

EXAMENSARBETE

Våren 2007
Lärarytbildningen

”Så att man delar med sig av sina tankar och funderingar”

En studie om elevers attityder till
aktiviteter i samband med läsning

Författare
Ann-Sofie Ntumba
Camilla Welin

Handledare
Anna Flyman-Mattsson

”Så att man delar med sig av sina tankar och funderingar”

En studie om elevers attityder till
aktiviteter i samband med läsning

Ann-Sofie Ntumba & Camilla Welin

Abstract

Syftet med denna studie var att ta reda på gymnasieelevers inställning och attityder till de aktiviteter som förekommer i samband med skönlitterär läsning i ämnena svenska och engelska. Undersökningens teoretiska utgångspunkt är dialogens betydelse för kunskapsinhämtande i samband med läsning av skönlitteratur. Även teorin om den proximala utvecklingszonen ligger till grund för studien. Forskning inom området visar att variationen av klassrumsaktiviteter i anslutning till litteraturläsning befrämjar lärande. Den empiriska delen av studien har genomförts i två gymnasieskolor och de elever som deltagit i undersökningen kommer från olika program och olika årskurser. En förstudie har genomförts bland lärare som underlag för att gå vidare med elevstudien. Den metod som har använts i båda studier är enkätundersökning.

Resultatet av studien har visat att den vanligaste uppföljningen i samband med läsning är skriftlig redovisning. Elevernas attityder kring aktiviteter i samband med läsning tyder på att dessa aktiviteter i hög grad är ett bevis på att de läst boken. Förekomsten av klassrumsdiskussioner kring boken är inte vanligt förekommande samtidigt som eleverna anser att det är viktigt med dialog kring boken för att förstå den.

Ämnesord:

skönlitteratur, aktiviteter, arbetssätt, dialog, attityder, reflektion, gymnasieelever, tolkning

INNEHÅLL

| | |
|--|----|
| 1. Inledning och bakgrund..... | 4 |
| 1.1 Syfte och frågeställningar..... | 5 |
| 1.2 Historisk återblick på läsningens plats i skolan | 6 |
| 2. Forskningsbakgrund | 8 |
| 2.1 Teoretiska utgångspunkter | 8 |
| 2.2 Mötet mellan läsare och text | 11 |
| 2.3 Dialog i klassrummet | 13 |
| 2.3.1 Autentiska frågor..... | 15 |
| 2.3.2 Förförståelse | 17 |
| 2.4 Motivation | 17 |
| 2.5 Aktiviteter i samband med läsning..... | 18 |
| 2.5.1 Läslogg | 19 |
| 2.5.2 Riktad skrivning | 19 |
| 2.5.3 Bokrecension..... | 20 |
| 2.5.4 Film och litteratur..... | 20 |
| 2.5.5 Boksamtal..... | 21 |
| 2.6 Läsning på främmande språk | 23 |
| 3. Empiri..... | 25 |
| 3.1 Frågeställningar inför empirisk undersökning | 25 |
| 3.2 Definitioner | 25 |
| 3.3 Val av metod | 26 |
| 3.4 Metod och material..... | 27 |
| 3.6 Etiska överväganden | 30 |
| 3.7 Resultat och analys..... | 31 |
| 3.7.1 Lärarenkät..... | 31 |
| 3.7.2 Elevenkät..... | 34 |
| 4. Diskussion och slutsats..... | 42 |
| 4.1 Resultatdiskussion..... | 42 |
| 4.2 Metoddiskussion..... | 47 |
| 4.3 Slutsats | 47 |
| 4.4 Fortsatt forskning | 48 |
| Referenser..... | 49 |
| Bilaga 1:Lärarenkät | 51 |
| Bilaga 2: Resultat lärare | 53 |
| Bilaga 3: Elevenkät | 56 |
| Bilaga 4: Resultat elever svenska..... | 62 |
| Bilaga 5: Resultat elever engelska | 75 |

1. Inledning och bakgrund

De läroplaner som skolan följer idag betonar medborgarfostran och kritiska samtal i klassrummet. Skönlitteraturen kan användas som ett medel för lärande och de flesta lärare är genom sin utbildning medvetna om hur viktigt det är för elevernas kunskapsutveckling att lyfta fram innehållet i de lästa skönlitterära texterna för både muntlig och skriftlig bearbetning. Hur medvetna om detta är eleverna?

Vygotskij (1999) framhåller vikten av att skolan inte isolerar sig från samhället och livet utanför skolan. Utbildningsprocessen blir mera levande om läraren är samhällsnära och kopplar undervisningen till vardagen. Det ligger också i skolans uppdrag att ge eleven verktyg för att vara aktiva i samhället och hela skolväsendet vilar på demokratisk grund. En av skolans huvuduppgifter är att: "[...] till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället"(Lpf 94 s.39). Vi kan då ta hjälp av skönlitteraturen för att däri finna mellanmännsliga relationer och kulturella skillnader som kan vara till förmån för att forma elevernas empati och förståelse (Rosenblatt, 2002).

Skönlitteraturen har en central plats i styrdokumentet i både svenska och engelska. I kursplanerna för ämnet engelska står angivet att eleverna efter avslutad kurs skall ha uppnått kunskap i att "[...] läsa, sammanfatta och kommentera innehållet i längre skönlitterära texter [...]" (Kursplaner ämnet engelska). I skolans styrdokument läggs i ämnet engelska också stor vikt vid ämnets "syfte att vidga perspektiven på en växande engelsktalande omvärld med dess mångskiftande kulturer" (Kursplaner ämnet engelska). Kopplingen är tydlig till att det i det övergripande syftet för ämnet svenska står skrivet att "Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven i dialog med andra uttrycker tankar, känslor och åsikter och reflekterar över existentiella och etiska frågor och fördjupar sin förståelse för människor med andra levnadsförhållanden och från andra kulturer [...]" (Kursplaner ämnet svenska). Detta talar för vikten av dialog i klassrummet och att reflektera i samband med läsningen. Forskningen talar för dialogen i klassrummet som ett användbart redskap för förståelse av det eleverna uppfattar under läsningen. Att genom samtal lära sig av andra är en självklarhet för utvecklingsprocessen (Vygotskij, Bakhtin, Säljö m fl). Att organisera en sådan form av undervisning kring skönlitteratur är ett givande arbete inte minst för eleverna och deras kunskapsutveckling, men hur upplever eleverna ett sådant sätt att arbeta? De arbetsmetoder

som läraren väljer i samband med skönlitterär läsning kan påverka elevernas motivation till själva läsandet. Att undersöka vilka metoder som förekommer och även utröna elevernas attityder till dessa aktiviteter är relevant för forskningen eftersom största delen av tidigare forskning har lagt stor betydelse vid lärarnas åsikter istället för elevernas.

1.1 Syfte och frågeställningar

Utgångspunkten för vår uppsats är att ta reda på huruvida det förekommer samtal och reflektion i samband med läsning av litteratur i de två skolor som vi valt att undersöka. Vår studie bygger på att granska de uppföljande aktiviteter som förekommer i samband med skönlitterär läsning i ämnena svenska och engelska.

Skönlitteraturen kan enligt vår mening användas inom olika ämnen i gymnasieundervisning men det är främst i svenska och engelska som den har stora fördelar för elevernas inläring. De lär sig inte bara språkliga strukturer och får större ordförråd utan de inhämtar även kunskap om mellanmännsliga relationer, kultur och omvärld. Språket är både ett mål och ett medel och kan ses som ett redskap för kunskapsinhämtning anser vi. Krashen (1993) presenterar forskning där man kunnat dra slutsatser som att läsning av skönlitteratur befrämjar ordkunskap, skrivförmåga, förståelse och stavnings- och grammatikkunskap, vilket vi tycker ger många fördelar i ämnet svenska såväl som i ämnet engelska.

Syftet med vårt examensarbete är att undersöka elevernas attityder till de aktiviteter som genomförs i samband med skönlitterär läsning. Vi vill även ta reda på om eleverna är medvetna om vilket syfte aktiviteten har för deras lärande och hur aktiviteten kan påverka motivationen till läsningen av skönlitterära texter.

Följande frågeställningar är av intresse för att uppnå syftet:

- Vilken variation finns när det gäller uppföljande aktiviteter i samband med skönlitterär läsning i ämnena engelska och svenska?
- Vilka attityder har eleverna till de uppföljande aktiviteter som förekommer i samband med läsning av skönlitteratur?
- Är eleverna medvetna om vilket syfte aktiviteterna har för deras lärande?

1. 2 Historisk återblick på läsningens plats i skolan

Amborn och Hansson (1998) ger en bild av hur man sett på läsning inom undervisningen förr i tiden. Fram till det att Folkskolan infördes 1842 styrdes undervisningen och läsningen i skolan av kyrkan. Man var tvungen att kunna läsa inför husförhören, som dessutom fungerade som kontroll av läskunnigheten. Detta var den största anledningen till att kunna läsa. År 1868 introducerades i skolan *Läsebok för folkskolan* med ett normöverförande syfte. Man ville lära ut flit, dygd och skötsamhet och detta var nu anledningen till att man skulle kunna läsa. Härmed hade kyrkans roll tonats ner men det är först i och med införandet av vår första läroplan, Normplan för undervisning i Folkskolor och Småskolor, 1878 som syftet med läsningen förändras något. Genom att delta i undervisning i modersmålet skulle eleverna lära sig utantilläsning och högläsning men de skulle också socialiseras in i det nya industrialiserade samhället. Det var i detta nya samhälle som medelklassens inflytande så småningom växte sig starkare. 1919 införde man *Undervisningsplanen* där man för första gången nämner att eleverna ska få bekanta sig med svensk litteratur som är anpassad till deras ålder och utveckling. Som litteratur valdes texter om den svenska naturen och hembygden med dess människor men också texter som gav historisk kunskap, vilket sågs som syftet med läsningen. I och med den nya undervisningsplanen 1955 nämns för första gången skönlitteratur. Man har kommit fram till att denna typ av litteratur kan "få eleverna att inse vad som är litterärt värdefullt" (Amborn & Hansson, 1998:10). Dock handlade litteraturvalet fortfarande om att reproducera värderingar vilket ger anledning att fundera över hur det ser ut idag (Amborn & Hansson, 1998).

I Lgr-62, den läroplan vi fick 1962, lägger man mera tyngd i skönlitteraturens ställning i skolan när man säger att den ska locka fram läslusten och skapa intresse för den goda litteraturen. Den kris som svenskämnet sedan drabbades av i och med Lgr-69, som innebar att ämnet fick hjälpa till med sådant som inte fick plats inom andra ämnen, gav upphov till att undersöka vilken roll skönlitteraturen egentligen hade i skolan. Man fann då att i vissa skolor lästes inte alls medan elevernas attityder till läsning var mycket negativ på andra håll. Först 1980, och då i Lgr-80, kunde man presentera en lösning på dessa problem. Skönlitteraturen gavs en plats i centrum och sågs som huvudmoment i ämnet svenska. Man ansåg ämnet vara ett bildningsämne och här omnämndes också kulturarvet. Vidare kan man i LpO 94 finna att läsning av skönlitteratur är utvecklande för fantasin men också för lusten att lära. Man

uttryckte också härmed hur viktig läsning av denna typ av litteratur är för att kunna förstå världen och olika kulturer, vilket var viktiga steg mot en helhetssyn på språket (Amborn & Hansson, 1998).

2. Forskningsbakgrund

2.1 Teoretiska utgångspunkter

Undersökningen har sina utgångspunkter i den ryske litteraturforskarens Bakhtins tankar om det dialogiska samtalets viktiga funktion för lärande samt psykologen Vygotskijs sätt att använda dialog som uttryck i förklaringar kring kunskapsprocesser. Eftersom undersökningens syfte är att undersöka elevernas attityder till aktiviteter i samband med skönlitterär läsning utgår vi från dessa teorier som kommer att presenteras nedan. Vi grundar vår forskning på dialogens betydelse för lärandet men också på hur betydande samspelet mellan människor ur ett demokratiskt perspektiv är för kunskapsutvecklingen.

En teoretisk utgångspunkt som vi sätter i förbindelse till vår undersökning är Bakhtins ”dialogism”. Hans grundtes är att människan bara existerar tillsammans med andra människor vilket förtydligas i följande citat: ”Livet är dialogiskt till sin natur. Att leva innebär att engagera sig i en dialog, att ställa frågor, lyssna, svara, komma överens o s v” (Dysthe, 1996:63). Många forskare använder sig av Bakhtins teorier när det gäller språket och tankeförmågan. Enligt Dysthes (1996) tolkning av Bakhtin och dialogismen kan vi inte existera utan att befinna oss i dialog med andra. Det som är grunden i Bakhtins människosyn är betydelsen av ”den andra”. Det är enbart genom att relatera oss själva till andra människor, att vi kommunicerar med andra, som vi får kännedom om vilka vi själva är. Samspelet har betydelse för hur vi som lärare utformar lektionerna och om vi använder oss av ett dialogiskt klassrum i vår undervisning (Dysthe, 1996). Genom att studera elevernas attityder till aktiviteter kring läsning av skönlitterära texter kan vi få reda på om de upplever att det existerar ett dialogiskt klassrum och om de samtalar kring läsningen.

Ur ett demokratiskt synsätt är dialogen av största betydelse. Bakhtins teori om vikten av att lyssna på andra och att visa förståelse för andras åsikter har stor betydelse för vår medmänsklighet både i västvärlden och för att förstå andra kulturer. Förståelsen kan vara antingen passiv eller aktiv och enligt Bakhtin är ”all verklig och integrerad förståelse aktivt responderande” (Dysthe, 1996:71). Detta talar för att om förståelse ska uppstå mellan parterna måste ett samtal äga rum. Förståelse handlar i så fall inte om enbart lyssnande utan om aktivt deltagande i kommunikationen.

Vygotskijs grundtankar kring lärandet kopplas till vår undersökning när det gäller hans syn på att allt lärande sker i interaktion med andra. Den kulturhistoriska skolan eller verksamhetsteorin inom psykologi och pedagogik grundades under 1920-talet i Ryssland av Vygotskij (Stensmo, 1994). Hans arbete ses som en utveckling av den så kallade dialektiska materialismen vilket är en filosofi som handlar om naturen, samhället och människan. Denna filosofis grundtanke är att allt som finns är materiellt och att materien genomgår en förändring som alltid pågår. Inom den dialektiska materialismen ser man aktivt lärande och empiriska arbetsmetoder som den rätta pedagogiska metoden och i ett snävare perspektiv anser man att lärandet sker bäst i samverkan med andra genom grupparbete. De arbetsmetoder som används i de utvalda gymnasieskolorna ligger till grund för elevernas attityder kring skönlitterär läsning. Genom att undersöka vilka metoder och aktiviteter som används av lärarna ger det undersökningen en bild av vilket lärande som står i fokus.

Inom verksamhetsteorin använder sig Vygotskij av begreppet "zon" (den proximala utvecklingszonen) som benämning för det öppna området mellan en människas medvetande och hennes omvärld. Det som människan företar sig inom zonen kallar Vygotskij för "verksamhet" och den verksamhet som försiggår inom zonen kräver att man använder "verktyg". Dessa verktyg kan delas in i dels fysisk-tekniska redskap (som bilar och datorer) samt psykisk-mentala verktyg (som språk). Den aktivitet vi företar oss i zonen innebär att vi tänker, talar och skriver. Detta är processer som formas av den omgivande kulturen (Stensmo, 1994).

Vygotskijs kulturella synsätt ligger till grund för hans sätt att använda dialog och mening som uttryck i förklaringar kring kunskapsprocesser. Enligt hans sätt att se på inläring är det fråga om en social process där dialogen mellan barn och vuxen hjälper barnet att ta del av den vuxnes erfarenheter. Det är i denna process barnets närmaste (proximala) utvecklingszon ställs inför utmaningar och barnet får ny kunskap (Lindqvist, 1999). Kunskaper och färdigheter kommer från insikter som har byggts upp historiskt i samhället och vi får ta del av dessa genom interaktion med varandra. I detta samspel kan den enskilde personen ta del av andra personers kunskap. Språket är då ett redskap för kommunikation (Säljö, 2000).

Vygotskij (1999) utvecklade en teori kallad dialektisk teori som behandlar den relation som finns mellan elevens utveckling och undervisning. Enligt denna teori finns det hos eleven en faktisk och en potentiell utvecklingsnivå. Elevens utvecklingsnivå är inte statisk utan det finns

alltid en kapacitet till vidare utveckling. Detta faktum ligger till grund för undervisningen. En god undervisning skapar på så sätt elevens närmaste utvecklingszon. En mer erfaren person i lärarrollen kan förmedla förutsättningar för förändring och kunskapsutveckling till eleven (Vygotskij, 1999). Vi vill genom vår undersökning ta reda på om det är såhär man arbetar i klassrummen i de skolor vi besöker och om lärarna genom sina val av aktiviteter i samband med läsning är medvetna om elevernas kunskapsutveckling.

Konstruktivismen härstammar från filosofen Kant (1724-1804) och innebär att människan inte bara får kunskap genom intryck utifrån av erfarenhetsmässiga situationer. Kunskap är inte heller enbart en inre tankegång utan dessa är ett ”mentalt redskap för att förstå verkligheten och den konstrueras i ett samspel mellan sinnesintryck och förnuft” (Stensmo, 1994:33). I enlighet med Dysthe (1996) betyder en konstruktivistisk kunskapssyn att det inte går att ta emot någon annans kunskap. Vidare anser hon att det är eleven själv som måste införliva ny kunskap med hjälp av sina egna erfarenheter och i interaktion med andra. Enligt konstruktivistisk teori handlar inlärning om att eleverna tar emot ny information, relaterar denna till sina tidigare erfarenheter och därefter lär de sig något nytt. Det egna reflekterandet förenas i samröre med den nya kunskapen och leder till ny förståelse utifrån den här teorin. Denna konstruktivistiska kunskapssyn stöder undersökningen genom att visa vikten av ett aktivt samspel i klassrummet för att maximera elevernas kunskapsutveckling. Vi vill undersöka om eleverna är medvetna om detta.

Vygotskij (1999) såg redan på sin tid att lärarens roll skulle komma att förändras i framtiden:

Man kan lätt tro att läraren i den nya skolan förvandlas till en mekanisk mannekäng. I själva verket har hans roll vuxit omåttligt. Den kräver att han har en högre examen i liv för att kunna förvandla utbildningen till skapande liv. (Vygotskij, 1999:242)

Vygotskij talar här om hur viktigt det är att skolan inte isolerar sig från det omgivande samhället och att läraren ska ha kunskap om livet utanför skolan. Med en samhällsorienterad lärare blir utbildningsprocessen levande och eleverna kan knyta undervisningen till sin egen vardag (Vygotskij, 1999).

2.2 Mötet mellan läsare och text

Även om Louise M Rosenblatts verk "Literature as exploration" inte tillhör nyare forskning är den aktuell än idag eftersom demokratibegreppet är i allra högsta grad angeläget i dagens undervisning. Inte minst med tanke på många elevers inställning till andra kulturer och den främlingsfientlighet som råder i vårt samhälle. Skönlitteraturen kan vara en hjälp i undervisningen av demokratiska värderingar. I kursplanerna för ämnet svenska framhålls att "skolan skall [...] sträva efter att eleven genom olika texter och medier blir förtrogen med grundläggande demokratiska, humanistiska och etiska värden men också medveten om destruktiva krafter att reagera emot, [...]" (Kursplaner ämnet svenska). Enligt Rosenblatt (2002) kan läraren välja litteratur som speglar relationer mellan människor för att öka förståelsen för andra människor och därmed öka empatin hos den enskilde.

Hon skiljer mellan "efferent", (latin, "föra bort"), och "estetisk" läsning. Om eleverna läser litteratur som är faktabaserad om till exempel judeförföljelsen skapas inte den inlevelsen på samma sätt som om de läser skönlitteratur om samma sak. En faktabaserad text, till exempel en vetenskaplig rapport, är mer opersonlig och orden ger inte den känsla som en skönlitterär text gör. Efter läsningen kvarstår ingen direkt upplevelse av det vi har läst och därför är den läsningen efferent enligt författaren. Om en text kan förmedla en känsla både under läsningen och efteråt och om orden upplevs på ett personligt plan så är läsningen estetisk. En dikt ger till exempel estetisk läsning eftersom den anger en stämning, en skärva av en händelse och den får inte samma betydelse för någon annan. Vi måste själva uppleva orden och dikten betyder ofta väldigt olika för oss alla. Rosenblatts reflektion över elevernas läsning av olika texter är att texten i en skönlitterär text blir mer personlig för eleverna och blir därför lättare att få en djupare innebörd av för dem än en faktatext som glöms bort efter kort tid.

Det som är speciellt i interaktionen mellan läsare och text är att ingenting återkommer på precis samma sätt utan det sker något nytt varje gång. I förordet till den svenska utgåvan beskriver Malmgren Rosenblatts innebörd av transaktion så här:

Kärnan i Rosenblatts budskap handlar om att skapa förståelse för betydelsen av att i undervisningssammanhang få till stånd ett givande samspel (transaktion) mellan text och läsare.
(Malmgren, 2002:5)

Det går alltså inte att förutse vad som ska hända när eleverna läser en text. Varje läsare tolkar texten utifrån sina egna erfarenheter och samtalet mellan eleverna kan utmynna i olika infallsvinklar och lämna spår efter sig under lång tid.

Att läsa kan inte enbart ses som en rent teknisk färdighet i att tolka raden av bokstäver (Säljö, 1986). Läsning ger också utmaning i vårt sätt att tänka och se på vår omvärld. I och med boktryckarkonstens framsteg har vi genom det skrivna ordet fått helt andra möjligheter ifråga om en djupare social och kulturell dynamik. En skriven text kan ge en kunskapsförmedling som är väl anpassad till dagens utbildningssystem men ställer också vissa krav på läsarens kompetens i att hantera med det skrivna ordet. Inläring genom läsning som företeelse inom pedagogiska ramar skiljer sig ofta från den typ av läsning som sker mera privat. Skillnader kan ses i valet av litteratur men även i tid som tas i anspråk och läsarens engagemang. Studerandes sätt att närma sig läsningen utgör inte samma kognitiva aktivitet som den med vilken läsaren med mera lustbetonat syfte använder sig av. Då vi läser privat finns inte samma krav på att tolka innehållet på ett likvärdigt sätt som kan finnas då vi läser i studiesyfte. När man läser skönlitteratur utanför de pedagogiska ramarna är det naturligt att det är läsaren som själv tolkar innehållet i texten.

Vygotskij (1999) ansåg att en färdig föreläsning presenterad av läraren kan lära ut mycket men att den faktiskt ger eleven kunskap i andra hand. Detta står i motsats till kunskap som eleven själv kommer fram till genom egna undersökningar. Eleven kan få egen kunskap i första hand genom läsning.

När det gäller elevers syn på litteraturundervisningen i gymnasieskolan har Wolf (2002) gjort en undersökning angående detta. Den undersökningen gick ut på att äldre elever som gick tredje året i gymnasieskolan fick ge goda råd till ettårselever om deras tankar kring svenskämnets litteraturdelen. I resultatet av undersökningen framkom att det var viktigast att förstå de texter man har läst. Här följer ett axplock av goda råd som eleverna gav till sina kamrater: "När du läser, tänk då på att inte bara ta in och ta in", "Stanna upp ibland och fundera på vad författaren vill säga Dig", "Försök att diskutera massor så att du förstår" (Wolf, 2002:133).

Förslagen handlar till stor del om hur eleverna ska förstå texterna. I syftet för ämnet svenska står flera mål som rör litteraturdelen och ett av dessa mål är följande: "Skolan skall i sin

undervisning i svenska sträva efter att eleven utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att tillägna sig skönlitteratur i skilda former från olika tider och kulturer [...] (Kursplaner ämnet svenska). Enligt Wolf (2002) existerar tre olika perspektiv på strävansmålen angående litteraturen:

[...] den pragmatiska, att man i första hand skall läsa skönlitteratur för någon nyttas skull, den traditionalistiska, att man skall läsa för att möta det litterära kulturarvet, och den emancipatoriska, bland annat att läsning skall leda till förståelse av sig själv och av samhället.

(Wolf 2002:132)

Tendensen att använda skönlitteratur som ett hjälpmedel att förbättra läskunnigheten var vanlig under 1960- och 70-talen enligt Wolf. Men han anser att det måste finnas en balans mellan det pragmatiska synsättet och det emancipatoriska perspektivet som betyder att man ska förstå sig själv och samhället genom att ta till sig texten i det skönlitterära verket.

2.3 Dialog i klassrummet

När elever och lärare samtalar om läsningen utvecklas föreställningsvärlden och eleverna utvecklar en förmåga att leva sig in i andra människors livsvärld (Rosenblatt, 2002). Genom att diskutera det man läser tillsammans med andra kan man se saker ur olika synvinklar. Människosynen kan således förändras genom läsning av skönlitterära verk. Enligt Rosenblatt är detta av största vikt i en demokrati. I vårt uppdrag som lärare ska vi se till att undervisningen förmedlar kunskap om grundläggande demokratiska värden.

Enligt Säljö (2000) utgör skolan ett verksamhetssystem för lärande som har en särskild form av kommunikation. Skolan har både framgång och misslyckanden inom ramen för den formaliserade undervisningen:

Som kommunikativ praktik har formaliserad undervisning därför ett janusansikte: lyckad och misslyckad interaktion, förståelse och icke-förståelse av kunskapsinnehåll, framgång och motgång för elever, skapas genom samma kommunikativa aktiviteter.

(Säljö, 2000:207)

Det är just därför som det är viktigt, menar Säljö (2000,), att ta reda på hur kommunikationen i skolan ser ut och dessutom fokusera på hur verksamheten kan göras produktiv. Det som utmärker skolan i jämförelse med andra verksamhetssystem är att den i huvudsak är en språklig verksamhet, d v s man läser, talar och skriver som huvudaktiviteter. Den starkaste orienteringen pekar dock mot skriftspråket och dess sätt att förhålla sig till omvärlden. Säljö (2000:207f) menar att ”man i stor utsträckning talar *om* världen snarare än agerar *i* den”.

Skolan förbereder därmed sina elever till att kunna använda sig av textbaserade verkligheter vilket reflekterar den skriftspråkligt baserade kunskapens ställning bland oss. Det är dock inte texten i sig som skapar kunskap och mening utan det är den verbala kommunikation som sker i samband med texten som ger detta. Det är alltså skolans kommunikativa miljö som är behjälplig för meningsskapandet och texten kan ses som ett hjälp- eller läromedel för att förstå omvärlden (Säljö, 2000).

Två viktiga komponenter i Bakhtins teori är respons och återkoppling (Dysthe, 1996). När läraren ställer frågor till eleverna och får ett svar är inte situationen dialogisk om inte läraren följer upp svaret. Istället bör läraren, enligt Dysthe, ge sig an på att skapa plats för en vidare innebörd av elevens svar. Responsen bör istället leda till en fördjupning av ämnesområdet. Det är i det läget som dialogen leder till inläring eftersom eleverna är delaktiga i sitt lärande. Många gånger sker en förståelse i konflikten mellan två parter. I dialogen är oliktankande positivt ur ett lärandeperspektiv eftersom parternas olika synsätt leder till en ny förståelse av något de inte kände till tidigare. Enligt Bakhtin är det återkoppling och respons som utgör grunden i all förståelse.

När det gäller gruppdiskussioner menar Stensmo (1997) att klassrumsdiskussioner är att föredra vid tillfälle då eleverna ska värdera och noggrant undersöka information samt dra slutsatser över något som de har reflekterat över tillsammans med andra eller ge sin syn på något som ska bearbetas tillsammans med andra. De har möjlighet att föra fram sina åsikter och den öppna diskussionen är ett steg i elevens demokratiska fostran som även nämns i styrdokumentet som ett mål att uppnå:

[...] har förmåga att kritiskt granska och bedöma det eleven ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor [...]

(Lpf 94, 2002:44)

Stensmo (1997) talar om en inbördes överenskommelse när det gäller att underbygga sina argument och föra fram åsikter. Därefter kan dessa eventuellt omformuleras när andras perspektiv lyfts fram och omvärderats av eleven. Elevernas syn på olika saker, till exempel vilken människosyn de har, kan förändras genom att både andra klasskamrater och läraren ifrågasätter dessa åsikter och attityder. Inför diskussionerna bör alla vara förberedda som till exempel att de bör ha läst texten som ska diskuteras om det ska skapas dynamik i klassrummet. Något som är viktigt är att läraren inte tar på sig rollen som expert och att

läraren är den som eleverna vänder sig till för att få bekräftelse på det de säger. Detta kräver säkert en viss form av träning och vid samtal eller diskussioner kan man utse någon av eleverna som en slags ordförande i diskussionen (Stensmo, 1997).

Om ett litteratursamtal ska mynna ut i något fruktbart bör läraren delta i samtalet. Vid Molloy's (2003) forskningsstudier i olika skolor visar en hel del fall på att läraren inte deltar i samtalet. Många gånger vet inte eleverna hur ett samtal ska gå till och detta beror enligt författaren på att läraren inte är med och instruerar. Däremot uttrycker Lundahl (1998) att det är en fördel att låta eleverna diskutera texten i grupper och skriva om läsningen mot att enbart låta samtalet vägledas av lärarens frågor på innehållet.

Ett perspektiv på läsningen är reflektionen som inte uppkommer om inte läraren har läst det som eleverna ska läsa. Om texten ger upphov till frågor hos eleverna och läraren inte har läst texten kan resultatet bli att gensvaret från läraren uteblir. Molloy's (2003) genomgående resultat av undersökningarna visar att det ofta är läraren som väljer vad de ska diskutera i samband med läsningen.

2.3.1 Autentiska frågor

Dysthe (1996) förespråkar att man använder autentiska frågor i undervisningen. En autentisk fråga liknar en öppen fråga där läraren inte sitter inne med det rätta svaret. En autentisk fråga är en öppen fråga som kräver ett öppet svar. Genom att ställa autentiska frågor till eleverna har de chansen att reflektera och visa sin förståelse för texten. Motsatsen är slutna frågor som innebär ett facitliknande svar och som inte ger upphov till någon vidare eftertanke. Ett exempel på en autentisk fråga är "Vad tror du författaren försöker säga oss här?" (Dysthe 1996:59) Anledningen till att man bör använda sig av autentiska frågor är att få till stånd ett dialogiskt klassrum:

Autentiska frågor är centrala i en dialogisk undervisning, [...] De signalerar en annan inställning till vad som räknas som kunskap och vilken elevens roll ska vara.

(Dysthe,1996:59)

När det gäller användning av autentiska frågor så öppnar de upp möjligheten för att följa upp elevernas svar och ge respons. Elevernas svar är viktiga att följa upp för då visar läraren att hon använder elevernas svar vid undervisningstillfället och att svaren har betydelse i sammanhanget. Molloy (1996) poängterar vikten av att låta eleverna först ställa frågor till

texten som de tycker är relevanta. På detta sätt skapas ett klassrumsklimat med fler röster än lärarens.

Många lärare upplever att eleverna har behov av att diskutera demokratifrågor men även existentiella frågor som till exempel hur ”unga invandrarflickor gifts bort mot sin vilja” (Molloy, 2003:289). De texter som berör handlar om det som finns i ungdomarnas vardag. Ny forskning talar för att läraren bör möta eleverna och välja litteratur som intresserar dem. Wettmark (2007) hänvisar i en vetenskaplig artikel till Olin-Scheller som i sin litteraturredaktiska avhandling hävdar att läraren bör inrikta sig på att använda det utvidgade textbegreppet. Det innebär att en text inte bara är en skönlitterär bok utan även dokusåpor och film. För att möta eleverna och få till stånd ett intressant litteratursamtal måste läraren våga ta ut svängarna och sätta sig in i vilken sorts texter som eleverna uppehåller sig med. Det är intressant att fundera över hur och vad som händer i mötet mellan eleven och texten. De arbetssätt som Olin-Scheller framhåller är loggböcker och boksamtal och hon understryker vikten av att läraren måste inneha ”textanalytiska kunskaper” (Wettmark, 2007).

Enligt Chambers (1993) talar litteraturvetaren Kermode om att det är fritt fram för ett flertal tolkningar till samma text. Vinsten för eleverna är därför att upptäcka detaljer i texten och att tolka den utifrån sina erfarenheter. Förmågan att ”upptäcka mönster”, både språkliga men även rent berättartekniska kräver en viss form av träning som till exempel att läraren ställer frågor till texten. Dessa frågor bör vara av karaktären ”öppna frågor”. Med öppna frågor menas att det inte finns något facit och att läsaren kan svara på flera olika sätt utan att få fel, om det bara finns stöd i texten. Dessa begrundande frågor bidrar till en ökad förståelse av textens mening. Läraren ska inte förringa elevernas förmåga utan många gånger ser eleverna kopplingar till deras egen vardag och detaljer i texten som inte vi vuxna upptäckt.

Det som även Wolf (2002) trycker på när det gäller litteraturundervisning är att frågorna som ställs till eleverna bör vara autentiska, öppna frågor, och slutna frågor bör undvikas i möjligaste mån. Det måste finnas utrymme för flera svar när läraren ställer frågor till eleverna. Författarens tankar kring tolkningar av litterära texter handlar om att varje text har sin läsare och detta är betydelsefullt i litteraturundervisningen i gymnasieskolan. Ungdomsböcker bör läsas av lärarna om de ska hålla sig ajour med litteraturen som tilltalar

ungdomar. Bokvalet har stor betydelse om litteratursamtalet ska bli reflekterande enligt Molloy (1996) och lärarna väljer ofta böckerna till eleverna.

2.3.2 Förförståelse

Amborn och Hansson (1998) betonar hur viktigt det är att ge eleverna möjlighet att uppnå någon form av förförståelse innan läsningen tar vid. Att kunna väcka elevernas intresse för boken är enligt författarna en konstform i sig. En viktig förutsättning är att läraren själv först läst boken och att läraren lärt sig att själv uppskatta boken. Det blir till en utmaning för eleverna om läraren inleder sitt samtal med att be eleverna om hjälp med att klargöra saker i innehållet som läraren säger sig inte själv ha förstått på ett tillfredsställande sätt. De flesta lärare leder samtalen genom att ställa frågorna till eleverna men enligt Molloy kan många frågor uppstå som behöver ventileras av eleverna. Det kan ske i omvänd ordning istället så att eleverna får möjligheten att ställa de frågor som hon eller han tycker är viktiga (Molloy, 2002). Förförståelse kan ses som nyckeln till att komma över eventuellt läsmotstånd eller osäkerhet. Att läraren introducerar bokens personer och miljö kan ge eleven motivation till läsningen och motverka den motvilja inför läsningen som annars kan uppstå. Syftet med bokpratet är alltså att fånga läsarens intresse och det är en bra idé att välja ut ett dramatiskt stycke för högläsning. Amborn och Hansson (1998) hänvisar till Fry när de beskriver hur en ”litterär leda” kan uppstå när man släpper eleverna för att läsa vidare på egen hand. Den dramatiska inledning som läraren har presenterat är långt borta och det tar tid innan man på egen hand kommer in i handlingen. Ett sätt att introducera läsningen är att välja klassrumsdiskussion kring ett centralt ämne i boken. Detta motiverar eleverna till vidare läsning (Amborn & Hansson, 1998).

2.4 Motivation

Enligt Stensmo (1997) förekommer både inre och yttre motivation hos en människa. Det som motiverar människan inifrån är hennes fysiologiska behov men även trygghets- och säkerhetsbehov samt behovet av kärlek och gemenskap. Det som kallas yttre motivation är de mål som finns i miljön runt människan. Det som är intressant att nämna i den här uppsatsen är interaktiv motivation som handlar om samspelet mellan en människa och en situation. Om en uppgift är för svår kan rädslan för misslyckande bli övermäktig och därför bör en medelsvår uppgift öka prestationsnivån hos en människa. Stensmo (1997) poängterar att det är erfarenheter av framgångar respektive motgångar som har betydelse för elevernas

motivationsgrad. Enligt Stensmo (1997) har det visat sig att om en lärare förväntar sig lyckade resultat och visar detta för eleverna är sannolikheten större att läraren får högpresterande elever än tvärtom. Förväntningarna på eleverna har således en betydelse för deras motivation till uppgiften.

Genom att få med eleverna mer i hela arbetsprocessen kan man knyta innehållet till deras intressen. Det är också viktigt att skapa situationer som ger motivation. I ett traditionellt klassrum är det aspekter som till exempel att bli bäst i klassen och lyckas på prov som skapar motivation. Andra faktorer som spelar in kan vara rädsla för att göra bort sig inför klassen. För att få dagens elever motiverade krävs dock andra faktorer. Att arbeta med uppgifter som av eleverna uppfattas som roliga eller att utföra något som är riktat till en mottagare är exempel på motiverande åtgärder i undervisningen. Vid uppföljning av skönlitterärt läsande behöver texten på något vis beröra eleverna. Det är också viktigt att skapa ett tryggt klimat i klassen (Carlgren & Marton, 2002). För Vygotskij (1999) var det också viktigt att inte bara läraren är inspirerad utan också att han/hon lyckas få eleverna att bli entusiastiska inför undervisningen. Med detta menas att det är viktigt att få eleven att själv framkalla sin egen entusiasm.

Det åligger läraren att främja en nyskapande förbindelse mellan det skönlitterära verket och läsaren. Om inte eleverna finner något samband mellan sig själva och texten är det inte säkert att samtalet blir fruktbart. Vid samtal om boken kan andra elever som uppfattar texten som givande förmedla sina tankar och därmed öka förståelsen hos andra elever. När eleverna är motiverade inför uppgiften uppstår ett engagemang. Det är först då som viljan att tolka och diskutera författarens budskap blir av (Rosenblatt, 2002).

2.5 Aktiviteter i samband med läsning

Pedagoger och didaktiker förespråkar olika aktiviteter som är lämpliga i klassrummet i samband med skönlitterär läsning. Molloy (1996) forskar om hur lärare använder skönlitteratur i skolan och hur eleverna uppfattar lärarens syfte med att de ska läsa skönlitteratur. Författaren poängterar vikten av att läraren är en läsare för att eleverna ska bli engagerade. Hon framhåller att uppföljning och aktiviteter av skönlitterär läsning är upp till varje lärare att bestämma utifrån gruppens förutsättningar. Enligt Lundahl (1998) kan vi välja olika sätt att arbeta med texten i klassrummet och dessa val beror till mångt och mycket på

dels vilka elever vi arbetar tillsammans med men också vilken text som är aktuell. Huvudsaken är att vi varierar arbetsmetoderna och att aktiviteterna sätts in i ett socialt sammanhang (Lundahl, 1998). Författaren trycker på vikten av att eleverna ibland får läsa texter enbart för sin egen skull utan någon form av uppföljning.

2.5.1 Läslogg

Molloy (1996) presenterar olika metoder att arbeta med när det gäller skönlitterär läsning i boken *Reflekterande läsning och skrivning*. Hon tar till exempel upp läsloggen som ett metodiskt redskap. Läsloggen innebär att eleverna skriver ner sina tankar och reflektioner i loggböcker. Därefter samtalar eleverna om vad de har skrivit. Molloy anser att det många gånger är lättare att skriva ner sina tankar innan man pratar om dem och chansen är större att få med alla elever på det här sättet. En del elever vill tänka till en stund innan de svarar inför hela gruppen. Läsloggen är ett underlag för att skapa diskussion i klassen.

Syftet med att låta elever skriva loggböcker är att ge dem möjlighet att reflektera över både undervisningen och lärandeprocessen. För detta krävs dels motivation men också beredskap för att det rör sig om att tänka ”med pennan i hand”. Därmed utgör skrivande en form av tankeprocess (Tornberg, 1997). Det som ovan benämns loggbok kallar Lundahl (1998) för läsdagbok. Denna beskrivs som en form av skrivövning som ger eleverna tillfälle till reflektion över den lästa texten. När läraren läser och kommenterar ligger fokus på innehållet i den skrivna texten men även språket granskas. På engelska är det all idé att ge eleverna någon form av struktur för skrivande och det är till stor hjälp om eleverna redan är vana vid att skriva om lästa texter på svenska. Denna skrivform motiverar eleverna ”att reagera på texten och uttrycka sina tankar och funderingar” (Lundahl, 1998:182f). En negativ aspekt när det gäller läslogg är enligt Lundahl (1998) att eleverna kan uppfatta uppgiften som alltför krävande vilket sänker motivationen inför den skönlitterära läsningen. Lundahl (1998) anser, liksom Molloy (1996), att läsdagboken kan ligga till grund för samtal kring litteraturen.

2.5.2 Riktad skrivning

En annan metod som Molloy (1996) förespråkar är att skriva fem minuters ”riktad skrivning”. Det innebär att associera fritt kring ett ämne som till exempel fri abort. Vid ett sådant tillfälle diskuterar man ämnet både före och efter och därigenom får eleverna tid att tänka till under

samtalets gång och få höra andras åsikter innan de själva tar ställning. Under den riktade skrivningen ges tillfälle till argumentation för deras åsikt samtidigt som de får lyssna på andra. Genom att skriva ner sina tankar sätter eleverna ord på tanken. Läraren har möjlighet både vid läsloggen och vid den riktade skrivningen att samla in elevernas texter och välja ut några bra meningar att förstora på overhead och visa eleverna. Den egna texten blir viktig och eleverna ser syftet med uppgiften. Även Wolf (2002) poängterar vikten av kortskrivning för att eleverna ska få en möjlighet och tid att själva komma fram till vad texten säger till dem.

2.5.3 Bokrecension

Amborn & Hansson (1998) ger exempel ur den egna erfarenheten med läsning i skolan under 70- och 80-talen. Deras övningar med att be eleverna skriva recensioner gav dock inget positivt resultat. Dessa recensioner sattes bara in i en pärm och kom aldrig mer till någon nytta. Även Molloy (1996) anser att bokrecensioner ofta blir en reproducering av texten och detta leder inte till det syfte som framhålls som det viktigaste vid skönlitterär läsning enligt styrdokumentet. Argumenten mot bokrecensioner enligt Molloy är att eleverna inte innehar den bildning som krävs för att kunna jämföra texter mellan olika författare på grund av att de inte är tillräckligt vana läsare. Många gånger missar eleverna viktiga frågor i texten om boken läggs undan efter den skriftliga redovisningen (Molloy, 1996).

2.5.4 Film och litteratur

I många fall har den skönlitterära boken som tas upp i undervisningen även filmatiserats. Det råder då enligt Wingård och Wingård (1994) skiljda meningar om huruvida det är bäst att se filmen före eller efter läsningen. Ifall frågan skulle komma upp om boken var bättre än filmen eller tvärtom brukar de läsvana eleverna föredra boken medan de lässvaga då föredrar filmen. Ett argument för att boken är bättre kan vara att man i filmen inte får veta hur personerna känner och tänker. Detta kan av eleverna uppfattas som en nackdel då de inte känner samma inlevelse i handlingen. Ett skäl till att boken inte är bra när man redan sett filmen är att man redan vet hur handlingen utspelar sig, spänningen är som bortblåst (Wingård & Wingård, 1994).

2.5.5 Boksamtal

Enligt Chambers (1993) handlar boksamtal om att förstå betydelsen av det man läser och att tillägna sig det för att kunna förstå sig själv. Boksamtal är en form av livskunskap. När eleverna samtalar om boken de läst väcks nya frågor hos dem och vi som pedagoger hjälper eleverna att uttrycka sig om företeelser i livet:

I grund och botten är samtal kring litteratur ett slags gemensamt begrundande. Boksamtal är ett sätt att ge form åt de tankar och känslor som väckts av boken och den tolkning (de tolkningar) vi tillsammans skapat ur texten – det av författarens fantasi styrda budskapet som vi tolkar på just det sätt som vi vill.

(Chambers, 1993:23)

En vinst när det gäller boksamtal är att läsarna lyssnar på varandra och ger feedback på varandras tankar. Tolkning av texten är alltså fri och det är skillnaden som berikar eftersom det utvecklar tankegången. Vi lär i interaktion med andra och skillnaderna i våra tolkningar tillför något positivt i våra liv. Det som händer vid läsningen är att företeelser, människor och även språket jämförs med elevens egen verklighet. I styrdokumentet finns angivet att man ska utveckla förmågan att jämföra texter med varandra. I kursplanen för svenska står följande mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs: ”Eleven skall kunna jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer samt mellan texter med anknytning till vald studieinriktning” (Kursplaner ämnet svenska). Vid läsning av olika skönlitterära texter har man anledning att jämföra dessa texter och även enligt Chambers jämföra två personer med varandra från de olika böckerna. Det som händer då är att läsaren har en större möjlighet att förstå personerna i texten.

Molloy (1996) påtalar vikten av att eleverna får vara med och påverka genom att det är de som ska ställa frågorna eller välja de ämnen som de tycker är intressanta att ventilera i samband med läsningen. Många gånger tar eleverna upp ämnen de vill diskutera men läraren tar inte reda på eller ignorerar elevernas ämnesval utan väljer frågor efter vad eleverna skall se som ”mönster hos sig själva” (Molloy, 1996:171). Här förefaller valet av litteratur vara av betydelse om dessa frågor ska lyftas upp. Men läraren tar ofta inte utmaningen utan fortsätter i gamla spår.

När det gäller samtalet om boken framhåller Chambers (1993) innebörden av att förståelsen måste ta sin tid och inte hastas igenom under en lektion. Bokens innehåll behöver värderas

och reflekterande läsning är viktigt om läraren vill se resultat av boksamtalen. Vi analyserar inte under press utan tid måste finnas till att tänka igenom vad vi har upptäckt. Arbetsättet är avgörande och frågorna har betydelse för förståelsen av boken. Vid läsning av skönlitteratur kommer minnen och episoder i livet upp till ytan och nya tankar tar form som leder till utveckling hos den enskilde individen (Chambers, 1993).

2.6 Läsning på främmande språk

Enligt Wallace (1992) kan vi vara bra läsare inom vissa områden och sämre inom andra. Några av oss har mer vana i att läsa tidtabeller och andra har svårt för att förstå skyltar på ett varuhus. Vi kan därmed utveckla ett visst motstånd till att läsa vissa typer av texter vilket kan förklara varför det finns elever som har problem med att läsa skolrelaterade texter. Vi blir bra läsare först och främst genom träning och i andra hand som ett resultat av hur samhället runt omkring oss värderar läskunnighet. Det är också intressant att fråga oss huruvida läskunnighet inom ett område kan generaliseras och överföras till ett annat. Det är i så fall även möjligt för lärare i engelska som främmande språk att dra nytta av elevers läserfarenheter i modersmålet. Läsningen kan då ses som en enhetlig process. Det är dock så att alla läsare som är ovana inom ett läsområde, dit vi kan räkna ett främmande språk, behöver stöd och hjälp i sin läsning. Läraren måste hjälpa till att maximera eleven inlärningspotential genom att dra nytta av elevens lässtyrka i modersmålet såväl som i det främmande språket. Lundahl (1998) menar att läsning innefattar såväl avkodning som förståelse. Författaren hänvisar till Nationalencyklopedins förklaring till vad som anses vara läsförståelse:

Läsning är en aktiv process, där läsaren konstruerar innebörder från texten utifrån sina tidigare erfarenheter och sina förväntningar. I mötet med orden skapas inre bilder och föreställningar som kan gå långt utöver vad orden rent bokstavligt meddelar. (Lundahl, 1998:21)

Detta innebär att det finns en relation mellan läsaren och texten där både läsarens kunskap om språket och dennes kunskap om världen är viktiga för förståelsen. Det är viktigt att förståelsen sträcker sig längre än själva ordförståelsen och att eleverna får möjlighet att relatera innehållet i texten till sina egna erfarenheter. Det är dessutom två skilda företeelser att "förstå" texten och att kunna "uttrycka" denna förståelse. Eftersom "metakognitiva resonemang" inte är enkla att föra på t ex engelska är det lämpligt att eleven, åtminstone i början av sina språkstudier, tar svenska språket till sin hjälp för att kunna beskriva sin läsförståelse (Lundahl, 1998). I enlighet med skolans styrdokument kan samtal kring litteraturens innehåll vara ett sätt för eleverna att träna och utveckla en god förmåga att delta aktivt i samtal och diskussioner på målspråket (Kursplaner ämnet engelska).

Det är också viktigt att träna nya ord i samband med läsningen och inte separat. Vissa stycken kan behöva översättas för den grundligare förståelsen och grammatiska förklaringar tas upp i

den mån det behövs. Lundahl (1998) framhäver också hur viktigt det är att bedömning av elevens läsning i främmande språk sker fortlöpande och dessutom att den bör göras av såväl eleven som läraren. Om eleven ges möjlighet att samla dokument (t ex i portfolio) utfärdade i anslutning till läsningen som t ex anteckningar och ordlistor kan han/hon lättare reflektera över sin utveckling av läsförmågan. På så sätt har också läraren tillgång till dokumentation som underlag för bedömning av elevens färdigheter i såväl engagemang och självständighet som kunskap och förståelse. När elever ombeds att bedöma sin egen läsning får de reflektera över vad de har lärt sig men också över hur de tycker att läsningen har fungerat. Läraren kan ställa frågor om hur bra eleven anser sig ha lyckats förstå språket i boken eller hur väl eleven tycker sig ha levt sig in i handlingen med syfte att få eleven att reflektera över sin läsning. Lundahl (1998) menar att det är viktigt att komma till en förståelse som sträcker sig längre än den bokstavliga förståelsen av texten. Läraren ska inte heller bedöma elevens skicklighet i att komma ihåg texten. Det är genom att eleverna får berätta och skriva om texten som läraren istället får en uppfattning om den djupare förståelsen av innehållet i texten. På så sätt får eleven dessutom möjlighet att träna sin ”medvetenhet om hur språkinläring går till” som det uttrycks i kursplanen (Kursplaner ämnet engelska).

Jönsson (1995) menar att det kan uppstå funderingar över huruvida det är språkundervisningens uppgift att lära eleverna läsa kritiskt och analytiskt. Jönsson (1995) hävdar dock att läsning på ett kritiskt plan egentligen tar samma tid i anspråk som en ytligare form av läsning. Det är snarare så att det handlar om ett annat sätt att förhålla sig till läsningen och läraren kan ge eleverna de verktyg de behöver så att de sedan kan arbeta vidare på egen hand eller i grupp. En djupare läsning medverkar till elevens intresse både för språk och för läsprocess vilket i sin tur hjälper eleven att komma till kulturella insikter (Jönsson, 1995). I gymnasieskolans uppdrag när det gäller undervisning i engelska ligger ett ansvar i att eleven ”reflekterar över levnadssätt, kulturtraditioner och samhällsförhållanden i engelskspråkiga länder” (Kursplaner ämnet engelska).

3. Empiri

Denna studie genomfördes i syfte att ta reda på elevers attityder till aktiviteter som genomförs i samband med skönlitterär läsning i undervisningen i svenska och engelska i två utvalda gymnasieskolor. Det var även av intresse att ta reda på om eleverna är medvetna om vilket syfte aktiviteten har för deras lärande.

Ett första steg i undersökning var att genom enkät till lärarna i de valda ämnena ta reda på vilka olika typer av uppföljande aktiviteter man använder sig av i samband med läsningen. I nästa steg undersöktes elevernas attityder genom enkät i två klasser på vardera skola, sammanlagt fyra klasser.

3.1 Frågeställningar inför empirisk undersökning

För att underlätta vidare läsning upprepas frågeställningarna som är av intresse för att uppnå syftet med vår studie:

- Vilken variation finns när det gäller uppföljande aktiviteter i samband med skönlitterär läsning i ämnena engelska och svenska?
- Vilka attityder har eleverna till de uppföljande aktiviteter som förekommer i samband med läsning av skönlitteratur?
- Är eleverna medvetna om vilket syfte aktiviteterna har för deras lärande?

3.2 Definitioner

För att förtydliga vissa begrepp i studien ges här de definitioner som är specifika för detta arbetet. Nyström (2005) klagör definitionen av begreppen ”bokprat” och ”boksamtal” samt skillnader dem emellan. Ett boksamtal har syftet att fördjupa läsningen av redan läst litteratur. Bokprat syftar till att väcka nyfikenhet och läslust inför litteratur man ännu inte har läst. Med andra ord är det i biblioteksvärlden fråga om att använda sig av bokprat för att väcka intresse för litteratur medan man i skolans värld använder sig av boksamtal för att diskutera innehållet i den litteratur man använder i undervisningen. Boksamtalet är på detta sätt en mer strukturerad process där eleverna är aktiva och där interaktionen tillsammans med andra har möjlighet att fördjupa förståelsen för den lästa litteraturen.

Vår definition av begreppet förförståelse är de erfarenheter och kunskaper som eleven redan har rent allmänt innan han/hon börjar att läsa en bok och som eleven sedan knyter till den lästa texten och därigenom skapas ny kunskap. Det är viss mån då också viktigt att läraren presenterar bokens innehåll på något sätt så att eleven känner igen sig när han/hon börjar läsa (se avsnitt 2.5.3, Amborn & Hansson, 1998).

3.3 Val av metod

Som Denscombe (2000) skriver bygger kvantitativa data på siffror och resultaten av kvantitativa undersökningar presenteras i form av diagram eller tabeller. Dessa ger intryck av objektiv forskning som i sin tur inger vetenskaplig respekt. Datorer underlättar arbetet med att presentera och analysera resultaten. Kvantitativ forskning används vid storskalighet med större siffror och kvantiteter.

Enkät som forskningsmetod används enligt Denscombe (2000) då forskaren vill samla information i form av fakta eller åsikter. *Fakta* ger information om respondenternas adress, ålder eller kön medan *åsikter* däremot ger information om respondenternas känslor, attityder och värderingar. Denna typ av information kräver att forskaren bedömer snarare än redogör för fakta. Oftast innehåller en enkät både fakta och åsikter. I enkäten kan man använda *öppna* såväl som *fasta* frågor. Öppna frågor kännetecknas av att respondenten själv formulerar svaret vilket speglar respondentens synpunkter. De fasta frågorna har redan strukturerade svar och detta innebär att forskaren kan samla in information av enhetlig längd som sedan enkelt kan jämföras (Denscombe, 2000).

Syftet med enkät som metod i undersökningens första steg motiveras med att vi vill skaffa oss kunskap om vilka aktiviteter som används i samband med skönlitterär läsning. Vi valde att gå ut med enkäter för att så många som möjligt, både svensk- och engelsklärare, skulle svara. Även i undersökningens andra steg valdes enkät som metod, denna gång ställdes frågor till eleverna. Enkätfrågorna utformades genom att olika alternativ skulle kryssas i och där fanns även plats att fylla i kommentarer.

Syftet med enkätfrågorna till eleverna var att ta reda på deras attityder till uppföljande aktiviteter i samband med läsning av böcker. I vetenskapliga sammanhang betyder attityder

till något ”en grundläggande värdering hos individen” (Patel & Davidson, 1991:70). Det är elevernas positiva respektive negativa inställning som mäts. Det är viktigt att hälften av påståendena är ”positiva” och hälften är ”negativa”. När undersökningen syftar till attityder hos berörda personer bör en attitydskala utarbetas och den skalan består av ett påstående formuleras och olika alternativ markerar elevens inställning till påståendet. Elevernas enkätfrågor bestod till viss del av attitydformulär (Patel & Davidson, 1991).

3.4 Metod och material

De skolor som valdes till undersökningen var två gymnasieskolor i samma kommun. Den ena skolan (skola B i studien) har i huvudsak yrkesförberedande program medan den andra skolan har mer teoretiskt inriktade program (skola A i studien). Anledningen till valet av dessa skolor var att goda kontakter skapats under den verksamhetsförlagda utbildningen.

I det första steget i vår undersökning valde vi att använda oss av enkäter till lärarna vid de två utvalda skolorna. Anledningen till att vi valde enkäter var att vi ville få ett större underlag än vad vi tror att vi skulle ha fått vid en kvalitativ metod som till exempel intervju. På den ena skolan som kallas A i vår undersökning tilldelades 13 lärare enkäten och endast fem svar samlades in. På skola B delades 15 enkäter ut och sju samlades in. Bortfallet tror vi kan bero på att lärarna hade för kort tid att besvara frågorna (måndag-fredag i samma vecka). Arbetsbelastningen hos lärarna tros vara en förklaring till det stora bortfallet. Trots detta tycker vi att underlaget räcker för att gå vidare till steg två i vår studie.

Enkätfrågorna till lärarna utformades utifrån undersökningens syfte för att ge svar på frågeställningen: ”Vilken variation finns när det gäller uppföljande aktiviteter i samband med skönlitterär läsning i ämnena svenska och engelska? Vi ville ha svar på detta för att visa ett resultat som skulle ligga till grund för vidare undersökning av elevernas attityder till de aktiviteter som används i samband med skönlitterär läsning. Studiens tyngdpunkt skulle vila på elevernas attityder utifrån vårt syfte med uppsatsen istället för lärarnas uppfattningar om sitt arbetssätt.

Lärarenkäterna bestod av sex frågor varav tre var slutna och tre var öppna. Frågorna som betecknas som slutna var till exempel: ”Använder du någon eller några aktiviteter i samband med skönlitterär läsning? Svartalternativen var ”ja”, ”nej” eller ”vet ej”. Den uppföljande

frågan löd: ”Om ja, vilken/vilka av nedanstående aktiviteter använder du i samband med skönlitterär läsning? De alternativ som skulle ringas in var bland annat klassrumsdiskussion, ”bokprat – introduktion till boken/förförståelse, skriftlig redovisning t ex bokrecension, muntlig redovisning av boken, film mm. För att förenkla för eleverna använde vi klassrumsdiskussion och boksamtal som synonyma begrepp. Vi valde att inte utgå ifrån att lärarna använder aktiviteter utan fråga dem direkt och sedan ge dem möjligheter att ringa in olika alternativ men även kunna skriva dit andra aktiviteter under punkten ”annat”. Dessa svar redovisas under resultat och analys i undersökningen nedan. Lärarenkäterna finns som bilaga 1.

För att lämna ut enkäterna kontaktades en lärare på vardera skolan för att bestämma tid och plats för överlämning. Enkäterna delades ut till samtliga lärare i svenska och engelska vid de utvalda skolorna eftersom vi har valt att undersöka aktiviteter som genomförs efter skönlitterär läsning i både engelska och svenska. Anledningen till att vi valde engelska och svenska var att det tydligt framgår i styrdokumentet att det är viktigt med aktiviteter runt skönlitterär läsning dels för att förstå olika kulturer dels för att i dialog uttrycka sina tankar och fördjupa sin förståelse för andra människor och därför av intresse för studien. Enkäterna samlades in några dagar senare och sammanställdes för resultatredovisning och analys. Enkäterna skildes alltså inte åt i ämnena var för sig eftersom någon inbördes jämförelse inte var aktuell.

I det andra steget av studien valde vi att undersöka elevers attityder på de två utvalda skolorna i kommunen. Vi använde enkäter i vår andra undersökning för att få reda på elevernas inställning och attityder till uppföljande arbete efter skönlitterär läsning. Begränsningen av vårt urval berodde dels på tidsbristen för vår undersökning och dels på att vi fick gå till de klasser som berörda lärare tyckte var lämpliga utifrån deras lektionsplaneringar. Vi kunde inte själva styra vilken årskurs som vi kunde genomföra undersökningen i. I undersökningens andra etapp var det aktuellt att ta reda på elevernas inställning till aktiviteter i samband med läsning. Vi valde då att skilja mellan ämnena svenska och engelska i vår enkät till eleverna. Anledningen till detta är att arbetssätt och elevernas språkkunskaper skiljer sig åt mellan dessa båda ämnen vilket vi trodde skulle skapa förvirring hos eleverna om hur de skulle svara. För att varje elev inte skulle få en allt för lång enkät att besvara beslutades att ge en variant av enkäten med frågor om ämnet svenska till elever på skola B. En annan variant av enkäten med samma frågor men om ämnet engelska delas samtidigt ut till elever i skola A.

Elevenkäterna delades ut på två skolor i vardera två klasser som har ämnena engelska och svenska. Skola B valdes för enkäterna i ämnet svenska. Läraren valde ut två klasser som skulle passa in schemamässigt. Den första klassen var en årskurs ett på textil- och konfektionsprogrammet. Totalt antal elever i klassen är 19. Fem elever var frånvarande vilket innebär att 14 elever besvarade enkäten. Samtliga respondenter i klassen var flickor. I denna klass var vi med under tiden som eleverna besvarade enkäterna men i de andra klasserna var inte detta möjligt. En anledning till att vi valde att närvara under tiden den första klassen besvarade enkäten var att vi ville få en uppfattning om ifall det fanns problem att tolka frågorna samt att få en bild av hur lång tid det tog att besvara dem.

Den andra klassen i skola B, som också besvarade frågor om ämnet svenska, bestod av elever i årskurs ett på barn- och fritidprogrammet och klassen har 19 elever. Fyra elever var frånvarande under den lektion då enkäten besvarades, och detta betyder att 15 enkäter samlades in. Av respondenterna är tio elever tjejer och följaktligen är fem elever pojkar. Enkäten delades ut och samlades in av den lärare vi haft kontakt med för vår undersökning. Totalt samlades alltså 29 enkäter in i ämnet svenska.

Skola A valdes ut för att lämna ut enkäter i ämnet engelska. Vår kontaktlärare lämnade ut och samlade in samtliga enkäter av schematekniska skäl. I den första klassen finns 30 elever totalt men nio av dem var frånvarande under denna lektion, vilket resulterade i att 21 enkäter kunde samlas in. Eleverna i denna klass går andra året på samhällsvetenskapsprogrammet och 18 av eleverna är tjejer medan tre är killar. I den andra klassen i skola A går 23 elever och under den lektion då enkäten besvarades var fyra elever frånvarande. Eleverna läser första året på hotell- och restaurangprogrammet. Samtliga respondenter i denna klass svarade ”nej” på enkätens första fråga om de läser böcker i ämnet engelska. Därför har vi valt att inte ta med denna klassens enkätsvar i vår studie.

Enkäterna som eleverna skulle besvara måste innehålla noggranna instruktioner och frågorna måste vara lätta att besvara enligt Patel & Davidson (1991). Formuleringen av frågorna är viktiga så att eleverna inte missuppfattar dem. Det är först när enkäterna samlas in för bearbetning som vi vet om frågorna är rätt formulerade (Patel & Davidson, 1991). Vi valde därför att dela upp undersökningen i två engelsk- respektive två svenskklasser. På så sätt skulle det bli lättare för eleverna att besvara enkäten genom att frågorna endast gällde ett

av ämnena. Svaren förväntas också bli olika i de båda ämnena med tanke på elevernas olika färdigheter i de båda språken. I enkäten stod en kort beskrivning av vilka vi är och varför vi gjorde undersökningen. Anonymiteten påtalades i enkäten och vi skrev att inga lärare skulle läsa svaren. Under rubriken för etiska överväganden framkommer anledningen till detta.

Elevenkätfrågorna utformades på ett enkelt sätt för att undgå missuppfattningar. Frågorna varierade med slutna frågor som t ex ”Har du deltagit i en diskussion om boken ni läst i ämnet engelska?” och med mer öppna frågor som t ex ”Varför tror du att man diskuterar boken som ni har läst?” Tre frågor gällande syftet med vissa aktiviteter formulerades så att eleverna skulle kunna svara utan att bli styrda av fasta alternativ.

För att ge svar på frågeställningen kring studien om eleverna är medvetna om vilket syfte aktiviteterna har för deras lärande ställde vi avslutande frågor i enkäten som innehöll svarsalternativ med en graderad inställning med olika påståenden. Ett exempel på ett sådant påstående som användes i enkäterna till eleverna är följande: ”När vi har klassrumsdiskussion om en bok deltar jag aktivt/mycket.” De alternativ som eleven kunde välja mellan att kryssa för var: ”Instämmer helt”, ”Instämmer delvis”, ”Tveksamt”, ”Tar delvis avstånd” och ”Tar helt avstånd”. Valet med att använda olika frågor motiverar vi med att om eleverna ska behålla motivationen under undersökningen måste vi variera frågorna så att de inte fastnar i ett visst ”mönster” (Patel & Davidson, 1991).

3.6 Etiska överväganden

Enligt Patel & Davidson (1994) är det viktigt att tala om för deltagarna i en enkätundersökning att deras svar behandlas anonymt och/eller konfidentiellt. Det är viktigt att ge informationen innan de besvarar frågorna. Med anledning av detta var vi tydliga när vi formulerade vår enkät och poängterade vikten av att svaren skulle behandlas konfidentiellt.

Det Humanistiska- och samhällsvetenskapliga forskningsrådet enades under 1990 om vissa forskningsetiska principer. Enligt dessa ska samhällets medlemmar skyddas mot insyn när de deltar i forskning. Forskaren måste vidta vissa åtgärder för att se till att förhindra utomstående att identifiera individer eller grupper av individer i undersökningen (Forskningsetiska principer). Även dessa principer har legat till grund för handhavandet av enkäterna i studien. Inga namn har angivits på enkäterna och de eventuella sifferkoder som angivits på enkäterna

har skrivits dit i efterhand för intern sortering. Dessutom valdes av samma skäl att inte nämna namn på varken skolor eller kommun i studien.

3.7 Resultat och analys

Resultatet av vår undersökning visas nedan i två olika steg. I det första steget presenteras lärarnas svar och i det andra elevernas.

3.7.1 Lärarenkät

Nedan presenteras resultatet av enkätundersökningen som har gjorts bland lärare i svenska och engelska vid de utvalda gymnasieskolorna. Vi har gjort ett slumpmässigt urval av svaren som vi har fått av lärarna på grund av platsbrist. De svar vi presenterar svarar på frågeställningarna som vi ställt för att uppnå syftet med studien. Lärarenkäten finns som bilaga 1 och resultat av lärarenkäten finns som bilaga 2.

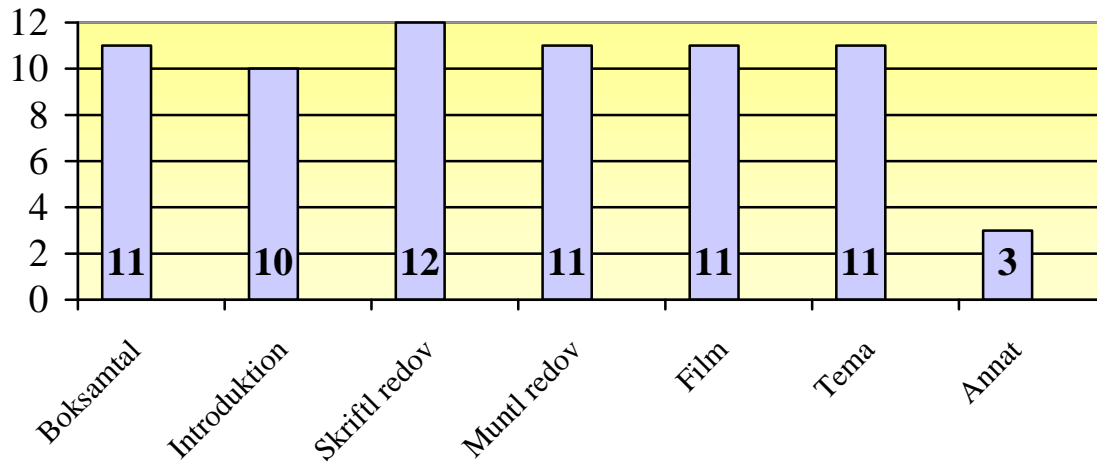
Använder du någon el några aktiviteter i samband med skönlitterär läsning?

Utifrån enkätsvaren (fråga1a) kan vi konstatera att samtliga respondenter använder någon form av aktivitet i samband med skönlitterär läsning. Att ingen svarar nej eller vet ej tyder på att lärarna är medvetna om sitt val av aktiviteter i samband med skönlitterär läsning.

Om ja, vilken/vilka av nedanstående aktiviteter använder du i samband med skönlitterär läsning?

Svaren på frågan presenteras i figur 1 nedan.

1b) Om ja, vilken/vilka av nedanstående aktiviteter använder du i samband med skönlitterär läsning?



Figur 1. De olika aktiviteternas förekomst vid läsning.

Svaren på frågan visar att elva av lärarna använder boksamtal/klassrumsdiskussion. Undersökningen visar att de tillfrågade lärarna i mycket stor utsträckning använder de föreslagna aktiviteterna. Detta följer Vygotskijs och Bakhtins tankar om elevens aktiva deltagande vid uppföljning av litteraturläsning. I lärarnas svar framkommer hur viktigt det är att lyfta fram textens betydelse genom olika aktiviteter. Dessutom svarar två av lärarna att de använder andra aktiviteter nämligen gruppredovisningar, dramatiseringar, rolläsning och intervju samt högläsning och brevskrivning till författare med mera. Detta svar visar att det förekommer andra svar som vi inte har haft möjlighet att använda som svarsalternativ.

Om du använder klassrumsdiskussion om boken/boksamtal redogör kortfattat hur du uppfattar elevernas attityder till denna aktivitet.

Majoriteten av svaren visar att lärarnas uppfattning om elevernas attityder till boksamtal är varierande. Här nedan följer ett urval av de svar som lämnats i enkäten:

- ”Det blir ofta tomt och intetsägande.”
- ”De tycker det är lättare och mera informellt än skrivövningar.”
- ”Det underlättar för dem då det sammanfattar deras tankar och förståelse av boken samt fyller i luckor åt varandra.”
- ”Engelska – Brukar köra i mindre grupper (6-8 elever) så att alla vågar delta.”

Lärarnas uppfattning om elevernas attityder till klassrumsdiskussion är skiftande. Några av lärarna anser att eleverna har möjlighet att reflektera över boken. En del svar tenderar att vara svar där lärarnas egna attityder kommer till tals och inte elevernas.

Om du inte använder klassrumsdiskussion om boken/boksamtal redogör kortfattat anledningen till detta.

Ett svar lyder: ”Jag använder ofta film i samband med skönlitterära texter. Många elever ser ofta film själva därför kan detta medium göra arbetet intressant”. Här framhåller läraren elevernas privata intresse eftersom de ser film på fritiden och därför skulle detta göra eleverna mer motiverade till att läsa skönlitterära texter. Vi uppfattar denna lärares svar som att han eller hon inte riktigt inser vikten av dialogens betydelse för förståelsen av texterna. Samtidigt tänker läraren på det som kan vara positivt för motivationen. Om inte dialogen finns i klassrummet kommer inte eleven vidare enligt teorin om den proximala utvecklingszonen.

Tror du att det finns något som kan öka elevers motivation till läsning av skönlitteratur?

Tio av tolv lärare svarade ”ja” på frågan, en svarade ”vet ej” och ett svar uteblev. De lärare som svarade ”vet ej” tror vi inte kopplar motivation till aktiviteter i samband med läsning. Ett svar uteblev och vi misstänker att personen inte uppmärksammat frågorna på sidan två i formuläret.

Om ja, ge förslag. Ett urval av förslagen följer nedan:

- ”Tematiskt arbete, integrering karaktärsämnen med kärnämnen.”
- ”Att introducera med film (om det finns någon) eller dokumentär inom samma ämne för att väcka nyfikenhet.”
- ”Sätta in skönlitteraturen i elevernas tidsspann/samtid. Ge tid för läsning och diskussion.”

- ”Nya arbetssätt, allt som är variation.”
- ”Ha en bra inledning till läsningen till exempel med tema, ämnesintegrerat med yrkesämnena.”

Lärarna har flera förslag på aktiviteter och det påvisar en medvetenhet kring aktiviteternas betydelse för motivationen.

Sammanfattning lärarenkäter

Det viktigaste som framkommit av denna undersökning är att vi har fått svar på frågeställningen om vilka aktiviteter som används i samband med skönlitterär läsning. Denna information har varit nödvändig för vår fortsatta undersökning. Slutsatsen av denna undersökning är att lärarna är medvetna om vikten av att variera undervisningen när det gäller uppföljande aktiviteter i samband med läsning av skönlitterära texter. Enligt de svar som framkommit används de aktiviteter som vi föreslagit av de flesta lärarna.

3.7.2 Elevenkät

Nedan presenteras resultat och analys av enkäter ställda till eleverna gällande deras inställning till aktiviteter i samband med läsning. I ämnet svenska (skola B) har 29 enkäter samlats in och i ämnet engelska (skola A) har 21 enkäter samlats in. Svar från enkäter i ämnena svenska och engelska tas upp parallellt då det inte finns någon avsikt att göra en större jämförelse. Urval ur resultatet har gjorts med avsikt att presentera såväl negativa som positiva elevsvar. Vidare har vi valt att inte lägga fram resultatet i frågan om att arbeta med projekt eller tema eftersom det inte är relevant i förhållande till forskningsbakgrunden i denna studie.

Gemensamt för elevenkäterna i svenska och i engelska är att majoriteten av eleverna har svarat ”ja” på enkätens första fråga om de läser böcker i ämnet. I enkätsvaren i ämnet svenska svarade två elever ”vet ej”. De kommentarer som sedan givits visar att eleverna inom båda ämnena är av olika åsikter när det gäller läsning av böcker:

- | | |
|-----------------|--|
| Ex 1, engelska: | ”Det är bra med avbrott i den vanliga sortens undervisning.” |
| Ex 2, engelska: | ”Tråkigt när man inte får välja själv.” |
| Ex 3, svenska: | ”Men det är inte kul.” |

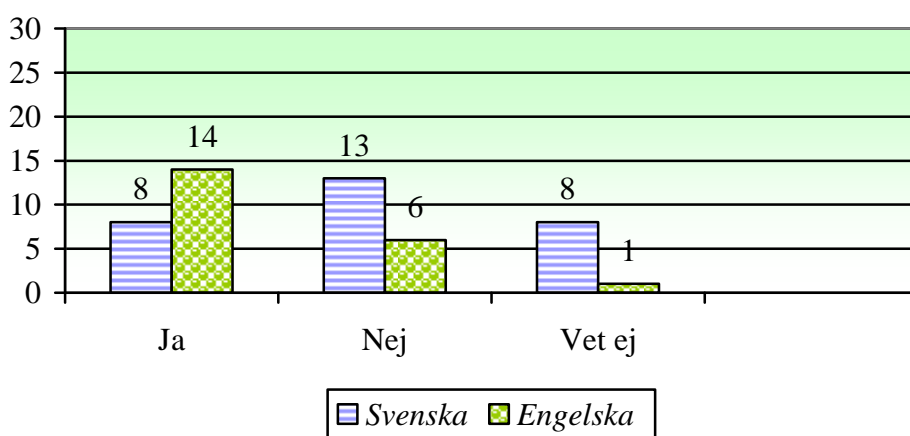
Ex 4, svenska: "Jag tycker jätte mycket om att läsa böcker och vill göra det oftare. Böcker som är sanna är mest intressanta."

I exemplen ovan framkommer att det anses positivt att få göra något annat än det man brukar samt att böcker med en sann historia i handlingen är intressanta. Detta skulle kunna betyda att om läsningen ska beröra eleverna och få dem att känna empati för personerna i böckerna så hjälper det om det handlar om "verkliga" människor. De negativa åsikterna om att läsa framkommer också, men resultatet i undersökningen har visat att de flesta av eleverna har en positiv inställning till att läsa i skolan.

2a) Har du deltagit i en diskussion om boken ni läst i ämnet engelska/svenska?

I engelska har 14 elever svarat "ja" medan sex elever har svarat "nej". Detta visar att de flesta av eleverna har deltagit i diskussion kring boken. I ämnet svenska har endast åtta elever svarat "ja" medan 13 har svarat "nej" och så många som åtta elever svarat "vet ej". Det tyder på en osäkerhet kring frågan vad som avses med diskussion om boken. Däremot kan man här se att diskussion i samband med läsning verkar vara mera vanligt förekommande i ämnet engelska än i ämnet svenska. (se figur 2 nedan)

2a) Har du deltagit i en diskussion om boken ni läst?



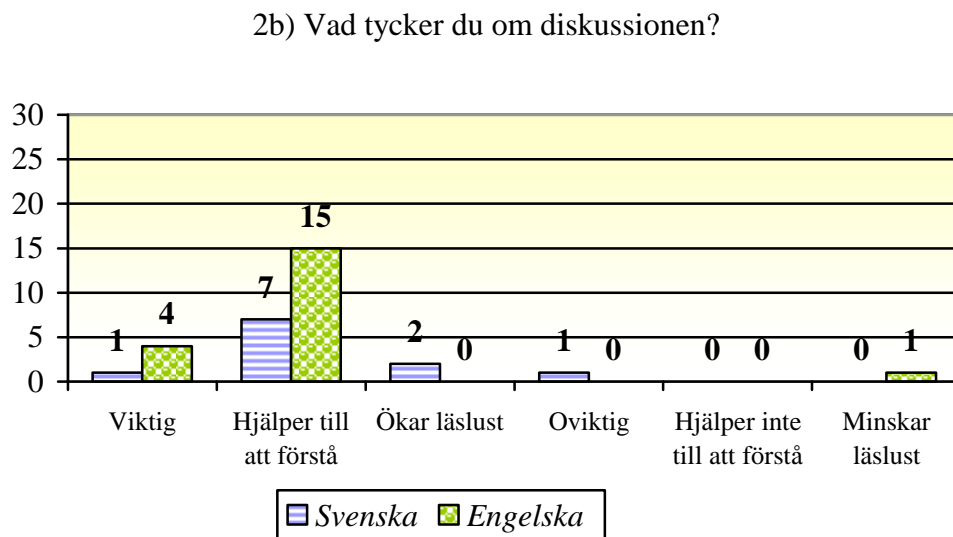
Figur 2. Deltagande i diskussion.

I de kommentarer som följer efter fråga 2a) framkommer en viss medvetenhet om att diskussion kring boken lyfter fram elevernas olika sätt att tolka innehållet. En kommentar i ämnet engelska ger intryck av att det förekommer mer muntliga övningar i engelska än i

svenska. Många av eleverna i båda ämnena skriver i kommentaren att diskussion inte är vanligt förekommande.

2b) Om ja, vad tycker du om diskussionen om boken?

Även i svaren på fråga 2b) finns skillnader mellan ämnena engelska och svenska.



Figur 3. Inställning till diskussion.

I figur 3 ovan illustreras svaren på fråga 2b) i båda ämnena och svaren i engelska visar att 15 elever anser att diskussion hjälper dem att förstå den lästa texten medan endast fyra menar att diskussion är viktig. Det faktum att ett stort antal elever tycker att diskussion hjälper dem att förstå boken överensstämmer med teorier om att dialogen har stor betydelse för lärande och förståelse.

I svaren i ämnet svenska (figur 3 ovan) kan man se att omkring en fjärdedel, sju elever, tycker att de förstår boken bättre med hjälp av diskussion. Här anser fem elever att det är viktigt med diskussion. Endast en elev anser att det är oviktigt med diskussion. Detta skulle eventuellt kunna bero på att eleven är en van läsare och därför förstår boken bra på egen hand. Att endast två elever i svenska anser att diskussionen ökar läslusten och en elev i engelska anser att läslusten minskar pekar på att eleverna inte knyter klassrumsdiskussion till motivation att läsa böcker.

3a) Brukar läraren presentera boken som ni sedan ska läsa i ämnet svenska/engelska?

Bland elevsvaren i fråga 3a) finns stora likheter mellan ämnena svenska och engelska. I båda ämnena svarade majoriteten av eleverna ”Ja” , ett mindre antal svarade ”Nej” medan ett mycket lågt antal svarade ”Vet ej”. Detta visar att det är vanligt förekommande i båda ämnena att läraren gör någon form av presentation av boken innan eleverna själva börjar läsa den.

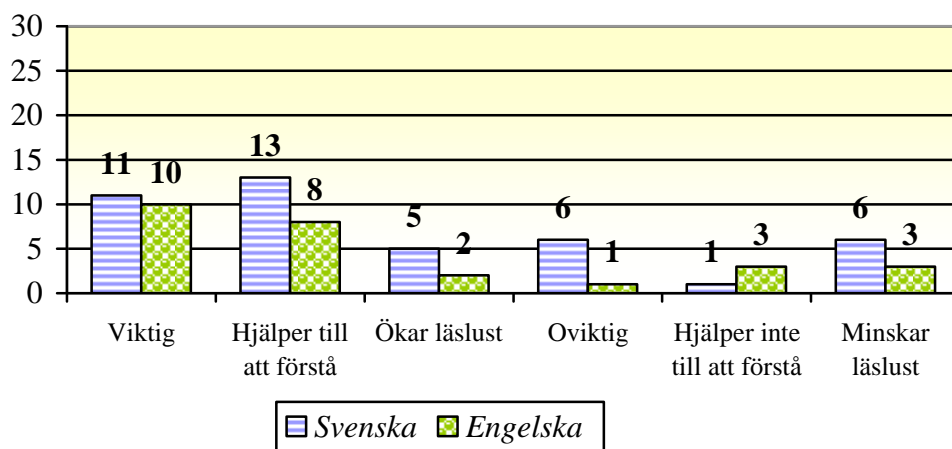
Kommentarerna till fråga 3a) visar att i både svenska och engelska brukar läraren presentera en utvald bok som sedan ska läsas genom att visa den, berätta om författare, innehåll och huvudpersoner samt berätta lite om temat om sådant finns. En annan variant av presentation är att läraren presenterar några olika böcker bland vilka eleverna sedan får välja ut en själva för enskild läsning.

I fråga 4a) frågas eleverna om förekomsten av skriftlig redovisning i samband med läsning. I ämnet engelska har 20 elever svarat ”Ja” medan en har svarat ”Nej”. I ämnet svenska har samtliga elever svarat ”Ja”. Detta resultat visar att någon form av skriftlig redovisning förekommer i båda ämnena.

De kommentarer som eleverna givit beskriver de olika typerna av skriftliga uppgifter som eleverna arbetar med i samband med läsning. Exempel kan ges som uppsats, prov, bokrecension, frågor, läslogg samt brev vilket tyder på att det förekommer en stor variation av skriftliga uppgifter.

När det gäller elevernas attityder till de skriftliga uppgifterna ger svaren på fråga 4b) oss en uppfattning om dessa. I ämnet engelska har tio elever svarat ”Viktigt” och åtta elever tycker att skriftliga uppgifter hjälper dem att förstå boken. I ämnet svenska finner vi ett liknande mönster eftersom elva elever hävdar att det är ”viktigt” medan 13 elever blir hjälpta att förstå boken. Resultatet visas nedan i figur 4.

4b) Vad tycker du om skriftlig redovisning?



Figur 4. Inställning till skriftlig redovisning.

De kommentarer som lämnats i anslutning till fråga 4b visar på stor variation av åsikter. Det positiva, anser några elever, är att man får möjlighet att uttrycka vad man tänker och tycker och att övningen ger skrivträning. Elevernas attityder till skriftlig redovisning är i vissa fall: ”jobbigt” och ”tråkigt” och ”minskar läslusten”. Det framkommer också att den skriftliga uppgiften av flera elever uppfattas som ett sätt för läraren att kontrollera att de läst boken.

När det gäller förekomsten av filmvisning i samband med läsning (fråga 5a) visar resultatet att i ämnet engelska svarar omkring hälften av eleverna ”Ja” och den andra hälften svarar ”Nej”. I ämnet svenska finner vi ett annat resultat nämligen att tolv av eleverna ser på film, fem gör det inte medan så många som elva elever inte vet om de tittar på film. Att så många svarade ”vet ej” skulle kunna tyda på att eleverna är osäkra på vad som avses med film i frågan.

Majoriteten av eleverna i både engelska och svenska svarade positivt på frågan om vad de tycker om att se på film (fråga 5b). Deras inställning till film i samband med läsning visar att de tycker att det är viktigt, hjälper till att förstå boken och ökar läslusten. Nedan redovisas exempel ur de positiva kommentarerna. I ämnet svenska kommenterar eleverna att det är roligare att se på film än att läsa. De tycker att de får en bättre bild av boken. En elev uttrycker sig på följande sätt: ”Det fäster sig bättre i huvudet om man får se det själv med egna ögon”. Detta visar att eleven lär lättare genom visuella intryck.

Det förekommer dock några kommentarer i resultatet som visar på att eleverna uppfattar skillnader mellan film och bok. Detta resultat visar att eleverna inte alltid uppfattar det som positivt att se på film. Bland kommentarerna framkommer att det är skillnad på att se filmen eftersom bok och film är så olika:

Ex 5, svenska: "Det är inte bra för man får då ingen bild av karaktärerna."

Ex 6, svenska: "Funkar ibland, men ofta stör jag mig på att film och bok är så olika och att mycket fattas, ex Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö".

I frågan om elevernas inställning till muntlig redovisning i samband med läsning framkommer att de positiva svaren dominerar över de negativa i båda ämnena. Flertalet elever anser att den muntliga redovisningen hjälper till att förstå boken. I kommentarerna framkom det dock att eleverna inte tycker om muntliga redovisningar, vilket möjligen tyder på att de inte gör det så ofta. Detta kan vi se i frågan om förekomsten av muntliga redovisningar (fråga 7a) då ett stort antal har svarat "nej".

Frågan som gällde varför man diskuterar boken (fråga 8a) gav bland annat kommentarer om att man i engelska får öva uttal, i svenska får övning i att prata inför andra och berätta men också i viss mån i syfte att läraren ska veta att man läst boken. Den stora majoriteten av svaren visar dock att det viktigaste var att förstå texten. Genom att dela med sig av sina reflektioner kring boken ges tillfälle till att förmedla åsikter och ventilera tankar tillsammans med andra vilket stöder tesen om hur viktigt det är med ett dialogiskt klassrum.

I svaren på frågan om varför eleverna redovisar boken muntligt (fråga 8a) framkom att de anser att det är för att läraren ska veta att de har läst boken. Andra skäl till muntlig redovisning tror eleverna är att läraren behöver kontrollera att eleverna förstått bokens innehåll och att de kan tolka texten (se ex 7, 8 och 9).

Ex 7 engelska: "För att alla kanske inte förstått det de läst, då är det bra att prata om den."

Ex 8 svenska: ”För att man kan ha uppfattat boken olika. Alla tolkar böcker olika”.

Ex 9 svenska: ”För att läraren ska se att man har förstått boken samt att man själv reflekterar över innehållet”

8b) Varför tror du att man har en skriftlig redovisning (bokrecension el uppsats) efter att ni har läst en bok?

Svaren på frågan visar en gemensam ståndpunkt i båda ämnena nämligen att eleverna anser att syftet med den skriftliga redovisningen i huvudsak är att bevisa för läraren att man läst boken. Andra åsikter som är gemensamma för svenska och engelska är att träna sig i att skriva. Något som är utmärkande i svaren är kommentaren: ”För att man skall reflektera och fundera över handlingen.” vilket visar att eleven har insikt om betydelsen av reflektion i samband med läsning.

Resultatet i fråga 8c som handlar om syftet med presentationen av boken som läraren gör visar att elevernas uppfattning i frågan gäller läslusten och att fånga elevernas intresse för boken. Detta kan sammanföras med tesen om vikten av att läraren inspirerar eleverna så att de blir motiverade till att läsa boken.

Fråga 9 innehåller påstående som eleverna skulle ta ställning till och därför angavs graderade svarsalternativ. Nedan redovisas valda delar av resultatet som är intressanta för frågeställningen om elevernas attityder till de uppföljande aktiviteter som förekommer i samband med läsning av skönlitteratur. För fullständigt resultat se bilaga 4 och 5.

När vi har klassrumsdiskussion om en bok deltar jag aktivt/mycket.

Cirka en tredjedel av elevsvaren i båda ämnena visar att eleverna instämmer delvis i detta påstående, vilket skulle kunna innebära att dessa elever är medvetna om vikten av att delta aktivt i diskussionen. Ett nästan lika stort antal elever är däremot tveksamma till påståendet. Dessa elever är troligen inte lika medvetna om hur viktigt det är att vara aktiv i diskussionen.

Jag lär mig mycket när vi diskuterar boken i klassen.

De flesta eleverna i båda ämnena tycker att de lär sig mycket när de diskuterar boken. Detta överensstämmer med teorier om hur lärorik dialogen är.

När vi har klassrumsdiskussion om en bok deltar läraren aktivt.

Eleverna instämmer helt eller delvis i båda ämnena. Resultatet visar inte på vilket sätt de deltar men vi förutsätter att lärarna ställer frågor till texten och att läraren är med i samtalet kring boken.

När vi redovisar boken skriftligt lär jag mig mycket.

När det gäller attityden till skriftliga redovisningar finns en viss spridning bland svaren men det stora flertalet är dock positiva genom att de instämmer eller instämmer delvis till påståendet. Resultatet påvisar att eleverna anser det lärorikt med skriftlig uppföljning av läsningen.

Jag lär mig mycket när vi arbetar varierat med olika aktiviteter i samband med läsningen.

Resultatet visar på skillnader mellan svenska och engelska när det gäller inställningen till lärande i samband med variation av aktiviteter. Fler elever instämmer helt i ämnet svenska än i ämnet engelska där de flesta eleverna instämmer delvis. Detta skulle kunna innebära att variationen av aktiviteter är större i ämnet svenska än i ämnet engelska.

Sammanfattning elevenkäter

I vårt syfte framkommer att vi vill undersöka elevernas attityder till de olika aktiviteter som förekommer i samband med läsning av skönlitteratur. Vi vill även studera om eleverna är medvetna om syftet med de olika aktiviteterna för deras lärande. Undersökningen visar att svaren i enkäterna har flera gemensamma drag i ämnena svenska och engelska. Förekomsten av diskussioner kring boken är större i ämnet engelska än i svenska. Samtidigt visar resultatet att eleverna tycker att det är viktigt med samtal kring boken för att förstå boken. Muntliga redovisningar förekommer sällan och elevernas inställning till dem är negativ. Detta skulle kunna bero på att det inte sker i dialog med andra utan endast i envägskommunikation framför klassen.

Eleverna anser att både muntlig och skriftlig redovisning används som en kontroll av läraren att de har läst boken. Den vanligaste aktiviteten i samband med läsningen är skriftlig redovisning av boken i båda ämnena. Eleverna anser att det är viktigt och att det hjälper till att

förstå boken men attityder till att den skriftliga uppgiften minskar läslusten finns i elevernas svar. I de graderade påståendena i slutet av enkäten uppfattar eleverna att de lär sig mycket genom att samtala om boken. Den stora skillnaden i undersökningen kring samtalet om boken är att den förekommer mer sällan i ämnet svenska än i engelska. Detta kan troligen bero på att läraren i engelska ser samtalet som ett sätt för språkinläring istället för ett tillfälle att reflektera över läsningen och textens innehåll.

4. Diskussion och slutsats

Nedan presenteras diskussion kring metod, resultat, forskningsbakgrund och våra reflektioner kring detta samt vår slutsats. Syftet med vår undersökning var dels att ta reda på vilka aktiviteter som förekommer i samband med skönlitterär läsning dels hur eleverna ser på de aktiviteterna. Resultatet av lärarnas enkätsvar gällande deras arbetssätt visar att de använder de föreslagna aktiviteterna såsom boksamtal, muntlig och skriftlig redovisning av boken, film etc. I enkätsvaren från eleverna har det visat sig att skriftliga aktiviteter i samband med läsning förekommer i större utsträckning än till exempel dialogiska klassrumssamtal.

4.1 Resultatdiskussion

Det som framkommit i resultaten av elevenkäterna är att eleverna inte diskuterar boken i någon större utsträckning i ämnet svenska. Det råder en motsättning mellan lärarnas och elevernas svar i denna fråga. Enligt lärarna används boksamtal och klassrumsdiskussioner men eleverna uppfattar det inte på samma sätt. Risken att eleverna inte har klart för sig vad som menas med diskussion i ämnet svenska kan vara en trolig förklaring till att de inte uppfattar klassrumsdiskussionen som ett samtal om boken. Troligen betyder den stora förekomsten av samtal kring boken i ämnet engelska på att läraren ser samtalet som ett sätt för språkinläring och inte nödvändigtvis som en möjlighet till reflektion över textens innehåll. Chambers (1993) lyfter fram hur viktigt det är att ge eleverna tid för reflektion så att förståelse kan uppnås. Nya tankegångar föds genom att olika uppfattningar om texten lyfts fram.

Resultatet av undersökningen visar också att ett stort antal elever tycker att diskussionen kring boken hjälper dem att förstå boken i ämnet engelska. I ämnet svenska visar studien att det är färre som tycker att förståelsen ökar, och det stämmer överens med svaren som pekar på att de

inte diskuterar boken. Den teoretiska utgångspunkt som vilar på Bakhtins (Dysthe 1996) tankar innebär att om förståelse ska uppnås måste samspelet ske mellan eleverna och mellan eleverna och läraren. Detta stämmer överens med våra tankar som handlar om att eleverna måste delta aktivt i kommunikationen om förståelse ska åstadkommas. Responsen från både lärare och andra elever är således oerhört viktig för eleven som genom återkoppling av sina tankar får gensvar på reflektionen kring läsningen. Responsen kan utebli om inte ett samtal kommer till stånd i samband med läsningen. Som vi ser det finns risken att om inte läraren använder sig av dialog i klassrummet är chansen obefintlig att genom samtal skapa ett klassrumsklimat där demokratiska åsikter uppstår. Om läraren deltar aktivt i klassrumsdiskussionen kan denne styra in samtalet så att grundläggande demokratiska värden kan förmedlas vidare till andra enligt Rosenblatt (2002). Resultaten av undersökningen visar att eleverna instämmer helt och delvis vid frågan om lärarens delaktighet. Flera forskare (Stensmo, Dysthe, Molloy med flera) förordar att läraren bör delta aktivt vid klassrumsdiskussionerna. Det är bra om läraren först låter eleverna tränas i litteratursamtal i helklass men sedan kan det vara en vinst med att sitta i mindre grupper. Responsen från läraren handlar om att genom att följa upp elevernas svar bidrar de till att ny kunskap införlivas (Dysthe, 1996). Även Lundahl (1998) anser att det är bättre om eleverna diskuterar texten i grupper. Detta, tycker vi, kan vara till fördel i språkundervisningen där eleverna inte alltid känner sig säkra på sin muntliga språkförmåga.

I läroplanen framgår tydligt vikten av att läsa och samtala om skönlitterära texter. I det övergripande syftet för ämnet svenska står det att eleven i dialog med andra ska reflektera över andra människors levnadssätt och att de ska skapa en förståelse för sina medmänniskor (Kursplaner ämnet svenska). Detta emancipatoriska synsätt nämns även av flera forskare som till exempel Rosenblatt (2002), som talar om skönlitteraturens betydelse för att öka förståelsen mellan människor och empatin för den enskilde. Tolkningen av texten är således olika för alla människor men genom att tala om boken kan demokratiska värden omvärderas i interaktion med andra. I de kommentarer som eleverna framhåller i resultatet kommer en medvetenhet fram som visar att de förstår att de läser och samtalar för att tolka innebörden i texten. Genom att samtala om texten kan eleverna få till stånd en reflektion över det nya de lär sig i samband med samtalet. Detta kan resultera i att ett nytt synsätt på människors livsvillkor bidrar till förståelse för andra. Vår reflektion kring detta är att när vi lever i ett samhälle med relationsproblem och andra konflikter kan vi genom att läsa verklighetsnära texter föra upp

problemen till diskussion och därmed öka förståelsen för hur andra människor i vår närhet lever.

Enligt vår mening är de elever som aldrig deltar i samtalet kring boken svåra att nå och då kan skriftliga aktiviteter vara en fördel. Molloy (1996) nämner flera sätt som hon har använt som lärare. Loggbok är ett exempel och då kan de elever som inte säger något få chans att uttrycka sig och att lära sig att så småningom även uttrycka sina åsikter tillsammans med andra. Många elever vill fundera först innan de svarar inför hela klassen och läsloggen är ett underlag för att skapa diskussion i klassen (Molloy, 1996). När eleverna, enligt oss, upptäcker att samtalet handlar om det de själva har skrivit upptäcker de att deras text är viktig och detta kan bidra till att de ser meningen med uppgiften.

I undersökningen nämner eleverna att läraren vill kontrollera att de har läst boken, och därför är det den främsta anledningen till att de använder muntlig och skriftlig redovisning. Eleverna talar inte direkt om någon djupare förståelse för texten när de ger kommentarerna. Den vanligaste aktiviteten i samband med läsningen är skriftlig redovisning av boken i båda ämnena. Eleverna anser att det är viktigt samtidigt som de har inställningen att den skriftliga uppgiften minskar läslusten. Som vi ser det bevisar bokrecensioner att de läst boken men om man inte diskuterar boken får man heller inte reflektera över det som är viktigt i texten. Det är lätt att eleverna lämnas kvar med frågor kring boken om de inte får möjlighet att diskutera den (Molloy, 1996). Om de ska ha chans att utveckla sin förståelse av ett litterärt verk måste de reflektera över texten vid flera tillfällen och i interaktion med andra. Molloy (1996) påpekar två argument som talar emot bokrecensioner. Det ena är att eleverna inte nått den bildning som innebär att kunna jämföra olika författare med varandra och det andra är att om inte texten diskuteras utan bara läggs undan missar man en hel del frågor från eleverna. Amborn & Hansson (1998) vidmakthåller resonemanget att de flesta bokrecensioner sätts in i en pärm. Vår mening är att om inte eleverna använder det som de har skrivit för att till exempel ge varandra lästips på böcker ser de inte heller någon mening med att skriva.

Det som inte kommer fram när det gäller skriftliga aktiviteter i samband med läsning är de frågor som troligen uppstår under läsningen. Om inte eleverna får chans att ventilera med de andra stannar de kvar i sina reflektioner men de utvecklas inte vidare om de inte samtalar med andra. Detta talar för Vygotskijs teori om att man lär sig i interaktion med andra. Resultaten visar trots allt att eleverna tycker att det är viktigt med skriftliga uppföljningar av boken och

att det hjälper till att förstå boken. I en av kommentarerna menar eleven att man genom skriftlig övning får en chans att framföra sina åsikter i skrift. Detta resultat är förvånande eftersom vår uppfattning var att eleverna ser dessa skriftliga redovisningar som något negativt och krävande. Det förekommer kommentarer som stödjer vår tanke om att eleverna ser uppföljningarna som ”tråkiga”. ”jobbiga” och ”onödiga”. Anledningen, som vi ser det, till att lärarna använder skriftliga uppföljningar såsom, loggbok, bokrecension etc kan vara att eleverna inte läser samma bok. Om de ska välja bok utifrån sitt eget intresse kan det vara svårt att diskutera boken i klassrummet och därför blir det lättare om de får en skrivuppgift. Många gånger kan valet av arbetssätt bero på att eleverna inte läser samma bok.

Enligt Lundahl (1998) ska läraren inte bedöma elevens skicklighet i att komma ihåg texten. Istället kan eleverna berätta och skriva om texten så att läraren får en uppfattning om den djupare förståelsen av innebörden i texten. Att bara koda av bokstäverna är sedan flera decennier tillbaka inte längre lika viktigt (Lundahl, 1998). Genom att elever reflekterar över den egna inläringen kommer de också till insikt om det egna jaget i förhållande till omvärlden.

Enligt konstruktivistisk teori, som nämns under teoretiska utgångspunkter (se 2.1), innebär inläring att eleverna tar emot ny information i ömsesidig påverkan tillsammans med andra, relaterar kunskapen till tidigare erfarenheter och lär sig något nytt. Det egna reflekterandet förenas i samröre med den nya kunskapen och leder till ny förståelse utifrån den här teorin. Genom läsningen skapar eleven egen kunskap. Han/hon tar del av texten, tolkar den och reflekterar över den. Genom att sedan relatera den till sin egen erfarenhet och sitt eget liv skapas en kunskap som vi kan kalla förstahandskunskap, nämligen en kunskap som eleven kommit fram till på egen hand. Det förekommer flera exempel i undersökningen på elevers tankar om förståelse av texten: En elev uttrycker sig på följande sätt: ”För att alla kanske inte förstått det de läst, då är det bra att prata om den” (se exempel 9). Kommentarer visar att eleverna anser att de förstår bättre genom att diskutera texterna. Även forskning visar att ett aktivt samspel mellan läraren och eleven är nödvändig för att uppnå optimal förståelse (Vygotskij, Bakhtin, Dysthe).

Den pragmatiska synen på skönlitteraturen, att läsa för nyttans skull, tenderar att ta över den frigörande läsningen som innebär att eleverna ska förstå sig själv och andra. Vilket mål föredrar lärarna att sträva emot? Är målet för litteraturläsningen att möta det litterära

kulturarvet eller läser eleverna endast för den språkliga utvecklingen. Resultatet av studien pekar på att det emancipatoriska perspektivet inte förekommer i någon större utsträckning vid läsning av skönlitteratur i ämnet svenska men tendensen i engelska visar att diskussion kring boken förekommer. Elevsvaren visar att de förstår texten bättre vid samtal om boken. Men vi ställer oss frågan om förståelsen avser det rent språkliga eller det som författaren vill säga med texten.

När det gäller elevernas attityder till film visar resultatet att de flesta är positiva till film i samband med läsning och de tycker att det är viktigt samt att det hjälper till att förstå boken. Argumenten för att det inte är positivt med film enligt eleverna är att i filmen får man inte reda på hur personerna tänker och känner. Ur ett berättarperspektiv upplever kanske eleverna att de inte får reda på karaktärerna lika tydligt i filmen som i boken. Wingård & Wingård (1994) hävdar att de läsvana eleverna föredrar boken medan de lässvaga föredrar filmen.

Vygotskij (1999) framhåller att det är viktigt att inte bara läraren är engagerad utan att han/hon får med sig eleverna så att även de blir motiverade inför undervisningen. Lärarnas uppgift blir således att få eleverna att själva bli hänfödda av uppgiften och därför är det viktigt med introduktion av boken de ska läsa. Resultatet i studien visar att elevernas uppfattning kring syftet med presentation av boken är att läslusten tilltar och fångar intresset för boken. Enligt vår reflektion är det viktigt att instruera eleverna om man ska få dem att bli intresserade av litteratur. Det är också viktigt att välja litteratur som passar eleverna, som handlar om dem själva för att göra det intressant. När eleverna kan hitta sig själva i texten, när det handlar om deras eget liv, ökar motivationen och det blir lättare att samtala om boken. I vår undersökning framkommer lärarnas synpunkter som stödjer vår reflektion. De menar att det ger mer om böckerna handlar om elevernas samtid. Eleverna blir mer motiverade om böckerna har med deras eget liv att göra. Vid flera tillfällen tar inte läraren reda på vad som intresserar eleven utan fortsätter att använda kanonlitteraturen (Wettmark, 2007). Detta intresserar oftast inte eleverna eftersom de inte hittar sig själva enligt vår erfarenhet och vad vinner man då på att använda den sortens litteratur. Forskningen talar för att om läraren har förväntningar på eleverna att de ska nå resultat ökar motivationen till uppgiften. Om läraren har läst boken är det lättare att få med sig eleverna och om läraren visar engagemang och förväntningar kan motivation uppstå hos eleverna.

4. 2 Metoddiskussion

Vid enkätundersökningar finns en tendens att svaren kan vara osanna eller tillrättalagda. I efterhand har vi reflekterat över en del frågor som kan ha varit ledande. Vid granskningen av elevernas svar har vi kunnat se att vi har förutsatt att en viss aktivitet i samband med läsningen har förekommit. Elevernas svar kan därför vara styrda av frågan vilket är en negativ aspekt av enkät som metod. Lärarna kanske svarar som det förväntas att de ska svara eftersom de förstår vad vi efterfrågar. Om vi hade valt en kvalitativ metod hade vi eventuellt fått mer djuplodade svar av eleverna och lärarna. När det gäller val av metod för denna undersökning gjordes ingen åtskillnad beträffande ämnena engelska och svenska i den första undersökningen med lärarna. Enkätundersökningen gällde vilka aktiviteter som förekommer vid de valda skolorna. I efterhand diskuterades ifall utfallet hade blivit tydligare i respektive ämne om vi gjort den skillnaden. Samtidigt framhålls att tyngdpunkten i undersökningen har gällt elevernas attityder till aktiviteter i samband med skönlitterär läsning och inte någon jämförelse mellan ämnena. Vårt syfte har varit att lägga fokus på den andra undersökningen som rör eleverna. Vår avsikt med studien var inte att jämföra de båda ämnena utan att ta reda på elevernas attityder till aktiviteterna oavsett ämne.

Beträffande resultatet som visar skillnader i samband med variation av aktiviteter verkar det som att omväxlingen av aktiviteter är större i ämnet svenska än i ämnet engelska. Om vi hade delat upp lärarenkäterna mellan ämnena hade vi fått en tydligare bild av detta och det är vi medvetna om.

4. 3 Slutsats

Studiens teoretiska bakgrund när det gäller inläring har sin utgångspunkt i Vygotskijs (1999) förklaringar kring kunskapsprocesser. Vi lär i interaktion med andra varför det är viktigt att läraren organiserar undervisningen så att dialog skapas i klassrummet. Eleverna ges då möjlighet, med hjälp av lärarens öppna frågor, att ventilera tankar och åsikter kring den lästa texten. På så sätt lär eleverna av varandra med hjälp av lärarens öppna frågor genom att de får tillfälle till eftertanke. De får då också relatera innehållet i texten till sina egna erfarenheter. Som vi ser det handlar det om ifall eleven finner entusiasm och intresse i det han/hon läser eller om han/hon under klassrumsaktiviteter deltar med engagemang, inhämtas kunskap utan att eleven är medveten om att inläring faktisk sker. Det går liksom av bara farten.

Nästan hälften av eleverna, vilket är både positivt och negativt enligt vår mening, i undersökningen anser att diskussion kring boken hjälper dem att förstå innehållet. Den negativa aspekten handlar om att de övriga eleverna troligen inte insett innebörden av att lyfta fram åsikter och reflektioner kring innehållet. En faktor som vi tror är avgörande för svaren i denna fråga är att diskussion i klassen inte är så vanligt förekommande i de utvalda skolorna. Svaren på frågan i studien angående skriftlig redovisning i de berörda skolklasserna visar en gemensam ståndpunkt i båda ämnena, nämligen att eleverna anser att syftet med den skriftliga redovisningen i huvudsak är att bevisa för läraren att man har läst boken. Anledningen till en positiv attityd till skrivuppgifter tror vi i enlighet med Tornberg (1997) kan bero på att även skrivandet är en form av reflektion och interaktion med en tänkt mottagare.

Vi har genom vår studie kommit fram till att det är viktigt att läraren möjliggör samtal med hjälp av frågor och följdfrågor och organiserar undervisningen av skönlitteraturen med hjälp av bland annat skriftliga uppgifter och filmvisning. På så sätt får eleven hjälp till kunskapsutveckling inom den proximala (närmaste) utvecklingszonen. Läraren bör se till att eleverna blir utrustade med det språk som behövs för att ge sina tolkningar av litteraturen.

4. 4 Fortsatt forskning

Det finns många intressanta infallsvinklar när det gäller skönlitterär läsning i gymnasieskolan. I debatten kring kanonbegreppet framkommer många synpunkter angående val av litteratur när eleverna ska läsa skönlitteratur. Vilken litteratur väljer lärarna och hur mycket kan eleverna påverka vad de vill läsa? Vid fortsatt forskning skulle det vara intressant att fördjupa sig inom det vidgade textbegreppet och vad som har skett sedan det infördes i ämnet svenska. Det vidgade textbegreppet innebär att utöver talade och skrivna texter räknas även bilder, som till exempel film.

Klassiker i all ära men ungdomslitteraturen erbjuder nya vägar att skapa intresse och att motivera lässvaga elever till att upptäcka hur litteraturen kan relateras till livets frågor. Vad händer när läraren tar in nyare litteratur i ämnena svenska och engelska och även vågar erbjuda eleverna texter som verkligen berör eleverna?

Referenser

Litteratur

- Amborn, H. och Hansson, J. (1998). *Läsglädje i skolan*. Falun: En bok för alla.
- Carlgren, I. och Marton, F. (2002). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Chambers, A. (1993). *Böcker inom oss - om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Jönsson, E. (1995). Kritisk läsning och språklig medvetenhet. *Nya erfarenheter i språk-Undervisningen*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Lindqvist, G. (1999). Förord till den svenska utgåvan i *Tänkande och språk* i: *Tänkande och språk* Vygotskij, L. (1999). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB. (s.7-21)
- Lpf94: Läroplan för de frivilliga skolformerna. *Lärarens handbok*. (2002). Stockholm: Lärarförbundet
- Lundahl, B. (1998). *Läsa på främmande språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, G. (2002,2003). Förord till den svenska utgåvan i : Rosenblatt, L M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur
- Molloy, G. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur
- Nyström, K. (2005). Bokprat – Hur? Var? När? Varför? *På tal om böcker*. Lund: BTJ Förlag/ BTJ Nordic AB.
- Rosenblatt, L.M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur
- Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (1986). Att lära genom att läsa i: Marton, F. mfl, *Hur vi lär*. Stockholm: Bokförlaget Prisma. (s. 102-125)

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Tornberg, U. (1997). *Språkdiradik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Vygotskij, L. (1999). Pedagogisk psykologi. G. Lindqvist (Red.), *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur. (s.19-283)

Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Wingård, B. och Wingård, B. (1994). *Lässtimulans i skolans vardag*. Solna: Ekelunds Förlag.

Wolf, L. (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur

Elektroniska källor

Skolverket. (2000). *Kursplaner ämnet svenska*. [Elektronisk] Tillgänglig: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=8&skolform=21&id=SV&extraId=> [läst april 2007]

Skolverket. (2000). *Kursplaner ämnet engelska*. [Elektronisk] Tillgänglig: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=8&skolform=21&id=EN&extraId=> [läst april 2007]

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer*. [Elektroniskt] Tillgänglig: http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf [läst april 2007]

Artiklar

Wettmark, L. (2007). Skolans värld och elevernas - kommer de att mötas?
Biblioteksdebatt (bis), 1, 14-15.

Bilaga 1:Lärarenkät

Vi vill ha dina synpunkter i vårt examensarbete!

Vi är två lärarstuderande som är intresserade av att veta hur du arbetar med skönlitterära texter i undervisningen. Vår förhoppning är att du vill ta tid i anspråk att svara på nedanstående frågor. Dina svar är givetvis anonyma och behandlas konfidentiellt. Resultatet kommer att ligga till grund för en undersökning bland elever gällande deras attityder till olika aktiviteter i samband med skönlitterär läsning. Enkäten vänder sig till lärare i svenska och engelska.

Tack för din medverkan!

Ann-Sofie Ntumba & Camilla Welin

Frågor:

1. a) Använder du någon el några aktiviteter i samband med skönlitterär läsning?
(ringa in en bokstav)

A. Ja B. Nej C. Vet ej

1. b) Om ja, vilken/vilka av nedanstående aktiviteter använder du i samband med skönlitterär läsning? (ringa in en eller flera bokstäver)

| | | |
|---------------------------------|---|--|
| A. Klassrumsdiskussion om boken | B. "Bokprat" – introduktion till boken/ förförståelse | C. Skriftlig redovisning t ex bokrecension |
| D. Muntlig redovisning av boken | E. Film | F. Tema-arbete |

G. Annat:

sid 1 (2)

2. a) Om du använder klassrumsdiskussion om boken/boksamtal redogör kortfattat hur du uppfattar elevernas attityder till denna aktivitet.

2. b) Om du inte använder klassrumsdiskussion om boken/boksamtal redogör kortfattat anledningen till detta.

3. a) Tror du att det finns något som kan öka elevers motivation till läsning av skönlitteratur? (ringa in en bokstav)

A. Ja B. Nej C. Vet ej

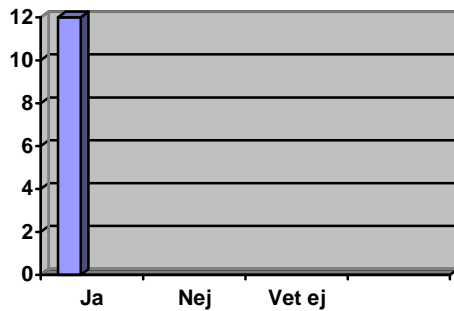
3. b) Om ja, ge förslag:

sid 2 (2)

Bilaga 2: Resultat lärare

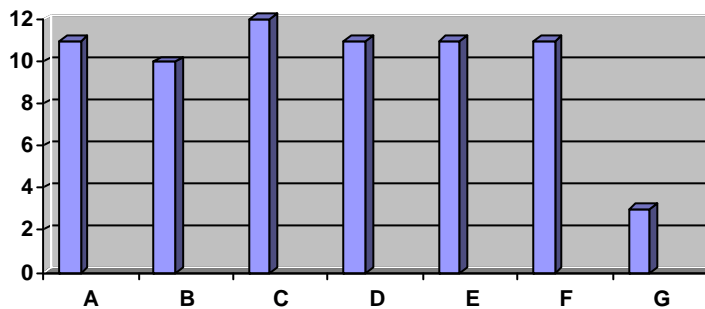
Resultat lärarenkäterna:

Fråga 1. a. : Använder du någon el några aktiviteter i samband med skönlitterär läsning?



Fråga 1. b. : Om ja, vilken/vilka av nedanstående aktiviteter använder du i samband med skönlitterär läsning?

- A) Klassrumsdiskussion om boken/boksamtal
- B) ”Bokprat” – introduktion till boken/förförståelse
- C) Skriftlig redovisning t ex bokrecension
- D) Muntlig redovisning av boken
- E) Film
- F) Temaarbete
- G) Annat



Fråga 1 b: svar på G) Annat:

- Gruppredovisningar, dramatiseringar, rolläsning och intervju.
- I samband med språksociologi och språkhistoria. Inför teaterbesök och litteraturhistoria. Tvärgruppsdiskussion. Integrera med andra kurser i t ex karaktärsämnen. Jag har högläsning som t ex lugn uppstart på en lektion (tänder ljus och läser ett kapitel). Uppskattas av eleverna. Skriva brev till författaren. Läslogg med elevernas egna reflektioner och kommentarer från mig.

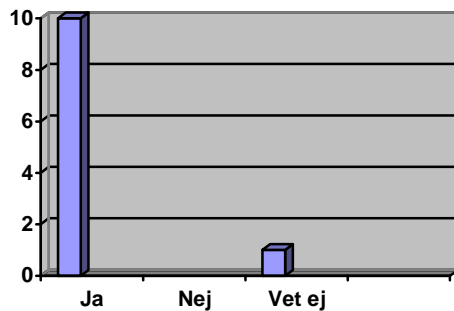
Fråga 2. a. : Om du använder klassrumsdiskussion om boken/boksamtal redogör kortfattat hur du uppfattar elevernas attityder till denna aktivitet.

- Det blir ofta tomt och intetsägande.
- Brukar fungera bra i duktiga klasser, men som alltid är det några elever som inte deltar.
- De tycker det är lättare och mera informellt än skrivövningar.
- Det underlättar för dem då det sammanfattar deras tankar och förståelse av boken samt fyller i luckor åt varandra.
- De verkar tycka att det är OK generellt sett. Vissa uppskattar det, andra inte.
- De tycker det är kul att prata och utbyta idéer. Det är bra att kombinera m genomgång av t ex analys. Ibland.
- Väldigt varierande – som alltid är det alltid några som inte är pålästa och engagerade. Jag försöker få det till att diskussionen ska handla om något allmängiltigt och då får man de flesta med sig.
- Väldigt blandad – lärarna får ofta dra ett tungt lass pga läsovana elever.
- De tycker det är givande, men kan ibland tycka att det är lite trist.
- Engelska – Brukar köra i mindre grupper (6-8 elever) så att alla vågar delta.
- Positivt.

Fråga 2. b. : Om du inte använder klassrumsdiskussion om boken/boksamtal redogör kortfattat anledningen till detta.

Jag använder ofta film i samband med skönlitterära texter. Många elever ser ofta film själva därför kan detta medium göra arbetet intressant.

Fråga 3. a. : Tror du att det finns något som kan öka elevers motivation till läsning av skönlitteratur?



Fråga 3. b. : Om ja, ge förslag:

- Tematiskt arbete, integrering KA med KÄ.
- Att introducera med film (om det finns någon) eller dokumentär inom samma ämne för att väcka nyfikenhet.
- Sätta in skönlitteraturen i elevernas tidsspann/samtid. Ge tid för läsning och diskussion.
- Nya arbetssätt, allt som är variation.
- Det måste börja när de är små, med läsmotiverade föräldrar etc. När de kommer till oss har de redan en förutfattad mening ofta – inte alltid - präglad av hemmet. Samarbete bibliotekarie/ lärare. Författarbesök.
- Ha en bra inledning till läsningen t ex med tema, ämnesintegrerat med yrkesämnena.
- Inget universalknep finns men användning av böcker som andra kan rekommendera i undervisningen är bra. Kortare böcker är lättare att få dem att börja läsa.
- Låta eleverna läsa om det/inom den genre/ de är intresserade av. Koppla temat på bokläsningen till andra aktiviteter = boken i ett sammanhang.
- Att få välja bok själv, kanske ur en mängd presenterade böcker, t ex alla nyinkomna under terminen (har arbetat så på mellanstadiet och det fungerade lysande).
- Att man hittar rätt bok till rätt person är helt avgörande.

Bilaga 3: Elevenkät

Vi vill veta vad du tycker!

Vi är två lärarstuderande som gärna vill veta vad du tycker om hur ni arbetar när ni läser böcker i skolan. Dina svar är givetvis anonyma och inga personnamn eller namn på skolan kommer att finnas med i vårt arbete. Ingen av era lärare kommer att läsa svaren. Enkäten gäller ämnet svenska.

Tack för att du medverkar!

Camilla Welin och Ann-Sofie Ntumba

Klass/program _____

Sätt kryss

Tjej () Kille ()

1) Läser ni böcker i ämnet svenska?

Kryssa för ett alternativ:

Ja () Nej () Vet ej ()

Kommentar: _____

2a) Har du deltagit i en diskussion om boken ni läst i ämnet svenska?

Kryssa för ett alternativ:

Ja () Nej () Vet ej ()

Kommentar: _____

Vg vänd→

2b) Om ja, vad tycker du om diskussionen om boken?

Kryssa för ett eller flera alternativ:

Viktig () Hjälper till att förstå boken () Ökar läslusten ()

Oviktig () Hjälper inte till att förstå boken () Minskar läslusten ()

Din kommentar om diskussion kring böcker:

3a) Brukar läraren presentera boken som ni sedan ska läsa i ämnet svenska?

Kryssa för ett alternativ:

Ja () Nej () Vet ej ()

Om ja, berätta kort hur det görs:

3b) Om ja på 3a, vad tycker du om presentationen av boken?

Kryssa för ett eller flera alternativ:

Viktig () Hjälper till att förstå boken () Ökar läslusten ()

Oviktig () Hjälper inte till att förstå boken () Minskar läslusten ()

Din kommentar om presentationen av boken:

Vg vänd→

4a) Brukar ni ha någon skriftlig redovisning (bokrecension el uppsats) efter att ni har läst boken i ämnet svenska?

Kryssa för ett alternativ:

Ja () Nej () Vet ej ()

Om ja, berätta kort om vilken slags skriftlig redovisning:

4b) Om ja på 4a, vad tycker du om den skriftliga redovisningen av boken?

Kryssa för ett eller flera alternativ:

Viktig () Hjälper till att förstå boken () Ökar läslusten ()

Oviktig () Hjälper inte till att förstå boken () Minskar läslusten ()

Din kommentar om den skriftliga redovisningen:

5a) Brukar ni titta på film i samband med att ni läser en bok i ämnet svenska?

Kryssa för ett alternativ:

Ja () Nej () Vet ej ()

Kommentar: _____

5b) Om ja, vad tycker du om att titta på film i samband med läsning?

Kryssa för ett eller flera alternativ:

Viktigt () Hjälper till att förstå boken () Ökar läslusten ()

Oviktigt () Hjälper inte till att förstå boken () Minskar läslusten ()

Vg vänd→

Din kommentar om att se film i samband med läsning:

6a) Brukar ni arbeta med projekt eller tema i samband med att ni läser en bok i ämnet svenska?

Kryssa för ett alternativ:

Ja () Nej () Vet ej ()

Kommentar: _____

6b) Om ja, vad tycker du om att arbeta med projekt eller tema i samband med läsning?

Kryssa för ett eller flera alternativ:

Viktigt () Hjälper till att förstå boken () Ökar läslusten ()

Oviktigt () Hjälper inte till att förstå boken () Minskar läslusten ()

Din kommentar om att arbeta med projekt eller tema i samband med läsning:

7a) Brukar ni ha någon muntlig redovisning när ni läser en bok i ämnet svenska?

Kryssa för ett alternativ:

Ja () Nej () Vet ej ()

Om ja, berätta kort om vilken sorts muntlig redovisning ni brukar ha:

Vg vänd→

7b) Om ja på 7a, hur tycker du det är att ha muntlig redovisning i samband med läsning?

Kryssa för ett eller flera alternativ:

Viktigt () Hjälper till att förstå boken () Ökar läslusten ()

Oviktigt () Hjälper inte till att förstå boken () Minskar läslusten ()

Din kommentar om muntlig redovisning i samband med läsning:

8a) Varför tror du att man diskuterar boken som ni har läst?

Skriv en kort förklaring:

8b) Varför tror du att man har en skriftlig redovisning (bokrecension el uppsats) efter att ni har läst en bok?

Skriv en kort förklaring:

8c) Varför tror du att läraren presenterar boken som ni sedan ska läsa?

Skriv en kort förklaring:

Vg vänd→

9) Några påståenden om hur ni arbetar när ni läser böcker i ämnet svenska.

Nedan finns en rad påståenden om olika sätt att arbeta med läsning i skolan. Vi ber dig att spontant ta ställning till varje påstående och markera din inställning med ett kryss för det alternativ som bäst stämmer överens med din uppfattning.

| Instäm- mer helt | Instäm- mer delvis | Tveksamt | Tar delvis avstånd | Tar helt avstånd |
|------------------------|--------------------------|----------|--------------------------|------------------------|
|------------------------|--------------------------|----------|--------------------------|------------------------|

| | | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| När vi har klassrums- diskussion om en bok deltar <u>jag</u> aktivt/mycket. | () | () | () | () | () |
| När vi har klassrums- diskussion om en bok deltar <u>läraren</u> aktivt. | () | () | () | () | () |
| Jag lär mig mycket när vi diskuterar boken i klassen. | () | () | () | () | () |
| Jag förstår innehållet bättre när vi diskuterar boken i klassen. | () | () | () | () | () |
| När vi redovisar boken skriftligt arbetar jag aktivt/skriver mycket. | () | () | () | () | () |
| När vi redovisar boken skriftligt lär jag mig mycket. | () | () | () | () | () |
| Min läslust ökar när vi arbetar varierat med olika aktiviteter i samband med läsningen. | () | () | () | () | () |
| Jag lär mig mycket när vi arbetar varierat med olika aktiviteter i samband med läsningen. | () | () | () | () | () |

THE END!

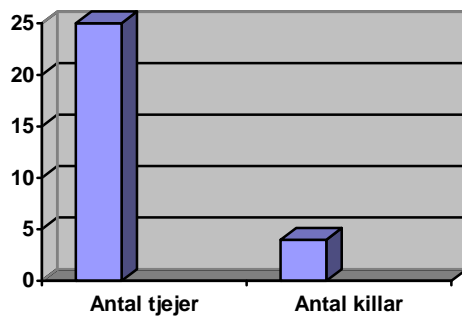
Bilaga 4: Resultat elever svenska

Resultat elevenkäter svenska

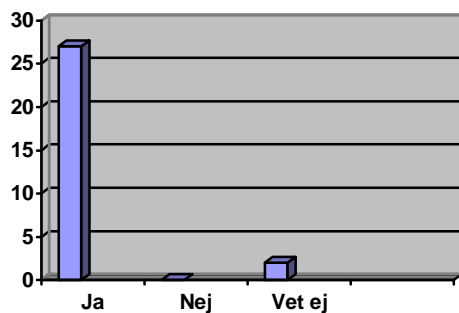
Totalt antal respondenter: 29

Skola B

Antal tjejer resp killar:



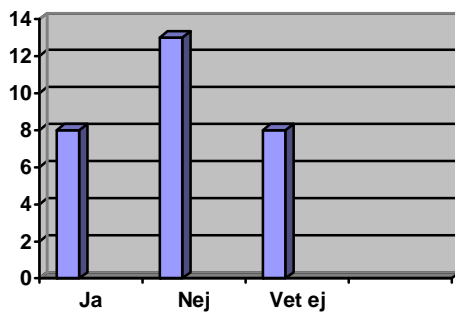
1) Läser ni böcker i ämnet svenska?



Kommentarer:

- Kul.
- Läroböcker och andra som ingår i ämnet.
- Men det är inte kul.
- Ibland har vi gemensamt, fast det är mest skrivuppgifter.
- Jag läste *Jenny* av Jonas Gardell, läste romaner.
- Vi har fått välja vilken roman vi vill.
- Vi har en SV-uppgift bok, har läst en roman också.
- Jag tycker jätte mycket om att läsa böcker och vill göra det oftare. Böcker som är sanna är mest intressanta.
- Har läst en, *Vinterviken*.
- Tråkigt.

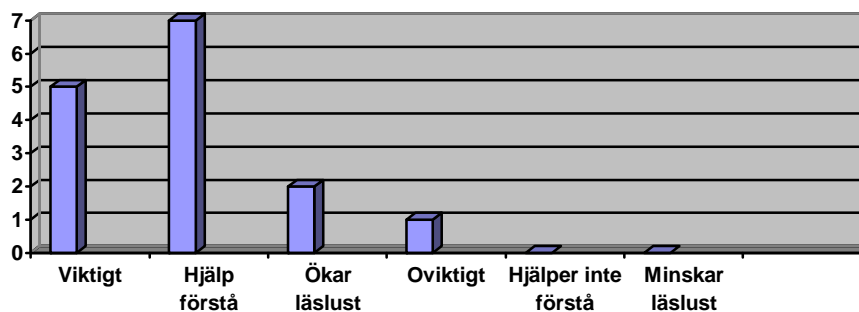
2a) Har du deltagit i en diskussion om boken ni läst i ämnet svenska?



Kommentarer:

- Bokrecension.
- Vi hade olika böcker.
- Men vi skrev bokrecension och läslogg.
- Det gick jättebra. Jag är duktig.
- Nej, vi har skrivit recensioner istället.
- Vi skrev en bokredovisning.
- Okej.

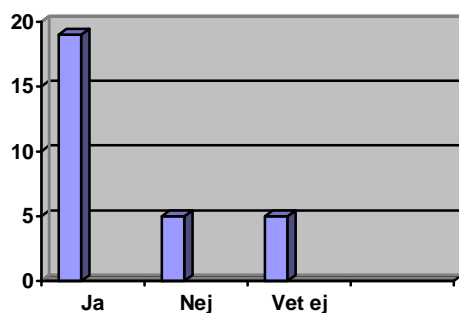
2b) Om ja, vad tycker du om diskussionen om boken?



Kommentarer:

- Jag tycker det är bra att prata om vad jag läste för att fröken ska veta vad vi läst. Och att vi HAR läst.
- Det är kul.

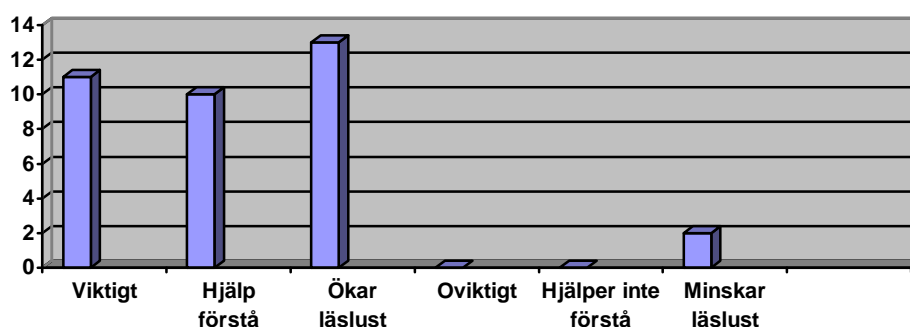
3a) Brukar läraren presentera boken som ni sedan ska läsa i ämnet svenska?



Kommentarer:

- Berättar i stor allmänhet.
- Hon tar boken och berättar lite kort vem som gjort den och vad den handlar om och sen får man välja bok.
- Kort berättelse ex temat på boken.
- Hon berättar kort vad den handlar om och försöker få oss intresserade.
- Ja och det är bra för att man vill oftast veta vad boken handlar om.
- Läraren pratar mer utförligt om boken så alla får klart för sig.
- Ger exempel på böcker.
- Berättar kortfattat vad boken handlar om, läser kanske på baksidan.
- Hon håller upp boken och förklarar vad den handlar om.
- Brukar få välja mellan några som läraren har valt ut. Och talar om lite vad de olika böckerna handlar om.
- Handling och författare.
- Hon berättar kort vad den handlar om, vilka personer som är med osv.

3b) Om ja på 3a, vad tycker du om presentationen av boken?



Kommentarer:

Kan vara bra att inte presentera boken för då får man ingen egen bild av boken.

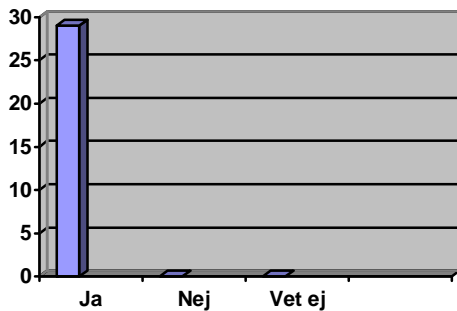
Då blir man intresserad av boken.

Det är bra för då får man veta lite vad den handlar om och då känns det kanske mer intressant att läsa den.

Bra.

Det kan minska läslusten men också öka den.

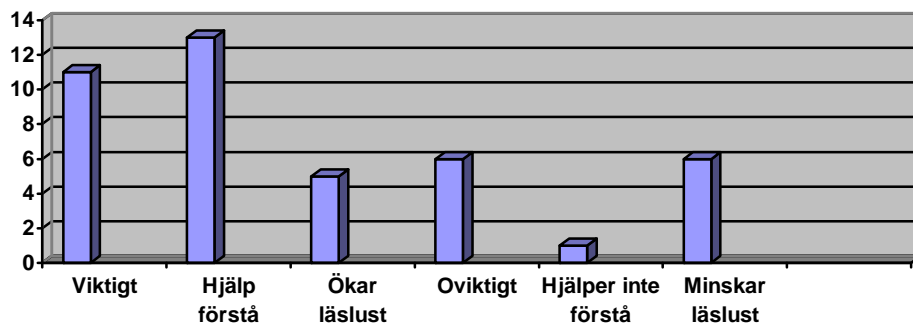
4a) Brukar ni ha någon skriftlig redovisning (bokrecension el uppsats) efter att ni har läst boken i ämnet svenska?



Kommentarer:

- Vi får göra en bokrecension av boken.
- Skriftlig.
- Att vi skriver en bokrecension om bok, lite om vad den handlar om, vem författaren är och vilken bok det är mm.
- Bokrecension, typ.
- Läslogg.
- Läraren brukar ge oss minimum som t ex minst ett helt A4, där vi presenterar våra böcker och även berättar lite om författaren.
- Ja det har vi. Men sist läste jag boken på en kväll så då jag skulle redovisa glömde jag vad boken handlade om. Men inte allt såklart.
- En skriftlig recension.
- Bokrecension.
- Bokrecensioner.
- Recension, analys.
- Bokens innehåll, författare och egna tankar.
- Man skriver en recension.
- Om vad boken handlar om och sånt.
- Bokrecension, uppsats.
- Recension och analys.
- Bokredovisning där vi skrev om vad den handlat om och författaren.
- Man skriver en bokrecension.
- Bokrecension.
- Och läslogg.
- Vanlig bokrecension med lite om författaren och innehållet. På Antiken redovisade vi.
- Skriva vad den handlar om osv.

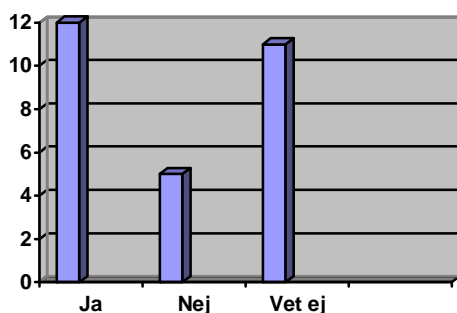
4b) Om ja på 4a, vad tycker du om den skriftliga redovisningen av boken?



Kommentarer:

- Oftast så har man läslogg för att minnas allt, tills man ska göra recensionen, vilket stjälp läslusten.
- Det är jobbigt att veta om att man ska skriva en bokrecension om den för det minskar verkligen läslusten och gör det mindre intressant för en.
- Jobbigt och onödigt.
- Vet inte.
- Ibland svåra men kul ändå.
- Då kanske andra vill läsa och tycker den var jätteintressant.
- Den ökar läslusten för andra, man får säga fritt vad man tänker och tycker.
- Vet inte.
- Det kanske hjälper att förstå den bättre men man går mer på djupet. Viktigt för att annars tycker jag att det är onödigt att läsa boken.
- Man blir duktig på att skriva och förstår innehållet i boken mycket bättre.
- Tråkigt.

5a) Brukar ni titta på film i samband med att ni läser en bok i ämnet svenska?



Kommentarer:

Vi tittade på en film till en av de tre böckerna, vi fick välja en.

Nån gång kan det hända att vi ser på en film samtidigt som man läser en bok som handlar om samma.

Ibland.

Vet inte om vi har gjort det.

Filmerna är underhållande och roliga.

Det var bra och roligt. Man såg skillnaden på att kolla på film och att läsa bok.

Vi såg på filmen Vinterviken.

Vi läste först en bok och sen såg vi filmen av samma bok.

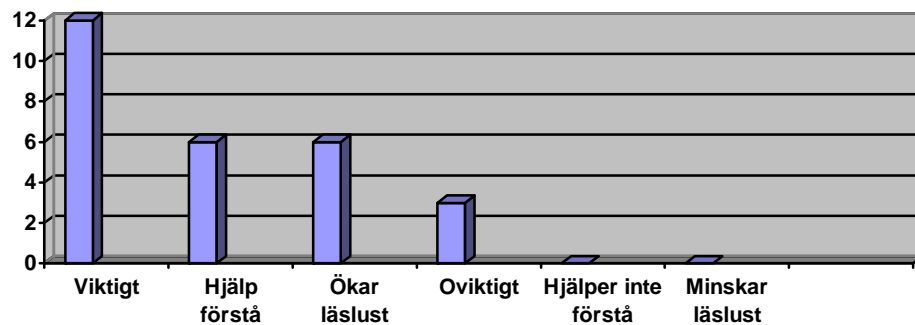
Ibland.

Jag hade gärna gjort det. Det är kul att jämföra boken med filmen. Vad man har ändrat och så.

Nej, fast det hade varit kul.

Trevligt.

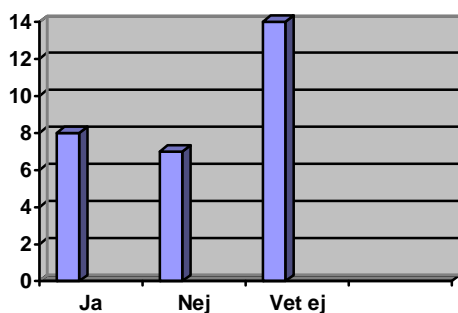
5b) Om ja, vad tycker du om att titta på film i samband med läsning?



Kommentarer:

- Det blir inte alls lika kul att läsa boken.
- Du får en bättre bild av boken.
- Det blir lättare att förstå boken då.
- Det är inte bra för man får då ingen bild av karaktärerna.
- Jag föredrar det. Filmer är bättre.
- Det är bra och absolut inte jobbigt.
- Det fäster sig bättre i huvudet om man får se det själv med egna ögon.
- Är bra.
- Det är väl bra antar jag.
- Det tycker jag kan vara bra för att få grepp om handlingen bättre.
- Funkar ibland, men ofta stör jag mig på att film och bok är så olika och att mycket fattas, ex Kim Novak badade aldrig i Genesarets sjö.
- Det är mycket roligare att titta på film än att läsa.
- Mycket bra. Man förstår innehållet bättre.
- Bra.

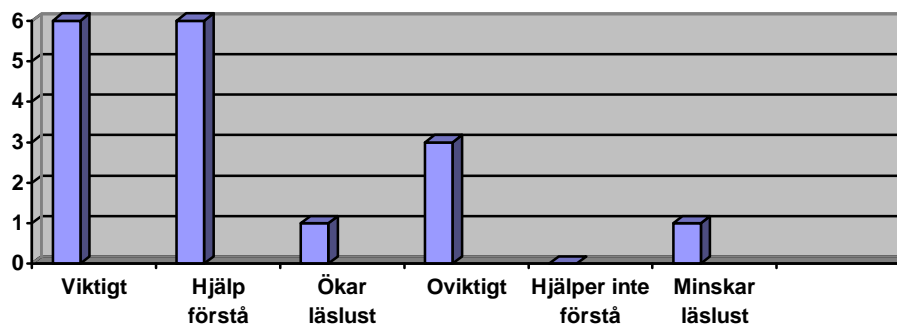
6a) Brukar ni arbeta med projekt eller tema i samband med att ni läser en bok i ämnet svenska?



Kommentarer:

- Tema kärlek.
- Ja, vilket är bra!
- Jag har faktiskt ingen kommentar men tycker det är roligt och bra.
- Vi läste om grekiska gudar och hjältar som vi sedan jobbade med.
- Vi läste om grekiska gudar och sen skrev vi ett arbete om en enskild gud.
- Temat var romaner.
- Kärlek.

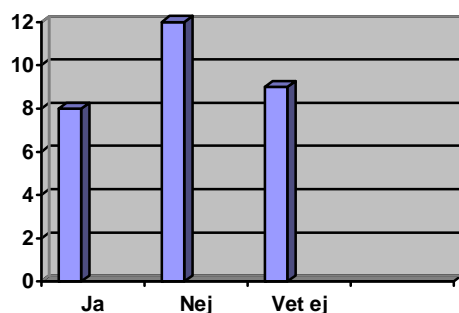
6b) Om ja, vad tycker du om att arbeta med projekt eller tema i samband med läsning?



Kommentarer:

- Beror på vilket tema det är.
- Viktigt och bra.
- Man lär sig mer och det håller i sig/glömmer inte så lätt.
- Vet inte.
- Det är kul att variera med olika tema.
- Skulle kunna vara bra för inläringen.

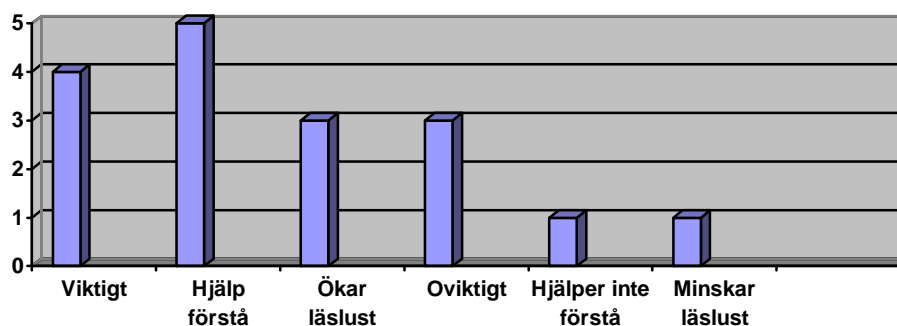
7a) Brukar ni ha någon muntlig redovisning när ni läser en bok i ämnet svenska?



Kommentarer:

- Vi har inte haft någon än.
- Antiken rolig.
- Att berätta vad jag gjort, att prata om det är bra.
- Har haft om nån viss gud el hjälte som vi berättar muntligt om inför klassen.
- Vi redovisar den muntligt. Berättar vad den handlar om och vad vi tyckte om den.
- Man berättar om boken.
- Vi står framför klassen och berättar lite om boken.

7b) Om ja på 7a, hur tycker du det är att ha muntlig redovisning i samband med läsning?



Kommentarer:

- Tycker inte om redovisning.
- Inte kul.
- Tycker inte om muntliga redovisningar.
- Man lär sig bättre om boken och redovisa.
- Det är bra för läraren och eleven själv men jag föredrar det ej. Det är pinsamt.

8a) Varför tror du att man diskuterar boken som ni har läst?

Skriv en kort förklaring:

- Vet ej.
- För att se hur man uppfattat boken kanske.

- För att blir duktig att stå inför folk och redovisa. Man förstår vad man läst bättre.
- För att man kan ha uppfattat boken olika. Alla tolkar böcker olika.
- För att få en återblick på vad man läst.
- Därför att man tränar på att prata, berätta. Att man får lyssna på andras åsikter.
- För att läraren ska se att man har förstått boken samt att man själv reflekterar över innehållet.
- För att andra ska få ta del av en annan persons uppfattning av boken.
- Vet ej.
- För att byta info om boken med varandra.
- Eftersom man lättare ska förstå, eftersom alla personer lär sig och förstår på olika sätt.
- För att förstå och komma på betydelser och budskap bättre i boken och hur andra har upplevt den.
- För att man ska se hur man kan tolka boken.
- Så man förstår boken och andra får veta hur bra/dålig den är så man väljer eller inte väljer den.
- För att se så alla förstod den.
- För att man ska se om man gjort den.
- För att läraren ska veta att alla har läst boken. Kolla så att vi kan redovisa bra.
- För att analysera och kanske lyssna på vad alla har att säga.
- För att se om jag har läst den och om jag fattade vad den handlade om.
- Ta del av det. Läraren får reda på hur man analyserat texten.
- Kan ge en annan bild eller kanske för att man ska förstå den mer eller på ett annat sätt.
- För att förstå författarens tankar bakom boken. Förstå hur de tänker och reagerar på saker.
- Så att man ska förstå bättre.
- Vet inte riktigt, kanske för att lära sig att berätta för andra vad man har läst och upplevt mm.
- Vet ej.
- För att man ska få höra allas olika åsikter om boken.

8b) Varför tror du att man har en skriftlig redovisning (bokrecension el uppsats) efter att ni har läst en bok?

Skriv en kort förklaring:

- Vet ej.
- För att lära oss och för att kolla att vi läst boken.
- För att läraren ska veta att man förstod uppgiften.
- För att man ska se så man verkligen har läst boken och förstått det man har läst.
- Samma som 8a (återblick) och sen lära sig skriva och recensera en bok.
- Det är då man visar att man läst boken och att man har fattat handlingen.
- För att man ska komma ihåg och att läraren ska se att man har läst boken.
- För att läraren ska se hur man uppfattat boken?
- Vet ej.
- För att öva på att skriva och berätta om boken.
- Träna på att lära sig skriva och analysera och formulera sig.
- För att man skall reflektera och fundera över handlingen.
- För att förstå den bättre men det gör man inte, bokredovisningar är onödiga.
- Samma som 8a (förstå, andra veta om boken är bra/dålig)

- Samma som 8a.
- Samma sak som 8a.
- För att andra ska få läsa om vad den handlar om.
- För att kolla så att vi kan skriva bra.
- För att läraren ska se om man har läst boken riktigt.
- För att se om vi fattade vad den handlade om. För att vi ska lära oss.
- Viktigt.
- För att läraren ska se hur man skriver.
- För man ska träna att prata inför en publik.
- För att visa läraren att man har läst boken.
- För att lära sig att komma ihåg och lära sig att skriva om en bok och göra det intressant.
- Vet ej.
- För att förstå boken bättre.

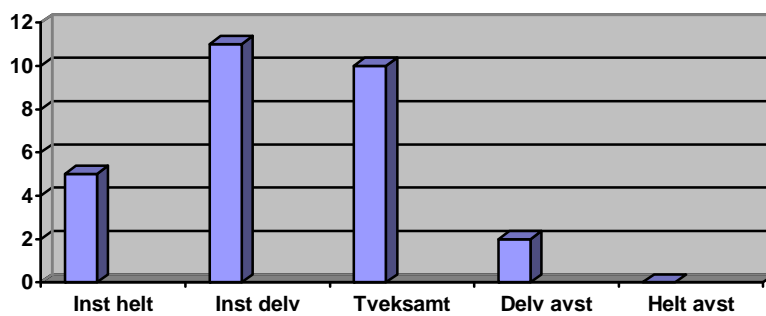
8c) Varför tror du att läraren presenterar boken som ni sedan ska läsa?

Skriv en kort förklaring:

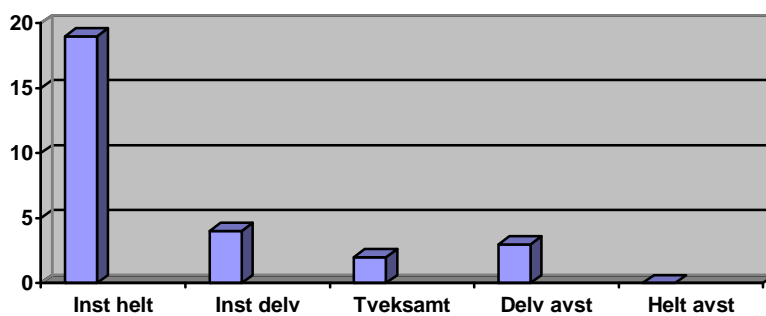
- Vet ej.
- För vi ska veta lite innan vi läser vad den handlar om.
- För att man ska tycka den är bra.
- Om hon skulle gjort det så tror jag att de skulle va för att öka läsintresset.
- För att vi ska bli mer intresserade av boken.
- För att ge oss ett litet smakprov på vad boken handlar om.
- För att vi ska bli intresserade.
- Läraren vill få oss att vilja läsa boken dvs öka läslusten.
- Så att vi vet vad den handlar om och blir intresserade.
- För att man ska få upp intresset för den.
- Så man ska veta vad boken handlar om och bli mer intresserad.
- För att man skall vara förberedd på boken man skall läsa.
- Ingen aning, löjligt.
- Så att man ska bli frestad att läsa den.
- För att intressera oss.
- För vi ska få en inblick.
- För att vi ska bli intresserade av att läsa boken. Lättare att förstå handlingen.
- För att få oss mer uppmärksamma & kanske intresserade.
- För att göra den intressant och för att vi ska tycka om den och välja den.
- Fånga vårt intresse.
- Vet inte.
- För man ska bli mer motiverad och intresserad av boken.
- För att vi ska bli intresserade.
- För att få en kort handling om vad den handlar om, och man får mer intresse om det.
- Så vi ska få lust till det.

9) Några påståenden om hur ni arbetar när ni läser böcker i ämnet svenska.

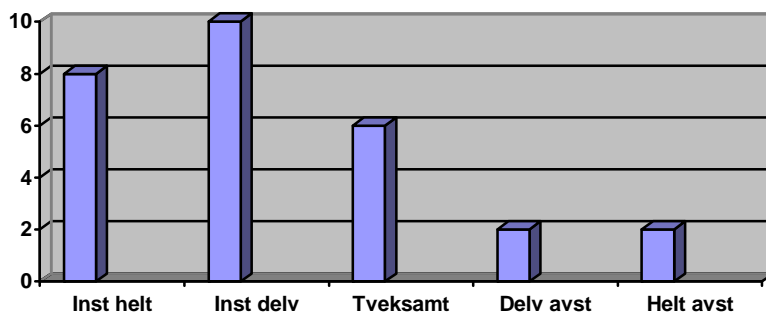
A. När vi har **klassrumsdiskussion** om en bok deltar jag aktivt/mycket.



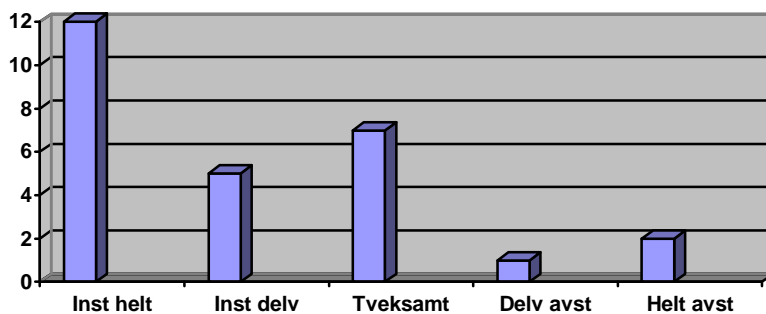
B. När vi har **klassrumsdiskussion** om en bok deltar läraren aktivt.



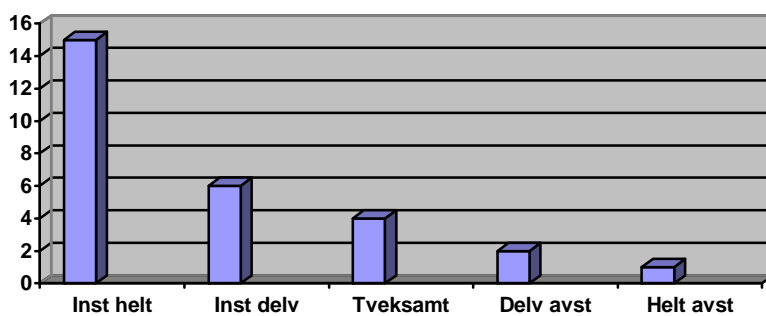
C. Jag lär mig mycket när vi **diskuterar** boken i klassen.



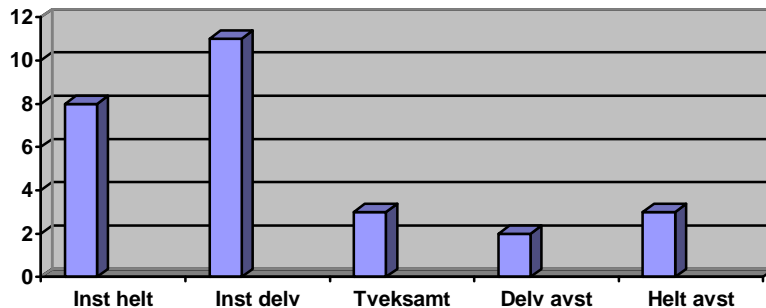
D. Jag förstår innehållet bättre när vi **diskuterar** boken i klassen.



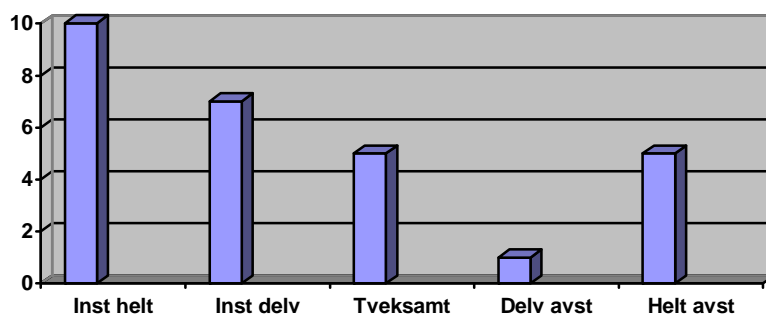
E. När vi redovisar boken **skriftligt** arbetar jag aktivt/skriver mycket.



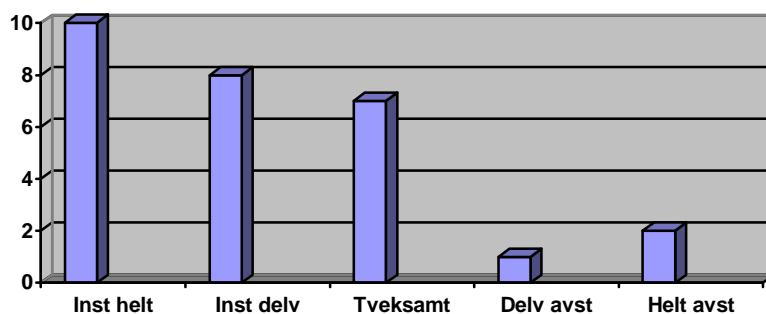
F. När vi redovisar boken **skriftligt** lär jag mig mycket.



G. Min **läslust ökar** när vi arbetar varierat med olika aktiviteter i samband med läsningen.



H. Jag **lär mig mycket** när vi arbetar varierat med olika aktiviteter i samband med läsningen.



THE END!

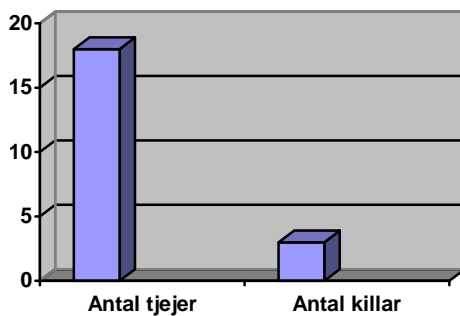
Bilaga 5: Resultat elever engelska

Resultat elevenkäter engelska

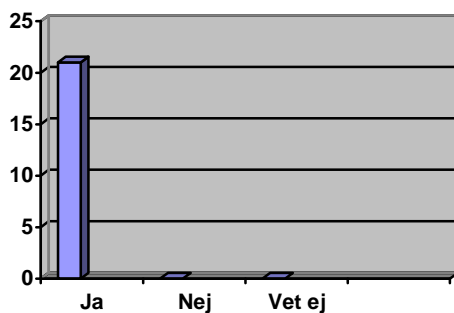
Totalt antal respondenter: 21

Skola A

Antal tjejer resp killar:



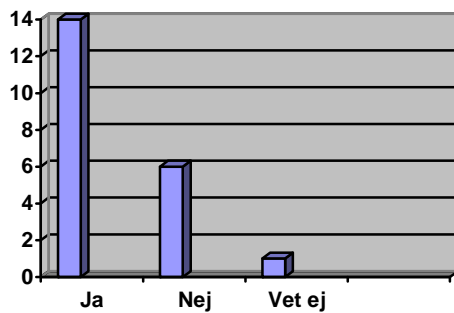
1) Läser ni böcker i ämnet engelska?



Kommentarer:

- Det är bra med avbrott i den vanliga sortens undervisning.
- Det är bra med svåra ord också!
- Bra, svårt ibland.
- Det är okej, ganska lärorikt.
- Lite för många för att gå i den gruppen jag går i.
- Tråkigt när man inte får välja själv.
- Vi har läst en bok än så länge i Eng B.
- Vi har läst en roman.
- Lärorikt.
- Vi har inte läst några skönlitterära böcker.
- Bl a *Holes*, *About a boy*.
- En.

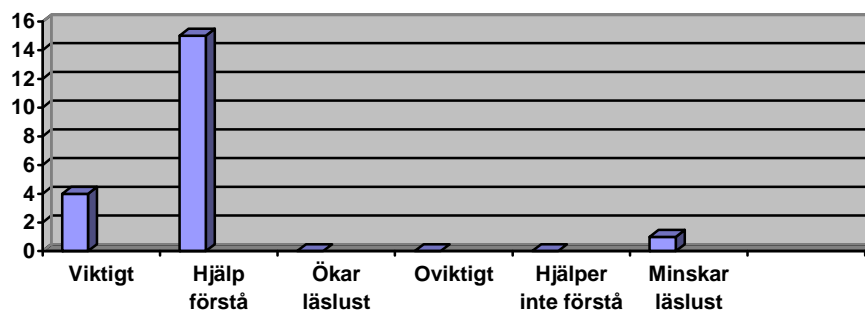
2a) Har du deltagit i en diskussion om boken ni läst i ämnet engelska?



Kommentarer:

- Så att alla förstår rätt. Alla tolkar olika.
- Mera muntligt för övrigt på eng.
- Bra.
- Ganska tråkigt om boken var tråkig, annars ok.
- Vi hade skriftligt förhör.
- Vi har inte läst någon bok.
- En recension.

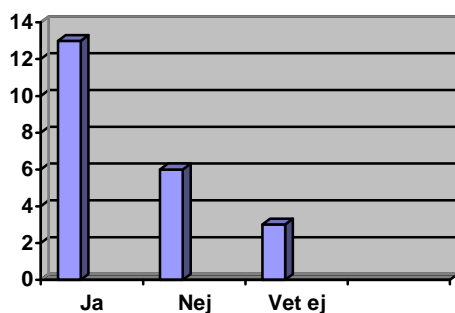
2b) Om ja, vad tycker du om diskussionen om boken?



Kommentarer:

- Bra att dela uppfattningar.
- Brukar bli lite flummigt då alla kommit olika långt.
- Bra, givande.

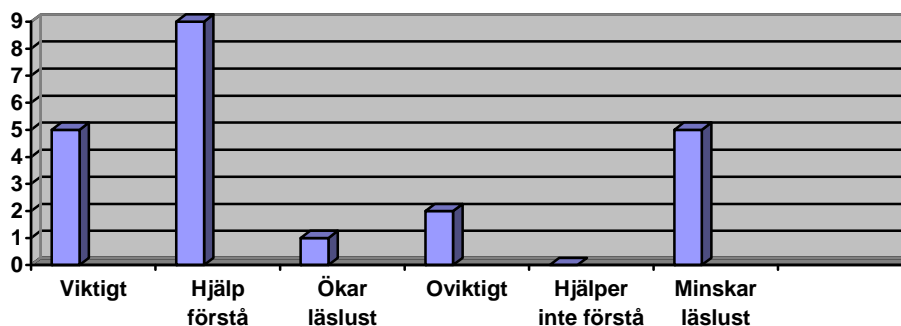
3a) Brukar läraren presentera boken som ni sedan ska läsa i ämnet engelska?



Kommentarer:

- Säger lite vad den handlar om.
- Ja, endast kortfattat.
- Kort, lite om författaren och bokens innehåll.
- Lite men inte så att det förstör.
- Hon berättar vilken bok, handling och varför vi ska läsa den.
- Visar boken och berättar kort om den och hur allt ska gå till.
- Kort vad den handlar om.
- Berättar lite vad den handlar om.
- Hon berättar lite kort först på engelska sen på svenska.
- Grunden och bakgrunden beskrivs.
- Säger vilken bok det är.
- Han säger vilken bok vi ska läsa och lite vad den handlar om.
- Vi väljer själva vilken bok vi vill läsa.
- Vi får välja själva.
- Ibland.

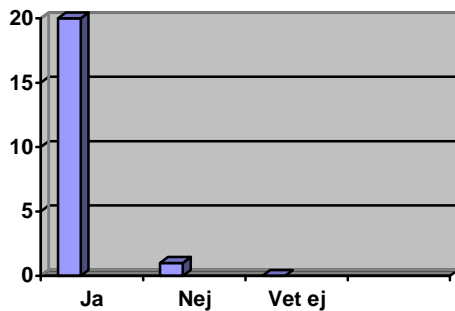
3b) Om ja på 3a, vad tycker du om presentationen av boken?



Kommentarer:

- Bra, viktig.
- Kan vara bra.
- Annars läser ingen boken.

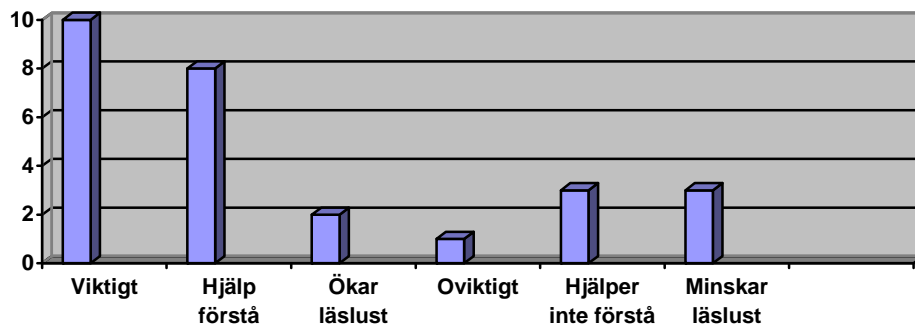
4a) Brukar ni ha någon skriftlig redovisning (bokrecension el uppsats) efter att ni har läst boken i ämnet engelska?



Kommentarer:

- Vi har valt en bok vi vill läsa sen skrivit om den.
- Recension.
- Uppsats eller prov.
- Recension.
- Berätta lite om den eller skriva medan vi läser om den.
- Ibland skriva recension eller ett prov.
- Man svarar på olika frågor.
- Recension.
- Vi får frågor att besvara om boken.
- Vi fick frågor på engelska som vi skulle svara på.
- Frågor eller citat angående boken man ska svara på eller diskutera kring.
- Recension eller skriftliga detaljfrågor eller sätter läraren ut citat och vi ska berätta vad som hände just där, vilka personer som var inblandade osv.
- Prov, uppsats, brev mm.
- Diskussioner och svara på frågor samt vad man själv tyckte om boken.
- Prov, test för att vi ska förstå handlingen och komma ihåg den.
- Olika, vanligast med en uppsats om boken, men vi gör annat också, som skriver ett brev från huvudpersonen till en annan karaktär.
- Olika, ofta prov.
- Typ prov med frågor kring boken.

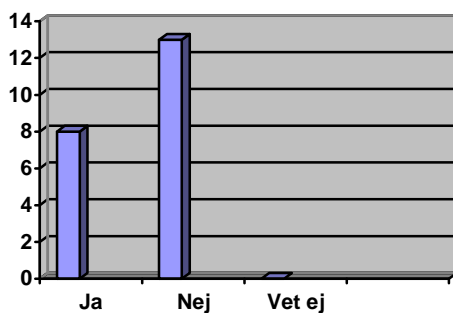
4b) Om ja på 4a, vad tycker du om den skriftliga redovisningen av boken?



Kommentarer:

- Mycket bra ett bevis på att jag läst och förstått boken.
- Man blir tvungen att minnas igenom boken.
- Mest bara för att läraren ska kolla att man verkligen läst.
- Viktig pga läraren ska veta vilka som verkligen läst boken, men sätter större press på eleverna.
- Annars är det många som ej läser boken, och hur ska läraren betygdöma den uppgiften?
- Bra.
- Visar för läraren om eleven har förstått (läst) eller inte förstått (inte läst) boken.

5a) Brukar ni titta på film i samband med att ni läser en bok i ämnet engelska?

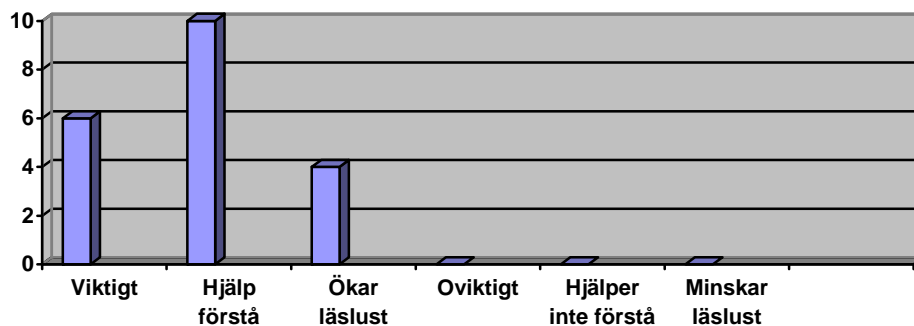


Kommentarer:

- Har hänt en gång.
- Vi har tittat på lite filmer, fast det är mer faktafilmer.
- Uppskattat.
- Ibland.
- Har gjort det en gång och det var kul.
- Ibland.
- Ibland, kul. Olika film och bok. En sak i filmen, en annan i boken.
- Ofta, i alla fall om det finns en passande film till.
- Ibland, intressant och kul.

- Det är ett stort plus efter att man har läst en bok.
- Ibland, har hänt.

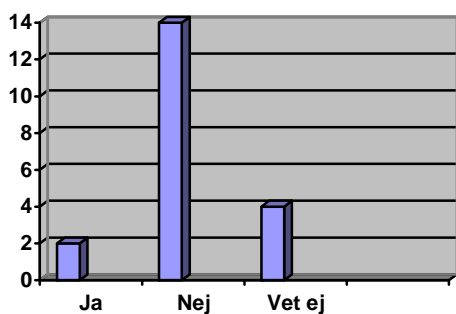
5b) Om ja, vad tycker du om att titta på film i samband med läsning?



Kommentarer:

- Lite roligare.
- Bra!
- Det är kul att se en bra film.
- Bra, man får en annan uppfattning.
- Hjälper till att förstå.
- Ökar förståelse och gör det roligare.
- Mycket bra!

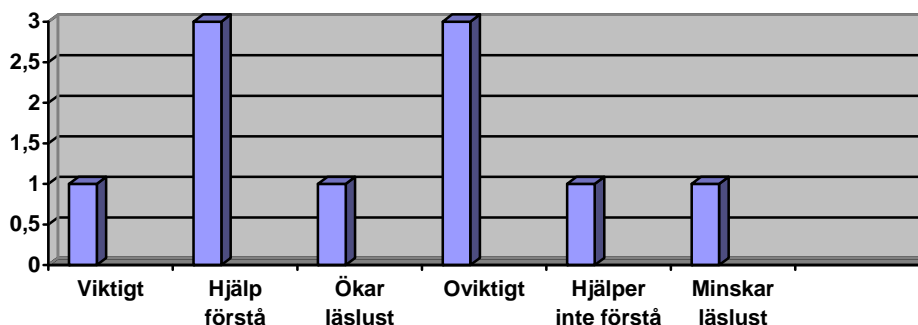
6a) Brukar ni arbeta med projekt eller tema i samband med att ni läser en bok i ämnet engelska?



Kommentarer:

- Har hänt någon gång.
- Haft det en gång.
- Det händer men jag vet inte om det är planerat egentligen.

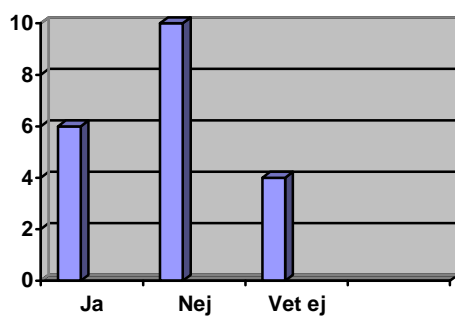
6b) Om ja, vad tycker du om att arbeta med projekt eller tema i samband med läsning?



Kommentarer:

- Vi förstod sjukdomen boken handlade om.
- Kul.

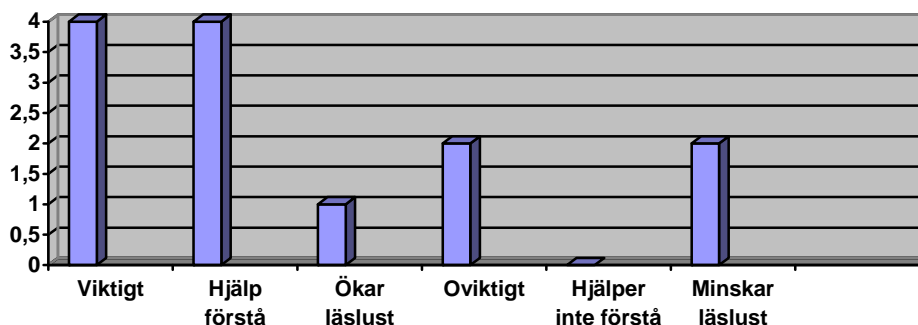
7a) Brukar ni ha någon muntlig redovisning när ni läser en bok i ämnet engelska?



Kommentarer:

- Recension.
- Ibland.
- Ibland, inför klassen, grupp.
- Berätta i grupper om boken.
- Berättar om boken.

7b) Om ja på 7a, hur tycker du det är att ha muntlig redovisning i samband med läsning?



Kommentarer:

- Bättre att skriva.
- Kan öka muntliga färdigheterna.
- Viktigt för de som inte har läst boken.
- Inte uppskattat.

8a) Varför tror du att man diskuterar boken som ni har läst?

Skriv en kort förklaring:

- Se så man läst och fattat.
- Ingen aning.
- Så att alla har förstått, viktigt.
- För att alla ska förstå och läraren får en uppfattning om vad eleverna har gjort.
- För att folk ska uppfatta rätt.
- För att man ska få varandras åsikter.
- För läraren ska se att vi läst dem.
- För att läraren ska se så man förstått.
- Kolla att alla har läst och förstått.
- För att man dels ska öva sig på att berätta på engelska. Men också för att läraren ska se att man har läst den.
- För annars kanske inte alla läser den.
- Visar att man läst och förstått.
- Se till om man har fattat det man har läst.
- Så att man delar med sig av sina tankar och funderingar.
- För att alla kanske inte förstått det de läst, då är det bra att prata om den.
- För att alla ska ha läst den och förstå vad den handlar om.
- Öva uttal och se om man förstått innehållet.
- För att öka förståelsen.
- Vi gör inte det.
- För att öva på att prata.
- För att man ska följa upp boken och få en repetition. Förstå mer.

8b) Varför tror du att man har en skriftlig redovisning (bokrecension eller uppsats) efter att ni har läst en bok?

Skriv en kort förklaring:

- Att man läst och fattat.
- För att visa vad man kan.
- För att kunna visa sina färdigheter och visa att man läst bra. Sporre för eleverna.
- Samma som ovan.
- Så läraren vet att man har läst boken.
- Se ovan.
- För att läraren ska se så man förstått.
- Kolla att alla har läst och förstått.
- För att läraren ska se ifall man har läst den eller ej.
- För att läraren ska se så att man har förstått vad man läst.
- Visar att man läst och förstått samtidigt som det visar på språkliga kunskaper.
- För att fördjupa sig i språket.
- Så att läraren ska se att vi har förstått boken.
- För att kolla så att alla gjort uppgiften.
- Vet ej.
- För att läraren ska se om man gjort uppgiften samt träna stavning och återberättning.
- För att se så att alla har löst uppgiften.
- För att läraren ska se att man har läst boken och för att man lär sig på det.
- För att läraren ska kunna bedöma ens kunskaper och öva sig på att skriva.
- För att visa att man har läst den och förstått den.

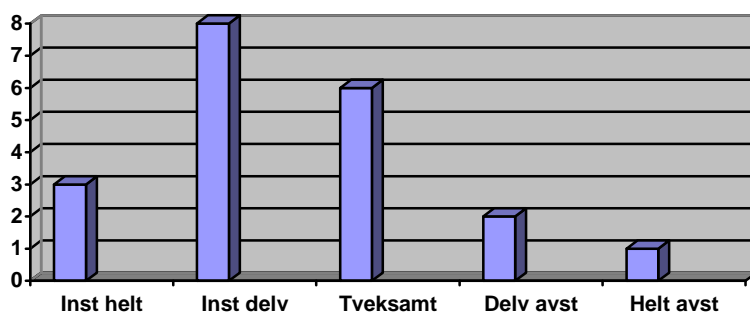
8c) Varför tror du att läraren presenterar boken som ni sedan ska läsa?

Skriv en kort förklaring:

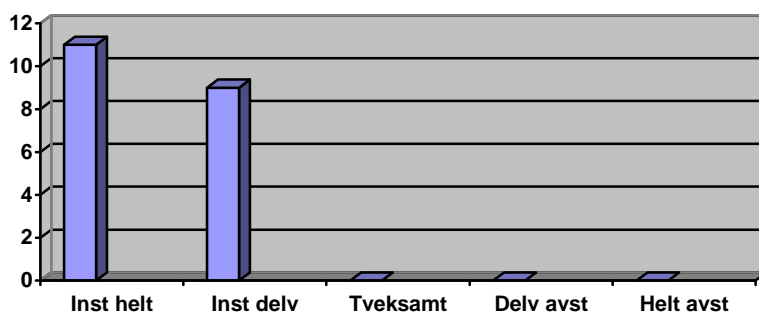
- Bli intresserad kanske.
- För att väcka intresse.
- Göra det mer intressant.
- För att få oss intresserade och för att vi ska förstå vad vi läser.
- För att få eleverna intresserade.
- Öka läslusten.
- För att vi ska förstå den lättare när vi sedan läser den.
- För att man ska bli mer intresserad.
- Det gjorde hon inte vad jag kommer ihåg.
- För att alla ska ha någon susning av vad den handlar om. Göra oss mer nyfikna.
- Göra oss intresserade och för att skapa läslust.
- För att förstå vad boken handlar om.
- För man ska veta vilken bok det är.
- För att vi ska veta vad vi läser.
- Vet ej, har aldrig hänt.
- Öka intresset.
- Det gör han inte.
- För att göra den intressant.

9) Några påståenden om hur ni arbetar när ni läser böcker i ämnet engelska.

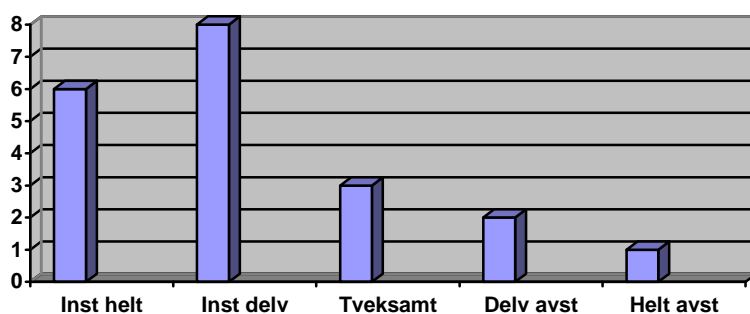
a. När vi har **klassrumsdiskussion** om en bok deltar jag aktivt/mycket.



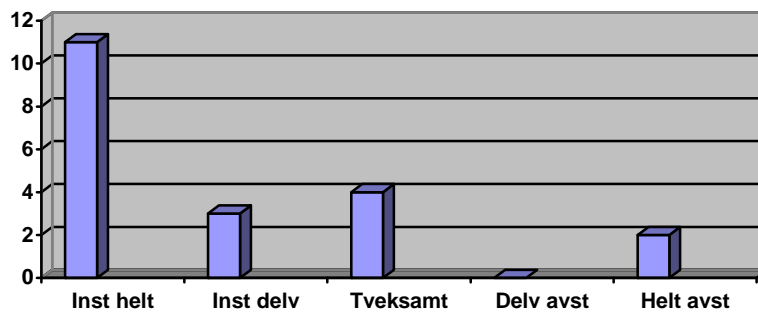
b. När vi har **klassrumsdiskussion** om en bok deltar läraren aktivt.



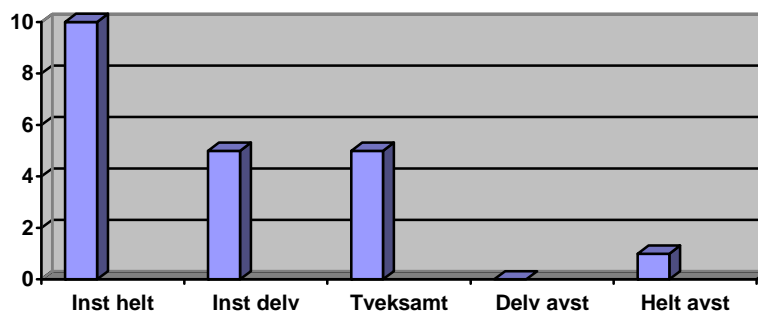
c. Jag lär mig mycket när vi **diskuterar** boken i klassen.



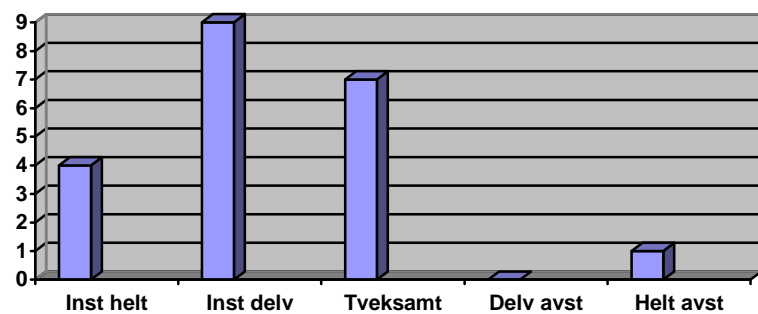
d. Jag förstår innehållet bättre när vi **diskuterar** boken i klassen.



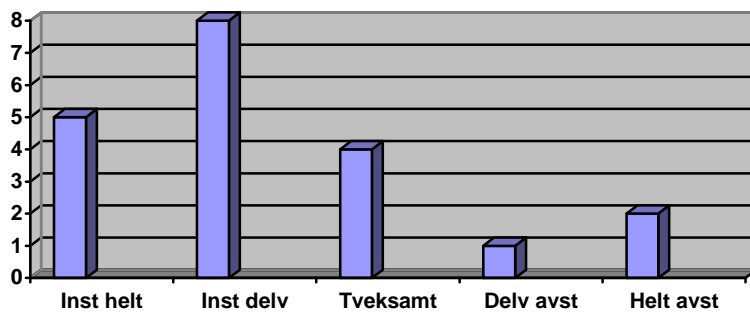
e. När vi redovisar boken **skriftligt** arbetar jag aktivt/skriver mycket.



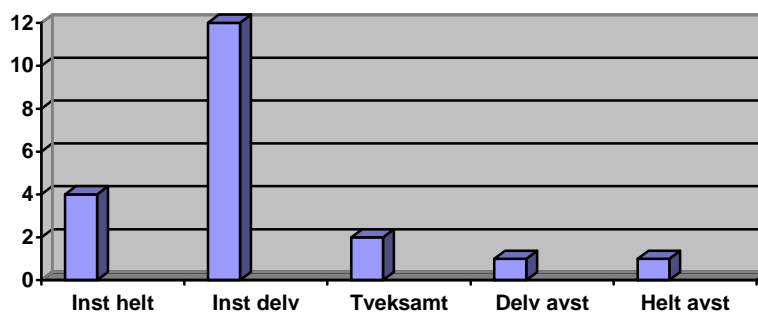
f. När vi redovisar boken **skriftligt** lär jag mig mycket.



g. Min läslust ökar när vi arbetar varierat med olika aktiviteter i samband med läsningen.



h. Jag lär mig mycket när vi arbetar varierat med olika aktiviteter i samband med läsningen.



THE END!