillsammans med sin lärare och andra elever ska eleverna få utveckla sina kunskaper att ta emot en text och med hjälp av detta kunna reflektera över det lästa innehållet. Genom att skapa en dialog kan läraren hjälpa eleverna vidare i sin läsning. När läraren tänker högt modellerar läraren för eleverna och på så sätt kan eleverna få möjlighet att använda sig av strategin reciprok läsning (Adler & Rougle 2005).

Forskarna Palinscar och Brown ville hitta ett sätt att hjälpa lässvaga elever fram i sin läsning genom att använda strategier som goda läsare använder. De var även intresserade av kulturella och sociala aspekter. Forskarna kunde genom att studera goda läsares strategier se fyra viktiga strategier. Den första strategin är att kunna förutspå vad texten ska handla om. Den andra strategin är att kunna ställa frågor som hör till texten. Den tredje strategin handlar om att reda ut de problem som läsaren stöter på. Den sista strategin innebär att resumera textens innehåll. Strategin som man kallar för reciprok undervisning bygger på ovanstående fyra beskrivna strategier (Westlund 2012).

I skolor använder en del lärare sig av Widmarks (2014) material *Läsfixarna* i sin läsundervisning. Widmark är barnboksförfattare och tidigare mellanstadielärare som tillsammans med andra lärare har startat upp ett läsprojekt *En läsande klass*. Läsprojektet bygger på den lässtrategi som Palinscar och Browns har utarbetat, reciprok läsning. Lässtrategierna är kan ses ute på skolorna men i annat format. Inom läsfixarna används istället begreppen spågumman, reportern, detektiven och cowboyn. Uttrycket cowboy används då läsaren fångar upp viktiga budskap och information i en text. Materialet finns på internet och är välstrukturerat, vilket underlättar lärarens arbete.

3.7 Klassrumsforskning med skönlitteratur i fokus

Utöver den mer teoretiskt inriktade och ibland även tillämpade forskning som beskrivs ovan finns i Sverige operationaliserad läsning med skönlitteratur. Flertalet av dessa studier ingår i receptionsteoretiska sammanhang.

Redan mellan 1986 - 1990 arbetade forskaren Malmgren och läraren Nilsson (1993) med ett stort antal skönlitterära böcker i ett integrerat arbete i SO-undervisningen. Det tematiska arbetet hade en erfarenhetspedagogisk utgångspunkt där färdigheter i olika ämnen integreras, så kallad

funktionalisering. Resultatet kan sammanfattas med att eleverna såg sig själva som läsare och tolkning av skönlitteratur blev en naturlig del av skolarbetet.

Det finns även nyare forskning av samma slag som är inspirerade av Malmgrens och Nilssons (1993) tematiska studie *Litteraturläsning som lek och allvar*. Magnusson, Malmgren och Nilsson (2013) baserar sin forskning på tematisk undervisning i mellanåren med demokrati som ämne. Undervisande lärare i Magnusson et al. (2013) studie *Att göra sin röst hörd - tematisk undervisning i grundskolans mellanår*, ansåg att det tematiska arbetet inte var tillräckligt för att kunna se varje elevs utveckling. Lärarna fick inte möjlighet att göra sitt arbete ordentligt eftersom tiden inte räckte till på grund av kraven från skolans styrdokument.

Ytterligare forskning i ämnet har gjorts av Gunilla Molloy (2002), forskare vid Lärarhögskolan i Stockholm. Hon skriver i sin doktorsavhandling om hur lärare på högstadiet hanterar läsning av skönlitteratur i sin undervisning. Molloy (2002) studie tar även upp elevernas uppfattning om syftet med litteraturläsningen. Det finns olika syften med att läsa litteratur i skolan. Läsning av skönlitteratur är centralt i svenskämnet. Lärarens uppfattning om anledningen till att läsa litteratur är att skapa läsglädje hos eleverna, vilket oftast förknippas med läsning av skönlitteratur. När eleverna får läsa olika skönlitterära texter som är igenkännande, uppfylls olika funktioner hos elevens läsförståelse. Skönlitteratur i sin helhet kan täcka upp för flera olika händelser av olika människor och personligheter, på så sätt ges möjligheten för eleverna att känna igen sig i texten. För att det ska ske behöver det finnas bokdiskussioner i klassrummet. Viktigt för lässituationen är att läraren vet hur man tar sig an skönlitterära texter. Läraren kan med hjälp av olika verktyg hjälpa eleverna att ta sig an en skönlitterär text. På så sätt får läsaren dra egna slutsatser och därmed sätts denne in i textens värld, vilket kan skapa igenkänning hos eleven (Molloy 2002).

Sammanfattningsvis visar Molloy (2002) forskning på att läraren bör ha en god uppfattning om receptionsforskning. Anledningen till varför lärarens didaktiska medvetenhet spelar stor roll för elevernas läsning, grundar sig i att det är flera olika elever med olika läsvanor som ska ta sig an samma text. Läraren behöver tänka på vem som ska läsa texten och i vilket sammanhang texten ska läsas. Till följd av mycket arbete med upplägget blir läraren oftast pressad, vilket slutar med att läraren oftast fokuserar på en av delarna i ett lässammanhang. Molloy (2002) studie fokuserar till skillnad från vår frågeställning på arbetet kring val av text

och hur eleverna uppfattar syftet med läsning i högstadiet. Hon utvecklar emellertid flera sätt att ta sig an skönlitteratur och hur samtal om texter kan se ut.

Ewalds (2007) avhandling, *Läskulturer - lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*, visar på ytterligare problematik i skolan. Hon har gjort en fältstudie i fyra svenska grundskolor för att se hur lärare arbetar med skönlitteratur. Ewald (2007) påvisar i undersökningen att djupläsning av skönlitteratur är ett bristande område i skolans mellanår. Skolor arbetar inte djupgående med skönlitteratur trots all forskning som konstaterar att man ska arbeta med skönlitteratur. Studien visar hur tiden i klassrummet domineras av lärarens frågor, instruktioner och uppläsningar. Att eleverna får tid att reflektera och analysera skönlitteratur försvinner eftersom tiden fokuseras på annat. Lärarna menar att tiden är en faktor till att textsamtal om skönlitteratur inte sker i samma utsträckning som läraren velat. Lärarna menar också att de inte hinner följa upp skönlitterära texter. Det är sällsynt att eleverna får ha fördjupade resonemang om texter de läst. Ewald (2007) fastslår hur den didaktiska kunskapen i litteraturundervisning brister. Lärarens egna erfarenheter av litteraturläsningen sker inte i tillräcklig utsträckning och behovet av kompetensutveckling krävs för de lärare som arbetar i skolans mellanår.

I läroplanen står det att eleverna ska få tänka kritiskt, se samband och reflektera över texter de läser. Precis som Ewald (2007) skriver ovan, påvisar även Schmidt (2013) i sin avhandling *Att bli en sån' som läser - Barns menings- och identitetsskapande genom texter*, att tiden i klassrummet domineras av tysta lärmiljöer och att läraren pratar och ställer frågor som sedan mynnar ut i individuellt arbete. Schmidts (2013) undersökning visar en tendens till tysta klassrum där reflektion inte finns i den utsträckning som behövs för att eleverna ska kunna skapa ett kritiskt tänkande. Som nämnts ovan, skriver Molloy (2002) angående vikten av att läraren besitter en didaktisk kompetens om hur eleverna ska arbeta med skönlitteratur. Detta betonar även Schmidt (2013) i sin undersökning angående hur stor vikt det ligger i att läraren har kompetensen om hur eleverna ska arbeta med skönlitteratur.

Med andra ord pekar undersökningens resultat på vikten av kommunikativa undervisningssammanhang, där repertoarer av kodning, funktionellt användande, meningsskapande och kritiskt utforskande av och genom texter samverkar och stödjer varandra. Resultatet belyser också vikten av stödstrukturer inom dessa

repertoarer, som matchar individuella elever, så att fokus läggs på deras möjligheter till lärande och utveckling (Schmidt, 2013 s. 259).

Ytterligare forskning som gjorts med koppling till ett tematiskt arbete är Ingemanssons (2020) studie *Lärande genom skönlitteratur - djupläsning, förståelse, kunskap*. Ett vanligt förekommande tema i använd skönlitteratur är migration. Genom att läsa historiska skönlitterära böcker diskuteras ämnet i klassrummet. Ingemanssons (2020) och andra lärares sätt att arbeta tematiskt påminner om Malmgren och Nilssons (1993) arbetssätt, där de båda använder sig av textsamtal för att belysa ett ämne. Ingemansson (2020) problematiserar det faktum att textsamtal fortfarande inte används i tillräcklig utsträckning i undervisningen.

Slutligen, som nämnts ovan i tidigare forskning, är definitionen av läsförståelse komplex och innefattar många förmågor som läsaren bör hantera. Westlunds (2012) tidigare forskning om hur man undervisar inom läsförståelse påpekar att lärare oftast testar eleverna genom att använda kontrollfrågor för att synliggöra deras läsande. Oftast arbetar eleverna med begränsade texter som innefattar enkla frågor. Därmed blir det svårt eller omöjligt för eleverna att uppfylla alla kunskapskrav för läsning i läroplanen, eftersom läsförståelse innefattar flera förmågor.

3.8 Sammanfattning av tidigare forskning

I läroplanen för grundskola presenteras det i både syftet och centrala innehållet att elever ska ges möjlighet att lära om skönlitteratur och hantera lässtrategier för skönlitterära texter. Skolverket (2019a) nämner vikten av att använda skönlitteratur i undervisningssammanhang för att främja elevernas läsförståelse.

Langer beskriver fem faser i skapandet av föreställningsvärldar som används i lässammanhang för att beskriva vilka stadier en läsare går igenom. Langer menar att när man kommer in i föreställningsvärldar skapar läsaren en upplevelse som är föränderlig. Genom att utgå från teorin om Langers föreställningsvärldar kan läsaren utveckla djupläsning. Enligt Ingemansson (2020) utvecklas läsförståelse genom djupläsning. Rosenblatt (2002) skrev tidigt om efferent och estetisk läsning som redogör för läsarens olika sätt att förstå en text. På så sätt förhåller sig Rosenblatts teori, Langers föreställningsvärldar och Ingemanssons definition av djupläsning till varandra. Forskning ovan visar att denna typ av läsning inte sker i tillräcklig utsträckning

på skolor i mellanåren, trots att läsaren gynnas av att arbeta med skönlitteratur både i svenskämnet och i tematisk undervisning.

Den tidigare forskning som nämnts återfinns i kombination av både mellanstadiet och högstadiet. En del av forskningen visar att lärare oftast använder enkla och korta kontrollfrågor och någon djupare diskussion sker inte i större grad. Molloys (2002), Ewalds (2007) och Magnusson, Malmgren och Nilssons (2013) forskning konstaterar att problemet grundar sig i att läraren har lite tid och för mycket att göra. I litteraturen framhålls även att lärare behöver mer kunskap om barn- och ungdomslitteratur och receptionsforskning. Lärarna behöver tillika kunskap om läsförståelsestrategier för att kunna arbeta med skönlitteratur med hjälp av receptionsforskning.

Forskningen tyder på samma sätt som Malmgrens och Nilssons (1993), att undervisning genom skönlitteratur fortfarande inte används tillräckligt. Vi ser att anledningen till att denna typ av undervisning inte används i skolorna är på grund av den bristande tiden. Sammanfattningsvis visar forskning att eleverna behöver få möjlighet att utveckla djupläsning och lässtrategier för att ta sig an bland annat skönlitteratur, vilket i sin tur främjar elevernas läsförståelse.

4. Metod och material

I det här kapitlet redovisas val av metod, urval, genomförandet av den empiriska undersökningen och intervjufrågorna. Slutligen diskuteras etiska överväganden.

4.1 Kvalitativa intervjuer som metod

Det är viktigt att i förberedelsestadiet veta vilket syfte den empiriska undersökningen har för att sedan välja rätt metod som är anpassad för undersökningen (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 83,88). Eftersom vår studie utgår från ett sociokulturellt perspektiv valde vi kvalitativa intervjuer för att interagera med informanterna och därmed få ta del av deras tankar för att besvara studiens frågeställningar. Syftet med de kvalitativa intervjuerna i undersökningen var att beskriva hur svensklärare arbetar med skönlitteratur för att främja elevernas läsförståelse.

Eftersom studien går ut på att undersöka lärares egna erfarenheter bad vi medverkande att delge händelser ur deras arbete, vilket är ett socialt fenomen. Christoffersen och Johannessen (2015) hävdar att man får mest ut av intervjuer genom att ta reda på människors erfarenheter och

uppfattningar. Informanterna får därmed större frihet att uttrycka sig än i ett strukturerat frågeformulär. Christoffersen och Johannessen (2015) skriver ”Genom öppna intervjuer kan man be informanten att berätta om händelser och situationer som har inträffat i dennes liv. Sociala fenomen är komplexa, och den kvalitativa intervjun gör det möjligt att få fram komplexitet och nyanser.” (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 84).

Kvalitativa intervjuer erhåller en mer nyanserad och komplex data för att föra en djupgående dataanalys. Genom att använda kvalitativa intervjuer utgick vi från en självrapporterad analys av lärarens uppfattning. Den insamlade datan mättes genom uttalande av respondenterna. De intervjuade lärarna arbetar i två olika kommuner i södra Sverige. Anledningen till valet av att intervjua lärare i två olika kommuner var för att få en mer nyanserad data. Denscombe (2018) skriver angående olika typer av intervjuer och dess olika funktioner. Vi valde därför att fokusera på semistrukturerade intervjuer till den empiriska undersökningen. Frågorna som ställdes i undersökningen var öppna frågor intervju som var uppstyrda av oss. Lärarna fick också vara med och styra upp intervjun vidare och därmed delgav informanterna oss sina tankar på ett mer naturligt sätt. Utöver de öppna frågorna ställdes också direkta frågor, det vill säga att vi formulerade frågor där respondentens svar gav oss direkt information. Exempel på direkta frågor som vi ställde var: “Vilka olika sätt att arbeta med skönlitteratur använder du? Kan du ge exempel på undervisningsförlopp? Vilka olika läsförståelsestrategier använder du?”.

”Kvalitativa metoder är mer flexibla, det vill säga de tillåter högre grad av spontanitet och anpassning i interaktionen mellan forskare och deltagare.” (Christoffersen och Johannessen 2015, s. 16). Fördelen med att studien använder sig av kvalitativa metoder är att vi medan intervjuerna genomfördes, kunde anpassa våra följdfrågor efter deltagarnas svar som var opåverkade av oss. När vi anpassade följdfrågor efter det som sades fick vi inte bara det som vi hade förväntat oss i början, utan genom spontana följdfrågor fick vi syn på oförutsägbara svar, vilket ger studien en mer trovärdighet. Å andra sidan menar Christoffersen och Johannessen (2015) att forskaren omedelbart kan svara på respondenterna och i samma skede anpassa nästa fråga under intervjuerna.

Semistrukturerade intervjuer användes för att få en mer utvecklad datainsamling och undersöka nya utvecklingsspår som kan få oss på rätt spår i vår forskningsundersökning. Vår metod utgick från personliga intervjuer, det vill säga att vi intervjuade en lärare åt gången. Vi utgick från en

och samma intervjuguide för att alla deltagare skulle ha samma struktur för att få ett rättvist resultat.

4.2 Urval och genomförande

Det man vill åt när man intervjuar ett fåtal personer är att konstruera frågor som ger en data i stor omfattning. Eftersom vi använde oss av kvalitativa metoder valde vi att intervju endast fem informanter men med mer djupgående frågor där deltagarna fick möjlighet att utveckla sina svar. Christoffersen och Johannessen (2015) skriver ”Det som kännetecknar *kvalitativa metoder* är att vi försöker få mycket information (data) om ett begränsat antal personer, vilka kallas informanter.” (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 53).

De informanter som intervjuades uppfyllde kraven för de kriterier som gav oss information och som besvarade vår frågeställning. Detta nämner Christoffersen och Johannessen (2015) som kriteriebaserat urval, vilket innebär att man väljer ut deltagare som uppfyller de kriterier för vår frågeställning (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 56). Dessutom skriver Christoffersen och Johannessen (2015) ”Om målgruppen är homogen, det vill säga om individerna är relativt lika varandra enligt flera kriterier, behöver forskarna färre informanter än när målgruppen är heterogen, där individerna tvärtom är olika varandra enligt flera kriterier.” (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 53).

Christoffersen och Johannessen (2015) nämner tidsaspekten som ytterligare en faktor för att använda ett begränsat antal intervjuer. Forskarna menar att om man har en begränsad tid kan det vara bättre att ha färre intervjuer för att hinna utföra sin självständiga studie. I och med att vi hade ett fåtal veckor på oss att utföra vårt självständiga arbete ansåg vi att fem informanter var mest lämpligt att intervjuas för att få djupare och mer utvecklade svar än att ha flera deltagare.

Vi har under vår praktik stött på flera svensklärare som vi tog kontakt med när vi började vår självstudie. Vi har kontaktat svensklärarna genom ett mejl om en förfrågan om att delta i vår empiriska undersökning. Genom dessa svensklärare fick vi ytterligare kontakter som var intressanta för vår studie som vi därefter kontaktade via mejl.

I mejlet bifogade vi intervjufrågorna i förväg för att lärarna skulle kunna förbereda sig inför intervjun (bilaga 2). Informanterna fick även ett brev bifogat via mejl, där vi informerade dem om vilka vi är, vår handledares namn samt vad vår studie går ut på. I brevet framgick även information om att deras intervjuer kommer att vara avidentifierade och vilka kriterier som gällde om de inte ville delta mer (bilaga 1).

Genomförandet av tre intervjuer utfördes via facetime, medan två intervjuer utfördes med ett fysiskt möte. Samtliga intervjuer som genomfördes spelades in på en dator. Transkriberingen gjordes efter att alla intervjuer var klara och inspelade. Vi transkriberade allt som sades under intervjuerna och därefter sammanfattade vi all datainsamling och sorterade resultaten för varje lärare enskilt och i olika kategorier utifrån svaren.

4.3 Etiska ställningstaganden

Vetenskapsrådet (2017) skriver om fyra krav som ska följas för att intervjuerna ska förhålla sig till individskyddskravet. Etiska ställningstaganden har därför gjorts i samband med intervjupersonernas identitetsskydd. Informanterna har med ett elektroniskt brev via e-post blivit informerade om de fyra kraven från Vetenskapsrådet (2017), vilka är: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Med utgångspunkt i informationskravet har vi via informationsbrevet skrivit att informanternas deltagande är frivilligt och att medverkande kan avbryta deltagandet utan negativa konsekvenser. Informanterna har även utifrån informationskravet fått information om vilket ämne studien behandlar och vad syftet med undersökningen är.

Utifrån samtyckeskravet har informanterna fått information om att det är de själva som bestämmer över sitt eget deltagande. I informationsbrevet fick informanterna även informationen om hur länge de vill delta i intervjun och att det är på deras villkor om de vill delta eller inte.

Med hänsyn till konfidentialitetskravet har informanterna blivit informerade om att deras personuppgifter inte kommer att lämnas ut och att de kommer vara avidentifierade. Vi informerade även om att namnet på skolorna kommer att avidentifieras. Lärarna fick informationen om att det kommer vara fler än vi som tar del av materialet i vår studie och att

deras intervjuer kommer att användas i vår empiriska undersökning. Utifrån nyttjandekravet informerades informanterna om att deras intervjuer enbart kommer att användas i vår empiriska undersökning.

4.4 Metoddiskussion

Syftet med vår undersökning var att få en mer övergripande bild av hur svensklärare arbetar med skönlitteratur för att främja elevernas läsförståelse. För att besvara syftet använde vi oss av semistrukturerade intervjuer. Vi upplevde att valvet av intervjutyp var till vår fördel, eftersom vi fick informationsrik data som vi sedan hade stor nytta av för att besvara våra frågeställningar. Semistrukturerade intervjuer gav informanterna yta att prata fritt, vilket har både fördelar och nackdelar. Fördelen med semistrukturerade frågor var att vi fick ett nyanserat empiriskt material som vi kunde analysera och diskutera.

Problematiken som vi upplever med val av våra intervjufrågor och semistrukturerade intervjuer, var att områden inom ämnet som vi önskat få ta del av intervjuerna, inte nämns av informanterna. På så sätt gick vi miste om väsentlig information som hade kunnat mynna ut i en djupare diskussionsanalys. Ett exempel var att vi önskat att få höra om vilka teoretiker lärarna stödjer sig på när de undervisar i skönlitteratur. Vi ställde inte en följdfråga som behandlar området. Istället ställde vi en mer öppen fråga som till exempel: "Hur arbetar du med skönlitteratur i din undervisning?".

Eftersom intervjuerna var i två olika kommuner, valde vi att dela upp de fem intervjuer vi hade bokat in från början. Detta anser vi kan ha påverkat insamlingen av resultat eftersom datan från respektive intervju kunde ha blivit mer likartad. Därav hade resultatets validitet blivit större. Däremot sparade vi tid på att dela upp intervjuerna och dessutom hade vi sammanställt följdfrågor inför intervjuerna som vi båda använde oss av under intervjutillfällena.

Följaktligen anser vi att tolkningen och analysen av informanternas empiriska data blev annorlunda, eftersom vi fördelade arbetet av transkriberingen mellan oss. Vi valde att dela upp transkriberingen eftersom intervjuerna spelades in på olika mobiltelefoner och datorer. Denscombe (2018) skriver hur intervjuupplevelsen påverkar hur intervjuaren tolkar informanternas svar, eftersom intervjuaren läser av kroppsspråket och tonläget i rösten. I

efterhand upplever vi att undersökningens resultat hade kunnat utökas om vi båda hade varit med på alla intervjuer och transkriberingar.

5. Resultat

I det här avsnittet redovisas resultatet av den empiriska undersökningen. Utifrån syftet har vi valt ut de mest centrala frågorna som besvarar våra frågeställningar. Övriga intervjufrågor ansluter till de centrala frågorna och därför rubriceras inte alla frågor men svaren på dessa ingår i resultatet.

För varje lärare har vi sorterat den empiriska datan efter kategorier baserade på svaren på de centrala frågorna. Kategorierna baserar sig på våra problemformuleringar och de centrala frågor som användes i intervjuerna. Kategorierna är: Lärarens definition av läsförståelse, lärarens syfte med läsning av skönlitterära verk, lärarens arbetssätt med skönlitteratur och lärarnas utmaningar med att arbeta med skönlitteratur.

5.1 Beskrivning av lärarna

Samtliga lärare är kvinnor och arbetar i årskurs 4–6. Alla lärare undervisar i svenska och samhällsorienterade ämnen. Informanterna har fått ett annat namn. Vi benämner lärarna Lovisa, Sanna, Anna, Nora och Frida för att aidentifiera dem.

Lovisa är 55 år och har arbetat som svensklärare och SO-lärare i 27 år. Lovisa är behörig i svenska, engelska, matematik, idrott och samhällsorienterade ämnen. För tillfället arbetar hon på en skola i södra Sverige och undervisar i årskurs fem och sex. Lovisa har gått kompetensutbildningen som heter Läslyftet.

Sanna är 46 år gammal och har arbetat som svensklärare i 21 år. Sanna undervisar för närvarande i svenska och samhällsorienterade ämnen. Hon har gått ett flertal kompetensutbildningar som har handlat om hur man möter barn med särskilda behov, fördjupningskurser i svenska och kurser om retorik. På senare tid har Sanna läst kurser som handlar om effektivitet, motivation och hur läraren kan effektivisera undervisningen för barn med särskilda behov. Utöver det har Sanna genomgått handledarutbildning på Kristianstad Högskola.

Anna är 60 år och har arbetat som svensklärare, SO-lärare och engelsklärare i över 35 år. För närvarande undervisar hon i svenska och engelska i årskurs fem. Anna är i grunden förskollärare men har sedan studerat ett flertal kurser för att bli behörig som mellanstadielärare. 2015 deltog Anna i första omgången av Läslyftet. Efter det har Anna handlett andra svensklärare både i sitt arbetslag men också svensklärare på andra skolor.

Nora är 28 år och har inte arbetat särskilt länge som svensklärare. Hon tog lärarexamen 2016 och har sedan dess arbetat som svensklärare, SO-lärare och engelsklärare. För tillfället arbetar hon i en fjärdeklass i södra Sverige, där hon undervisar främst i svenska och samhällsorienterade ämnen. Nora har inte haft möjligheten att gå någon kompetensutbildning eftersom det inte funnits tid i hennes schema.

Frida är 29 år gammal och har arbetat som svensklärare i sju år. För närvarande arbetar hon som svensklärare och SO-lärare, där hon arbetat sedan hon tog sin examen. Frida har dessutom genomgått kompetensutbildningen Läslyftet.

5.2 Lärarnas definition av läsförståelse

Lovisas definition av läsförståelse är att läsaren ska förstå syftet med texten. Läsaren ska också skapa sig en uppfattning om textens innehåll. Hon menar att läsförståelse innebär att man läser för att skapa sig ett bredare ordförråd och därmed lär sig nya vardagsbegrepp.

Sanna anser också att läsförståelse handlar om att förstå vad syftet och innehållet i texten är. Dessutom nämner Sanna att läsförståelse är viktigt för att skapa sig ett brett ordförråd. Att förstå textens sammanhang är något hon lägger stor vikt vid när hon pratar om läsförståelse. Läsförståelse för henne handlar om att gå in i texten och förstå textens budskap.

Begreppet läsförståelse är inte bara att förstå skönlitteratur, utan att överhuvudtaget förstå texter i alla ämnen. Anna menar att läsförståelse är grunden till ett livslångt lärande och att vara aktiv som samhällsmedborgare. Anna anser att läsförståelse handlar om att förstå det man har läst och dessutom koppla det till sina egna upplevelser.

Enligt Nora innebär läsförståelse att kunna läsa vad något kostar i butik, men också att förstå en hel roman och kunna koppla det till sina egna erfarenheter. Läsförståelse innefattar att man förstår bokens händelseförlopp, olika karaktärer i boken och miljöbeskrivningen men också att läsaren kan reflektera över det man läst.

Frida berättar att läsförståelse är att förstå det man läser men också att förstå vilka strategier man använder för att ta sig igenom en text. Hon menar att läsförståelse för henne innebär att hennes elever ska kunna ta sig igenom alla texter oavsett ämne.

Sammantaget beskriver lärarna främst att läsförståelse är mer än att bara avkoda. Alla menar att läsförståelse handlar om att förstå allt man läser och inte enbart den texten som läses i skolan.

5.3 Lärarnas syfte med att läsa skönlitteratur

Lovisa berättar att syftet med att läsa skönlitteratur är att eleverna ska få ett flyt i sin läsning. Eleverna får därmed skapa sig en bättre läsförståelseförmåga, träna på stavning, lära sig nya ord men också att utveckla sin fantasi. Hon menar att läsning av skönlitterära verk resulterar i bättre uppsatsskrivning, eftersom eleverna blir tryggare i sin stavning och lär sig stavningsregler bättre. Eleverna läser skönlitterära verk för att de ska upptäcka den lustfyllda världen som skönlitterära böcker har. På så sätt kan eleverna försvinna in i en annan värld genom skönlitteratur. Utöver det berättar Lovisa att läsning av skönlitterära verk gör det lättare för eleverna att ta sig an andra ämnestexter.

Dessutom säger Sanna att syftet med läsning av skönlitteratur är att eleverna får lära sig mer än att bara läsa och avkoda. Hon hävdar att genom litterära verk lär sig eleverna nya ord och tränar sin stavning. Eleverna utvecklar sin fantasi när de läser skönlitterära verk och kan använda denna fantasi till att skriva egna texter. Hon berättar också att syftet med att läsa skönlitteratur är för att stärka en upplevelse och en känsla som väcker läslust.

Även Anna menar att skönlitteratur är en ny spännande värld som väcker intresse hos elever. I intervjun säger hon: "Eleverna introduceras till en annan värld som gör att de försvinner in i tankarna hos andra karaktärer än sig själva". Anna berättar om hur häftigt det är att se eleverna hitta *den där* spännande boken och därmed se hur eleverna försvinner in i bokens värld. Ett

annat syfte med att läsa skönlitterära böcker är för att eleverna ska komma ner i varv och skapa en lugn harmonisk stund. Syftet med att Anna läser skönlitteratur med sina elever är för att eleverna ska få chansen att utvecklas på ett mer personligt plan, eftersom att hon anser att läsning och tänkande hör ihop. Genom att läsa skönlitteratur uppmanas läsaren att utveckla sitt tänkande och förstå andra perspektiv, vilket hon menar resulterar i personlig utveckling.

Noras syfte med läsning av skönlitteratur är att främja elevernas koncentrationsförmåga. Hon menar att eftersom skönlitteratur oftast innefattar längre texter krävs det mer koncentration från början till slut. Många elever läser idag för korta texter och därmed menar Nora att eleverna inte får träna på att vara koncentrerade under en längre tid. Utöver det säger hon att skönlitteratur väcker läslust och nyfikenhet hos eleverna.

Frida anser att syftet med läsning av skönlitterära verk är till stor del att eleverna ska utveckla sin ordkunskap. Hon berättar att eleverna genom skönlitterära verk får lära sig mer om nya ord och hur ord stavas. Genom läsning av skönlitteratur får eleverna också utveckla sin fantasi som de sedan kan använda i andra ämnen när de ska skriva egna texter. Hon betonar vikten av att elever som läser många skönlitterära böcker skriver bättre texter än de som inte gör det.

Lärarnas egna uppfattningar om vad syftet med skönlitterär läsning både överensstämmer och skiljer sig åt. Flertalet menar att det viktigaste syftet är att eleverna ska få ett intresse till den skönlitterära världen och att väcka nyfikenhet och läslust. Flertalet av lärarna menar också att syftet med att deras elever får läsa skönlitteratur är för att utveckla läsförståelse. Två av lärarna säger att det huvudsakliga syftet med att deras elever får läsa skönlitteratur är att eleverna ska få chansen att uppleva bokens värld. De menar också att syftet är att eleverna ska komma ner i varv och därmed få en mysig upplevelse under skoldagen. Tre av lärarna anser att läsning av skönlitterära verk, uppmanar eleverna till att lära sig nya begrepp. Lovisa och Frida hävdar dessutom att frekvent läsning av skönlitteratur resulterar i att eleverna skriver bättre berättelser.

5.4 Lärarnas arbetssätt med skönlitteratur

5.4.1 Lovisa

Lovisa berättar att hennes elever läser skönlitteratur minst 40 minuter i veckan. Hon poängterar att hennes elever läser mycket i andra ämnen och att eleverna arbetar tematiskt där de får läsa skönlitteratur som berör områden i SO-ämnet. Utöver det läser eleverna sin egen bänkbok varje

dag i 10–15 minuter. Eleverna har alltid en bänkbok som de läser i skolan och sedan har de en gemensam skönlitterär bok som eleverna läser som läxa. När eleverna har läst sin läxa har de bokcirkel tillsammans i klassrummet.

Lovisa har kontinuerligt bokcirkel som arbetssätt. Bokcirkeln innehåller fem till sex frågor som hon själv gör och sedan även frågor från Läsfixarna. Bokcirkeln varar ungefär 10–15 minuter där eleverna sitter i grupper om fyra där de får diskutera frågorna och sedan lyfter hon upp frågorna i helklass. Arbetssättet går ut på att eleverna lyssnar på en text, som Lovisa läser högt. Sedan läser de texten själva och därefter diskuteras det lästa innehållet. Lovisa betonar ordet diskutera. Hon menar att det är viktigt att ha diskussion för att eleverna ska utvecklas. När eleverna får samtala om boken måste de släppa in varandra och på så sätt blir alla elever delaktiga. Frågorna kan vara på vad de har läst eller händelseförlopp men också frågor såsom: Vad tror du kommer hända? Varför tror du det? Kan du jämföra med hur du har det? Frågorna Lovisa ställer beror på vilken skönlitterär bok eleverna har läst.

När eleverna arbetar fyra och fyra är grupperna fördelade på så sätt att starka och svaga elever kan hjälpa varandra. Grupperna svarar på frågor om boken, frågor från Läsfixarna och de har alltid med en fråga som heter “övriga frågor”. Övriga frågor har eleverna i grupperna sammanställt och tas upp i helklass. Samtidigt går Lovisa runt och lyssnar på deras diskussioner. När Lovisa har boksamtal upplever hon att eleverna får en djupgående diskussion när de pratar om sina egna erfarenheter.

Dessutom brukar eleverna få skriva referat till den lästa boken som de lämnar in. Därefter gör Lovisa ett kompendium som hon sätter upp i klassrummet. Med hjälp av kompendiet kan eleverna läsa och tipsa varandra om nya böcker. I årskurs fyra och fem använder Lovisa sig av lässtrategier från Läsfixarna i sin undervisning. Hon låter eleverna skriva ner tre svåra ord som de lärt sig. I början använder Lovisa sig av frågor som till exempel: Vad tror du kommer hända i boken? Vad kan boken handla om? Syftet är att eleverna ska få en fungerande läsförståelsestrategi och hon nämner vikten av att de motiverar och utvecklar sina svar.

5.4.2 Sanna

Sanna berättar att hon försöker läsa skönlitterära texter för sina elever varje dag. Hon menar att högläsningen är viktig att genomföra varje dag. Eleverna får läsa tre till fyra pass i veckan. Hon

berättar också att hon varierar läsningen av skönlitteratur en del. Eleverna har en gemensam bok och en egen bänkbok. Utöver det arbetar hon med tematiskt förhållningssätt, där eleverna får läsa utdrag från skönlitterära verk som de sedan diskuterar med koppling till Samhällsorienterade ämnet.

Dessutom berättar Sanna att hon läser högt för sina elever men bjuder in dem till att läsa högt för klassen om de vill, vilket hon kallar för stafettläsning. Sanna tar också upp ett exempel där hon arbetar med ett utdrag ur *Robinson Crusoe*. Med hjälp av *Robinson Crusoe* fokuserar undervisningen på svåra begrepp och ord. Eleverna arbetar sedan vidare med orden och begreppen och försöker bilda nya meningar. På så sätt arbetar Sanna parallellt med läsning av skönlitteratur och skrivning. Sanna arbetar mycket med att ha bokcirkel. Bokcirkeln går ut på att eleverna tillsammans får läsa boken och svara på färdiga frågor till texten. Utöver det får eleverna ofta göra författarporträtt för att bli inspirerade och få tips på vilken skönlitterär bok de kan läsa.

Det är viktigt som lärare att ställa de rätta frågorna när man pratar om skönlitteratur. Det ska inte finnas frågor som är rätt eller fel. Sanna arbetar för tillfället med bokcirkel, då eleverna får läsa en gemensam bok under en femveckorsperiod. Hon bestämmer till exempel att eleverna ska läsa tjugo sidor till nästa tillfälle. När de sedan ska arbeta med boksamtal, delas eleverna upp i olika roller. En elev tar på sig rollen som diskussionsledare, en elev ska fokusera på olika detaljer och en elev ska fokusera på personer i boken. Därefter träffas eleverna i mindre grupper och pratar om sina läsoplevelser. Varje elev får ett område att fokusera på, till exempel att en fokuserar på miljöbeskrivning, en på personbeskrivning, en på händelser och en fokuserar på sammanfattningen av texten. Slutligen berättar eleverna hur deras samtal i grupperna gick och delar med sig till resten av klassen.

Ett område som Sanna arbetar mycket med är att få eleverna att läsa mellan raderna. Till hjälp använder hon sig av Läsfixarna som en läsförståelsestrategi med tillhörande frågor. Sanna poängterar att hon använder sig mycket av bilder för att stärka elevernas förståelse för olika ord och begrepp. Sanna säger: "När jag håller i boksamtal blir det ganska mycket spontant vad jag känner som händer i texten". Hon menar att fast hon går in för att ha färdiga frågor avviker diskussionen ofta från frågorna beroende på elevernas läsoplevelse. Det blir oftast att de fokuserar mer på ordkunskap fastän att Sanna berättar att hon vill skapa en diskussion om den lästa texten. Det finns många nya och svåra ord som kan störa läsningen. Därför blir det

betydligt mindre tid som används till att diskutera elevernas läsupplevelse än bokens händelser. Däremot när eleverna sedan ska tipsa varandra om diverse skönlitterära böcker, kommer deras läsupplevelse fram.

5.4.3 Anna

Anna läser en gemensam skönlitterär bok med sin klass. Den skönlitterära boken läser de två till tre gånger i veckan, i ungefär en timme vardera gång. Utöver den gemensamma boken har varje elev en egen bänkbok. Eleverna läser sin bänkbok vid varje svenskundervisning i 20–30 minuter. Anna anser att eleverna lär sig mycket genom att få läsa mycket skönlitteratur och menar att eleverna kommer i kontakt med texter som berör andra ämnen i skolan, såsom till exempel inom samhällsorienterande och naturorienterande ämnen.

Eleverna bläddrar oftast i sina bänkböcker och får därmed inte möjlighet att läsa aktivt. Anna har därför på senare tid skapat en loggbok på en hemsida på internet för att kontrollera läsningen av bänkboken. Eleverna skriver om till exempel miljöbeskrivning, bokens karaktärer, personbeskrivningar och elevernas egna läsupplevelser. Anna svarar på intervjufrågan om eleverna får läsa för nöjes skull och säger:

Ja, det är klart det ska de också få, men att vi vill styra upp det mer. Även om man väljer sin egen bok ska man få redovisa det på något sätt och jag har skrivit ner här 20 sätt att redovisa en bok. Ehh, och här har jag... kan du göra om slutet, göra bokmärke, någon gång har vi gjort att vi jobbat ihop med bilden och de hade då gjort tidsskåp utifrån det de har läst i sin bok.

Tidigare ansåg Anna att genom att bara läsa böcker blir man en god läsare. På senare tid har hon arbetat mycket med samtal och diskussioner kring den lästa texten. Vid bokdiskussioner ställer Anna frågor som till exempel: Varför tror du det? Hur menar du? Kan du utveckla? Eleverna arbetar också med att träna på att förutspå vad som kommer att hända genom att titta på bokens framsida, baksidestext och titel.

När Anna läser med sin klass arbetar hon med helklassläsning, högläsning, gruppläsning och enskild läsning. Bokcirkeln och helklassläsningen börjar med att samtliga elever får ut samma skönlitterära bok. Därefter får eleverna spåna fritt om vad boken kommer att handla om. Eleverna ska då granska bokens omslag och utifrån det diskutera vad boken heter och varför

de tror att boken heter så. Utöver det tittar eleverna närmare på vem som har skrivit boken, vad en författare är samt vad en illustratör är. Därefter diskuterar de i mindre grupper eller i par vad omslaget föreställer. Anna vill då att eleverna använder sitt språk så målande som möjligt och att de använder sin fantasi. Därefter läser de boken högt tillsammans. Antingen läser Anna högt eller gör dem stafettläsning, vilket innebär att eleverna får läsa högt i tur och ordning. Medan de läser går Anna igenom svåra ord och förtydligar om det var något oklart i texten. Dessutom arbetar Anna med illustrerande bilder som utgår från Läsfixarna. Hon använder bilderna för att måla upp en bild av till exempel händelseförloppet i texten. Med hjälp av illustrerande bilder skapas en möjlighet att nå ut till fler elever och därmed får eleverna uttrycka det de har läst på ett enklare sätt.

Ett annat sätt som Anna arbetar med är att eleverna delas in i smågrupper för att diskutera boken de läst. Varje elev får en roll tilldelad, till exempel att en elev i gruppen fokuserar på miljöbeskrivning, en annan elev i samma grupp fokuserar på personbeskrivning, en på händelser och en fokuserar på sammanfattningen av texten. Därefter diskuterar eleverna i helklass. Anna menar att eleverna blir "experter" på den tilldelade rollen. Hon poängterar att de arbetar med både snabba och mer djupgående frågor i bokcirkeln. Snabba frågor menar hon är: Hur och när? Medan de djupgående frågorna är frågor som: Tänk om eller varför? Anna anser att arbetssättet och lässtrategierna som hon använder i sin undervisning är något hon och eleverna behöver jobba mycket med. Det är inte något man lär sig på en termin. Lässtrategierna är något hon övar med eleverna under hela mellanstadiet för att eleverna sedan ska klara av att ta sig an en text på egen hand.

5.4.4 Nora

Nora anser att det är svårt att avgöra exakt hur mycket tid som går åt till att läsa skönlitterära böcker, eftersom det beror på hur mycket de hinner med. Eleverna läser i sina bänkböcker när de blivit färdiga med andra uppgifter. En gång i veckan har eleverna läsläxa. Det är dock inget som hon kontrollerar utan det är elevernas vårdnadshavare som kontrollerar det. Utöver den enskilda läsningen har klassen en gemensam bok. Boken är en skönlitterär bok som oftast är kopplad till SO-undervisningen. Den gemensamma boken läser de två gånger i veckan i helklass. Antingen läser hon högt för eleverna eller så läser de ett bestämt antal sidor enskilt.

I klassrummet försöker Nora diskutera lite mer ytliga frågor som: ”Vad tror du temat är?” ”Vad är detta för text?”. Frågorna som diskuteras handlar oftast om att beskriva karaktärerna, händelsen eller miljön. Därefter brukar det ställas mer djupgående frågor. Frågorna är på ett mer reflekterande plan, som till exempel: Varför tror du att detta är temat?, Vad gör det till att temat är ett kärlekstema? och Kan du ge exempel? Nora säger: “Det är mycket diskussioner som sker i klassrummet och det handlar om att få eleverna att tänka utanför boxen och inte ge de svaren för då handlar det om lärarens läsförståelse och inte deras”.

Eleverna arbetar i stor utsträckning med att återberätta och därmed får de välja ut svåra ord att söka upp på internet för att göra texten mer begriplig. Dessutom använder sig Nora av EPA-metoden för att få alla elever att komma till tals. EPA är en metod som använd för att alla elever ska få sin röst hörd. Metoden innebär att eleverna får tänka enskilt, sedan delge sina tankar i par och slutligen tas elevernas tankar upp i en helklassdiskussion.

5.4.5 Frida

Frida berättar att hennes mål är att eleverna ska läsa 15 minuter om dagen i skolan men dessvärre menar hon att det ofta är annat som kommer emellan. Eleverna får läsa cirka en timme i veckan i sin bänkbok. Ibland läser eleverna mer och ibland mindre, beroende på vad de arbetar med i svenskämnet. Dessutom säger Frida hennes elever får lära sig mycket om andra ämnen när de arbetar med skönlitteratur. Eleverna läser alltid en bänkbok och har alltid en gemensam skönlitterär bok som de läser tillsammans i klassen. Frida läser antingen högt eller lyssnar eleverna på boken tillsammans i helklass.

Frida berättar att hon arbetar med Läsfixarna i fyran. Hon menar att det underlättar för eleverna att ta sig igenom texterna med hjälp av Läsfixarna. När eleverna får en ny bok diskuterar de tillsammans frågor såsom: Vad tror ni boken kommer handla om? Vad säger framsidan er? Frida går även igenom den skönlitterära boken för att granska bilder och titta på baksidestexten. Eleverna får förutspå boken de läser och eleverna får ofta skriva olika sorters texter till den skönlitterära boken. Eleverna får till exempel skriva sammanfattningar. Frida arbetar med att eleverna får träna på att skriva miljö- och personbeskrivningar.

Frida arbetar på så sätt att hon klipper ut remsor med frågor som eleverna får dra. På remsorna finns det frågor som till exempel att eleverna ska beskriva huvudpersonen. Det är även frågor

som behandlar egna erfarenheter. Eleverna arbetar med remsorna i mindre grupper. Frida säger: "De tar in egna erfarenheter så inser man att de förstått boken på ett helt annat plan än typ inte bara, han var rädd i skogen, typ, utan varför var han rädd i skogen?". Eleven som sedan drog remsan får besvara frågan och därefter bjuds resterande elever in till samtal i gruppen.

Hon menar att syftet med boksamtalet är att eleverna ska kunna hålla ett samtal. Hon arbetar också med det hon kallar *Huvudena ihop*, där hon ställer frågor som till exempel: Hur skulle du göra i denna situation? Eleverna sätter sedan ihop huvudena och diskuterar frågan. Därefter lyfts frågan upp i helklass, vilket är densamma som EPA-modellen. Diskussioner som lyfts fram i helklass kan variera, ibland tar boksamtalet tio minuter och ibland 40 minuter. Frida försöker diskutera elevernas läsupplevelse men ofta blir mer tid till att diskutera bokens händelser. Frida säger: "Det är mycket fokus på det, vad har du läst, kommer du ihåg detta och förstod du vad du läste och inte känslan av det lästa liksom".

5.4.6 Arbetsätt med skönlitteratur - en sammanfattning

Samtliga lärare arbetar parallellt med att eleverna har en bänkbok och en gemensam bok i klassuppsättning. Alla lärare berättar att eleverna läser sin egen bänkbok varje dag, medan de läser den gemensamma boken en till två gånger i veckan. Lovisa, Sanna och Nora poängterar vikten av att läsa hemma för att utveckla sin läsning. Frågor som lärarna använder under bokcirkel för att främja elevernas läsförståelse är bland annat: Varför tycker du det? Varför tror du det blir så? Har du själv varit med om det innan? I så fall hur reagerade du?

Fyra av fem lärare arbetar med Martin Widmarks material *En läsande klass* i sin undervisning i årskurs fyra och fem. Ett vanligt boksamtal för samtliga lärare börjar med att eleverna får varsin bok. Eleverna tittar på omslaget, rubriken, författaren och baksidestexten. Därefter får eleverna spåna fritt för att besvara frågor som: Vad tror ni kommer hända? Vad kan boken handla om? Varför tror ni det? Genom att ställa sådana frågor menar lärarna att eleverna behöver motivera och utveckla sina svar. Enligt samtliga lärare får eleverna också svara på enklare frågor som till exempel: Vad hände i detta kapitel? Vilka är karaktärerna i boken?

5.5 Utmaningar

Lovisa berättar att det är mycket man som lärare ska hinna med och därför försvinner tiden till annat. En annan utmaning är att få med sig alla elever, speciellt de svaga eleverna som har svårt

med läsningen. Lovisa menar också att hon mest fokuserar på händelser i boken istället för själva läsoplevelsen. Hon menar att det är pressat med tid och även om man vill hinna med att diskutera läsoplevelsen, finns det inte tillräckligt med tid.

Sanna tycker att en utmaning i hennes klasser är att få med eleverna som tycker läsning är tråkigt. Det är svårt att hitta rätt böcker till dessa elever men också att hitta en variation för att stimulera dessa elever. Sanna säger: "Att få med de som tycker läsning är tråkigt, att hitta rätt böcker, variation av böcker, eller hitta texter så man hittar så det inte bli öken för de som tycker det är tråkigt".

Anna tycker att en svårighet med att arbeta med skönlitteratur är att få med sig de elever som har svårt med läsförståelsen. Hon problematiserar också utmaningen med att samtidigt utmana eleverna som är väldigt långt gångna i sin läsförståelse. En svårighet är att anpassa undervisningen efter alla elevers enskilda behov. Hon upplever svårigheter med att arbeta med djupgående boksamtal i årskurs fyra, eftersom det går mycket arbete till att lära eleverna i årskurs fyra att vara i skolan. Mycket tid hamnar på att lära eleverna om varför de går i skolan och varför de måste lära sig att läsa. Därmed blir det svårt att jobba djupgående med skönlitteratur.

En annan utmaning till varför inte Anna arbetar mycket med skönlitteratur i sin svenskundervisning är på grund av att svenskämnet innefattar många moment och områden. Därmed blir läsning av skönlitterära verk inte högst prioriterat. Anna avslutar samtalet med att säga: "Sen tänker jag att det handlar om att utmana sig själv och hela tiden och tänka vad är det för klass jag har nu. Och vad har de för utmaningar, vilken årskurs. Jag försöker hela tiden uppdatera mig, vi har bland annat Barbro Westlund och sen har jag använt kanske mycket Chambers frågor."

Nora säger: "Jag tycker det är väldigt svårt att motivera dem till att läsa skönlitteratur." Nora berättar att det är en utmaning att hitta böcker som passar alla elever. Hon menar att på så sätt blir det svårt att väcka ett intresse och finna läslust för alla elever.

Frida säger: "Jag tänker på de svaga eleverna, har några extremt svaga, men de fixar inte det med att läsa själv, där är det alltid någon som måste sitta med dem, framförallt i skönlitterära och även andra vanliga texter, där är det lite svårt att hinna med alla som behöver hjälp." Hon

berättar att hon hade velat diskutera elevernas läsupplevelse mer, men tiden inte räcker till att göra detta så ofta som hon hade velat.

Sammanfattningsvis upplever fyra av fem lärare att den främsta utmaningen av att arbeta med skönlitteratur är tidsaspekten. Lärarna upplever att tiden inte räcker till eftersom svenskämnet innefattar många områden. En annan utmaning som samtliga lärare nämner är att få med alla elever, framförallt de elever som har svårigheter med läsningen. Fyra av fem lärare nämner att det är en utmaning att hitta böcker som passar alla elever. Lärarna upplever att det är svårt att väcka ett intresse och hitta läslust för alla elever.

6. Diskussion och analys

Vårt syfte är att få en övergripande bild om hur lärarna arbetar med skönlitteratur för att förbättra elevernas läsförståelse. Till vår studie är vår övergripande frågeställning: *Hur använder svenskläraren sig av skönlitteratur för att främja elevernas läsförståelse vid djupläsning?* Dessutom har vi två underfrågor: *Vilka lässtrategier använder sig lärarna av i sin undervisning* och *vilka utmaningar upplever läraren att det finns med att arbeta med skönlitteratur och lässtrategier i sin svenskundervisning?* Med hjälp av vårt syfte och våra frågeställningar kommer vi i kommande avsnitt diskutera och analysera resultatet av den empiriska undersökningen i relation till litteraturgenomgången.

Framst behandlar vi lärarnas syn på läsförståelse och läslust i förhållande till avsnittet om tidigare forskning. Därefter förs en diskussion om lärarnas arbetssätt och vilka lässtrategier som används. Slutligen diskuteras och analyseras lärarnas utmaningar med att arbeta djupgående med skönlitteratur.

6.1 Lärarnas syn på läsförståelse och läslust

Samtliga lärare definierar begreppet läsförståelse som mer än att bara avkoda och läsa en text. Lärarna nämner att deras definition av läsförståelse också är att förstå textens innebörd och budskap, men även att läsaren kan koppla innehållet till egna erfarenheter. Skolverkets (2016a) definition av läsförståelse innebär flera aspekter vid läsning, precis som lärarna uttrycker. Enligt Skolverket (2016a) innefattar läsförståelse begreppet att kunna tolka, handskas och skapa mening i olika texter. För att främja läsförståelse menar Skolverket (2016a) att läraren ska planera sin läsning efter vem läsaren är och i vilket syfte läsningen sker. En av lärarna

menar att läsförståelse är att läsa och förstå vad något kostar i butik, en mer tillämpad definition. I vår iakttagelse ser vi att lärarens uppfattning inte speglas i Skolverkets (2016a) definition.

Som nämnt i avsnittet om tidigare forskning, menar Ingemansson (2020) att syftet med att läsa skönlitteratur är att skapa djupläsning och i sin tur läslust hos läsaren. Ingemansson (2020) hävdar att när läsaren befinner sig i djupläsningsstadiet, får denne förståelse för textens innebörd och detta i sin tur kan väcka läsglädje och motivation. På samma sätt som Ingemansson (2020), beskriver fyra av lärarna hur viktigt det är att deras elever läser skönlitteratur för att väcka läslust.

Molloy (2002) uttrycker att skönlitterär läsning är en central del i svenskämnet. I läroplanen beskrivs syftet med svenskundervisningen i grundskolan som att kunna läsa och analysera innebörden av skönlitterära texter. Att analysera innebörden av en text är inget lärarna nämner som syfte men deras utsagor vittnar ändå om att de arbetar med skönlitteratur för att utveckla elevernas analysförmåga.

Lärarna uttrycker vidare att meningen med att läsa skönlitteratur är för att deras elever ska hitta motivation till att läsa mer och uppleva bokens värld. Vi tolkar lärarnas svar att eleverna utvecklar djupläsning när de får diskutera den skönlitterära texten. Lärarna menar även att när eleverna får diskutera djupgående skapas motivation som gör att eleverna vill läsa mer och därmed väcks ett intresse till bokens värld. Vi drar en liknelse till modellen Ingemansson (2020, s. 210) använder för att förklara djupläsning och dess effekt på läsning. Därigenom tolkar vi lärarnas svar att deras arbetssätt med skönlitteratur har visat sig ge effekt på elevernas läsförståelse.

Å andra sidan nämner fyra av fem lärare att syftet med att läsa skönlitteratur är att utveckla elevernas ordförståelse, lära sig att stava och skriva bättre texter. Westlund (2012) hävdar också att syftet med att läsa skönlitteratur är för att lära sig nya ord och begrepp och genom det främja elevernas läsförståelse. Utöver det skriver Fridolfsson (2015) att läsningen genererar i bättre ordförståelse. De elever som inte har en god ordförståelse läser mindre och går därmed miste om läsoplevelser.

6.2 Arbetssätt och läsförståelsestrategier

Lärarna likställer begreppen boksamtal, textsamtal samt bokcirkel när de berättar om sina arbetssätt. Hädanefter använder vi enbart ordet boksamtal i vår diskussion. Vi ser även en benägenhet att lärarna använder begreppet lässtrategi som ett arbetssätt när de beskriver arbetet med skönlitteratur.

6.2.1 Boksamtal och bokcirkel

Iser (1978) liksom Rosenblatt (2002) beskriver den grundläggande teorin om läsarens första läsning av texten och att det i sin tur utvecklas en dialog mellan läsare och text. I vår undersökning sker dessa dialoger i hög grad när läraren använder boksamtal som metod i ett klassrumssammanhang. Lärarna för boksamtal för att främja elevernas läsförståelse, vilket både Ingemansson (2020) och Langer (2017) menar är ett sätt att nå djupläsning. Lärarna lägger stor vikt vid klassrumsdiskussioner som skapar nya idéer, bilder och frågor hos eleverna. Under klassrumsdiskussionerna används djupgående frågor för att eleverna ska kunna komma in i de olika stadierna som Langers föreställningsvärldar bygger på.

Lärarnas arbetssätt med boksamtal påminner om det beskrivna arbetssättet tillhörande Langers (2017) teoribildning om föreställningsvärldar. Däremot uttrycker lärarna inte att de förhåller sig till Langers (2017) teori. Flera lärare berättar om att de arbetar med att diskutera innehållet och diskutera det som står mellan raderna, vilket kan relateras till det Langers (2017) fasbaserade frågor. I vår mening arbetar lärarna med att förbereda läsningen genom frågor som gör att eleverna får en initial bild av vad texten kan tänkas handla om innan de börjar läsa. Lärarna låter sina elever diskutera frågor som till exempel: "Vad tror du kommer att hända i texten?", en fråga som påminner om Langers (2017) frågeställning i orienteringsfasen, fas två. Vi ser även att lärarna arbetar med djupgående frågor som relaterar till Langers (2017) tredje fas, återkopplingsfasen. Ett exempel är: "Har du varit med om detta själv och hur kändes det?". Sådana frågor får eleverna att reflektera över sitt liv, vilket är en bidragande faktor till samspelet mellan text och läsare. När eleverna sedan analyserar och diskuterar textens innebörd och budskap får de möjlighet att kliva in i vad Langer (2017) benämner som överblicksfas. Vi menar att lärarna arbetar med det som Ingemansson (2020) nämner som tänka – högt – frågor, det vill säga fasbaserade frågor vid textsamtal. På så sätt kan vi se att lärarna arbetar med flera olika läsförståelsestrategier integrerade.

En av lärarna menar att hennes elever får diskutera och analysera både enkla och djupgående frågor som behandlar innehållet och budskapet med texten. Utöver det diskuterar eleverna andra ämnen som hör till den litterära texten. För att kunna diskutera ämnena behöver eleverna koppla texten till sina egna erfarenheter, vilket är detsamma som Ingemansson (2020) beskriver hur textsamtal kan generera djupläsning.

Malmgren & Nilsson (1993) menar att om elever får läsa skönlitteratur i andra skolämnen, blir eleverna bättre läsare. Vidare lyfter Ingemansson (2010) vikten av att bearbeta skönlitteratur i andra ämnen för att skapa en djupläsning. Samtliga lärare i vår undersökning nämner att de arbetar tematiskt med skönlitteratur i SO-undervisningen. Dock gav inte lärarnas svar tillräcklig fakta om detta arbetssätt.

Ett flertal lärare beskriver att deras elever genom boksamtal får träna på det som Rosenblatt (2002) benämner som estetisk läsning. Lärarna arbetar också med efferent läsning när de arbetar med språket såsom till exempel stavning, grammatik och struktur, liksom vid läsningar av facktexter. På så sätt ser vi att lärarna arbetar parallellt med olika läsförståelsestrategier för att utveckla elevernas läsförståelse genom djupläsning. Schmidts (2013) studie visar att klassrummen oftast domineras av tysta lärmiljöer där tiden används till individuellt arbete. Detta motsäger det som lärarna i vår undersökning beskriver, eftersom lärarna förhåller sig i sin undervisning till teoretiker som bland annat Rosenblatt (2002), Langer (2017) och Chambers (2016). Genom att använda dessa läsförståelsestrategier får eleverna möjlighet att tänka kritiskt och reflektera. Därmed genereras djupläsning av skönlitteratur. Enbart en av lärarna nämnde att hon arbetade med Chambers boksamtalsfrågor. Dock menar vi att frågorna som alla lärarna ställer när de har boksamtal, liknar Chambers (2016) boksamtalsfrågor.

Vi ser att när lärarna beskriver sitt arbetssätt med boksamtal får eleverna möjlighet att utveckla sin läsförståelse. Lärarna har också en variation av undervisningssätt där de använder sig av innehållet i olika moduler från till exempel Läslyftet. Sannolikt har lärarna integrerat läsförståelsestrategierna och arbetssätten under de kompetensutvecklingar de genomgått. När Ewald (2007) gjorde sin studie var det inte ett krav i läroplanen att lärarna skulle arbeta med läsförståelsestrategier. När kravet kom 2011 kan detta vara en bidragande faktor till varför lärarna i vår studie nu arbetar med olika läsförståelsestrategier. På så sätt kan vi se att lärarna utnyttjar ny forskning istället för att förhålla sig till det som till exempel Schmidt (2013) beskriver, det vill säga övervägande tyst och enskilt elevarbete. Vi ser en tendens till att lärarnas lässtrategier är påverkade från den kompetensutveckling de genomgått. Den typ av frågor som

skapar djupläsning och som lärarna använder i sin svenskundervisning visar att lärarna till stor del har tillgodogjort sig receptionsforskning och baserar sin undervisning utifrån receptionsteoretiska resonemang.

6.2.2 Reciprok läsning och Läsfixarna

Martin Widmarks material Läsfixarna förekommer hos alla fem lärare när de har boksamtal. Lärarna menar att sättet och frågorna som eleverna arbetar med är förknippade med Widmarks material. Projektet *En läsande klass* har sin grund i reciprok läsning. Eftersom Widmarks material används av lärarna vi menar att de arbetar i hög grad med reciprok läsning. Allt eftersom lärarna tillsammans med sina elever skapar en dialog och låter eleverna reflektera över de lästa innehållet. Reciprok läsning är bland annat det som Westlund (2012) beskriver som de fyra lässtrategierna en god läsare behöver för att ta sig an en text. Glädjande ser vi att lärarna arbetar i större utsträckning med didaktiska övningar som har sin grund i reciprok läsning, vilket lyfts upp i Läslyftet och övriga kompetensutvecklingar. På så sätt kan vi se en tendens av att de lärare som genomgått kompetensutbildningar har liknande beskrivning av arbetssätt och läsförståelsestrategier.

En av lärarna poängterar att det är viktigt att förstå att eleverna behöver flera undervisningstillfällen att träna på användandet av olika lässtrategier. Läraren måste därmed arbeta kontinuerligt med att modellera olika lässtrategier och arbetssätt för att eleven sedan ska kunna klara av det på egen hand. Skolverket (2016a) nämner också att lärarens roll är att modellera för eleverna hur man tar sig an en text med hjälp av en lässtrategi. På så sätt tolkar vi lärarnas svar som att djupläsning av skönlitteratur och implementering av läsförståelsestrategier är svårt att uppnå på endast tre läsår.

Wejrum (2015) och lärarna i vår undersökning, beskriver precis som Skolverket (2016a), att eleverna behöver träna kontinuerligt för att behärska en lässtrategi. För att läsförståelsen ska utvecklas behöver läsaren behärska en eller flera lässtrategier. Vår mening av lärarnas svar är att arbetet med skönlitteratur är tidskrävande, eftersom lärarna behöver arbeta fortlöpande med läsförståelse. Därmed har mellanstadielärare endast tre läsår på sig att utveckla ett lässtrategitänk hos eleverna som kräver mer tid. Olika elever behöver olika mycket tid för att utveckla läsförståelse genom skönlitteratur.

6.2.3 Högläsning och ordförståelse

Sammanställningen av resultatet visar att alla lärare arbetar med högläsning i sitt klassrum. Högläsningen kan antingen vara att läraren läser högt för eleverna eller att eleverna läser högt. Anledningen till varför flertalet lärarna arbetar med högläsning är att eleverna ska få samma förutsättning när de tar sig an texten. De menar att högläsning förbättrar elevernas ordförståelse när de förklarar och arbetar med nya och svåra begrepp. När eleverna utvecklar ordförståelse kan eleverna förstå innebörden av texten. Westlund (2012) menar precis som lärarna, att genom högläsning utvecklas elevernas ordförråd och blir mer motiverade till läsning. Vi ser att lärarna arbetar i hög grad med ordförståelse och diskussion kring ordens betydelse. Detta är en parallell till det som Westlund (2012) nämner detta som en aspekt för att hitta en motivation till vidare läsning.

I vår undersökning ser vi att lärarna fokuserar mycket på ordförståelse som utmynnar i skrivutveckling. I Ewalds (2007) studie konstaterar hon att lärarna arbetar med skönlitteratur för att utveckla elevernas stavning och skrivning. Vi ser en riktning mot att lärarna fortfarande arbetar med skönlitteratur för att främja elevers skrivande och ordförståelse men med en mer tillämpad och integrerad form.

6.3 Bokval och tid

I avsnittet om tidigare forskning berättar vi om flertalet forskare som nämner att lärarna har svårigheter att hinna med textsamtal eftersom tiden inte räcker till. Ewald (2007) skriver att flera lärare inte för djupgående diskussioner i sina klassrum på grund av tidsbrist. På så sätt tränar eleverna inte i tillräckligt hög grad på sin läsförståelse. I vår undersökning konstaterar lärarna att tiden fortfarande är en utmaning. Glädjande ser vi att lärarna arbetar med läsförståelsestrategier i en utökad grad till skillnad från Ewalds (2007) studie. Dock menar lärarna att tiden inte räcker till att arbeta med skönlitteratur lika mycket som de skulle vilja. Vi ser en tendens till att lärarna känner en press i arbetet med skönlitteratur eftersom mycket annat ska hinnas med.

En annan utmaning som lärarna i vår studie upplever, är att de har svårt med att hitta den rätta boken som passar varje enskild elev och dennes intresse. Molloy (2002), skriver att val av bok inte behöver vara förknippad med elevernas intresse. Hon menar att det är lärarens didaktiska val som avgör kvaliteten på läsningen. Molloy (2002) uttrycker även att arbetssättet är det som

resulterar i om ett intresse väcks hos eleven eller inte. Hon hävdar att om lärarna ställer de rätta frågorna, känner sig eleverna delaktiga i diskussionerna, vilket skapar ett intresse hos eleverna. Vi kan konstatera att grundlärares didaktiska val har utvecklats med tiden. Lärarna arbetar i större utsträckning med djupgående frågor i arbetet med skönlitteratur i svenskundervisningen. Eftersom lärarna nu alltmera för djupgående diskussioner, väcks ett intresse för den skönlitterära världen.

6.4 Sammanfattande slutsatser

Sammanställningen av resultatet i vår undersökning visar att samtliga lärare arbetar med liknande arbetssätt och lässtrategier för att främja elevernas läsförståelse. De läsförståelsestrategier som lärarna arbetar med är både ytliga och djupgående boksamtalsfrågor. Lärarna anser att det är viktigt att arbeta med skönlitteratur för att utveckla ett läsförståelsetänkande hos eleverna. Syftet med att eleverna får läsa skönlitteratur är bland annat att eleverna ska introduceras till bokens värld och finna en motivation och läslust. Lärarnas definition av begreppet läsförståelse och syftet med läsning av skönlitteratur, reflekteras i deras undervisning. Lärarna varierar sin undervisning med skönlitteratur. Eleverna får arbeta med att främja både språket, ordförståelse, stavning och avkodning men också träna på att reflektera, analysera och diskutera djupgående med hjälp av sina och andras erfarenheter.

Undersökningen visar därmed att lärare arbetar i hög grad med boksamtal och högläsning än vad vi hade förväntat oss utifrån litteraturgenomgången. Vi kan se en tydlig bild av att lärarna som genomgått kompetensutbildningar har implementerat olika lässtrategier i sin undervisning. Flertalet lärare arbetar med Widmarks material vid boksamtal, vilket genererat i djupgående diskussioner med eleverna. Vi ser dessutom att materialet som lärarna använder när de arbetar med skönlitteratur, liknar Langers (2017) och Chambers (2016) fördjupade frågor. Det finns en medvetenhet hos lärarna att de fasbaserade frågorna bidrar till att främja elevernas läsförståelse.

Vi kan konstatera utifrån vår studie en förändring i lärarnas arbete med skönlitteratur för att främja elevers läsförståelse. Till skillnad från vad Schmidt (2013) skriver, ser vi att lärarna inte använder sig utav enskilt och tyst arbete i sina klassrum. Vi kan därmed konstatera att arbetssättet lärarna förhåller sig till när de arbetar med skönlitteratur, är det som vi i vår grundlärarutbildning i årskurs 4–6 har fått ta del av.

7. Bidrag till forskning

Utifrån vår litteraturgenomgång kan vi se att forskning visar att lärarna arbetar för lite med skönlitteratur för att främja elevers läsförståelse. Därmed blev vi nyfikna på att undersöka om något hade utvecklats sedan läsförståelsestrategier integrerades i läroplanen 2011. Empirin visade däremot att lärarna arbetar i större uträkning med djupgående frågor i arbetet med skönlitteratur för att främja elevernas läsförståelse. Utifrån resultatet i vår undersökning fick vi emellertid mindre kunskap om lärarnas ämnesöverskridande arbete mellan svenska och samhällsorienterade ämnen. Därmed hade det varit intressant att undersöka mer djupgående hur lärare arbetar tematiskt med skönlitteratur i svenska och samhällsorienterade ämnen. Även en undersökning om lärares val av skönlitteratur och kunskap om användandet av olika genrer inom området barn- och ungdomslitteratur vore intressant.

Referenser

- Adler, Mary & Rougle, Eija (2005). *Building literacy through classroom discussion: research-based strategies for developing critical readers and thoughtful writers in middle school*. New York: Scholastic Inc
- Bagga-Gupta, Sangeeta, Evaldsson, Ann-Carita, Liberg, Caroline & Säljö, Roger (red.) (2013). *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. 1. uppl. Malmö: Gleerup
- Chambers, Aidan (2016). *Böcker inom och omkring oss*. [Ny utg.] Stockholm: Gilla böcker
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Dahl, Christoffer (2019). *Skönlitteratur i alla ämnen främjar lärande*
- Denscombe, Martyn (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3., rev. och uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur
- Ewald, Annette (2007). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2007
- Fridolfsson, Inger (2015). *Grunderna i läs- och skrivinläring*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
<https://www.martinwidmark.se/en-lasande-klass/>[2020.04.29]
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/skonlitteratur-i-alla-amnen-framjar-larande?fbclid=IwAR3p6TBaOZP-Mgf3pDf4oQ40KSOvGtehUCMIfhmaBXS3L-hxxLNl06KvJEA>[2020.03.31]
- Ingemansson, Mary (2010). *"Det kunde lika gärna ha hänt idag": Maj Bylocks Drakskeppstrilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. Göteborg: Makadam förlag
- Ingemansson, Mary (2020). *Lärande genom skönlitteratur: djupläsning, förståelse, kunskap*. Andra upplagan Lund: Studentlitteratur
- Iser, Wolfgang. (1978). *The implied reader: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Karlsson, Ola (red.) (2017). *Svenska skrivregler*. Fjärde upplagan Stockholm: Liber
- Langer, Judith A. (1995). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press

- Langer, Judith A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Andra upplagan Göteborg: Daidalos
- Lindgren, Karin (2010) *Elever läser för lite och för enkla texter* <https://lararnastidning.se/elever-laser-for-lite-och-for-enkla-texter/>[2020.04.20]
- Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) (2017). *Lärande, skola, bildning*. Fjärde utgåvan, reviderad Stockholm: Natur & Kultur
- Magnusson, Kerstin, Malmgren, Gun & Nilsson, Jan (2013). *Att göra sin röst hörd tematisk undervisning i grundskolans mellanår*. Johanneshov: MTM
- Malmgren, Lars-Göran (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet: litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar: om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur
- Molloy, Gunilla (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskola
- Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur
- Schmidt, Catarina (2013). *Att bli en sån' som läser: barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2013 Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-3204>
- Skolverket (2016a), *Att läsa och förstå - läsförståelse av vad och för vad*, Skolverket: Stockholm
- Skolverket (2016b), *Utvärdering av Läsflyftet - Delrapport 1 : De första 13 modulerna*: https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a74183d95/1537192975607/Laslyftet_utvardering_delrapport1.pdf [2020.05.06]
- Skolverket (2019a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr 11. reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket (284 s)
- Skolverket (2019b). *PISA: en studie om kunskaper i matematik, naturvetenskap och läsförståelse* <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsomradet/pisa-internationell-studie-om-15-aringars-kunskaper-i-matematik-naturvetenskap-och-lasforstaelse>[2019.12.13]
- *Svenska akademiens ordlista över svenska språket*. 13. uppl. (2006). Stockholm: Svenska akademien

- Vetenskapsrådet (u.å.) *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*, Länk: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wejrum, Marie (2015). *Lässtrategier - en introduktion*
[https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/006_lasstrategier_for_sakprosa/del_02/material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/M6_4-9_02A_02_lasstrategier%20\(1\).docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/006_lasstrategier_for_sakprosa/del_02/material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/M6_4-9_02A_02_lasstrategier%20(1).docx)[2020.04.27]
- Westlund, Barbro (2012). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. 2., uppdaterade utg. Stockholm: Natur & kultur
- Widmark, Martin (2014). *En läsande klass*

Bilagor

Bilaga 1

Brev till intervjudeltagare

Hej!

Vi heter Josefin Törnell och Hanan Khalil och vi går vår sista termin på lärarutbildningen till grundskollärare årskurs 4-6 på Högskolan Kristianstad. Vi skriver vårt examensarbete om skönlitteraturens betydelse för elevers läsförståelse och hur svensklärare arbetar med skönlitteratur och läsning i mellanåren. Vår handledare är Mary Ingemansson.

Valet av deltagare har gjorts utifrån svensklärare som undervisar i årskurs 4–6 i södra Sverige. Vårt syfte med denna intervju är att få en inblick i svensklärares arbete med skönlitteratur i fokus.

Era intervjuer kommer att vara oidentifierade och kommer enbart användas i vårt examensarbete i forskningssyfte. Vi vill också informera er om att det är fler än vi som kommer ta del av materialet efter att det transkriberats. Ni har ingen skyldighet att svara på våra frågor och ert deltagande är helt frivilligt. Ni kan när ni vill avbryta och vi kommer då inte att använda materialet. Vi beaktar Vetenskapsrådets riktlinjer gällande etik och god forskningssed.

Tack på förhand för ert deltagande. / Josefin Törnell & Hanan Khalil

Josefintornell@hotmail.com 0708500780

Hanan.Khalil100@gmail.com 0722567032

2020-04-01

Bilaga 2

Frågor till intervju med lärare i årskurs 4–6 angående skönlitterär läsning.

Vissa frågor nedan kan med fördel besvaras tillsammans.

Ålder?

Hur länge har du jobbat som lärare?

Har du deltagit i fortbildning och i så fall vilken?

Hur ser du på läsförståelse och vilken är din definition på läsförståelse?

Vilket är huvudsakliga syftet med att dina elever får läsa skönlitteratur?

1. Hur ofta får dina elever läsa skönlitterära texter? Hur ser fördelningen ut över ett läsår?
2. Vilka olika sätt att arbeta med skönlitteratur använder du? Ge exempel på undervisningsförlopp. Vilka olika läsförståelsestrategier använder du?
3. Hur kan ett vanligt boksamtal/textsamtal se ut när du utför det i din elevgrupp? Läser eleverna var sin egen bok eller läser ni en gemensam?
4. Beskriv hur er djupgående diskussion kan se ut.
5. Hur ofta diskuterar ni elevernas läsoplevelse istället för enbart bokens händelser?
6. Upplever du att dina elevers läsförståelse förbättras med den undervisning du har med skönlitteratur och i så fall på vilket sätt?
7. Vilken betydelse har årskursen för användandet av dina olika lässtrategier?
8. Vilka för- och nackdelar finns det med att arbeta på de undervisningssätt som du utgår ifrån? Vilka utmaningar finns?
9. Finns det några andra aspekter om läsförståelse eller läsningen i din klass som du vill berätta om?

Datum: 2020-04-02