

# Ta fram läslusten

Genom varierad och individualiserad undervisning

Björn Jakobsson  
Maria Toolanen

Luleå tekniska universitet

Pedagogutbildningarna  
Grundskolläraryrket 4-9 svenska-språk/musik  
Institutionen för Utbildningsvetenskap

**Förord**

Vi vill först och främst tacka vår handledare, Kerstin Mäkitalo, på Luleå tekniska universitet för hennes stöd till oss när vi genomfört detta arbete. Vi vill även rikta ett stort tack till våra handledare ute på praktikplatserna som lät oss genomföra vår undersökning i deras klasser. Slutligen vill vi tacka alla elever som visade stort engagemang under hela perioden.

Luleå 2005-01-02

Björn Jakobsson  
Maria Toolanen

## **Abstrakt**

Syftet med vårt examensarbete var att undersöka om vi kunde se en förändring i elevernas inställning till skönlitteratur, när de fick arbeta med noveller på ett varierande och individualiserande sätt. Undersökningen tog plats i en klass 7 på två olika skolor i länet under en sju veckor lång praktikperiod.

Metoden byggde på en enkät som innehöll öppna frågor. Eleverna fick även vid två tillfällen skriva ner sina tankar och åsikter om novelläsning i sina loggböcker. Projektet avslutades med ytterligare en enkät som skulle visa om eventuell förändring hade skett.

Resultatet av undersökningen visade att det är variationen kopplad till inlärningsstilen som är avgörande för att få en ändrad inställning till skönlitteratur. Dessutom upptäckte vi att när eleverna själva fick bestämma novell, arbetssätt och framför allt att göra detta i egen takt, ledde det till att eleverna fick en positiv inställning till skönlitteratur.

## Innehållsförteckning

Förord

Abstrakt

Innehållsförteckning

<b>Bakgrund</b> .....	1
<b>Inledning</b> .....	1
<b>Sekelskiftets läsvanor</b> .....	1
<b>Läsning från 1900-talet och framåt</b> .....	1
<b>Skönlitteraturens betydelse för den empatiska utvecklingen</b> .....	2
<b>Elevernas minskade skönlitteraturintresse</b> .....	2
<b>Att göra eleverna medvetande om skönlitteraturläsningens betydelse</b> .....	3
<b>Vikten av att finna varierande arbetsformer som inte stänger ute elever</b> .....	3
<b>När den fastslagna kursplanen hämmar elevernas språkutveckling</b> .....	4
<b>Elevens inflytande över sin undervisning</b> .....	4
<b>Howard Gardner och de sju intelligenserna</b> .....	5
<b>Gardners definition av begreppet intelligens</b> .....	6
<b>Lingvistisk intelligens</b> .....	7
<b>Musikalisk intelligens</b> .....	8
<b>Logisk-matematisk intelligens</b> .....	8
<b>Spatial intelligens</b> .....	9
<b>Intrapersonell och interpersonell intelligens</b> .....	9
<b>Kroppslig-kinestetisk intelligens</b> .....	10
<b>Att låta eleverna använda sina olika intelligenser i arbetet med skönlitteratur</b> .....	11
<b>Förankring i styrdokument</b> .....	12
<b>Grundskolans kursplan//svenska 2000-07</b> .....	13
<b>Syfte</b> .....	14
<b>Metod</b> .....	14
<b>Försökspersoner</b> .....	14
<b>Bortfall</b> .....	15
<b>Material</b> .....	15
<b>Genomförande</b> .....	15
<b>Tidsplan</b> .....	16
<b>Resultat</b> .....	16
<b>Resultat av den första enkäten</b> .....	17
<b>Resultat av den andra enkäten</b> .....	18
<b>Resultat av loggböckerna</b> .....	19
<b>Diskussion</b> .....	20
<b>Reliabilitet</b> .....	20
<b>Validitet</b> .....	20
<b>Resultatdiskussion</b> .....	20
<b>Fortsatt forskning</b> .....	23
<b>Referenser</b> .....	24
<b>Bilagor</b>	

## Bakgrund

### Inledning

Samhället förändras i en allt snabbare takt och i vårt informationssamhälle är det av stor vikt att kunna läsa. Skolan ska ge alla elever den kunskapen oavsett bakgrund och tidigare erfarenheter eftersom ”undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Lpo 94 s.6). Lpo 94 påpekar även vikten av individualisering eftersom skolan ska vara en skola för alla elever med olika förutsättningar. Vidare kan man läsa i Lpo 94 att: ”skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (s.6). Detta arbete har vi därför fokuserat på att se om det med ett varierat och individuellt arbetssätt i undervisningen, finns en möjlighet att se en förändring i elevers attityd till läsning av skönlitteratur.

Genom den litteratur vi har tagit del av har vi förstått att läraren kan nå fram till de flesta elever med en varierad och individualiserad undervisning. Det är av stor betydelse att få med alla elever under skönlitteraturläsningen och det kan vara ett krävande jobb men Wingård (1994) sammanfattar det på följande sätt:

Vi vill naturligtvis sätta målet för läsundervisningen högre än bara till att konsumera TV:s remсор. Men då måste boken ta upp kampen och försöka erövra nya generationer, alla de barn som numera inte automatiskt skolas till bokslukare. Att anta den utmaningen är en av de viktigaste uppgifter skola och bibliotek kan ha, och för att nå dit krävs både tid, kunskaper och samverkan. Men tänk vad det kan betyda när vi lyckas (s.9).

### Sekelskiftets läsvanor

Litteraturen har sedan urminnes tider fungerat som något viktigt att samlas kring. Läsningen har även haft en framträdande roll i det svenska samhället under en lång tid och Amborn och Hansson (1998) tar upp i sin bok, *Läsglädje i skolan*, vikten av att människorna kunde läsa, eftersom husförhören förutsatte läskunnighet. Husförhören var en viktig del av människans liv fram till mitten av 1800-talet, skriver Amborn och Hansson, och fortsätter med att det var kyrkan som hade ett stort inflytande på läsningen, eftersom de icke läskunniga under husförhören inte blev konfirmerade och det ledde i sin tur till att de inte fick gifta sig.

Vidare skriver Amborn och Hansson om folkskolan som startade 1842 och småskolan som kom 1858 då läsningen blev en viktig del även i arbetarklassens vardag. Nu börjar en läsebok spridas, *Läsebok för folkskolan*, syftet med den var att eleverna skulle lära sig ”flit, dygd, skötsamhet, hörsamhet och nytta” (Amborn & Hansson, 1998, s.10).

### Läsning från 1900 talet och framåt

I 1919 års undervisningsplan kan man enligt Amborn och Hansson läsa, att eleverna ska bekantas med texter och litteratur som är anpassad för eleven i fråga. Då skulle eleverna läsa för att lära sig om naturen, hembygden och den svenska historien. 1955 kom en ny undervisningsplan där skönlitteraturens betydelse tas upp för första gången, men nu införs även den fria läsningen och den har till syfte att öka elevernas läslust.

Amborn och Hansson menar att skönlitteraturens betydelse togs på allvar först 1962, då Lgr-62 kom, och att eleverna skulle uppmuntras till att läsa och få tycke för god litteratur samt att

eleverna skulle ges tillfälle att inse språkets skönhet. Men allt detta tycks ha glömts bort i nästa läroplan, Lgr 69. Flera undersökningar visade att skönlitteraturen hade fått en mindre roll än vad man hade trott och att elevernas inställning till böcker ofta var negativ, skriver Amborn och Hansson. De beskriver även hur skönlitteraturens roll fick en ändrad betydelse genom Lgr 80, nu fick läsning av skönlitteratur en central roll och det talades om att den var ett kulturarv värd att bevara. Vidare menar Amborn och Hansson att skönlitteraturen skulle dominera svenskundervisningen eftersom läsning är ett måste i vårt aktiva samhälle, och genom att läsa skönlitteratur utvecklar man fantasin och framför allt lusten att lära.

### **Skönlitteraturens betydelse för den empatiska utvecklingen**

Genom att eleverna läser många böcker menar Barbro och Bo Wingård (*Lässtimulans i skolans vardag, 1994*) att eleverna får tillfälle att leva sig in i olika personligheter och här har läraren en betydande roll, nämligen att ha boksamtal med eleverna för att ge förklaring på vad som är viktigt och hur olika personer tänker och känner. Christer Stensmo som är docent i pedagogik, påpekar även det konstnärliga uttryckets betydelse för den empatiska utvecklingen:

Bildens betraktare och poemets läsare kan empatiskt (inkännande) förstå de känslor och upplevelser som konstnären och diktaren uttrycker i sitt verk: mottagaren träder ut ur sin egen tillvaro och träder in i konstnärens (Stensmo, 1994, s.49).

Det är möjligt att inkludera läsning av skönlitteratur i ovanstående citat, och relevansen av den empatiska förmågan betonas även av Barbro och Bo Wingård. De menar att det är av stor vikt att ha en förmåga att kunna leva sig in i andra människors livssituationer och att den förmågan är oerhört värdefull att ha med sig ut i livet. Wingård betonar att detta kan leda till att eleverna får en annan syn på sina medmänniskor.

Även Amborn och Hansson tar upp i sin bok, *Läsglädje i skolan*, skönlitteraturens förmåga att utveckla läsarens empatiska utveckling, men betonar vikten av att den rena läsglädjens betydelse inte ska underskattas, även om denna inte är lätt att väcka. Vidare menar Amborn och Hansson att det är en konst att väcka elevernas intresse för en bok, men att det också är all möda värt när man ser hur man tändar elevernas stjärnögöns och de kastar sig över boken som man har presenterat.

### **Elevernas minskade skönlitteraturintresse**

Bengt Brodow, författare av *Perspektiv på Svenska*, har påtalat att svenska skolelever inte längre hör till de främsta vad gäller läsförståelse och litteraturförståelse. Brodow refererar till en avhandling av Margareta Grogarn som visar att det fanns flera faktorer till den försvagade läsförståelsen och litteraturförståelsen. De viktigaste faktorerna var sociala problem i hemmiljön och missförhållanden i skolundervisningen. Missförhållandena i skolundervisningen bestod huvudsakligen av att lärarbyten genomfördes alltför ofta. Detta skapade otrygghet bland eleverna, samtidigt som klasserna var alltför stora, vilket ledde till att eleverna inte fick den hjälp de behövde. När eleverna inte fick den hjälp de behövde misslyckades de, vilket ledde in dem i en ond cirkel: ”Att nederlag föder nederlag visades också tydligt. Eleverna hade känt sig misslyckade i en miljö där läskunnighet ger prestige och därför dragit sig undan undervisningen för att rädda sin självkänsla” (Brodow, 1996a, s.63). Vidare menar Brodow att denna onda cirkel inte gör eleverna i de senare skolåren till goda och insiktsfulla läsare av skönlitteratur, utan snarare leder till en växande negativ inställning till ämnet svenska. Brodow hävdar att ca 45

procent av pojkarna och lite drygt 20 procent av flickorna hade generellt sett en negativ inställning till svenskämnet. Följaktligen så finns det behov av att förändra de negativa inställningarna till skönlitteraturläsning i skolan, enligt Brodow.

### **Att göra eleverna medvetna om skönlitteraturläsningens betydelse**

Brodow har även tagit upp problemet kring hur man som lärare metodiskt gör eleverna medvetna om vikten av att läsa skönlitteratur. Han har som många lärare kommit i kontakt med elever som ifrågasatt värdet av skönlitteraturläsning, och menar att man kan bemöta dem genom att tala klarspråk om världen utanför skolan, och de krav som kommer att ställas på eleverna:

... ska du kunna sköta ett jobb krävs det nu för tiden inte bara att du ska vara bra på att tala och skriva. Du ska vara allmänbildad och du ska kunna veta hur andra människor funkar. Allmänbildning och kunskap om människorna får du om du ser till att läsa skönlitteratur av olika slag. Det vet arbetsgivarna, och det är därför som dom har gett samhället i uppdrag att utbilda en sådan arbetskraft (Brodow, 1996b, s.175).

Brodow säger vidare att även om läraren kan förklara vad ett misslyckat skolarbete kan leda till, kan det vara mer lämpligt och rikt på substans att dela ut en lista över kriterier om vad läsning av skönlitteratur kan ge för fördelar. Några av de viktigaste kriterierna som Brodow presenterar är att läs-, skriv- och högläsningens förmågan förbättras, ordförrådet växer, samt att läsning tränar upp fantasin och uppfinningsrikedomen. Samtidigt som alla dessa kriterier finns, så påpekar Brodow att läraren inte nödvändigtvis får det lätt att göra goda läsare av sina elever, men att lärarens roll som stimulerande faktor inte kan underskattas:

... den stimulans som läraren ger är inte betydelselös. Man kan i både ord och handling visa hur mycket litteraturläsning har att ge för den personliga utvecklingen och framhålla att en sådan utveckling till mognad är oerhört betydelsefull både för det framtida yrket och för andra insatser i samhället och den egna familjen (Brodow, 1996b, s.176).

Kort sagt menar Brodow att läraren inte kan tvinga eleven att bli intresserad av litteratur, men låta eleven komma till insikt om vilka fördelar i samhället som finns med att ordentligt kunna läsa skönlitteratur. Att det är viktigt att kunna läsa ordentligt och kunna ta till sig skönlitteratur vet läraren, men det gäller att få eleverna att inse det också, avslutar Brodow.

### **Vikten av att finna varierande arbetsformer som inte stänger ute elever**

Gunilla Molloy är filosofie doktor, verksam vid institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm. Molloy har märkt att de ofta använda boksamtalen inte fungerar då en del elever inte har de språkliga erfarenheter som krävs för att diskutera böcker, vilket gör att dessa elever kan känna utanförskap. Det leder med andra ord till att boksamtalen fyller oönskade funktioner: ”En är att de andra eleverna utestängs från detta samtal. De kan reagera med tystnad. De kan också med föraktfulla eller ironiska kommentarer försöka minska samtalets vikt och därmed också sitt eget utanförskap” (Molloy, 1996, s.24). Därför gäller det, enligt Molloy, att finna arbetsformer som gör att alla elever kan känna lust att medverka och få prova på nya arbetssätt, samtidigt som läraren kan se hur eleverna upplever det. Molloy menar med andra ord att den enskilde eleven vid utprovande av olika metoder har större möjlighet att finna ett arbetssätt som främjar dess inläring:

Om den enskilde eleven dessutom ser att ett arbetssätt, ett metodiskt redskap bland andra, fungerar bra för hans/hennes lärande, kan han/hon ta med sig detta sätt till andra ämnen och andra studiesituationer. Genom att tala om och diskutera olika metodiska redskaps användbarhet vid olika tillfällen, skapar läraren och eleverna dessutom ett gemensamt arbetspråk i klassrummet (Molloy, 1996, s.225).

Vidare nämner Molloy att bland de metodiska redskap finns: metareflektioner, loggböcker, läsloggar, kunskapsjournaler, loopar, fem minuters riktad skrivning, tankekartor, närläsning, kopplingar, stafettläsning, rendering, reflektioner och dramatiseringar. Utbudet är omfattande, och det bör finnas åtskilliga möjligheter att finna något som passar varje individ oavsett kön:

... så finns det inget som tyder på att pojkarna reagerar annorlunda än flickorna mot de arbetsformer som denna metodiska gestaltning för med sig. Att läsa, skriva, samtala om det lästa och skrivna, att gå in i rollspel, att måla och använda olika musikformer, det tycks passa bägge könen lika bra. Det skulle kunna innebära att likaväl som skolan kan förstärka skillnader mellan könen, så kan också medvetet valda arbetsformer bryta ned dem (Molloy, 1996, s.226).

Molloy noterar med andra ord att könsfrågan inte spelar lika stor roll när eleverna får använda olika metodiska redskap och att den formen av arbete även kan motverka könsdiskriminering.

Molloy framhåller även vikten av att eleverna ska kunna uttrycka sig och för att eleverna ska kunna växa språkligt och få förmågan att uttrycka sig och låta andra ta del av sina erfarenheter, är det viktigt att ha de språkliga förutsättningar som bäst förvärfvas med skönlitteraturarbete. Därför är det av stor vikt att försöka använda sig av olika metodiska redskap för att eleverna skall få den kunskap och den språkliga medvetenhet som de behöver, avslutar Molloy.

### **När den fastslagna kursplanen hämmar elevernas språkutveckling**

Enligt Molloy kan kursplanen dock ha en hämmande effekt på vad som kan göras för att så många som möjligt skall engagera sig: ”Vad vi vet är att det finns många olika sätt att arbeta på, vilket är positivt. Vi vet också att en del av dessa sätt inte följer tankarna i kursplanen, vilket är mindre positivt” (Molloy, 1996, s.224). Vidare menar Molloy att det inte är kursplanernas mening att få den effekten, eftersom tanken är att de skall motsvara vad det moderna samhället kräver av eleverna. När en del lärare väljer att inte försöka genomföra tankarna från kursplanen menar Molloy att de har en tendens att i stället lära ut på samma sätt som de gjorde när de gick i skolan, och Molloy anser att det inte är positivt för språkutvecklingen.

### **Elevens inflytande över sin undervisning**

Att eleven känner att han/hon har inflytande över hur undervisningen går till och känner att han/hon har valfrihet, är också mycket viktigt för elevens språkutveckling, vilket Christer Stensmo påpekar:

Valfrihet innebär att grundskoleeleven skall kunna träffa ett  *eget val*, att det skall finnas ett antal  *alternativ* att välja mellan, att alternativen skall vara  *öppna* för den väljande, att alternativen skall ha  *relevans* för den väljande, att det skall finnas reellt  *utrymme* (frirum) att välja, samt att valen skall  *upprepas* och inte endast förekomma vid ett tillfälle (Stensmo, 1994, s.52).

Med andra ord är fria val där dessa ovan givna kriterier inte ges, val som knappast uppfattas som särskilt fria av eleverna, enligt Stensmo. Tvärtom kan utbildning innebära inskränkningar i elevens individuella frihet, menar Stensmo, eftersom det finns tvång och restriktioner. Bernt Gunnarsson, som är fil. dr i pedagogik, lägger till att elever ofta inte kan känna att de har någon kontroll över sitt lärande, på grund av bristen på inflytande: ”De upplevde att lärarna ensidigt bestämde valet av innehåll, metod och tidsram, samt hur, när och i vilken utsträckning de skulle erhålla stöd och handledning” (Gunnarsson, 1999, s.80). Detta ledde till att eleverna kände sig förbigångna, mindre värda och inkompetenta, vilket i sin tur ledde till att de upplevdes som svåra att ha att göra med av andra människor. Dessutom menar Gunnarsson att denna utveckling motverkar elevernas möjligheter att bli ansvarskännande och kompetenta individer med framtidstro.

### **Howard Gardner och de sju intelligenserna**

Howard Gardner, som är professor i kognition och utbildning, samt adjungerad professor i psykologi vid Harvards universitet, lanserade sin teori om multipla intelligenser 1983. Hans teorier som förkastade idén att intelligens skulle vara en enhetlig generell förmåga som varje människa i olika grad besitter, revolutionerade det allmänna tänkandet kring begreppet intelligens:

Glöm först att ni någonsin har hört att intelligens är en likartad, allmänmänsklig egenskap och att det finns intelligenstest som syftar till att mäta intelligens objektivt /-/. För att kunna beskriva och förstå mänsklig kognition i hela dess vidd måste vi räkna med ett betydligt mer omfattande spektrum av talanger eller förmågor än vi vanligtvis gör. Vi måste också vara öppna för tanken att många – om inte rentav de flesta – av dessa talanger inte går att mäta med standardiserade skriftliga eller muntliga tester som till största delen grundas på logisk och språklig förmåga (Gardner, 1996, s.X).

Det huvudsakliga fundamentet som Gardner bygger sin teori på är att om man skall tala om intelligens, så måste man slå bort idén att intelligens är något som är mätbart i mer vanlig bemärkelse, t ex IQ-test, och istället bredda sin syn på begreppet och vad det står för.

Enligt Gardner kan intelligensforskningen delas in olika strömningar som har påverkat varandra. Fram till drygt hundra år sedan fanns det ingen vetenskaplig definition av vad begreppet intelligens innebar, utan det användes informellt för att beskriva vem som ansågs vara begåvad och vem som ansågs vara trögtänkt. Däremot så lanserade den österrikiske läkaren Franz Joseph Gall i början på 1800-talet läran ”frenologi”, som bygger på att man genom att mäta och beskriva skallens yttre form kan sluta sig till hurdan försökspersonens karaktär är (Nationalencyklopedins elektroniska upplaga). Frenologin som utvecklades av Galls elev Joseph Spurzheim blev populär bland gemene man för sin enkelhet, eftersom: ”alla kunde dra sina egna slutsatser om varandra” (Gardner, 1996, s.11). Idag så anses läran fullständigt felaktig, men Gardner menar att Gall hade andra idéer som kan tyckas vara intressanta för den moderna vetenskapen:

Bl.a. ansåg han att det inte finns allmängiltiga, övergripande intellektuella krafter som perception, minne och uppmärksamhet, utan bara olika former av perception, minne osv. för *var* och *en* av de intellektuella kapaciteterna, t.ex. språk, musik och synsinne. Den idén togs inte på allvar under psykologins framväxt som vetenskap, men den är fantasieggande och kan åtminstone delvis visa sig vara riktig (Gardner, 1996, s.12).

Galls idé, enligt Gardner, har uppenbara likheter med teorin som Gardner skulle presentera 1983, på så sätt att det mänskliga intellektet är betydligt mer mångfacetterat än vad som länge var den allmänna uppfattningen.

För drygt hundra år sedan började psykologer att genomföra tester för att definiera intelligens. Detta psykometriska synsätt på den mänskliga intelligensen härskade länge inom psykologin, eftersom det enligt Gardner fanns alla möjliga sorters tester, vars syfte var att värdera människor, huruvida de var lämpliga för skolgång, militärtjänstgöring, anställningar, och denna syn på det mänskliga intellektet fanns kvar inom psykologin länge: ”Ända tills för några år sedan skulle nog de flesta psykologer ha hävdade att psykologins största framsteg var intelligenstesterna” (Gardner, 1996, s.14). Med andra ord menar Gardner att den psykometriska skolan som trodde på mätbar intelligens länge konkurrerade med andra synsätt.

Enligt Gardner spreds det pluralistiska och det hierarkiska synsättet på intelligensen av intelligensforskare som Charles Spearman och Lewis Terman, och deras åsikt att intellektet är något som bör betraktas som något enhetligt – en generell intelligens, men andra psykologer som L.L. Thurstone och J.P. Guilford motsatte sig detta och menade att intelligensen i stället bestod av åtskilliga komponenter och faktorer. Dessa synsätt härskade parallellt när Gardner publicerade *De sju intelligenserna*.

### **Gardners definition av begreppet intelligens**

Eftersom synen på intelligens har varierat så mycket under historiens gång så har Gardner valt att formulera en egen definition: ”En intelligens är förmågan att lösa problem eller framställa produkter som värderas högt i ett eller flera kulturella sammanhang” (Gardner, 1996, s.X). Denna förmåga delas in i olika kriterier eller kapaciteter, eller som Gardner själv kallar dem – de sju intelligenserna. När Gardner klagör sin definition vad en intelligens är menar han att en grundförutsättning för en intelligens är att de skall fungera som verktyg som individen kan använda när de är i behov av det, samt att den intellektuella kapaciteten är relevant för individen:

Enligt min åsikt måste mänsklig intellektuell kompetens innefatta en uppsättning av problemlösningssverktyg som gör att individer *kan lösa reella problem och tackla verkliga svårigheter*. Dessa verktyg ska kunna hjälpa individen att skapa fungerande produkter när de behövs, och de måste även ge honom/henne möjlighet att *upptäcka eller generera nya problem*, vilket i sin tur leder till ny kunskap. Min definition centreras kring sådan intellektuell kapacitet som har betydelse för en individ i hans/hennes kulturella miljö (Gardner, 1996, s.54-55).

Samtidigt som kapaciteten måste vara relevant för individen, så betonar Gardner att man bör ta i beaktande att kulturidealen varierar och är mer eller mindre användbara och värdefulla i olika kulturer.

För att kunna bygga upp sin multiintelligensteori har Gardner koncentrerat sig kring de kriterier som mänskliga kulturer värderar högt, och de intelligenser som han har med i sin teori är: *lingvistisk intelligens, musikalisk intelligens, logisk-matematisk intelligens, spatial intelligens, kroppslig-kinestetisk intelligens* och *de personliga intelligenserna*. Gardner är också noggrann med att poängtera att: ”Jag påstår inte att min lista över intelligenser är fullständig. Det skulle vara underligt om den vore det” (Gardner, 1996, s.56). Faktum är att han ett antal år senare

överväger att även ta med ytterligare tre intelligenser: naturintelligens, andlig intelligens och existentiell intelligens (Gardner, 2001, s.51). Först blir det dock nödvändigt att avgränsa begreppet intelligens, genom att både bestämma vad en intelligens är och vad en intelligens inte är, och då är Gardner tydlig med att understryka att man inte bör blanda samman intelligenser med sensoriska system, eftersom en intelligens inte är ensidigt beroende av ett sensoriskt system, utan oftast kan uppåddas i flera sensoriska system.

Intelligenser bör betraktas som enheter på en relativt allmängiltig nivå. Deras verkningsfält är vidare än högt specialiserade informationsbehandlingsmekanismer (t.ex. förmågan att urskilja linjer), men mer begränsat än de flesta allmänmänniska kompetenser som analytisk förmåga, förmåga att skapa synteser och upplevelsen av att ha ett jag (om vi nu kan tänka oss att någon av dessa kan finnas utan en kombination av specifika intelligenser) (Gardner, 1996, s.61).

Gardner påpekar att samtidigt som denna begränsning dras, fungerar alla intelligenserna var för sig och det ligger ingen nytta i att söka likheter mellan dem. Gardner gör en jämförelse med kroppens organ, där njurar, ögat och hjärtat är alla organ i kroppen, men det ligger ingen mening i att jämföra dem. Slutligen när man definierar begreppet intelligens så menar Gardner att man bör komma ihåg att det rör sig om tankekonstruktioner och inte fysiskt verifierbara enheter, även om dessa tankekonstruktioner är mycket användbara.

### **Lingvistisk intelligens**

Lingvistisk intelligens kan enkelt översättas till språklig förmåga, och det är enligt Gardner den av de sju intelligenserna som det har forskats mest kring. Det är också den intelligens som anses viktigast, eftersom: "Ingen skulle kunna klara sig här i världen utan att åtminstone delvis bemästra de fyra språkliga huvudområdena: fonologi, syntax, semantik och pragmatik" (Gardner, 1996, s.71). Vidare menar Gardner att den mänskliga kommunikationen skulle försvåras om denna kunskap inte fanns. Men det är inte bara för den dagliga kommunikationens skull som språket används. Det används också retoriskt för att övertyga, memnoniskt för att minnas, men också som ett verktyg för förklaring. Oavsett om instruktioner i undervisnings- och inlärnings-sammanhang är muntliga eller skriftliga, så är de nödvändiga, och det inte bara inom de språkliga ämnena:

Hur viktig språkets förklarande funktion är ser vi bl.a. inom vetenskaperna. Trots att logisk-matematiska resonemang och symboler spelar en viktig roll, förblir språket det mest effektiva sättet att förmedla grundläggande vetenskapliga fakta och hypoteser. Språket tillhandahåller också metaforer som vi behöver för att kunna formulera och utveckla nya vetenskapliga teorier (Gardner, 1996, s.72).

Arnqvist, som är fil dr i psykologi, menar att språket också har en central roll inom forskningen kring människans utveckling från det tidigaste spädbarnsjöller och framåt. Språkets kommunikativa funktion slås också fast redan från det tidigaste språkliga utvecklingsstadiet:

När sändaren skapar och skickar sitt meddelande sker en inkodning och när mottagare får och uppfattar meddelandet sker en avkodning. I de flesta fall har talaren eller sändaren också möjlighet att uppfatta hur mottagaren tar emot och uppfattar meddelandet. Talaren får feedback, dvs återkoppling, från lyssnaren (Arnqvist, 1993, s.11).

Denna procedur är sedan basen för all språklig kommunikation som förekommer under resten av parternas liv, och eftersom denna förmåga är central för människan, är det naturligt att Gardner har valt att se den lingvistiska förmågan som en av de sju intelligenserna.

### **Musikalisk intelligens**

Enligt Gardner är den musikaliska intelligensen tämligen outforskad, och ingen vet riktigt varför musiköra framträder hos unga barn och vad färdigheten egentligen består av. Likafullt verkar nästan alla barn ha någon form av musikalisk förmåga. Det kan förklaras med den miljö som fostret befinner sig i: ”I moderlivet är fostret omgiven av en pulserande, rytmisk miljö som stimulerar de olika sinnen” (Jernström & Lindberg, 1995, s.23). Hjärtslagen från modern skulle med andra ord forma en naturlig inställning till rytm.

Gardner menar i övrigt att den musikaliska intelligensen hänger samman med individens förmåga att uppleva och känna igen musikens grundläggande element, nämligen melodin och rytmen. Melodin och rytmen är musikens kärna, men samtidigt har musiken en stark koppling till känslolivet: ”ingen som har ägnat sig åt musik kan undvika att ta ställning till dess emotionella kvaliteter och den effekt musiken har på människor” (Gardner, 1996, s.97). Till musikalitet bör även förmågan att härma ljud och frasmelodier som individen hör räknas, enligt Gardner som menar att man därmed kan fastslå spädbarnets joller som en musikalisk, såväl som en lingvistisk utveckling.

Gardner skriver vidare att barnet relativt tidigt börjar lära sig brottstycken av visor, och när barnet är över tre år gammalt så slutar oftast barnet med dessa ovan beskrivna ljudlekar, för att i stället lära sig den omgivande kulturens musik. Efter skolåldern utvecklas inte musikaliteten i allmänhet, även om undantag finns. Visserligen kan barn som är musikaliskare än genomsnittet lära sig musikteori och utveckla sin musikaliska förmåga, men det är främst för att det personliga intresset finns där: ”medan vårt skolsystem lägger stor vikt vid att bygga på den språkliga kompetensen har musik förhållandevis låg prioritet. Vi accepterar helt enkelt att människor är omusikaliska” (Gardner, 1996, s.101). För att kunna kommunicera krävs språkförmåga, men musikalisk förmåga är inte nödvändig, och därmed värderas den lägre, avslutar Gardner.

### **Logisk-matematisk intelligens**

Den logisk-matematiska intelligensen enligt Gardner är den förmåga som berör problemlösning och förmåga att inse sammanhang mellan orsak och verkan. Även denna kapacitet börjar utvecklas mycket tidigt, men det finns en viktig skillnad mellan den logisk-matematiska intelligensen och de lingvistiska och musikaliska intelligenserna:

Till skillnad från språklig och musikalisk intelligens finner vi inte ursprunget till det jag valt att kalla ”logisk-matematisk intelligens” i det auditiva och orala systemet. Vi kan i stället spåra denna tankeform till människans första möte med objektvärlden, dvs. den fysiska omgivningen (Gardner, 1996, s.118).

Gardner menar att det är när spädbarnet börjar undersöka saker och ting som finns i dess närhet, som spädbarnet så småningom kan vinna insikt i hur människan kan påverka objekten. Ännu senare lär sig människan att hantera matematiska satser i stället för fysiska objekt, och människan lär sig även att tänka abstrakt och förstå och lösa abstrakta problem. Gardner påstår att barnet utvecklas till en utpräglad problemlösare som förmår se logiska sammanhang och förstå abstrakta

resonemang i form av matematikuppgifter. Den logisk-matematiska intelligensen har hög status i västvärlden och har historiskt sätt spelat en central roll, men den är mindre viktig i andra kulturer, och Gardner menar att den inte är viktigare än de andra intelligenserna: ”Den lämpar sig extremt väl för att hantera en viss typ av problem, men är på intet sätt överlägsen eller kan ersätta någon annan” (Gardner, 1996, s.154). Som han tidigare konstaterat så fungerar alla intelligenser på sina egna villkor och det finns ingen mening med att jämföra dem.

### **Spatial intelligens**

Gardners teori om den spatiala intelligensen kan även kallas visuell, och berör kapaciteten att se likheter, sammanhang och kunna byta perspektiv och uppfatta det tredimensionella i något som är avbildat tvådimensionellt. Gardners egen beskrivning av den spatiala intelligensens kärna säger:

Centralt i den spatiala intelligensen är förmågan att korrekt uppfatta den visuella världen, utföra omvandlingar och modifiera objekt som man varseblir och återskapa vissa element i visuella upplevelser, även när man inte får adekvata fysiska stimuli (Gardner, 1996, s.159).

Med andra ord menar Gardner att individen har en skarp iakttagelseförmåga, och kan föreställa sig en tänkt verklighet så som den uppfattas, samt manipulera den, även om individen inte behöver ha någon särskild konstnärlig förmåga. Den enklaste spatiala åtgärden är att känna igen olika former och föremål, och finns spatiala problem kan dessa diagnostiseras genom att låta individen teckna av formen eller föremålet. Gardner fortsätter med nästa steg i den spatiala förmågan som är att kunna visa hur former eller objekt ser ut ur en annan synvinkel. Dessa förmågor är till stor nytta, bl.a. för att människor skall kunna orientera sig, känna igen miljöer och se förändringar. Eftersom dessa förmågor är nödvändiga för att människor skall klara sig, så kan den spatiala förmågan räknas som en intelligens, enligt Gardner.

### **Intrapersonell och interpersonell intelligens**

De personliga intelligenserna handlar om individens upplevelse av det egna jaget, och Gardner delar in dem i två olika men sammanhängande intelligenser, nämligen den intrapersonella intelligensen och den interpersonella intelligensen. Den intrapersonella intelligensens kärna är kontakten med det egna känslolivet, förmågan att skilja mellan känslor och förstå dem för att kunna kontrollera och förstå det egna beteendet:

Den intrapersonella intelligensen är i sin mest utvecklade form bara en rudimentär förmåga att skilja njutning från smärta och på basis av detta söka sig till eller ta avstånd från en viss situation. På den mest avancerade nivån är den liktydig med förmåga att skilja ut och symbolisera komplicerade och högt specialiserade komplex av känslor (Gardner, 1996, s.220).

Den formen av personlig intelligens är helt inåtvänd, till skillnad från den interpersonella intelligensen, som istället handlar om hur man uppfattar andra människor och: ”granska deras beteende, känslor och motiv” (Gardner, 1996, s.221). Däri ligger förmågan till socialt samspel, och därmed är den interpersonella intelligensen, enligt Gardner, viktig för kommunikationens och harmonins skull. Eftersom detta är förmågor som värderas av människan i dess kulturella miljö, kan de ses som intelligenser, även om Gardner poängterar att: ”Kulturer värdesätter olika sidor av personligheten” (Gardner, 1996, s.248), vilket innebär att vissa kulturer sätter högre värde vid t.ex. förmågan att kunna lyssna på vad andra säger.

### **Kroppslig-kinestetisk intelligens**

Gardner menar att den kroppsliga-kinestetiska intelligensens kärna utgör kontrollen över kroppens röresler och förmåga att bearbeta föremål. Denna fysiska form av kapacitet kan av historiska skäl förefalla ligga utanför intelligensbegreppet, och ses även över axeln som form av inläring:

Under utvecklingen av vår västerländska kultur har en djup klyfta öppnat sig mellan människans förnuft och hennes fysiska natur, som den företräds av kroppen. Skiljelinjen mellan ”mentalt” och ”fysiskt” förenas ofta med värderingen att kroppens aktiviteter är mindre upphöjda och mindre förfinade än problemlösningsmetoder som bygger på språksinne, logik och andra abstrakta symbolsystem (Gardner, 1996, s.191)

Denna inställning till den kroppsliga-kinestetiska intelligensen motsägs av att psykologer, enligt Gardner, på senare år betonat det starka samband mellan kroppskontroll och utveckling av andra kognitiva förmågor. Vidare påstår Gardner att även mer finmotoriska aspekter som känsla för ’timing’ hör till den kroppsligt-kinestetiska intelligensen, och hur människan skall fördela sina krafter. Den mer finmotoriska delen av den kroppsliga-kinestetiska intelligensen innefattar förmågan att ha kontroll över händer och fingrar, samt individens förmåga att genomföra små precisa rörelser, t ex använda en penna till att skriva, måla, teckna, eller att trycka ned tangenterna rätt, när man använder ordbehandlare. Gardner menar nämligen att det finns ett samband mellan ett kompetent hanterande av symboler och fysisk skicklighet:

Så fort vi kan formulera våra mål i ord, överföra muntliga och skriftliga instruktioner, kritisera vårt eget framförande och träna andra i samma färdigheter förändras automatiskt våra praktiska metoder. När vi lärt oss att bemästra symboliska funktioner (och t.ex. kan låta en symbol ersätta en människa eller ett föremål) och symboliska uttryck (så att vi kan förmedla sinnesstämningar som glädje och sorg) kan vi bättre använda vår kroppsliga intelligens för att kommunicera budskap (Gardner, 1996, s.203).

Vidare lyfter Gardner fram att den kroppsliga intelligensen nyttjas även till stor del vid utövande av danskonst. Det är åtskilligt många aspekter som berör kroppslig intelligens, t.ex. vilken typ av rörelse som skall genomföras, hur snabb den skall vara, hur intensiv, vilken riktning och mycket annat som tillsammans gör att individen ”upptäcker eller nyskapar dansens språk” (Gardner, 1996, s.206). Ett annat viktigt område där den kroppsliga-kinestetiska intelligensen är mycket viktig, är enligt Gardner vid genomförandet av dramatiseringar. Att ägna sig åt drama är mer än att bara arbeta fysiskt, eftersom det även innebär att ha god iakttagelseförmåga och kunna imitera och återge det iakttagna skeendet. Gardner talar om forskaren John Martin som menar att människan är utrustad med ett kinestetiskt sinne, och därmed har förmåga att framställa situationer och lägga märke till aktiviteter och egenskaper hos andra människor och föremål:

När vi med andra ord lyfter upp ett föremål som vi aldrig tidigare har lyft, faller vi tillbaka på vårt muskelminne av att tidigare ha lyft föremål med liknande storlek och massa. Det är vårt naturliga sätt att förutse olika krav på fysiska prestationer. Tidigare erfarenheter av att lyfta symboliseras i ett kinestetiskt språk som vår kropp har omedelbar tillgång till, utan att behöva förmedling av andra symbolspråk (Gardner, 1996, s.209).

Gardner förenklar resonemanget med att göra en jämförelse, där man skall tänka på hur man skulle reagera om man plötsligt tänker på att bita i en citron. De flesta som skulle tänka på det skulle känna hur det vattnas i munnen och kanske till och med förnimma en sur smak. Likafullt så har den kinestetiska intelligensen betydelse för människan, enligt Gardner, eftersom det är en egenskap som hon har behov av, oavsett om hon skall genomföra handlingar som kräver grovmotorisk eller finmotorisk kapacitet.

Avslutningsvis tar Gardner upp hur den kroppsliga-kinestetiska intelligensen samarbetar med de andra intelligenserna på olika sätt (vilket i och för sig alla intelligenserna gör), och det gör att det finns stora möjligheter att låta intelligenserna samverka även i inlärningsituationen.

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) står det bland annat följande som ger stöd för hur olika sinnen allmänt och mer specifikt, den kinestetiska förmågan kan användas i undervisningen:

Skolväsendet skall stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och ställningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna skall tillägna sig (Lpo 94, s.8).

Läroplanen stöder med andra ord arbetssätt där eleverna ges möjlighet att utveckla åtskilliga av sina intelligenser, och inte bara den lingvistiska.

### **Att låta eleverna använda sina olika intelligenser i arbetet med skönlitteratur**

Gardner gör klart att de olika mänskliga intelligenserna kan utvecklas på många olika sätt och att intelligenserna samspelar med varandra, t ex den lingvistiska intelligensens samspel med andra intelligenser:

Språket används ofta som hjälpmedel när man lär ut kroppsliga talanger (t.ex. dans) eller matematiska processer (tolkning av bevis m.m.). Språket kan i sig vara kunskapsstoffet, t.ex. när man lär sig sitt eget språk eller ett främmande språk, eller studerar ett utpräglat lingvistiskt bundet specialområde som historia eller statskunskap (Gardner, 1996, s.338).

Efter att ha fastslagit att intelligenserna interagerar, påpekar Gardner även att eftersom alla individers intelligenser interagerar på olika sätt, bör utbildningssystemet vara så pass individualiserat att varje individ kan finna det arbetssätt som verkar på bästa möjliga sätt:

Men en av mina grundtankar är att människor inte har samma kognitiva förutsättningar och likadana intellektuella profiler, och att utbildningssystemet fungerar bäst om det anpassas till individuella behov och förmågor. Om man behandlar alla elever som om de vore lika, eller försöker förmedla kunskap på ett sätt som strider mot traditionella inlärningsmetoder, straffar det sig snabbt (Gardner, 1996, s.349).

Vid t.ex. litteraturarbete används den lingvistiska intelligensen, men om man skall få alla elever att enbart använda sig av den intelligensen, leder det enligt Gardner till att alla elever inte tar till sig undervisningen. Om eleverna vid sidan av att läsa skönlitterära texter, fördjupar sig i dem genom kinestetiska övningar, t.ex. dramatiseringar eller danser, och låta eleverna, liksom dansare och idrottsmän använda hela sin kropp: ”som ett ’rent’ objekt” (Gardner, 1996, s.216), får eleverna en möjlighet att utveckla sin grovmotorik. Gardner menar även att elever som får skapa tecknade serier eller skriva texter: ”för att bearbeta, forma och omvandla fysiska föremål” (Gardner, 1996, s.216), får på så sätt använda sin finmotoriska förmåga. Vid skapande av tecknade serier använder eleven sig även av sin spatiala intelligens, där eleven använder sin förmåga att: ”framkalla mentala bilder och manipulera dessa, förmågan att grafiskt avbilda spatial information” (Gardner, 1996, s.161). Om eleven får till uppgift att sätta sig in i en persons tankar och handlande får eleven möjlighet att använda sig av sina personliga intelligenser, vars uppgift enligt Gardner bland annat är att se att individen har förmågan att dels utveckla det egna jaget och dels sätta sig in i någon annan persons situation.

Vid den typen av övningar kombineras lingvistisk inläring med kroppslig-kinestetisk och spatial inläring, enligt Gardners teori om de sju intelligenserna. Vid sidan av språkanvändning får eleverna möjlighet att använda sig av sina kroppsliga, spatiala och personliga förutsättningar, när de arbetar med skönlitteratur på ett varierat och individualiserat sätt, eftersom alla individer är olika, och eftersom undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov, enligt Lpo 94.

### **Förankring i styrdokument**

#### Läroplanerna 1919-1994

1919 års läroplan har anvisningar när det gäller kristendomskunskapen och läsning vilket innebär att läraren ska se till att eleverna inte bör läsa på egen hand innan de har förutsättning för det. Vad gäller texternas innehåll bör de vara tagna från sådant som eleverna lätt kan känna igen. Vidare kan man läsa att ”vid utanläsningen bör läraren tillse, att tillräcklig tid erhålles för inlärandet och att icke samma krav ställes på barnen utan att all den varsamhet iakttages, som betingas av lärjungarnas individuella läggning” (s.27). Det står också skrivet att olika sinnen kan tas i bruk för att undervisningen ska bli ”så fullständig och mångsidig som möjligt” (s.74).

1955 års läroplan menar att ”en intresseväckande undervisning, där eleverna finner fullt utlopp för sina krafter i meningsfyllt arbete” (s.9). Det innebär enligt läroplanen att detta kommer att ge en positiv inställning till skolarbetet och eleverna kommer att känna att skolarbetet känns meningsfullt.

1962 års läroplan belyser hur skolan ska stimulera varje elev att ta vara på och utveckla sina inneboende kunskaper men även kunna ta till sig och njuta av litteratur och konst. ”Lika väsentligt är, att undervisningen tillgodoser elevernas behov av fantasiupplevelse och väcker deras läslust. Omfattande lustbetonad läsning av litteratur som svarar mot deras utvecklingsnivå har därvid en viktig uppgift att fylla” (s.145). Här står det också hur viktigt det är att läraren individualiserar sina lektioner.

1969 års läroplan tar upp om vikten av att undervisningen läggs på varje enskild elevs nivå för att skolan ska behålla elevens studiemotivation. ”Undervisningen i svenska bör stimulera elevernas läslust, väcka deras intresse för litteraturen och odla deras sinne för språket.” (s.128).

1980 års läroplan menar att tala, skriva och läsa måste vara det centrala i skolarbetet. Läroplanen förespråkar även vikten av att ”man inom olika ämnen fortlöpande söker nya vägar och genom diskussioner, medverkan av kulturarbetare och föreningsföreträdare och läsning av litteratur ger eleverna stimulans till en berikande fritid utanför skoldagen.” (s.23).

1994 års läroplan. I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) står det bland annat följande :

Skolan skall stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna skall tillägna sig (s.8).

Undervisningen ska låta eleverna uppleva olika sinnesuttryck för att ta till sig skönlitteratur men även ”att nya metoder prövas och utvecklas” (s.9).

### **Grundskolans kursplan//svenska 2000-07**

I Skolverkets elektroniska upplaga (2000) kan man bland annat läsa om vilka mål man ska sträva mot. Där står det att skolan ska, i ämnet svenska, sträva efter att eleven:

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna på egen hand och av eget intresse,
  - utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär (s.1)
- (Skolverket:2002, [www3.skolverket.se/info...skolform/sprak/3890.html](http://www3.skolverket.se/info...skolform/sprak/3890.html))

Svenskämnets karaktär och uppbyggnad pekar på vikten av att använda olika sinnen för att tillägna sig litteratur. ”Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium” (s.2).

Vad gäller skönlitteratur, film och teater kan man läsa att:

Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder. Därigenom kan motbilder formas till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden. /.../ Skönlitteratur ger kunskap om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder. Litteraturen ger också perspektiv på det nära och vardagliga (s.3).

(Skolverket:2002, [www3.skolverket.se/info...skolform/sprak/3890.html](http://www3.skolverket.se/info...skolform/sprak/3890.html))

De mål som eleverna ska ha uppnått i slutet på sista terminen är bland annat:

-kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt saklitteratur och tidningstext om allmänna ämnen, kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det,

-kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka,

-aktivt kunna delta i samtal och diskussioner och sätta sig in i andras tankar samt kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt,

-kunna skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt samt tillämpa skriftspråkets normer, både vid skrivande för hand och med dator (s.3)  
(Skolverket:2002, [www3.skolverket.se/info...skolform/sprak/3890.html](http://www3.skolverket.se/info...skolform/sprak/3890.html))

## **Syfte**

Syftet är att undersöka om elevernas inställning till skönlitteratur förändras genom att låta dem arbeta på ett varierat och individualiserat sätt.

## **Metod**

Intresset till vårt examensarbete väcktes, då vi under våra tidigare praktikperioder mötte en del elever med ett enormt motstånd till litteratur. Syftet med vårt examensarbete blev därför att undersöka om elevernas inställning till litteratur kunde ändras om de fick arbeta på ett varierande och individualiserande sätt. För att få svar på vår huvudfråga valde vi två olika metoder, nämligen enkäter med öppna frågor och reflektioner i loggböcker. Eftersom denna forskning använder sig av skrivet material, där eleverna får uttrycka sina åsikter i egna ord och inte kryssa för färdiga svar, kan forskningen, enligt Patel och Davidsson (1994) betecknas som kvalitativt inriktad.

Den första enkäten gjordes för att vi ville få en övergripande bild av elevernas läsvanor, nuvarande attityd till skönlitteratur samt deras inställning till skönlitteraturläsning i skolan. Vidare skall första enkäten visa om eleverna upplever att de har inflytande över skönlitteraturarbetet i skolan.

Reflektionerna i loggböckerna genomfördes vid två olika tillfällen. Genom att eleverna fritt kunde skriva ner sina tankar och åsikter gav det oss ytterligare information om deras inställning till skönlitteratur. Patel och Davidsson (1994) menar dessutom att det kan ge ideer om hur vi ska gå vidare.

Undersökningen avslutades med att en ny enkät delades ut till eleverna, som bygger på den första enkäten. Denna enkät skulle visa om en attitydförändring till skönlitteratur hade skett. Enkäternas och loggböckernas huvudmål var att kunna göra en kvalitativ analys av resultatet.

## **Försökspersoner**

Undervisningen utfördes i två klasser i skolår sju. Antalet elever var 53. Valet av skolår baserades på våra tidigare upplevelser under praktikperioderna, där vi erfarit att arbetet med att förändra ett beteende hos eleverna lättast kan göras med en klass som nyligen börjat på högstadiet. Alla elever i de två klasserna vi följer kommer att få göra övningar och reflektioner som vi kommer

att beakta, men vi kommer att koncentrera vår studie kring de elever som i den inledande enkäten visat en negativ eller likgiltig inställning till skönlitteratur.

### **Bortfall**

Vid första enkätens genomförande saknades tre elever och vid den andra enkätens genomförande saknades fem elever. Två av de som inte gjorde den första enkäten gjorde den andra. Bortfallen har inte påverkat vårt resultat.

### **Material**

Vårt material bestod av noveller. Övningarna fick vi sammanställa själva, eftersom det krävdes att de skulle vara allmänna i sin karaktär och för att de skulle gå att genomföra oavsett vilken novell eleverna hade läst.

Informering av brevvärd till elevernas föräldrar (Bilaga 1)

Förberedande enkätundersökning (Bilaga 2)

Noveller från biblioteket, från våra egna samlingar, samt de som fanns på skolan

Övningar till novellerna (Bilaga 3)

Loggboksfrågor (Bilaga 4)

Avslutande enkätundersökning (Bilaga 5)

### **Genomförande**

Vårt projekt kunde inte pågå i sju veckor på grund av ett lov som inföll under denna tid, samt att eleverna arbetade med andra uppgifter som skulle avslutas. Den verkliga tiden för vårt projekt blev 4 veckor.

Före första lektionstillfället skickade vi hem ett informationsbrev till föräldrarna där vi berättade om vårt examensarbete och att deras barn skulle delta i projektet (bilaga 1). Vid det första lektionstillfället presenterade vi enkät 1 (bilaga 2). Innan eleverna fick besvara enkäten förklarade vi den grundligt för att eventuella missförstånd inte skulle uppstå. De fick sedan enskilt svara på alla frågor.

Det andra lektionstillfället, samt i fortsättningen, inledde vi varje lektion med att högläsa en novell för eleverna. Därefter genomförde vi en kortfattad föreläsning om noveller, där vi talade om vad termen betydde och vad som skiljer noveller åt från romaner. Vi fortsatte med att presentera ett antal olika novellsamlingar och berättade för eleverna att de skulle välja en novell utifrån deras intressen. I samband med att novellsamlingarna cirkulerade i klassen samtalade vi med eleverna om vad de ville läsa. I och med den undersökningen fick vi en inblick över vilka typer av noveller vi skulle hjälpa dem att finna. För att hitta noveller som passade in på elevernas önskemål kontaktade vi biblioteken, tog fram våra egna novellsamlingar samt plockade fram allt som fanns på respektive skola. Efter hand blev urvalet av noveller större.

Vid nästa lektionstillfälle presenterade vi de olika övningarna muntligt innan vi delade ut det skrivna materialet (bilaga 3) till eleverna. De fick själva välja om de ville jobba på egen hand eller i par eftersom det fanns ett stort urval av dramaövningar som var mer lämpade för par eller grupparbete. Vi poängterade att det var bra om de varierade sig genom att göra en del övningar på egen hand och andra övningar parvis.

Eleverna fick vid två tillfällen inleda lektionspassen med att reflektera kring novellerna, arbetssättet och vad de upplevde positivt respektive negativt med projektet. För att det skulle vara lättare att komma igång med reflektionerna ställde vi några ledfrågor att utgå från (bilaga 4). Även om vi betonade att de skulle skriva fritt.

Vi ville att alla elever skulle ha läst minst två noveller och gjort två olika övningar under vår praktiktid. Genom att föra anteckningar och vara uppmärksam på klassen kunde vi snabbt bilda oss en uppfattning om vilka elever som behövde extra hjälp med att klara av minimikraven, vilket ledde till att dessa elever fick extra mycket uppmuntran och hjälp.

Sista lektionstillfället avslutade vi med den andra enkäten (bilaga 5). Precis som med den första enkäten förklarade vi den grundligt innan vi lämnade ut den till eleverna.

### Veckoplanering (bilaga 6)

#### Tidsplan

Ht 2003	Vt 2004	Ht 2004
PM skrivs och lämnas in vecka 51.	Utförningen av bakgrund, syfte och metod genomförs och godkänns av handledaren.	Det pedagogiska utvecklingsarbetet under sju veckor påbörjas vecka 42 och avslutas vecka 48. Rapportskrivningen pågår under samma tid och sammanställningen av examensarbetet utförs och lämnas in till opponenter vecka 1.

#### Resultat

Vi kunde när vi gick igenom enkäterna se att det var några frågor som var relevanta för resultatet. De andra frågorna hade vi med för att få en överblick över elevernas läsvanor och kommer därför inte att tas med i denna presentation.

Urvalet gjordes på följande sätt. De två klasserna där undersökningen genomfördes innehöll sammanlagt 53 elever. 20 av eleverna valdes ut. Detta urval skulle representera alla olika inställningar till skönlitteratur (positiva, negativa eller likgiltiga) som förekom bland eleverna. När vi sedan sammanställde resultatet av enkäterna och studerade dessa 20 elevers svar, valde vi att främst studera och använda oss av svaren som lämnats av elever som visat en negativ eller likgiltig inställning till skönlitteratur. Enkäterna var anonyma, men varje elev tilldelades ett nummer, vilket gjorde det lättare för oss att genomföra urvalet och hålla isär svaren.

Anledningen till urvalet är att det främst går att märka förändringar i inställning hos de elever som har en negativ eller likgiltig inställning till skönlitteratur. Därmed inte sagt att åsikter och reflektioner från eleverna med ett stort litteraturintresse inte beaktas. Ett visst internt bortfall där

eleverna missförstått frågorna eller svarat på något helt annat har också förekommit. Dessutom har några av eleverna valt att inte svara på alla frågor.

### Resultat av den första enkäten

Med den första enkäten (bilaga 2) ville vi undersöka elevernas läsvanor och allmänna inställning till skönlitteratur. Dessutom ville vi veta om eleverna kände att skönlitteraturarbetet i skolan var givande och om de tyckte att de hade något inflytande över hur arbetet med skönlitteratur genomfördes.

Den inledande frågan löd: *Vad är skönlitteratur (böcker) för dig?* Där ville vi låta eleverna fritt associera kring termen och lägga in sina egna åsikter om den personliga inställningen till skönlitteratur. Elevernas svar varierade mellan de som visade upp en positiv inställning till skönlitteratur: *Det är kul, Intressant, Det är väldigt roligt & spännande. Det är avslappnande om man är lite stressad. Jag gillar böcker som man småkrattar i också.* Några elever visade med sina svar upp en mer negativ inställning: *Tråkigt, Att läsa är inte så stort intresse för mig och Trist.* Ett par elever skrev om skönlitteraturens rogivande egenskaper: *Avslappnande och det är ett sätt att koplav.* Några elever valde att nämna några boktitlar eller nöjde sig med att konstatera att konstatera att skönlitteratur för dem var: *En bok.*

Fjärde frågan löd: *När och var läser du skönlitteratur? Hemma? I skolan? På fritiden? Motivera ditt svar.* Med den frågan ville vi undersöka om de hade några skönlitterära läsvanor utanför skolan och med uppmaningen att motivera svaret ville vi undersöka orsakerna till läsvanorna och se exempel på deras attityder till läsning utanför skolan. Några av eleverna svarade att de läste skönlitteratur hemma, och de visade också upp en positiv inställning till skönlitteratur: *Jag läser hemma men även på skolan.* Därför att det är kul att läsa. En del elever svarade att de inte alls läste utanför skolan och deras motiveringar visade att de inte prioriterar läsning på fritiden: *På skolan, Har bättre saker för mig hemma, I skolan. Annars har jag inget intresse för böcker, I skolan för i skolan måste vi läsa men hemma och på fritiden har jag annat för mig och Aldrig på fritiden! Aldrig hemma! Men på skolan läser var och en en egen sköletterära.* Som framgår i ett av de ovanstående citaten så konstaterar eleverna att de är tvungna att läsa i skolan och flera andra elever nämnde också att det var tvång att läsa när de var i skolan: *På skolan brukar man ju vara tvungen att läsa någon bok ibland, I skolan när vi måste, Jag läser mest på skolan, därför att där måste man läsa och I skolan måste man ju läsa.*

Femte frågan löd: *När du arbetar med skönlitteratur i skolan, tycker du att det ger något?* Några elever svarade att de tyckte att det gav något, eftersom: *Jag får veta vad som händer i boken, Man får bättre läsförmåga, att förstå och komma ihåg vad boken handla om och man får bättre fantasi, Man blir bättre på att läsa, ordförrådet ökar och Jo jag tycker att det ger nått, lite fantasi och kunskap.* De som inte ansåg att skolarbetet med skönlitteratur gav något motiverade sällan sina svar: *Nä, jag tror inte att jag ger nått och Nej.* En motivering till varför eleverna inte tyckte att skönlitteraturarbetet i skolan gav något var dock: *det är ganska trist.*

Sjunde frågan löd: *På vilket sätt känner du att du har inflytande över de skönlitterära lektionerna?* De elever som inte kände att de hade något inflytande skrev bl a: *Dåligt för man får aldrig läsa sin egen bänkbok, Vi har ännu inte i alla fall fått välja bok, Inget sätt alls, Vi får inte vara med och bestämma vilka böcker vi ska läsa eller vilka filmer vi ska se och Vi har inte jobbat så länge, så än så länge har jag inte fått bestämma så mycket.* En elev tyckte dock att de hade

inflytande eftersom: *Jag läser i den takt jag vill och jag tycker att det är kul*, och en annan elev tyckte att graden av inflytande varierade: *Ibland får man välja själv, och ibland har läraren valt.*

Som svar på åttonde frågan: *Känns det som om ni får arbeta på ett varierande sätt när ni arbetar med skönlitteratur i skolan? Motivera ditt svar*, svarade många elever att de tyckte att de fick variera arbetsätten: *Ja vi diskuterar, spelar teater, ritar och skriver loggbok, Jo, vi får läsa, både högt och tyst och så får vi skriva och Ja. Ibland får vi läsa och ibland skriva.* En elev svarade: *Sådär, Det brukar väl mest bli tystläsning*, och några elever tyckte att deras arbetsätt inte alls var varierande: *Nej, vi gör alltid samma och Nej vi läser bara.*

### **Resultat av den andra enkäten**

Med den andra enkäten ville vi undersöka hur eleverna hade upplevt att arbeta med skönlitteratur på olika sätt och hur de har upplevt att få inflytande över vilka skönlitterära texter de skulle läsa och övningar de skulle göra. Dessutom ville vi undersöka om eleverna själva tyckte att deras syn på litteratur hade förändrats och om vi i deras svar kunde finna förändringar.

Första frågan löd: *Du har nu arbetat med skönlitteratur på olika sätt under dessa veckor. Vad har varit mest intressant?* Några elever tyckte att det var stimulerande att göra övningar med tecknade serier efter att ha läst en novell och svarade: *Att göra bildserie, att man fick rita och Rita teknad serie.* Några elever uppskattade novellformatet och svarade: *Att läsa olika noveller från olika författare, När vi fick läsa noveller och Att jag läst noveller som jag aldrig har hört talas om förut*, och en elev nämnde att: *Det var kul att vi fick jobba så fritt som vi gjorde.* Några elever uttryckte sig positiva såväl allmänt, som om enskilda övningar: *Det var med att göra mimet med texten "Dockan". Det lärde mig mycket, jag tycker synd om dom som inte kan prata. Men egentligen var alla bra på olika sätt, Det har varit roligt att läsa mycket noveller och sen att tänka sig att t.ex. huvudpersonen byter miljö, det har jag aldrig gjort förut. Det var också kul att skriva och Det fanns många olika saker att jobba med efter novellen.* Några elever uttryckte dock ett uttalat missnöje med skönlitteraturarbetet, eftersom de svarade: *inget och Jag tycker inte att det är något som har varit intressant.*

Som svar till följdfrågan *Vad har varit mindre intressant?* svarade några elever att de inte tyckte om att göra övningarna till novellerna: *Och göra uppgifter till novellerna man läst, Det jag tycker har varit mindre intressant är att en del övningar var mindre kul och Det är övningarna som har varit mindre intressanta.* Några elever var missnöjda över urvalet av noveller som presenterades: *dåliga noveller och Att läsa ointressanta noveller.* Apropå urvalet, konstaterade en annan elev: *Det som har varit minst intressant är att ibland var novellen inte så bra och att göra en uppgift till den var då inte så kul.* Några elever var kritiska till att det hade ställts krav på att de skulle läsa många noveller och göra många olika uppgifter: *Noveller, det är inte min grej. För att vi var tvungna att göra så många uppg., Jag tycker ju inte om att läsa så mycket så den 5: mte vi gjorde, blev jag väldigt trött på att läsa och Man var tvungen göra för många övningar.* En elev tyckte: *Att få så litte tid.* Som ytterligheter bland svaren kan man också nämna att en elev svarade: *Ingenting*, och en annan elev svarade: *Allt.*

Den fjärde frågan: *Hur har du upplevt att själv få bestämma novell och arbetsätt?* fick åtskilliga svar där eleverna var positiva till att ha fått inflytande, och några av kommentarerna löd: *Det har varit roligt. Lagom mycket ansvar, det är roligare att välja själv, Jag har upplevt det kul att bestämma själv och vad som passar mig, Det var bättre än att läran får bestämma och Det var*

*super kul som omväxling.* En elev uttryckte orsaken till varför det är bättre att själv få inflytande i arbetet med skönlitteratur följande: *Det är bra att få välja novell själv för att om man läser en bra novell kommer man ihåg den bättre.* En elev ifrågasatte om eleven verkligen fått bestämma novell och arbetssätt: *Det har jag inte alls fått.*

När eleverna besvarade den femte frågan: *Har något av arbetssätten påverkat ditt intresse för litteratur? Vilket/vilka arbetssätt? Hur har det påverkats?* skulle eleverna själv få möjlighet att reflektera om de själv märkt en förändring i sin inställning till skönlitteratur genom veckornas litteraturarbete. Många svarade nekande, men några elever upplevde att en förändring skett. En elev skrev: *Ja kanske lite. Jag har fått bättre fantasi.* Några elever nämnde empatiska förändringar: *"Mim" var en av de arbetssätten som jag lärde mig mest av, därför att man får se hur svårt det är får fram vad man vill om man inte kan prata, och Arbetssättet om dagboken påverkade mig. För då fick man tänka hur den personen tänkte.* Ett par elever uttryckte en allmän känsla av ett ökat intresse eftersom de funnit veckornas arbete stimulerande: *Sv har blivit lite roligare och Det har påverkat positivt för det var kul.* En elev trodde inte att någon förändring skett, men vid närmare eftertanke tillade eleven: *Möjligtvis kanske jag har fått lite bättre ordföråd.* En elev skrev att veckornas skönlitteraturarbete hade påverkat inställningen till skönlitteratur positivt: *Jag kanske läser mer nu. Jag ska nog läsa mer hemma nu.*

Den åttonde och sista frågan i den andra enkäten knöt an till den inledande frågan i den första enkäten och löd: *Vad är skönlitteratur (böcker) för dig nu?* Några av eleverna svarade kortfattat, t ex: *Intressant, Läsning, Avkoppling, Vissa är bra och Det är kul.* Ett par elever valde att själv göra en jämförelse med förra enkätens fråga, och slog fast att ingen förändring skett: *Det är väll likadant som det alltid varit och Samma som förut, eller skulle det vara något annat??* Några elever konstaterade att en positiv förändring i deras inställning till böcker skett: *Bättre än förut, jag tror jag börjar att läsa mer än vad jag gjorde förut och Det är bättre, jag har fått prova på olika sätt att läsa nu.*

### **Resultat av loggböcker**

De loggböcker som eleverna fick skriva i vid två tillfällen innehöll fria reflektioner av eleverna, även om de fick några hjälpfrågor (Bilaga 4) att valfritt utgå från. Urvalet ur innehållet i loggböckerna kan delas in i tre grupper: vad eleverna tyckt varit positivt, vad de tyckt varit negativt och allmänna reflektioner. Flera elever poängterade det positiva med att själv få välja novell och övning: *Att man fick välja novell själv är bra och då blir det roligare och läsa eftersom man kan läsa efter egna intressen, t ex. Jag läste en om fotboll, Man har fått välja novell, bra,* och en annan elev skrev: *Det var bra att man fick välja övning.*

Många positiva omdömen kom från eleverna angående enstaka övningar som de tyckte passade dem bra: *Kul att ändra på den, Kul att rita serier, Den novellövning som har varit mest givande att arbeta med är dagboken, därför att man lär sig att skriva olika saker, tankar m.m., Jag tyckte att intervjun var roligast, för att det var skojjigt, Det var nyttigt för mig att se hur dom som måste mima har det och Jag tycker Dagboksövningen var givande för man får tänka sig hur personen tänker.*

Eleverna tog även upp negativa aspekter med novelläsningen, t ex att de inte tyckte att den var intressant: *Tråkigt att läsa.* Utbudet av noveller kritiserades av några elever: *Svårt att hitta en bra, Det borde vara skräck hela tiden och Dåligt att det inte fanns hockey noveller.* Några elever

var kritiska över att de skulle göra övningar efter att ha läst novellerna: *Jag skulle vilja att man bara behövde läsa, Tråkigt med uppgifterna och Jobbigt när man måste göra alla uppgifter.*

## **Diskussion**

### **Reliabilitet**

Som undersökningsmaterial använde vi oss av enkäter och loggböcker till eleverna. Detta ansåg vi vara den säkraste metoden för att få reda på elevernas åsikter, framför allt när vi hade kort tid på oss att genomföra denna undersökning. Enkäter med öppna frågor gav oss en bra bild på vad eleverna tyckte och tänkte kring litteratur. Där kunde de dessutom skriva sina åsikter utan att behöva känna press eller stress från utomstående.

Innan eleverna svarade på enkäterna hade vi noggrant förklarat varje fråga för att undvika eventuella missförstånd. I loggböckerna fick de frågor (om de hade svårt att komma igång med skrivandet) till hjälp för sina reflektioner och det kan ha påverkat deras sätt att reflektera.

### **Validitet**

Vi tycker att vi genom enkätundersökningen och elevernas loggböcker har fått reda på elevernas inställning till litteratur men framför allt har vi sett en viss förändring genom att jämföra svaren i de två enkäterna samt loggböckerna. Det vi också har sett, vid de två olika skolorna som projektet har pågått i, är att eleverna har haft liknande svar. De har även upplevt att en förändring har skett när de har fått arbeta utifrån sina egna nivåer och kunskaper. Därför anser vi att vi har uppnått vårt syfte, att se en förändring genom att använda ett varierat och individualiserat undervisningssätt.

### **Resultatdiskussion**

Vi valde att främst studera enkätsvaren och reflektionerna i loggböckerna från de elever som i den första enkäten visade negativ eller likgiltig inställning till skönlitteratur, eftersom vi var av den uppfattningen att de som redan var intresserade av skönlitteratur inte skulle visa tecken på ändrad inställning efter att ha arbetat med novellerna och övningarna.

Eftersom syftet var att undersöka om elevernas inställning till skönlitteratur förändras genom att låta dem arbeta på ett varierat och individualiserat sätt, var vår avsikt att undersöka om en förändring skedde, hur stor eller liten den än blev. Vi kunde när vi gick igenom enkäterna och loggböckerna märka tecken på att några elever upplevde att de hade en mer positiv inställning till skönlitteratur.

Vår egen arbetsmetod har fungerat bra. Genom den inledande enkätundersökningen med syftet att ta reda på elevernas inställning till skönlitteratur fick vi basen till undersökningen. Sedan utformade vi lektionerna efter elevernas individuella behov och eleverna kunde i lugn och ro läsa och göra uppgifter, allt i egen takt.

De aspekter (variation, inflytande, empati) som vi under arbetet med bakgrunden, trodde skulle påverka en elevs inlärning och inställning till skönlitteratur visade sig också vara av betydelse. Det har varit vår erfarenhet under vår praktikperiod att elever som finner dessa aspekter viktiga och får dem tillgodosedda, även utvecklar en förändrad inställning till skönlitteratur. De enskilda

aspekterna har också uppskattats, såväl i enkäter och loggböcker som muntligt (även om korta informella samtal med eleverna inte har räknats med i undersökningen).

Elevernas inflytande över vilka noveller de skulle läsa och de övningar de skulle göra, var den aspekten som uppskattades mest, och det var också den aspekten där förändringen var som störst, eftersom många elever i den första enkäten konstaterade att de hittills inte hade fått välja några egna böcker att arbeta med. I den andra enkäten uttryckte sig de flesta eleverna positivt till att få välja novell och övning själv. Att få välja skönlitteratur och arbetssätt själv efter vad som passar den enskilde eleven, borde vara naturligt eftersom Lpo 94 påtalar vikten av individuell inläring, men vår undersökning verkar visa att många av eleverna före novellarbetet inte tycker att de har något större inflytande över sitt skolarbete. När de nu fick ta lagom mycket ansvar och själv välja vilken novell de ville läsa och vilket sätt som de ville arbeta på, så verkade det som om det hade en positiv inverkan på deras allmänna inställning till skolarbete, och däri ingår även arbete med skönlitteratur.

Eleverna visade stor uppskattning över att variera sina arbetssätt efter att ha läst novellerna. Nu tyckte ganska många elever redan från början att de fick arbeta på varierande sätt, även om de hade olika åsikter om hur varierande det var. En elev räknade upp en rad exempel på arbetssätt, som inkluderade diskussioner, drama, loggböcker och att rita, vilket innefattar åtskilliga av Gardners intelligenser. En annan elev tyckte att de arbetade på ett varierat sätt, eftersom de ibland läste och ibland skrev, vilket i våra öron inte låter så varierande. För att eleverna skulle kunna välja en novell som passade dem, gällde det att verkligen vara lyhörd över vilka intressen eleverna hade och vad de tyckte var intressant att läsa om. I den första omgången noveller och novellsamlingar som vi presenterade fanns det få som innehöll sport och humor, men efterhand växte utbudet av den typen av noveller, och eleverna valde till stor del av de noveller som vi presenterade efter vår enkla och muntliga undersökning om deras intressen. Att eleverna kunde välja noveller som passade in på deras intressen uttryckte de sig positivt om, även om en elev kritiserade det faktum att vi inte lyckats hitta några noveller om ishockey.

Som tidigare nämnts har skönlitteraturen stor inverkan på läsarens empatiska utveckling, och ett par elever reflekterade kring detta. Bland annat var det två elever som samarbetade genomgående med novellläsningen och arbetet med övningarna, som skrev om hur svårt det var att få fram sitt budskap när man inte kan tala (i samband med att de arbetade med en mim-uppgift), och det var uppenbart att de sinsemellan hade reflekterat kring dessa svårigheter, eftersom båda eleverna tog upp problemet i enkäter och loggböcker. De påpekade också, med egna ord, att det var lärorikt och empatiskt utvecklande. Dagboksövningen verkar också ha påverkat några elever empatiskt, eftersom de fäster uppmärksamheten på att de får sätta sig in i en annan människas tankar.

Vid sidan av förändringarna av de nämnda aspekter som är av betydelse för att förändra elevers inställning till skolarbete generellt och litteratur specifikt, formulerade ett par elever att de upplevde att deras allmänna inställning till skönlitteratur hade förändrats till det bättre. En elev skrev, vilket även kan läsas i resultatdelen, att inställningen till skönlitteratur var: *Bättre än förut, jag tror jag börjar att läsa mer än vad jag gjorde förut*. Hos den eleven verkar veckornas arbete med novellläsning och övningar ökat lusten att läsa, vilket kan tolkas som att varierande och individualiserat arbete med skönlitteratur kan förändra elevers inställning till skönlitteratur. En annan elev bekräftar detta med att svara: *Det är bättre, jag har fått prova på olika sätt att läsa nu, på frågan vad skönlitteratur är för dem*.

Ändå kunde mycket i undersökningen ha gjorts på ett annorlunda sätt. Vi kunde ha försökt formulera frågorna så att de blev lite enklare och kortare, men det är en mycket svår konst att formulera sig enkelt. Därför tyckte vi att det var bäst att vi före utdelandet av enkäter gick igenom frågorna muntligt och försökte få fram vad vi menade. Ändå var det några frågor som missuppfattades av några elever. Ett exempel är andra enkätens fjärde fråga: *Hur har du upplevt att själv få bestämma novell och arbetssätt?*, där några elever tolkade det som en fråga om de upplevt att de har fått bestämma novell och arbetssätt. På en av skolorna tolkade några elever den första enkätens femte fråga: *När du arbetar med skönlitteratur i skolan, tycker du att det ger något*, som en följdfråga till den föregående frågan: *När och var läser du skönlitteratur? Hemma? I skolan? På fritiden? Motivera ditt svar*. Orsaken till denna tolkning (som bara skedde på en av skolorna, av några av eleverna) har vi diskuterat utan att komma fram till någon direkt lösning.

När vi valde att genomföra vår undersökning i skolår 7, var tanken att klassen ännu inte skulle vara påverkade av någon särskild form av pedagogiskt arbete, och att de därför skulle vara lyhörda för nya idéer. Nu var de lyhörda, men ändå inte riktigt säkra på sig själva och sina klasskamrater, vilket ledde till att eleverna genomförde få drama- och mimövningar, det vill säga de kroppsligt-kinestetiska övningarna.

En annan sak som vi märkte var att eleverna i skolår 7 inte var särskilt bekväma med att reflektera fritt i sina loggböcker, och att de hjälpfrågor som vi gav dem oftast användes helt och hållet, trots att vi betonade att de helst skulle ignorera dem och skriva fritt, och bara använda dem om de inte kunde komma på något att skriva. Kanske hade undersökningen varit mer hjälpt av att vid sidan av enkäterna använda sig av muntliga intervjuer med några särskilt valda elever, även om den undersökningsformen också kan vara dämpande.

Vår undersökning bottnar i Gardners och Molloy's tankar kring undervisning och lärande. Kreativiteten och friheten hos eleverna är för oss grundläggande. Även Wingårds och Brodows tankar följer vårt resonemang när vi vill att elevernas inställning till skönlitteratur kan påverkas genom ett varierat och individualiserat arbetssätt. Vi tycker att dessa forskares litteratur ger många goda råd om hur man kan lyckas med en undervisning där variation och individualisering ingår.

Vi upplever att det är möjligt att anpassa svensklektionerna, under ett projekts gång, till varje enskild individ eftersom varje elev själv fick välja novell och uppgift. Helt klart är att en varierande och individualiserande undervisning påverkar eleverna positivt. När eleverna känner att de lyckas, det är då vi lyckas som lärare och det är då eleverna lär sig bäst.

Samhället är, som sagt, förändrat. En förändring som sker i en allt snabbare takt där informationssamhället kräver att man ska kunna läsa. För att lämna grundskolan krävs godkända resultat och enligt Lpo 94 är det lärarens skyldighet att anpassa undervisningen till varje elevs förutsättningar och behov. Individualisering och ett varierande arbetssätt är efter vår undersökning bevisligen ett steg på väg till att eleverna ska ändra inställning till skönlitteratur. Ett varierande arbetssätt i undervisningen, när det gäller skönlitteratur, kräver varken stora medel eller mycket tid och kan dessutom läraren hitta sitt eget förhållningssätt till arbetssättet är det svårt att misslyckas.

**Fortsatt forskning**

För vidare forskning rekommenderar vi att utöka de varierade och individualiserade arbetsmetoderna. Man kan gå djupare in i de olika ämnena och fundera på möjligheter till samarbete över ämnena istället för att de olika lärarna arbetar med sina ämnen utan någon form av integrering. Det skulle kunna vara ett projekt som sträcker sig över hela terminen där alla ämnen ingår. Det vore även intressant att se resultatet av ett längre projekt med tanke på att de flesta elever upplevde det varierade och individualiserade arbetssättet mycket positivt. Det viktigaste är att man som lärare, ser alla elever med sina unika personligheter och ger var och en av dem det de behöver.

## Referenser

### Litteratur

- Amborn H. Hansson J. (1998). *Läs glädje i skolan*. Falun: Falu Bokproduktion. ISBN 91-7221-045-1
- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-35961-6
- Brodow, B. (1996a). *Perspektiv På Svenska, del 1, Helheten*. Solna: Ekelunds. ISBN 91-7724-733-7
- Brodow, B. (1996b). *Perspektiv På Svenska, del 2, Momenten*. Solna: Ekelunds. ISBN 91-7724-734-5
- Gardner, H. (1996). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books. ISBN 91-889410-64-1
- Gardner, H. (2001). *Intelligenserna i nya perspektiv*. Jönköping: Brain Books. ISBN 91-89250-38-9
- Gunnarsson, B. (1999). *Lärandet ekologi*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00334-X
- Jernström, Elisabeth & Siw Lindberg. (1995). *Musiklust*. Stockholm: Runa Förlag. ISBN 88298-24-8
- Johansson H. (1997) *Examensarbeten, Luleåmodellen för lärarutbildningen*.
- Molloy, G. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-61861-1
- Patel, R. och Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur ISBN 91-44-30952-X
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-37941-2
- Wingård, B. och B. (1994). *Lässtimulans i skolans vardag*. Falköping: Gummessons tryckeri AB. ISBN 91-7724-598-9

### Läroplaner

- Kungliga skolöverstyrelsen. (1920). *Undervisningsplan för folkskolan, 1919*. Stockholm: P.A Norstedt & Söner. ISBN 99-0861644-7.
- Kungliga skolöverstyrelsen. (1955). *Undervisningsplan för rikets folkskolor, 1955*. Stockholm: Norstedts. ISBN 99-0783038-0.
- Kungliga skolöverstyrelsen. (1968). *Läroplan för grundskolan, 1962*. 2:a uppl. Stockholm: Liber. ISBN 99-0654184-9.

Kungliga skolöverstyrelsen. (1970). *Läroplan för grundskolan, 1969*. 4:e uppl. Stockholm: Liber. ISBN 99-0283929-0.

Skolöverstyrelsen. (1989). *Läroplan för för grundskolan. Allmän del, 1980*. Södertälje: Liber. ISBN 91-40-70459-9.

Lpo 94, (1999). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket och CE Fritzes AB. ISBN 91-31413-4

### **Elektroniska dokument**

Skolverket:2002, [www3.skolverket.se/info...skolform/sprak/3890.html](http://www3.skolverket.se/info...skolform/sprak/3890.html)

[www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=179502](http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=179502)

### **Skönlitteratur använd under projektet**

Arvastsson, J.-E. Durling, U. Ekholm, J.-O. Giron, T. (1992). *Det vemodiga leendet*. Gusum: Deckarserien Hegas. ISBN 91-86650-66-1

Assaf-Tengroth, L. Dahlbäck, H. Edelfeldt, I. m fl (1994). *Gravitation, Berättelser om att bli stor*, Stockholm: Alfabeta Bokförlag. ISBN 91-7712-417-0

Boglund, A. Brodow, B. (2000). *Magasinet, svenska texter*. Malmö: Gleerups förlag. ISBN 91-40-63176-1

Edström, V. Henricsson, P.-A. (1988). *Kärlek genom ett fönster, tjugo svenska berättelser*. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN 91-0-047495-9

Ekgren, H-E. Lorentzson, B. (1998). *Första novellboken*. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN 91-27-76171-1

Ekgren, H-E. Lorentzson, B. (1998). *Andra novellboken*. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN 91-27-76172-X

Ekroth, G. (2000). *Humoreller*. Stockholm: En bok för alla AB. ISBN 91-7221-144-X

Falkenland, R. (1999). *All världens berättelser och du*. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN 91-27-65083-9

Hammarkvist, K. Lundeberg, A. (2000). *Berättelser från andra sidan*. Stockholm: Bonnier Carlsen. ISBN 91-638-3855-9

Höjer, D. (1997). *Spökhistorier*. Sundbyberg: Semic AB. ISBN 91-552-2765-1

Israelsson, C. (2000). *Min frihet och din*. Stockholm: Isabergs förlag. ISBN 91-7694-626-6

Kvart, M. Ljungström, C. Berglund, J. (1999). *Välj mig, jag är ett bra parti*. Stockholm: Bonnier Carlsen. ISBN 91-638-3603-3

Lindskog, I. Erlandsson-Svevar, K. (1986). *Läsvärda noveller*. Solna: Esselte Studium AB. ISBN 91-24-34523-7

Nilsson, J. Nilsson, U. (1991). *Ge järnet, 10 noveller om ungdomar och arbete*. Stockholm: Tidens förlag. ISBN 91-550-3546-9

Nilsson, T. (1979). *Fotbollens kval och lycka, en läsebok om fotboll*. Sundbyberg: Semic. ISBN 91-552-1809-1

Olsson-Wannerfors, M. (2001). *Om livet och kärleken*. Stockholm: En bok för alla AB.

Ramel, P. (1986) *Min galna hage*, Stockholm: Wahlström & Widstrand. ISBN 91-46-15303

Rye, M. (1991). *Den första kärleken* Stockholm: Bokförlaget A. ISBN 91-7014-299-8

Hej föräldrar till eleverna i klassen!

Jag heter N.N. och studerar till att bli grundskollärare i svenska och engelska åk 4-9. Jag har just inlett min sista praktikperiod före min examen, och skall gå som kandidat på N.N. med N.N. som handledare till och med den 25 november.

Under denna praktikperiod kommer jag att genomföra en undersökning i enkätform om elevernas läsvanor. Eleverna skall sedan få ägna sig åt novelläsning, och genomföra ett antal övningar som anknyter till texterna de läst. När slutet på praktikperioden närmar sig skall jag göra en ny undersökning i enkätform som dels anknyter till den första undersökningen, och dels handlar om de övningar de fått göra och hur de har upplevt dem under dessa veckor.

Frågorna som eleverna kommer att få besvara är helt och hållet öppna, d v s eleverna gives möjlighet att med egna ord ge uttryck för sina åsikter.

Med det här lilla brevet vill jag meddela att eleverna i klassen kommer att få fylla i dessa enkäter och arbeta med novelläsning och tillhörande övningar, och jag är mycket tacksam för att ha fått möjlighet att genomföra min undersökning på N.N. Om det är något som ni undrar över så går det bra att vända sig till mig eller till min handledare.

Med vänliga hälsningar  
N.N.

Enkät 1

Är du      Tjej

            Kille

**1. Vad är skönlitteratur (böcker) för dig?**

---

---

---

---

---

---

**2. Ungefär hur många skönlitterära böcker har du läst under det senaste året?**

---

**3. Vilken typ av skönlitterära böcker har du läst?**

---

---

---

---

**4. När och var läser du skönlitteratur? Hemma? I skolan? På fritiden?  
Motivera ditt svar.**

---

---

---

---

**5. När du arbetar med skönlitteratur i skolan, tycker du att det ger något?  
Motivera ditt svar.**

---

---

---

**6. Hur arbetar ni med skönlitteratur under lektionerna?**

---

---

---

**7. På vilket sätt känner du att du har inflytande över de skönlitterära lektionerna?**

---

---

---

**8. Känns det som om ni får arbeta på ett varierande sätt när ni arbetar med skönlitteratur i skolan? Motivera ditt svar.**

---

---

---

---

**9. Skriv hur Du skulle vilja arbeta med skönlitteratur i skolan. Ett alternativ räcker.**

---

---

---

---

### Övningar till novelläsning

#### **DRAMATISERING – INTERVJU MED HUVUDPERSON**

- VÄLJ EN VALFRI NOVELL – LÄS OCH NJUT!
- VÄLJ UT EN AV PERSONERNA (HUVUDPERSONEN ELLER NÅGON ANNAN) I NOVELLEN
- NU ÄR DU EN REPORTER SOM HAR FÅTT TILL UPPGIFT ATT GÖRA EN INTRESSANT INTERVJU MED DEN UTVALDA PERSONEN
- SKRIV NED INTERVJUN I STÖDORDSFORM
- LÄMNA IN TILL LÄRARE
- SPELA UPP INTERVJUN SOM OM DET VORE EN VANLIG TV-INTERVJU – KOM IHÅG INLEVELSEN.

#### **SERIE – VIKTIG SCEN**

- VÄLJ EN VALFRI NOVELL – LÄS OCH NJUT!
- VÄLJ UT EN SCEN ELLER HÄNDELSE SOM DU TYCKER ÄR VIKTIG I NOVELLEN
- RITA EN SERIE PÅ 4-8 RUTOR SOM BESKRIVER AVSNITTET
- LÄMNA IN TILL LÄRARE

#### **TIDNINGSINTERVJU MED LITTERÄR FIGUR**

- VÄLJ EN VALFRI NOVELL – LÄS OCH NJUT!
- VÄLJ UT EN AV PERSONERNA (HUVUDPERSONEN ELLER NÅGON ANNAN) I NOVELLEN
- NU ÄR DU EN TIDNINGSREPORTER, OCH DU SKALL GÖRA EN INTERVJU MED PERSONEN DU VALT UT
- SKRIV NED INTERVJUN – KOM IHÅG ATT GÖRA INTERVJUN SÅ INTRESSANT SOM MÖJLIGT (JÄMFÖR GÄRNA MED ANDRA SKRIVNA INTERVJUER)
- LÄMNA IN TILL LÄRARE

#### **DRAMATISERING – LÅT HUVUDPERSON BYTA MILJÖ**

- VÄLJ EN VALFRI NOVELL – LÄS OCH NJUT!
- VÄLJ UT EN AV PERSONERNA (HUVUDPERSONEN ELLER NÅGON ANNAN) I NOVELLEN
- FLYTTA PERSONEN DU VALT TILL EN ANNAN MILJÖ ÄN DEN I NOVELLEN
- SKRIV NED KORT SKETCH, DÄR PERSONEN DU VALT ÄR HUVUDPERSON

- LÄMNA IN TILL LÄRARE
- SPELA UPP (GÄRNA MED HUMOR OCH INLEVELSE)

**SKRIV OM NOVELLEN SÅ ATT DEN FÅR ETT NYTT SLUT**

- VÄLJ EN VALFRI NOVELL – LÄS OCH NJUT!
- VÄLJ UT ETT VALFRITT STÄLLE I NOVELLEN – I BÖRJAN, MITTEN ELLER SLUTET.
- SKRIV OM NOVELLEN FRÅN DET STÄLLE DU VALT UT OCH GE NOVELLEN ETT NYTT SLUT.
- LÄMNA IN TILL LÄRARE

**MIM**

- VÄLJ EN VALFRI NOVELL – LÄS OCH NJUT!
- VÄLJ UT ETT AVSNITT SOM DU TYCKER ÄR INTRESSANT ELLER VIKTIGT UR NOVELLEN DU VALT OCH LÄST
- TÄNK UT ETT SÄTT ATT GÖRA EN MIM AV AVSNITTET (ATT FRAMFÖRA AVSNITTET, GENOM ATT ANVÄNDA KROPPSRÖRELSER, UTAN ATT ANVÄNDA ORD)
- SKRIV NED (LITE KORT – I ORD ELLER MED BILDER) HUR MIMEN SKALL GÖRAS
- LÄMNA IN TILL LÄRARE
- SPELA UPP (GÄRNA MED HUMOR OCH INLEVELSE)

**SERIE – BYTA MILJÖ**

- VÄLJ EN VALFRI NOVELL – LÄS OCH NJUT!
- VÄLJ UT EN AV PERSONERNA (HUVUDPERSONEN ELLER NÅGON ANNAN) I NOVELLEN
- PLACERA PERSONEN I EN HELT ANNAN MILJÖ ÄN DEN I NOVELLEN (*T.EX.: PIPPI LÅNGSTRUMP HAMNAR PÅ MÅNEN, ELLER HARRY POTTER HAMNAR I PITE HAVSBAD*)
- RITA EN SERIE PÅ 4-8 RUTOR SOM HANDLAR OM PERSONEN I SIN NYA MILJÖ
- LÄMNA IN TILL LÄRARE

**DRAMATISERING – ÄNDRA PÅ HUVUDPERSON**

- VÄLJ EN VALFRI NOVELL – LÄS OCH NJUT!
- VÄLJ UT EN AV PERSONERNA (HUVUDPERSONEN ELLER NÅGON ANNAN) I NOVELLEN

- ÄNDRA PÅ PERSONEN (T. EX. BYT KÖN, ÅLDER, UTSEENDE, HUMÖR, BETEENDE, INTRESSEN)
- SKRIV EN SKETCH MED DEN ÄNDRADE PERSONEN, SOM UTSPELAR SIG I SAMMA MILJÖ SOM NOVELLEN
- LÄMNA IN TILL LÄRARE
- SPELA UPP SKETCHEN (GÄRNA MED HUMOR OCH INLEVELSE)

#### **DAGBOK**

- VÄLJ EN VALFRI NOVELL – LÄS OCH NJUT!
- VÄLJ UT EN AV PERSONERNA (HUVUDPERSONEN ELLER NÅGON ANNAN) I NOVELLEN
- SÄTT DIG IN I HUR DEN PERSONEN TÄNKER OCH KÄNNER
- SKRIV EN KORTARE DAGBOK, SOM PERSONEN SJÄLV KUNDE HA SKRIVIT
- LÄMNA IN TILL LÄRARE

#### **DRAMATISERING – FLYTTA I TIDEN**

- VÄLJ EN VALFRI NOVELL – LÄS OCH NJUT!
- VÄLJ UT EN AV PERSONERNA (HUVUDPERSONEN ELLER NÅGON ANNAN) I NOVELLEN
- FLYTTA PERSONEN DU VALT TILL EN ANNAN TID ÄN DEN I NOVELLEN (T.EX. OM NOVELLEN UTSPELAR SIG I NUTID, KAN DEN UTVALDA PERSONEN FLYTTAS ANTINGEN TILLBAKA I TIDEN ELLER IN I FRAMTIDEN)
- SKRIV NED KORT SKETCH, DÄR PERSONEN DU VALT ÄR HUVUDPERSON
- LÄMNA IN TILL LÄRARE
- SPELA UPP (GÄRNA MED HUMOR OCH INLEVELSE)

**Hjälpprågor till Loggböckerna:**

Vad gör du nu?

Tycker du att det går bra?

Vilken typ av novellövningar har varit mest givande att arbeta med? Varför?

Vad har du för tankar kring novelläsning och uppgifterna?

Vad har du upplevt som positivt respektive negativt med novellprojektet?

Enkät 2

Är du      Tjej

            Kille

**1. Du har nu arbetat med skönlitteratur på olika sätt under dessa veckor.  
Vad har varit mest intressant?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**2. Vad har varit mindre intressant?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**3. Vad var det som påverkade ditt val av novell att arbeta med?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**4. Hur har du upplevt att själv få bestämma novell och arbetssätt?**

---

---

---

---

---

---

---

**5. Har något av arbetssätten påverkat ditt intresse för litteratur?  
Vilket/vilka arbetssätt? Hur har det påverkats?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**6. Skriv två saker som är bra med att läsa noveller.**

---

---

---

---

---

**7. Skriv två saker som är mindre bra med att läsa noveller.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**8. Vad är skönlitteratur (böcker) för dig nu?**

---

---

**Tack för hjälpen och lycka till i framtiden!**

**Veckoplanering**

Vi hade tre svensklektioner i veckan.

	Måndag	Tisdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Vecka 1	Första mötet med klassen där undersökningen skall göras. Kort information om vilka vi är.	Möte med bibliotekarie, för att få hjälp med att ordna fram novellsamlingar.	Arbete med att välja ut noveller. Tar del av utbudet av novellsamlingar som finns på skolan.	Utlämning av brev till elevernas föräldrar.	Arbete med att välja ut noveller.
Vecka 2	Eleverna fyller i Enkät 1.	Arbete med att välja ut noveller.	Arbete med att välja ut noveller.	Planering av Presentation av noveller och novellarbete.	Planering av Presentation av noveller och novellarbete.
Vecka 3	Högläsning av novell. Presentation av noveller och novellarbete. Eleverna väljer noveller och tar emot häfte med övningar.	Arbete med att välja ut noveller, efter att ha tagit del av vilka typer av noveller eleverna är intresserade av.	Eleverna läser noveller och gör övningar.	Arbete med att välja ut noveller, efter att ha tagit del av vilka typer av noveller eleverna är intresserade av.	Eleverna läser noveller och gör övningar. De första gjorda övningarna lämnas in och bedöms med kort skriftlig kommentar i positiv ton.
Vecka 4	Eleverna får skriva i sina loggböcker, innan de fortsätter läsa noveller och göra övningar.	Ingen lektion. Bedömer inlämnade övningar.	Eleverna har höstlov. Sammanställning av Enkät 1 och loggböcker.	Eleverna har höstlov. Sammanställning av Enkät 1 och loggböcker.	Eleverna har höstlov. Sammanställning av Enkät 1 och loggböcker.
Vecka 5	Eleverna läser noveller och gör övningar.Handledare påpekar behovet av ett minimikrav för antal genomförda uppgifter.	Ingen lektion. Bedömer inlämnade övningar.	Eleverna läser noveller och gör övningar. Eleverna får veta att efter fredagen kommande vecka skall eleverna ha gjort minst två övningar och lämnat in dem.	Ingen lektion. Bedömer inlämnade övningar	Eleverna läser noveller och gör övningar.
Vecka 6	Eleverna får skriva i sina loggböcker, innan de fortsätter läsa noveller och göra övningar.	Ingen lektion. Diskuterar med handledaren hur bedömningen av elevernas arbete skall genomföras. Handledaren önskar en skriftlig sammanställning av vad alla elever i klassen gjort under veckornas novellarbete	Eleverna läser noveller och gör övningar. Sammanställning av loggböcker.	Ingen lektion. Planering av hur sammanställningen av elevernas arbete med noveller skall se ut.	Eleverna läser noveller och gör övningar. Efter detta lektionstillfälle skall eleverna ha lämnat in minst två övningar.
Vecka 7	Sammanställning och bedömning av elevernas arbete med noveller och övningar. Sista lektionstillfället eleverna får arbeta med noveller.	Ingen lektion. Sammanställning och bedömning av elevernas arbete med noveller och övningar.	Sammanställningen och bedömningen görs färdig och skrivs ut.	Ingen lektion. Skriftlig sammanställning och bedömning av elevernas arbete med noveller lämnas in till handledaren.	Eleverna fyller i Enkät 2.