



UPPSALA  
UNIVERSITET

Institutionen för  
pedagogik, didaktik  
och utbildningsstudier  
Självständigt arbete 1  
för grundlärare F-3  
15 hp  
VT2021

## **Skönlitteratur - hur jobbar lärarna och vad tycker eleverna?**

Katherine Ackman och  
Carmen Lindström

Handledare: Jonas Johansson

Examinator: Viktor Englund

## Sammanfattning

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur tre grundskollärare beskriver sitt arbete med skönlitteratur i grundskolans årskurs 1. Syftet är också att fördjupa vår kunskap om vad som utgör de dominerande inslagen i deras skönlitterära undervisning, vilka uppfattningar som deras elever har om den erbjudna undervisningen. Detta inom ramen för skönlitteratur. Studien är utförd med hjälp av två kvalitativa metoder, en enkätundersökning som genererat 63 elevsvar samt 3 semistrukturerade intervjuer med grundskollärare i årskurs 1. De kvalitativa insamlingsmetodernas resultat visar på att de intervjuade lärarna arbetar med skönlitteratur kontinuerligt och till stor del utifrån böcker som de tror intresserar sina elever. Studien resulterade i fem arbetssätt som var dominerande i lärarnas skönlitterära undervisning. Dessa var; att koppla till eller skapa gemensamma erfarenheter, att arbeta kontinuerligt med, högläsning, tyst läsning och dramatisering av verken.

Enkätundersökningen visade att en stor andel av eleverna anser att högläsning och tyst läsning är "superroligt" medan temaarbetet Barnboksveckan och boksamtal endast intresserade en dryg tredjedel av eleverna. Trots att majoriteten av elevernas generella uppfattningar om böcker som de läst eller hört kategoriserades som roliga. De slutsatser vi dragit från studiens resultat är att elevernas uppfattningar av den erbjudna undervisningen påverkas positivt av lärarnas relation till innehållet. Resultatet tyder även på att lärare, i denna studie, som inkorporerar alla aspekter av den didaktiska triangeln (se s.12) genererar undervisning som i större utsträckning uppfattas positivt av deras elever.

Nyckelord: *Meningserbjudande, elevuppfattningar, skönlitterär undervisning.*

# Innehållsförteckning

Sammanfattning.....	2
Inledning.....	4
Bakgrund.....	5
Forskningsöversikt.....	7
Högläsning och boksamtal.....	8
Teoretiska utgångspunkter.....	10
Didaktiskt baserat receptionsteoretiskt perspektiv.....	10
Den didaktiska triangeln som tolkningsram och meningserbjudande.....	11
Elevuppfattningar.....	12
Syfte och frågeställningar.....	13
Metod.....	14
Etiska överväganden.....	15
Validitet och reliabilitet.....	16
Intervjuer.....	17
Enkäter.....	17
Analys och Resultat.....	20
Intervjuer.....	20
Enkäter.....	24
Diskussion.....	28
Konklusion.....	32
Referenslista.....	33
Bilagor.....	36
Bilaga 1. Intervjuguide.....	36
Bilaga 2. Enkätundersökning.....	36
Bilaga 3. Samtyckesbrev lärare.....	39
Bilaga 4. Samtyckesblankett elev.....	41

## Inledning

Denna studie handlar om att bidra med kunskap om hur tre grundskollärare beskriver sitt arbete med skönlitteratur i grundskolans årskurs 1. Syftet är också att fördjupa vår kunskap om vad som utgör de dominerande inslagen i deras skönlitterära undervisning och vilka uppfattningar deras elever har om den erbjudna undervisningen inom ramen för skönlitteratur.

Detta kommer att undersökas genom semi-strukturerade intervjuer med tre grundskollärare i årskurs 1 och enkätundersökningar ifyllda av deras elever. Vi tycker att arbetet med skönlitteratur i undervisningen är viktigt för elevens pågående och framtida identitetsskapande, förståelse för andra människor samt elevers språkliga förmåga. Därför blev vi intresserade av detta ämne när vi påbörjade vårt självständiga arbete.

Under tidigare kurser har vikten av arbetet gällande skönlitteratur framställts som otroligt viktigt för eleverna i skolan. Urvalet i undervisningen kan, enligt vår mening, påverka elevens bild av undervisning. Lärarens kunskaper, värderingar och erfarenheter ligger till grund för hur den erbjudna undervisningen sedan ser ut. Vi tycker även det är av stor vikt att den skönlitterära undervisningen utgår från elevens intresse och förkunskaper samt bör bedrivas i tidig ålder så att eleven så tidigt som möjligt får möjlighet att skapa sig positiva uppfattningar kring skönlitteratur och den skönlitterära undervisningen.

Både nutida och dåtida författare och deras berättelser spelar en stor roll för barns identitetsskapande och värdegrund, därför är detta ämne väldigt aktuellt, både i hemmet och i skolan. Författare kan genom deras berättelser konkretisera och förklara, problematisera och diskutera olika känslor, händelser och levnadsöden som vi har upplevt som hjälpsamt i vår personliga individuella mognad. På så sätt förstår vi verkligen vikten av att arbeta med skönlitteratur och vad den kan tillföra för individen.

I uppsatsskrivandet har arbetet fördelats på olika sätt. Kapitlen avseende bakgrund, tidigare forskning och konklusion har Katherine arbetat fram och kapitlen avseende inledning, teori och metod har Carmen arbetat fram. Vi har tillsammans bearbetat och arbetat med kapitlena avseende analys, resultat, och diskussion. Vad gäller studiens analys har just det kapitlet arbetats på separat för att slutligen sammanställas, jämföras och sammanfattats tillsammans.

## Bakgrund

En skönlitterär undervisning skapar möjligheter för att elever ska kunna möta förebilder i de olika fantasivärldar skönlitteraturen skapar. Eleven får möjlighet att observera olika beteenden och dess konsekvenser. Detta skapar förutsättningar för eleverna att senare kunna relatera till och ta ställning till olika beteenden de senare möter i det verkliga livet. Skönlitteraturens möjlighet att se saker och situationer ur ett annat perspektiv kan därmed användas som en resurs för en individ. Skönlitteraturen kan ge oss möjligheten att nyansera förståelsen för andra språk, kulturer och levnadssätt, i och med detta bidrar litteraturens arbete också till en etisk kompetens (Skolverket, 2020a).

Även ur ett demokratiskt perspektiv spelar skönlitteraturen en betydande roll för individens utveckling och delaktighet i det demokratiska klassrummet och samhället. Den estetiska läsningen öppnar dörren för fantasi och ger en större förståelse för omvärlden (Rosenblatt, 2003, s.20). Varje människa är individuell och varje människas interaktion med en text skiljer sig från en annans. Läsaren spelar därför enligt detta synsätt en lika stor roll för textens betydelse som själva texten i sig (ibid. s.21).

Skönlitteratur öppnar dörren för att utvecklas på ett socialt plan bland vänner och familj. Eftersom elevers tillgänglighet till exempelvis böcker kan skilja sig beroende på bland annat hemförhållanden, val av skola och kommunens ekonomiska resurser blir hur en lärare arbetar med skönlitteratur avgörande för i vilken utsträckning och hur eleverna får möta skönlitterära verk (Skolverket, 2020a).

Skönlitteratur utvecklar inte bara individen utan även ordförrådet. För att kunna kommunicera i det vuxna, demokratiska samhället krävs det att man har ett ordförråd på minst 50 000 ord hävdar Mats Myrberg, professor i specialpedagogik. I början av lågstadiet har en elev omkring 7000 ord i sitt ordförråd, menar Myrberg. Vid regelbunden läsning eller lyssnande på böcker och texter kommer ordförrådet att utvecklas och vid 17 års ålder innehåller vanligen ca 70 000 ord. Om eleven inte läser eller blir läst för kommer utveckling att avstanna vid ca 17 000 ord. Regelbunden exponering av böcker är därför avgörande för elevers utveckling och möjlighet att senare i livet kunna ta del av samhället (UR Play, 2017).

Skolverket (2020b) skriver även om vikten av att elever lär sig djupläsning, olika lässtrategier och värdet i att läsa om en text för att lärande ska kunna ske. De stärker även Mikalides (2017) argument

om att motivationen är en avgörande faktor för en elevs lärande. För att kunna bli skickliga läsare krävs en meningsskapande undervisning för ett grundläggande intresse och läslust hos eleven.

Högläsning skapar möjligheter för eleverna att få möta nya ord och utveckla förmågan till tal och språk (Skolverket, 2020c). Även arbetet med boksamtal av de lästa skönlitterära texterna gynnar elevernas läsförståelse och läsförmåga. Genom att tillsammans diskutera, problematisera och analysera verken med hjälp av bland annat öppna frågor utvecklar elever sin förmåga att tolka och förstå en text skriver Skolverket som utgår ifrån Olga Dysthes (1996) utgångspunkter om den "dialogiska undervisningen". Undervisning som enbart består av att läraren överför kunskap till sina elever förstås som otillräcklig utifrån Dysthes pedagogiska utgångspunkter eftersom eleverna inte engagerar sig i lärandet. Något som anses vara väsentligt för att lärandet ska kunna ske. Dysthe menar istället att lärande bör byggas upp och skapas tillsammans med eleverna. Därmed blir boksamtal som öppnar upp för diskussion och engagerar eleverna en stor tillgång där målet är lärandet (Skolverket, 2016, s.2).

Mot den bakgrunden menar vi att det är intressant att undersöka hur tre grundskollärare beskriver sitt arbete med skönlitteratur i grundskolans årskurs 1. Vad som utgör dominerande inslag i deras skönlitterära undervisning och vilka uppfattningar deras elever har om den erbjudna undervisningen inom ramen för skönlitteratur.

## Forskningsöversikt

För att ta reda på hur den skönlitterära undervisningen bedrivs i grundskolan undersökte vi detta genom tidigare forskning på området. Den tidigare forskning som tas upp i denna studie togs fram med hjälp av sökmotorn Swepub. Vi använder avhandlingar av Helena Eckeskog (2013), Karin Jönsson (2007), Tarja Alatalo (2011) och Carina Fast (2007). Susanna Anderssons (2017) artikel *Skriftspråkslärande i förskoleklass* som genomgått peer review granskningen tas också upp i denna studie. Samtliga av dessa tidigare forskningsarbeten har med olika utgångspunkter haft fokus på högläsning och boksamtal som del av både läs – och skrivundervisningen men även den skönlitterära undervisningen. De flesta forskningsarbeten är bedrivna inom grundskolans årskurser förskoleklass till årskurs 3. Undantaget är Carina Fast (2007) avhandling där eleverna som ingick i studien var från förskoleålder till årskurs 1. I den avhandlingen har vi därför valt att enbart ta med resultaten som framkom under förskoleklass och årskurs 1 i denna studie.

Karin Jönssons avhandling handlar om hur eleverna utvecklar sina läsfärdigheter utifrån avkodning, läslust och tidigare erfarenheter av mötet med skönlitteratur. Resultatet visade att högläsning och boksamtal är gynnsamma resurser både för språkutveckling, läsutveckling, läslust samt förmågan att se saker ur nya perspektiv (Jönsson, 2013). Medan Helena Eckeskogs avhandling undersöker hur lärare undervisar sina elever i läsförståelse. Resultatet visade att högläsning och boksamtal är arbetssätt som stärker läsförståelsen hos eleverna (Eckeskog, 2013). Likt Eckeskog, skriver Susanna Andersson i sin artikel om högläsningens och boksamtalets fördelar i relation till läsförståelsen men även läslusten (Andersson, 2017). Tarja Alatalo undersöker “skicklig läs- och skrivundervisning” och kommer likt Jönsson fram till att högläsningen och boksamtalet är en resurs i förhållande till både läsförståelsen, möjligheten till bearbetning av större texter samt förmågan att sätta sig in i olika levnadsöden (Alatalo, 2011; Jönsson, 2007). Detta är något som Carina Fast också kommer fram till i sin avhandling om elevers väg till läskunnighet. Förhållandet till kultur, familjeförhållanden visar på olika grundförutsättningar hos barnen i form av socialt och ekonomiskt kapital. Fast kommer i sitt resultat fram till att gemensam högläsning i kombination med boksamtal kan jämna ut dessa kunskapskillnader genom att läsa och bearbeta texten tillsammans (Fast, 2007).

I den här studien blir det mer relevant att bredda undersökningen för att undersöka hur lärare beskriver sitt arbete med skönlitteratur i grundskolans årskurs 1. Vad som utgör dominerande inslag i deras skönlitterära undervisning och vilka uppfattningar deras elever har om den erbjudna undervisningen inom ramen för skönlitteratur. Vi har valt att bredda vår undersökning eftersom

studier om läs- och skrivutveckling i förhållande till högläsning och boksamtal redan undersökts av författarna i vår tidigare forskning. Därför blir det mer relevant och intressant att undersöka denna nya infallsvinkel som vi inte tidigare stött på i undersökningen av tidigare forskning inom ämnet.

## Högläsning och boksamtal

Susanne Andersson (2017, s.86-101) skriver i *Skriftspråkslärande i förskoleklass* om lärares arbete med olika lärandeaktiviteter som främjar deras elevers läs- och skrivutveckling i förskoleklass. Hon förmedlar vikten av bilder som ingång till boksamtal. Genom att titta på bilderna får eleverna möjlighet att forma hypoteser och tankar om vad de tror boken handlar om. Bildens förmåga att väcka engagemang och skapa intresse hos läsaren beskrivs som fiskekroken för att fånga eleverna inför en bearbetning av skönlitterära böcker genom boksamtal efter högläsning (ibid. s.98-99). Likaså hävdar Helena Eckeskog (2013) i sin avhandling *Varför knackar han inte bara på? En studie om arbete med läsförståelse i åke 1-2* att modellering av läsförståelsestrategier och läsning genom boksamtal respektive högläsningen ökar elevernas förståelse för texten och intresse för att själva behärska förmågan att kunna läsa. Undersökningen visade även att elever använde olika läsförståelsestrategier även när de lyssnar på när läraren läser högt (Eckeskog, 2013, s.105). Genom modellering strävar läraren efter att erbjuda generaliserbara läsförståelsestrategier som hjälper eleverna även i den individuella läsningen. Modellering av läsförståelsestrategier visar också på en stark koppling mellan ett utvecklat läsintresse hos eleverna som är mer fokuserat på att förstå innehållet och inte bara "läsa för att läsa" (ibid. s. 95). Tarja Alatalo (2011) menar istället i sin avhandling *Skicklig läs- och skrivundervisning i åke 1-3 : Om lärares möjligheter och hinder* att boksamtalet bjuder in till möjligheten att bygga upp förståelse för det lästa innehållet gemensamt genom öppna diskussioner om bokens innehåll och handling. Vidare beskrivs hur eleverna tillsammans genom gemensam läsning och diskussioner har möjlighet att förstå och bearbeta en text i högre grad eftersom eleverna kan dra nytta av varandra (Alatalo, 2011, s.187-188). Något som även Karin Jönsson (2007) trycker på i sin avhandling *Litteraturarbetets möjligheter : en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Jönsson menar att boksamtalets värde ligger i att eleverna ges förutsättningar till en ny eller fördjupad förståelse där deras vyer kan vidgas och de kan få syn på nya perspektiv och levnadsöden genom att ta del av sina klasskamraternas frågor och synpunkter (Jönsson, 2007, s.134).

Vikten av att gå igenom de klurigare orden innan läsningen beskrivs som avgörande för läsförståelsen i Eckeskogs avhandling. Hon menar på att förförståelsen måste finnas för att inte tappa eleverna. Boksamtalets utformning konstateras inte vara av största vikt vid diskussioner av böcker utan tyngden bör istället ligga vid att tillåta eleverna att besvara och problematisera



innehållet samt att följa upp de elevsvar som tillkommer. Vilken typ av fråga som ställs beskrivs som sekundärt till detta då Eckeskog menar att eleverna kommer att bilda uppfattningar och tolkningar av bokens innehåll oavsett (Eckeskog, 2013, s.98). Utöver boksamtalen är det viktigt att efter bearbetning av en bok även uppmärksamma att elevers olika tolkningar och förståelser inte alltid framkommer muntligt. Förståelsen kan istället gestaltas genom bland annat lek, rörelser och teckningar (Jönsson, 2007, s.34).

Högläsning har även visat sig vara ett bra verktyg vid läsinlärning. Genom att först lyssna på språket och meningsuppbyggnaderna i tidigare delar av läsinlärningen till att sedan kunna nyttja metoden högläsning även vid självständig läsning kan eleverna underlätta läsningen och avkodningen av svårare eller längre ord. Metoden skapar möjlighet för eleverna att "höra" orden (Jönsson, 2007, s.272). Eckeskog syftar istället på det "dialogiska klassrummet" där eleverna känner sig trygga i både samtalen och klassrummet med att fråga när de inte förstår eller känner sig osäkra i förhållande till sin läsförståelse och läsutveckling (Eckeskog, 2013, s.99). Jönsson menar också att högläsningen är den gemensamma utgångspunkten som passar alla, oavsett ålder eller förkunskaper. Det är ett sätt att skapa gemensamma erfarenheter hos eleverna och även en väg in till längre och svårare texter. Högläsningen fungerar som en bro mellan yngre eller lässvaga elever och lite längre och fler böcker eftersom när läraren läser skiftar fokus till litteraturens innehåll lättar de språkliga kraven på eleverna eftersom de endast behöver lyssna på verkets språkbruk och meningsuppbyggnad, inte avkoda det själva (Jönsson, 2007, s.61-62).

Carina Fast skriver i sin avhandling *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* (2007) om elevers olika "ryggsäckar" och hur de består av de erfarenheter, berättelser och uppfattningar eleverna har med sig från vardagslivet. Fast skriver att ryggsäcken lägger grunden för hur eleverna förstår omvärlden och genom att ta del av nya berättelser även som novisläsare genom bland annat högläsning kan eleverna lära sig mer om sina medmänniskor runt om i världen. Fast styrker även Jönssons (2007) ide om att högläsning är ett lärandetillfälle för eleverna att lyssna och lära sig av det upplästa språket för att sedan kunna nyttja de lärdomarna vid den egna läsningen och skrivningen (Fast, 2007, s.157).

## **Teoretiska utgångspunkter**

Den teoretiska utgångspunkten i denna studie är det didaktiskt baserat receptionsteoretiska perspektivet med den didaktiska triangeln som tolkningsram. I följande kapitel redovisas begreppen didaktiskt baserat receptionsteoretiskt perspektiv, didaktiska triangeln, meningserbjudande och elevuppfattningar samt hur dessa begrepp förstås och appliceras i denna studie.

### **Didaktiskt baserat receptionsteoretiskt perspektiv**

Det didaktiskt baserat receptionsteoretiska perspektivet kan definieras som ett samlingsnamn för olika teorier som redogör för relationen mellan text och läsare. Teoretiker som ingår i denna receptionsteoretiska perspektiv är bland annat Louise M. Rosenblatt (2003) och Wolfgang Iser (1980).

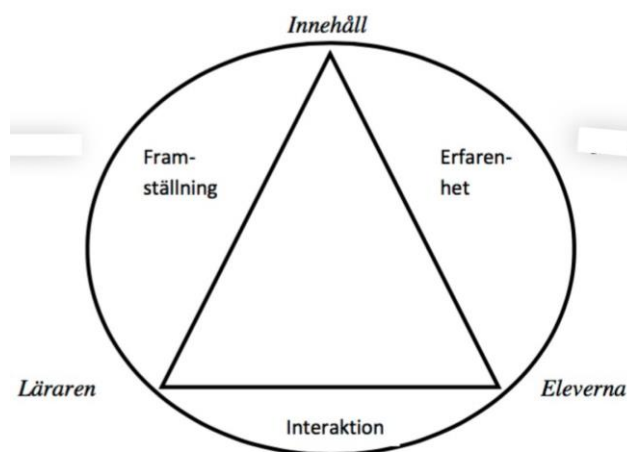
Louise M. Rosenblatts (2003) teori fokuserar på transaktionen som sker mellan en text och en läsare. Rosenblatt (2003) hävdar att läsaren styrs av sina tidigare erfarenheter för att tillsammans med texten skapa mening. Utifrån teorin, menar Rosenblatt (2002) att det finns två sorters läsning; efferent och estetisk som styr hur läsaren interagerar med texten. Den efferenta läsningen syftar på att läsa för att lära medan den estetiska läsningen avser den emotionella nöjesläsningen. Rosenblatt (2003) hävdar även att läsning av skönlitteratur utvecklar läsarens rationella och emotionella tänkande. Teorin diskuterar det demokratiska perspektivet och att läsa med avsikten att växa, förstå och utvecklas, för att sedan kunna delta, ingå och bidra till det demokratiska samhället vi bor i.

Wolfgang Iser (1980) hävdade att en texts betydelse skapas i mötet med läsaren. Han talar om den underförstådda läsaren som utifrån textens struktur och berättande går i riktningen avsedd av författaren. Textstrukturen blir till verklighet i läsarens fantasi när läsaren accepterar bokens erbjudna innehåll. Han talar även om att läsaren fyller i luckor i texten utifrån egna erfarenheter, kunskaper och värderingar för att skapa mening. Därmed består läsning som helhet, av en interaktion mellan läsaren och texten enligt Iser (1980). Det är via denna interaktion som läsaren bildar sin uppfattning om bokens handling, betydelse och budskap.

Dessa teorier är inte exakt likadana men grundtanken är väldigt lik. Receptionsteorin behandlas enligt både Rosenblatt (2003) och Iser (1980) som ett möte mellan en läsare och en text. Texten är aldrig slutet i sin betydelse och kan tolkas på olika sätt men textens grundläggande struktur förblir ett vägledande instrument i läsarens förståelse av texten. Läsning kan beskrivas som en upplevelse där läsaren och texten tillsammans skapar mening.

## Den didaktiska triangeln som tolkningsram och meningserbjudande

Den didaktiska triangeln används i denna studie som en tolkningsram för det didaktiskt baserat receptionsteoretiska perspektivet. Se figur 1. Den didaktiska triangeln konkretiserar samspelet mellan tre pelare; eleven, läraren och innehållet som tillsammans utgör grunden för lärandet och undervisningen. För att förstå undervisningens invecklade beståndsdelar som konkretiseras i triangeln behöver man ta hänsyn till de olika pelarna och förstå sambandet. Triangeln betonar relationen mellan läraren och innehållet i form av ämneskunskaper och framställning och relationen mellan eleven och innehållet i form av erfarenheter. Med begreppet erfarenheter menas elevens tidigare möte med det valda innehållet och hur eleven uppfattade det mötet. Kommunikationen mellan läraren och eleven samt hur en lärare arbetar för att förstå och anpassa undervisningen för eleverna utgör samspelet mellan pelarna; lärare och elev (Hopmann, 1997, s.201-205).



Figur 1; Den didaktiska triangeln. Källa: *Didaktik; teori, reflektion och praktik* (Hopmann, 1997 s.201)

I förhållande till detta menar vi att Englund (1997) begrepp meningserbjudande är det utvalda innehållet som eleverna får möta. Det didaktiskt baserat receptionsteoretiska perspektivet framhäver mötet och interaktionen mellan en elev och det erbjudna innehållet. Det erbjudna innehållet kan i denna studie förstås som den erbjudna undervisningen. Det vill säga så kommer eleverna att möta olika typer av undervisning inom ramen för skönlitteratur. Genom det mötet kommer eleverna att bilda olika typer av uppfattningar om de undervisningsformer som erbjuds. Utifrån det meningserbjudande som presenteras av läraren skapar eleverna olika uppfattningar baserade på deras erfarenheter, intressen, värderingar och kunskaper (Englund, 1997, s.127).

Detta har prövats tidigare i Persson (2016) och Bergvall (2016) där det didaktiska receptionsteoretiska perspektivet beskrivs som ett verktyg för att utöka och nyansera förståelsen och analysen av mötet mellan eleven och det erbjudna innehållet, det vill säga texten eller undervisningen i förhållande till den didaktiska triangeln. Meningsskapande beskrivs som en möjlig påföljd av detta möte. Triangelns tre spetsar innefattar eleven, innehållet och läraren och kan förstås som att eleven genom innehållet möter ett meningserbjudande som skapar möjligheten till att skapa mening hos eleven. Den tredje spetsen kan ses i Persson (2016) som bland annat en lärares möjlighet att påverka och förändra innehållet/meningserbjudandet för att bättre passa elevgruppen, även om det är de två andra hörnen som ligger till grund för avhandlingen. Vi kommer att i denna studie även använda oss av Perssons förståelse för relationen mellan läraren och innehållet i form av vilket urval läraren gör (Persson, 2016, s.50-51; Bergvall, 2016, s.39, 43).

## **Elevuppfattningar**

Meningsskapande är ett centralt begrepp i det didaktiska receptionsteoretiska perspektivet som beskrivs ovan av Rosenblatt (2003) och Iser (1980) som den mening som skapas hos eleven vid mötet av en text utifrån elevens tidigare erfarenheter. Eftersom begreppet meningsskapande är så tätt förankrat med läsforskning kommer vi i denna studie istället att undersöka elevers uppfattningar. Vi menar då att begreppet uppfattningar definieras väldigt likt begreppet meningsskapande men sticker av från läsforskningen och kan mätas genom elevers olika uttryck om undervisningen.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur tre grundskollärare beskriver sitt arbete med skönlitteratur i grundskolans årskurs 1. Syftet är också att fördjupa vår kunskap om vad som utgör dominerande inslag i deras skönlitterära undervisning och vilka uppfattningar deras elever har om den erbjudna undervisningen inom ramen för skönlitteratur?

1. Hur beskriver tre lärare att de arbetar med skönlitteratur i grundskolans årskurs 1 och vilka är de dominerande inslagen i det arbetet?
2. Hur uppfattar de tre lärarnas elever den erbjudna undervisningen?

## Metod

I detta kapitel presenteras en kvalitativ metod och en kvantitativ metod som ligger till grund för undersökningen av studiens forskningsfrågor. Kvalitativ forskning är tolkningsinriktad och centrerar kring förståelsen av den sociala verkligheten (Bryman, 2018, s.454-455). I arbete med kvalitativ forskning kan forskaren engagera sig i, påverka samt ingå i olika grader i sina studier (ibid. s.457). Det empiriska materialet samlades in genom semistrukturerade intervjuer med tre grundskollärare i årskurs 1 och en mindre kvantitativ enkätundersökning av enklare slag, ifylld av lärarnas elever (ibid. s. 562-563, 285).

Enligt den semistrukturerade intervjuemetoden har en intervjuguide skapats och följts under genomförandet av intervjusamtalen med lärarna. Öppna frågor har dominerat intervjuguiden för att få en större inblick i hur lärarna beskriver sitt arbete med skönlitteratur i grundskolans årskurs 1 (Bryman, 2018, s. 562-563). Frågorna i intervjuguiden formulerades på sådant sätt att studiens syfte och forskningsfrågor kunde besvaras.

Intervjuguiden består av sex frågor som på olika sätt undersöker vilken typ av undervisningsinnehåll lärarna beskriver att de arbetar med i sin skönlitterära undervisning med sina elever. Samma frågor ställdes till varje intervjuperson men svaren ser olika ut utifrån deras skilda erfarenheter och tankar. Se bilaga 1.

En enkätundersökning utfördes bland eleverna då det kan underlätta när stora och olika grupper vill nås (Bryman, 2018, s.285). Enkätfrågorna utformades utifrån de meningserbjudande lärarna berättade att de arbetar med i sina klasser. Metoden enkät undersöker vilka uppfattningar eleverna ger uttryck för utifrån det meningserbjudandet de möter inom ramen för skönlitteratur i skolan. För elever i årskurs 1 ansågs det underlätta att använda enkätfrågor då eleverna inte är lika mottagliga för öppna och avancerade frågor. Enkätundersökningen bestod av 9 slutna och koncisa frågor där smileys i olika färger representerade de olika svarsalternativen, samt 1 avslutande fråga där eleverna fick möjlighet att svara på en öppen fråga. Det är de intervjuade lärarna som ansvarat för enkätundersökningen och läraren och eleverna har tillsammans gått igenom frågorna i enkäten för att eleverna sedan självständigt ska kunna svara på enkätundersökningen. Se bilaga 2.

Enkätundersökningen gav 63 svar fördelat på tre klasser. Enkäterna samlades in och sammanställdes klassvis i en tabell för att få en översikt i hur eleverna svarat. Sammanställningen skedde klassvis för att kunna analysera och undersöka huruvida lärarens undervisningsinnehåll uppfattades av dennes elevgrupp.

Urvalet i denna studie består av tre grundskollärare från samma arbetslag som är verksamma inom grundskolans årskurs 1 samt deras elever. Lärarna arbetar på samma skola i Stockholms län. På grund av Covid-19 blev det svårt att få tillstånd att intervjua flera olika lärare från olika skolor, därför valde vi att begränsa urvalet till tre grundskollärare från samma skola.

Intervjuerna hölls av samma anledning därför digitalt på Zoom, där tanken från början var att intervjusamtalen skulle ske i ett direkt möte. Videofunktionen på zoom användes för att göra intervjun så personlig som möjligt. Detta för att vi ville kunna se intervjupersonerna i ögonen och uppfatta kroppsspråket i den mån det var möjligt för att få en tydligare bild av vem vi talade med. Intervjusamtalen varade mellan 15-20 minuter. Carmen höll i intervjuerna och Katherine antecknade svaren. Intervjuerna spelades samtidigt in för att inte missa viktiga detaljer och samtalen har sedan transkriberats i ett dokument.

## **Etiska överväganden**

För de involverade lärarna och eleverna i forskningsstudien, finns det fyra etiska krav att förhålla sig till. *Informationskravet*, det innebär bland annat att de aktuella lärarna och eleverna blir informerade om undersökningens syfte och att deras deltagande i studien är frivillig. Skulle de medverkande vara minderåriga behövs vårdnadshavarens godkännande för deras deltagande i studien, detta genom *samtyckeskravet*. Skyddande av personuppgifter behandlas genom *konfidentialitetskravet*, där alla de personer som ingår i studien ska skyddas från obehöriga och förbli anonyma. Sista kravet, *nyttjandekravet*, handlar om att de insamlade uppgifterna endast får användas för det tänkta syftet (Bryman, 2020, s.170).

Dessa fyra etiska krav har tillämpats genom att elevernas vårdnadshavare tagit del av samtyckesblanketter (se bilaga 4) för att de ska få delta i enkätundersökningen. De intervjuade lärarna och deras elever har också fått tydlig information om undersökningens syfte och att det är helt frivilligt att delta. Lärarna och eleverna behöver alltså inte svara på alla frågor som ställts, och får avbryta deras deltagande i undersökningen när de vill. Alla inblandade i studien informerades även om att deras delaktighet är och förblir anonym detta genom att inga namn, personnummer eller andra omständigheter som kan knytas till deras identitet dokumenterades. Genom samtyckesblanketter och informationsbrev blev lärare, elever och vårdnadshavare informerade om att all dokumentation endast kommer användas för sitt huvudsyfte och sedan förstöras. Se bilaga 3 och 4.

Lärarna kommer att i denna studie benämnas som Anna, Calle och Maja för att bibehålla sekretessen.

## **Validitet och reliabilitet**

Den tydliga beskrivningen av analysen ger studien en transparens vilket leder till en ökad reliabilitet. Intervjuguiden var fastställd innan intervjuerna genomfördes och samtliga intervjuer besvarade samma frågor. Även enkätens slutna och tydliga utformning ökade reliabiliteten då den inte väckte några frågor hos läraren som genomförde den.

Ett annat kriterium för att få en studie av god kvalitet, är att nå en hög validitet. Genom att nå hög validitet krävs det att studiens alla kapitel hänger samman med studiens syfte och frågeställningar (Bryman, 2018, s.72). För att uppnå en hög validitet ställdes, besvarades och kvarstod de ursprungliga intervju- och enkätfrågorna. De svaren som samlades in ställdes i relation till studiens forskningsfrågor för att säkerhetsställa validiteten. Vid utformningen av studiens olika delar utgick vi alltid från studiens syfte och forskningsfrågor för att säkerhetsställa en god koherens och validitet.

De semistrukturerade intervjuerna har kodats och analyserats. Se sida 17. I första steget transkriberades datan för att sedan granskas för att få en tydligare helhetsbild. Därefter sorterades materialet i olika kategorier i olika färgskalor. I det fjärde steget jämfördes de färgmarkerade orden och förslag på teman skrevs fram. Analysen utfördes separat och jämfördes sedan med en god överensstämmelse, räknat på 80%. Oenigheterna diskuterades och de slutgiltiga teman togs fram. Detta beskrivs noggrannare i studiens nedanstående analysdel.

Tolkning av data beskrivs i Bryman (2018, s. 460) som en central del i alla kvalitativa undersökningar. Tolkning av data i denna studie sker i samband med den tematiska analysen. Att tolka data ger ett mer nyanserat resultatet och ingår i den kvalitativa metodens syfte att utöka förståelsen för den sociala verkligheten. Det är svårare att uppnå en högre reliabilitet och validitet i kvalitativa undersökningar i och med metodens öppna förhållningssätt. Vissa forskare menar därför att begreppen validitet och reliabilitet inte är applicerbara i kvalitativa insamlingsmetoder (ibid. s. 465-466). Andra menar att de visst är applicerbara och kan användas på samma sätt som i kvantitativa studier så länge en medvetenhet över att tolkningar sker utövas (ibid. s.475). Vi har valt att i denna studie dela det sistnämnda synsättet.



## Intervjuer

En tematisk analys av intervjuerna utfördes för att hitta deras huvudteman (Bryman, 2018, s.367). Analysen och kodningen utfördes individuellt och var för sig för att öka studiens och analysens trovärdighet (ibid. s.209-210). I första steget granskades materialet för att skaffa oss en helhetsuppfattning. Därefter utfördes en grov kodning där materialet sorterades i olika kategorier i olika färgskalor. I steg tre tittade vi närmare på kategorierna och såg att vissa var likadana. Vissa förekom bara en gång och räckte inte för att bli ett tema. De ord som färgmarkerades var ord som skulle kunna vara olika teman. Till exempel ordet högläsning fick färgen blå och temaarbeten fick färgen grön. Ordet parläsning var ursprungligen en egen färg men efter en jämförelse insåg vi att det föll under kategorin högläsning. Även koderna inlevelse, skådespeleri och dramatisering överensstämde och fick bli en gemensam färg. Därefter sammanställdes och jämfördes koderna med en god överensstämmelse räknat på 80%. Totalt hittades 22 koder, flera var liknande. Till exempel "utveckla språket", "ordförråd" och "genomgång av de kluriga orden".

I steg 5 skrev vi individuellt fram potentiella teman. Katherine hittade sex potentiella teman medan Carmen hittade fyra. De potentiella teman som hittades var; koppla till eller skapa gemensamma erfarenheter, kontinuerligt arbete, högläsning, tyst läsning, inlevelse, dramatisering, skapa intresse och utveckla språket. Tre av dessa teman hade både Katherine och Carmen identifierat. Dessa var högläsning, kontinuerligt arbete och erfarenheter. Därefter kontrollerades materialet och koderna igen. Oenigheten diskuterades och vi kom överens om att temat skapa intresse och inlevelse korrelerar bättre med det insamlade materialet under rubriken dramatisering. Medan utveckla språket fick bli en kod under två teman; tyst läsning och högläsning. Utifrån detta togs fem slutgiltiga teman fram; koppla till eller skapa gemensamma erfarenheter, kontinuerligt arbete, högläsning, tyst läsning och dramatisering.

## Enkäter

Enkäterna analyserades genom en systematisk innehållsanalys. För att minimera de skevheter som kan uppkomma fastställdes regler för hur materialet skulle tolkas och behandlas (Bryman, 2018, s.357-358). Vid analysen av enkätresultaten har elevsvaren och de uttryck eleverna gett tolkats som de elevuppfattningar om den mötta, erbjudna undervisningen.

Första regeln som bestämdes var att datan skulle hanteras och redovisas via tabeller. En tabell vardera för respektive klass (tabell 1-5) och en gemensam tabell (tabell 4). Genom de olika tabellerna skapades en tydligare översikt gällande elevernas uppfattningar om undervisningen de

möter i respektive klass samt de generella uppfattningar samtliga elever innehar. Tabellen sammanställdes genom att räkna upp antal elevsvar i respektive svarskategori. Ytterligare en kolumn lades till för att sammanfatta resultaten i procent. Detta gjordes för att de olika klassresultaten ska kunna jämföras då elevantalet i klasserna varierar.

Enkäten innehåller nio slutna frågor som är uppbyggda av fyra svarsalternativ; grön, gul, orange och röd smiley. Resultaten kategoriseras utifrån svarsalternativen. De olika svarsalternativens betydelse klargjordes i enkäten. Se bilaga 2. Vid analysen av enkäterna tolkas symbolerna mäta huruvida positiva eller negativa elevuppfattningarna är om respektive fråga. Enkäten har fyra svarsalternativ för att undvika neutrala svar. De gröna och gula alternativen tolkas som positiva medan de orangea och röda alternativen tolkas som negativa.

Fråga tio är en öppen fråga där syftet är att mäta vilka skönlitterära undervisningsmoment som uppfattades som mest intressant eller givande. Analysen som tillämpades var en tematisk analys (Bryman, 2018, s. 367). Analysen är avsmalnad eftersom underlaget uppfattades som för litet för att kunna avkodas. Av den anledningen betraktades alla elevsvar från fråga 10 som koder. Första steget var att sammanställa alla koder som sedan lästes igenom och analyserades enskilt av både Carmen och Katherine för att öka trovärdigheten. I det andra steget färgmarkerades koderna. Koderna fick olika färger för att symbolisera olika kategorier. Steg tre bestod av att jämföra de färgmarkerade koderna. Det framkom att vissa var lika. Till exempel, “jag älskar Pax!”, “böcker är så spännande” och “roligt” föll under samma kategori. Därefter sammanställdes och jämfördes Carmens och Katherines hittade kategorier med en god överensstämmelse på 90%.

I nästa steg, steg fyra, hittades fem potentiella teman som togs fram individuellt för att öka trovärdigheten. Katherine hittade två teman och Carmen hittade tre teman i Annas klass; förmågan att lära sig läsa, tyst läsning och språkutveckling. Temat förmågan att lära sig läsa och tyst läsning stämde överens. Medan temat språkutveckling beslöts att uteslutas då det efter en gemensam genomgång av koderna inte var tillräckligt ofta förekommande i Annas klass. Till exempel, så förekom “läsa tyst” 12 gånger medan “att lära sig om ord”, “nya ord” och “bokstaven E” endast fanns med tre gånger. I Calles klass hittade Katherine och Carmen två teman vardera; att läsa för att tillägna sig kunskap, högläsning och spännande berättelser. Det förstnämnda temat var det som inte stämde överens och efter en diskussion uteslöts temat “att läsa för att tillägna sig kunskap” för att det inte ingår i den skönlitterära ramen för studien. Detta då en del av eleverna även skrivit “faktaböcker”. I den sista klassen, Majas klass, hittade Katherine och Carmen två

överensstämmande teman; förmågan att kunna läsa och spännande berättelser. De teman som hittades i Calles, Annas och Majas klasser sammanfogades för att få en helhetsbild av elevsvaren från fråga 10 och utgör Tabell 1.

Tabell 1; klassernas svar från fråga 10

Teman	Subteman	Beskrivning	Elevcitat
Spännande berättelser		Böcker eller sagor som fångar och intresserar eleverna.	“Jag älskar pax!”  “Böcker är så spännande.”  “Läsa om djur och Pettson och Findus.”
Lära sig att läsa	Språkutveckling	Förmågan att kunna läsa. Utvecklande av ordförråd.	“Roligt att kunna läsa.”  “Vi lär oss att läsa.”
Högläsning		Läraren läser högt ur bok som läraren valt.	“Magiska kulan!!”  “Jag tycker om när Calle läser.”
Tyst läsning		Tyst, individuell läsning där eleven själv väljer bok.	“Jag tycker om att man får läsa.”

## Analys och Resultat

I följande kapitel presenteras studiens resultat utifrån syftet att bidra med kunskap om hur tre grundskollärare beskriver sitt arbete med skönlitteratur i grundskolans årskurs 1. Syftet är också att fördjupa vår kunskap om vad som utgör dominerande inslag i deras skönlitterära undervisning och vilka uppfattningar deras elever har om den erbjudna undervisningen inom ramen för skönlitteratur.

Den första frågeställningen undersöker hur tre grundskollärare beskriver att de arbetar med skönlitteratur i grundskolans årskurs 1 och vilka dominerande inslag som utgör det arbetet. Denna frågeställning besvaras och bearbetas under rubriken "intervjuer". Den andra frågeställningen undersöker hur de tre lärarnas elever uppfattar den erbjudna undervisningen besvaras under rubriken "enkäter". Resultaten kommer att problematiseras i diskussionsdelen.

### Intervjuer

Utifrån denna studies teori förstås de fem teman som togs fram under den tematiska analysen; att koppla till eller skapa gemensamma erfarenheter, kontinuerligt arbete, högläsning, tyst läsning och dramatisering som de dominerande meningserbudanden lärarna presenterar för sina elever. Relationen mellan läraren, innehållet och eleven samt hur lärare beskriver sitt arbete med skönlitteratur i grundskolans årskurs 1 fastställs och bearbetas i detta kapitel.

Tre intervjusamtal har transkriberats och sammanfattats nedan. Intervjupersonerna samt deras tillhörande klass benämns som Anna, Calle och Maja. Intervjuerna redovisar de meningserbudanden som lärarna beskriver vara del av deras skönlitterära undervisning och som vi med grund i den tematiska analysen tolkat som dominerande.

I början av intervjuguiden ställdes en inledande fråga för att få en uppfattning om hur lärarna beskriver sitt arbete med skönlitteratur i deras undervisning. Utifrån Annas intervjusamtal framkom det att högläsning var ett prioriterat arbetsområde för att fånga elevernas intresse, öka ordförrådet och för att bli bättre lyssnare. Anna beskriver att detta görs genom bland annat boksamtal och att detta moment "är roligt och givande" men att elevmotivation och tidsbrist är en bidragande faktor till att boksamtalet inte inkluderas på samma sätt i undervisningen. Det var inte alltid enkelt att motivera eleverna till att arbeta med skönlitteratur men Anna påpekade också att intresset för läsning kunde få arbetet med skönlitteratur att "gå hur långt som helst". Anna berättade också om hur viktigt det är att känna sina elever och förstå både vad de intresserar sig för och vad de klarar

av kunskapsmässigt. Genom denna förståelse skapas en annan, mer avslappnad stämning kring det skönlitterära arbetet menar Anna. Anna tolkar det även som att eleverna då uppfattar undervisningen på ett annat sätt och att hon upplever att de får en positiv upplevelse kring det skönlitterära arbetet. Vidare i intervjusamtalet redogjorde Anna för vissa utmaningar, vilket påverkade hennes planering och undervisning om skönlitteratur. Det fanns få, men tydliga mål uppsatta kring det skönlitterära arbetet men uteblivet stöd av ledning beskrivs som begränsande för Annas visioner i det fortsatta arbetet. I förhållande till denna studies teori beskrivs den didaktiska triangelns två spetsar lärare och innehåll samt relationen mellan dem som en mindre prioriterad faktor vid urval av innehåll. Annas urval och planerade undervisning beskrivs som beroende av elevernas "dagsskick och humör". Annas relation med eleverna beskrivs som ett redskap för att kunna avläsa eleverna för att på så sätt kunna avgöra vilka meningserbudanden som är, enligt Anna, lämpliga. Utifrån hennes egna erfarenheter och relation till hennes elever erbjuds ett visst meningserbudande som hon tror kan få en positiv respons. Till exempel Annas resonemang om högläsning att "det är super med högläsning då man snabbt kan fånga eleverna så att de lugnar sig och kan finna sig i berättelsen".

Annas skönlitterära arbete domineras av att arbeta med dramatisering för att träna på och hjälpa eleverna leva sig in i berättelserna. Hon väljer högläsning böcker utifrån elevernas intressen och erfarenheter för att fånga dem. Detta stärks av att 58% av hennes klass är positiva till att arbeta med dramatisering genom att rita bilder till det de hört samt 89% av hennes elever uppskattar när hon läser högt för klassen.

Calle arbetar med skönlitteratur bland annat genom högläsning. Med hjälp av högläsning arbetar Calle med klassiska sagor, genom att arbeta med sagans uppbyggnad och struktur. Calle betonar också vikten av att syftet med läsningen ska vara varierande. Arbetet kan dels handla om undervisningen om ordförståelse genom att varje vecka gå igenom de texter de arbetar med och dels kan arbetet handla om att bearbeta den lästa litteraturen genom boksamtal. Calle betonar sitt stora intresse för boksamtal och beskriver hur viktigt det är att inkludera boksamtalet i undervisningen genom att bearbeta den lästa litteraturen tillsammans med eleverna. Att motivera eleverna till att arbeta med skönlitteratur görs genom att "anpassa och försöka hitta rätt böcker till rätt elever". Tidvis är det svårt att arbeta med skönlitteratur då elevgrupperna ofta är ganska stora, därför understryker Calle att motivationen och intresset är extremt viktig för elevernas fortsatta utveckling. I förhållande till denna studies teori skiljer sig Calles relation till innehållet från Annas. Calles klass möter ett meningserbudande som grundar sig i hans tidigare erfarenheter, kunskaper

och intressen för innehållet. Relationen mellan den didaktiska triangelns två spetsar lärare och innehåll blir därför här centralt. Calles relation till innehållet påverkar vilket innehåll som ska prioriteras och hur eleverna i klassen ska möta innehållet. Till exempel beskrivs Calles erfarenhet, kunskap och intresse av arbetsmomentet temaarbete som en ingång för att motivera eleverna till de "lite tråkigare, vardagliga måsten i klassrummet så som veckans ord och stavningsregler" genom bland annat en skönlitterär bok som eleverna intresserat sig för. Calles relation med eleverna, det vill säga relationen mellan den didaktiska triangelns spetsar lärare och elev styr också vilken typ av meningserbjudande eleverna får möta. Genom att ständigt försöka engagera och intressera eleverna beskriver Calle att han ofta utgår från elevernas egna erfarenheter och intressen i sin skönlitterära undervisning. Han beskriver vikten av att variera arbetsuppgifterna och undervisningen samt variera arbetsmetoder för att "fånga och motivera eleverna". Till exempel genom att blanda arbetsmomenten boksamtal, högläsning, dramatisering och självständig läsning. Calle beskriver vidare hur han värdesätter vikten av att inte bara fastna i ett arbetssätt vid arbete med skönlitteratur. Genom att arbeta varierat menar han att det enklare går att fånga alla elever i klassen och förebygga ett klassrum med bristande motivation.

Calles arbete domineras av att koppla till elevens erfarenheter, dramatisera arbetet och högläsning. Hans arbete är kontinuerligt då han läser högt minst 30 min varje dag och lektionsinnehållet alltid understöds av något de läst eller gjort tillsammans. Han arbetar på detta vis för att han ser skönlitteraturen som en tillgång i arbetet med att öka elevens intresse, förmågor och kunskaper kring arbetet med boksamtal och att hitta strukturer i texten, öka ordförrådet och ordförståelsen. Detta understöds av att 91% av Calles elever är positiva till de böcker de möter. Hela klassen är även positivt inställda till arbetet med boksamtal.

Majas arbete styrs mycket av att eleverna ska introduceras inför nya begrepp, utveckla läsförmågan och exponeras för mängdträning. På ett naturligt sätt arbetar Majas elever med skönlitteratur ungefär 45 minuter varje dag. Detta genom bland annat högläsning, tyst läsning och läsförståelse med hjälp av boksamtal och olika främjande övningar. Dock beskriver Maja arbetet med boksamtalet som "tråkigt och något som måste inkluderas i undervisningen". Egna böcker i olika svårighetsgrader i och omkring klassrummet underlättar för eleverna att kunna träna på att läsa tysta för sig själva. Något som Maja alltid förespråkar. Maja beskriver vikten av den tysta läsningen som att alla elever får möta litteratur som de själva har fått välja och som ett sätt att locka eleverna till att bli självständiga läsare.

I förhållande till denna studies teori är Majas relation till innehållet, det vill säga två av den didaktiska triangelns spetsar: lärare och innehåll väldigt central. Hennes urval av meningserbudanden grundar sig ofta i hennes relation till och erfarenheter av ett visst innehåll. Utifrån Majas erfarenheter av att arbeta med ett innehåll i hennes tidigare klasser, prioriterar hon de meningserbudanden som hon uppfattat som uppskattat. Det vill säga så grundar sig hennes meningserbudanden mycket i hennes relation till innehållet. Till exempel beskrivs högläsning av Maja som en “extremt viktig” del av den skönlitterära undervisningen för att “eleverna verkligen älskar det” och eftersom “högläsning tillåter alla elever att få vara med, möta språket och möta olika berättelser”. Maja beskriver vidare att eftersom alla elever kommer från olika bakgrunder är det viktigt att eleverna i de tidiga skolåren får möta olika skönlitterära verk för att väga upp kunskapsskillnaderna i grundförutsättningarna. Detta görs enklast genom högläsning menar Maja, då det beskrivs som mer “tillgängligt” för alla elever.

Relationen mellan den didaktiska triangelns andra två spetsar; lärare och elev beskrivs också som en avgörande faktor för vilket meningserbudande eleverna får möta. Eleverna möter ett urval och meningserbudande som Maja tidigare upplevt fungera med andra elevgrupper men som även är anpassat för den nya elevgruppen. Maja berättar att hon “justerar” innehållet och den erbjudna undervisningen för att passa sina elevers intressen för att på bästa sätt kunna motivera dem. Till exempel så har Maja valt att arbeta mer med självständig tyst läsning både för att eleverna, i hennes erfarenhet, uppskattar det och för att hon uppger uppleva den självständiga läsningen som ett fungerande verktyg för att locka eleverna till att vilja lära sig att läsa. Därför blir meningserbudandet i Majas fall beroende av relationen mellan lärare och innehållet och elev och innehållet.

Majas arbete domineras av kontinuerlig högläsning och självständig läsning där fokus ligger på att utveckla självständiga läsare av hennes elever. Läsförmågan är även det hon primärt lockar och skapar intresse med hos sina elever. Detta stärks av att över 90% av hennes klass är positiva till tyst, självständig läsning.

Genom högläsning beskriver samtliga lärare att de ser att elever med tidigare erfarenheter “är mer med, har ett helt annat typ av utvecklat ordförråd, utvecklar och förstår språket snabbare och förstår handlingen mer naturligt”. Dessa förmågor ligger till grund för Majas intensiva arbete kring skönlitteratur i undervisningen. Att motivera sina elever ses inte som några svårigheter då eleverna tycker det är “roligt att behärska förmågan att kunna läsa”.





De olika teman som framkom under den tematiska analysen av intervjuerna var; att koppla till eller skapa gemensamma erfarenheter, självständig läsning, dramatisering, högläsning och kontinuerligt arbete. Intervjuerna har visat att högläsning är en stor del av den skönlitterära undervisningen i grundskolans årskurs 1 för lärarna i denna studie. Den är en del av den vardagliga och kontinuerliga mängdträningen och används för att fånga elevernas intresse. En av lärarna uttrycker att "högläsning är otroligt viktigt för eleverna i grundskolan och jag märker en tydlig skillnad på elevernas olika förmågor om de har blivit lästa för hemma eller inte". Ett dominerande tema i undervisningen var högläsning och detta förstärks med att 91% av Calles elever, 89% av Annas elever och 90% av Majas elever är positivt inställda till högläsning i klassrummet.

## Enkäter

Enkäterna kan i förhållande till studiens teori förstås som de uppfattningar eleverna bildar om det meningserbjudandet de möter. Enkätens resultat inriktar sig på relationen den didaktiska triangelns två spetsar elev och innehåll ligger här till grund för resultatet och förstås genom de uppfattningar eleverna gett uttryck för inom ramen för skönlitteratur. Resultatet från enkäterna kommer senare under studiens diskussionsdel (se sida 30) att sättas i förhållande till relationen mellan lärare och innehållet.

Resultatet visar att lite mer än hälften av Annas klass har utifrån meningserbjudandet uppfattat läsning av skönlitterära böcker positivt. Majoriteten av eleverna uppfattar temaarbetet Barnboksveckan som positivt och nästan alla elever uttryckte att de var positiva i frågan om vad de ansåg om att deras lärare läser högt. Däremot uppfattar 58% av Annas elever arbetet med boksamtal negativt. I arbetet med tyst läsning hade ca  $\frac{2}{3}$  av eleverna en positiv uppfattning om att läsa tyst. Se tabell 2 nedan.

Tabell 2; Annas klass





Fråga nr				
<b>1 Så här många böcker har jag hemma</b>	16 (84%)	2 (11%)	1(5%)	0(0%)
<b>2 Någon läser högt för mig hemma</b>	9 (47%)	4 (21%)	2 (11%)	4 (21%)
<b>3 Jag läser hemma själv</b>	6 (31,5%)	4 (21%)	6 (31,5%)	3 (16%)
<b>4 Jag tycker så här om de flesta böcker jag läst eller hört</b>	10 (52%)	6 (32%)	3 (16%)	0 (0%)
<b>5 Så här känner jag när min lärare läser högt från en bok</b>	12 (63%)	5 (26%)	0 (0%)	2 (11%)



<b>6 Jag tycker att boksamtal är</b>	3 (16%)	5 (26%)	3 (16%)	8 (42%)
<b>7 Jag tycker att barnboksveckan är</b>	9 (47%)	2 (11%)	4(21%)	4 (21%)
<b>8 Vad tycker du om att rita bilder till den bok du läst eller hört</b>	5 (26%)	6 (32%)	3 (16%)	5 (26%)
<b>9 Jag tycker så här om att läsa tyst för mig själv</b>	7 (37%)	5 (26%)	5(26%)	2 (11%)

Likaså har eleverna i Calles klass utifrån meningserbjudandet bildat uppfattningar om den erbjudna undervisningen. Resultatet visar att alla elever i Calles klass uppfattar arbetsmomentet boksamtal som övervägande positivt. Även arbetet med högläsning, tyst läsning och den generella elevuppfattningen om böcker är positivt då statistiken varierar mellan 91%-96%. Det arbetsmoment som genererat flest negativa uppfattningar i Calles klass är temaarbetet barnboksveckan, där 24% av eleverna gav uttryck för negativa uppfattningar om arbetet. Se tabell 3.





Tabell 3; Calles klass

Fråga nr				
<b>1 Så här många böcker har jag hemma</b>	21 (91%)	2 (9%)	0 (0%)	0 (0%)
<b>2 Någon läser högt för mig hemma</b>	6 (26%)	10 (44%)	3 (13%)	4 (17%)
<b>3 Jag läser hemma själv</b>	10 (44%)	7 (30%)	1 (4%)	5 (22%)
<b>4 Jag tycker så här om de flesta böcker jag läst eller hört</b>	17 (74%)	4 (17%)	0 (0%)	2 (9%)
<b>5 Så här känner jag när min lärare läser högt från en bok</b>	14 (61%)	7 (30%)	2 (9%)	0 (0%)
<b>6 Jag tycker att boksamtal är</b>	13 (57%)	10 (43%)	0 (0%)	0 (0%)
<b>7 Jag tycker att barnboksveckan är</b>	8 (35%)	9 (39%)	2 (9%)	4 (17%)
<b>8 Vad tycker du om att rita bilder till den bok du läst eller hört</b>	11(48%)	10 (44%)	1 (4%)	1(4%)
<b>9 Jag tycker så här om att läsa tyst för mig själv</b>	11 (48%)	11 (48%)	0 (0%)	1 (4%)

Resultatet i Majas klass visade att en markant högre andel av Majas elever har positiva uppfattningar om meningserbjudandet Barnboksveckan. Den positiva elevuppfattningen om tyst och högläsning innefattar nästan hela klassen, där procenten varierar mellan 90-95%. Medan klassens uppfattningar om boksamtal är betydligt mer negativ där en majoritet uppfattat det





negativt. Den generella elevuppfattningen om läsning av skönlitterära böcker visade sig vara övervägande positiv. Se tabell 4.

Tabell 4; Majas klass

Fråga nr				
<b>1 Så här många böcker har jag hemma</b>	19 (90%)	1 (5%)	0 (0%)	1 (5%)
<b>2 Någon läser högt för mig hemma</b>	5 (24%)	2 (9,5%)	8 (38%)	6 (28,5%)
<b>3 Jag läser hemma själv</b>	9 (43%)	4 (19%)	5 (24%)	3(14%)
<b>4 Jag tycker så här om de flesta böcker jag läst eller hört</b>	9 (42,5%)	6 (28,5%)	1 (5%)	5 (24%)
<b>5 Så här känner jag när min lärare läser högt från en bok</b>	11 (52%)	8 (38%)	2 (10%)	0(0%)
<b>6 Jag tycker att boksamtal är</b>	3(14%)	3(14%)	6(29%)	9(43%)
<b>7 Jag tycker att barnboksveckan är</b>	5 (24%)	12 (57%)	1(5%)	3(14%)
<b>8 Vad tycker du om att rita bilder till den bok du läst eller hört</b>	9 (43%)	7(33%)	3(14%)	2(10%)
<b>9 Jag tycker så här om att läsa tyst för mig själv</b>	16 (76%)	4 (19%)	0 (0%)	1(5%)

För att få en större helhetsbild på vad samtliga elever i alla tre klasser har utifrån de mötta meningserbjudanden bildat för uppfattningar, har en fjärde tabell sammanställts. Här framgår det att eleverna har en övervägande positiv uppfattning om både hög och tyst läsning samt böcker i helhet. Däremot uppfattades arbetsmomenten barnboksveckan och boksamtal som roligt av 35% respektive 30% av samtliga elever gentemot de 17% respektive 27% procent uppfattade det arbetet som ”tråkigt”. Se tabell 5.

Tabell 5; alla klasser.

Fråga nr				
<b>1 Så här många böcker har jag hemma</b>	89%	8%	1,5%	1,5%
<b>2 Någon läser högt för mig hemma</b>	32%	25%	21%	22%
<b>3 Jag läser hemma själv</b>	40%	24%	19%	17%
<b>4 Jag tycker så här om de flesta böcker jag läst eller hört</b>	57%	26%	6%	11%
<b>5 Så här känner jag när min lärare läser högt från en bok</b>	59%	32%	6%	3%

<b>6 Jag tycker att boksamtal är</b>	30%	29%	14%	27%
<b>7 Jag tycker att barnboksveckan är</b>	35%	37%	11%	17%
<b>8 Vad tycker du om att rita bilder till den bok du läst eller hört</b>	40%	37%	11%	12%
<b>9 Jag tycker så här om att läsa tyst för mig själv</b>	54%	32%	8%	6%

Fråga 10 analyserades genom en tematisk analys. Se tabell 1. Analysen resulterade i att fyra teman och ett subtema kunde utläsas. Första temat som gick att utläsa var spännande berättelser, där eleverna syftade på böcker som fångat deras intresse. Eleverna ger uttryck för positiva uppfattningar i de olika svaren; “jag älskar Pax!”, “böcker är så spännande” och om intresset för att “läsa om djur och Pettson och Findus”. Det andra temat som hittades är förmågan att lära sig läsa följt av subtemat språkutveckling då uttryckte eleverna deras positiva uppfattningar om dessa teman genom att skriva “roligt att kunna läsa” på fråga 10. De kvarstående två teman är högläsning och tyst läsning. Fler elevuppfattningar som “jag tycker om när Calle läser” och “jag tycker om att läsa” var ett återkommande svar bland eleverna som gav uttryck för deras positiva uppfattningar. Resultatet från analysen av fråga 10 stämmer överens med den generella statistiken från tabell 6 där alla klassers uppfattningar mättes gällande frågor 1-9. De arbetssätt som framkallat de mest positiva elevuppfattningarna är fråga fyra, fråga fem och fråga nio som handlar om tyst läsning, högläsning och generella uppfattningar om böcker de mött.

Sammanfattningsvis ger den tematiska analysen och resultatet från enkätens alla frågor uttryck för de uppfattningar eleverna bildat utifrån de meningserbjudanden de mött inom ramen för den skönlitterära undervisningen. Slutsatsen som kan dras är att majoriteten av eleverna till största del uppfattar deras lärares arbete som positivt och roligt. Där arbetssättet högläsning uppfattas som det mest övervägande positiva arbetssättet enligt eleverna där 91% av samtliga elever i alla tre klasser uttryckte positiva uppfattningar. Arbetssätten tyst läsning och rita bilder till lästa texter eller böcker rankande även högt bland eleverna där 76% respektive 77% av samtliga elever från alla tre klasser uppgav ha positiva uppfattningar. De arbetssätten som eleverna uppgav ha uppfattat som mest “tråkigt” och negativt är boksamtal och temaarbetet barnboksveckan där enbart 30% respektive 35% av eleverna gav uttryck för positiva uppfattningar.

## Diskussion

Denna studies syfte var att bidra med kunskap om hur tre grundskollärare beskriver sitt arbete med skönlitteratur i grundskolans årskurs 1. Syftet var också att fördjupa vår kunskap om vad som utgör dominerande inslag i deras skönlitterära undervisning och vilka uppfattningar deras elever har om den erbjudna undervisningen inom ramen för skönlitteratur. Under denna rubrik presenteras studiens resultat utifrån både de semistrukturerade intervjuerna och enkäterna i en diskussion, i förhållande till studiens syfte och forskningsfrågor. Diskussionen skrivs även i förhållande till den tidigare forskning vi valt att ta upp i studien och studiens teoretiska utgångspunkt; det didaktiskt baserat receptionsteoretiska perspektivet med den didaktiska triangeln som tolkningsram.

Det empiriska materialet visar att lärarna i denna studie beskriver arbetsmomenten högläsning, tyst läsning, dramatisering, att koppla till eller skapa gemensamma erfarenheter samt att arbeta kontinuerligt som de dominerande dragen i deras skönlitterära undervisning i grundskolans årskurs 1. Detta har lärarna arbetat med genom bland annat högläsning, arbete med boksamtal, tematiskt arbete, självständig läsning, rita bilder till berättelserna, dramatisering av karaktärerna både vid högläsning och vid bearbetning av innehållet. Utifrån de beskrivna arbetsätten som framkom under de semistrukturerade intervjuerna med lärarna har enkäterna utformats för att undersöka vilka uppfattningar om dessa meningserbudanden eleverna ger uttryck för. Enkäter visar tydligt att 91% av samtliga elever delar sina lärares positiva uppfattningar om högläsning. Likaså visade sig meningserbudandet rita bilder till de böcker de läst eller hört och den självständiga läsningen ha skapat positiva uppfattningar hos drygt 70% av samtliga elever.

Annas didaktiska utgångsläge i relation till denna studies teori har i den ovanstående resultatdelen beskrivits som fokuserad på relationen mellan lärare och elev och hur den relationen kan tillämpas för att avgöra vilket eller vilka meningserbudanden som är lämpliga för den specifika elevgruppen. Genom att ställa denna syn gentemot det insamlade empiriska materialet ser vi att de elevuppfattningarna som gestaltas i studiens enkät visar att 11-58% av klassen bildat negativa uppfattningar om olika mötta meningserbudanden. Medans Majas didaktiska utgångsläge i förhållande till denna studies teori beskrivits ovan i studiens resultatdel som särskilt inriktad på relationen mellan läraren och innehållet vid fastställning av vilket eller vilka meningserbudanden Majas klass får möta. Majas syn gentemot det insamlade empiriska materialet i hennes klass visar att 5-72% av eleverna bildat negativt uppfattningar om olika meningserbudanden de mött. Till skillnad från eleverna i Calles klass där antalet elever som bildat någon eller några negativa uppfattningar om meningserbudandet istället ligger mellan 0-26%. Calles didaktiska utgångsläge i

förhållande till denna studies teori har beskrivits ovan i studiens resultatdel som inriktad på både relationen med eleverna och relationen med innehållet. Därmed tolkar vi det som att i förhållande till denna studies teori och syfte så bildas fler positiva uppfattningar hos eleverna i mötet med olika meningserbudanden om läraren arbetar utifrån både relationen med eleverna och relationen med innehållet vid urvalet av innehållet och meningserbudanden.

Calle beskriver i sin intervju hans positiva syn på arbete med boksamtal för bearbetning av den lästa litteraturen, vilket reflekteras i enkätresultatet i fråga 6 där 100% av hans elever gav uttryck för att de uppfattat arbete med boksamtal väldigt eller någorlunda positivt. Gentemot Maja som i frågan om hur hon arbetade med boksamtal svarade att det var ett mindre viktigt moment och sällan förekommande i hennes klass. Majas syn på arbete med boksamtal reflekteras av hennes elevers enkätsvar där frågan undersöktes. Enbart 28% av hennes elever gav uttryck för att de fått väldigt eller någorlunda positiva uppfattningar om arbetsmomentet boksamtal. I Annas klass beskriver Anna att hon ser värdet i att arbeta med boksamtal, men sällan har tiden för att hinna med det. Även detta reflekteras i enkätundersökningen där 42% av hennes elever gav uttryck för att de uppfattade arbetet positivt, vilket är en markant högre siffra än den i Majas klass. I det empiriska materialet från intervjuerna beskriver framförallt Maja men även Calle vikten av att träna på att läsa tyst och den tysta läsningen som ett verktyg för att motivera eleverna till att vilja lära sig att läsa. Den positiva synen på arbetsmomentet tyst läsning speglas i både Majas och Calles elevsvar i enkäterna där 95-96% av eleverna gett uttryck för att de bildat positiva uppfattningar utifrån det mötta meningserbudandet. Resultatet från Majas klass är i detta sammanhang extra intressant då hennes klass generellt har en lägre procent av positiva uppfattningar i jämförelse med Calles klass. Vilket spelar in i tolkningen av resultatet gällande arbetet tyst läsning då den i Majas arbete beskrivs tillsammans med högläsning som det allra mest dominerande arbetssättet. Den tysta läsningen beskrivs inte vara lika dominerande hos de andra lärarna. Därför drar vi slutsatsen att lärarens egna uppfattningar och syn på ett arbetsmoment är en avgörande faktor för hur eleverna uppfattar mötet med den erbjudna undervisningen.

Tidigare forskning har kommit fram till att arbete med högläsning och boksamtal är gynnsamt för elevers läsmotivation samt läs och skrivutveckling, däribland läsförståelsestrategier. (Jönsson, 2007; Alatalo, 2011; Eckeskog, 2013; Fast, 2007; Andersson, 2018). Jämförelsevis så har de intervjuade lärarna i denna studie, utifrån syftet; att bidra med kunskap om hur tre grundskollärare beskriver sitt arbete med skönlitteratur i grundskolans årskurs 1. Syftet är också att fördjupa vår kunskap om vad som utgör dominerande inslag i deras skönlitterära undervisning och vilka uppfattningar deras

elever har om den erbjudna undervisningen inom ramen för skönlitteratur? beskrivit sitt arbete med skönlitteratur i klassrummet som bland annat ett medel till att utveckla sina elevers läslust, läsförmåga och förståelse för både den lästa bokens innehåll och omvärlden. Arbetsmomentet högläsning har i denna studies resultat visat sig vara det allra mest dominerande draget i dessa lärares skönlitterära undervisning i årskurs 1. Något som stämmer överens med den tidigare forskningen om högläsning och dess fördelar i läs- och skrivundervisningen (Fast, 2007; Jönsson, 2007; Eckeskog, 2013). En viktig aspekt som Jönsson (2013) tar upp är vikten av att förstå att elevers förståelse för en text kan gestaltas på flera olika sätt. Det kan handla om att exempelvis rita bilder om det eleven hört eller läst såväl som en muntlig kommunikation. Därför är det bra att lärarna i denna studie även arbetar med temat dramatisering eftersom arbetsättet rita bilder till det upplästa verket är en stor del av det temat. Det tillåter läraren att få en inblick i hur eleverna har tolkat texten, även hos de elever som har svårt för eller inte vill kommunicera muntligt.

I kontrast till Eckeskogs (2013), Alatalos (2011), Jönssons (2007) och Anderssons (2018) resultat där arbetsmomentet boksamtal understryks och framhävs är boksamtalet inte ett av de dominerande momenten beskrivna av lärarna i denna studie. Endast Calle beskriver boksamtalet som en regelbunden del av hans skönlitterära undervisningen även om samtalet ofta prioriteras efter högläsningen, dramatiseringen och temaarbetet i Calles klass. Likaså förekommer boksamtalet ännu mer sällan i Annas och Majas klasser. Trots att forskningen betonar vikten av att bearbeta den lästa litteraturen genom just boksamtalet. Vid ytterligare frågor om boksamtalet och användningen av den, svarade Maja att “det tar för lång tid och man hinner tappa eleverna”. Majas syn på boksamtalet understöds av Annas kommentar att “det är väldigt lätt att råka tappa eleverna”. Att högläsning av “rätt” bok kan fungera som en ingång för elevernas läsintresse framgår tydligt av Jönsson (2007), Fast (2007) och Eckeskog (2013) men att det skulle vara svårt att motivera eleverna till ett samtal om en högläst bok är något nytt. Kan det vara så att läraren från början valt “fel” bok som egentligen inte intresserar eleverna? Eftersom högläsningen i sig inte kräver särskilt mycket av eleverna så kanske det är ett uppskattat moment även om det inte väcker intresse. Elevernas intresse för boken kanske speglas av huruvida aktiva de är under boksamtalet. Är de inte engagerade, lär eleverna inte heller bidra särskilt aktivt i något boksamtal. Eller går det att engagera eleverna på något annat sätt till boksamtalet? Andersson (2018) betonar användningen av bilder som ingång till boksamtalet hos yngre elever. Detta är något som dessa lärare i så fall måste bli bättre på då boksamtalets värde ligger i att eleverna får möjlighet att ta del av varandras synpunkter och erfarenheter samt möta olika läsförståelsestrategier. Samtalet kan med andra ord bli en viktig resurs för eleverna i både sin individuella personutveckling och i sin läs- och skrivutveckling.

Slutligen är det väldigt intressant hur tre lärare inom samma arbetslag i årskurs 1 kan beskriva så olika syner på hur deras skönlitterära undervisning bedrivs trots att alla tre lärares skönlitterära undervisning präglas av samma fem dominerande teman.

## Konklusion

Syftet med denna studie har varit att bidra med kunskap om hur tre grundskollärare beskriver sitt arbete med skönlitteratur i grundskolans årskurs 1. Syftet har också varit att fördjupa vår kunskap om vad som utgör dominerande inslag i deras skönlitterära undervisning och vilka uppfattningar deras elever har om den erbjudna undervisningen inom ramen för skönlitteratur.

Resultatet visade att de dominerande inslagen i lärarnas skönlitterära undervisning var att koppla till och skapa gemensamma erfarenheter, självständig läsning, dramatisering, högläsning och kontinuerligt arbete. Utifrån dessa dominerande drag var det momenten högläsning, tyst läsning och rita bilder till texten, ett arbetssätt under rubriken dramatisering, som uppfattades mest positivt av eleverna.

De slutsatser vi dragit från studiens resultat är att elevernas uppfattningar om de mötta meningserbjudande påverkas i denna studie starkt av lärarnas relation till innehållet. Till exempel var Calle väldigt positiv till arbetsmomentet boksamtal vilket speglas i att alla elever i Calles klass uppgetts ha positiva uppfattningar om boksamtalet. En annan slutsats vi kunna dra om lärarna i denna studie, är vikten av att lärarna tar fram meningserbudanden både utifrån både relationen till innehållet och relationen till sina elever. Det påverkar, i denna studie, hur eleverna uppfattar meningserbudandet där resultatet visar att fler elever bildar positiva uppfattningar om läraren tar både relationen till innehållet och relationen till eleverna i beaktning.

Slutligen bör lärarna i denna studie bli bättre på att inkorporera arbetet med boksamtal i sin skönlitterära undervisning då tidigare forskning inom ämnet visat att boksamtalet är ett viktigt verktyg i vägen till läsning. Något som lärarna i denna studie gjort bra är arbetet med högläsningen och dramatiseringen. Två moment som tidigare forskning understryker vikten av i läs- och skrivinlärningen i grundskolan.



## Referenslista

Alatalo, Tarja. 2011. *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3 : Om lärares möjligheter och hinder*. Diss., Göteborgs Universitet. <http://swepub.kb.se/bib/swepub:oai:dalea.du.se:6493>

Andersson, Susanna. 2017. *Skriftspråkslärande i förskoleklass*. I: Barn och unga i Skola och Samhälle. Västerås: Mälardalens högskola. s. 86-110. <http://swepub.kb.se/bib/swepub:oai:DiVA.org:mdh-36322>

Bergvall, Ida. 2016. *Bokstavligt, bildligt och symboliskt i skolans matematik – en studie om ämnesspråk i TIMSS*. Diss., Uppsala Universitet. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:919791/FULLTEXT01.pdf>

Bryman, Alan. 2018. *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3:e uppl. Liber AB: Stockholm.

Chambers, Aidan. 2014. *Böcker inom och omkring oss*. 4:e uppl. Gilla böcker: Stockholm.

Eckeskog, Helena. 2013. *Varför knackar han inte bara på? En studie om arbete med läsförståelse i åk 1-2*. Diss., Umeå Universitet. <http://swepub.kb.se/bib/swepub:oai:DiVA.org:umu-73108>

Fast, Carina. 2007. *Sju barn lär sig läsa och skriva : Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Diss., Uppsala Universitet. <http://swepub.kb.se/bib/swepub:oai:DiVA.org:uu-7490>

Hopmann, Stefan (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I: Uljens, Michael (red.) *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Iser, Wolfgang. 1980. *The act of reading*. Johns Hopkins University Press.

Jönsson, Karin. 2007. *Litteraturarbetets möjligheter : en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss., Malmö högskola. <http://swepub.kb.se/bib/swepub:oai:DiVA.org:mau-7487>

Mikalides, Mikhael. 2017. *Att läsa sig till språk*. *Grundskoletidningen* #7. (Hämtad 11/2/2021) <https://www.grundskoletidningen.se/7-2017/att-lasa-sig-till-sprak>

*Jättemånga ord är jättebra*. 2017. UR Play, Kunskapskanalen. Avsnitt 79.

<https://urplay.se/program/199122-didaktorn-jattemanga-ord-ar-jattebra> (Mats Myrberg)

Persson, Tomas. 2016. *De naturvetenskapliga ämnesspråken De naturvetenskapliga uppgifterna i och elevers resultat från TIMSS 2011 år 8*. Diss., Uppsala Universitet. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:915945/FULLTEXT01.pdf>

Rosenblatt, M Louise. 2003. *Louise M Rosenblatt: Greeting to the Conference*. Tidskrift för lärarutbildning och forskning. Volym 1: s.19-22.

[https://www.umu.se/globalassets/organisation/utan-fakultetstillhorighet/lararhogskolan/forskning/publikationer/tidskrift-for-lararutbildning/2002/lofu\\_4-2002\\_1-2003.pdf](https://www.umu.se/globalassets/organisation/utan-fakultetstillhorighet/lararhogskolan/forskning/publikationer/tidskrift-for-lararutbildning/2002/lofu_4-2002_1-2003.pdf)

Rosenblatt, M Louise. 2002. *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur AB.

Skolverket 2020a. *Skönlitteratur i klassrummet bidrar till etisk kompetens*. (Hämtad 2/2-2021).

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/skonlitteratur-i-klassrumsarbetet-bidrar-till-etisk-kompetens>

Skolverket. 2020b. *Skönlitteratur i alla ämnen främjar lärande*. (Hämtad 11/2/2021)

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/skonlitteratur-i-alla-amnen-framjar-larande>

Skolverket. 2020c. *Högläsning och samtal om text i förskolan*. (Hämtad 8/3/2021)

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/hoglasning-och-samtal-om-text-i-forskolan>

Skolverket. 2016. *Litteratursamtal*. (Hämtad 11/2/2021)

[https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/011-perspektiv\\_litteraturundervisning/del\\_07/Material/Flik/Del\\_07\\_MomentA/Artiklar/M11\\_gym\\_07A\\_01\\_litteratursamtal.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/011-perspektiv_litteraturundervisning/del_07/Material/Flik/Del_07_MomentA/Artiklar/M11_gym_07A_01_litteratursamtal.docx)

Skolverket. 2021. *Väck läslusten inför höstlovet*. (Hämtad 8/3/2021)

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/vack-laslusten-infor-laslovet>

## Bilagor

### Bilaga 1. Intervjuguide

1. Kan du berätta om hur, eller på vilka sätt du arbetar med skönlitteratur under ett läsår?
2. Hur upplever du att eleverna uppfattar arbetet med skönlitteratur?
  - Hur motiverar du eleverna till det arbetet?
3. På ett ungefär hur mycket tid avsätter du för arbetet med skönlitteratur?
  - Temaarbeten eller kontinuerligt?
4. Vad skulle du säga dominerar ditt arbete med skönlitteratur?
  - Egna erfarenheter
5. Vad tycker du om arbetet med skönlitteratur? Roligt/tråkigt.
  - Hur ser du på arbete med boksamtal?
6. Arbetar du med skönlitteratur i andra ämnen också?

### Bilaga 2. Enkätundersökning

1. Så här många böcker har jag hemma



0-2



2-5



5-10



10+

1. Någon läser högt för mig hemma



Aldrig



Sällan



Ganska ofta



Varje dag!

## 2. Jag läser hemma själv



Aldrig!



Sällan



Ganska ofta



Varje dag!

## 3. Jag tycker såhär om de flesta böcker jag läst eller hört



Supertråkiga!



Ganska tråkiga



Helt okej



Superroliga!

## 4. Såhär känner jag när min lärare läser högt från en bok



Supertråkigt!



Ganska tråkigt



Helt okej



Superroligt!

## 5. Jag tycker att boksamtal är



Supertråkigt!



Ganska tråkigt



Helt okej



Superroligt!

## 6. Jag tycker att barnboksveckan är



Supertråkig!



Ganska tråkig



Helt okej



Superrolig!

7. Vad tycker du om att rita bilder till den bok du läst eller hört



Supertråkigt!



Ganska tråkigt



Helt okej



Superroligt!

8. Jag tycker såhär om att läsa tyst för mig själv



Supertråkigt



Ganska tråkigt



Helt okej



Superroligt!

10. Vad tycker du är roligast i undervisningen med böcker

---

### **Bilaga 3. Samtyckesbrev lärare**

#### **Informationsbrev och förfrågan om medverkan i en intervjustudie om hur lärare arbetar med skönlitteratur och elevers uppfattning om det arbetet.**

Vi heter Carmen Lundhall och Katherine Ackman och läser termin 6 på grundlärarprogrammet med inriktning f-3 på Uppsala universitet. I utbildningen ingår att genomföra en studie, som kommer att presenteras i en skriftlig rapport.

Studiens syfte är att bidra med kunskap om hur lärare arbetar med skönlitteratur och elevernas uppfattning om det arbetet.

Deltagandet i studien innebär att en intervju kommer att genomföras. Intervjun beräknas ta omkring 20-30 minuter. Hela intervjun kommer att spelas in på band. Intervjuerna kommer att behandlas konfidentiellt vilket betyder att intervjuerna kommer att avidentifieras och behandlas i enlighet med bestämmelser i Sekretesslagen. Din medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas. Om du accepterar att medverka i studien ska du uppge nummer nedan så kommer vi att kontakta dig.

Hälsningar,

Carmen Lindström

[Redacted signature]

Katherine Ackman

[Redacted signature]

Handledare:

Jonas Johansson

Institutionen för pedagogik, didaktik  
och utbildningsstudier

Uppsala Universitet

[Redacted signature]

**Skriftligt, informerat samtycke till medverkan i intervjustudien om hur lärare arbetar med skönlitteratur och elevers uppfattning om det arbetet.**

Jag har informerats om studiens syfte, om hur informationen samlas in, bearbetas och handhas. Jag har även informerats om att mitt deltagande är frivilligt och att jag, när jag vill, kan avbryta min medverkan i studien utan att ange orsak. Jag samtycker härmed till att medverka i denna intervjustudie som handlar om hur lärare arbetar med skönlitteratur och elevernas uppfattning om det arbetet.

Datum/Ort

---

Signatur

---

Namnförtydligande

---

Tel nr:

---



## Bilaga 4. Samtyckesblankett elev

**Informationsbrev och förfrågan om medverkan i en intervjustudie om hur lärare arbetar med skönlitteratur och elevers uppfattning om det arbetet.**

Vi heter Carmen Lundhall och Katherine Ackman och läser termin 6 på grundlärarprogrammet med inriktning f-3 på Uppsala universitet. I utbildningen ingår att genomföra en studie, som kommer att presenteras i en skriftlig rapport.

Studiens syfte är att bidra med kunskap om hur lärare arbetar med skönlitteratur och elevernas uppfattning om det arbetet.

Deltagandet i studien innebär att en enkät kommer att genomföras. Enkäten beräknas ta omkring 10 minuter. Enkäten kommer att samlas in och behandlas konfidentiellt vilket betyder att deltagarna kommer att avidentifieras och behandlas i enlighet med bestämmelser i Sekretesslagen. Ditt barns medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas.

Hälsningar,

Carmen Lindström

[Redacted]

Katherine Ackman

[Redacted]

Handledare:

Jonas Johansson

Institutionen för pedagogik, didaktik  
och utbildningsstudier

Uppsala Universitet

[Redacted]

**Skriftligt, informerat samtycke till medverkan i intervjustudien om hur lärare arbetar med skönlitteratur och elevers uppfattning om det arbetet.**

Jag har informerats om studiens syfte, om hur informationen samlas in, bearbetas och handhas. Jag har även informerats om att mitt barns deltagande är frivilligt och att jag eller mitt barn, när jag vill, kan avbryta min/deras medverkan i studien utan att ange orsak. Jag samtycker härmed till att mitt barn får medverka i denna enkätstudie som handlar om hur lärare arbetar med skönlitteratur och elevernas uppfattning om det arbetet.

Datum/Ort

---

Signatur

---

Elevens namn

---