

Tema skönlitteratur

I reportaget *Ta ut svängarna – samtala läs och skriv!* kommenteras arbetet med temat *Rädsla, mod och hjältar* som pågår under sammanlagt sex veckor och är omfattande och varierat, såväl när det gäller det metodiska som källor, arbetsformer och uttrycksformer. Även rent tidsmässigt kan temaarbetet beskrivas som omfattande eftersom ämnena svenska, SO, bild, engelska och matematik helt eller delvis är integrerade.

Vi kan i dokumenten se flera spår av ett vidgat textbegrepp, men när det gäller texter i mera traditionell bemärkelse är det artiklar och – framför allt - skönlitteratur som dominerar. Läsningen och bearbetningen av de fyra romaner som eleverna läser pågår under tre veckor, dvs. hälften av all den tid som läggs på temat. Vi tolkar detta så att lärarna av olika skäl prioriterar läsning av skönlitteratur och vi menar att de har stöd i denna prioritering inte minst i kursplanen i svenska:

Skönlitteratur ger kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder. Litteraturen ger också perspektiv på det nära och vardagliga. Såväl det gemensamma utbytet som den individuella erfarenheten i arbetet kring litteraturen bidrar till att ge svar på de stora livsfrågorna. (Lpo94)

Det finns en hel del skrivet om arbete med skönlitteratur i undervisningen såväl nationellt som internationellt. I det följande anknyter vi kortfattat till några av de senare årens svenska avhandlingar i ämnet. Vi låter dock av naturliga skäl de två studier som är genomförda i grundskolans mellanår få något mer utrymme. En av dessa publicerades redan 1993 men vi menar att den fortfarande har relevans för det arbete med skönlitteratur som pågår på Bodestorpskolan i Karlshamn.

I avhandlingarna *Texter i dialog* av Birgitta Bommarco (2006) och *Läraren, litteraturen, eleven* av Gunilla Molloy (2002) beskrivs och diskuteras läsning och bearbetning av skönlitterära texter på gymnasiet respektive grundskolans tre senaste år. Även om dessa båda avhandlingar alltså handlar om äldre elever är mycket av det som sägs i dem, såväl när det gäller olika teoribildningar som i analysdelarna, av intresse också för lärare som arbetar i grundskolans tidigare år.

I Annette Ewalds avhandling, *Läskulturer* (2007), beskrivs, diskuteras och analyseras hur litteraturläsningen bedrivs i fyra olika klasser i grundskolans mellanår. Den bild av litteraturläsningen som växer fram i Ewalds undersökning är tämligen dyster. Det som dominerar är en slentrianmässig läsning som bygger på elevernas individuella bokval och där skönlitteraturen sällan eller aldrig sätts in i ett vidare kunskapssammanhang. En annan sak som avhandlingen visar är att det mycket sällan förekommer att elever och lärare tillsammans följer upp det som eleverna läser genom t ex egna texter, samtal, bild eller drama.

I en tidigare studie, *Litteraturläsning som lek och allvar* (Malmgren & Nilsson 1993) får man följa undervisningen i en grundskoleklass i årskurs fem och sex. Undervisningen organiseras tematiskt och ämnesintegrerat och läsning av skönlitteratur, som är helt integrerad i de teman som genomförs, spelar en central funktion som källa till såväl upplevelse som kunskap. I studien är det i stort sett uteslutande läsningen av gemensamma skönlitterära texter i olika

genrer som beskrivs och diskuteras. I boken finns också rikliga exempel på hur det som eleverna läser följs upp på olika sätt, t ex genom samtal, bildarbete, eget skrivande och olika former av rollspel

Även i Karin Jönssons avhandling, *Litteraturarbetet möjligheter* (2007), är det litteraturläsningen som står i centrum, men här handlar det om elever i förskoleklass och grundskolans tre tidigaste år. Det som främst intresserar Jönsson är de samtal, såväl muntliga som skriftliga, som används för att följa upp det som eleverna läser. Jönsson visar också vilken central betydelse bilden har för yngre elever när de vill gestalta och kommunicera sina tankar kring det som de läser. Det som skiljer Jönssons avhandling från *Litteraturläsning som lek och allvar* är bland annat att Jönsson beskriver såväl läsningen av gemensamma skönlitterära texter som de texter som eleverna väljer och läser på egen hand samt att avhandlingen innehåller fyra utförliga läsarporträtt av två pojkar och två flickor i klassen.¹

Litteraturläsning är kärnan i temat

I temaarbetet med *Rädsla, mod och hjältar* är det alltså läsning av skönlitteratur som dominerar. Temat inleds med att eleverna läser och diskuterar den engelska dikten *Fear* av Charity Howard:

Fear

fear of confusion
fear of killers
fear of panicing
fear of death
fear of clowns
fear of needles
fear of stalkers
fear of love
fear of getting hurt
fear of the future
fear of car accidents
fear of not being happy
fear of being barried alive
fear of losing someone you love
fear of the past coming back
fear of disappointing the people you love
fear of hurting the people you love
fear of not knowing whats going to happen

fear of me

Det kan ligga när till hands att tro att lärarna valde en dikt på engelska av det enkla skälet att även engelskämnet var integrerat i temaarbetet och att det fanns en mer språk- eller färdighetsinriktad baktanke med detta val. Så var emellertid inte fallet vilket framgår av temaplaneringen:

Dikten har jag inte valt därför att jag nödvändigtvis vill klämma in ytterligare ett integrerat ämne i temat, och därför har jag inte heller letat efter mål att arbeta mot i kursplanen för ämnet engelska. Valet gjordes helt enkelt därför att jag hittade en

¹ I boken *Åtta läsare på mellanstadiet* (Malmgren 1997) finns fylliga läsarporträtt av åtta av eleverna i den klass som *Litteraturläsning som lek och allvar* handlar om.

dikt på engelska som var bättre lämpad att starta med än någon jag hittade på svenska.

Det framgår alltså tydligt att dikten får kvalificera sig till temaarbetet på grund av sitt innehåll och inte på grund av dess språkliga dräkt. Eleverna läser och översätter dikten i mindre grupper och lärarna gör sedan en koppling till de samtal kring rädsla som man haft med eleverna i samband med temat *Spöken, skräck och annat hemskt* som genomfördes under den föregående höstterminen. Eleverna gör så en lista över vad man kan vara rädd för och därefter introduceras det nya temat, *Rädsla mod och hjältar*. Slutligen klistrar eleverna in en kopia av dikten i sina loggböcker ("Text och tanke") och skriver ner sina tankar till dikten. Som ett stöd för detta skriver lärarna några frågor på tavlan:

Tänkte du på något särskilt när du läste någon av raderna i dikten?
Är det något du undrar över i dikten?
Finns det något som saknas eller något som inte skulle vara med om du hade skrivit den här dikten själv?
Vad är du själv mest rädd för?

Det går att urskilja en struktur i diktarbetet ovan som med stor sannolikhet bygger på en medveten strategi från lärarnas sida.

1. Det tematiska innehållet har bäring i ett tidigare tema med liknande innehåll och i den rädsla som flera av eleverna i klassen upplever inför det kommande skolbytet. Man kan alltså tala om en erfarenhetspedagogisk ansats.
2. Den dikt som sedan läses och diskuteras får kvalificera sig till temat på grund av de innehållsliga aspekterna. Det är innehållet som står i fokus.
3. Läsningen av och samtalet kring dikten genererar ett skrivande där eleverna antecknar sådant som de hittar i dikten som man kan vara rädd för.
4. Den skönlitterära texten, dvs. *Fear*, får utgöra ingången till det kommande temat.
5. Eleverna skriver ner sina egna tankar kring dikten där lärarnas frågor kan ses som en sorts stödstruktur.
6. Dikten används senare som mall när eleverna ska skriva egna dikter om mod på engelska.

Något förenklat kan strukturen beskrivas på följande sätt:

Val av temainnehåll---→ Genererar val av dikt---→ Läsning av dikten---→ Samtal kring dikten---→ Eleverna skriver ner sina egna tankar kring dikten---→ Dikten "återanvänds" när eleverna senare skriver egna dikter på engelska

Från lyrik till romaner

Arbetet med den inledande dikten pågår under ett par dagar. Någon vecka senare introduceras så de fyra romaner som kan sägas utgöra hela temaarbetets ryggrad. Lärarna presenterar böckerna, eleverna gör sina val och grupperas sedan med utgångspunkt från vilken roman de valt.

Arbetet med romanerna pågår alltså under sammanlagt tre veckor. Tid för läsning finns avsatt under skoltiden, men eleverna förväntas också läsa hemma om tiden för läsning i skolan inte räcker till. Läspassen i skolan brukar ofta omfatta ca 30 minuter, fränsett det inledande, som är drygt en och en halv timma. Det framgår inte av lärarnas dokumentation hur lång tid det tar innan samtliga elever har läst ut sina böcker. Det framgår inte heller hur stor del av läsandet

som förläggs till skolan respektive fritiden, men en rimlig gissning är väl att detta varierar från elev till elev. Vid det inledande lästillfället avbryter lärarna läsningen för ett gemensamt samtal kring personerna i romanen.² Efter varje lästillfälle får eleverna skriva sina egna tankar i sina loggböcker ("Text och tanke") och vid några tillfällen samlar lärarna in läsloggarna för att läsa och kommentera det som eleverna skrivit. När detta sker inleds nästa lästillfälle med att lärarna "lyfter" något eller några av citaten i läsloggarna som man diskuterar i helklass. När samtliga elever läst ut sin roman genomförs ett boksamtal i helklass med utgångspunkt från det som eleverna skrivit i sina läsloggar. Målet med boksamtalet är enligt temaplaneringen:

/.../ att få syn på olika strategier att handskas med rädsla, och att eleverna ska se att det faktiskt går att växa i svåra situationer. Det kanske till och med är så att den som aldrig varit rädd inte heller kan utveckla något mod?

Det verkar vara så att bokläsandet, skrivandet i läsloggarna och samtalen kring texterna i dessa pågick under hela den period som var avsatt för litteraturläsning.

Även i arbetet med romanerna kan vi alltså se ett mönster eller en struktur som ganska väl överensstämmer med den som vi kunde urskilja i samband med läsningen av den inledande dikten:

Val av temainnehåll---→ Genererar val av romaner---→ Läsning av romanerna---→ Tidigt avbrott för samtal kring romanpersonerna---→ Eleverna skriver ner sina egna tankar kring romanen i sina läsloggar---→ Läsloggarna används som underlag för boksamtal

Det som dominerar arbetet med skönlitteratur är alltså läsande, loggskrivande och samtal, vilket genomförs på ett mycket konsekvent sätt. Däremot verkar inte eleverna få gestalta sina läsningar genom att pröva även andra uttrycksformer. Fördelen med att begränsa sig till att läsa – skriva/tänka – samtala kan vara att det blir en väl inarbetad rutin som eleverna känner sig trygga med, vilket i sin tur kan gynna eller uppmuntra en öppen, tolkande läsning. Risken skulle, å andra sidan, kunna vara att eleverna upplever en monoton i det återkommande loggboksskrivandet. Ett sätt att skapa variation hade kunnat vara att eleverna fått formulera sig även på andra sätt. Lärarna kunde ha låtit eleverna arbeta med bild genom att t ex låta dem göra en bild av bokens viktigaste händelser, den händelse som de minns bäst eller ett porträtt av någon eller några personer i romanen. En annan möjlighet hade kunnat vara att eleverna fått göra ett rollspel av någon av de scener som förekommer i boken eller att fylla i något av romanens tomrum med ett rollspel.³

Arbetet med skönlitteratur kan i detta sammanhang lite schematiskt beskrivas på följande sätt:

- Böckerna väljs med utgångspunkt från det tematiska innehållet. Man skulle kunna tala om en tematisk inramning eller att skönlitteraturen får kvalificera sig till temat.
- Urvalet av romanerna görs av lärarna och även genusaspekten påverkar bokvalen.
- Innehållet i temat utgår från och knyter an till elevernas gemensamma erfarenheter.
- Arbetet med romanerna får stort utrymme och omfattar ungefär hälften av hela temaarbetet.
- Det handlar om gemensam läsning av fyra olika romaner.

² Metoden "läsning med avbrott" beskrivs och diskuteras utförligt i boken *Litteraturläsning som lek och allvar* (Malmgren & Nilsson 1993).

³ I antologin *Läsningar: Om litteraturen och läsaren* (Thavenius & Lewan, red 1985) skriver den tyske receptionsforskaren Wolfgang Iser om begreppet tomrum ("Lehrstellen") i uppsatsen "Textens appellstruktur"

- Läsandet sker inom ramen för den sammanhållna kunskapskontext som det ämnesöverskridande temat utgör och vi kan se tecken på att en tematisk förväntning utvecklas bland eleverna.
- En öppen tolkande läsning uppmuntras genom att eleverna kontinuerligt får skriva ner sina tankar i läsloggarna.
- Läsloggarna används som underlag för de boksamtal som förekommer.
- Eleverna får också regelbundna individuella kommentarer från lärarna i sina läsloggar.
- Man kan alltså tala om såväl en kollektiv som en individuell dialog och en muntlig och en skriftlig.

Receptions- och klassrumsforskaren Lars-Göran Malmgren har i olika sammanhang (se bl.a. 1986, 1993, 1996 och 1997) diskuterat hur lärare kan uppmuntra en öppen tolkande läsning. Malmgren menar bland annat:

- Skönlitteraturen ska väljas med utgångspunkt från det innehåll som bearbetas i undervisningen.
- Det är viktigt att eleverna får läsa samma skönlitterära texter.
- Läsandet ska ske inom ramen för en sammanhållen kunskapskontext vilket kan resultera i att en tematisk förväntning utvecklas bland eleverna.
- Eleverna ska kunna identifiera sig med personer och händelser i romanerna – de ska kunna göra kopplingar till sina egna, direkta erfarenheter. Malmgren talar om möjligheter till igenkänning.
- Man ska undvika att uppmuntra en framställningsmedveten reception.⁴
- Det är innehållet i texterna och hur detta förhåller sig till eleverna själva och det innehåll som bearbetas i undervisningen som är det centrala.
- Eleverna ska få bearbeta sina tolkningar av skönlitterära texter med varierade uttrycksformer.
- Det är viktigt att eleverna ges möjlighet till samtal i grupp.
- En öppen tolkande läsning gynnas av om det uppstår ”provokativ oenighet” i gruppsamtalen.

Om vi lägger de båda ovanstående punktlistorna bredvid varandra är det lätt att konstatera att den litteraturläsning som pågår i samband med temat *Rädsla, mod och hjältar* på de flesta punkter väl överensstämmer med det som Malmgren skriver. Man skulle alltså i långa stycken kunna beskriva den litteraturläsning som Katarina, Kerstin och Marie iscensätter som exemplarisk.

Individuellt och tillsammans

När det gäller litteraturläsning tycks det vara den helt individuella läsningen som dominerar i den svenska grundskolan (se bl.a. Ewald 2007). I det temaarbete som diskuteras i våra texter är det däremot läsning av gemensamma texter som gäller. Detta kommenterar Kerstin i reportaget:

Kerstin menar att det finns både för- och nackdelar med att lärarna väljer ut romaner åt eleverna. De som redan läser mycket själva kan tycka det är jobbigt att inte få fortsätta med de böcker de är mitt uppe i, men för de mer lässvaga är det en bra push på vägen. Dessutom är det en förutsättning för att man ska kunna få till dynamiska samtalsgrupper.

⁴ Det innebär att man inte ska rikta elevernas uppmärksamhet mot t ex språk, formuleringar eller struktur i texterna.

– Det är viktigt att ha både individuella och kollektiva läsningar. Det man gör tillsammans idag kan man göra själv imorgon, säger Kerstin.

Kerstin pekar på betydelsen av såväl läsning av individuella som gemensamma skönlitterära texter. Så vitt vi kan se förekommer emellertid ingen läsning av individuellt valda texter under temaarbetet, i varje fall inte i skolan. Troligen löser lärarna detta så att eleverna under vissa perioder, t ex i samband med temaarbeten, läser gemensamma texter och att de under andra perioder får välja böcker på egen hand. Hur denna läsning av individuellt valda texter följs upp vet vi emellertid inget om. Jönsson visar i sin avhandling, *Litteraturarbetets möjligheter* (2007) att det är möjligt att förena dessa båda ”läsningar”. Parallellt med den läsning av gemensamma skönlitterära texter som i stort sett alltid förekommer får eleverna i Jönssons klass också under skoltid läsa böcker som de väljer på egen hand. Läsningen av de gemensamma, tematiskt förankrade texterna följs bland annat upp genom bildarbete, skrivande, rollspel och samtal. Läsningen av de individuellt valda böckerna följs upp genom att läraren har enskilda samtal med eleverna och genom att eleverna då och då i större grupper får berätta för varandra om de böcker de läst. Även om det alltså tycks vara möjligt att förena läsning av gemensamma och individuellt valda texter menar Jönsson att det är mera problematiskt att följa upp den individuella läsningen än den gemensamma. Orsaken är bland annat, precis som Kerstin säger i citatet ovan, att en grupp elever inte kan diskutera innehållet i en bok om inte alla har läst den. Ett annat problem, särskilt när det handlar om lite längre romaner, är att läraren sällan har tid att läsa alla de böcker som eleverna i klassen läser.

Det går alltså inte att ge några entydiga råd när det gäller frågan hur lärare ska hantera läsning av gemensamma och individuellt valda skönlitterära texter. Här måste helt enkelt varje lärare pröva sig fram till den lösning som tycks fungera bäst i den aktuella elevgruppen. Det man däremot kan säga är att det är viktigt att det ofta förekommer läsning av gemensamma texter, i varje fall om man som lärare menar att samtalen kring det lästa är viktiga om man vill stödja eleverna att utveckla en djupare förståelse.

I citatet ovan pekas på ett av de problem som kan vara förknippade med att läraren väljer vilka böcker eleverna ska läsa. En flicka, som lärarna bedömer som högpresterande med utgångspunkt från resultatet av de nationella proven i svenska i årskurs fem, är inne på liknande tankar i sin temautvärdering:

Böcker: Detta är nog den enda saken som inte var så jättekul, men det beror nog på att jag tycker det är svårt, eller hur man nu ska uttrycka det, att läsa böcker som andra valt. Jag måste bli intresserad av böckerna själv annars orkar jag inte riktigt engagera (eller hur det stavas) mig jättemycket i boken.

Det finns emellertid exempel i dokumenten som pekar åt ett annat håll:

- Det låter väl nästan för bra för att vara sant, men vi har bland annat haft en grupp killar i klassen – svaga läsare – som frågat flera gånger på sista tiden om vi inte kan läsa nåt ihop och prata om det. Det tycker jag är ett tydligt tecken på vad det här ger, säger Kerstin.

En möjlig tolkning av elevernas olika hållningar när det gäller att läsa gemensamt respektive individuellt vald skönlitteratur kan vara att den högpresterande flickan tycker om att läsa skönlitteratur och läser mycket på eget initiativ medan pojkarna, som beskrivs som ”svaga läsare”, sannolikt sällan - eller aldrig – läser på eget initiativ. Om det förhåller sig så skulle en rimlig slutsats kunna vara att läsning av och samtal kring gemensamma skönlitterära texter

inom ramen för ett problemorienterat tema särskilt skulle gynna de elever som har problem med läsandet. En förklaring till detta kan vara att de ”svaga läsarna” får ett stöd för sitt läsande i den kontext som innehållet i temat utgör och av den bokläsande miljö som etableras i klassrummet. Att lärarna anser att det förhåller sig på det sättet framkommer också i intervjun med dem.

Hemma eller i skolan?

Vi kan se att en hel del tid avsätts för läsning under skoltid men det förhåller sig uppenbarligen också så att eleverna förväntas läsa en del hemma. I det här fallet känner lärarna sina elever väl eftersom de haft dem under snart tre läsår. I en sådan situation har de ett gott underlag för att bedöma om alla elever kan och har möjlighet att även läsa hemma. Om läraren däremot har en ny elevgrupp är vår uppfattning att hon ska avsätta så mycket tid för läsning att alla eleverna ska kunna läsa hela romanen på skoltid. Det finns flera skäl till detta:

- Medan eleverna läser kan läraren göra iakttagelser av enskilda elever och tidigt upptäcka om det är någon av dem som har svårt att koncentrera sig på läsningen. Läraren kan alltså i ett tidigt skede ge dessa elever det stöd de behöver för att de ska komma igång med läsningen.
- Om läraren ger eleverna frikostigt med tid för läsning visar han eller hon samtidigt att läsning av skönlitteratur är en prioriterad aktivitet i skolan. Detta är raka motsatsen till det mera slentrianmässiga bänkboksläsandet, som ofta sker när eleverna är klara med andra uppgifter.
- På detta sätt utvecklas en läsande miljö eller läskultur i klassen. Detta är, menar vi, av särskilt stor betydelse för de elever som upplever svårigheter med läsningen eller som av andra skäl inte är så intresserade av att läsa skönlitteratur.

Utvärderingar

Låt oss så avslutningsvis se vad lärarna och några av eleverna säger om den litteraturläsning som pågick i samband med temat *Rädsla, makt och hjältar*. I dagbokssammandragen skriver lärarna:

Katarina:

Det som fungerat allra bäst känner jag är bokläsandet och samtalen runt detta. Boken som min grupp läste föll i god jord och eleverna var engagerade och intresserade. Vi tog del av en afghanistansk flickas liv och förflyttade i tankarna oss till hennes liv och livsvillkor. Eleverna var villiga att diskutera, ställde relevanta frågor, och lyfte intressanta ämnen. T.ex Varför är det så få vuxna som kan läsa – att de barn som blivit borttagna från skolan inte kunde läsa förstod de – men alla vuxna? – Hur var det innan talibanerna tog makten? Vad är plundrare? Var bor dom? Måste de ha burka på sig inomhus också? Jag kände att genom boksamtalen – särskilt det första – tog eleverna boken till sig och såg fram emot att läsa vidare. Genom diskussionerna synliggjordes också djupare dimensioner av boken som jag befarar gått flera elever förbi annars.

Marie skriver:

När barnen valde en skönlitterär bok och började läsa var det ingen som sa att de inte ville läsa någon bok. Skrivandet och samtalet kring böckerna upplevde jag som konstruktivt och givande både för barnen och för mig. Brevväxlingen i loggboken blev personlig och förtrolig i vissa fall. Rädslan för mardrömmar kom upp i en del läsloggar och gav mig idén till bilduppgiften ”min mardröm”.

Det avslutande boksamtalen är nog det som jag är mest nöjd med. Vi diskuterade boken och dess innehåll ur många olika synvinklar som t.ex. Rädsla, mod, hjältar; kopplingar i boken? Huvudperson? Projekt i boken? Motstånd? Lösa trådar? Hur utvecklas personerna? Vem utvecklas mest?

Ur logg-boken; ”Alla utom två pojkar tyckte att Nico(den gode som hamnat i svårigheter och blivit anklagad för att vara en mördare) borde ha dödat Drakan (den onde och den verkliga mördaren) när han fick tillfälle till det. J förklarar noga att om han hade gjort det, hade han ju också blivit en mördare och allt som de andra i boken hade gjort för honom hade varit förgäves. De hade ju alla trott på att han var god och oskyldig till det han anklagades för. J vann genast över 8-10 personer till sin synpunkt.”

/.../

När vi närmade oss slutet av böckerna ville många bara läsa inte skriva tankar. Inte så konstigt faktiskt!

Kerstin:

En av de största vinsterna med arbetet är att en elev i min grupp som har haft jättetrögt att komma igång med sin läsning plötsligt blivit bokslukare. Han läste ”Skämmerskans dotter”, och efter det har han plöjt två delar om Measle Stubbs av bara farten. Han tycker numera att fantasy-böcker är ”jättekul att läsa” och han har bett sin mamma att köpa fler titlar. En annan, en riktigt svag läsare, skriver att ”Yxan va spenande”. Hoppas han inte skriver det bara för att göra mej glad. ”Jag vill prata om böcker lite oftare”, tycker en av tjejerna.

Som vi kan se har alla tre lärarna upplevt litteraturläsningen mycket positivt. Katarina och Marie lyfter framför allt fram boksamtalen medan Kerstin ger ett exempel på hur en elev som normalt inte är särskilt intresserad av skönlitteratur har kommit igång på allvar med läsandet (se avsnittet om läsovilliga elever ovan)

Vi har tyvärr inte tillgång till någon sammanställning av samtliga elevers utvärderingar. Däremot har vi fått ta del av texter som sex olika elever i de tre klasserna skrev under temaarbetet. Vad har dessa sex elever att säga om litteraturläsningen? Hur representativa de här elevernas åsikter är vet vi naturligtvis inte. Lärarna har valt ut texter av två lågpresterande, två medelpresterande och två högpresterande elever.⁵

Min bok tyckte jag att den var SUPER BRA! Jag kom inn i den snabb och man kom in snabbt och den var SUPER BRA.

Jag tycker vi ska fortsätta och att skriva i loggboken om böcker och rädsla, det tycker jag att vi ska fortsätta att skriva.

(Lågpresterande flicka)

⁵ Denna bedömning är gjord med utgångspunkt från resultaten av de nationella proven i svenska i årskurs fem.

Jag tyckte det var jätte roligt att läsa för den onsynlige flickan var nog bland de bästa böcker jag läst jag tycker vi ska läsa fler såna böcker att läsa var det roligaste för att böckerna var så bra
(Lågpresterande pojke)

Vi fick jobba lite om dikten "Fear" och den dikten var bra, det var kul att göra en liknande dikt fast om mod istället.

/.../

Vi har fått läsa en bok om temat, jag fick boken "Yxan" jag tyckte den var svår att komma in i, men ungefär i slutet blev den bättre, för det hände mer saker då. Vi fick skriva text och tanke nästan varje gång vi läste och det tyckte inte jag var så kul, men det är nog bra att göra.

(Medelpresterande flicka)

Jag tyckte boken var spännande och bra text och tanke det var svårt och komma det men jag skrev andra saker jag undrade över. NN var sjsyst han pratade mycket bra om boken när vi hade bokprat han förstod mina texter och tankar.

(Medelpresterande pojke)

Dikten Fear – Jag kunde förstå det flesta av "meningarna" i dikten, och man började tänka på en massa saker när man hörde dikten, jag tyckte det var en bra dikt, även om jag inte höll med om alla meningarna, men det är ju inte jag som har skrivit den ☺.

/.../

Böcker: Detta är nog den enda saken som inte var så jättekul, men det beror nog på att jag tycker det är svårt, eller hur man ska uttrycka det, att läsa böcker som andra valt. Jag måste bli intresserad av böckerna själv annars orkar jag inte riktigt engagera (eller hur det stavas) mig jättemycket i boken.

(Högpresterande flicka)

Jag tycker att det var tråkigt att läsa tyst i skämmerskans dotter, jag satt hemma på eftermiddagarna och plågade mej igenom den. Det var verkligen så att jag aldrig kom in i den boken. Det var det tråkigaste momentet. Fear dikten var bra kom jag ihåg, även om jag inte kom ihåg så mycket för det var ganska länge sen vi jobbade med det.

(Högpresterande pojke)

Meningarna går alltså isär när det gäller litteraturläsningen även om fyra av de sex eleverna är positiva eller mycket positiva. De båda elever som anses vara högpresterande är dock mest negativa till läsningen av romanerna. Om detta är ett mönster som återkommer i de övriga elevutvärderingarna skulle det stödja hypotesen att det är elever som ibland har problem med läsningen som mest gynnas av läsning av gemensamma skönlitterära texter inom ramen för ett problemorienterat tema. Det är alltså läsningen av romanerna som eleverna har olika uppfattning om. Däremot tycks de som nämner dikten *Fear* vara positiva till arbetet med den.

Sammanfattning

Läsningen av de fyra romanerna kan betraktas som temaarbetets huvudnummer. Hälften av den tid som temat upptar omfattas av läsning och samtal kring romanerna. Vi har också konstaterat att det är innehållet i temat som styr valet av romanerna, att det handlar om läsning av gemensamma skönlitterära texter samt att eleverna förväntas läsa såväl i skolan som

hemma. Genom att eleverna fortlöpande får skriva ner sina reflektioner i sina loggböcker uppmuntras en öppen, tolkande läsning. Vi kan också se att dessa loggboksanteckningar ofta får utgöra utgångspunkten för de boksamtal som förekommer.

Alla tre lärarna är mycket positiva till arbetet med romanerna, men när det gäller eleverna tycks meningarna gå isär på den här punkten. Vi noterar också att det är de två elever som bedöms som högpresterande som är mest kritiska när det gäller läsningen av romanerna.

Referenser

- Bommarco, Birgitta (2006), *Texter i dialog - En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*, Malmö Studies in Education no 25, Doktorsavhandling i Svenska med didaktisk inriktning, Malmö Högskola.
- Ewald, Annette (2007) *Läskulturer - Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö Studies in Education no 29, Doktorsavhandling i Svenska med didaktisk inriktning, Malmö Högskola.
- Iser, Wolfgang (1985) ”Textens appellstruktur”. I: *Läsningar* (Lewan & Thavenius, red 1985), Liber Utbildningsförlaget, Stockholm.
- Jönsson, Karin (2007), *Litteraturarbetets möjligheter - En studie av barns läsning i årskurs F-3*, Malmö Studies in Education no 33, Doktorsavhandling i Svenska med didaktisk inriktning, Malmö Högskola.
- Malmgren, Lars-Göran (1986) *Den konstiga konsten*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran (1996) *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran (1997) *Åtta läsare på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993) *Litteraturläsning som lek och allvar*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2002) *Läraren, litteraturen, eleven*. Doktorsavhandling, Stockholm: Lärarhögskolan.
- Thavenius, Jan & Lewan, Bengt (red) (1985) *Läsningar: om litteraturen och läsaren*. Stockholm : Akademilitteratur.