

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Lärarytbildningen

Att väcka läs- och skrivglädje

Författare

Jessica Sundell
Anna Thoreson

Handledare

Nils Thorstensson

www.hkr.se

Att väcka läs- och skrivglädje

Abstract

Syftet med detta arbete var att försöka finna motiverande arbetssätt som möjliggör att läs- och skrivglädjen väcks/utvecklas i den klass där vår verksamhetsförlagda del av lärarutbildningen var förlagd höstterminen 2005.

I teoridelen redogörs det dels för olika teoretiska utgångspunkter gällande vår syn på kunskap och lärande och dels för de teoretiska utgångspunkter som motiverar vikten av arbetet med läs- och skrivundervisning i skolan. Slutligen redogörs även för olika teoretiska utgångspunkter vilka lett fram till valet att arbeta utefter ett tematiskt arbetssätt. Vi har använt oss av intervjuer av såväl elever som aktiva pedagoger i vår datainsamling. Elevintervjuerna låg till grund för utformningen av arbetssättet och syftet med pedagogintervjuerna var att ytterligare utveckla vårt kunnande inom läs- och skrivundervisning.

Vårt examensarbete handlar således om huruvida tematiskt arbetssätt kan väcka/utveckla berörda elevers läs- och skrivglädje, för att därigenom utveckla läs- och skrivförmågan. Resultatet av arbetet ledde fram till följande slutsats; vi har inga bevis som styrker att vi lyckats med vår ambition att utveckla läs- och skrivglädjen hos alla elever i den aktuella klassen, men vi kan visa att vi lyckats med de elever som var i störst behov av det.

Ämnesord

Läs- och skrivglädje, läsning, skrivning, skolår 4, tematiskt arbete.

Tack till;

Vi vill rikta ett stort tack till alla elever som möjliggjorde vårt försök att väcka läs- och skrivglädje, vi kommer aldrig att glömma erfarenheterna vi gjort tillsammans. Tack även till vår VFU- handledare Lena Winberg för ditt arbete med att handleda oss på vår väg att finna vår lärarroll, samt för den plats du lämnade för oss i din klass under veckorna hösten 2005. Tack också till de pedagoger som delat med sig av sina erfarenheter, så att vi kunde öka våra kunskaper inför vårt examensarbete.

Ett innerligt tack till Carita Sjöberg- Larsson, för att du hjälpte oss att begränsa vår problemformulering vilket gjorde den hanterbar. Men framförallt för att du givit oss inspiration samt styrka under åren som gått.

Ett varmt tack riktar vi även till Christina Lindh för att du har hjälpt oss att förbättra vårt skriftspråk. Du är källan till att vi själva utvecklat vår läs- och skrivglädje! Främst vill vi dock tacka dig för den innerliga inspiration du har givit oss under hela vår lärarutbildning. Ditt uttryck att ”det är bara att gilla läget” har blivit vårt motto.

Sist men absolut inte minst vill vi rikta vårt hjärtligaste tack till vår handledare Nils Torstensson som delat med sig av sin expertis och handlett hela vårt examensarbete, från första bokstaven till sista punkten. Utan din uppmuntran och vägledning skulle inte arbetet ha varit lika roligt att göra.

Tusen tack till er alla!
Jessica och Anna

Kristianstad 051217

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING	6
1.1 Bakgrund	6
1.2 Syfte	7
1.3 Problemformulering	7
1.4 Examensarbetets formalia	8
1.5 Disposition	8
2 TEORI	9
2.1 Teoretiska utgångspunkter gällande synen på kunskap och lärande	9
2.1.1 Kognitivism- Konstruktivism	9
2.1.2 Sociokulturellt perspektiv	11
2.2 Teoretiska utgångspunkter gällande läsning och skrivning i skolan	12
2.2.1 Varför läsa?	13
2.2.2 Varför skriva?	16
2.3 Styrdokument kopplade till läsning och skrivning i skolan	18
2.4 Tematiskt arbete	20
2.5 Styrdokument kopplade till undervisningsformer i skolan	22
3 EMPIRI	23
3.1 Metod	23
3.1.1 Val av metod för arbetssätt	23
3.1.2 Val av metod för datainsamling	23
3.2 Datainsamling	24
3.2.1 Aktionsforskning	24
3.2.2 Fenomenografi	25
3.2.3 Intervjuer	26
3.3 Etiska principer	27
3.4 Urval	28
3.4.1 Elevgrupp	28
3.4.2 Urval till datainsamling	28
3.5 Genomförande av intervjuer	29
3.5.1 Elevintervjuer	29
3.5.2 Pedagogintervjuer	30
3.6 Redovisning och analys av intervjuer	30
3.6.1 Elevintervjuer	30
3.6.2 Pedagogintervjuer	32
3.7 Genomförandet av försöket att väcka/utveckla läs- och skrivglädje	36
3.8 Resultat av aktionsforskningen	41
4 VALIDITETSDISKUSSION	44
5 DISKUSSION OCH SLUTSATS	46
5.1 Diskussion	46
5.2 Slutsats	49
SAMMANFATTNING	51
Bilaga 1	56
Bilaga 2	58

1 INLEDNING

Detta examensarbete handlar om huruvida tematiskt arbetssätt kan väcka/utveckla elevers läs- och skrivglädje, för att därigenom utveckla läs- och skrivförmågan. Examensarbetets målgrupp är blivande och verksamma pedagoger, samt alla som intresserar sig för skolan och arbete med läsning och skrivning.

Vi som har skrivit examensarbetet är två kvinnliga lärarstudenter vid Högskolan Kristianstad. Vår inriktning inom utbildningen Barnets lärande- lärarens roll skiljer sig åt såtillvida att en av oss inriktat sig mot svenska och samhällskunskap och en mot matematik och naturvetenskap. Under utbildningens sista termin då det tredje allmänna utbildningsområdet ägde rum, skulle ett examensarbete om 10 poäng genomföras. Arbetet skulle ha sin utgångspunkt i skolans praktik och var ämnat att utveckla oss studenter som pedagoger samt fördjupa vår förmåga att reflektera över vår yrkesroll. Även om vi haft olika inriktningar inom utbildningen, har vi båda genom kunskap och erfarenheter fått insikt i hur viktigt det är att barn utvecklar sin läs- och skrivförmåga. Denna förmåga är inte enbart något som påverkar undervisningen i svenska utan har även stor betydelse för inhämtning av kunskap inom andra ämnen, som exempelvis matematik och naturvetenskap.

1.1 Bakgrund

Intresset för det ämne vi valt att skriva om väcktes vid ett samtal med en av våra tidigare lärarutbildare på fältet (LUF: are). Hon berättade för oss att flera elever i hennes klass befann sig på en låg kunskapsnivå i sin läs- och skrivutveckling. Dessa elever hade en bristande läslust, vilket även påverkade skrivförmågan och skrivlusten negativt. Detta fick även negativa följder för de övriga skolämnena, vilket i sig också påverkade arbetet i de övriga skolämnena negativt. Vidare informerades vi om att hon lagt märke till att majoriteten av klassen hade ett bristande läsintresse. Efter samtalet diskuterade vi allvaret i situationen med varandra och kom fram till att våra gemensamma erfarenheter visar att detta inte är ovanligt i dagens skola. Under utbildningen har vi uppmärksamrats på problematiken kring barns allt mer försämrade läs- och skrivförmåga, bland annat genom skolverkets nationella utvärdering av grundskolan 2003. Som blivande pedagoger måste vi ha beredskap, kunskap samt olika strategier för att kunna möta elever med liknande svårigheter. Då vi erbjöds av LUF: aren att

genomföra ett försök med syfte att väcka/utveckla läs- och skrivglädjen i hennes klass, tog vi tillfället i akt. Detta dels för att vi skulle kunna använda oss av erfarenheten till vårt examensarbete och dels för att få värdefulla kunskaper inför vårt kommande yrkesliv som pedagoger. Vi genomförde således projekt under fem verksamhetsförlagda utbildningsveckor (VFU) hösten 2005.

I enlighet med direktiven i grundskolans läroplan- Lpo 94, skall skolan ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer i tal och skrift (Utbildningsdepartementet, 1998). För att de berörda eleverna i den aktuella klassen, liksom framtida elever vi kommer att möta, skall kunna uppnå målen för grundskolan gällande läsning och skrivning, anser vi att eleverna måste möta olika arbetssätt och arbetsformer. Vi tror att läs- och skrivglädjen kan väckas, och således även elevernas förmågor inom läsning och skrivning utvecklas, genom ett koncentrerat, målinriktat och varierat arbetssätt, där eleverna utifrån sina egna förutsättningar ges möjlighet att vidareutveckla läs- och skrivförmågan.

1.2 Syfte

Syftet med arbetet är att försöka finna motiverande arbetssätt som möjliggör att läs- och skrivglädjen hos eleverna i den aktuella klassen väcks/utvecklas. Vi har som mål att arbetssättet skall kunna anpassas och användas generellt vid utveckling av elevers glädje till läsning och skrivning. Vi har dock på intet sätt som avsikt att utarbeta ett heltäckande arbetssätt för en generell undervisningsmetod gällande läs- och skrivutveckling.

1.3 Problemformulering

Kan vi, med utgångspunkt från rådande teorier och aktuell forskning kring läs- och skrivundervisning, finna arbetssätt med syfte att väcka/utveckla berörda elevers glädje gällande läsning och skrivning?

1.4 Examensarbetets formalia

För att få en korrekt utformning av arbetets formalia har vi använt oss av Svenska språknämndens (2002) *Svenska skrivregler* samt *Svenska Akademiens Ordlista* (SAOL12, 1998).

I fråga om planering, genomförande och rapportering av vår studie, har vi använt oss av Patel och Davidsons bok *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*.

Då det finns flera olika metoder för att ge litteraturhänvisningar, har vi valt att använda oss av *Harvardsystemet*, vilket innebär att det i den löpande texten anges författare och årtal. I slutet av arbetet ges en samlad förteckning över den litteratur som arbetet hänvisar till, vilken arrangeras alfabetiskt efter författarens efternamn. I förteckningen upptas alla skriftliga källor, till vilka uttryckliga hänvisningar gjorts (Bjerstedt, 1997).

1.5 Disposition

I forskningsbakgrunden i kapitel 2 kommer vi att redogöra för teoretiska utgångspunkter gällande den kunskapssyn vi anammat under lärarutbildningens gång. Likaså kommer det att ges en redogörelse för teoretiska utgångspunkter gällande läsning och skrivning i skolan samt för tematiskt arbetssätt. I detta kapitel behandlas även skolans styrdokument kopplade till läsning/skrivning samt undervisningsformer i skolan. I den empiriska delen, kapitel 3, kommer det att redogöras för val av metod gällande tematiskt arbetssätt samt för den datainsamling som gjorts. Vidare redogörs det för etiska principer gällande forskning, samt urvalet till studien som gjorts för att kunna finna svar på problemformuleringen. I kapitel 4 beskrivs genomförande och resultat av datainsamling samt försöket att väcka/utveckla läs- och skrivglädje. I kapitel 5 analyseras resultatet. I kapitel 6 förs en validitetsdiskussion kring studiens resultat, i kapitel 7 diskuteras arbetet som helhet samt att den slutsats arbetet lett fram till presenteras. I kapitel 8 sammanfattas slutligen arbetet.

2 TEORI

I denna del av arbetet kommer det att redogöras för de teoretiska utgångspunkter vi anser ligga till grund för arbetet, utifrån dess syfte och problemformulering.

2.1 Teoretiska utgångspunkter gällande synen på kunskap och lärande

Vi har valt att redogöra för vår syn på kunskap och lärande, då vi anser att den är av klar pedagogisk relevans för vårt examensarbete. Vi menar att den uppfattning pedagoger har kring kunskap och lärande genomsyrar planering, genomförande och utvärdering av undervisning. Vi delar båda samma kunskapssyn och är följaktligen eniga gällande hur vi tror att barn tillägnar sig kunskap under ultimata förhållanden. Att ingående redogöra för vår fullständiga kunskapssyn är inte av relevans för detta examensarbete. Vi har en induktiv syn på lärande enligt vilken man först gör erfarenheter och sedan lär och utvecklas, som är präglad dels av konstruktivistiskt och dels av sociokulturellt perspektiv. Detta innebär att vi anser att båda dessa traditioner måste vara representerade för att ultimata betingelser för lärande skall äga rum. Med bakgrund i ovanstående har vi därför valt att presentera dessa inriktningar och dess forskare.

Det finns såväl likheter som skillnader mellan de perspektiv som representeras av den konstruktivistiska tradition som den schweiziske forskaren Jean Piaget (1896-1980) förespråkar, och det sociokulturella perspektiv som förknippas med den ryske psykologen och pedagogen Lev Vygotskij (1896 -1934) (Säljö, 2000). Man kan välja att betona skillnaderna eller likheterna för att på så vis fördjupa sig vidare inom de olika traditionerna. Då detta är en helt annan diskussion utan relevans för arbetet har vi valt att lyfta fram de drag som vi menar är väsentliga i sammanhanget och som tillsammans formar vår syn på kunskap och lärande.

2.1.1 Kognitivism- Konstruktivism

”Kognitivismen är en modern variant av en klassisk filosofisk ståndpunkt vad gäller syn på kunskap och språk som i filosofihistorien kallas rationalism” (Säljö, 2000:49). Ordet intellekt har sitt ursprung i latinets *ratio*, därav termen rationalism. Enligt Roger Säljö (2000), svensk professor i pedagogik, betonar termen kognitivism människans tänkande som det

huvudsakliga forskningsobjektet. Den del av kognitivismen som har fått störst inflytande gällande synen på lärande är vad som brukar kallas konstruktivism, det vill säga betoningen av att individen inte passivt tar emot information utan genom egen aktivitet konstruerar en förståelse av omvärlden. ”När barnet studerar och manipulerar omvärlden fysiskt och begreppsligt, konstruerar det samtidigt en personligt meningsfull bild av världen.” (Säljö, 2000:59). Detta perspektiv finns inte minst hos Piaget som ville klargöra hur människan bildar kunskap i samspel med omgivningen och som lade fokus på människans intellekt (Säljö, 2000).

Piaget har haft stort inflytande på hur undervisning skall bedrivas och präglar i hög grad dagens syn på lärande. ”När man går in i ett klassrum idag i många europeiska länder, men också på andra håll i världen, är chansen stor att man kommer in i en miljö som kraftigt inspirerats av piagetanska föreställningar om hur undervisning skall gå till” (Säljö, 2000:58). Enligt Säljö (2000) influerades även läroplaner från 60-, 70-, 80- och 90- talen i många länder av piagetanska idéer.

Enligt Säljö (2000) hade Piaget en induktiv syn på inläring, dock menade Piaget att barn helst skall göra erfarenheter på egen hand, utan den vuxnes ingripande och förklarande. Säljö ifrågasätter emellertid detta synsätt och konstaterar att ”det knappast är rimligt att anta att barns egna aktiviteter leder till att de kan upptäcka de abstrakta ’kunskaper’ om världen som finns upplagrade i exempelvis vetenskaplig kunskap” (Säljö, 2000:62).

Självreglering har en mycket central roll i den konstruktivistiska kunskapssynen. Denna självreglering innebär att människan strävar efter en balans mellan det yttre som sker runtomkring henne och de inre kunskaper hon bär med sig. Om det sker en störning i denna balans uppstår en konflikt inom människan. För att återställa ordningen anpassar sig människan genom en aktiv process som Piaget benämner adaptation (Stensmo, 1994). En grundläggande tanke i Piagets syn på utveckling är att vi i vårt samspel med omvärlden ständigt regleras genom två samtidigt verkande processer; assimilation och ackommodation (Säljö, 2000:60). Assimilation innebär att vi tar till oss den information vi ser och anpassar den till de kunskaper vi redan har. Ibland registrerar vi dock fenomen som strider mot våra tidigare kunskaper. Genom ackommodation förändras då våra gamla tankebanor så att även den nya, icke tidigare kända informationen, skall kunna rymmas i vårt medvetande som accepterad kunskap (Stensmo, 1994).

Enligt Stensmo (1994) fokuseras Piagets tankar mer på hur undervisning och inläring skall genomföras snarare än på vad som skall läras. Piaget förespråkade en så kallad aktivitetspedagogik, vilken innebär att barn och unga lär sig genom aktivt handlande. Vidare menar han att lärandet är en aktiv process ”... barn och unga erövrar kunskaper genom egna handlingar och erfarenheter. De lärande har en naturlig nyfikenhet och intresse att undersöka och ta reda på olika saker” (Stensmo, 1994:134). Piaget ansåg att pedagogen skall ta fasta på elevernas egen kreativitet och upptäckarlusta. Dock var han kritisk mot skolans fixering vid det talade eller skrivna ordet. Piaget menade att om barnen enbart fick läsa om eller höra pedagogen tala om olika saker kunde undervisningen bli meningslös för dem (Stensmo, 1994).

2.1.2 Sociokulturellt perspektiv

Synen på lärande kan även ses ur ett sociokulturellt perspektiv, något som Säljö (2000) forskat kring. Han menar att omvärlden och den kultur en människa lever i har stor betydelse för hennes sätt att lära och utvecklas. Hans teorier får stöd i den forskning som bland annat Vygotskij bedrev. Det sociokulturella perspektivet har liknande tankar med konstruktivismen, ett exempel på detta är att båda teorierna lägger stor vikt vid elevens egen erfarenhet och aktivitet. Författaren G. Lindqvist (1999) menar att kunskap som inte förvärvats genom egen erfarenhet, inte är någon kunskap alls.

Dock skiljer sig traditionerna åt bland annat enligt följande; ur ett konstruktivistiskt synsätt utvecklar barnet själv en förståelse för sin omgivning genom att observera och manipulera den, och därigenom dra slutsatser kring hur världen fungerar. Således är omgivningen passiv och tjänstgör endast som objekt för barnets aktiviteter (Säljö, 2000). I ett sociokulturellt perspektiv fokuserar lärandet på samspelet mellan barnet och dess omgivning. Enligt Säljö (2000) är barnet ur det sociokulturella perspektivet mycket beroende av den vuxne då lärandet sker i socialt samspel med omgivningen, vilket är en rak motsats till det konstruktivistiska tänkandet.

Vi kan med andra ord säga att kunskapstraderingen sker genom att omvärlden förtolkas - eller för att använda det begrepp som är grunden för ett sociokulturellt perspektiv: medieras - för barnet genom lek och annan form av samspel med personer i omgivningen (Säljö, 2000:66).

Enligt Säljö (2000) har kommunikationen stor betydelse för lärande och utveckling ur ett sociokulturellt perspektiv, där samtalet och interaktionen med andra betonas starkt som lärandesituationer. Genom kommunikation blir individen delaktig i kunskaper och färdigheter. Enligt det sociokulturella perspektivet är det således den sociala miljön som utvecklar elevens handlingar. Ur detta perspektiv är lärande en aspekt av all mänsklig verksamhet, och inte något som endast sker inom skolans fyra väggar (Säljö, 2000).

Det betonas även att det skall finnas ett samband mellan skolan och det verkliga livet. ”Kunskap handlar inte bara om att lära sig nya saker utan att lära sig regler och normer och utveckla sin identitet, d.v.s. att vara delaktig i samhället” (Lindqvist, 1999:280). Det sociokulturella perspektivet betonar även barnets intressen som verktyg på vägen mot kunskap. Lindqvist menar att för att ett ämne skall intressera oss måste det hänga samman med något ämne eller någon företeelse som intresserar oss.

Det alldeles nya liksom det helt gamla kan inte intressera oss eller väcka vårt intresse. Följaktligen måste vi för att sätta detta ämne eller denna företeelse i ett personligt förhållande till eleven, göra studiet av detta till elevens personliga angelägenhet. Då kan vi vara säkra på framgång. Via barnets intresse till ett nytt intresse för barnet - så lyder regeln (Lindqvist, 1999:59).

Med ovanstående lärandeteorier som pedagogisk grund har vi valt att vidare fördjupa oss inom läs- och skrivkunskapens betydelse för individen, samt vilka syften och mål som finns för svenskämnets läs- och skrivundervisning i grundskolans läro- och kursplaner. Detta för att vidare kunna arbeta fram en arbetsmetod som dels är anpassad efter den kunskapssyn vi står för och dels till det tematiska arbetssättet vi valt att prova. Vidare måste arbetsmetoden vara anpassad till den aktuella elevgrupp i vilken vi skall genomföra försöket att väcka läs- och skrivglädjen.

2.2 Teoretiska utgångspunkter gällande läsning och skrivning i skolan

Läro- och kursplanerna för grundskolan (Lgr 11) och för gymnasiet (Lgr 12) betonar att lärarutbildaren Maj Björk och svenskprofessorn Caroline Liberg (1996) menar att utgångspunkten med all läsning och allt skrivande bör vara att eleverna skall tycka att det är roligt.

Utgångspunkten för det livslånga läs- och skrivintresset utgörs av att man fått uppleva läsandets och skrivandets glädje och olika sätt att använda sitt läsande och skrivande. Att läsa och skriva är att ta sig in i textens värld, att orientera sig i den världen och att ställa frågor och att förhoppningsvis få svar. Man läser och skriver för att utveckla sig själv genom att konfronteras med vad andra har uttryckt och se hur de reagerar på det man själv uttrycker (Björk & Liberg, 1996: 22).

Författaren Göran Ejeman och svenskämnesdidaktikern Gunilla Molloy (1997) skriver i sin bok *Metodboken - svenska i grundskolan* att språket har en nyckelroll i skolarbetet. Ejeman och Molloy (1997) anser att det är viktigt att eleven utvecklar läs- och skrivförmågan, då språkförmågan har stor betydelse för såväl arbetet i skolan som för elevens liv i övrigt. Genom språket utvecklar eleven sitt tänkande, sin kreativitet, sina relationer samt sin personliga och kulturella identitet. Genom språket blir kunskap synlig och hanterbar, då eleven med hjälp av språket erövrar nya begrepp, lär sig se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera. Således växer elevens förmåga att reflektera och förstå omvärlden (Ejeman & Molloy, 1997).

Språket utvecklas i ett socialt samspel med andra. Det utvecklas om man aktivt deltar i samtal, gestaltar, improviserar, berättar och redogör inför andra människor, läser och förstår, skriver för att uttrycka känslor, tankar och idéer (Ejeman & Molloy, 1997:104).

2.2.1 Varför läsa?

Varför skall barn och ungdomar egentligen läsa böcker? Det råder en generell uppfattning inom språkforskning. Exempelvis Smith 2000 och Alleklev och Lindvall 2003 hävdar att läsning av böcker utvecklar barns läsning positivt, desto mer de läser desto bättre läsare blir de. Enligt lärarutbildaren Per Settergren (1985) är således skolans viktigaste uppgift att grundlägga goda läsvanor. Han menar således att skönlitteraturen behövs i skolan.

Molloy (1997) tar upp pedagogen Jan Nilsson som ett exempel på någon som ägnat mycket tid åt frågan varför barn och ungdomar egentligen skall läsa böcker. I hans bok *Barn, föräldrar, böcker* (1986) ger han sin syn på ämnet, vilken kan sammanfattas enligt följande;

- För att utveckla språket

Skönlitteraturen har mycket stor betydelse för barnets språkutveckling. Språket utvecklas genom läsning av böcker som har ett rikt, levande och nyanserat språk samt genom att skapa situationer då det känns meningsfullt för barnen att läsa.

- För att få kunskaper

Läsning kan ge läsaren kunskap och insikt om sig själv, om andra människor och om den värld vi lever i. Läsning kan även hjälpa läsaren att förstå verkligheten omkring sig.

- För att få hjälp

Läsning kan vara till både hjälp och tröst då läsaren kan möta människor i litteraturen som har det på samma sätt som hon själv.

- För att få underhållning

Läsning erbjuder såväl underhållning som avkoppling. I böckerna råder fantasin som kan skänka både värme och skratt och en stunds flykt från verkligheten (Ejeman & Molloy, 1997).

Även författarna Helen Amborn och Jan Hansson (2002) anger fem skäl vilka de menar framstår som de viktigaste svaren på varför barn bör läsa böcker:

- Läsningens betydelse för språkutvecklingen

Språkforskning visar att hälften av en människas ordförråd skapas före sju års ålder. Således går det inte att överskatta läsningens betydelse för språkutvecklingen. Barn bör läsa innan de kan läsa och följaktligen bör inte föräldrarnas betydelse som förmedlare underskattas i detta sammanhang.

- Läsning som hjälpmedel

För många människor utgör läsningen en tröst vid livskriser. Läsningen kan erbjuda en stunds flykt från verkligheten, som en kompensation vid ensamhet och som tröst och identifiering vid exempelvis sjukdom.

- Läsning utvecklar den empatiska förmågan samt förståelse för omvärlden

I litteraturen möter läsaren olika situationer och livsöden som ger läsaren erfarenheter och kännedom om händelser. Denna erfarenhet bidrar till större förståelse för andra och för omvärlden samtidigt som den ger självinsikt. Läsaren kan känna starkt för bokens personer, vilket kan leda till att läsaren lär sig jämföra, bedöma och värdera idéer, information, handlingsätt och ställningstaganden.

- Läsning för kunskapens och tankens skull

Läsning av litteratur vidgar människans tänkande, perspektiv på tillvaron och omfånget av visionerna. Läsningen gör vårt tänkande mångsidigt och hjälper till att organisera omvärlden, strukturera erfarenheter och samtala om allt detta.

- Läsning, för det är förbaskat roligt!

Denna punkt har ej vidareutvecklats av författarna utan talar mycket för sig själv. Amborn och Hansson anser helt enkel att det är förbaskat roligt att läsa! (Amborn & Hansson, 2002).

Enligt Settergren (1985) syftar skolans läsundervisning till att eleverna skall utveckla förmågan att skapa betydelser i text. Han menar att läsundervisningen dock har ett mer avlägset mål. Nämligen att skapa goda läsvanor, vilka innebär att läsa regelbundet, att alltid ha en bok på gång, att gå till biblioteket och välja sin läsning med omsorg samt att samtala med andra om den behållning läsningen gett.

Denna metod för boksamtal skriver den engelska pedagogen och författaren Aidan Chambers om i sin bok *Böcker inom oss – om boksamtal* (2002). Chambers menar att med hjälp av boksamtal kan man lära barn att på ett bra sätt samtala om böcker de läst, samt lära dem att lyssna på ett bra sätt. Han anser vidare att ”Nyckeln till läsandet ligger i att man samtalar om det man läst” (Chambers, 2002:17).

Chambers menar att boksamtal skall innehålla tre inslag. I ”vardagliga” boksamtal kommer inte inslagen i någon speciell ordning. De smälter samman under samtalets gång utan någon medveten styrning.

Enligt Chambers (2002) modell för boksamtal är de tre inslagen:

- Utbyte av entusiasm i form av gillanden och ogillanden

Det är först då tankar kring sådant som läsaren uppskattat och fångats av, eller sådant som av olika anledningar fått läsaren att vilja sluta läsa, har utbyts mellan människor som diskussioner om innehållets mening (tolkning och innebörd) kan äga rum.

- Utbyte av ”frågetecken” (det vill säga svårigheter)

En läsare uttrycker oftast sitt ogillande inför sådant som han har svårt att förstå. I denna del av ett boksamtal kan man tydligast se hur bokens mening diskuteras fram och skapas av läsaren tillsammans med andra.

- Utbyte av kopplingar (det vill säga att upptäcka mönster)

För att lösa problem och reda ut svårigheter, söker läsaren finna betydelsefulla samband mellan olika delar i en text. Sådana samband kan vara språk, motiv, händelser, personer, symboler eller något annat (Chambers, 2002).

Chambers menar att samtal kring litteratur i grunden är en slags gemensam eftertanke. Således blir boksamtal ett sätt att ge uttryck åt de tankar och känslor som väckts hos läsaren och den tolkning som genom samtal gemensamt skapats ur texten (Chambers, 2002).

2.2.2 Varför skriva?

Varför skall barn egentligen lära sig skriva då? Lärarutbildaren Ingegärd Sandström-Madsén (1999) anser att elever kan studera och lära på ett mer aktivt sätt om de använder sig av redskapet att skriva mer, oberoende vilket ämne det handlar om. Själva skrivandet är således, enligt Sandström-Madsén (1999), ett redskap som stärker barnets förmåga att tänka, samt får barnet att se sig självt och sin existens ur nya aspekter. Hon hänvisar till att var och en som själv försökt uttrycka sina tankar om någonting i skrift vet hur starkt själva skrivandet aktiverar det egna tänkandet. Även Ejeman och Molloy (1997) har liknande tankar då de skriver att de elever som lär sig att tänka med pennan i handen på svensklektionerna förhoppningsvis inser att skriva, som ett sätt att tänka, även fungerar i andra ämnen än just svenska.

Det är idag en etablerad uppfattning att man lär sig skriva genom att skriva. Detta anser flera framstående språkvetare, bland annat Kerstin Bergöö (1997), Frank Smith (2000) och Ulf Teleman (1991). Pedagogen och författaren Birgita Allard och författaren Bo Sundblad (1986) anser att skriva är ett sätt att tänka och att det därför är av avgörande betydelse att barn får chans att utveckla sin skrivförmåga för att utveckla sitt tänkande. Vidare menar de att språket har en överordnad ställning jämfört med talet då det skrivna ordet finns på pränt, vilket gör det möjligt att gå tillbaka till det när som helst. Pedagogen Ester Stadler (1998) vidareutvecklar tankarna då hon skriver att den som skriver har andra förutsättningar än den som talar. ”Den som skriver kan tänka igenom sina formuleringar och ändra vid behov. Skriften saknar även det situationsbundna stödet i form av pauser, betoning, mimik, gester med mera, som verkar klagörande i tal” (Stadler 1998:10).

Skrivandet kan av vissa uppfattas som en isolerad förmåga, denna uppfattning anser dock Allard och Sundblad (1986) vara felaktig. De menar att läsning och skrivning hör ihop, det vill säga att läsa och skriva förutsätter varandra. Finns det ingen som kan skriva kommer det inte att finnas några texter att läsa. På motsvarande sätt är läs- och skrivförmågan intimt relaterade till människans hela liv och verkande (Allard & Sundblad, 1986).

Enligt pedagogen Anders Mehlum (1994) måste vi läsa för att ha något att skriva om. Han menar att litteratur tematiserar mänskliga problem och glädjeämnen; liksom vuxna läser barn för att få insikter. Barn under utveckling behöver möta de erfarenheter och bilder av människor och liv som författare skriver om. Berörs barnet av läsningen, identifierar det sig med, fascinerar av, eller tar avstånd från de motiv och teman som skildras. Mehlum anser att litteratur som erbjuder dessa möjligheter för elever, även kan fungera som inspiration till det egna skrivandet. Alltså måste barn läsa för att lära sig skriva. Det finns således, enligt Mehlum, ingen annan väg in i skriftspråket än via de skrivna texterna.

I boken *Skrivundervisning* (1994) redovisar Mehlum för vad språkvetaren Stephen Krashen sammanfattar i boken *Writing: Theory and applications* (1991) gällande vad forskarna kommit fram till beträffande förhållandet mellan att läsa och att skriva. Resultaten är uppenbara;

Goda skrivare läser mer än dåliga, och barn i klasser där man läser mycket på fritiden och i skolan uppvisar en bättre språklig- textmässig förmåga än de

elever som läser mindre. Det verkar också som om elever, som läser olika typer av texter, får en bättre skriftspråklig kompetens än de elever som läser mer ensidigt material (Mehlum, 1994:21).

Bergöö med flera (1997) hänvisar till den norska forskaren Olga Dysthe, som beskrivit skrivandets fördelar jämfört med vad enbart läsning och samtal kan ge;

- Skrivandet fungerar som förstärkning i läroprocessen; vi lär bland annat genom att i ord omformulera andras tankar.
- Allt lärande kräver engagemang och egen aktivitet; ett äkta, icke reproducerande skrivande möjliggör bäggedera.
- Skrivandet kräver att läroprocessen håller den lärandes egen takt, inte lärarens eller elevflertalets.
- Skriven text tillåter oss att gå tillbaka, läsa om och reflektera över vad vi tänkt/skrivit.
- Genom att skriva kan vi skapa allt starkare förbindelser mellan vårt inre tal och det yttre.
- Eftersom skrivandet är en långsammare process än samtal ger den mer tid för reflektion, analys och syntes. Det är viktigt att varje elev får gå igenom egna reflektionsprocesser och inte övertar facit från lärare eller lärobok (Bergöö m.fl., 1997:19).

Som svar på frågan ”Varför skriva?”, menar Bergöö med flera, utöver ovanstående fördelar, att genom skrivandet blir även de mycket tysta eleverna och deras läroprocesser synliga för pedagogen och för eleverna själva. Som motsats till skrivandets fördelar har Bergöö med flera (1997) i sin forskningsöversikt kommit fram till att skolan inte på något sätt är den miljö där elevernas skrivande utvecklas ultimt, detta trots att dagens samhälle ställer krav på god skrivkunnighet.

2.3 Styrdokument kopplade till läsning och skrivning i skolan

Läroplanen (Lpo 94) innehåller mål (Vad?) och syfte (Varför?). Målen är av två slag:

- Mål att sträva mot (gäller för hela grundskolan)
- Mål att uppnå (för femte och nionde skolåret)

Metoder för att uppnå dessa mål (Hur?) överläts till pedagogerna att välja och bestämma.

Lpo 94 anger att skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola skall kunna behärska det svenska språket samt lyssna och läsa aktivt. Eleven skall även kunna uttrycka

idéer och tankar i tal och skrift (Utbildningsdepartementet, 1998). Lpo 94 anger således inte hur utan endast vad som skall uppnås. Hur målen skall kunna uppnås anges delvis i kursplanen för ämnet svenska. Denna anger att skönlitteratur, samt andra medier som till exempel film och teater, skall användas för att ge eleverna möjlighet att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva. På så vis tillgodogör sig eleverna kunskap och tar lärdom genom upplevelser (Skolverket, 2000).

Kursplanen i svenska anger att språket, i såväl tal som skrift, är av grundläggande betydelse för lärande. Språket möjliggör erövring av nya begrepp och lär eleven att se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera. Därigenom utvecklas elevernas förmåga att reflektera och att förstå omvärlden. Eleverna kan utveckla goda språkfärdigheter när de använder sitt språk i meningsfulla sammanhang. Det vill säga när de talar, lyssnar, läser, skriver och tänker. Språkkunskaper byggs upp genom kunskap om, förståelse för och användning av språket (Skolverket 2000).

I Lpo 94 står det skrivet att några av de viktigaste uppgifterna skolan har är att främja elevernas lärande samt förmedla och förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på. Detta för att främja och utveckla elevernas förståelse samt förmåga till inlevelse för andra människor, vilket har som huvudsakliga syfte att förbereda dem på att leva och verka i samhället (Utbildningsdepartementet, 1998).

Vidare tar kursplanen upp att eleven skall kunna läsa barn- och ungdomsböcker, faktatexter skrivna för barn och ungdom med god förståelse och med flyt i läsningen, samt att eleven skall kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur. Eleven skall även känna till några av de stora skönlitterära verken och författarskapen som ingår i vårt kulturarv (Skolverket, 2000).

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven;

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse
- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär
- genom eget skrivande fördjupar sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket samt utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang

- utvecklar sin förmåga att skriva läsligt för hand och att använda datorn som hjälpmedel (Skolverket 2000:96-97).

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av femte skolåret;

Eleven skall;

- kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter,
- kunna producera texter med olika syften som redskap för lärande och kommunikation,
- kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning samt kunna använda ordlista (Skolverket 2000:99).

2.4 Tematiskt arbete

För att utforma en undervisning som möjliggör möte med alla elever och som tillgodoser allas behov och förutsättningar, menar vi att pedagogen först och främst måste tänka på att undervisningen skall upplevas som konkret och meningsfull. Undervisningen skall även anpassas för att möjliggöra såväl individualisering som undervisning i helklass. Pedagoger Elisabet Doverborg och professorn Ingrid Pramling (1988) anser att det viktigaste vid val av arbetssätt är planeringsskedet där målen för undervisningen utformas, det vill säga då pedagogen utvärderar vilka insikter och färdigheter hon/han anser att eleverna skall ges möjlighet att utveckla genom lärandesituationen. Med andra ord fokuserar planeringen på vad som skall ske med eleverna och inte på själva ämnet eller aktiviteten. Det är inte förrän då pedagogen har klart för sig *vad* lärandet syftar till som hon/han skall börja reflektera över och planera *hur* undervisningen skall genomföras. Ytterligare en sak att ha i åtanke vid målformuleringen är att vara medveten om *varför* ovanstående val görs. Det vill säga att pedagogen alltid måste ha stöd för sin undervisning i skolans styrdokument (Doverborg & Pramling, 1988).

Med hänsyn till den didaktiska medvetenhet vi talat om ovan och med utgångspunkt från vår problemformulering, har vi funnit tematiskt arbete vara ett lämpligt arbetssätt. Ett tematiskt arbetssätt kan erbjuda olika metoder för undervisning samtidigt som den möjliggör tillgodoseende av elevers olika inlärningssätt och behov. Liksom det anges i Lpo 94, är inte kunskap ett entydigt begrepp; ”Kunskap kommer till uttryck i olika former, såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet” (Utbildningsdepartementet, 1998:8). Med bakgrund i

ovanstående finns det inte ett sätt eller en undervisningsmetod som kan motivera alla elever att lära. Ann Ahlberg (2001), professor i specialpedagogik, menar att "... det är bättre att pröva en mångfald olika lösningar än att kategoriskt försöka peka ut den rätta vägen" (Ahlberg, 2001:12). Kunskapsbildning bör således utgå ifrån olika uttrycksformer, vilket vi anser att tematiskt arbetssätt gör.

Att arbeta tematiskt innebär enligt Ingrid Pramling och pedagogen Sonja Sheridan (1999), att man avgränsar ett område eller en fråga för att synliggöra samt utveckla elevers förståelse för något i omvärlden. Det handlar om att medvetet gripa in och behandla något som expanderar elevers erfarenhetsvärld för att de skall ha möjligheter att utveckla kunskaper om detta område. Doverborg och Pramling (1988) menar att ett temaarbete således skall utveckla elevers föreställningar och tänkande. De menar att det inte är faktakunskaper som skall vara det centrala målet med undervisningen, utan eleverna bör lära sig att uppfatta och reflektera över olika aspekter av verkligheten utifrån sitt och andras perspektiv.

Vi fann inspiration till vårt tematiska arbetssätts utformning i Jan Nilssons bok *Tematisk undervisning* (1997). Enligt Nilsson utmärks tematisk undervisning bland annat av tre drag. Det första av dem är att olika ämnen skall integreras till en helhet där det tematiska innehållet sätts i centrum. Samtidigt skall olika färdigheter, såsom att läsa och skriva, övas i användbara sammanhang. Det andra är att tematisk undervisning har en tydlig koppling till elevernas vardagserfarenheter och vardagliga förståelser av olika samhällsliga förhållanden och företeelser. Ett tredje utmärkande drag för tematisk undervisning är att den skall vara oberoende av traditionella läromedel samt att läsning av olika sorters skönlitterära texter får en central roll i elevernas kunskapssökande (Nilsson, 1997).

Doverborg och Pramling (1988) talar om att man i alla teman kan lyfta fram och uppmärksamma elever på matematiska, språkliga, tekniska, aktuella eller samhällsliga synvinklar. Likaså framhäver de färg, form, drama och musik som bra verktyg att låta eleverna arbeta med vid bearbetning av temats innehåll. Vidare framhåller de att ett tematiskt arbetssätt inte behöver vara begränsat till en enskild grupp eller klass utan kan vara gemensamt för flera klasser inom olika skolår. Detta medför enligt Doveborg och Pramling att en integrering mellan de olika skolåren på skolan möjliggörs på ett annat sätt än vad det annars görs i den traditionella undervisningen. Dessutom kan temats omfång vara mycket varierande. De menar att ett tema i princip kan vara 1 år, 1 termin, 1 månad, 1 vecka, 1 dag

eller 1 timme. Enligt Doverborg och Pramling är det en fördel om teman kan vara långa vilket möjliggör att eleverna kan bearbeta stoffet på flera olika sätt och dess längd är beroende av syftet (Doverborg och Pramling, 1988).

2.5 Styrdokument kopplade till undervisningsformer i skolan

Som vi tidigare angett skall, enligt läroplanen Lpo 94, undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Således kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. Läroplanen anger att det finns olika vägar att nå målen. Utgångspunkten för undervisningen skall dock vara elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper, allt för att främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. Vidare skall skolarbetet uppmärksamma de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna. Dessutom skall kunskap upplevas och uttryckas på olika sätt genom att eleverna får pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. I undervisningen skall eleverna ges många möjligheter att samtala, läsa och skriva, för att på så sätt utveckla sina möjligheter att kommunicera, vilket i sin tur ger eleverna tilltro till sin språkliga förmåga (Utbildningsdepartementet, 1998).

Skolverkets kursplaner och betygskriterier anger att svenskämnet skall ge eleverna läs-, film- och teaterupplevelser. Skolan har en uppgift att utgå från elevernas egna kulturella skapande och med anknytning till deras läs-, film- och teatererfarenheter låta olika upplevelser, åsikter och värderingar mötas. Svenskämnet syftar till att stärka elevernas identitet och förståelse för människor med olika kulturell bakgrund (Skolverket, 2000).

3 EMPIRI

I denna del av arbetet kommer det att redogöras för val av metod gällande arbetssätt samt för den datainsamling som gjorts. Vidare redogörs det för etiska principer gällande forskning samt för det urval till studien som gjorts för att kunna finna svar på problemformuleringen.

3.1 Metod

Forskaren och författaren Martyn Denscombe (2000) betonar att forskaren vid val av metod måste vara uppmärksam på att det är en fråga om att avgöra vilken metod som är den mest lämpade i praktiken, inte att komma fram till att en metod överträffar alla andra.

3.1.1 Val av metod för arbetssätt

Vid valet av arbetssätt fanns det ett flertal vi skulle ha kunnat arbeta efter. Således fördjupade vi oss inom olika arbetssätt, för att på så vis finna ett sätt vi ansåg skulle kunna väcka/utveckla berörda elevers glädje gällande läsning och skrivning.

För att få svar på vår problemformulering gällande om vi, med utgångspunkt från rådande teorier och aktuell forskning kring läs- och skrivundervisning, kan finna arbetssätt med syfte att väcka/utveckla berörda elevers glädje gällande läsning och skrivning, har vi således valt att pröva det tematiska arbetssätt vi mött i teorin och omsatt detta i praktiken. Enligt Nilsson (1997) utmärks tematisk undervisning av den tydliga kopplingen till elevernas vardagserfarenheter, vilket vi anser bör kunna leda till stort engagemang från elevernas sida med resultatet att deras intresse för läsning och skrivning ökar.

3.1.2 Val av metod för datainsamling

För att kunna utforma arbetssätt med syfte att väcka/utveckla berörda elevers läs- och skrivglädje, måste pedagogen först komma åt dessa elevers uppfattningar kring läsning och skrivning, för att sedan skaffa oss kunskap i hur vi, utifrån dessa uppfattningar, kan arbeta för att väcka/utveckla läs- och skrivglädjen.

Vid utformningen av arbetssättet har vi tillämpat så kallad aktionsforskning (för utveckling av aktionsforskning se rubrik 3.2.1). Då flera av eleverna, enligt LUF:aren, befann sig på en låg kunskapsnivå i sin läs- och skrivutveckling och enligt henne visade tecken på bristande läsintresse, ville vi i första hand skaffa oss förståelse för orsakerna till problemet. För att utröna möjliga orsaker till de berörda elevernas låga kunskapsnivå och bristande läsintresse, valde vi att använda oss av en fenomenografisk forskningsansats (utveckling av fenomenografi se rubrik 3.2.2). Detta just för att utröna elevernas olika uppfattningar om läsning. För att hämta inspiration och vidareutveckla vår egen kompetens gällande arbete med läs- och skrivundervisning, genomförde vi även intervjuer med verksamma pedagoger.

3.2 Datainsamling

Här nedan görs en redogörelse för de olika metoder gällande datainsamling, vilka vi använt oss av under arbetets gång.

3.2.1 Aktionsforskning

Denscombe (2000) menar att aktionsforskning har fått ökad popularitet som ett forskningsmässigt tillvägagångssätt, vilket enligt honom kan bero på dess tillämpning inom områden som organisationsutveckling, utbildning, hälsovård och social omsorg. Aktionsforskning kan, inom dessa områden, utnyttjas av personer som vill förbättra och utveckla sin praktik. Denscombe menar vidare att aktionsforskning är en strategi och inte en speciell metod.

Aktionsforskning hör samman med tanken att förändring är något positivt. De förändringar som sker genom aktionsforskning är inte av de storskaliga slagen. Orsaken till detta är att aktionsforskningen vanligtvis är lokal och småskalig vilket medför att den därför vanligtvis fokuserar på förändringar på mikroplanet. Forskningens omfång begränsas av aktionsforskarnas behov av att inrikta sig på aspekter av deras egen praktik medan de är verksamma i denna praktik (Denscombe, 2000).

Aktionsforskningen är i huvudsak praktisk och tillämpad. Den drivs av behovet att lösa praktiska, "verkliga" problem. /.../ För aktionsforskningens del har detta att vara praktiskt inriktad emellertid också en andra betydelse,

viket är det som hjälper till att ge den en unik identitet som forskningsstrategi. Forskningen måste genomföras *som en del av praktiken* snarare än att vara ett påklistrat tillägg till den (Denscombe, 2000:72-73).

Fyra karaktäristiska drag vilka definierar aktionsforskning:

- *Praktisk inriktning* och i organisationsmässiga miljöer. Dess syfte är att gripa sig an 'verkliga' problem och frågor, huvudsakligen på arbetsplatser
- *Förändring*. Förändring anses som en integrerad del av forskningen både som ett sätt att ta itu med praktiska problem och som ett medel att få större kännedom om fenomen och företeelser
- *Cyklisk process*. Forskningen inrymmer en återkopplingsmekanism, där de inledande resultaten ger möjlighet till förändringar som sedan implementeras och evalueras som utgångspunkt för fortsatta undersökningar.
- *Deltagande*. De centrala människorna i forskningsprocessen är deltagarna. Deras deltagande är aktivt, inte passivt (Denscombe, 2000:72).

'Aktionsforskningen [förkastar] föreställningen om en process i två steg, där forskaren först bedriver sin forskning och praktikerna sedan i ett andra fristående steg tillämpar den kunskap som har genererats av forskningen. De två processerna – forskning och handling – är istället integrerade.' (Somekh i Denscombe, 2000:73). Med bakgrund i ovanstående måste således aktionsforskningen involvera forskaren, det vill säga deltagaren, på ett mycket nära sätt. Denscombe betonar följaktligen att det inte räcker med att bedriva forskningen som en del av arbetet. Forskaren måste undersöka sin *egen* praktik med sikte på att förändra den på ett fördelaktigt sätt, för att överensstämma med aktionsforskningens anda (Denscombe, 2000).

3.2.2 Fenomenografi

Fenomenografin i sig är inte en metod, även om den är förknippad med en del metodiska element. Den är inte heller en teori om erfارande, även om det är möjligt att härleda teoretiska element från den. /.../ Fenomenografi är snarare ett sätt, en ansats för att identifiera, formulera och hantera vissa typer av forskningsfrågor, en specialisering som framförallt uppmärksammar frågor som är relevanta för lärande och förståelse i en pedagogisk miljö (Marton & Booth, 2000:147).

Enligt professor Ference Marton och fil. doktor Shirley Booth (2000) betraktar fenomenografin människor som bärare av olika sätt att erfara fenomen. Att beskriva erfارande

är att beskriva hur världen framträder för människor. Den beskrivning som en fenomenografisk studie leder till är således en beskrivning av hur människor på en kollektiv nivå uppfattar ett fenomen (Marton & Booth, 2000).

I resultatet av en fenomenografisk studie framträder inte enskilda personers uppfattningar, utan det är olika tendenser och variationer av erfارande som träder fram. Fenomenografin grundar sig alltså i tanken att varje människa förstår en sak på sitt egna sätt. Marton och Booth benämner detta som att människor har kvalitativt skilda uppfattningar om samma fenomen. Den vanligaste metoden för att komma åt och beskriva människors olika uppfattningar av fenomen i omvärlden är att genomföra intervjuer (Marton & Booth, 2000).

3.2.3 Intervjuer

För att möjliggöra användandet av en fenomenografisk forskningsansats, valde vi inledningsvis att genomföra individuella kvalitativa intervjuer med varje elev. ”Syftet med en kvalitativ intervju är att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheten hos något, t.ex. den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen” (Patel & Davidsson, 2003:78). I vårt fall genomfördes intervjuerna för att kunna utröna berörda elevers erfärande av fenomenet läsning, detta för att på så sätt kunna planera och genomföra ett tematiskt arbete med skönlitterära inslag med syftet att försöka väcka/utveckla läs- och skrivglädjen.

Enligt pedagogerna Runa Patel och Bo Davidson (2003) är utformningen av kvalitativa intervjuer sådan att frågorna som intervjuaren ställer ger utrymme för respondenten (intervjupersonen) att svara med egna ord, det vill säga att frågorna så gott som alltid har en låg grad av strukturering.

Intervjuaren kan i en kvalitativ intervju välja att ha en hög eller låg grad av standardisering på intervjun. Vid hög grad av standardisering ställs frågorna i en bestämd ordning (Patel & Davidson, 2003). Våra elevintervjuer hade således en låg grad av standardisering så till vida att vi inte brydde oss om i vilken ordning frågorna ställdes. Vi förberedde ett antal frågor rörande elevernas läsvanor med syfte att utröna deras erfärande av läsning (se bilaga 1). Dessa utgick vi från vid varje intervjutillfälle. Detta var ett medvetet val då vi genom tidigare arbete med de berörda eleverna vet att de ibland kan ha svårigheter att formulera sig då frågeställningar blir för stora och för öppna. Vid användandet av mer specificerade frågor har

eleverna lättare att berätta fritt. Om eleverna utifrån de givna frågeställningarna började berätta fritt frångick vi ordningen, för att på så sätt bemöta och uppmuntra eleverna att berätta vidare. Vi anser att detta var ett motiverat val då syftet med intervjuerna var att komma åt elevernas uppfattningar, och inte att vi tvunget skulle ha svar på de i förhand utarbetade frågeställningarna.

Även de intervjuer som genomfördes med verksamma pedagoger hade en låg grad av standardisering, då intervjuerna var personliga och utformade som ett samtal. Syftet med dessa intervjuer var, liksom ovan nämnts, att hämta inspiration och öka vår kompetens gällande arbete med läs- och skrivundervisning.

3.3 Etiska principer

Några etiska aspekter som bör tas i beaktande vid forskning, som bygger på intervjuer eller enkäter, är enligt Vetenskapsrådet (2002) informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet;

- Informationskravet

innebär att intervjuaren har en skyldighet gentemot respondenten att informera om intervjuens syfte. Dessutom skall det framgå att deltagandet är frivilligt, hur intervjun skall användas samt vilka förutsättningar som gäller för deltagarna.

- Samtyckeskravet

innebär att respondenten kan välja att inte delta i intervjun utan att detta får negativa konsekvenser som följd för denne.

- Konfidentialitetskravet

innebär att respondenten intygas att inga utomstående kommer att kunna ta del av känsliga uppgifter, vilket medför att respondenten har rätt att förbli anonym.

- Nyttjandekravet

innebär att alla uppgifter som intervjun innefattar endast kommer att användas i den aktuella studien (Vetenskapsrådet, 2002).

Vid all vår datainsamling beaktade vi de forskningsetiska principerna och vid samtliga intervjuer informerades respondenterna om dessa.

3.4 Urval

Här görs en presentation av det material som legat till grund för urvalet till arbetet med att väcka/utveckla läs- och skrivglädjen, samt det material som legat till grund för urvalet till datainsamlingen.

3.4.1 Elevgrupp

Klassen består av 16 elever varav tio pojkar och sex flickor i åldrarna 9 - 11 år. Tre fjärdedelar av eleverna med utländsk bakgrund. I klassen råder det, enligt LUF:aren, en generell stor spridning både kunskaps- och utvecklingsmässigt, särskilt gällande elevernas kunskapsnivå i läs- och skrivutveckling.

3.4.2 Urval till datainsamling

Vi har valt att genomföra intervjuer med såväl eleverna i den berörda klassen som aktiva pedagoger. Urvalet av elevgrupp var given då det är den berörda klassens läs- och skrivglädje vi genom arbetet ville försöka väcka/utveckla.

De pedagoger som valdes ut till intervju var personer som vi sedan tidigare haft kontakt med genom vår verksamhetsförlagda del av utbildningen. Urvalet av dessa pedagoger var, av flera olika anledningar, ett avsiktligt val. Dels då de för vårt arbete har något värdefullt att bidra med. Vi vet att dessa har stor erfarenhet och att de har arbetat mycket medvetet och varierat med läs- och skrivundervisning. Ett annat skäl var att vi genom tidigare erfarenhet av undersökningar och intervjuer, var medvetna om att det kan vara svårt att få tag i personer som vill och kan delta.

Pedagog 1: Kvinna, 40-årsåldern, Helsingborgs kommun, skolår 3

Pedagog 2: Kvinna, 40-årsåldern, Kristianstad kommun, skolår 4

3.5 Genomförande av intervjuer

Här nedan presenteras genomförandet av de olika intervjuer med elever, respektive pedagoger som gjorts som en del av datainsamlingen. Intervjuerna genomfördes en tid innan vår verksamhetsförlagda utbildning, för att datan skulle kunna ligga till grund vid planeringen och utformningen av själva temaarbetet.

3.5.1 Elevintervjuer

Syftet med elevintervjuerna var att vi skulle ta reda på elevernas erfarenhet av läsning, för att på så sätt kunna planera och genomföra ett tematiskt arbete med skönlitterära inslag med syftet att försöka väcka/utveckla läs- och skrivglädjen. Då detta inte låter sig göras enbart genom att fråga ”Vad tycker du om att läsa?” förde vi ett samtal med varje elev för att därigenom få ett helhetsintryck kring elevens läsvanor och intressen.

Efter att vi informerat eleverna om syftet med de intervjuer vi ville genomföra, berättade vi om de etiska aspekter vilka vi skulle arbeta efter under intervjuerna (se rubrik 3.3). Vi betonade vid informationstillfället att deltagandet var frivilligt och att ingen skulle känna sig tvingad att medverka.

I anslutning till elevernas klassrum fanns ett grupprum vilket lämpade sig att genomföra intervjuerna i. Då intervjuerna var individuella kallades eleverna ut i grupprummet en och en. För att avdramatisera intervjutillfället tände vi stearinljus på bordet, vid vilket vi satt. Under intervjun var en av oss aktiv som intervjuare, medan den andra förde anteckningar. Detta tillvägagångssätt valdes då vi inte ville använda oss av en diktafon (bandspelare) vid elevintervjuerna. Detta i ännu ett försök att avdramatisera intervjutillfället och inspirera till ett mer personligt samtal.

Liksom vi tidigare redogjort för (se rubrik 3.2.3) hade vi förberett ett antal frågor rörande elevernas läsvanor med syfte att utröna deras erfarenhet av läsning (se bilaga 1). Dessa utgick vi sedan från vid varje intervjutillfälle. Då eleverna utöver de ställda frågeställningarna, ofta även tog egna initiativ för samtalsriktning, utökades ibland intervjuerna med elevernas egna tillägg. Det genomfördes 16 intervjuer vilka tog cirka 30 minuter vardera.

3.5.2 Pedagogintervjuer

Efter att ha tagit kontakt med de pedagoger som vi önskade intervjua, och informerat om arbetets syfte och problemformulering, gjordes försök att bestämma tid och plats för intervjun. På grund av olika omständigheter föll tre av våra tilltänkta informanter bort såldes har vi endast kunnat intervjua två verksamma pedagoger.

Intervjuerna genomfördes vid olika tillfällen under ett par veckors tid. Liksom vi tidigare redogjort för (se rubrik 3.2.3) var de personliga och utformade som ett samtal, detta då syftet med dessa intervjuer var att hämta inspiration och öka vår kompetens gällande arbete med läs- och skrivundervisning.

Intervjuerna var personliga och genomfördes därför en och en. Vid genomförandet använde vi, till skillnad från elevintervjuerna, oss av en diktafon. Detta då vi ville koncentrera oss på vad pedagogerna sa och därigenom kunna föra ett givande samtal. Det genomfördes två intervjuer och samtalens längd varierade mellan en till flera timmar.

3.6 Redovisning och analys av intervjuer

Elevintervjuerna redovisas i form av sekvenser av frågor och svar från olika intervjuer. Likaså presenteras inslag ur pedagogintervjuerna i form av sekvenser från samtalen. I redogörelsen benämns eleverna som elev 1, elev 2 och så vidare. Pedagogerna presenteras enligt samma mönster.

3.6.1 Elevintervjuer

Att ingående redovisa varje elevs svar på frågorna (se bilaga 1) är inte av relevans för vår studie utan dessa resultat låg till grund för vår planering av försöket att väcka/utveckla läs- och skrivglädjen. Av denna orsak har vi valt att endast redogöra för inslag ur intervjuerna i form av sekvenser av frågor och svar som i analysen har lett fram till de tendenser vi fann rörande elevernas inställningar och erfarende till läsning.

I analysen av elevintervjuerna fann vi, som ovan nämnts, tre olika tendenser i elevernas svar, vilka vi valt att kategorisera som Tendens 1, 2 och 3. Tendens 1 representerar de elever som erfor läsning positivt. Tendens 2 representerar de elever som erfor läsning med blandade känslor, beroende på lässituationen. Den tredje tendensen representerar de elever som erfor läsning negativt. Utifrån dessa planerades sedan försöket att väcka/utveckla läs- och skrivglädjen, för att i så stor mån som möjligt kunna anpassas till varje elevs intresse och behov.

Nedan följer utdrag ur intervjuerna i form av sekvenser med frågor och svar, redovisade under respektive tendens;

Tendens 1- Erfar läsning positivt

Elev 1: – Jag älskar att läsa! Det är mysigt att läsa när man kryper upp i soffan och när man ska lägga sig.

Elev 2: – Jätte jättekul att läsa! Jag tycker om fantasierna i böckerna, som när man fantiserar och så.

Elev 3: – Det är roligt att läsa. Kul att läsa böcker. Det blir mysigt och så. Ibland kan man se bilder framför sig när det inte är så mycket bilder i boken.

Elev 11: – Det är jätteroligt att läsa. För att det är spännande och sånt i boken.

Elev 12: – Jag tycker det är jätteskoj att läsa, man lär sig nya ord. Man kan få veta mer om saker och så kan det vara roliga saker.

Elev 13: – Jag tycker det är bra att läsa. Det är skönt man kan ju vila sig och läsa.

Tendens 2 - Erfar läsning med blandade känslor, beroende på lässituationen

Elev 5: – Det är lätt att läsa men jag tycker inte om att läsa svåra böcker när jag inte förstår orden. Vissa skönlitterära böcker är svåra men om jag förstår orden är det roligt.

Elev 15: – Det är bra att läsa. Men det är tråkigt i skolan, bästa stället är sängen.

Tendens 3 - Erfar läsning negativt

Elev 4: – Jag tycker inte så mycket om att läsa. Jag brukar inte läsa mycket.

Elev 9: – Jag tycker inte att det är så roligt att läsa. Det kittlar i magen när jag inte vill. Det är inte svårt men jag gillar det inte.

Elev 10: – Jag tycker inte att det är så roligt att läsa. Jag tycker bara inte om det. Jag tycker det är roligare att lyssna än att läsa själv.

3.6.2 Pedagogintervjuer

Då syftet med dessa intervjuer, liksom vi tidigare nämnt, var att hämta inspiration och öka vår kompetens gällande arbete med läs- och skrivundervisning redovisas nedan endast ”godbitarna” ur de samtal som fördes med de olika pedagogerna. Därmed analyseras ej intervjuerna, dessa redovisas endast med syfte att låta läsaren ta del av den inspiration vi fått.

Hur arbetar du med eleverna för att väcka/utveckla deras läsglädje?

Pedagog 1:

– Jag arbetar gärna med materialet *Stjärnsvenskan*, vilket är ett färdigt material som går att köpa. Materialet består av såväl böcker som stimulerar läsglädjen som faktaböcker med lättläst fakta. Böckerna är indelade i olika nivåer, högre nummer betyder att det är en svårare text. Först gör eleverna ett test för att se

på vilken nivå de ligger och därefter kan eleverna själva välja vilken bok de vill läsa/arbeta utifrån.

– För mig är det A och O att ta vara på deras intresse. En kille kunde läsa fotbollstidningen GOAL eftersom det handlade om hans intresse. Svårighetsgraden låg långt över hans förmåga men det klarade han av fast att det mestadels bestod av faktatexter. En flicka älskade att sjunga men hon tyckte inte om att läsa. Hon fick då läsa sångtexter istället och ökade därmed sin läshastighet.

– För de elever som redan har läsglädjen, och för de som är på väg att finna den, gäller det att man inte förstör utan istället uppmuntrar den.

Pedagog 2:

– Hur man gör för att väcka läsglädjen? Där famlar man. Jag tycker att högläsningen är guld värd. Jag märker till exempel att de elever som inte fått litterär amning även blir sämre läsare. Tyvärr hinner man inte alltid utan det går i perioder. Eftersom det ofta är en stor spridning på elevernas förståelse för det lästa väljer jag oftast en lättare högläsningbok och får djupet genom diskussioner istället. Vår skolas tradition angående läsning är också bra, den går ut på att eleverna läser en stund varje morgon. Vi arbetar även ofta med läsgrupper i olika konstellationer. Alla ska kunna arbeta med alla.

I läromedelsväg finns det *Pojken och tigern* (geografi med skönlitteratur) som är bra, men sen tar det slut.

Som pedagog måste man även sporra ungarna till att läsa hemma. Exempelvis kan man ha en lästävling där vinnaren är den som läst flest sidor. Tyvärr kan det bli så att eleverna då väljer böcker med för liten svårighetsgrad. Oftast älskar eleverna i 3 - 5 att tävla. Det bästa jag har gjort är nog bokhyllan. Jag fäste upp träribbor som en bokhylla på väggen. Sedan fick eleverna fylla hyllan med de böcker de läst. För varje bok de läst tillverkade de en bokrygg med bokens namn, författare och det antal stjärnor som de gav boken i betyg. För

varje fylld hylla fick klassen en belöning. När vi bytte klassrum i fyran fick bokhyllan bli kvar i treans klassrum, den hade då gjort sitt.

En annan bra form av bokrecensioner som vi har gjort är att eleverna fått kopiera framsidan på den bok de läst och sedan färglägga den. Då det var gjort sattes den upp i klassrummet. På så vis kunde eleverna se bilderna och känna igen böckerna när de sedan såg dem på biblioteket.

Varannan vecka går vi till biblioteket och mellan dessa besök ska alla elever ha hunnit redovisa minst en bok. På detta sätt sattes fokus på läsoplevelsen. På biblioteket finns även tidningar med nya böcker, dessa borde man arbeta mer kring.

Hur arbetar du med eleverna för att utveckla deras språk och därmed deras läsförståelse?

Pedagog 1:

– Då man har elever som inte har ett välutvecklat ordförråd måste man arbeta med förförståelsen för det som man ska läsa eller prata om. Andra sätt att öva är genom att se på film och höra sagor med mera. Man kan läsa en bok och sedan återberätta vad den handlade om. Låt eleverna ta med boken hem och läsa den. De behöver ta in texten på många olika sätt annars går det inte.

– De elever som ligger på de lägsta läsnivåerna kan öva genom att skriva egna böcker och sedan läsa upp dem för en mottagare. Det hjälper också att läsa högt för dem. De behöver bearbeta en text på så många sätt. Först samtala om den, sen läsa och diskutera texten, återberätta texten, illustrera, dramatisera etcetera. De elever som saknar den litterära amningen är de som kryper närmast en när det är högläsning.

– Jag använder mig även gärna av bok och band, det tränar elevernas koncentrationsförmåga. Samtidigt som de lyssnar kan de se den text de hör på bandet i boken, vilket leder till att två kanaler är aktiverade samtidigt, den auditiva och visuella.

– De är pärlor ungarna, det är därför det är så roligt!

Pedagog 2:

– Ett sätt att arbeta med språket är att leka med det. Exempelvis genom att ta bort ord i texter som är välkända för eleverna. Förförståelsen är viktigt. I klassen läste vi en historisk bok som hette *Sketna Gertrud*, den innehöll ord som inte fanns i deras värld. Den fungerade i grupp men hade inte fungerat om eleverna skulle ha läst den var för sig. Det är ett exempel på hur viktig förförståelsen är. Ett annat exempel är då matten ibland blir för svår för eleverna då det gäller de benämnda uppgifterna. Oftast är det de utländska namnen på barnen i uppgifterna som ställer till besvär. Eleverna hänger upp sig på namnen, men om jag då hjälper dem genom att kalla barnet i uppgiften för Mattias istället för Mohammed så förstår de genast vad det är de ska göra.

Jag tycker även om Chambers boksamtal men med lite modifikation. Jag tar inte upp alla de frågor som finns med i hans böcker. En gång läste vi en kort historisk berättelse som jag inte alls hade tänkt lägga särskilt mycket vikt vid men det slutade med ett omfångsrikt boksamtal på elevernas spontana initiativ. Självt tycker jag att jag ägnar för lite tid till samtal om böcker.

Om ungarna inte läser, ja då får jag se till att läsa böcker själv annars kan jag ju inte tipsa dem. Jag tycker att en bra vuxen ska vara ett föredöme då det gäller läsning. Böckerna ska hellre vara för lätta än för svåra för eleverna. De måste känna att de klarar av det. Det kan vara svårt att hitta ”pojklitteratur”, men nu har det kommit en serie som heter smådeckarna som är bra och som eleverna tycker om.

Ibland blir det så att jag skrämmer slag i föräldrarna då jag säger till dem att läsningen skall vara bra i trean. Det handlar bara om att öva. När de sen kommer på utvecklingssamtal i fyran frågar de om deras barn duger i sin läsning. Det är klart att de duger, de har tränat upp sin läsning. Föräldrarna tycks ofta tro att det är något fel på deras barn om de inte har en perfekt läsning. Jag har även mötts av föräldrar som är glada över att eleverna inte har

läsläxa. De har nämligen mötts av samma läsläxa under hela barnskolan. Läs en bok, rita en bild och skriv en text. Jag anser att man måste variera i årskurserna! Bryt vanda mönster, läs några böcker som du inte skulle ha läst annars. Då och då tar jag upp läsningen till diskussion på föräldramöten – är läsningen viktig? Det blir ofta en bra diskussion och jag kan då betona vikten av läsning.

3.7 Genomförandet av försöket att väcka/utveckla läs- och skrivglädje

Klassens skolår är indelat i olika teman. Det fjärde skolåret, vilket var aktuellt under försöket, behandlade temat kring *åkern och ängen*. För enkelhetens skull valde vi därför att bygga vårt tema kring samma sak, vilket även var ett önskemål från LUF:aren. Vid planeringen av det tematiska arbetet kunde vi ha utgått från de intressen som eleverna har. Detta var dock inte möjligt eftersom det ovan nämnda temat redan ägde rum. Vi valde således att istället utgå från deras intressen då vi bistod eleverna med förslag till skönlitterära böcker som eleverna läste såväl i skolan som hemma.

Vi anser att det är viktigt att börja där eleverna befinner sig kunskapsmässigt och utgå från det de redan kan. Vi instämmer med Alleklev och Lindvall (2000) i deras tankar kring kunskap. ”Ett barn är inte en vas som ska fyllas utan en eld som ska tändas” (Alleklev & Lindvall, 2000:13).

Vid intervjuerna uttryckte ett flertal elever sin glädje över att läsa. Arbetet med dessa elever innebar således för oss att stimulera och utmana dem i deras fortsatta läsning. Ett par elever erfor läsning med blandade känslor beroende på lässituationen. För oss innebar arbetet med dessa att försöka finna anpassad och meningsfull litteratur samt skapa mysiga lästillfällen, så att eleverna kunde uppleva läsning som något positivt. Den största utmaningen fann vi i de elever som upplevde läsningen negativt. Arbetet med dessa elever innebar för oss att i princip börja om och försöka framställa läsning positivt. Detta gjorde vi genom att själva agera goda läsförebilder och försöka anpassa litteraturen efter elevernas personliga intressen.

För att möjliggöra väckandet/utvecklandet av läs- och skrivglädjen hos berörda elever planerade vi fem veckors undervisning med ämnesintegrerat tematiskt arbete, vilket bottnade i

gemensamma och konkreta upplevelser. Ett exempel på en sådan upplevelse var då vi reste på lägerskola till Ivö, beläget norr om Kristianstad, tillsammans med klassen och deras klassföreståndare. Under vistelsen på Ivö gjordes många naturpromenader, under vilka eleverna uppmärksammades på den artrikedom som naturen bjöd på. Eleverna gavs möjlighet att besöka pepparkaksbageriet och kyrkan, leta fossil, fiska och bada, samt besöka Hovgården. Under detta sista besök fick eleverna uppleva hur livet på en lantgård kan te sig. De fick bland annat träffa nyfödda kalvar, vackra ardennerhästar samt prova på att mjölka kor både för hand och med mjölkmaskin. De fick under besöket vara med om hela processen från att kon blir mjölkad till att mjölken hamnar i mjölktanken. Denna resa och de upplevelser vi gemensamt gjorde där, följde sedan som en röd tråd genom planeringen av det tematiska arbetet. Som förförståelse inför besöket på Ivö hade klassen tillsammans med LUF:aren, arbetat mycket kring livet på lantgården. Denna förförståelse bestod mycket av att LUF:aren undervisade eleverna dels kring livet på lantgården och dels kring de djur som kan finnas på en sådan gård. Då de berörda eleverna var stadsbarn, fanns det ett flertal av dem som inte hade några konkreta erfarenheter av lantgården och deras djur sedan tidigare, vilket gjorde besöket på Hovgården mycket värdefullt för deras förståelse för lantbrukslivet.

Vid planeringen av temat rådgjorde vi med LUF:aren och kom gemensamt fram till att matematiken och engelskan inte skulle ingå i temat, utan förlöpa enligt den ordinarie terminsplaneringen. Detta dels då eleverna behövde en paus ifrån temat emellanåt och dels då dessa elever var i behov av den ordinarie undervisningen och dess ramar uppsatta för att nå målen.

Då planeringen gjordes hade vi som mål att under fem veckors tid;

- Utgå från konkreta upplevelser som sedan skulle utgöra grunden för den tematiska undervisningen
- Variera arbetssätt; stora grupper, mindre grupper och individuella arbetsuppgifter
- Arbeta med läsning utifrån det aktuella temat *åkern och ängen* samt utifrån elevernas intressen.
- Låta eleverna läsa olika typer av texter där svårighetsgraden var anpassad till den enskilde eleven, till exempel faktatexter, informationstexter, skönlitteratur med mera

- Låta eleverna uppleva skönlitteratur dels genom egen läsning och dels genom högläsning
- Få eleverna att uppleva sig som kompetenta läsare, se sina egna framsteg och känna glädje och stolthet över att till exempel ha klarat av att läsa en hel bok med förståelse och utbyte av dess innehåll
- Samtala om det lästa i syfte att inspirera till fortsatt läsning och skrivning
- Låta eleverna möta meningsfulla skrivuppgifter, kopplade till läsningen och gemensamma upplevelser
- Att eleverna, vid det tematiska arbetets slut, skulle ha fått fördjupade kunskaper kring områden förknippade med lantgården samt åkern och ängen

Ovanstående mål skulle även förankras i kursplanens strävan att eleverna;

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur.
- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag (Skolverket 2000).

Som mer långsiktiga mål utgick vi från några av de mål eleverna, enligt kursplanen, skall ha uppnått i slutet av femte skolåret;

Eleven skall;

- kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter,
- kunna producera texter med olika syften som redskap för lärande och kommunikation,
- kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning samt kunna använda ordlista (Skolverket 2000:99).

Då vi under våra fem veckors VFU, inte enbart ansvarade för temaarbetet utan även all övrig undervisning, har vi valt att nedan presentera de olika moment som ingick i vårt temaarbete var för sig. Detta då vi inte kan presentera momenten i någon kronologisk ordning utan att ingående redogöra även för övriga lektioner, vilket inte har någon relevans för examensarbetet.

Arbetet med försöket att väcka läs- och skrivglädjen inleddes med en introduktion av två böcker, *Pojken och lånarna* av Mary Norton och de tre böckerna om *Mårten Blom* skrivna av Hans Bengtsson (för fullständig information om böckerna se bilaga 2), vilka skulle användas som högläsning böcker kontinuerlig under alla fem veckorna. Valet av högläsning böckerna gjordes av oss. Syftet med böckerna var helt enkelt att de skulle tala till elevernas fantasi, nyfikenhet och kunna ligga till grund för givande boksamtal. Klassen indelades i två läsgrupper, vilka vi ansvarade för en vardera, och tilldelades en högläsning bok per grupp. Dessa läsgrupper träffades ett par gånger varje vecka. Under dessa lästillfällen diskuterades det även, utöver själva läsningen, sådant som kom upp under läsningens gång och annat som eleverna påmindes om genom läsningen och därmed ville prata om. Högläsning stunderna uppskattades mycket av oss såväl som av eleverna. De gav oss rikt utbyte av såväl skönlitteratur som tankar, samtidigt som det var ett tillfälle att lära känna varandra bättre. Högläsningen utmynnade i ett för båda läsgrupperna gemensamt boksamtal, vilket genomfördes i enlighet med Chambers (2002) anvisningar gällande boksamtal. Samtalet berörde såväl Chambers olika samtalsinslag (se rubrik 2.2.1) som elevernas egna spontana tankar och reaktioner. Då de båda grupperna lyssnat på och bearbetat två olika böcker, blev samtalet ännu mer givande än vad vi förväntat oss. Det fördes ett samtal där eleverna var nyfikna på varandras böcker, vilket gav resultatet att de med glädje delade med sig av varandras läsupplevelser. Då det skulle redogöras för böckernas handling var alla väldigt ivriga. Det fanns så mycket att säga att eleverna ofta pratade i munnen på varandra och fyllde i varandras meningar. Samtalet behandlade såväl böckernas faktiska innehåll samt elevernas egna erfarenheter vilka de kopplade till det lästa. Via dessa erfarenheter kom vi även in på sådant som berör etiska frågor samt frågor kring rätt och fel. Efter boksamtalet frågade flera elever hur de skulle kunna få tag i böckerna.

Förutom dessa högläsning böcker fanns det även en enskild uppgift som kallades för ”Månadsboken”. Uppgiften fanns sedan starten på terminen och var därför inget nytt. Var månad valdes en ny skönlitterär bok av varje elev, vilken skulle vara utläst innan månadens slut. Det fanns en önskan från klassföreståndaren att det var gång skulle väljas en ny genre som tidigare inte lästs av eleverna. I uppgiften ingick även att det skulle skrivas en bokrecension och målas en bild som illustrerade den lästa boken.

Under VFU-veckorna gavs det möjlighet att se teaterpjäsen *Rättpojken*, vilken var en fristående fortsättning på Perraults saga *Askungen*. Sensmoralen i pjäsen var att det inte spelar

någon roll hur man ser ut, det är vad man gör som räknas. Efter pjäsen diskuterades dess innehåll med eleverna och sensmoralen lyftes fram. Klassen gavs även möjlighet att se filmen *Grodmysteriet* på bio. Liksom i teaterpjäsen fanns det sensmoral i filmen. Flera olika aspekter på livet lyftes fram, vilka sedan låg till grund för diskussioner tillsammans med klassen. Vid båda tillfällena då eleverna gavs tillfälle att få film- och teatererfarenheter, följdes upplevelserna av läs- och skrivuppgifter kopplade till de ämnen de efterföljande diskussionerna gett. Exempel på sådana skrivuppgifter var: dagboksskrivande - där eleverna gavs möjlighet att spegla sin upplevelse av filmen eller teatern, kortskrivande - då eleverna fick ikläda sig en fiktiv roll och skriva utifrån dennes perspektiv samt fritt skrivande efter en redan given inledning.

Liksom det tidigare nämnts, arbetades det med temat *åker och ängen* under det fjärde läsåret. Ett av målen för våra VFU-veckor var att hela det tematiska arbetet skulle anknytas till konkreta upplevelser. Vårt tematiska arbete tillsammans med klassen, koncentrerades därför till lantbruket, då detta kunde kopplas till de gemensamma erfarenheter vi hade från lägerskolan samt den förförståelse och erfarenhet eleverna hade kring ämnet. Detta löpte som en röd tråd genom hela temat, och således även genom allt material eleverna producerade.

Det gjordes även en gemensam tankekarta kring kon, där elevernas kunskaper och tankar kring allt från kon, mejeriet, pastörisering, mjölk och andra produkter lyftes fram. Därefter gavs eleverna möjlighet att botanisera i faktaböcker som lånats till klassen. Eleverna ombads välja ett område som de fann intressant. När eleverna beslutat sig för ett ämne de ville fördjupa sig inom, arbetades det med dessa olika ämnesområden under hela temat. Eleverna fick genom faktaböcker, skönlitteratur, Internet med mera söka kunskap kring intresseområdena. Detta för att sedan själva kunna producera texter av olika slag, så som faktatexter, sagor och lyrik. Arbetet resulterade i individuella muntliga redovisningar samt en, för hela klassen, gemensam temabok vilken fick namnet *Temabok för klass 4A*. Exempel på rubriker som fanns i temaboken var: *Hur blir det glass?*, *Grönsaker*, *Louis Pasteur*, *Hur gör man ost?*, *Hur var det förr?*, *Olika mejeriprodukter* och *Hur potatisen kom till Sverige*. Förutom faktatexter skrev eleverna även berättelser och lyrik kopplat till de intresseområden de arbetat med.

Även skapandet integrerades i det tematiska arbetet. Eleverna fick bland annat designa en framsida till sitt exemplar av klassens temabok samt illustrera det intresseområde de valt att

skriva om. De fick även lära sig tekniken att tova ull, vilket eleverna under en hel dag arbetade med. Arbetet denna dag resulterade i en 1,5 x 1 meter stor väggbonad föreställande upplevelserna från lägerskolan på Ivö.

Som vi tidigare nämnt exkluderades matematik och engelska från det tematiska arbetet. Dock inte från försöket att väcka/utveckla läs- och skrivglädjen. Under veckorna arbetades det målinriktat även med dessa ämnen och vikten av läsning och skrivning betonades ofta. Det skrevs bland annat berättelser på engelska, och inom matematiken fick eleverna prova på att lösa benämnda uppgifter där läsförståelsen var det centrala.

En vecka efter det att VFU:n var avslutad, bjöds vi av klassen in till en avslutningsfest. På festen fick vi smaka på sådant som eleverna själva hade bakat och tillrett. Det serverades äpplekaka med vaniljsås, nybakat bröd, egentillverkad ost med vitlökssmak och egentillverkat persiljesmör. Alltsammans hade eleverna fått tillreda av sådana råvaror som kunde kopplas till det tematiska arbetet.

3.8 Resultat av aktionsforskningen

Aktionsforskningen var fortlöpande under den tid då försöket ägde rum. Nedan följer ett urval av de observationer som nedtecknades under aktionsforskningen, samt elevkommentarer vilka indikerat resultat på vårt försök att väcka/utveckla elevernas läs- och skrivglädje. Redan första veckan observerade vi händelser och antecknade kommentarer som antydde att försöket hade börjat bära frukt.

Elev 1, 4 och 6 återfanns efter skolans slut bland barnbokshyllorna på stadsbiblioteket med vars en bok- kundvagn fullastade med böcker i färd med att finna ännu fler böcker.

Elev 2 rusade mot oss i trappan och berättade stolt att hon lånat del två av den bok som lästes i hennes läsgrupp;

– Jag lånade den igår och jag har redan läst ut den!

Efter det att högläsningen avslutats för dagen bad elev 11 upprepat;

– Snälla, snälla fortsatt läsa!

Då det inte fanns någon tid att fortsätta läsa fann han sig till slut i situationen och frågade;

– Finns boken på bibblan då?

Elev 9 frågade den besökande tovningsinstruktören om de nålar som användes var knappnålar. Då svaret var jakande och bekräftade hans iakttagelse, vände han sig mot oss;

– Det var såna vi läste om! Såna de stickade med!

Elev 10 lyckades inte få tag i någon skönlitterär bok som fångade hans intresse. Eleven upplevde uttryckligen lästunderna av ”Månadsboken” som betungande. I ett försök att väcka hans läsglädje tog vi i den enskilda intervjun reda på hans intressen, för att på så vis kunna hjälpa honom finna lämplig litteratur. Efter ett besök på stadsbiblioteket fann vi böcker om *Liraren Ludde* skrivna av Viveca Lärn. Då eleven fick första boken i sin hand sken han upp och sa;

– Tack! Handlar den om fotboll?

Efter en stunds läsande kom han fram till oss och frågade;

– Hur många delar finns det i denna? Kan jag låna den på skolan eller finns de bara på biblioteket?

En av uppföljningsuppgifterna på högläsningen var att skriva en berättelse utefter en frågeställning utformad efter böckernas handling. Efter en stunds skrivande kom elev 5 och berättade;

– Nu vet jag vad lånarna gjorde med det röda snöret! Jag har skrivit massor!

Eleverna hann inte skriva klart sina berättelser vid detta tillfälle och elev 11 informerade oss då om att;

– Nästa gång vi ska skriva på denna uppgiften måste ni ha med er fler randiga papper, jag kommer att skriva en massa till!

Boksamtalet som genomfördes efter att högläsningens böcker avslutats, visade många exempel på elevernas nyfunna läsglädje. Flera elever uttryckte en önskan om att gå till biblioteket och låna de böcker som den andra gruppen fått läst för sig. Elev 11 utbrast;

– Till och med jag vill gå på biblioteket!

Den matematikuppgift som betonade läsförståelsen gjorde att eleverna insåg vikten av att läsa uppgifterna noga och därmed även vikten av att kunna läsa. Detta då majoriteten gjorde fel på

uppgifterna. Elev 9 som är duktig i matematik, men ofta har fel då det är benämnda uppgifter, läste igenom pappret och sa;

– Detta kommer att gå jättebra, jag kommer att ha alla rätt!

Då han fick tillbaka sitt rättade papper fick han insikt i hur mycket texten betyder. Han ville gärna ha rätt på det han gör och insåg att han måste läsa bättre då han denna gång inte hade några rätt alls. Då vi påpekade vad som hänt och sa att han måste läsa noggrannare nickade han instämmande och sa;

– Mmm, det var inte så lätt. Jag blev lurad.

Liksom vi tidigare nämnt besökte vi klassen en vecka efter det att VFU:n var avslutat. Vi upptäckte även denna gång tecken på att läs- och skrivglädjen ökat i klassen. Den elev vi mest lade märke till var elev 9, vilken under intervjun uttryckt sitt ogillande gentemot läsning (se rubrik 3.6.1). Han mötte oss med de tre delarna av *Mårten Blom* i famnen.

– Nu har jag lånat dem så nu ska jag läsa dem!

4 VALIDITETSDISKUSSION

Här följer en beskrivning kring kvalitet i kvalitativa studier, samt en diskussion kring våra metodval, datainsamling, hantering av information och därtill även hur detta påverkat analysen och därmed resultatet.

Enligt Patel och Davidson (2003) omfattar kvalitet i kvalitativa studier, enkelt uttryckt, hela forskningsprocessen. I detta sammanhang tillämpas begrepp som validitet och reliabilitet. ”Dels måste vi veta att vi undersöker det vi avser att undersöka, det vill säga vi måste veta att vi har god validitet. Dels måste vi veta att vi gör det på ett tillförlitligt sätt, det vill säga vi måste veta att vi har god reliabilitet” (Patel & Davidson, 2003:98). Begreppen validitet och reliabilitet är så sammanflätade att kvalitativa forskare sällan använder sig av begreppet reliabilitet. Validitet får därför en vidare innebörd inom kvalitativ forskning. Patel och Davidson menar vidare att kvalitativa studier kännetecknas av stor variation och att varje kvalitativ studie på något sätt är unik. Det är viktigt att den kvalitativt inriktade forskaren beskriver de olika momenten i sin forskning ingående för att de som tar del av resultaten skall kunna bilda sig en egen uppfattning om de val som forskaren gjort under processens gång. Om forskaren har detta i åtanke stärks validiteten i det kvalitativa forskningssammanhanget.

I den fenomenografiska studien (se rubrik 3.2.2) avsåg vi att undersöka de berörda elevernas erfarende av läsning. I resultatet av en fenomenografisk studie framträder inte enskilda personers uppfattningar, utan det är olika tendenser och variationer av erfarende som träder fram (Marton & Booth, 2000). Således anser vi att den metod vi valde för studien tillät oss undersöka det vi hade som avsikt att undersöka, följaktligen påstår vi att vår metod har god validitet.

Då den fenomenografiska studien byggdes på elevintervjuer, fick elevernas svar ligga till grund för tolkning i sökande efter resultat. Sålunda kan det resoneras om huruvida vår hantering av svaren har påverkat analysen och därmed resultatet. Vi är medvetna om att våra tolkningar av elevernas svar kan ha påverkat utfallet, så till vida att vi i analysen uppfattade tre olika tendenser av hur eleverna erfor läsning. Utifrån elevsvaren kanske någon annan skulle ha tolkat resultatet annorlunda och därmed uttrönt fler, färre eller helt andra tendenser än vad vi fastställt.

Patel och Davidson (2003) menar att om intervjuer eller observationer används är undersökningens tillförlitlighet i hög grad relaterad till intervjuarens och observatörens förmåga. Då vi arbetade i klassen som lärarkandidater under de veckor då försöket ägde rum, lärde vi känna eleverna och etablerade därmed även en personlig kontakt med dem. Därmed kan vår objektivitet ha påverkats. Vid intervjutillfällena var vi därför alltid två personer, för att i så hög grad som möjligt kontrollera reliabiliteten av det som sades och som sedermera tolkades till resultat. Vi vill även påtala att elevsvaren till viss del kan vara påverkade av elevernas relation till oss. Detta då vi är medvetna om att vår attityd till läsning och skrivning kan ha påverkat elevernas svar, så till vida att de i hög grad var medvetna om vår positiva inställning.

5 DISKUSSION OCH SLUTSATS

5.1 Diskussion

I examensarbetets teoretiska bakgrund redogör vi för vår syn på kunskap och lärande. Detta görs då vi anser att den uppfattning pedagoger har kring kunskap och lärande genomsyrar allt vårt arbete så som planering, genomförande och utvärdering av undervisning. Vi har en induktiv syn på lärande enligt vilken man först gör erfarenheter och sedan lär och utvecklas. Denna syn är präglad dels av ett konstruktivistiskt och dels av ett sociokulturellt perspektiv. Dessa båda kunskapstraditioner har olika karaktäristiska drag. Trots att vi bygger vår syn på ovan nämnda kunskapstraditioner finns det små delar vilka vi inte kan ta till oss. Ett sådant exempel är att vi är eniga med Piaget gällande hans syn på induktivt arbetssätt. Dock delar vi inte hans syn om att den vuxne inte skall vara delaktig i barnens aktiviteter. Vi är eniga med Säljö (2000) i hans konstaterande att ”det knappast är rimligt att anta att barns egna aktiviteter leder till att de kan upptäcka de abstrakta ’kunskaper’ om världen som finns upplagrade i exempelvis vetenskaplig kunskap” (Säljö, 2000:62). Med vår syn på kunskap och lärande som pedagogisk grund, fördjupade vi oss vidare inom läs- och skrivkunskapens betydelse för individen, samt vilka syften och mål som finns för svenskämnets läs- och skrivundervisning i grundskolans läro- och kursplaner. Detta för att vidare arbeta fram den arbetsmetod som dels var anpassad efter vår syn på kunskap och lärande, dels till det tematiska arbetssätt vi valt att prova, samt anpassad till den elevgrupp vi skulle möta.

Då vi planerade läs- och skrivprojektet, utgick vi ifrån ett tematiskt arbetssätt vilket bottnade i gemensamma och konkreta upplevelser som låg till grund för arbetet med att väcka/utveckla elevernas läs- och skrivglädje. Gunilla Molloys (1996) syn på läsning och skrivning tilltalar oss mycket, hon har även präglat vår syn. Hon menar att ”Genom att eleverna får skriva om sin läsning, erövrar de ett språk för sina egna erfarenheter /.../ Ty att skriva är ett sätt att tänka. Medan vi skriver, ser vi tanken ta form. Medan vi tänker, skapar vi språket” (Molloy, 1996:10).

En fördel med högläsning är, som vår studie antyder, att man därmed ”gör reklam” och skapar ett intresse för boken, vilket i sig är ett sätt att skapa läslust. Ett annat sätt är att samtala om böcker, något som vi anser vara guld värt. Vår erfarenhet av boksamtal säger att i samtalet ges

eleverna möjlighet att dela med sig av sina åsikter och tankar kring boken. Frågor och funderingar kan få svar och ämnen som annars kan vara svåra att tala om, kan i samtalet tas upp utan att någon behöver känna sig utpekad eller illa till mods. Detta är vad Chambers (2003) menar då han påstår att en bok inte blir hel förrän den blivit läst.

En sak som vi erfarit under tidigare VFU- perioder, är att skönlitterära böcker ibland använts som något eleverna bara får läsa om de får en stund över när de jobbat färdigt med uppgifter. Detta anser vi vara helt fel. Det finns en fara i detta, då det är lätt att läsningen kommer i kläm särskilt för de elever som bäst behöver läsa. Det är oftast de eleverna som inte hinner bli klara med alla uppgifter, som inte får tid över till någon läsning. Eleverna måste få tid till att läsa skönlitteratur, helst dagligen. Vi menar att om läsningen skall upplevas som meningsfull och positiv av eleverna är det viktigt att den tid som avsätts för läsning känns viktig för dem. Björk och Liberg (1996) betonar att om inte eleven ges rikliga tillfällen till läsning, kommer deras läsförmåga inte heller att utvecklas i önskvärd riktning, oavsett hur mycket de stimuleras av välvilliga pedagoger. Och därmed menar vi att deras läslust heller inte kan väckas/utvecklas. Det talas ofta om att man skall ”fånga läslusten”. Går det undrar vi? Amborn och Hansson (2002) frågar sig om det kanske är så att vi istället måste skapa läslusten och sedan släppa den fri - inte fånga den. Detta låter sig inte göras om tid för läsning inte finns.

När det gäller val av lämplig litteratur finns det en mängd böcker, olika genrer och svårighetsgrader att erbjuda eleverna, oavsett om det är en liten ”bokslukare” eller en elev som ännu inte upptäckt glädjen med att läsa. Utbudet är så pass stort att det kan vara svårt för eleven själv att upptäcka vilken sorts böcker som passar honom/henne. Här anser vi att pedagogen har en viktig vägvisande roll. Vi är medvetna om att det även kan vara svårt för pedagogen att finna lämplig litteratur åt alla elever. Då är det en ovärderlig källa att kunna ta hjälp av biblioteket och dess personals kunnande. Eleven måste få chansen att läsa olika genrer, något som bibliotekarier ofta kan stå till tjänst med. Vi menar att ett bra samarbete mellan pedagogen och bibliotekets personal är av största vikt, vilket gynnar både pedagogen och eleverna i deras sökande efter läsoplevelser som föder ”bokslukare”.

Kanske hade Maria Gripe rätt då hon en gång sagt att böckerna väljer sina läsare. Hon menade att det inte är någon slump att vi läser just de böcker vi läser, då böckerna själv söker upp dem de vill bli lästa av. Tänk om det är så? (Amborn & Hansson, 2002).

I boken *Skrivutveckling och undervisning* (1997) står det att läsa att "det finns ett starkt samband mellan att känna sig 'som en skrivare' och skrivförmågan. Den som inte känner sig som en potentiell skrivare blir inte bättre trots mycket läsning" (Bergöö med flera 1997:34). Under försöket i den aktuella klassen insåg vi hur stor sanning det ligger i detta. Vi såg stora skillnader på elevernas kreativitet, fantasi och skaparglädje i de texter som skrevs i slutet av de veckor försöket ägde rum jämfört med hur det var i början. Det märktes tydligt att elevernas engagemang ökade då deras skrivande fick botten i erfarenheter och personligt intresse. Inför varje skriftlig uppgift var vi noga med att informera om målet med uppgiften samt vem som var mottagare av den. Att skriva är som att plocka en blomsterbukett, den får större värde om det finns någon att ge den till. Vi menar att motivationen att skriva ökar påtagligt när så är fallet. Eleven känner då att det den skrivit är viktigt och tas på allvar.

De elever som ingick i försöket att väcka/utveckla läs- och skrivglädje, befann sig på olika nivåer i sin läs- och skrivutveckling. Flera elever hade ett bristande läsintresse, vilket påverkade skrivförmågan och skrivglädjen negativt. Detta fick även negativa följder för de övriga skolämnena. Det största problemet, enligt LUF: aren, var dessa elevers bristande läsintresse, och därför lades det störst vikt vid just detta under försöket. När vi planerade arbetet utgick vi ifrån Mehlums (1994) tankar angående att vi måste läsa för att ha något att skriva om. Med anledning av detta förutsatte vi att eleverna skulle känna skrivglädje, när de funnit något att läsa som kändes meningsfullt och intressant, och som följdes upp med meningsfulla skrivuppgifter av olika slag. Vi valde sålunda att fokusera på elevernas erfarenhet av läsning under den fenomenografiska studien som genomfördes, för att på så vis, genom att skapa läsglädje, även skapa skrivglädje.

Under utbildningens gång har vi provat på att arbeta tematiskt ett flertal gånger. Vi har upplevt det som ett stimulerande och roligt arbetssätt just för att variationen i sättet att arbeta ger oändliga möjligheter. Vi anser att tematiskt arbetssätt ger möjlighet till större variation än vad traditionell undervisning gör, så som till exempel variation av arbetssätt/arbetsformer, elevdelaktighet/ansvar, elevaktivitet, informationssökande och redovisningsformer. Att arbeta tematiskt erbjuder även möjlighet att arbeta individanpassat samt ålders- och ämnesintegrerat. Enligt Nilsson (1997) utmärks tematisk undervisning av den tydliga kopplingen till elevernas vardagserfarenheter, vilket vi anser leder till stort engagemang från elevernas sida med resultatet att deras intresse för läsning och skrivning ökar. Ovan nämnda fördelar samt den

litteratur vi fördjupat oss i inom ämnet, ligger till grund för att vi förespråkar tematisk arbetssätt som en mycket lämplig metod för att väcka läs- och skrivglädje.

5.2 Slutsats

Syftet med arbetet var att försöka finna motiverande arbetssätt som möjliggjorde att läs- och skrivglädjen hos eleverna i den aktuella klassen väcktes/utvecklades. Genom såväl litteratur (se rubrik 2) som datainsamling (se rubrik 3.2) av olika slag har vi funnit det möjligt att besvara den frågeformulering vi ställde inledningsvis, gällande huruvida vi, med utgångspunkt från rådande teorier och aktuell forskning kring läs- och skrivundervisning, kunde finna arbetssätt med syfte att väcka/utveckla berörda elevers glädje gällande läsning och skrivning.

I analysen av vår fenomenografiska studie fann vi, genom elevernas svar, tre olika tendenser på hur eleverna erfor läsning (se rubrik 3.6.1). Utifrån dessa planerades försöket, för att i så stor mån som möjligt kunna anpassas till varje elevs intresse och behov. Två av tre tendenser indikerade att eleverna erfor läsning negativt och var således i behov av att erfara läsning som något positivt. Den största utmaningen fann vi i dessa elever. Arbetet med dessa elever innebar för oss att i princip börja om och framställa läsning positivt. Detta gjorde vi genom att själva agera goda läsförebilder och försöka anpassa litteraturen efter elevernas personliga intressen. Hur det än gick till så väcktes dessa elevers läsglädje, om det berodde på oss eller något annat vill vi låta vara osagt.

Vi kan inte påstå att vi har uppnått vårt syfte att väcka/utveckla läs- och skrivglädjen hos *alla* eleverna i den berörda klassen. Den slutsats vi dock kan dra efter det att vårt försök genomförts, är att det tematiska arbetssätt vi valde att arbeta utifrån uppfyllde syftet att väcka läs- och skrivglädje hos *flera* elever i den aktuella klassen. De elever som redan tyckte om läsning, gav inga tydliga indikationer på att de fick större lust än tidigare, dock fick vi riktigt tydliga resultat på de elever som tidigare erfor läsning med blandade känslor och de som tidigare erfor läsning negativt. Därmed kan vi alltså inte säga att vi lyckats med vår ambition att väcka/utveckla läs- och skrivglädjen hos *alla* elever, men vi kan i varje fall säga att vi lyckats med de elever som var i störst behov av det.

För att kunna se ytterliggare resultat hos de elever som redan har en väl utvecklad läsglädje, menar vi att arbetet med skönlitteratur måste pågå under en längre tid. De elever som erfor läsning positivt har så pass stor läsglädje att det kan vara svårt att mäta om den blir större. Frågan är om det går att mäta läsglädje över huvud taget? Antingen finns den eller så finns den inte. Det som däremot kan göras med dessa elever är att utmana dem i deras läsning, samt att ta dem till hjälp i arbetet med att sprida inspiration och läsglädje vidare till andra elever.

Vi kan konstatera att eleverna blev motiverade att läsa och skriva när de fick litteratur och uppgifter de upplevde som meningsfulla och konkreta, exempel på detta var då de kunde identifiera sig och knyta an till egna erfarenheter i uppgifterna. Vidare kan vi genom försöket fastställa att pedagogens förhållningssätt och inställning till läsning och skrivning, samt den läsmiljö han/hon skapar, är viktiga faktorer då det handlar om att förändra negativa attityder och stimulera till läs- och skrivglädje. Våra tankar styrktes ytterliggare gällande hur enormt stor betydelse det sociala samspelet och kommunikationen har för lärandet. Detta då vi byggde det tematiska arbetet på gemensamma upplevelser och grundade försöket att väcka/utveckla läs- och skrivglädje, genom att erbjuda eleverna positiva erfaren av läsning och skrivning. Försöket är ett bra exempel på att vår syn på kunskap och lärande som grundar sig i såväl kognitivt som sociokulturellt tänkande (se rubrik 2), kan vara en bra utgångspunkt för lärande. Givetvis är vi medvetna om att det finns många olika sätt att se på lärande, vi vill inte på något vis påstå att vår syn på kunskap och lärande är något allena gällande.

Förhoppningsvis har vi ”gläntat på dörren” och gjort eleverna medvetna om böckernas underbara värld. Vi är eniga med Mehlum (1994) då han påstår att det inte finns någon annan väg in i skriftspråket än via de skrivna texterna. Sålunda går det att väcka/ utveckla läs- och skrivglädje genom att läsa bra böcker.

SAMMANFATTNING

Vårt examensarbete handlar om huruvida tematiskt arbetssätt kan väcka/utveckla läs- och skrivglädjen hos berörda elever i den klass vår verksamhetsförlagda del av lärarutbildningen var förlagd höstterminen 2005.

Syftet med detta arbete är att försöka finna motiverande arbetssätt som möjliggör att läs- och skrivglädjen väcks/utvecklas i den aktuella klassen. Den problemformulering vi försökt finna svar på i examensarbetet lyder enligt följande; Kan vi, med utgångspunkt från rådande teorier och aktuell forskning kring läs- och skrivundervisning, finna arbetssätt med syfte att väcka/utveckla berörda elevers glädje gällande läsning och skrivning?

För att få svar på vår fråga genomförde vi ett fem veckor långt tematiskt arbete vilket tillsammans med datainsamlingen ligger till grund för det resultat som uppnått. Detta arbete byggde på de intervjuer som genomfördes med eleverna i den aktuella klassen. Som metod för datainsamling använde vi oss av aktionsforskning, fenomenografi samt intervjuer. Förutom intervjuer med elever valde vi även att intervjua aktiva pedagoger, detta för att hämta inspiration och öka vår kompetens gällande arbete med läs- och skrivundervisning. De pedagoger som valdes ut till intervju var personer som vi sedan tidigare haft kontakt med genom vår verksamhetsförlagda del av utbildningen.

Klassen i vilken försöket genomfördes bestod av 16 elever varav tio pojkar och sex flickor i åldrarna 9 -11 år. Tre fjärdedelar av eleverna hade utländsk bakgrund. I klassen rådde det, enligt klassföreståndaren, en stor spridning både kunskaps- och utvecklingsmässigt, särskilt gällande elevernas kunskapsnivå i läs- och skrivutveckling.

I forskningsbakgrunden redogörs det dels för olika teoretiska utgångspunkter gällande vår syn på kunskap och lärande och dels teoretiska utgångspunkter som motiverar vikten av arbetet med läs- och skrivundervisning i skolan. Slutligen redogörs det för olika teoretiska utgångspunkter vilka lett fram till valet att arbeta tematiskt. I analysen av elevintervjuerna fann vi tre olika tendenser. Tendens 1 representerar de elever som erfor läsning positivt. Tendens 2 representerar de elever som erfor läsning med blandade känslor, beroende på lässituationen. Den tredje tendensen representerar de elever som erfor läsning negativt.

Vi kan inte påstå att vi har uppnått vårt syfte att väcka/utveckla läs- och skrivglädjen hos *alla* eleverna i den berörda klassen. Den slutsats vi dock kan dra efter det att vårt försök genomförts, är att det tematiska arbetssätt vi valt att arbeta utifrån, uppfyllt syftet att väcka läs- och skrivglädje hos *flera* elever i den aktuella klassen. De elever som redan tyckte om läsning, gav inga tydliga indikationer på att de fick större lust än tidigare. Dock fick vi tydliga resultat från de elever som tidigare erfor läsning med blandade känslor, och de som tidigare erfor läsning negativt. Därmed kan vi alltså inte säga att vi lyckats med vår ambition att väcka/utveckla läs- och skrivglädjen hos *alla* elever, men vi kan i varje fall säga att vi lyckats med de elever som var i störst behov av det.

Då försöket gett ett positivt resultat vågar vi påstå att det skulle kunna anpassas och användas även med andra elever i syfte att väcka/utveckla deras läs- och skrivglädje. Detta är dock något som bara framtiden kan utvisa.

LITTERATURFÖRTECKNING

Ahlberg, A. (2001) *Lärande och delaktighet*, Lund: Studentlitteratur

Allard, B. och Sundblad, B. (1986) *När vi läser och skriver*, Liber: Studentlitteratur

Alleklev, B. & Lindvall, L. (2000) *Listiga räven – Läsinlärning genom skönlitteratur*, 3 uppl. Falun: En bok för alla AB

Amborn, H. & Hansson, J. (2002) *Läsglädje i skolan - en bok om litteraturundervisning tillsammans med slukarålderns barn*. Falun: En bok för alla AB

Bergöö, K., Jönsson, K. & Nilsson, J. (1997) *Skrivutveckling och undervisning*, Lund: Studentlitteratur

Bjerstedt, Å. (1997) *Rapportens yttre dräkt*, Lund: Studentlitteratur

Björk, M. & Liberg, C. (1996) *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*, Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Chambers, A. (2002) *Böcker inom oss - om boksamtal*, Stockholm: Rabén & Sjögren

Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur

Doverborg, E. & Pramling, I. (1988) *Temaarbete - lärarens metodik och barnens förståelse*, Stockholm: Utbildningsförlaget

Ejeman, G. & Molloy, G. (1997) *Metodboken - svenska i grundskolan*, Stockholm: Liber AB

Lindqvist, G. (red.). (1999) *Vygotskij och skolan*, Lund: Studentlitteratur

Marton, F. & Booth, S. (2000) *Om lärande*, Lund: Studentlitteratur

- Mehlum, A. (1994) *Skrivundervisning*, Lund: Studentlitteratur
- Molloy, G. (1996) *Reflekterande läsning och skrivning*, Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, J. (1997) *Tematisk undervisning*, Lund: Studentlitteratur
- Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder - att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur
- Pramling-Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999) *Lärandets grogrund*, Lund: Studentlitteratur
- Sandström-Madsén, I. (1999) *Skriva för att lära*, 3 uppl. Högskolan Kristianstad: Centrum för Kompetensutveckling
- Settergren, P. (1985) *Kulturmodellen - en väg för svenskämnet*, Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Skolverket. (2000) *Kursplan 2000*, Västerås: Fritzes
- Smith, F. (2000) *Läsning*, 2 uppl. Stockholm: Liber
- Stadler, E. (1998) *Läs- och skrivinlärning*, Lund: Studentlitteratur
- Stensmo, C. (1994) *Pedagogisk filosofi*, Lund: Studentlitteratur
- Svenska Akademien (1998) *Svenska Akademiens Ordlista*, 12:e uppl.
- Svenska språknämnden (2000) *Svenska skrivregler*, Stockholm: Liber AB
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm: Prisma
- Teleman, U. (1991) *Lära svenska - om språkbruk och modersmålsundervisning*, Stockholm: Liber

Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet- Lpo 94,*) Stockholm: Fritzes

Elektroniska källor:

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*, www.vr.se hämtad 051130

Bilaga 1

Frågeställningar till eleverna angående läsning

Frågor markerade med * ställdes endast till de elever som hade en negativ inställning till läsning

1. Berätta för oss vad du tycker om/känner för läsning
 - Hur menar du då? Vad är det som gör att du känner så?

2. Hur ofta läser du?
 - Skolan/hemma?

3. Vad är det du läser?

4. Vilken genre föredrar du?

5. Vilken plats tycker du är den bästa att läsa på?
 - Varför?

6. Vad tycker du om högläsning i skolan?
 - Varför?

7. Var det någon som läste för dig när du var liten?
 - Vem?
 - Är det någon som läser för dig nu?
 - Vem?

8. Kommer du ihåg den dagen då du lärde dig att läsa?
 - Hur gick det till?
 - Hur kändes det?

9. Brukar du gå till biblioteket?

– Hur ofta?

10. Är du med i någon bokklubb?

– Vilken?

11. Hur gör du när du vill ha ett boktips?

12. Brukar du köpa/få böcker?

13. * Finns det något som vi skulle kunna göra i skolan som skulle göra dig mer intresserad av läsning?

14. * Har du något speciellt intresse (X)?

15. * Skulle du kunna tänka dig att läsa en bok om X?

Bilaga 2

Skönlitteratur använd i försöket att väcka/utveckla läs- och skrivglädjen

Bengtsson, H. (1996) *Mårten Bloms memoarer*, Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur

Bengtsson, H. (1998) *Mårten Blom flyger i luften*, Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur

Bengtsson, H. (2001) *Mårtens Bloms drömmar och andra småkakor*, Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur:

Norton, M. (2005) *Pojken och lånarna*, Stockholm: En bok för alla AB