

SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE FÖR UTVECKLINGSARBETE I SKOLAN

Boksamtal som pedagogiskt verktyg

En studie om hur barn bearbetar skönlitteratur

FÖRFATTARE: ANNA FRANKLIN & ELISABET LANDH

ARTIKEL NUMMER 8/2014



JÖNKÖPINGS
KOMMUN



SKOLPORTEN

Abstract

Internationella läsundersökningar visar en skrämmande nedgång i läsförmågan hos svenska elever de senaste tio åren. För att utveckla det pedagogiska arbetet med skönlitteratur och bidra till ökad läsutveckling har vi valt att undersöka hur yngre barn bearbetar skönlitteratur i boksamtal. Vi har använt oss av videoinspelning som datainsamling vid högläsning med efterföljande boksamtal med elever i förskoleklass och år 3. Analysen av det insamlade materialet visar att barn bearbetar skönlitteratur på olika sätt. Bearbetningen sker genom associationer till egna upplevelser och känslor, genom att iaktta eller upprepa det någon annan sagt och genom att uttrycka åsikter om bokens innehåll, budskap och språk. Resultatet indikerar att det väcker intresse för skönlitteratur när elever samtalar, resonerar och uttrycker egna åsikter och ståndpunkter. Studien ger implikation om att det är komplicerat att hålla i utvecklande boksamtal och att det är viktigt att läsa böcker som engagerar. Det är också en stor utmaning att få alla barn delaktiga i boksamtalen.

Nyckelord: boksamtal, skönlitteratur, högläsning, videodokumentation

Anna Franklin är utbildad tidigarelärare åk 1-7 och arbetar idag som lärare och förstelärare på Råslättsskolan (Jönköpings kommun)

E-post: anna.franklin@jonkoping.se

Elisabet Landh är utbildad förskollärare och arbetar idag som lärare i förskoleklass på Ribbaskolan i Gränna (Jönköpings kommun).

E-post: elisabet.landh@jonkoping.se

Denna artikel har 28 maj 2014 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan.

Granskare: Lektor Ann-Christine Wennergren från Högskolan i Halmstad har varit ansvarig för lärarnas responsseminarier och haft rollen som extern granskare.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens nättidskrift Undervisning & Lärande:
<http://www.skolporten.se/forskning/utveckling/>

Aktuell metodbok med författaranvisningar:
www.skolporten.se/metodbok

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

Innehållsförteckning

1. Introduktion	5
2. Bakgrund	6
3. Genomförande	8
3.1 <i>Analys</i>	9
3.2 <i>Etik och trovärdighet</i>	9
4. Resultat	10
4.1 <i>Bearbetning genom associationer till egna upplevelser och känslor</i>	10
4.2 <i>Bearbetning genom att iaktta eller upprepa det någon annan sagt</i>	11
4.3 <i>Bearbetning genom att uttrycka åsikter om boken</i>	12
5. Diskussion.....	13
5.1 <i>Didaktiska implikationer</i>	14
5.2 <i>Lärdomar</i>	14
6. Referenser	16

1. Introduktion

Att kunna läsa och förstå texter är en nödvändig förmåga och en förutsättning för att klara de krav som ställs i samhället i dag. Läsning handlar om demokrati, om att få vara delaktig och jämlik och att få utveckla både fantasi och den empatiska förmågan (Ahlén & Gustavsson, 2012). Högläsning och skönlitteratur har en viktig funktion i språkutvecklingen och barn som tidigt möter böcker och berättelser är bättre rustade för skolans krav på textförståelse. Att kunna förstå text behövs för att kunna återge enkla fakta men framför allt för att kunna koppla olika händelser i en text till en helhet eller för att kunna koppla det man läst till sådant man själv varit med om (Liberg, 2007; Liberg, Geijerstam & W. Folkeryd, 2010). Det handlar också om att kunna värdera och kritiskt granska texter men i allra högsta grad om att uppleva skönlitteratur och om engagemang och motivation (Westlund, 2012).

I läroplanen för grundskolan handlar en stor del av de långsiktiga målen och kunskapskraven om att utveckla ett antal förmågor, däribland kommunikativ förmåga och analysförmåga. Svanelid (2011) pekar på vikten av att börja utveckla dessa förmågor i tidig ålder. Vidare ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att läsa och analysera skönlitteratur (Skolverket, 2011).

Internationella läsundersökningar som PIRLS 2011 och PISA 2009 visar en tydlig nedgång i läsförståelse hos svenska elever under 2000-talet. Svenska befolkningens läsvanor ligger dock på en relativt hög nivå, samtidigt som SOU 2012:65 i sitt betänkande beskriver att den unga generationens läsfärdighet och läsvanor har försämrats de senaste tio åren.

I uppdraget som lärare ingår att erbjuda förutsättningar för alla barn att utveckla läsinträsse och läsförståelse så långt det är möjligt. Med tanke på hur läsutvecklingen ser ut för svenska elever i olika undersökningar, är positiva läserfarenheter en viktig utmaning. Liberg (2006) beskriver både skönlitteratur och samtal som *informella vägar* med central betydelse för att väcka barns intresse och lust för läsning samt läs- och skrivlärande. Själva kommunikationen kring böcker är enligt Chambers (2011) inte enbart en avgörande del i läsprocessen, utan också ett sätt att bearbeta och analysera skönlitteraturen.

I vår roll som lärare använder vi skönlitteratur som en naturlig del av undervisningen men hittills mest som en envägskommunikation där vi har läst högt och eleverna har lyssnat. Något som lyfts fram mer och mer under senare år är betydelsen av elevers delaktighet i högläsning och bearbetning av textens innehåll. Barn som har stimulerande böcker omkring sig, som varje dag får lyssna till högläsning med kontinuerliga boksamtal och som dessutom uppmuntras att prata i vardagliga situationer kommer att vara väl förberedda i sin läsutveckling (Chambers, 2011). Boksamtal har enligt Brink (2009) varit

ganska sällsynta i svenska klassrum vilket kan bero på svårigheter att organisera mindre grupper men även på osäkerhet och ovana, som lärare, i att leda boksamtal. Läraren har en betydande roll i hur samtalen kring texter ger elever möjligheter att delta (Heisey & Kucan, 2010; Tengberg, 2011).

För att utveckla arbetet med skönlitteratur i vår egen praktik har vi valt att introducera och samtidigt studera hur vi använder boksamtal som verktyg. Studien syftar till att utveckla kunskap om boksamtal och strategier för att genomföra samtal. För att ta reda på detta ställer vi frågan: Hur bearbetar elever skönlitteratur i boksamtal?

2. Bakgrund

PIRLS (2012) är en av de mest omfattande internationella undersökningar som görs av elevers läsförmåga. Undersökningen mäter läsförståelse, av både skönlitteratur och sakprosa, bland barn i 9-10 årsåldern. Resultaten visar elevers förmåga att förstå, tolka och värdera texter. Sverige har tappat den ledande positionen som fanns i början på 2000-talet när det gäller elevers läsförståelse. I PIRLS påvisas även vikten av att man i skolan ska skapa en positiv inställning till läsning och få eleverna att tro på sin egen läsförmåga (Skolverket, 2012) vilket Taube (2002) beskriver som en central del i barns läsutveckling. I klassrum där tyst läsning är dominerande finns risk för att elever utvecklar en passiv inställning till läsning och att intentionen blir att läsa många böcker utan reflektion och samtal kring innehållet. Tyst läsning kan väcka intresse för läsning men är inte samma sak som att utveckla läsförståelse eller lässtrategier (Fridolfsson, 2008).

SOU (2012:65) visar att bilden av svenskarnas läsning av litteratur är god och att läsvarnorna ligger på en hög nivå samtidigt som resultatet visar på en negativ utveckling av de ungas läsfärdighet och läsvanor. Utredningen menar att det behövs kraftfulla åtgärder för att nå det övergripande målet. Målet är att alla ska erövra god läsfärdighet och ha tillgång till litteratur, oavsett bakgrund eller förutsättningar. För att nå dit föreslår utredningen ett läslyft för svenska elever fram till år 2018. Delmålen på vägen till det slutliga målet är bland annat att elever i grundskolan mätbart ska öka sin motivation för att läsa och få en bättre läsfärdighet, särskilt i tidiga årskurser. Berättande, högläsning och språklekar är några av de aktiviteter som enligt Lundberg (2007) bör användas för att tidigt öppna vägen till barns läsning och förståelse av texter.

Att knäcka läskoden och att automatisera läsningen är viktigt de första åren i skolan. Men eleverna måste även få möjlighet att vidareutveckla läsförståelsestrategier. Läsförståelse definieras enligt Westlund (2012) som en process som är både dynamisk och målinriktad. I

processen ingår förmågor, motivation, tidigare kunskap och olika strategier. En läsare med god läsförståelse kan gå utanför innehållet i en text, samtidigt som fokus på textinnehållet finns kvar. Texten och läsaren samspelar på så sätt för att skapa mening. Ett steg i arbetet med att utveckla förståelsestrategier är att samtala om olika texter. Palinscar och Brown (1989) har studerat vilka lässtrategier som är framgångsrika för att utveckla läsförståelse och har även utvecklat en didaktisk modell (Reciprocal Teaching). Modellen innebär att eleverna ges möjlighet att förutspå handlingen, ställa egna frågor om texten, klargöra och diskutera otydligheter och till sist sammanfatta den lästa texten. Aktiv undervisning i olika läsförståelsestrategier under hela skoltiden är avgörande för utvecklingen av en tänkande läsare som kritiskt kan granska men även tolka och värdera texter (Liberg, 2007; Westlund, 2012).

Gemenskapen och samtalen som uppstår kring en bok, kan även vara till hjälp och tröst vid upplevelser som behöver bearbetas och genom böckerna kan elever möta människor som är i samma situation som de själva (Molloy & Ejeman, 1997). Litteraturen lyfter fram, inte enbart språket utan även mänskliga erfarenheter och problem. Det gör att undervisning med skönlitteratur som grund, också kan fungera som personlighetsutvecklande för eleverna. Liberg m.fl. (2010) beskriver att elever, genom att vara med i språkliga och sociala processer, blir medskapare av kulturer. Skolan har en utmaning i att erbjuda alla elever meningsfulla samtal i så många sammanhang som möjligt.

Chambers (2011) har i sitt arbete med skönlitteratur och läsning, utvecklat en välkänd struktur i hur man genomför boksamtal för att få läsaren att bli en tänkande läsare. Han menar att väl fungerande boksamtal hjälper barnen att utveckla sin kommunikativa förmåga, att kunna uttrycka sig och samtala om olika saker i livet. På så sätt tränar eleverna även att formulera sina läsoplevelser (jmf Tengberg, 2011). Vad gäller samtalens innehåll beskriver Chambers tre ingredienser. Den första är att *utbyta entusiasm*, ”jag har just läst en helt otrolig bok”. Vi pratar om vad boken handlar om, sådant vi tycker om eller inte. Den andra är att utbyta oklarheter och svårigheter och här pratar vi om något som kan vara svårt att förstå i boken. Den sista handlar om att *utbyta sammanhang och mönster*. Här handlar det om att se mönster i textens uppbyggnad till exempel rim, sagor, stil och form. Vad gäller samtalsform manar Chambers samtalsledaren till att ställa frågor som leder till tankeutveckling: ”Jag undrar” och/eller ”berätta”. Frågor som ”varför” eller ”förklara” kan av elever upplevas som hotfulla och att läraren förväntar sig ett enda korrekt svar. I samtal som strävar efter dialog ställer läraren frågor för att elever ska uttrycka sina *olika* sätt att tolka och förstå textens innehåll istället för kontrollfrågor som ofta följs en värdering om svaret var rätt eller fel (Westlund, 2012).

Liberg (2007) får stöd av internationell forskning som visar att diskussioner med utgångspunkt i olika texter berikar språket och ökar ordförståelsen. Heisey och Kucan (2010) beskriver boksamtal som ett samspel mellan vuxen, barn och text där läraren är ett viktigt

stöd i elevernas möten med texter, speciellt texter som ligger lite över elevens utvecklingsnivå. Elever som får ingå i boksamtal lär sig återberätta med ett annat djup och utarbetar ett annat sätt att uttrycka sig (Santoro, Chard, Howard & Baker, 2008).

Barn som tidigt får lyssna till högläsning och som får samtala på olika sätt, får också större möjligheter att utveckla sitt ordförråd. Positiva läsupplevelser genom högläsning kan också bli en drivkraft till eget läsande. Chambers (2011) betonar vikten av daglig högläsning genom hela skoltiden. Han menar att högläsning, med uppföljande samtal om innehållet, är en förutsättning för att kunna bli läsare och för att utvecklas som människa.

Enligt Lgr11 ska eleverna genom undervisning ges möjligheter att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära samt att lyssna, återberätta och använda strategier i läsningen för att tolka och förstå texter (Skolverket, 2011). För elever som ännu inte kan läsa själva bidrar högläsning till att öka ordförråd, vidga begrepp samt utveckla fantasi och kreativitet (Körling, 2012). Ett sätt är att använda högläsning med boksamtal som även bidrar till självständig läsning, det lärare läser för barnen idag kommer de att kunna läsa själva imorgon. Läs- och skrivaktiviteter i tidiga år lägger grunden för att elever senare ska klara mer informationsrika texter. Dessutom menar Körling att högläsning skapar gemenskap kring en berättelse.

3. Genomförande

För att söka svar på forskningsfrågan och undersöka hur barn bearbetar skönlitteratur valde vi videoinspelning som datainsamlingsmetod. Vi har vid tio tillfällen under två månaders tid videoinspelat boksamtal efter högläsning av skönlitteratur i förskoleklass och år 3. Inspelningarna har skett i grupper med 6-8 elever. Gruppernas sammansättning styrdes så att elever med olika läsintresse och olika verbal förmåga blandades. Vi har utgått ifrån Chambers (2011) struktur för boksamtal och använt oss av hans grundfrågor.

1. Jag undrar, var det något du gillade i boken?
2. Var det något du inte gillade?
3. Var det något du tyckte var konstigt i boken?
4. Lade du märke till några mönster eller kopplingar?
5. Har du varit med om något av det som hände i boken?

3.1 Analys

Analysarbetet inleddes i ett forskningsteam bestående av fem pedagoger från år F-3. Varje forskande lärare valde tre sekvenser ur sin empiri som spelades upp med stopp efter varje sekvens och efterföljande frågor och reflektioner. Syftet med dessa diskussioner var att få syn på sådant som skulle ge svar på forskningsfrågan. Till grund för denna analysmetod ligger ”stimulated reflection” (Schmid, 2011). Processen fortsatte med att alla inspelade samtal, i sin helhet, transkriberades och därefter analyserades materialet. Elevernas svar sorterades in under varje fråga för att på så sätt kunna studera likheter och skillnader. Fokus i analysarbetet har legat på att hitta kategorier i elevers svar för att se hur de bearbetar den skönlitteratur vi använt oss av. De kategorier som successivt utkristalliserade sig var: 1) Bearbetning genom associationer till egna upplevelser och känslor, 2) bearbetning genom att iaktta eller upprepa det någon annan sagt, 3) bearbetning genom att uttrycka åsikter om boken.

3.2 Etik och trovärdighet

I granskning av undervisning genom videoinspelning finns behov av avvägande för att granskningen ska vara etiskt försvarbar. Inför videoinspelningarna i denna studie har både elevernas vårdnadshavare och eleverna själva tillfrågats. Vi har även använt oss av fingerade namn i resultatet (Bjørndal, 2002).

Vi är medvetna om svårigheten i att registrera allt som sker i en pedagogisk situation och att det finns en viss risk att kamera och mikrofon påverkat barnen och pedagogerna i boksamtalen. Detta kan vara en orsak till att några elever inte uttrycker sig. Vi är också medvetna om att det i en liten studie kan vara svårt att få en riktig bild av innebörden i ett visst beteende (Bryman, 2011). Vi har dock upptäckt många små detaljer när vi under analysarbetet haft möjlighet att på djupet granska videofilmerna. Vi har därmed kunnat se och höra mer än vi som lärare vanligtvis gör (Bjørndal, 2002).

De inre och de yttre förutsättningarna beskriver Chambers (2011) som två grundläggande faktorer vilka påverkar alla våra aktiviteter. Med de inre förutsättningarna avses de olikheter vi som människor bär med oss och med de yttre förutsättningarna avses den fysiska miljön och hur väl den lämpar sig för de aktiviteter vi utför. Eftersom de yttre förutsättningarna (till exempel att det knackar på dörren, att någon måste gå på toaletten) kan komma att påverka de inre, är det viktigt att vi i vår analys är medvetna om detta.

Vi har studerat vår egen praktik, vilket enligt Bjørndal (2002) också har en viss påverkan på resultatets validitet. Bryman (2011) lyfter fram att vi som forskare riskerar att söka svar som stödjer egna förväntningar, åsikter eller förutfattade meningar. Studien omfattar relativt få undersökningstillfällen och ett litet antal barn vilket också påverkar validiteten.

Under analysarbetet upptäckte vi att begreppen mönster och kopplingar (jmf fråga fyra) inte var helt klargjort för oss själva. Detta resulterade i att svaren på den frågan inte finns med i resultatdelen. Trots att vi använt oss av en färdig struktur förstår vi att likande problem kan uppstå och att de upptäcks först vid analysarbetet.

4. Resultat

Analysen av den insamlade empirin har utmynnat i tre olika kategorier genom vilka eleverna bearbetar skönlitteratur: Genom associationer till egna upplevelser och känslor, genom att iaktta eller upprepa det någon annan sagt och genom att uttrycka åsikter om bokens innehåll, budskap och språk. Vi kommer att belysa kategorierna med citat från boksamtalen för att konkretisera våra tolkningar. Irrelevant eller känslig information har tagits bort och markerats med symbolen /.../

4.1 Bearbetning genom associationer till egna upplevelser och känslor

Det som visade sig under den här kategorin var oftast diskussioner som uppstod efter frågan: Har du varit med om något som liknar det som hände i boken? Här mindes barnen sådant de själva varit med om. Flera av minnena kom spontant utifrån texten under läsningens gång och läraren fick vid flera tillfällen avbryta läsningen en liten stund för att lyssna på något barns minnen ifrån någon händelse. De kunde minnas händelser som hänt nyligen eller för länge sedan men även minnen som inte var så bekväma att prata om dök upp.

En dag... ja en dag i helgen då kom hundarna och skrämde Eric för livet ja... och då... då skrek mormor... nää... skratt... nää fyy på er. Och sen kom den mannen och sa att det är inte farligt, dom är inte farliga...ja...men mamma blev ändå arg för hon tyckte att dom skulle ha hundarna i koppel även i trädgården...ja...för dom sprang in i våran trädgård igår när vi bakade och då sa mamma att dom skulle springa ut och om dom viftar på svansen då är dom glada och om dom har öronen rakt upp då är dom arga och om dom visar tänderna då är dom jättearga (Tea, 7 år).

Barnen fick genom händelser i böckerna associationer till en speciell känsla. Känslorna kunde vara både positiva och negativa. Eleverna skapade inre bilder av hur någon såg ut och relaterade egna upplevelser till personer de sett i verkligheten eller karaktärer de läst om.

Jag har gått på dans i två år. När man skulle visa upp den kände jag mig lite pirrig och så (Ellen 10 år).

Jag fick en bild i huvudet av Mäster Maunus, du vet den där låten i melodifestivalen, "Rock in the ride", han som spelar gitarr, han med den ljusa rösten (Olle, 9 år).

Några barn drog paralleller till egenskaper hos sig själva genom att sätta ord på något de upplevt. De kunde genom att lyfta det i samtalet, dra lärdomar om sig själva och något de hade upplevt.

Jag skulle vara med på en simhopptävling /.../ och jag skulle hoppa i först av alla. Jag var jättenervös så jag spände mig jättemycket när jag skulle hoppa i och fick jättemycket poäng. Sen när jag skulle hoppa de andra gångerna var jag inte så nervös och då så blev det jättedåligt (Stina, 10 år).

Associationerna till de egna känslorna och upplevelserna fick flera barn att minnas tidigare händelser, vilket i några boksamtal gav upphov till spännande berättelser om sådant de varit med om och ville berätta om i boksamtalet.

4.2 Bearbetning genom att iaktta eller upprepa det någon annan sagt

Det fanns elever som inte var så muntligt aktiva i boksamtalen. Några elever lyssnar och iakttar intresserat det som pågår men säger inget. Andra elever visar ointresse med sitt kroppsspråk och svarar mycket kortfattat eller upprepande. Lärarens försök att få de här eleverna delaktiga gav ingen effekt och eleverna gav, i detta fall, inte uttryck för några tankar om innehållet eller budskapet i boken. Några elever upprepade vid flera tillfällen vad en annan elev redan sagt.

Lärare: *Vad det något ni gillade med den här boken?*

Tea (7 år): *Jag gillade allt med den (7 år).*

Läraren: *Du gillade allt? Du då Lena, vad gillade du?*

Lena (6 år): *Allt.*

Läraren: *Allt?*

Lars ((6 år): *Allt.*

Nils (6 år): *Allt.*

Både när frågan gick runt från elev till elev och vid tillfällena då eleverna fick prata fritt fanns det elever som inte uttryckte någon åsikt. Två elever uttrycker inte någon egen åsikt. En elev iakttog noggrant och intresserat de som pratade men kom inte själv med några spontana berättelser eller tankar. Dessa elever har dock vid flera tillfällen visat att de uppskattar högläsning och kan samtala i andra sammanhang.

4.3 Bearbetning genom att uttrycka åsikter om boken

Eleverna har klara åsikter om vad de vill att en bok ska innehålla och när de inte tycker om en bok. Det ska finnas många olika personer med i boken och de vill veta mycket om karaktärerna. En del elever vill att böcker ska vara mer verkliga med riktiga bilder. Flera elever tar upp vikten av en bra och spännande handling, gärna kryddad med lite blod, död, knivar och lasersvärd. En del böcker fångade inte elevernas intresse. Antingen för att de var för korta/långa eller för tråkiga eller för att eleverna inte riktigt förstod handlingen eller vilka personerna var. Böcker med ett mer avancerat innehåll väckte andra frågor med djupare mening än böcker med enklare innehåll. Bokens genre och huruvida boken var kort eller lång spelade också roll för elevernas deltagande i samtalet.

Några elever kunde ana och diskutera bokens budskap även då det inte bokstavligt uttalades. Genom att läraren ställde frågor och bekräftade svaren uttrycktes djupgående tankar om att döma eller inte döma människor på förhand samt om känslor kring döden. Även tankar och diskussioner kring hur man ska vara som människa uppstod.

Elsa (9 år): *Typ att man inte kan ha förutfattade meningar. Mingla hade det om Lundberg.*

Elsa (9 år): *Att man inte ska vara rädd för döden.*

Lisen (9 år): *Och att det skulle vara onda och goda människor.*

Eleverna påpekade om någon bok att det var en del konstiga ord, men att de ändå förstod sammanhanget i boken. I de samtal där elever frågade om ett svårt ord, förklarades ordet ofta av en annan elev och förstärktes därefter av läraren.

5. Diskussion

Studiens övergripande slutsats är att elever bearbetar skönlitteratur främst genom att associera till egna upplevelser och genom att uttrycka åsikter om bokens innehåll, budskap och språk. Stimulerande böcker sätter i gång mycket tankar hos de flesta elever, vilket märktes i samtalsens rikliga associationer. Resultatet ger indikationer om att högläsning med efterföljande boksamtal är ett ovärderligt redskap för elever att bearbeta skönlitteratur, öka läsförståelsen och främja läsintresset. Det är också ett redskap för pedagoger att upptäcka elever som inte kommunicerar eller har begränsad kommunikationsförmåga.

Resultatet visar att litteraturens innehåll ger upphov till samtal om barns egna upplevelser. Detta beskriver Chambers (2011) som ett sätt att ge form åt de tankar och känslor som väckts av boken och den tolkning läsaren gjort. Det visade sig att barnen på ett lustfyllt sätt och med hjälp av varandra lärde sig nya ord, att de berikade sitt språk. En undervisning med skönlitteratur som grund fungerar enligt Molloy (2009) både personlighets- och språkutvecklande. I förskoleklassen var det tydligt att barnen lättast associerade till sig själva och sådant de själva varit med om vilket i sin tur ledde till många samtal och berättelser utanför innehållet i boken. Detta beskriver Liberg (2010) som *associationer utåt* vilket innebär att eleven utifrån berättelsen associerar till en personlig händelse. Associationer utåt kan också innebära att man blir påmind om sådant man jobbat med i skolan. Gemensamt för dessa associationer är att de sätts igång av texten man läst. I förskoleklassen var associationer mer frekventa än i år 3.

Det visar sig att elever som samtalar, resonerar och uttrycker egna åsikter och ståndpunkter utifrån skönlitteraturen samtidigt erbjuds möjligheter att utveckla de olika förmågorna i styrdokumentet (jmf Svanelid, 2011). Särskilt fokus läggs på den kommunikativa förmågan som handlar om att elever bidrar med egna inlägg i samtalet men också lyssnar aktivt för att följa upp andras. För några av barnen utvecklades samtalen i riktning mot det som Chambers (2011) beskriver som *tänkande läsare*, att vara någon som läser eller lyssnar på läsning med eftertanke. Molloy (2009) menar att läraren har ett särskilt ansvar för att eleverna inte bara läser (lyssnar), utan även tänker och reflekterar om innehållet.

Bland några elever märktes en viss tveksamhet i att uttrycka egna åsikter i gruppen. Detta kan bero på att de är ovana vid den här typen av samtal och/eller det som Chambers (2011) beskriver som inre förutsättningar som sinnesstämning, kunskaper eller tidigare erfarenheter. Ovilja att yttra sig i gruppen kan också betyda att eleven har låg självkänsla och kan behöva stödande samtal (Taube, 2002). Vid efterföljande boksamtal var de här eleverna inte heller muntligt aktiva eller svarade helt enkelt likadant som kompisen. Vi upptäckte även vikten av det som Liberg (2010) kallar goda förutsättningar för läs- och

skrivutveckling när det gäller val och anpassning av text. Vid några tillfällen hade elever svårt att relatera till texten vilket berodde på att lärarna valt böcker som inte fängade eleverns intresse. Att det ibland blir en något begränsad kommunikation kan även bero på att lärarna inte är vana vid att hålla boksamtal vilket Chambers (2011) lyfter fram som en central faktor för boksamtalen kvalitet. Ju fler boksamtal läraren håller i desto skickligare blir man i att genomföra dem. Lärarens kunskaper om hur man samtalar kring en bok för att på bästa sätt skapa förutsättningar för alla att delta betonas även av Heisey och Kucan (2010). Studiens resultat indikerar att det krävs kunskap och träning för att kunna hålla en röd tråd i boksamtal. Det visade sig också vara en skör balansgång mellan att fånga upp elevernas olika tolkningar av texten och inte hamna i vad som var rätt eller fel (jmf Westerlund, 2012). Liknande resultat visar sig även i Tengbergs (2011) avhandling om samtalets möjligheter.

5.1 Didaktiska implikationer

Att använda sig av högläsning med efterföljande boksamtal i undervisningen ser vi som ett nödvändigt pedagogiskt redskap. Dock kan vi idag se att boksamtalet, som inledningsvis inte verkade svårt att hålla, bara var början på en komplex resa som ställde stora krav på samtalsledaren. Det behövs vana och kontinuitet för både elever och lärare om samtalen ska bli utvecklande. Därför är det viktigt att börja i tidiga år så att eleverna får möjlighet att på ett lustfyllt sätt utveckla förmågan att samtala, diskutera, analysera och uttrycka egna åsikter och ståndpunkter.

En utmaning är att skapa möjligheter att arbeta i mindre och väl sammansatta grupper när schemat är fullt vilket Brink (2009) beskriver som en av anledningarna till att boksamtal inte är särskilt vanliga i skolan. Även om ett boksamtal inte utmynnar i det man från början tänkt sig så är ett engagerat högläsningstillfälle aldrig bortkastad tid. Chambers (2011) går till och med så långt att han menar att pedagoger som inte högläser för sina elever inte kan anses vara kompetenta.

5.2 Lärdomar

Som lärare har vi insett att boksamtal med pedagogiska kvaliteter börjar med att välja rätt böcker, gärna med en spännande handling eller om intressanta personer. Det är viktigt att läraren har läst boken innan eller vet vad boken handlar om. Högläsning är dessutom en konst där det gäller att läsa uttrycksfullt och skapa stämning för att behålla entusiasmen hos de som lyssnar. I boksamtalen upplevde vi att samtalen för några elever blev alldeles för styrda av de färdiga frågorna men även att de styrda frågorna var till hjälp för några elever som annars har svårt att ge uttryck för det de tänker.

Vi såg att det var viktigt för de yngre eleverna att avbryta för associationer vid flera tillfällen under högläsningen för att undvika att eleverna bara uttrycker tankar om det som hände allra sist i boken. De äldre barnen kunde återberätta innehållet och samtala om en bok även efter en tid. Vi tog inte alltid tillfället i akt att utveckla följdfrågor och vi gav, i vissa samtal, inte eleverna tillräckligt med talutrymme. Detta kan bero på ovana och att vi valde att följa strukturen i Chambers boksamtal ganska strikt. För eleverna innebar ovanan också att de inte riktigt visste vad vi förväntade oss av dem. Vi upptäckte att det kan vara svårt för eleverna att berätta sammanhängande och hålla en röd tråd trots att det handlar om självupplevda händelser. En viktig insikt är att vi i båda grupperna upptäckte några elever som inte kommunicerade alls eller väldigt fåordigt. Ytterligare en positiv bieffekt är att vi har lärt känna våra elever på ett annat och berikande sätt.

Vår stora utmaning är att fortsätta läsa skönlitteratur som engagerar samt utveckla boksamtal som erbjuder en upplevd känsla av delaktighet för alla elever.

6. Referenser

- Ahlén, B. & Gustavsson, K. (2012). *Hoppa in i böckernas värld!* Lund: BTJ Sverige AB.
- Björndal, C.R.P. (2002). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber AB.
- Brink, L. (2009). *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Litauen: Bulls Graphics.
- Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Heisey, N. & Kucan, L. (2010). *Introducing science concepts to primary students through read-alouds: Interactions and Multiple Texts Make the Difference*. *Reading Teacher*, 63 (8), 666-676.
- Körling, A-M. (2012). *Den meningsfulla högläsningen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Danmark: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2007). *Läs-och skrivutveckling och ett utökat läraruppdrag*.
www.ep.liu.se/ecp/032/004/ecp0832004.pdf Hämtad 2013-03-24.
- Liberg, C., Af Geijerstam, Å. & Wiksten Folkeryd, J. (2010). *Utmana, utforska, utveckla! Om läs-och skrivprocessen i skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen – vägen till läsning – språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur och kultur.
- Molloy, G. & Ejeman, G. (1997). *Metodboken – Svenska i grundskolan*. Stockholm: Liber AB.
- Molloy, G. (2009). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Palinscar, A.S. & Brown, A. L. (1989). *Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension*. In J. Brody (Ed.), *Advances in research of teaching*. Vol 1 (pp.35-72). Greenwich, Conn: JAI Press.
- Santoro, E., Chard, D. J., Howard, L & Baker, S. K. (2008). *Making the Very Most of Classroom Read-Alouds to Promote Comprehension and Vocabulary*. *The Reading Teacher*, 61 (5), 397-407.
- Schmid, E.C. (2011). *Video-stimulated reflection as a professional development tool in interactive whiteboard research*. *Recall*, 23 (3), 252-270.

Skolverket, (2010). *Rustad att möta framtiden – PISA 2009 - om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Rapport 352. Stockholm: Skolverket.

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

Skolverket, (2012). *Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv- PIRLS 2011*. Rapport 381. Stockholm: Skolverket.

SOU 2012:65 *Läsandets kultur. Slutbetänkande av litteraturutredningen*. Stockholm: Fritzes.

Svanelid, G. (2011). *The Big five*. Pedagogiska magasinet 4, s. 18-21.

Taube, K. (2002). *Läsinlärning och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Prisma.

Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (Diss). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur.

