



Strukturerade boksamtal och läsengagemang

En observationsstudie i skolår 3

Structured literature discussions and reader engagement

An observation study of school year 3

Katarina Hart

Handledare: Katrin Wennerström

Examinator: Marie Sörlin



Sammandrag

Katarina Hart

Strukturerade boksamtal och läsengagemang

En observationsstudie i skolår 3

Structured literature discussions and reader engagement

An observation study of school year 3

År 2010

Antal sidor: 47

Detta examensarbete undersöker hur elever förhåller sig till strukturerade boksamtal samt hur strukturerat arbete med bänkbok och boksamtal påverkar deras läsengagemang. Studien har genomförts i en år 3-klass där eleverna läst en gemensam bok som bänkbok och därefter skrivit sina tankar och reflektioner om det lästa i sin loggbok. Detta läsande och loggskrivande har sedan legat till grund för boksamtal enligt Chambers metod.

I studien har Chambers metod samt forskning inom läsförståelse, läsmotivation och boksamtal granskats. Elevernas loggböcker har analyserats, observationer har genomförts under boksamtalen och samtalsledaren har intervjuats.

Studien visar att eleverna förhåller sig positiva till boksamtal samt att strukturerat arbete med bänkbok, loggbok och samtal leder till ett ökat läsengagemang. Slutsatsen är att detta strukturerade arbete stimulerar läsengagemang och leder till ökad förståelse av det lästa.

Nyckelord: boksamtal, läsengagemang, bänkbok, loggbok, läsförståelse.

Innehåll

<u>Sammandrag</u>	2
<u>1. Inledning</u>	5
<u>1.1 Syfte</u>	6
<u>1.2 Uppsatsens disposition</u>	6
<u>2. Forskningsbakgrund</u>	6
<u>2.1 Läsprocessen och samtal</u>	6
<u>2.2 Läsförståelse</u>	8
<u>2.2.1 Forskning i läsförståelse</u>	8
<u>2.3 Läsmotivation</u>	9
<u>2.3.1 Förväntningar</u>	9
<u>2.3.2 Inre motivation</u>	9
<u>2.3.3 Yttre motivation</u>	10
<u>2.4 Betydelsen av hög läsmotivation</u>	10
<u>2.5 Chambers och boksamtalen</u>	10
<u>2.5.1 ”Jag undrar”-inriktningen</u>	11
<u>2.5.2 Grundfrågorna</u>	11
<u>2.5.3 De allmänna frågorna</u>	12
<u>2.5.4 Specialfrågorna</u>	12
<u>2.6 Dysthe och dialogen</u>	13
<u>3. Metod och material</u>	13
<u>3.1 Urval</u>	14
<u>3.2 Etiska aspekter</u>	14
<u>3.3 Bänkbok</u>	15
<u>3.4 Läslogg</u>	15
<u>3.5 Observationer</u>	16
<u>3.6 Intervju</u>	17
<u>3.7 Dagboksanteckningar</u>	18

<u>4. Resultat</u>	18
<u>4.1 Sammanställning av boksamtal och läsloggar</u>	18
<u>4.1.1 Vecka 1</u>	18
<u>4.1.2 Vecka 2</u>	20
<u>4.1.3 Vecka 3</u>	21
<u>4.1.4 Antal loggskrivningar och talturer i boksamtalen</u>	22
<u>4.1.5 Taltureernas fördelning mellan typer av frågor</u>	23
<u>4.2 Sammanställning av lärarintervjun</u>	23
<u>4.3 Resultatanalys</u>	25
<u>4.3.1 Loggböckerna</u>	25
<u>4.3.2 Boksamtalen</u>	26
<u>4.3.3 Lärarintervjun</u>	28
<u>5. Diskussion</u>	29
<u>5.1 Metoddiskussion</u>	29
<u>5.1.1 Bänkbok</u>	29
<u>5.1.2 Loggböcker</u>	30
<u>5.1.3 Observationer</u>	30
<u>5.1.4 Intervju</u>	31
<u>5.1.5 Dagboksanteckningar</u>	31
<u>5.2 Resultatdiskussion</u>	31
<u>6. Avslutning</u>	34
<u>Referenser</u>	35
<u>Bilaga 1</u>	36
<u>Bilaga 2</u>	37
<u>Bilaga 3</u>	41
<u>Bilaga 4</u>	42

1. Inledning

I detta examensarbete har jag fått tillfälle att mer ingående undersöka det litteraturarbete som jag startade med en klass i år 3, i samband med ett läs- och skrivutvecklingsprojekt jag gjorde under min Lärarlyftskurs vintern 09/10 på Mälardalens högskola. Detta projekt, ett vänskaps-tema, skulle utmynna i ett mer strukturerat arbete vad gäller bänkbok och högläsningbok samt tillhörande läslogg och boksamtal, enligt Chambers metod (1998) med tankar om grundfrågor. Läsning av bänkbok och högläsningbok ingick sedan tidigare i elevernas skolvardag, dock ej i bearbetad eller strukturerad form utan mer som ”när det blir tid över”-arbete. Metoderna läslogg och boksamtal var alltså helt nya arbetssätt för dem. Klassen, som bestod av många läs- och skrivsvaga elever, var positiv till arbetssättet och de strukturerade boksamtalen vilket gjorde att jag blev inspirerad att fördjupa detta ytterligare i mitt examensarbete.

Ännu en anledning till mitt val av examensarbete var nyfikenheten på de senaste årens låga resultat i läsförståelse (framför allt pojkar i år 9) och elevers låga intresse för läsning av böcker. Jag hänvisar till Lindö (2005:8) som skriver att läs- och skrivundervisningen påverkar lärandet i alla ämnen och hennes oro för att ”om fler elever/individer lämnar grundskolan utan förmåga att förstå, reflektera och skapa mening kan de inte delta aktivt i vårt samhälle!”. Lindö menar att det är skolans uppgift att eleverna får en förståelse för betydelsen av vad god läsförmåga och läsförståelse kan innebära i deras liv. Vidare skriver hon att genom berättandet, högläsningen och samtalet får eleverna möjligheter att utbyta tankar, värderingar och erfarenheter som gynnar identitetsutvecklingen. Hennes resonemang anser jag står i samklang med vad Lpo 94 skriver om språkets betydelse i skolarbetet:

Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Det utvecklar en människas tänkande och kreativitet, hennes relationer till andra och hennes personliga och kulturella identitet. Genom språket blir kunskap synlig och hanterbar. Språkförmågan har alltså stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. (Lpo 94:75)

1.1 Syfte

Syftet med min studie är att jag vill undersöka

- hur elever förhåller sig till strukturerade boksamtal
- hur strukturerat arbete med bänkbok och boksamtal påverkar elevers läsengagemang

1.2 Uppsatsens disposition

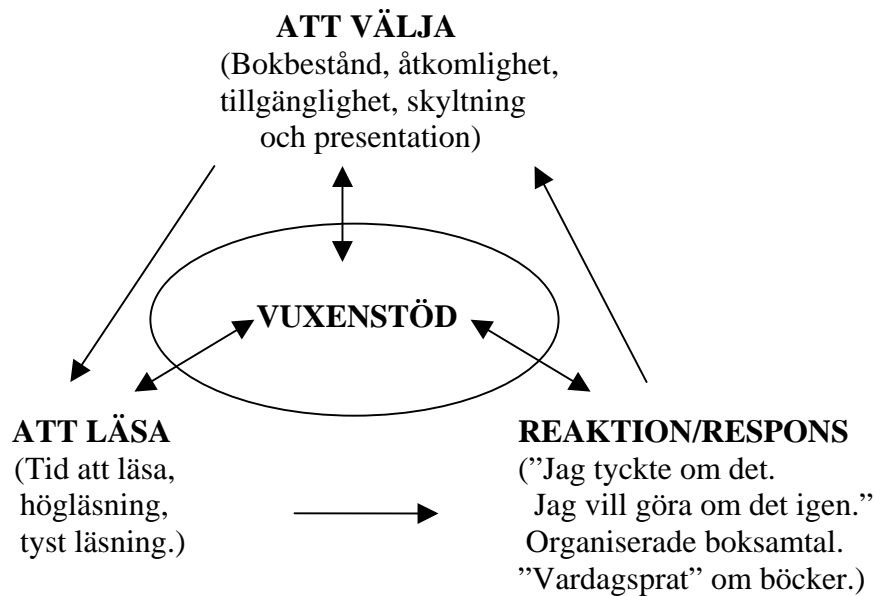
Jag har valt att disponera min uppsats i sex avsnitt. I avsnitt två beskriver jag forskningsbakgrunden med hjälp av teorier, tidigare forskning inom ämnet samt reder ut vissa begrepp och definitioner. Metod och material beskriver jag i det tredje avsnittet tillsammans med urval och de etiska aspekter jag vidtagit. Det fjärde avsnittet redovisar mina resultat som jag analyserat och tolkat genom min undersökning. I det femte avsnittet diskuterar jag resultaten och utvärderar metoden. Avslutningsvis, i avsnitt sex, gör jag en sammanfattning och drar vissa slutsatser av mitt examensarbete som kan ligga till grund för vidare forskning.

2. Forskningsbakgrund

2.1 Läsprocessen och samtal

Språket är en fast och oskiljbar del av samvaron med andra människor, skriver Elbro (2004). För det lilla barnet är språket också en mycket viktig och avgörande färdighet som i sin tur kommer att påverka läsinläringen, menar han. Den allmänna språkförståelsen, både av det skrivna och talade, har stor betydelse för läsförståelsen. Elbro skriver vidare att elever med god läsförståelse är mer aktiva i skolan, har lättare för att koppla ihop det lästa till helheter och att utnyttja sina kunskaper och tidigare erfarenheter i det lästa (2004:171).

Chambers (1998:13) diskuterar var ”pratandet” hör hemma i läsprocessen och har konstruerat ”läsandets cirkel” (se figur 1) som visar hur han menar att läsandets ”drama” hänger ihop. Chambers cirkel visar att just läsande inte bara är en fråga om att avläsa ord utan är ett helt drama uppbyggt av olika samverkande scener. Enligt Chambers har den vuxne (pedagogen) en mycket stor och avgörande roll i samtalet och läsandets konst där han/hon interagerar med eleverna.



Figur 1. Chambers "Läsandets cirkel" (1998:13)

Chambers resonemang ger stöd åt Vygotskys begrepp om *den proximala utvecklingszonen* som används inom den kognitiva kunskapsteorin. Vygotsky hävdar att lärandet sker i samspillet från det yttre (miljön) till det inre (människan). "Genom att i ett meningsfullt sammanhang använda de kunskaper som till en början är något yttre, blir de till något inre. Den vuxnes kunskaper införlivas på så sätt med barnens egen förståelse" (Björk & Liberg 1996). Chambers (1998:16) menar att genom att utmana barnet i dess proximala utvecklingszon används inte enbart den kompetens som barnet besitter i nuläget, utan barnet kan då utvecklas till att nå sin fulla potential. Det är lärarens uppgift att utmana barnet i läsningen och låta det ta del av texter som kan upplevas svåra till en början för att sedan göra dem tillgängliga.

Nilsson (2007:213) anser att den funktion litteraturläsningen har är att underlätta och att fördjupa elevernas insikter och hjälpa dem att utveckla en mera allmängiltig, generell förståelse av det som undervisningen kretsar kring. Genom att arbeta tematiskt, det vill säga ämnesövergripande, med till exempel stenåldern, så får eleverna en möjlighet till ett sammanhang och en helhet i sin skolvardag. Stenåldern ger en röd tråd genom hela undervisningen. Bokens innehåll blir då det som sätts i centrum, det tematiska innehållet vill Nilsson ska utveckla elevernas kunskaper och förståelse. I samtalet görs kopplingar mellan bokens innehåll, det tematiska innehållet och elevernas erfarenheter. Det handlar om att finna den brännpunkt där dessa tre "storheter" överlappar varandra så att en dynamik uppstår i samtalet. Nilsson liknar samtalet vid ett möte mellan elevernas direkta vardagserfarenheter och de

indirekta erfarenheter som de möter genom bokens personer. Resultatet av detta möte kan sedan sättas in i det tematiska sammanhanget och fungera kunskapsfördjupande.

2.2 Läsförståelse

Jag tolkar Bråten (2008) som om samspelet mellan läsare och text fungerar så uppstår en djupare förståelse av det lästa och det förutsätter att läsaren är aktiv. Han säger vidare att läsare och texter är olika, men det avgörande är läsarens språkfärdigheter, kognitiva förmåga och förkunskaper samt dennes motivation och insatser för att försöka förstå textens innehåll. I inledningen av sin bok är Bråten överens med Lindö (2005) om att läsförståelse är en kompetens som har en mycket stor betydelse i dagens kunskapssamhälle. Inte enbart i skolans värld för att tillägna sig kunskap utan också i övrigt för att bli en fullvärdig deltagare både i arbetsliv och övriga samhället. (Bråten, 2008:11).

2.2.1 Forskning i läsförståelse

Enligt en omfattande internationell undersökning av elevers läsförmåga, Programme for International Student Assessment (PISA) som genomfördes under våren 2000, så avslöjades stora skillnader mellan de bästa och svagaste eleverna i svenska skolor. Dessutom var det skillnader mellan könen, flickor presterar på högre nivå än pojkar (PISA 2006, 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse, 2007). Norge hade likvärdiga resultat med Sverige och efter de norska PISA-resultaten började man undersöka norsk läspedagogik. En av slutsatserna i den norska studien var att man gjorde förhållandevis lite för att främja elevernas läsförståelse efter det att de hade tillägnat sig grundläggande läsfärdigheter (avkodningsfärdigheter). Resultatet grundade sig på litteraturstudier, klassrumsobservationer och intervjuer av lärare, skolledare och forskare (Bråten 2008:12). Man ansåg att undervisningen i läsförståelsestrategier försumrades, eleverna blev inte uppmärksammade på hur viktigt det var att förstå texterna de läste eller att de inte fick anstränga sig tillräckligt. Studien kom fram till att lärarna inte hade tillräcklig kompetens för att undervisa eleverna i läspedagogik/läsförståelse. Skolledare och forskare var överens om att lärarutbildningen inte rustade lärarna tillräckligt för att undervisa i läsning på skolans olika nivåer.

2.3 Läsmotivation

Läsning är en aktivitet som kräver viss ansträngning och energi av eleverna hävdar Bråten (2008:75). Läsning är något eleven måste välja framför andra aktiviteter, som t.ex. se på teve, lyssna på musik, idrotta, spela spel eller vara tillsammans med kompisar. Därmed kommer motivationen in i bilden. Varför gör och väljer människan som den gör, hur ser engagemang och uthållighet ut när utmaningar och svårigheter dyker upp? Bråten tänker sig att människans motivation bestäms av hennes uppfattningar, värderingar och mål. När det gäller läsmotivation verkar förväntningar på att klara av uppgiften, det Bråten (2008) benämner att bemästra uppgiften, den inre motivationen och målet för bemästrande vara det som är styrande. Dock har även yttre motivation stor betydelse.

2.3.1 Förväntningar

Bråten (2008:75) anser att förväntningar om hur man klarar av, bemästrar, en läsuppgift bygger på elevens egen värdering av sin läskompetens samt tidigare prestationer. Det innebär att den som tycker sig bemästra läsningen litar på sina erfarenheter och förväntar sig göra det i framtiden också. Det omvända finns också, att den som har det jobbigt med läsningen förväntar sig problem med den även i fortsättningen.

2.3.2 Inre motivation

Elever som har en inre motivation för läsning läser för att de har lust. Det intresserar dem och läsningen ger dem en djupare förståelse (Bråten 2008:76). Nyfikenhet är en del av motivationen och då blir tillfredsställelsen av den ett mål i sig. En annan del av motivationen är engagemang, där eleven blir så uppslukad av sin läsning att den glömmer tid och rum. Den tredje delen är att motiverade läsare har en förkärlek för krävande texter. Detta är i motsats till elever som saknar inre motivation som undviker svårare texter som kräver tankearbete. Slutligen upplever elever med inre motivation en hög grad av frivillighet, de anser läsningen som självvald och självstyrd, inte påtvingad eller kontrollerad utifrån.

2.3.3 Yttre motivation

Dock säger Bråten (2008:76) att det är inte enbart elevernas egna erfarenheter som påverkar läsande och motivation, utan även observation av klasskamraterna har betydelse. D.v.s. om en klasskamrat löser en bestämd uppgift kan det stärka tron på den egna förmågan. Vidare hävdar han att uppmuntran och positiv återkoppling från framförallt föräldrar, lärare och klasskamrater har stor betydelse för elevens förväntningar på sin förmåga.

2.4 Betydelsen av hög läsmotivation

Bråten (2008:77) skriver att komponenterna i läsmotivation är beroende av varandra samt samverkar och påverkar varandra. Det optimala är att "eleven har höga förväntningar på att bemästra läsuppgifter, är inre motiverade och har självutveckling och kompetensökning som överordnade mål för sitt skolarbete". Verkligheten i klassrummet är dock olika, menar han, några läser med engagemang både i skolan och på fritiden medan andra gör det med ansträngning och bara när de måste. Naturligt nog väljer elever med hög läsmotivation att läsa oftare än vad elever med låg läsmotivation gör. Denna motivation ger energi vilket medför att läsmotiverade elever engagerar sig än mer i läsningen. Det i sin tur innebär att dessa elever har en större uthållighet och vilja att hantera och övervinna svårigheter under läsningen än elever med låg läsmotivation.

Sammantaget innebär det att elever med hög läsmotivation läser åtskilligt mer än elever med låg läsmotivation, vilket leder till bättre förståelse av det lästa. Bråten (2008:78) anser att mycket läsning gynnar ordavkodningen, utvidgar ordförrådet, ger kunskaper och utvecklar förståelsestrategier. Däremot säger han det finns ingen *direkt* orsaksförbindelse mellan läsmotivation och läsförståelse. Hög läsmotivation leder till mycket läsning men det är själva läsningen som leder till att eleverna utvecklar de komponenter som ingår i god läsförståelse.

2.5 Chambers och boksamtalet

Chambers (1998) hävdar att man har tre ingredienser i ett boksamtal: entusiasm, frågetecken och kopplingar. Den grundläggande förutsättningen är entusiasm över en läst bok. Man berörs nästan lika starkt över det man tyckt om som det man inte tyckt om och det är det som är dynamiken i samtalet. Han menar att man utbyter entusiasm av två olika slag, i *gillanden* och *ogillanden*. *Gillanden* uttrycker man över det man uppskattat, förvånats över, fångats av eller blivit imponerad av i boken. Medan *ogillanden* ger uttryck för det man inte tyckt om i boken

eller kanske t.o.m. fått en att vilja sluta läsa. Chambers påstår att man som läsare ofta uttrycker ogillanden över sådant man inte förstått i boken. Därför är det viktigt att våga rätta ut dessa svårigheter, *frågetecknen*. Genom att vi utbyter och rätar ut frågetecknen i samtalet så har vi också möjlighet att upptäcka vad texten har för innebörd för oss. Ett sätt att lösa svårigheter kan vara att hitta samband och mönster vad gäller språket, händelser, personer i boken, symboler, motiv m.m. Dessa *kopplingar* ger oss ett sammanhang som visar hur saker och ting hänger ihop, eftersom människan av naturen vill förstå och se en mening. Boksamtal är ett sätt att reda ordning i tankar och känslor som väckts av boken samt den tolkning, eller tolkningar, som vi tillsammans skapar av det lästa, menar Chambers.

2.5.1 ”Jag undrar”-inriktningen

Utifrån ovanstående tankegångar har Chambers (1998:61) skapat ”Jag undrar”- inriktningen. Chambers använder sig av den engelska termen ”Tell me” som en inbjudan till ett samtal, en dialog. I svenskan har den blivit översatt till ”Jag undrar” istället för t.ex. ”Berätta för mig”, detta för att undvika associationen till en berättelse eller ett längre utlägg. Själva grundtanken med termen är att man verkligen vill höra om läsarens upplevelser. Man vill höra vad läsaren gillade, ogillade, dennes tankar och känslor, frågor och funderingar o.s.v. Läsaren måste veta att allt den har lust att berätta är värt att berättas. Det gäller att undvika ”Varför”-frågan, som enligt Chambers, inte erbjuder någon öppning utan tvärtom kan få vem som helst att sluta prata. Det är viktigt att det man säger är en inbjudan till samtalet.

2.5.2 Grundfrågorna

Efter det man läst boken eller avsnitten så inleder läraren eller samtalsledaren, enligt Chambers modell (1998:114), boksamtalen med att ställa de fyra grundfrågorna:

- Jag undrar... om det var något speciellt du gillade i boken?
 - om det var något du inte gillade?
 - om det var något du inte förstod eller tyckte var svårt? (frågetecknen)
 - om du lade märke till några mönster eller kopplingar?

Elevernas svar skriver läraren kortfattat i fyra kolumner, en kolumn för varje fråga, synligt på tavlan eller overhead. Läraren har sedan fyra uppgifter under samtalet:

1. Att hela tiden föra tillbaka läsaren till texten genom frågan ”Hur vet du det?” eller liknande öppen fråga.
2. Att vara beredd på att ställa allmänna frågor (se 2.5.3).
3. Att vara beredd på att ställa specialfrågor (se 2.5.4) som är knutna till just denna bok. Detta för att hjälpa läsaren hitta in i texten om den inte lyckas på egen hand.
4. Att med jämna mellanrum sammanfatta det som sagts. Detta för att hitta en röd tråd i samtalet som så småningom ska leda fram till elevens tolkning.

2.5.3 De allmänna frågorna

De allmänna frågorna är till för att ge jämförelser, idéer och åsikter som underlättar förståelsen, att vidga språk- och referensområdet, som Chambers (1998:115) uttrycker det. Dessa frågor kan t.ex. bestå av:

Jag undrar... Har du läst andra böcker som liknar den här?

Har du läst boken förut? Var den annorlunda nu?

Har något av det som händer i boken någonsin hänt dig?

Hur många olika berättelser kan du hitta i boken?

Om du skulle berätta om boken för någon kompis, vad skulle du berätta då?

2.5.4 Specialfrågorna

Specialfrågorna handlar om bokens ”personlighet” vad gäller språk, form och innehåll, enligt Chambers (1998:111). Vi behandlar det t.ex. genom att fråga:

Jag undrar... hur lång tid tog det för alltihop i boken att hända?

Var någonstans händer det här?

Vilken av personerna blev du mest intresserad av?

Vem var det som berättade historien? Vet vi det? Hur vet vi det?

Alla dessa frågor är en hjälp att föra samtalet vidare, enligt Chambers (1998:117). Det är viktigt att komma ihåg att samtalsledaren låter samtalet gå åt det håll som elevernas kommentarer och reflektioner pekar.

2.6 Dysthe och dialogen

Dysthe (1996:220) anser att genom att integrera skrivande och samtal främjas lärandet om läraren medvetet arbetar med detta samspel i ett socialt rum – det dialogiska eller flerstämmiga klassrummet. Hon pekar på vikten av den vuxnes stöd, att den dialogiska undervisningen kräver ett samspel mellan lärare och elever, men också elever sinsemellan. Här använder Dysthe uttrycket ”scaffolding” (1996:56), en slags stödstruktur, som hon anser att lärare och kamrater utgör för eleven i den nära utvecklingszonen där dialogen är en grundläggande del.

Dysthe menar att all förståelse är aktiv och social så med det dialogiska samspelet växer lärandet fram gemensamt. Vidare skriver Dysthe att det är viktigt för den kognitiva utvecklingen att främja ”skriva för att lära”-modellen eftersom det utvecklar det logiska tänkandet (1996:85). Skrivande är en dialogform som läraren kan använda både individuellt och i klassform, som ett redskap för inläring och tänkande. Genom att gå från det muntliga till skrivande utvecklar skrivandet själva tankeförmågan, ”skriva för att tänka”. Ett flerstämmigt och dialogiskt klassrum är nödvändigt för lärande, reflektion och grundläggande värderingar vilket gör våra elever till fungerande människor i ett demokratiskt samhälle, anser Dysthe.

3. Metod och material

Jag har valt flera metoder utifrån både ett kvalitativt och kvantitativt synsätt för att få svar på min frågeställning, så kallad metodologisk triangulering (Denscombe, 2009:188). Metoderna jag valt är observation, läslogg, intervju och egna dagboksanteckningar. Genom att välja flera olika insamlingsmetoder tror jag mig få en mer fullständig bild över hur strukturerat arbete av bänkbok och boksamtal påverkar elevernas läsengagemang.

Ordningsföljden av metoderna är egna dagboksanteckningar (som har pågått hela studien), bänkbok, läslogg, observation och intervju av lärarkollegan som var samtalsledare under boksamtalen. Under en treveckorsperiod kombinerades läslogg och observation eftersom dessa pågick parallellt. Observationerna gick ut på att jag studerade elevernas aktivitet gällande antalet talturer samt innehållet i dem enligt Chambers (1998) modell med de fyra olika kategorierna enligt grundfrågorna (se 2.5.2). De metoder som dominerat min studie är observation och läslogg. Jag har analyserat läsengagemang genom att studera antal talturer i boksamtalen, typerna av talturer (vilka frågor de bemöter i Chambers modell) samt elevernas antal logginlägg och dess innehåll.

3.1 Urval

Urvalet, undersökningsgruppen, har bestått av en grupp med 13 elever i skolår 3, på en förskoleklass till år 5-skola i Mellansverige. I klassen går fem pojkar och åtta flickor. Inledningsvis fick eleverna veta att jag skulle använda mig av denna undersökning i mina studier på högskolan. Till föräldrarna skickade jag ett missivbrev (se bilaga 1) där jag informerade om upplägget av mitt examensarbete samt deras barns eventuella deltagande. Genom undersökningsperioden följde jag sedan elevernas läsloggar, genom att läsa och kommentera dem utifrån deras reflektioner, funderingar och frågeställningar. Slumpvis valde jag efter studiens slut ut tre flickor och tre pojkar bland de elever där jag fått ett godkännande av både föräldrar och eleverna själva, för att analysera deras loggböcker och deltagande i boksamtalen. Det jag hade som kriterium var att eleverna skulle kunna skriva självständigt i sina loggböcker och eftersom två av eleverna har specifika läs- och skrivsvårigheter tog jag inte med dem i studien.

3.2 Etiska aspekter

Jag har i min studie och i skrivandet av mitt examensarbete tagit hänsyn till olika etiska aspekter. Det innebär att alla uppgifter om informanterna, de sex elever och den lärarkollega som deltar i studien samt vilken skola som de arbetar på, behandlats konfidentiellt. Detta informerade jag om i missivbrevet till föräldrarna samt inför intervjun av läraren. Eleverna fick information muntligt av mig om att jag inte använder deras riktiga namn eller skola i mitt examensarbete. Även om eleverna var positiva till ett deltagande så insåg jag att de står i en beroendeställning till mig i egenskap av att de är mina elever och att det kunde finnas de som inte skulle våga säga nej till ett deltagande i studien. Detta har jag försökt undvika genom att enskilt låta dem få fylla i en liten folder där de hade möjlighet att säga ja eller nej till att delta i studien. Jag fick alla föräldrars godkännande och alla elever utom tre flickor kryssade ja på sin deltagarlapp. Även min kollega kan anses stå i beroendeställning till mig i egenskap av att vara min klasskollega och inte våga säga nej till ett deltagande som samtalsledare. Detta har varit svårt att kringgå, dock har jag tolkat hennes deltagande som endast positivt från hennes sida.

I mitt examensarbete har jag namngett Skolan som Bokskolan och läraren har fått namnet Anna Andersson. Eleverna har jag namngett som Bertil, Carl, David, Ester, Fanny och Gisela vad gäller analyser av läsloggar och deltagande enligt observationsscheman. Flera av eleverna

i klassen är svaga läsare och skrivare. Det slumpvis utvalda urvalet blev en ganska representativ blandning av både goda och svaga läsare och skrivare.

Föräldrarna kommer senare under våren få ta del av resultatet av studien under utvecklingssamtalen, där jag kommer att redovisa det muntligt inför dem och eleverna.

3.3 Bänkbok

Veckorna innan studien läste jag *Hemligheten* skriven av Åsa Storck som högläsningssbok för eleverna. Vi arbetade under denna period med stenåldern och jag ville rama in arbetet med även skönlitteratur. Genom ett tematiskt arbetssätt integrerade jag flera ämnen tillsammans med skönlitteratur. Detta för att ge eleverna en större möjlighet till helhet, förståelse och sammanhang i deras dagliga undervisning (jfr Nilsson, 2007). Högläsningen gav också en förförståelse inför den bok som de sedan skulle läsa själva som bänkbok, del 2, *Fångad av främlingar*, skriven av samma författare. Här hade jag förmånen att kunna integrera min studie med kommunens ”läsa-skriva-räkna”-satsning. Jag fick pengar till att handla in en klassuppsättning av Åsa Starcks *Fångad av främlingar* som gjorde denna studie möjlig eftersom eleverna då kunde läsa och diskutera samma bok. Läsningen av boken delades in i tre delar, där eleverna hade en vecka på sig att nå fram till samma sida och efterföljande boksamtal. Hela boken lästes alltså ut på tre veckor, lika lång tid som studien tog.

3.4 Läslogg

Efter högläsningssboken *Hemligheten* fick alltså eleverna själva läsa del 2 *Fångad av främlingar* som bänkbok. Denna bok läste samtliga i gruppen varje morgon under sin tysta läsning i klassen. I denna grupp finns två elever med specifika läs- och skrivsvårigheter, varför de fick lyssna till sina bänkböcker som ”Daisy”-böcker vid varsin dator. (Daisy är en slags talbok, modernare variant av bok och band, som de lyssnar till med hörlurar). Parallellt med sin egen läsning skulle de också föra läslogg utifrån ett fritt tänkande om det lästa. Som stöd fanns Chambers grundfrågor som ”Jag undrar”-kategorier (se 2.5.2) inklistrade på pärmens insida om eleven kände att den ville ha något att utgå från i sitt skrivande. De två eleverna med läs- och skrivsvårigheter fick skrivhjälp med sina läsloggar av oss vuxna.

Läsningen av bänkboken delades in i tre delar, där det efter varje del kom ett boksamtal. Detta för att alla elever skulle orka med ett visst antal sidor innan boksamtalet men också för att jag skulle få fler tillfällen att observera. Jag har också vid tre tillfällen läst, kommenterat

och fört en dialog med eleverna i deras loggböcker. Även Anna Andersson har under studiens gång läst deras loggböcker för att se vad de skrivit och ev. följa upp det under boksamtalet, vilket eleverna informerades om. Elevernas loggböcker har jag sedan använt som analysunderlag i min kvalitativa metod, där jag tittat både på antal och mängd i loggskrivandet.

3.5 Observationer

Jag valde att vara en erkänt öppen observatör i gruppen med ett strukturerat observations-schema enligt Denscombe (2009). Anna Andersson använde sig av Chambers (1998) metod med grundfrågor (se 2.5.2) i boksamtalet. Hon skrev upp dem som rubriker i spalter på svarta tavlan för att även eleverna skulle få en översikt över vad som efterfrågades och blev sagt under boksamtalet. I observationsschemat noterade jag elevernas antal talturer samt samtalsinnehåll enligt samma kategorier som på tavlan. Anna, som hittills inte var så van vid boksamtal, fick också en manual utifrån Chambers "Under samtalsgången". Detta utifall samtalen skulle "fastna" och hon behövde stöd för att komma vidare samt hur hon kunde avsluta. Manualen hade följande punkter:

1. Föra tillbaka samtalen till texten genom:
 - Hur vet du det?
2. Allmänna frågor som:
 - Känner ni igen det?
 - Har ni läst något liknande tidigare?
 - Vilka olika berättelser kan man hitta i boken?
3. Specialfrågor
 - t. ex. faktafrågor angående stenåldern.
4. Avslutningsvis
 - sammanfatta handlingen så långt och inför nästa samtal.

I detta observationsschema noterade jag elevernas antal talturer, i kolumn 1, samtalsinnehåll enligt kategorierna i Chambers (1998) grundfrågor (se 2.5.2) i kolumnerna 2-5. I observationsmatrisen (bilaga 2) har jag sammanställt resultaten från alla samtalen elevvis och även lagt till deras antal loggskrivningar i kolumn 1. Talturerna överensstämmer inte helt med antalet innehållsnoteringar. Detta beror på att jag observerade hela klassen och endast noterade innehållet av samtalen mycket kort. Ibland om det bara var ett kort nej eller ja, eller något ovidkommande så noterade jag endast talturen men inte innehållet.

Dessutom hade jag en kolumn med "Annat", kolumn 6, där innehåll i samtalen inte gick under rubrikerna med grundfrågor. Detta "Annat" kunde vara sådant som samtalsledaren inte skrev upp på tavlan eller som jag omtolkade till något "Annat" än grundfrågor. I analysen

efteråt har jag sedan kunnat tolka detta innehåll som allmänna och specialfrågor (se 2.5.3 och 2.5.4).

Anledningen till att jag ville att eleverna skulle hålla sig till endast grundfrågorna var att de och Anna var nybörjare vad gällde boksamtal, därför var det viktigt att ha en enkel och bra samtalsstruktur som alla kunde följa. Dock gled samtalet ibland över till även mer djupare tolkningar samt specialfrågor som gjorde att det fanns behov för denna kolumn med ”Annat”.

Det blev tre observationstillfällen i helgrupp. Detta för att få fler tillfällen till analys av frågeställningarna samt att eleverna skulle känna sig mer bekväma med samtalsituationen och att jag fanns i bakgrunden som observatör. Det var lärarkollegan Anna Andersson som var samtalsledare under dessa boksamtal, tre tisdagmorgnar i rad vid samma tidpunkt.

Beräknad samtalstid var ca 40 min och det fanns utrymme för mer tid om det behövdes. Tanken från första början var att dela in gruppen i två mindre för att eleverna och samtalsledaren skulle känna sig mer bekväma i situationen, samt att jag som observatör skulle få bättre möjlighet till att observera ett mindre antal elever. Men p.g.a. personalbrist och parallell gående nationella prov blev detta inte genomförbart. Efter det valde vi att göra alla tre observationstillfällen lika vad gällde gruppstorlek, tid och plats. Efter samtliga tre observationstillfällen har jag sedan kategoriserat och analyserat råmaterialet för att komma fram till ett resultat (jfr Denscombe 2009).

3.6 Intervju

Jag valde att göra en kvalitativ semistrukturerad personlig intervju (Denscombe, 2009:234) med kollegan Anna Andersson, efter att samtliga boksamtal var avslutade. Jag utgick från en intervjuguide som bestod av öppna frågor utifrån större frågeområden, där jag var inställd på att vara flexibel vad gällde ordningsföljden samt att låta henne utveckla sina synpunkter (se bilaga 3). Jag genomförde intervjun på vår arbetsplats för att det skulle kännas så naturligt som möjligt för oss båda. Intervjun beräknade jag till ca 30-45 min och jag spelade in den, vilket jag informerat kollegan om tidigare och fått samtycke till. Detta för att helt kunna koncentrera mig på själva samtalet även om jag antecknade under tiden. Före intervjun hade jag informerat Anna Andersson om att alla uppgifter om henne, eleverna och skolan skulle vara konfidentiella. Efter intervjun har jag transkriberat den och sedan kategoriserat innehållet utifrån intervjuguiden.

3.7 Dagboksanteckningar

Under studiens gång, från start till slutförande, har jag fört egna dagboksanteckningar. Det har blivit en blandning av självrapportering och reflektion ur mitt eget perspektiv (jfr Patel & Davidson, 2003:66). Detta för att jag skulle veta vad jag har gjort när och hur, samt reflektioner efteråt om hur olika moment i studien hade gått. Dessa anteckningar jag använt som ett stöd i min metoddiskussion.

4. Resultat

4.1 Sammanställning av boksamtal och läsloggar

Nedan presenterar jag sammanställningen och resultatet av observationerna samt elevernas läsloggar (se bilaga 2 och 4). Läsningen av vissa kapitel, skrivandet av loggbok om det lästa, samt själva boksamtalet om det lästa, redovisas nedan veckovis. Begreppet *kommentar* syftar på elevernas engagemang i samtalen, inte att de kommenterat det sagda.

4.1.1 Vecka 1

Inför det första boksamtalet kan man i **Bertils** loggbok se en stor aktivitet av de första kapitlen där han skriver mycket och omfattande (4 ggr) Efter sin första läsning har han kategoriserat händelserna i gillande, ogillande och frågor, jag antar att han inte märkt det själv. Han sammanfattar i slutet av sitt läsande samt ställer också någon fråga. Bertil är engagerad under boksamtalet (9 ggr) dock mest med Ja eller Nej-svar förutom under ”Jag undrar”-rubriken *gillade*. I slutet gör han en mycket bra berättande sammanfattning av det som hänt dittills i boken inför hela gruppen.

Carl har i sin loggbok endast skrivit två kommentarer; ”RAM ÄR FUL” samt två dagar senare ”BOKEN ÄR UTLÄST”. Carl är engagerad under det första boksamtalet (6 ggr) dock utan att ha så mycket att säga som angår själva läsandet. Han gör en kommentar under ”Jag undrar”-rubriken *ogillar* med ”Ram är ful”. När samtalsledaren Anna undrar om eleverna läst eller sett något liknande det som händer i boken (kopplingar) så begär han ordet flera gånger och berättar om en bok som han inte kommer ihåg namnet på samt filmen Avatar. Han får

ibland vänta en lång stund innan han får ordet, hinner ibland också glömma vad han skulle säga när han får ordet.

Inför det första boksamtalet har **David** skrivit i sin loggbok vid 2 tillfällen. Vid det första märks det att han har utgått från Chambers "Jag undrar"-frågor som sitter på insidan av hans bok. Där har han svarat med ja och nej och utvecklat sina ja-kommentarer. David är mycket engagerad under det första boksamtalet (6 ggr). Han är klar över vad han vill säga under de olika "Jag undrar"-rubrikerna. Han är den elev som gör flest kopplingar både till andra böcker men också till själva Stenålderstemat som de jobbat med under några veckor.

Ester tycker om att skriva i loggboken (4 ggr), ibland läser hon inte klart förrän hon börjar skriva. Hon redogör för det som händer i boken och uttrycker ibland känslor över det lästa ("sorgligt när grisen smet"), vid Chambers *gillade*- och *ogillade*frågor. Under skrivtillfälle 3 blir plötsligt skrivandet och stavningen nästan korrekt, då jag kan se att hon skrivit av boken. Under tillfälle 4 har hon beskrivit händelseförloppet med korta ordalag men med sin egen stavning. Ester är lite avvaktande i början av det första boksamtalet, men både får och begär ordet flera gånger (6). I början svarar hon med en axelryckning när samtalsledaren Anna undrar om hon har något att berätta. Dock har hon kommentarer när det gäller kopplingar/mönster samt att hon tycker att boken påminner om Harry Potter (filmen).

Fanny är en god läsare och har på två mornar läst sina kapitel och skrivit 2 ggr i sin loggbok. Hon skriver fritt sammanfattande och reflekterande. Under det första boksamtalet håller hon en låg profil (4 ggr), begär inte ordet direkt utan får det utav samtalsledaren Anna som undrar hur Fanny tänker. Hon berättar i *ogillande*-frågan hur hon ser blicken från vildsvinet som säger "Slå inte ihjäl mig!". Hon jämför också boken med Vargbröder som hon läst.

Gisela har i sin loggbok skrivit både berättande, omfattande och reflekterande. I mängd är hon en av dem i klassen som skrivit mest inför det första samtalet (3 ggr). I det första boksamtalet håller Gisela en mycket låg profil och rycker mest på axlarna när Anna ger henne ordet (2 ggr). Det enda hon säger är "gillade boken sådär..." trots att hon i loggboken skrev att boken var spännande.

4.1.2 Vecka 2

Denna omgång skriver **Bertil** betydligt mindre i sin loggbok (2 ggr) och mer i sammanfattande form. Bertil är dock mycket engagerad under själva boksamtalet (8 ggr). Denna gång har han fler och fylligare kommentarer under de andra rubrikerna *ogillade, frågor och mönster*. Han har dessutom funderingar runt Tidars död, varför han valde att göra som han gjorde samt spekulationer om hur det ska gå fortsättningsvis i boken.

I loggboken har **Carl** inte skrivit något denna vecka ("Jag är ju klar med boken!"). Under denna samtalsomgång är Carl mycket engagerad (11 ggr) och kommer med många kloka och träffande kommentarer under "Jag undrar"-rubrikerna. Det är inte så stor konkurrens om talutrymmet idag, så han behöver inte direkt vänta på att få ordet. I slutet av samtalet stjälar han föreställningen genom att berätta fortsättningen och slutet av boken. Detta innan Anna hinner stoppa honom, men de övriga eleverna tar det förhållandevis bra.

I loggboken skriver **David** nu på ett mer reflekterande sätt än i den första omgången (2 ggr). Även denna gång är David engagerad (6 ggr) och klar i sina kommentarer i boksamtalet. Dock gör han inga kopplingar denna gång.

I loggboken uttrycker **Ester** flera saker som hon inte tycker om eller som är otäcka (3 ggr). Hon uttrycker också att hon inte förstår ("om elden som började på något"). Men också att Inna pussade Ram, och att kinden var varm. Denna gång är Ester betydligt mindre engagerad i samtalet (3 ggr), uttrycker också att hon är trött. Hon har en liten märklig fundering om att det kanske är djuren som ska hjälpa till att släcka elden, har svårt att vidareutveckla det när Anna ber om det. Däremot uttrycker hon att det var otäckt när främlingarna fångade Inna.

Denna vecka är det två betydligt torftigare kommentarer skrivna i **Fannys** loggbok. Under boksamtalet är det ungefär samma engagemang som förra gången (4 ggr). Dock har Fanny kommentarer om grundfrågorna *gillar* och *ogillar* samt svarar på Annas funderingar om Tidar samt främlingarnas närvaro i byn.

Inför nästa boksamtal skriver **Gisela** betydligt mer kortfattat i sin loggbok (2 ggr). I detta samtal är hon i princip helt tyst, framför endast ett "Nej" när Anna undrar om hon kunde se några kopplingar eller mönster i boken.

4.1.3 Vecka 3

I sin loggbok har **Bertil** skrivit något mer omfattande denna omgång (4 ggr). Det nya i hans skrivande är att hans kommentarer efterföljs av t.ex. skratt ("HaHa") och frågor. Eftersom jag för en dialog med eleverna vid några tillfällen i deras loggböcker, så ser jag det som att frågarna är riktade till mig. Bertil är även denna gång mycket engagerad under samtalet (7 ggr). Det är konkurrens om samtalsutrymmet under detta samtal annars hade han nog haft fler tillfällen ändå. Vissa av hans kommentarer under "Jag undrar"-rubrikerna är helt nya, andra är sådant han berättat tidigare.

Eftersom **Carl** läst ut boken och inte varit med på högläsningen av "Hemligheten" så har han fått läsa del 1 som bänkbok under tysta läsningen på morgonen denna vecka. Den boken kommenterar han kortfattat men positivt i sin loggbok (1 ggr). I det tredje och sista samtalet inleder Carl med att larva och tramsa med kommentarer. Han samlar sig dock och är även denna gång mycket engagerad (8 ggr) trots att det blir en del väntan på att få ordet. Denna gång gör han en koppling mellan de båda böckerna om personerna Ram och Sarvo.

Inför det sista samtalet skriver **David** en kort sammanfattning om hur han upplevt boken (1 ggr) i sin loggbok. Ingen direkt reflektion märks. David är återigen mycket engagerad i boksamtalet (8 ggr). Han har också kommentarer vid samtliga "Jag undrar"-rubrikerna. Han uttrycker också empati i sina kommentarer; "jag tycker om, tyckte synd om, funderingar kring Tidars död" etc.

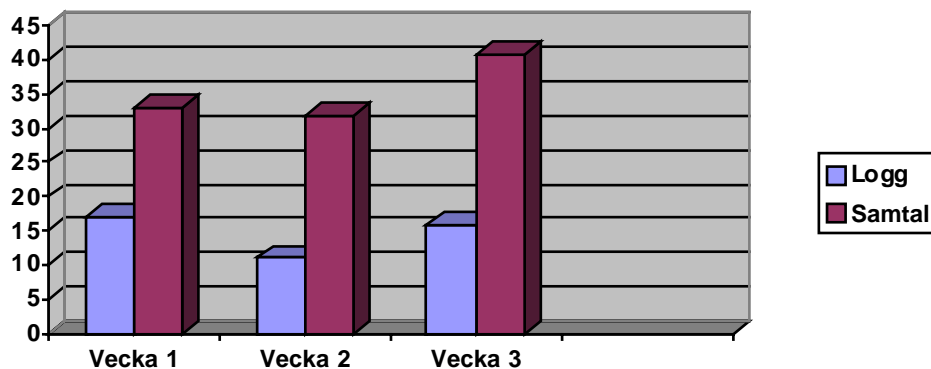
I loggboken inför det sista boksamtalet har **Ester** endast skrivit en gång, men även denna gång uttryckt egna känslor om det som händer i boken. Dock märks det en stor skillnad i ett positivt engagemang under själva samtalet (8 ggr). Hon ger exempel i kategorierna *gillade* och *ogillade* samt har förslag på Annas undranden vad gällde främlingarnas närvaro och Tidars försvinnande ute på sjön.

Inför den sista omgången har **Fanny** skrivit tre inlägg i sin loggbok, två av dem sammanfattande och den tredje utifrån Chambers undrar-frågor. Fanny har ett något större engagemang under det sista samtalet (6 ggr) där hon även begär ordet något mer än tidigare. Hon har svar på de andra barnens fråga om varför Inna och Ram togs tillfånga av främlingarna samt Annas fundering på vilka de upplevde som huvudpersoner i boken.

Gisela har inför det sista boksamtalet skrivit lite sammanfattande om Innas fångenskap och i det andra skrivinlägget gjort en tabell enligt Chambers metod, samma som används på tavlan under samtalen. I den har hon sedan under varje rubrik plockat in de synpunkter hon har på det lästa under *gillade* och *ogillade*. Under *frågor* och *kopplingar* har hon markerat med ett X, d.v.s. att hon inte har något att kommentera där. I själva samtalet är Gisela något mer engagerad än tidigare (4 ggr) men säger inget om de frågor hon skrivit om i sin loggbok, men däremot har hon en fråga (”vilka är på bilden på s.69?”). Hon gör en klarsynt koppling om att Inna blir tillfångatagen både i första och andra boken, i första av Ram och nu i den andra av främlingar. När Anna undrar i ett senare skede av samtalet hur främlingarna kunde hitta till byn så tror hon att barnen visat vägen.

4.1.4 Antal loggskrivningar och talturer i boksamtalen

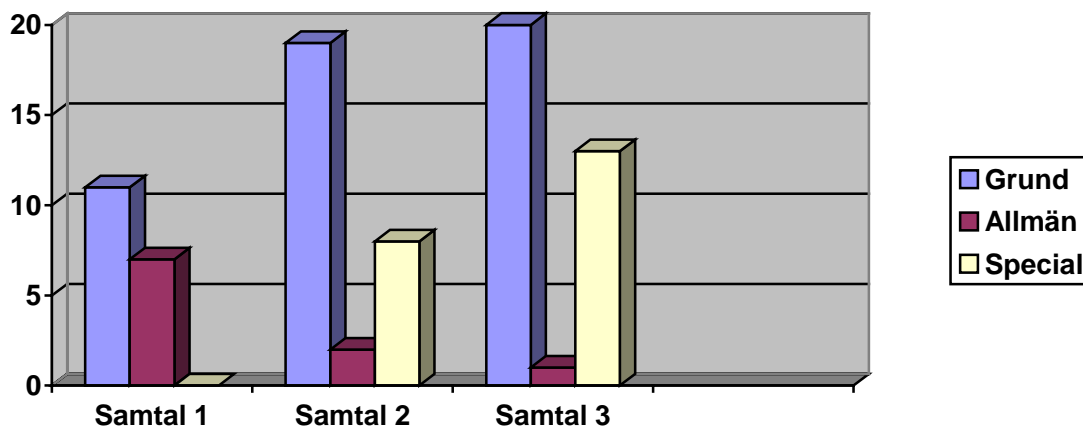
I figur 2 nedan redovisar jag elevernas aktivitet i antal loggskrivningar och boksamtal under studiens tre veckor. I det tredje samtalet kan man se en klar ökning i aktivitet vad gäller antalet kommentarer i samtalet .



Figur 2. Antal loggskrivningar och talturer under vecka 1-3.

4.1.5 Talturernas fördelning mellan typer av frågor

I figur 3 nedan redovisar jag fördelningen mellan typer av frågor under talturerna i boksamtalen i grund-, allmänna- och specialfrågor enligt Chambers metod (1998). Man kan utläsa en klart stegrande ökning av antalet specialfrågor under samtal två och tre. (Här vill jag förtydliga att antalet talturer i figur 3 är redovisade enligt sitt innehåll och överensstämmer inte med figur 2, där även endast korta ja och nej svar är redovisade.)



Figur 3. Antal talturer under de tre boksamtalen indelade i grund-, allmänna- och specialfrågor.

4.2 Sammanställning av lärarintervjun

Anna Andersson är 37 år och är utbildad 1-7 lärare sedan 2002. Hennes erfarenhet av arbete med skönlitteratur i klassrummet har hittills bestått av läsning av bänkbok och högläsningsbok. Däremot samtal kring böcker har varit ytterst begränsad och endast runt korta texter. Arbetet med bänkboken har bestått av att eleverna fått fylla i en bokrecension när de läst klart, där de fått ange författare, illustratör, handling och vad de tyckt om boken.

I studien upplevde Anna att eleverna förhöll sig positiva till boksamtalen och att de uppskattade att få dela upplevelsen av en gemensamt läst bok, vilket de inte är vana vid. Anna trodde innan att hon skulle få kortfattade svar som ”ja” och ”nej” eller att eleverna skulle vara fokuserade på vad hon som lärare ville ha för svar. Istället upplevde hon att det kom fler idéer och tankar även om sådant hon inte tänkt sig, att eleverna hade mycket att berätta som hon ville utvidga. Anna upplevde att det var eleverna som ledde samtalen även om det var hon

som styrde dem. Däremot tyckte hon inte att alla elever riktigt kom till tals även om hon försökte få samtliga delaktiga.

Chambers ”Jag undrar”-frågor upplevde Anna var bra som en grund i samtalet. Kategorierna *gillade* och *ogillade* gav alla en möjlighet att komma till tals oavsett om man gillat boken eller ej. Kategorin *frågor* tycker Anna är viktig att man tar upp eftersom eleverna gärna vill tro att de förstår allting. *Mönster* och *kopplingar* var hon skeptisk till innan samtalen. Men tvärtom mot vad hon trott så upplevde hon att hon fick de mest intressanta och djupa kommentarerna där. Även de elever som hon inte kanske förväntat sig glimmade till under denna rubrik. Så i efterhand var hon glad över att den var med. Däremot menar Anna att det är viktigt att man förklarar den kategorin som vi gjorde innan, så eleverna får en förståelse för vad den innebär. Annars ansåg Anna att det var ett lagom antal kategorier för deras ålder och läsvana. Att boken dessutom handlade om stenåldern förstärkte det hela ytterligare, eftersom hon tillsammans med eleverna kunde göra kopplingar även till faktainnehållet.

Sambandet mellan boksamtal och läsande påverkar varandra väldigt mycket, anser Anna. När eleverna hör de andra prata om sina läsupplevelser smittar samtalet av sig och ger ”Aha-upplevelser”. Detta påverkar eleverna att läsa mer och noggrannare eftersom deras läsning ska användas till något, menar hon. Dessutom medför det att eleverna tänker samtidigt som de läser, ”läser mellan raderna”, och inte enbart tekniskt och mekaniskt. En annan faktor som också påverkar är att det är ”mysigt” att samlas och samtala om en bok tillsammans, anser hon.

Anna är övertygad om att hon kommer att använda böcker mycket mer i sin undervisning framöver. Redan nu arbetar hon med samma bok-och samtalsmodell i sin egen klass sedan någon vecka tillbaka. Dessutom kommer hon att prata mer kring böcker redan från tidig skolstart även om eleverna inte kan läsa, diskutera bilder och bildföljder. Anna lyfter också fram att det är lätt att man arbetar med läsningen rent tekniskt och sen när väl eleverna kan läsa så vill man plötsligt att de ska vara bokslukare. Därför är det viktigt att man som lärare är med och påverkar elevernas bokval samt finns som stöd för dem.

4.3 Resultatanalys

Nedan analyserar jag och diskuterar resultaten av loggböcker, samtal och lärarintervjun utifrån min teoretiska bakgrund.

4.3.1 Loggböckerna

Jag kan utläsa ett stort engagemang i elevernas loggböcker i samband med starten när eleverna fick sina nya böcker (se figur 2). Flickorna skrev mer fritt sammanfattande medan flera av pojkarna hade utgått från Chambers (1998) ”Jag undrar”-frågor. Detta tolkar jag som att pojkarna behövde ett stöd i sitt loggskrivande för att komma igång, detta vuxenstöd som Chambers beskriver i ”Läsandets cirkel” (1998:13).

En av flickorna, Ester, som verkar osäker har istället skrivit av några partier i boken. Denna osäkerhet förstärks i vecka två, där hon också skriver att hon inte förstår vissa händelser. Esters osäkerhet anser jag kan bero på två faktorer. En kan vara att hon har en annan språklig bakgrund som gör att hon inte alltid förstår det hon läser, vilket är i samklang med det Bråten (2008) skriver, att språkfärdigheter, kognitiv förmåga samt förkunskaper har stor betydelse för läsförståelsen. Den andra kan vara att Ester ibland har för bråttom i sin läsning, vilket är ett karaktärsdrag hos henne, men som också påverkar hennes förståelse negativt.

Däremot Davids säkerhet, som utmärks av ett mer fritt och reflekterat skrivande till skillnad mot första veckan, tolkar jag som att han har den inre motivation som Bråten (2008) beskriver. David är nu så uppslukad, engagerad, av den spännande boken så han behöver inte Chambers stödfrågor.

I övrigt är det ett ganska kortfattat skrivande bland eleverna under vecka två, vilket jag tolkar som att de är fullt upptagna med de nationella proven samt att det inte är så mycket nytt för dem i själva boken. Den allra första entusiasmen har lagt sig.

Däremot kan jag urskilja ett mycket stort engagemang den sista veckan i skrivandet (se figur 2). Detta engagemang beror säkert på det spännande slutet men också att eleverna nu vet vad som förväntas av dem. De flesta av dem gör en liten sammanfattning av boken, där flera återigen använder sig av Chambers ”Jag undrar”-frågor. Gisela använder sig t.o.m. av en likadan tabell i sin bok som används gemensamt på tavlan under samtalen. Detta tolkar jag som att hon nu är bekväm i Chambers modell och känner sig mer säker på hur hon ska använda sig av hans ”Jag undrar”-frågor. Detta anser jag styrks av Bråtens (2008) resonemang om klasskamraternas påverkan och betydelse av den egna förmågan. Ytterligare bevis på ökat engagemang är Bertils frågor och små skratt i sin loggbok den sista veckan. Jag tolkar dessa som kännetecken på att han för en dialog med mig i sitt skrivande eftersom jag varje vecka

kommentarer var och ens skrivande. Bertil har nappat på mina frågor och undrar vad jag tycker i vissa saker, vilket jag anser är ett bevis för det Dysthe (1996) påstår om att skrivande är en dialogform som läraren kan använda både individuellt och i klassform som ett redskap för inläring och tänkande.

Det resultat jag utläser i och med analysen av loggböckerna är att eleverna har blandat sitt skrivande med Chambers grundfrågor med ett fritt sammanfattande. De har uttryckt empati och förmåga att läsa mellan raderna men i stort sett hållit loggskrivandet till grundfrågorna. Det man får ha i åtanke är att eleverna endast har arbetat med strukturerade loggskrivningar och boksamtal under mycket kort tid och det var första gången som de hade tillfälle att diskutera samma bok. Om de däremot får möjlighet till fler tillfällen med träning så är min övertygelse att de får ett ännu större självförtroende och utvecklar sitt engagemang ytterligare. Detta kan man också utläsa i ökat antal loggskrivningar och talturer i samtalen från gång 1 till 3 (se figur 2).

4.3.2 Boksamtalen

Det första boksamtalet börjar lite trevande, med några kortfattade ja- och nej svar. Detta kan dels bero på att denna samtalssituation var ny både för Anna och eleverna, dels att gruppen blev större än vad vi tänkt oss. Denna osäkerhet styrks av Dysthes (1996) resonemang om det flerstämmiga klassrummet och den vuxnes stöd, ”scaffolding”, som viktiga komponenter för en god dialog. Den dialogiska undervisningen kräver ett samspel mellan lärare och elever, men också elever sinsemellan, hävdar Dysthe.

En bit in i samtalet så är pojkarna betydligt mer engagerade och begär ordet, flera av dem riktigt aktivt. Däremot flickorna är mer tystlåtna även om Anna försöker involvera dem i samtalet. Denna skillnad anser jag först och främst beror på att de flesta av pojkarna är mycket goda läsare och att boken har berört dem med spännande händelser, den inre motivationen. Att det dessutom var ett stenålderstema som vi arbetade med förstärkte boken och samtalet ytterligare (jfr Nilsson, 2007). Pojkarna tog upp spännande saker som jakt, att göra eld, bygga hyddor, hugga ur båtar osv. Bertils ökande engagemang under samtalet ger ”ringar på vattnet”-effekt till övriga i gruppen, även till flickorna som inte varit så aktiva i samtalet till att börja med. Fanny uttrycker i slutet av samtalet både empati och förmåga att läsa mellan raderna när hon kommenterar vildsvinets blick. Gisela som skrivit att hon tyckte boken var spännande, svarade tvärt emot i samtalet, att hon tyckte boken ”var så där...”. Hennes svar tolkar jag som osäkerhet och att hon inte riktigt än tror på sin förmåga, det som Bråten 2008 benämner bemästrande. Denna tolkning anser jag styrks av den tredje

omgångens loggskrivande där Gisela tydligt använder sig av Chambers modell. Hon visar genom sin uppställning i loggboken att hon förstår och använder modellen, samt i samtalet är hon betydligt mer engagerad än hon varit de tidigare.

Avslutningsvis gör Bertil en mycket bra berättande sammanfattning av de dittills lästa kapitlen. Han är både en god läsare och en mycket god berättare och har under samtalets gång stärkts positivt (jfr Bråten 2008).

Inför samtal två gjorde vi en liten omplacering av eleverna för att få det lite samtalsvänligare. (Denna sittning hade vi även i det tredje och sista samtalet.) Även denna vecka är det pojkarna som är betydligt mer engagerade i samtalet, medan flickorna intar en mer lågmäld inställning. Fanny är däremot mer engagerad och utvecklar en del av Annas funderingar om Tidars död och främlingarnas närvaro i byn. Fanny är en god läsare och klassens filosof och jag tolkar hennes engagemang som att just dessa frågor är sådant som berör henne.

Carl är mycket engagerad under samtalet och har dessutom redan läst ut boken under första veckan. Jämfört med förra samtalet så har han många kommentarer under *gillar* och *ogillar*-rubrikerna, där han även uttrycker att han lär sig om stenåldern. Dessa kommentarer anser jag är i samklang med Nilssons (2007) resonemang om att litteraturläsning och tematiskt arbete fördjupar och utvecklar en större förståelse av det undervisningen kretsar kring. Jag tolkar även Carls engagemang som att han nu vet vad som förväntas och att han känner sig mer bekväm i samtalet. Detta engagemang överensstämmer med det Dysthe (1996) menar som att all förståelse är aktiv och social samt att med det dialogiska samtalet växer förståelsen fram gemensamt. Avslutningsvis uppstår det spekulationer om bokens slut och då kan Carl inte hålla sig utan berättar om både fortsättningen och slutet. Detta tar de andra barnen mycket bra, trots att de tydligt visar att de inte gillar det. Däremot så har jag ingen känsla av att detta avslöjande skulle ha påverkat deras fortsatta engagemang och läsande negativt. Tvärtom i så fall, för Carl gjorde ett riktigt praktnummer av det spännande slutet som kan ha inspirerat de övriga eleverna ytterligare.

I det sista samtalet är det stor skillnad i engagemang mot tidigare samtal (se figur 2). Jämfört med tidigare samtal så är nu även flickorna mer engagerade. Återigen tolkar jag detta som att de fått större tilltro till sin egen förmåga samt att de nu vet hur samtalet går till, jfr Bråtens (2008) definition av bemästrande. Gisela som skrivit om de olika kategorierna i sin bok, säger dock inget om dem. Om detta beror på att hon inte hinner säga sina kommentarer innan någon annan redan sagt dem, eller att hon inte vågar, vet jag inte. Däremot har hon en fråga och gör en koppling under samtalet, som tyder på att hon har självförtroendet. Även David visar på självförtroende när han i samtalet uttrycker känslor och empati, vilket han tidigare gjort i loggboken ett flertal gånger. Någon som dessutom visar på mer tilltro till den

egna förmågan är Ester som vidareutvecklar Annas funderingar runt Tidars död och främlingarnas närvaro i byn.

I själva boksamtalen kan man enligt observationsanalysen utläsa betydligt djupare och intressantare diskussioner än vad som försiggår i loggböckerna. Det första samtalet kännetecknas mest av grundfrågor men i kolumnen *Annat* så kan många av kommentarerna tolkas som allmänna och specialfrågor (se figur 3 och bilaga 2:kolumn 6). Anledningarna till att nivån av specialfrågor höjs i det tredje samtalet är flera. Flera av eleverna bemästrar nu att läsa mellan raderna och rikta intresset mot själva innehållet i boken, dess personer samt göra olika jämförelser. Dessutom lyssnar eleverna på varandras kommentarer och blir inspirerade att själva engagera sig i samtalet, vilket medför ”ringar på vattnet”-effekt och aha-upplevelser. Tillsammans med samtalsledaren skapar de en gemensam förståelse av det lästa (enligt Dysthe 1996; Chambers 1998; Bråten 2008). Den vuxne leder hela tiden tillbaka eleverna till innehållet i boken och hjälper dem att vidareutveckla sina svar och därmed deras förståelse. Detta tolkar jag som att samtalet överensstämmer med Vygotsky och Chambers teori om *den proximala utvecklingszonen*.

4.3.3 Lärarintervjun

I intervjun med Anna Andersson tolkar jag det som att hon tror på Chambers modell (1998) med strukturerade boksamtal. Hon uttrycker att eleverna är positiva och engagerade genom att dela upplevelsen av att läsa samma bok. I samtalen hör de kamraterna komma med argument och kommentarer vilket i sin tur engagerar dem att vilja läsa mer och noggrannare, eftersom eleverna då vet att deras läsning ska användas till något. På det viset kunde Anna se ett klart och tydligt samband mellan boksamtal och läsengagemang, ansåg hon. Detta överensstämmer med det Bråten (2008) skriver om betydelsen av kamraternas påverkan och inte enbart elevens egna erfarenheter. Anna upplevde också att det var eleverna som ledde själva samtalet även om det var hon som styrde det formellt, en viktig del i det som Dysthe (1996) benämner som det flerstämmiga klassrummet. Kopplingarna till stenålderstemat menar Anna förstärkte upplevelserna i det lästa ytterligare och gav en större och djupare förståelse till temat, vilket bekräftar Nilssons (2007) resonemang om fördelarna med ämnesövergripande arbete.

Dessutom ansåg Anna att Chambers frågor ”Under samtalets gång” var bra att komma vidare med om samtalet fastnade. Det är annars lätt att ställa en fråga och när barnet svarar kortfattat så går man bara vidare med en ny. Men med Chambers allmänna frågor så är det lättare att hjälpa eleverna att vidareutveckla sina svar och få djupare diskussioner, anser Anna,

t.ex. genom att fråga om de känner igen det här sedan tidigare eller om de varit med om något liknande själva.

Att Anna tror på modellen märks också genom att hon nu använder den i sin egen klass. Hon menar att eleverna på det här viset inte läser enbart ”tekniskt” utan samtidigt tänker på vad de läser – det som vi brukar kalla ”att läsa mellan raderna”. En annan viktig faktor för elevernas engagemang är att läraren själv måste vara positiv till boken och samtalet, menar Anna, att visa på att det är mysigt att samlas runt en bok och samtala om den. Lärarens engagemang överensstämmer med det Chambers (1998) skriver om att den vuxne har en mycket stor och avgörande roll i samtalet och läsandet där han interagerar med eleverna.

5. Diskussion

Syftet med min studie har varit att jag ville undersöka hur elever förhåller sig till strukturerade boksamtal samt hur strukturerat arbete med bänkbok och boksamtal påverkar elevers läsengagemang.

Jag kommer nedan att diskutera resultatet, ställt i relation till den pedagogiska metod studien bygger på och i förhållande till min forskningsbakgrund ovan.

5.1 Metoddiskussion

Jag anser att jag med mina metoder utifrån både ett kvalitativt och kvantitativt synsätt, en metodologisk triangulering (Denscombe 2009), fått svar på min frågeställning.

5.1.1 Bänkbok

Valet av bänkbok var tvunget att göras utifrån en stor variation i läsförmåga, många i gruppen är ganska svaga läsare. Åsa Starcks bok *Fångad av främlingar* blev ett bra val, dels ur aspekten läsförmåga men också av den anledningen att vi under denna period arbetade med stenåldern. Där kunde man se att det var stor variation i elevernas läsförmåga, några läste sina kapitel på ett par morgnar medan andra behövde hela veckan. Ett par av flickorna, bl.a. de som kryssat i nej på deltagarlappen, tyckte att boken var lite svårläst. Dessa flickor kan också ha ansett boken som ointressant.

En stor betydelse för genomförandet var också det ekonomiska bidraget från ”läsa-skriva-räkna”-projektet eftersom vi annars inte haft den ekonomiska förutsättningen att alla elever skulle kunna läsa och diskutera samma bok

5.1.2 Loggböcker

Elevernas loggböcker har som analysredskap gett en bild av även elevernas inre samtal. Hos några av eleverna har det inte funnits någon direkt koppling mellan engagemanget i loggboken med engagemanget i samtalen. Men hade inte loggboken funnits hade jag aldrig fått syn på det inre samtalet hos några av de lågmälda flickorna (Gisela och Ester).

5.1.3 Observationer

Observationsschemat fungerade bra under samtalen, däremot påverkade gruppens storlek hanterbarheten. Det gjorde att det var svårt att markera typen av talturer, om eleven begärde ordet eller fick det av Anna. Även kommentarerna under kolumnerna blev kortfattade eftersom samtalet pågick hela tiden och det gällde att inte missa någon taltur samt dess innehåll. Detta hade jag kunnat avhjälpa genom att även spela in boksamtalet. Om jag dessutom valt ut de sex slumpvis utvalda eleverna innan samtalen så hade hanteringen av observationsschemat också varit enklare. Men nu valde jag att observera hela klassen och det gjorde att jag anser mig haft ganska neutrala ögon och öron för hela gruppen, vilket jag inte skulle haft annars om jag endast skulle ha observerat de sex som senare ingick i studien. Jag ville inte bli påverkad av att se och höra just dessa elever som extra engagerade eller aktiva.

Storleken påverkade troligen också engagemanget i samtalen. Ibland blev det lång väntan, några av eleverna kanske inte vågade säga något inför den stora gruppen osv. Vi hade samma struktur under alla tre samtalen; samma dag, tid och form. Inför omgång två gjorde vi en liten omplacering av eleverna för att få det lite lugnare och samtalsvänligare, vilket kanske påverkade engagemanget under just det samtalet.

I analysen av observationsschemat upptäckte jag sedan att flera av kommentarerna under ”Annat” hamnade som allmänna eller specialfrågor även om det inte var ambitionen innan samtalen. Eftersom eleverna var duktigare än vad vi trott innan så gled samtalen över på mer djupare och intressantare ämnen som Anna utvecklade.

5.1.4 Intervju

Intervjun genomförde vi efter avslutade boksamtal. Jag tyckte mig få svar på mina frågeställningar samt andra intressanta synpunkter som Anna själv utvecklade. Under intervjun kunde jag känna att jag tog en del utrymme eftersom området är nytt för Anna. Jag ville att hon skulle förstå mina frågeställningar och jag bekräftade henne ofta i samtalet. Hon har haft en mycket stor betydelse för mitt genomförande av studien, eftersom jag inte kunde hålla både i boksamtalen och vara observatör. Det har också varit några timmars förberedelse innan själva studien eftersom hon aldrig arbetat utifrån Chambers metod, även om hon läst om den under sin utbildning. Man kan diskutera en ev. beroendeställning, om hon som min nära kollega skulle ha vågat säga nej. Det blev en ökad arbetsbelastning för hennes del samtidigt som hon själv säger att hon lärt sig mycket under själva studien. Att hon är positivt inställd till studien och sina nya kunskaper kan jag utläsa eftersom hon påbörjade samma arbete i sin egen klass direkt efter avslutade boksamtal i min grupp.

5.1.5 Dagboksanteckningar

Mina dagboksanteckningar har varit ett stöd både innan, under och efter studien. Där har jag fört en dialog med mig själv om vad som ska göras, reflekterat över hur det har gått och vad jag ska tänka på framöver. Det har det varit ett stöd att gå tillbaka och läsa anteckningarna nu när jag skulle skriva själva arbetet.

5.2 Resultatdiskussion

I det sammanlagda resultatet, baserat på metodologisk triangulering (Denscombe 2009), kan man utläsa att elevernas engagemang under första veckan är i en nybörjarfas av Chambers metod (1998) med fokus på de enkla grundfrågorna (se figur 3). Allteftersom veckorna går utvecklas dock engagemanget genom att deras kommentarer går från de enklare grundfrågorna till de lite mer avancerade med mönster och kopplingar för att sedan hamna mer mot allmänna- och specialfrågor. Diskussionerna blir djupare och innefattar även själva innehållet och personerna i boken. Orsaken till detta är att de nu har lättare att koppla ihop det lästa till helheter och kan utnyttja sina kunskaper och erfarenheter i det lästa, vilket överensstämmer med det Elbro (2004) hävdar medför i sin tur större aktivitet i skolan.

Anna Andersson upplever att elevernas tilltagande engagemang medför att det är de som leder samtalet i praktiken även om det är hon som styr det formellt. Detta engagemang allierar

både med Dysthes (1996) uttryck ”scaffolding”, den stödstruktur, som hon anser att lärare och kamrater utgör för varandra samt hennes resonemang om det flerstämmiga klassrummet.

Min uppfattning är att Chambers enkla grundfrågor blir ett stöd, ”en liten spark i baken”, för eleverna att reflektera och formulera sig kring det lästa i sin loggbok, något som de sedan tar med sig till samtalet och ”processar” en gång till. Några av dem har använt sitt skrivande klart och tydligt i samtalet medan andra vet vad de tänker och tycker om det lästa ändå. Även detta överensstämmer med det Elbro (2004) skriver om att elever med god läsförståelse är mer aktiva i skolan, där både den skrivna och talade språkförmågan har en stor betydelse. För andra elever (Ester och Gisela) har själva samtalet förlöst deras tankegångar och reflektioner, som jag tolkar Dysthe (1996) och Bråten (2008), att lärare och kamrater utgör det stöd för dessa elever som befinner sig i den nära utvecklingszonen, där dialogen är en grundläggande del.

Några av eleverna har använt sig av frågorna enbart första gången medan andra har behövt ett par samtal för att hitta formen för själva arbetet. Man kan, under boksamtalen, utläsa en ökad aktivitet i engagemang, antal talturer, även bland de mer tystlåtna eleverna ju fler samtal som genomfördes (se bilaga 2).

Om eleverna inte skulle haft Chambers grundfrågor som ett stöd i början av loggskrivandet och i boksamtalen misstänker jag att deras engagemang hade varit betydligt mindre och för vissa kanske inget alls. Eftersom flera av dem är svaga läsare och skrivare så skulle de antagligen haft svårt att uttrycka sig i tal eller skrift utan något stöd. Dysthe (1996) påpekar att det är viktigt för den kognitiva utvecklingen att främja ”skriva för att lära”, eftersom det utvecklar det logiska tänkandet. Med Chambers grundfrågor fick eleverna en mall, ett stöd, att utgå ifrån och som återkom i både skrivande och samtal på samma sätt under hela studien. Mallen medförde i sin tur att de blev säkrare och tydligare i sitt engagemang, de visste vad som förväntades av dem. Detta anser jag bekräftas under vecka tre (figur 3), där man kan avläsa elevernas stora engagemang i grundfrågor som de känner igen väl vid det här laget. Även ökningen av antalet specialfrågor tyder på att flera elever utnyttjar förmågan att läsa mellan raderna. Detta lyfter Anna också fram i intervjun, att eleverna läser noggrannare när de vet att deras läsning skall användas till något.

Nedgången i vecka två gällande engagemanget i samtal och loggskrivande vill jag förklara med att vi alla var ganska upptagna med nationella proven. Jag som lärare observerar eleverna och gör anteckningar vid några tillfällen där det är gruppuppgifter och högläsning. Dessa observationer och antecknanden misstänker jag kan ha hämmat eleverna, att de under boksamtalet gjorde associationer till nationella proven och skulle bli bedömda. Jag ansåg att jag nogga berättat min roll som observatör i klassrummet men det medförde dock att jag inför

det tredje och sista samtalet återigen förklarade min roll. Jag visade och förklarade observationsschemat och berättade att de skulle få titta på det efter samtalet om de ville. Dessutom fick eleverna bestämma var min placering i klassrummet skulle vara för att det skulle kännas mest bekvämt för dem.

Anna lyfter även fram en annan faktor med stor betydelse för läsmotivation, nämligen lärarens engagemang. Det är viktigt att läraren är positiv och intresserad av både boken och samtalet, menar hon. Jag vill också lägga till kunskap, eftersom lärarens kompetens är avgörande både för samtalets form och innehåll. Lärarens kunskap och engagemang överensstämmer med vad Chambers (1998) beskriver i "läsandets cirkel" om vikten av vuxenstöd, Dysthes (1996) teori om stödstrukturen "scaffolding", samt det Nilsson (2007)) säger om den vuxnes roll att hjälpa till att hitta den brännpunkt när bokens innehåll, det tematiska innehållet och elevernas erfarenheter möter varandra. I dessa fall spelar samspelet mellan den yttre och den inre miljön en stor roll, att "utmana dessa barn i dess proximala utvecklingszon så de kognitivt kan utvecklas till att nå sin fulla potential" som Vygotsky beskriver den.

Studien tyder också på att samtala om böcker ligger mer naturligt för de elever som är duktiga läsare och har en god läsförståelse (Bertil, Carl, David och Fanny) vilket styrks av Bråten (2008) där han skriver att elever med hög läsmotivation får en bättre förståelse av det lästa. Även de elever som inte har så god läsförmåga och förståelse (Ester) får genom detta strukturerade sätt att arbeta en trygghet i vad som förväntas under samtalet, vilket i sin tur medför ett ökat självförtroende att tala i grupp.

Det som talar för Chambers metod är enkelheten med strukturen kring bänkbok och boksamtal vilket medför engagemang och fokus på bokens innehåll, vilket ger möjligheter att vidareutveckla och fördjupa samtalet. Jag finner inget som talar emot Chambers metod, utan möjligtvis när eleverna blir allt duktigare på att fördjupa samtalet och läsförståelsen, så krävs det att man utvecklar metoden och ger dem större utmaningar och svårigheter. Enligt Chambers är det lärarens uppgift att utmana eleven i läsningen och låta henne/honom ta del av texter som kan upplevas svåra till en början för sedan bli tillgängliga för eleven .

En av slutsatserna jag drar av min undersökning är att strukturerat arbete med bänkbok, loggbok och boksamtal ger ett ökat läsengagemang, vilket medför en ökad förståelse av det lästa med fokus på bokens innehåll. En annan slutsats är att lärare behöver ytterligare strategier för att främja elevernas läsförståelse när de väl lärt sig läsa, vilket överensstämmer med den norska studien och det Anna Andersson uppger i intervjun.

6. Avslutning

Jag finner med min undersökning, tidigare forskning och med den litteratur jag läst att jag fått mina frågeställningar besvarade. Resultatet visar att eleverna i studien förhåller sig positiva till strukturerade boksamtal, samt att det finns ett samband mellan boksamtal och läsengagemang. Jag har också funnit att dessa komponenter påverkar varandra och är till stor del beroende av varandra. Med växande självförtroende och fler tillfällen till både loggskrivande och samtal så kan man utläsa ett växande engagemang även hos de mer tystlåtna eleverna, både vad beträffar ökat antal loggskrivningar och talturer i samtalen.

Resultatet i den här studien tyder också på, att det i den här gruppen i år 3, inte stämmer att pojkar har sämre läsförståelse än flickor. Denna tolkning gör jag utifrån pojkarnas stora engagemang i läsande, skrivande (inte Carl) och samtalande. Detta engagemang styrks av det Bråten (2008) skriver om att elever med hög läsmotivation läser åtskilligt mer än sina kamrater, vilket i sin tur leder till bättre förståelse av det lästa. Resultatet gör mig nyfiken på vad som händer med pojkarnas läsengagemang ju äldre de blir. Därför anser jag att det behövs fortsatt forskning och fortsatta studier i ämnena läsengagemang och läsförståelse.

Det skulle vara intressant att utveckla ämnet strukturerade boksamtal och läsförståelse ytterligare, samt att med hjälp av denna metod få möjligheten att följa en klass under några år för att se vad som händer med elevernas läsengagemang ju äldre de blir. En viktig förutsättning för denna typ av boksamtal, där man diskuterar en gemensam bok, är att det finns medel att köpa en klassuppsättning av samma bok. Det skulle vara intressant att undersöka hur många skolor som satsar resurser på att köpa in den mängd böcker som krävs för att eleverna tillsammans med läraren ska få arbeta utifrån en gemensam läsoplevelse.

Resultatet i min undersökning visar också att en mycket stor och viktig komponent är lärarens kompetens inom läsförståelsestrategier. Kanske är det främst detta område som skulle behöva ett större fokus.

Referenser

- Björk, Maj & Liberg, Caroline, 1996: *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur
- Bråten, Ivar, 2008: Läsförståelse – inledning och översikt. I: Bråten, Ivar (red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. S.11-21.
- Bråten, Ivar, 2008: Läsförståelse – komponenter, svårigheter och åtgärder. I: Bråten, Ivar (red.), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. S. 47-83.
- Chambers, Aidan, 1998: *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Denscombe, Martyn, 2009: *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga, 1996: *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Elbro, Carsten., 2004.: *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber
- Kursplan i svenska. Kursplaner för grundskolan*. 2000. Skolverket. Stockholm: skolverket
- Lindö, Rigmor, 2005: *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur
- Lpo-94. Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, 1994. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Skolverket
- Nilsson, Jan, 2007: *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur
- Patel, Runa & Davidson, Bo, 2003: *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- PISA 2006. 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. 2007. Rapport 306. Stockholm: Skolverket

Bilaga 1

12 april 2010

Hej föräldrar/vårdnadshavare!

Här kommer information angående mina studier på Mälardalens högskola.

Den här terminen skriver jag ett Examensarbete i svenska/språk och språkutveckling där jag utvecklat läs- och skrivprojektet "Vänskapstema" som vi arbetade med direkt efter jul. Nu knyter vi an skönlitteratur till arbetsområdet Stenåldern, som vi arbetat med den senaste månaden. Vi har läst och samtalat om "Hemligheten" skriven av Åsa Starck, en spännande högläsning om två stenåldersbarn som tillhörde jägarfolken. Just nu läser eleverna själva del 2 "Fångad av främlingar" som bänkbok, samt skriver om sina funderingar om det lästa i sina loggböcker efter morgonläsningen. Dessutom ska vi ha boksamtal, precis som förra omgången, skillnaden är att nu läser och samtalar alla om samma bok.

Syftet med studien är att jag vill undersöka/observera hur eleverna förhåller sig till boksamtal, samt **om** och **hur** strukturerat arbete av bänkbok och boksamtal påverkar deras läsintresse och engagemang. I läroplanen i svenska står det:

"Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Det utvecklar en människas tänkande och kreativitet, hennes relationer till andra och hennes personliga och kulturella identitet. Genom språket blir kunskap synlig och hanterbar. Språkförmågan har alltså stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet."(Lpo 94)

Min studie kommer att gå ut på att observera eleverna i sina boksamtal som de ska ha tillsammans med Anna Andersson en lektion i veckan. Där ska jag titta på turtagning, engagemang och vad de har för funderingar i sitt läsande. Dessutom vill jag ta del av deras loggböcker och se vad de har skrivit efter sitt läsande på morgonen. Slumpvis kommer jag sedan att plocka ut sex elevers loggböcker som jag använder i mitt examensarbete tillsammans med observationerna. Allt material och deltagande kommer att användas konfidentiellt, d.v.s. det går inte att utläsa varken skola, klass eller några namn i mitt arbete. Eleverna är positiva till att delta för att hjälpa mig i mitt skolarbete. De får själva avgöra, tillsammans med er, om deras loggböcker ev. ska användas som analysredskap i mitt examensarbete. Därför behöver jag också ert godkännande som vårdnadshavare.

Har ni några frågor eller funderingar är ni välkomna att höra av er.

Jag återkopplar sedan resultatet av min studie i samband med utvecklingssamtalen.

Varma hälsningar Katarina

Jag godkänner att Katarina Hart får ta del av mitt barns loggbok som analysredskap i samband med hennes Examensarbete våren 2010.

Boknäs den ____ / ____ 2010

Underskrift

Bilaga 2

Kommentarer under boksamtal redovisat vecka 1-3.

V = vecka och antal talturer i boksamtalet

Logg = Antal loggskrivningar den veckan efter morgonläsningen

Elev Talturer	Gillade.....	Ogillade.....	Frågetecken....	Mönster....	Annat.....
Bertil V 1 9 ggr Logg 4 ggr	Vildsvinsungarna – roligt! Intressant med stenåldern – (byggde hyddor, gjorde krukor, jagade mat)	----	----	----	Gjorde en bra sammanfattning av det lästa hittills.
V 2 8 ggr Logg 2 ggr	----	Tidar rodde ut för att dö. Byn behövde hjälp.	Tror främlingarna att Inna är en spion?	Bäcken finns i båda böckerna (del 1 o 2)	Tidar ville nog dö i lugn och ro. Mira kommer nog att rädda barnen.
V 3 7 ggr Logg 4 ggr	Mira lurade vakterna – trodde att hon var ett odjur. Fienden blev rädd.	Att Tidar försvann ut på havet för att dö.	Tänkte främlingarna ta deras mat från byn? Vad gjorde de där?	Bäcken igen.	Tidar ville ha en lugn och skön död.
Talturer: 24 Loggbok: 10					

<p>Carl V 1 6 ggr Logg 2 ggr</p> <p>V 2 11 ggr Logg 0 ggr</p> <p>V 3 8 ggr Logg 1 ggr</p> <p>Talturer: 25 Loggbok: 3</p>	<p>----</p> <p>Ram fångade vildsvinet. Spännande när Ram skyndade sig till byn. Lär mig om stenåldern. Hur de fiskade.</p> <p>(Larvar sig och tramsar) Gillar hela boken! Spännande att Ram och Sarvo var osams. Att jakten på vildsvinet gjorde så att Ram och Sarvo blev vänner.</p>	<p>Ram är ful.</p> <p>Att de började brinna. Att Tidar skulle dö. Främlingarna tog barnen till fånga.</p> <p>----</p>	<p>----</p> <p>----</p> <p>När släpps nästa bok, del 3?</p>	<p>? (Glömde) (Långa väntstunder)</p> <p>Gör kopplingar till andra böcker och filmen Avatar.</p> <p>Sarvo ogillar Ram i båda böckerna.</p>	<p>Har läst liknande bok. Filmen Avatar påminner</p> <p>Tror att det var osämja mellan byarna. Berättar om fortsättningen och slutet (har läst hela boken!) Tidar ville dö ensam.</p> <p>Främlingarna ville ha deras mat och medicinkonst. Tidar ville inte ruttna bort på land.</p>
<p>Ester V 1 6 ggr Logg 4 ggr</p> <p>V 2 3 ggr Logg 3 ggr</p> <p>V 3 8 ggr Logg 1 ggr</p> <p>Talturer: 17 Loggbok: 8</p>	<p>----</p> <p>----</p> <p>Inna pussade Ram.</p>	<p>----</p> <p>Främlingarna tog Inna till fånga. Otäckt!</p> <p>Tidar var försvunnen. Att Tidar tog Rams båt.</p>	<p>Varför kissade Ram ute? (felläsning – kisade)</p> <p>Byborna får kanske hjälp av djuren? (Elden)</p> <p>Gillar boken! Ingen fråga.</p>	<p>Lillasyster Mo fortfarande sjuk i denna bok. De har lika/samma käder på bilderna.</p> <p>----</p> <p>----</p>	<p>Har läst/sett liknande – Harry Potter.</p> <p>Trött... (säger hon)</p> <p>Tror att främlingarna ville ta deras båtar. Tidar ville dö i lugn och ro på sjön.</p>

<p>David V 1 6 ggr Logg 2 ggr</p> <p>V 2 6 ggr Logg 2 ggr</p> <p>V 3 8 ggr Logg 1 ggr</p> <p>Talturer: 20 Loggbok: 5</p>	<p>Spännande!! Jagade, gjorde saker...</p> <p>Tidar som är gammal och klok.</p> <p>Tycker om att det handlar om stenåldern.</p>	<p>Dödade oskyldiga djur.</p> <p>Tidar såg inte glöden, det började brinna. Att Tidar skulle dö.</p> <p>Kottarna på vildsvinet, tycker synd om det. Inte snällt.</p>	<p>----</p> <p>----</p> <p>Varför ville Tidar dö?</p>	<p>Det är äventyr i båda böckerna.</p> <p>----</p> <p>Handlar mest om Ram i båda böckerna.</p>	<p>Påminner om Stenåldersfilmen vi fått se. Harry Potter-filmen påminner också.</p> <p>Bara Tidar kunde bygga båtar.</p> <p>Diskussion om bilderna i boken på barnen. Förstod att de skulle klara sig</p>
<p>Fanny V 1 4 ggr Logg 2 ggr</p> <p>V 2 4 ggr Logg 2 ggr</p> <p>V 3 6 ggr Logg 3 ggr</p> <p>Talturer: 14 Loggbok: 7</p>	<p>----</p> <p>Spännande!</p> <p>När Mira klädde ut sig för att rädda Ram och Inna.</p>	<p>Blicken från vildsvinet; "slå inte ihjäl mig!"</p> <p>Branden i byn.</p> <p>----</p>	<p>----</p> <p>----</p> <p>----</p>	<p>----</p> <p>----</p> <p>----</p>	<p>Jämför boken med "Vargbröder".</p> <p>Tidar;"Jag dör hellre i en båt än ruttar i byn." Främlingarna var i bråk med byn.</p> <p>Barnen som gisslan – utpressning! Tre huvudpersoner; Ram, Inna och Mira.</p>

<p>Gisela</p> <p>V 1 2 ggr Logg 3 ggr</p> <p>V 2 1 ggr Logg 2 ggr</p> <p>V 3 4 ggr Logg 2 ggr</p> <p>Talturer: 7 Loggbok: 7</p>	<p>Gillade boken sådär...</p> <p>----</p> <p>----</p> <p>----</p>	<p>----</p> <p>----</p> <p>----</p>	<p>----</p> <p>----</p> <p>Vilka är det som är på bilden på s.69?</p>	<p>----</p> <p>? Nej</p> <p>Inna blev fångad av Ram i första boken och av främlingar i den här boken.</p>	<p>----</p> <p>----</p> <p>Främlingarna tvingade barnen att visa vägen till byn.</p>
--	---	-------------------------------------	---	---	--

Bilaga 3

Intervjuguide

Allmänna frågor

- Namn, ålder, utbildning och yrkesår/erfarenhet.
- Vad är läsengagemang för dig?

Specifika frågor

- Hur upplever du att eleverna förhåller sig till strukturerade boksamtal?
- Kan du berätta vad du anser om Chambers metod med ”Jag undrar”-frågor?
- Hur ser du på sambandet mellan boksamtal och läsengagemang?

Följdfrågor

- Kan du berätta *om* och i så fall *hur* påverkar detta med boksamtal ditt arbetssätt framöver?

Bilaga 4

Elevernas Läsloggar

Bertil:

Vecka 1 *Inför boksamtal 1*

25/3 Jag fatar inte varför han skule döda en (vildsvins)unge – oskyst.

För han skule döda en unge bara slå ijäl ungen.

Den var roli. Den var spänande för att han träfade på en äljg och var räd för att skada sig.

26/3 När Ram kom hem vart han räd för ingenting. Och när han kommit in i hydan rymde vildsvinsungen och han håpade ner i sängen och såmnade dräkt.

29/3 Ram vaknade kal och frusen han skule åka till Innas by när han kom till Innas by trode han att Innas by bran?!

30/3 När Ram var frame så trode han att Innas by hade blivit fångade. Det dom kanske dom har?

Boksamtal 1

Vecka 2 *Inför boksamtal 2*

14/4 Ram kisade mot byn. Han tykte att det såg bra ut.

16/3 Inna skule hitta Ram och beretade bara för Mo. Han gav sig av mot Ram.

Boksamtal 2

Vecka 3 *Inför boksamtal 3*

19/4 Inna vart fångad av främlingar dom tog hene till byn hon kände en konstig doft och såg rök hon antog att de hade eldat up byn. Hon undrade var Tidar var. Ram sat vid stranden och såg ner i marken och viste var Tidar var. Inte. Ha ha

21/4 Inna vart ändå glad Ram var där också och vet inte. Hej då?!

23/4 Mira kläde ut sig och gick mot byn och skrämde vakten han trodde att hon var en människodjur. HaHaHa roligt? Eler.

26/4 Det jag tyckte var bra var att Sarvo vart vän med Ram du med? Och att Ram och Sarvo dödade vildsvinet.

Boksamtal 3

Carl:

Vecka 1 *Inför boksamtal 1*

29/3 RAM ÄR FUL

1/4 BOKEN ÄR UTLÄST

Boksamtal 1

Vecka 2 Boksamtal 2

?
HEMLIGHETEN
MYCKET BRA INTRESSANT
JAG GILLAR STORYN MYCKET

Vecka 3 Boksamtal 3

David:

Vecka 1 *Inför boksamtal 1*

25/3 ja det va spenande för Ram jode myket saker. och ann ska titta på en by såm briner. ja att däm dödade. nej.nej.

26/3 Ram har kommit till byn och han träfode en tjej som bode där. Hon hade en hyda där i ner brinande by. och de andra hade flyt(t).

Boksamtal 1

Vecka 2 *Inför boksamtal 2*

10/4 Ram tenckte hur han ska kunna komma till andra sidan? Han kom på att det finns en stig i skogen som leder till byn. och bryn brann mycket. Tidar hade ont i hela kroppen och bröste hela morgonen. Han märkte inte gläden som trillat ut på jordgolvet. glöden som rullade en bit och hamnade just intill några strån torra gräs.

? Ram och Inna är i burar. Ram är alldeles sotig över allt och smutsig. men levande.

Boksamtal 2

Vecka 3 *Inför boksamtal 3*

? den var spännande och rolig. Mira var roligast. Men Ram var det spännande. Tidar var lite puckad.

Boksamtal 3

Ester:

Vecka 1 *Inför boksamtal 1*

25/3 Ram var hugrig han åt gröt. det var en gris som sprag från hydan. det var en sej som sa kom tillbaka. grisen sprag för som skulle bygga. ram fick veta att grisen smet ram tyckte att det var sorligt.

? ram ville ta hand om barnen. ram simade i jern för kom till Miras hyda. Mo blir frisk i sommaren. Ram gick och kisade mellan träden han såg någonting på lånt håll det var båtar ram sa var merklit som kom innan barnen kom till byn.

? ram gjorde som han brukade när han närmade sig sin boplats. Den sista biten var han mycket vaksam och spanade noga åt alla håll. ibland var han borta länge för att vittja fällor eller bara ströva runt.

? ram hade ont på sidan. ram tog upp sin i beken. ram kröp ihop ännu mera medan han kisade mot främlingar?

Boksamtal 1

Vecka 2 *Inför boksamtal 2*

? som nu grep tag i hennes armar och låste dem bakom ryggen.
Att det va otekt?

? hom försökte koma lås men det jik ite. ina pussade i rams kind han sa den var varm.

? Mira hon talade om Tidar om hans resa ut på havet. och om elden som börjat på något.
Jag tykte itte om.

Boksamtal 2

Vecka 3 *Inför boksamtal 3*

? ram saknade sin båt. Mira hade beretat för honom att Tidar anvät det för sin sista sjöfärd han försvod Tidar men ram hade älskat sin båt skulle han klara att göra en ny.
Jag tykte ite om.

Boksamtal 3

Fanny:

Vecka 1 *Inför boksamtal 1*

25/3 Ram han som lämnade sin lilasyra i Innas by.
Ram hade smugit sig fram till en älg han kunde inte fånga älgen han fik inte jälpeleer så skule han jöra sig illa.

26/3 Ram hade paddlat ut med sin båt mot Innas by men plötsligt hade han set rök från byn han såg båtar vid stranden i Innas by bygde de inte båtar

det hade komit andra främlingar som sätit eld på byn Ram kom att Tidar kanske var kvar i byn så han padlade till stranden och jömde sin båt.

Boksamtal 1

Vecka 2 *Inför boksamtal 2*

14/4 Ram smög in i byn han sog två hydor brina han såg Tidars hyda brina.

15/4 Ram hade somnade han när han vaknade var han bunden. Inna hade saknat Ram och råkat springa in i armarna på en fremande man.

Boksamtal 2

Vecka 3 *Inför boksamtal 3*

? Ram och Inna hade blivit fånga tagna av fremlingar men Mira hade klet ut sig och redat dom.

? Ram trefade Innas far och dom såg ett villdsvin som jagade dom.

? Jillade när Mira klede ut sig.
Ojillade att dom dödade och plundrade.
Koplingar Det var jete spenande och dom jillade inte fremlingar.

Boksamtal 3

Gisela:

Vecka 1 *Inför boksamtal 1*

25/3 Ram när han kom fram stog en Älg han sprang fort och gömde sig bakom träden. den var spenande.

Han hade hittat ett svin. Han tengte äta upp svinet men svinet Bet han i fingret men mamman hade inte tängkt att äta upp den.

26/3 Ram hade hittat en plats i skogen som han skulle ha sin koja han sat i gång att bygga kojan efter en dag var han klar nu kan han gå in i kojan. Kojan var

gettefin utan på men inuti var det fult som han trode. Vildsvinet försvan in mellan träden han hade ingen mat men han kunde fiska fisk.gädda och en annan fisk han inte viste vad den hette eller vad det var för sorts fisk. Han fik aldrig någon fisk. Han drak ur en båk.han gorde kojan då tängkte han med måsa!

29/3 Ram försökte fly till sin boplats men det var försent. det var några främlingar som kom med hans båt. han börgade bygga en liten hydda han var rädd och börgade tänka på båten han hade gjort. han tänkte varför har dom min båt han vart enu räddare?Det var spenande!

Boksamtal 1

Vecka 2 *Inför boksamtal 2*

14/4 Ram hade hittat fisk och äta. Han såg en främling han hade en hink med vatten.

15/4 Ram hade komit till Mira dom satt och prata sen hörde dom ett ljud som lät hökt. Ram hade blivit fångad av 2 stora främlingar. han fik bara vatten.

Boksamtal 2

Vecka 3 *Inför vecka 3*

21/4 Inna satt i fången hon var lesen och sedan hörde hon någån det var ram ram var där hela tiden. spenande. hon kläde ut sig.

?	<u>gillade</u>	<u>gillade ej</u>	<u>frågor</u>	<u>koplingar</u>
	Att Mira kläde ut sig till ett monster. Och skrämde bort Vakten.	Att Ram och Inna Blev fångade av främlingar.	X	X

Boksamtal 3