



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Bilder i elevers ögon och tankar

En uppsats om elevers användande av bilder
för att få en ökad läsförståelse

Frida Ekespong och Camilla Pihl

LAU370

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Christian Mehrstam

Rapportnummer: HT09_1150_003



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Bilder i elevers ögon och tankar: en uppsats om elevers användande av bilder för att få en ökad läsförståelse.

Författare: Frida Ekespong och Camilla Pihl

Termin och år: Höstterminen 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Christian Mehrstam

Rapportnummer: HT09_1150_003

Nyckelord: Bilder, bilderbok, inre bilder, läsförståelse, boksamtal.

Sammanfattning: Bilder finns runt omkring oss dagligen. Det kan vara allt ifrån planscher och reklam till målade barnbilder och konstavlor. Ett av de första mötena med färdiga bilder i böcker som barn gör är i pekboken, som sedan byts ut mot bilderboken. När barn börjar skolan fokuseras läsinläringen ofta på avkodning, vilket gör att läsförståelsen kommer i skymundan. Detta är något som vi uppmärksammat när vi varit ute på VFU under lärarutbildningen och därför vill vi lyfta fram vikten av att redan i elevernas tidiga läsutveckling utveckla deras läsförståelse. Samtidigt kopplar vi detta till elevers användande av bilder när de läser. Uppsatsens syfte är således att undersöka vilken betydelse bilder kan ha för elevers läsförståelse. Vi frågar oss om bilder kan ge en ökad läsförståelse och i så fall hur, samt på vilket sätt elever använder sig av bilder när de läser bilderböcker.

Undersökningen är av kvalitativ karaktär, där nio elever i skolår 1 dels intervjuas gruppvis i form av boksamtal kring en bilderbok som eleverna väljer utifrån ett urval på tre bilderböcker och dels får i uppgift att måla egna bilder i samband med att de fått en bilderboksberättelse uppläst för sig. Boksamtalen utgår från frågor som ställs av en samtalsledare och rör olika områden som exempelvis textförståelse, bildförståelse och elevernas förmåga att koppla till egna erfarenheter. Kring de bilder eleverna målar till den upplästa bilderboksberättelsen hålls ett samtal där eleverna får berätta vilken händelse ur berättelsen de målat, samt berätta något mer om bilden eller förklara varför de valde just den.

Resultatet visar att eleverna inte själva är medvetna om att de använder sig av bilderna i bilderboken när de läser. När samtalsledaren frågar hur eleverna gör när de läser, svarar de hur själva ljudningen av bokstäverna går till. Det är först när eleverna får frågan om vad de tycker om att ha bilder i böcker som de förklarar att bilderna kan underlätta förståelsen av svåra ord.

Innehållsförteckning

1 Inledning	s 4
2 Syfte och frågeställningar	s 5
2.1 Syfte	s 5
2.2 Frågeställningar	s 5
2.3 Problemformulering	s 5
2.4 Viktiga begrepp	s 5
2.4.1 Bild	s 5
2.4.2 Bilderbok	s 6
2.4.3 Läsförståelse	s 7
3 Teoretisk anknytning	s 8
3.1 Sociokulturell teori	s 8
3.2 Konstruktivistisk teori	s 9
4 Metod	s 9
4.1 Etiska hänsyn	s 10
4.2 Genomförande	s 10
4.2.1 Val av bilderböcker	s 10
4.2.2 Bilderbokspresentation	s 11
4.2.3 Högläsning	s 12
4.2.4 Boksamtal	s 12
5 Styrdokument	s 13
6 Tidigare forskning	s 13
6.1 Möte med bilderbokens bilder	s 13
6.2 Skapandet av inre bilder	s 14
6.3 Samtal om bilderböcker	s 14
7 Resultat	s 16
7.1 Högläsning	s 16
7.1.1 Samtal mellan elever när de målar	s 16
7.1.2 Samtal om elevernas bilder	s 16
7.2 Boksamtal	s 18
7.2.1 Grupp A	s 18
7.2.2 Grupp B	s 21
7.3 Resultatanalys	s 25
8 Diskussion	s 27
9 Referenser	s 31
10 Bilaga	s 33

1 Inledning

Dagens samhälle är fullt av bilder, de finns överallt omkring oss. Vart man än går kan man se bilder. Det kan vara allt ifrån reklam, fotografier och konstmålnings till tidningar, skyltar och barnteckningar. Är det inte bilder vi kan ta och se på så är det de inre bilder vi själva skapar av det vi ser. Bilder förekommer i olika former och har funnits i alla tider bland annat för att locka, underhålla och skrämna oss.

En vanlig skapande aktivitet i förskolan är att låta barnen måla egna bilder utifrån en upplevelse, egen fantasi eller efter ett tema. När pedagogerna sedan samtalar med barnen om deras bilder läggs en grund för barnens kommande förståelse om hur samtal om bilder kan gå till. Ett av de första mötena med färdiga bilder som ett barn kommer i kontakt med är ofta i böcker, vanligtvis pekböcker. Med tiden byts dessa ut mot bilderböcker, som ofta någon vuxen till en början läser högt för barnen.

När elever börjar lära sig läsa, fokuserar många pedagoger framför allt på avkodning. Något som ofta kan komma i skymundan är läsförståelse. Ingvar Lundberg & Katarina Herrlin anser att det är viktigt att man som lärare är medveten om hur läsningens olika delar samspelar. Dessa olika delar kallar de för fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse (2005:9). Läsningens olika sidor påverkar varandra och tillsammans verkar de för att läsningen utvecklas. De lyfter även fram att

[L]äsinlärning går inte till så att man först lär sig avkoda ord, och så småningom lär man sig förstå text. Långt innan barnen kommer till skolan vet ju de flesta av dem att det finns ett budskap i skriften [...] Även ett barn som är mycket osäkert på ordavkodningen kan ofta gissa sig till vad det står (2005:14f).

Avkodning är alltså viktigt, men om eleverna inte förstår vad de läser spelar avkodningen mindre roll. Läsförståelse och avkodning måste gå hand i hand. Läsförståelse är något som pedagoger måste introducera redan när eleverna börjar läsa som en naturlig del i deras tidiga läsutveckling (Lundberg & Herrlin, 2005:8f).

Då vi studerat målen för skolår 3 i kursplanen för svenska (Skolverket, 2000) har vi uppmärksammat att de belyser språkets betydelse för allt arbete i skolan och att det skrivna ordet har en viktig roll. Intresset för elevers läsförståelse har vuxit allt mer när vi varit ute på VFU och i samband med att Skolverket beslutat att införa nationella prov i skolår 3. Utifrån resultaten av det senaste nationella provet i svenska, kunde vår VFU-skola konstatera att de behöver arbeta mer med elevernas läsförståelse. Just läsförståelse är en stor del i det nationella provet då detta har en betydande roll för både läsandet av texter i det nationella provets svenskdel och läsuppgifter i provets matematiska del.

Vi vill undersöka om elever använder sig av bilder och på vilket sätt de resonerar kring bilder när det gäller att förstå texten i en bilderbok. Därför har vi valt att undersöka vilken betydelse bilder kan ha för elevers läsförståelse i skolår 1.

2 Syfte och frågeställningar

I denna del tar vi upp syftet med uppsatsen och vilka frågeställningar vi valt att utgå ifrån. Uppsatsens ämne lyfts fram i problemformuleringen och under rubriken viktiga begrepp redogör vi för hur centrala begrepp kommer att användas i uppsatsen.

2.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka vilken betydelse bilder kan ha för elevers läsförståelse i skolår 1.

2.2 Frågeställningar

- Hur kan bilder ge en ökad läsförståelse?
- På vilket sätt använder sig elever av bilder när de läser eller lyssnar till en bilderbok?

2.3 Problemformulering

Läsförståelse har en avgörande roll i elevers läsutveckling. När elever läser använder de sig av olika strategier för att förstå innehållet i det de läser. Vi vill lägga fokus på hur elever i skolår 1 använder bilder för att få en ökad läsförståelse.

2.4 Viktiga begrepp

I detta avsnitt förklarar vi begrepp som återkommer senare i uppsatsen. Det är begrepp som ofta kan tolkas och uppfattas på olika sätt. Vi har därför valt att nedan beskriva hur begreppen kommer att användas i denna uppsats.

2.4.1 Bild

Nationalencyklopedin ger ordet bild följande betydelse:

bild. Den ursprungliga bilden är *synbilden*, vår ständigt aktuella sinnesrapport från den direkta omgivningen.

Det är alltså det vi ser, som Nationalencyklopedin kallar för bild. Detta kan kopplas samman med hur elever ser på bilder i bilderböcker och hur de ser på sina egna målade bilder.

Caroline Liberg har tillsammans med en grupp lärare i ett skolutvecklingsprojekt arbetat fram ett observationsschema som har rubriken: ”Jag utvecklar mitt språk när jag...” (2006:169). Den underrubrik som berör området bild utvecklas på följande vis:

ser och upplever

- samtalar om bilder som finns runt omkring mig
 - skapar egna bilder
 - samtalar om egna bilder
 - samtalar om kamraters bilder
- (2006:169)

Liberg menar att vi utvecklar vårt språk när vi exempelvis talar om bilder som vi ser, men även bilder som vi skapar själva och när vi talar om dessa (2006:169).

Inre bilder har vi i denna uppsats valt att kalla bilder som skapas i våra tankar när vi läser eller hör någonting. I sin metodbok *Mellan raderna* beskriver Britta Stensson inre bilder som något som erfarna läsare skapar med hjälp av bokens text (2006:29). Även Ellin Keene & Susan Zimmermann talar om läsarens skapande av inre bilder och på vilket sätt som dessa inre bilder bidrar till att ge läsaren en djupare läsförståelse (2003:42f). De menar att texten blir levande när den kopplas till individens sinnesupplevelse (2003:148).

Nationalencyklopedin saknar ordförklaring på begreppet inre bild, men under ordförklaringen till ordet läsning ges ändå en liten förklaring till vad inre bilder är för något:

I mötet med orden skapas inre bilder och föreställningar som kan gå långt utöver vad orden rent bokstavligt meddelar.

Denna förklaring innebär att vi skapar inre bilder i mötet med texten, och att dessa inre bilder kan sträcka sig mycket längre än vad den faktiska texten berättar.

I uppsatsen använder vi bildbegreppet i tre olika betydelser: bilder i bilderböcker, bilder som elever målar och inre bilder som elever skapar inom sig.

2.4.2 Bilderbok

Vi anser att begreppet bilderbok beskriver den form av böcker som vi använder i vår undersökning där elever får lyssna till, läsa och samtala kring olika bilderböcker.

Ordet bilderbok får följande beskrivning i Nationalencyklopedin:

bilderbok (ty. Bilderbuch), ursprungligen tysk benämning på en rikt illustrerad bok, från 1800-talet genrebeteckning för böcker för yngre barn där bilderna är viktiga för innehållet [---] Pekboken kan ses antingen som en underavdelning eller en autonom genre, medan tecknade serier är att betrakta som en egen konstform även när de uppträder i albumform.

Enligt Nationalencyklopedin beskrivs bilderboken som en bok med många bilder, som har betydande roll för innehållet. Det poängteras att bilderböcker är riktade mot yngre barn. Nationalencyklopedin gör även skillnad på bilderbok, pekbok och tecknade serier.

I *Bilderbokens pusselbitar* redogör Maria Nikolajeva för hur olika forskare genom tiderna har försökt att ge en tydlig definition av bilderboksbegreppet. Som exempel nämns Torben Gregersen, som år 1974 delade upp barnböcker i fyra kategorier. Dessa kategorier kallade han pekbok, som saknar en berättelse, bildberättelse, som saknar ord eller har väldigt få ord, bilderbok, där ord och bild är lika viktiga, och illustrerad småbarnsbok, där texten kan fungera lika bra utan bilder. En annan barnboksforskare som Nikolajeva ger som exempel vad gäller definition av bilderboksbegreppet är Kristin Hallberg som "[...]definierar bilderboken som en bok med minst en bild på varje uppslag" (2000:16).

Ulla Rhedin nämner att en del barnboksforskare definierar barnböcker utifrån vilken ålder de riktar sig åt, och då riktar sig bilderböcker framför allt till barn i åldrarna 2-7 år (2004:17). Hon ger även bilderboks bilden benämningen "kontinuerlig eller processuell bild" med förklaringen att "[b]ilderboks bilden är visserligen i sig en enstaka bild, men den är alltid inskriven i en fortgående om än långsam framåtrörelse" (2004:34). Det hon menar är att varje bild i en bilderbok är en del i berättelsen som helhet.

Rhedin väljer att dela in bilderboken i tre olika slags bilderböcker: den episka bilderboken, den expanderande texten och den genuina bilderboken. Den episka bilderboken har en text som inte löper sida vid sida med bilderna. Den kan läsas högt utan att bilderna visas då de endast visar en sekvens ur berättelsen och kräver ett abstrakt tänkande, att kunna föreställa sig det som inte illustreras. Bildens uppgift är att förstärka texten visuellt, och textens uppgift är att fylla bilden med innehåll och uppmärksamma för läsaren vad som är i fokus i bilden (2001:81ff). Den expanderande texten är vanligtvis skriven utifrån det berättande elementet i en text och är fullbordad först genom bilsättning. Texten kan till exempel innehålla tidsaspekter och abstrakta situationer där de symboliska momenten, de som återges i bild, är begränsade och nästan obefintliga. Rhedin förklarar att "[d]en faktiska texten är således mer eller mindre omöjlig att illustrera. Den måste först expanderas och tolkas" (2001:90). Till skillnad från den expanderande texten är den genuina bilderboken uppbyggd med relativt lite text och bilderna har ofta varierande utformning på varje nytt uppslag, för att läsaren ska fokusera på något speciellt i bilden och få en ny upplevelse när bladet vänds. Fokus läggs på relationen mellan det berättande elementet i texten och bilderna (2001:96ff).

I boken *Children reading pictures* av Evelyn Arizpe & Morag Styles beskrivs bilderboken på följande vis:

A picture book is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historical document; and foremost an experience for a child. As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning page (2002:19).

De anser att en bilderbok är uppbyggd på så vis att bild och text tillsammans skapar mening. Det går inte att utesluta någon av dem (2002:20).

Begreppet bilderbok kommer i denna uppsats att användas som en barnbok där bilder och text samspelar och att de tillsammans för berättelsen framåt, samt att det finns minst en bild per uppslag.

2.4.3 Läsförståelse

Då denna uppsats behandlar frågan om elever använder bilder för att få en ökad läsförståelse, är det aktuellt att tydliggöra detta begrepp.

Om läsförståelse skriver Liberg:

Prognosen för ens fortsatta läsarliv är god om ens tidiga förståelse om och i läsandet är god. Om man däremot från början blir van att framför allt utveckla en grund ytläsförståelse kan detta beteendemönster i ett senare skede vara svårt att bryta. (1995:129)

Liberg menar att det är viktigt att man inte stannar vid att enbart förstå textens ytliga betydelse utan man måste redan vid ett tidigt skede lära sig att texter kan ge en djupare förståelse än så (1995:129). Väl utvecklade läsare har förmågan att "[...] vid ett och samma tillfälle [...] läsa en text på olika sätt, med olika grad av djup i förståelsen" (2006:53).

För att få en vidare ordförklaring på ordet läsförståelse väljer vi att även ta med Nationalencyklopedins beskrivning av ordet läsning, där ordet förståelse tas upp i detta sammanhang.

läsning 1 konsten att läsa... Man kan urskilja två huvudmoment: avkodning och förståelse. Avkodning innebär att man kan identifiera eller känna igen skrivna ord. Förståelse är resultatet av tolkningen av språkliga meddelanden. God läsfärdighet innebär att både avkodning och förståelse fungerar väl. [---] Läsnings är en aktiv process, där läsaren konstruerar innebörder från texten utifrån sina tidigare erfarenheter och sina förväntningar. [---] För att en text skall förstås måste läsaren således ha bakgrundskunskaper eller förhandsvetande om det område texten berör.

Denna förklaring innebär att förståelse är en tolkning av det lästa, samtidigt som läsningen i sig är en process under vilken läsaren själv bygger upp en förståelse av texten och kopplar denna till tidigare erfarenhet.

För att vidga innebörden av ordet läsförståelse, är det även aktuellt att se på Nationalencyklopedins ordförklaring till ordet förståelse. Där framställs förståelse bland annat som en förmåga man kan utveckla, vilket handlar om att tillgodogöra sig innehåll och innebörder av texter.

Lundberg & Herrlin tar upp vikten av att elever ”[...] redan från början måste få uppleva att läsning handlar om mening, glädje, betydelse, budskap, upplevelse och förståelse” (2005:10). De menar att man på ett tidigt stadium i barns läsutveckling måste tydliggöra att läsning inte bara handlar om att avkoda och ljuda sig fram till ord, utan att läsning har en mycket vidare funktion. En viktig del i läsningen är exempelvis förståelsen.

För oss innebär begreppet läsförståelse att läsaren inte bara förstår det som står i texten utan att texten även kan ha en annan betydelse än det som orden säger, och det är utefter detta som begreppet kommer att användas i uppsatsen.

3 Teoretisk anknytning

I detta avsnitt redogörs de teorier som går att koppla till vår undersökning, nämligen sociokulturell och konstruktivistisk teori.

3.1 Sociokulturell teori

Förgrundsgestalten för den sociokulturella teorin Lev Vygotskij (1896-1934) lyfter fram hur social miljö och samspel mellan individer bidrar till lärande (Claesson, 2002:29f). Silwa Claesson uttrycker att ”[k]ommunikationen är det centrala, vilket i ett skolsammanhang kan betyda dialog, smågruppsamtal, kommunikation via dator osv.” (2002:31).

Även Roger Säljö skriver om sociokulturell teori. Han förklarar att denna teori handlar om att ”[...] försöka se olika aktiviteter i samhället ur ett lärandeperspektiv, och att förstå samspelet mellan individer, kollektiv [...] och de resurser i form av teknik som finns utanför människor” (2005:20). Säljö menar att kunskap och färdighet inte byggs upp av den enskilde individen, utan utvecklas i gemenskap och samspel med andra människor. Enligt den sociokulturella teorin kommer lärande före utveckling och därför utvecklas individen först efter att ha tagit till sig färdigheter från människor runt omkring i samhället (2005:22). Inom sociokulturell teori lyfts språket fram som ett viktigt redskap för lärande. Människor kommunicerar genom att använda språket och på så vis lär vi oss av varandra (2005:43).

Liberg skiljer på sociokognitivt, som innebär att individens kunskaper utvecklas i ett sociokulturellt sammanhang, och sociokulturellt perspektiv, som innebär att individer tillsammans skapar sociokulturella sammanhang och därmed lär sig av varandra (2006:21).

3.2 Konstruktivistisk teori

Med konstruktivistisk teori menas att individen själv konstruerar och delar med sig av kunskap och att undervisning ska ha syftet att stödja och underlätta elevens eget lärande. Claesson förklarar att det innebär att människan försöker skapa förståelse och mening om sin omvärld och att kunskap är något som utformas av den enskilda individen. I praktiken ges detta i uttryck genom att elevens tankar och idéer står i centrum i undervisningen (2002:24). Några punkter som Claesson anser vara viktiga för konstruktivistiskbaserad undervisning hämtar hon från Brown, Kysinka & Werner (1996):

- 1 uppmuntra och acceptera elevers självständighet och initiativ.
 - 2 tillåta elevers svar att dominera en lektion.
 - 3 använda rådata, interaktiva läromedel m.m.
 - 4 engagera elever i experiment som kan vara motsägelsefulla och diskutera dem.
 - 5 ta reda på hur elever uppfattar undervisningsinnehållet innan de delar med sig av sin egen förståelse.
 - 6 engagera elever i dialoger, såväl med varandra som med läraren.
 - 7 uppmuntra elever att reflektera över det de lärt sig.
- (Claesson, 2002:27f)

Lärarens roll är att dela med sig av sina erfarenheter, vilka eleverna får möjlighet att ta till sig och göra till egen kunskap. För att hjälpa elever framåt i deras utveckling bör läraren kunna förstå hur eleverna tänker. Detta kan dock vara svårt när skolklasserna ofta är väldigt stora. Ett sätt att förstå hur elever tänker är att samla deras arbeten i en portfolio. Utifrån portfolion har läraren underlag för diskussion och reflektion tillsammans med eleven och på så sätt kan man diskutera elevens lärandeprocess och utveckling, menar Claesson (2002:28).

4 Metod

För att få svar på våra frågeställningar har vi valt att utgå ifrån populationen elever i skolår 1, eftersom de befinner sig i början av sin läsutveckling. Undersökningen genomfördes på den skola där vi under lärarutbildningen gjort vår VFU. Därefter gjordes ett självselektionsurval (Eliasson m.fl., 2007:215), där elevernas målsman fick ta ställning till om deras barn skulle få delta i undersökningen eller inte, för att avslutas med ett slumpmässigt urval där en av skolans tre klasser valdes ut på så vis att det blev den klass där flest medgivande från målsman lämnats in.

Undersökningen är av kvalitativ karaktär där eleverna i grupper intervjuas av en samtalsledare. Dessa gruppintervjuer har formen av samtal med eleverna och äger rum under elevernas ordinarie skoldag, i deras egna klassrum. Allt för att eleverna ska känna sig så trygga och bekväma i intervjusituationen som möjligt.

Samtalsintervjuerna är, som Eliasson m.fl. kallar det, av respondentkaraktär och

[...] bygger inte på källkritik utan det är människors uppfattningar eller föreställningar om olika företeelser man vill komma åt. Dessa uppfattningar kan inte sägas vara "sanna" eller "falska". (2007:291)

Målet med vår undersökning är således inte att få fram generella fakta över hur elever använder sig av bilder när de läser bilderböcker eller om bilder kan ge elever en ökad läsförståelse, utan målet är snarare att undersöka hur de elever som vi samtalar med använder sig av bilder etc.

Den klass som vi valde att genomföra undersökningen i består av elva elever: sju pojkar och fyra flickor. Det visade sig att två elever inte fick delta i undersökningen för sin målsman, därför omfattas undersökningen av totalt nio elever: sex pojkar och tre flickor. Som en konsekvens av det begränsade urvalet kan vi inte göra en generalisering av vår undersökning, men vi har fått delta i intressanta och givande samtal som ger en bild av hur elever kan använda bilder i samband med läsning. Samtalen med eleverna har dessutom givit oss en djupare insikt om deras användande av bilder för att få en ökad läsförståelse. Detta hade inte varit möjligt på samma sätt i en kvantitativ undersökning, då elevernas svar skulle bli väldigt statistiska i exempelvis en enkätundersökning med flervalsfrågor. Eftersom vi ville undersöka hur elever tänker kring bilder och läsning valde vi att genomföra en kvalitativ undersökning och med elevens perspektiv i centrum.

De empiriska material som vi samlat dokumenteras genom ljudinspelning och fältanteckningar av boksamtalen, samt fältanteckningar av högläsningen.

4.1 Etiska hänsyn

I vår undersökning har vi använt oss av klassrumsobservationer och gruppintervjuer. Ungefär en vecka innan vi genomförde gruppintervjuer och observationer skickade vi brev med information om vår undersökning hem till elevernas målsman. Detta för att målsman skulle få en chans att ta ställning i frågan om deras barn fick delta i undersökningen.

Allt material är anonymiserat för att ingen elev ska känna sig utpekad. I så stor utsträckning som möjligt har vi försökt att vara objektiva och inte påverka respondenterna. Detta för att våra värderingar inte ska spegla resultatet, utan respondenternas tankar och reflektioner ska komma fram.

I resultatredovisningen görs ingen skillnad på pojkar och flickor. Det uppstod dock en tydlig delning mellan pojkar och flickor, vilket berodde på deras olika uppfattningar om kärlek. Endast i detta fall presenteras elevsvaren utifrån pojkar respektive flickors åsikter.

4.2 Genomförande

4.2.1 Val av bilderböcker

Vi har använt oss av tre bilderböcker för boksamtalen och en bilderbok för högläsningen. För att undvika att eleverna skulle ha läst böckerna tidigare och för att boksamtalen skulle vara så givande som möjligt, valde vi att använda oss av relativt nyutgivna böcker.

På biblioteket fick vi hjälp av en bibliotekarie att välja ut de fyra bilderböckerna. Tre av dem skulle vara lättlästa nog för att eleverna skulle klara av att läsa dem själva och en av dem skulle passa bra som högläsning. Det var svårt att hitta böcker som hade lagom mycket och lättläst text. Många böcker som bibliotekarien föreslog innehöll väldigt mycket text och vi kände att dessa böcker skulle bli svåra för eleverna att läsa själva. Med anledning av detta valde vi att ha med en något äldre bilderbok som valbar bok till boksamtalen. De böcker som valdes ut var följande:

Mormors lilla kråka och pappan av Björn Bergenholtz (2009)

Löss! av Stephanie Blake (2009)

Bu och Bä får besök av Lena och Olof Landström (2006)
Var är du, måne? av Émile Jadoul (2001)

Som högläsning valdes *Mormors lilla kråka och pappan*, vilket visade sig vara en bilderbok som eleverna inte tidigare läst eller kände till. Vi valde att inte visa bilderboksbilderna för eleverna med anledning av att de skulle få en bilduppgift kopplat till den lästa berättelsen. Det skulle vara elevernas egna bilder som de målade och inte någon bild de sett i bilderboken.

Vid boksamtalen valde eleverna att läsa bilderböckerna *Löss!* och *Bu och Bä får besök*. På grund av tidsbrist valde vi att inte föra samtal kring alla bilder i bilderböckerna och av denna anledning hade vi i förväg valt ut några bilder som passade intervjufrågorna. Syftet var att eleverna skulle samtala kring frågor som endast texten, och i andra fall bilden, hade svar på. Vi såg även till att ha utrymme för att ta tillvara på de bilder eleverna själva fastnade för och tog upp dessa bilder till diskussion.

4.2.2 Bilderbokspresentation

Här presenteras bilderböckerna vi använt oss av i vår undersökning. Då ingen av boksamtalsgrupperna valde att läsa *Var är du, måne?* kommer inte denna bilderbok att presenteras närmare. Vi inleder med att kort dela in bilderböckerna utefter Rhedins kategorisering (2001), därefter ges en kort sammanfattning på bilderböckernas handling. Till de bilderböcker som används i boksamtalen ges även en beskrivning av bilderna.

Om vi förhåller oss till Rhedins kategorisering av bilderböcker är högläsningboken, *Mormors lilla kråka och pappan*, en kombination av den genuina och episka bilderboken. Denna bilderbok kan läsas högt utan att bilderna visas och bilden förstärker texten visuellt, medan texten ger bilden innehåll. Bilderböckerna *Bu och Bä får besök* och *Löss!* hör till Rhedins grupp genuina bilderböcker, som är uppbyggda med relativt lite text och bilderna har ofta varierande utformning på varje nytt uppslag. Fokus ligger på relationen mellan texten och bilderna (2001:81-105).

Mormors lilla kråka och pappan

Denna bilderbok handlar om en liten kråka som bor hos en gammal dam som kallas ”mormor”. En dag när mormor och den lilla kråkan tittar på gamla familjefotografier undrar den lilla kråkan var hans pappa är någonstans. Den lilla kråkan ger sig ut i staden tillsammans med mormor för att leta redan på pappan. Det börjar regna och mormor skyndar hem för att hämta regnkläder. Då möter den lilla kråkan en kaja som hjälper honom att hitta pappan. De finner pappan på en soptipp, där pappan önskar att den lilla kråkan ska stanna kvar. Bilderboken avslutas med att den lilla kråkan ändå flyger hem till mormor som tar emot honom med öppen famn.

Bu och Bä får besök

Bilderboken handlar om när fåren Bu och Bä får besök. Bu och Bä är ute i sin trädgård och krattar löv. När de hämtar skottkärran hör de att hjulet gnisslar och de går för att hämta oljekannan för att smörja. Men då jamar det istället när de kör skottkärran. De upptäcker att det sitter en katt uppe i trädet. Bu och Bä försöker att locka ner katten med hjälp av fisk och en plankta att gå på. Tillslut hämtar de en stege, men då den går sönder springer katten in i huset. Bu blir kvar i trädet men tillslut lyckas Bä få ner honom. De går in för att hämta

katten, men då har den sprungit tillbaka upp i trädet igen. Det hela avslutas med att Bu och Bä går och lägger sig och att katten smyger in och somnar under mattan.

I denna bilderbok har text och bild ett nära samspel. Bilderna har många detaljer, medan texten utgörs av en till två korta meningar på varje sida. Detta gör att bilderna säger mer än enbart texten. Bilderbokens layout utgörs av att text konsekvent kopplas till varje bild, vare sig bilden täcker ett helt uppslag eller om det gäller två olika bilder på var sin sida av uppslaget.

Löss!

Handlingen utgörs av Superkaninen Simon som är kär i Jenny. Problemet är att Jenny är kär i Benny, vilket gör Simon väldigt svartsjuk. Men en morgon visar det sig att Jenny har fått löss och då börjar Benny reta henne. Detta struntar Simon i, han är ju kär i Jenny. När Jenny får veta detta ger hon Simon en puss och givetvis får han också löss, men det gör inget för då har han ändå Jenny.

Bilderboken är illustrerad med enkla, stora och färgrika bilder som täcker en hel sida eller ett helt uppslag. Layouten varierar med text på ena sidan och bild på den andra, eller med bild på hela uppslaget och text nedtill. Text och bild samspelar på så vis att varken text eller bild säger allt, utan utgör tillsammans en helhet.

4.2.3 Högläsning

Detta moment genomfördes på så vis att eleverna satt vid sina bänkar, som är placerade i klassrummet som ett U, och lyssnade när en av oss läste högt ur bilderboken *Mormors lilla kråka och pappan*. Som nämnts tidigare visades inte bilderna för eleverna med anledningen att eleverna senare skulle få en bilduppgift kopplad till berättelsen. Uppgiften innebar att eleverna skulle måla en egen bild av en händelse utifrån bilderboken. När eleverna målat varsin bild hade vi ett gemensamt samtal om deras bilder, där eleverna fick berätta vad de hade målat och varför de valde att måla just den delen ur berättelsen.

4.2.4 Boksamtal

Vi planerade att dela in de nio eleverna i tre boksamtalsgrupper, och endast intervjua två av dessa grupper på grund av praktiska och tidsmässiga begränsningar. Den dag då boksamtalen skulle genomföras var en elev sjuk och vi beslutade oss för att dela in de åtta närvarande eleverna i två grupper istället, alltså med fyra elever i varje grupp. På detta sätt fick vi med fler elever i gruppintervjuerna. Vi tog ansvar för en grupp var där vi agerade som samtalsledare under boksamtalen.

Indelningen av boksamtalsgrupperna gick slumpmässigt till på så vis att vi delade av dem på hälften som de satt i klassrummet. Grupperna satt sedan på golvet i var sitt hörn av klassrummet där vi lade fram de tre olika bilderböckerna. Det var upp till eleverna själva att tillsammans komma fram till vilken bilderbok de skulle läsa.

Bilderböckerna lästes högt inom gruppen och därefter genomförde vi gruppintervjuer med färdigformulerade frågor kring läsförståelse och elevernas kopplingar till texten (se bilaga 1). Vi valde även att formulera frågor dels utifrån någon bild, där texten inte säger något om vad som händer i bilden och dels där texten säger något som inte bilder visar etc.

5 Styrdokument

Skolverket lyfter fram vilket syfte svenskämnet har för elevers utbildning på följande vis:

Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet. Det skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter. (Skolverket, 2000)

I kursplanen för svenska står mål som elever lägst skall uppnå i slutet av det tredje skolåret. Här följer några av dessa mål, som vi anser vara aktuella i vår undersökning.

Eleven ska

beträffande läsning

- kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt,
- kunna läsa elevnära skönlitterära texter och kunna återberätta handlingen muntligt eller skriftligt, och
- kunna läsa elevnära faktatexter och instruktioner och kunna beskriva och använda sig av innehållet muntligt eller skriftligt,

[---]

beträffande tal och samtal

- kunna samtala om frågor och ämnen hämtade från egna och andras erfarenheter, texter och bilder genom att ställa frågor, framföra egna åsikter och ge kommentarer.

(Skolverket, 2000)

Om pedagoger tidigt ger elever olika redskap för att träna upp sin läsning kan deras förmåga att hitta rätt redskap till rätt ändamål, som att samtala om texter och bilder till texter, öka. Detta är något som lyfts fram i 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet på följande vis:

Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. [---] Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift. (Lpo94)

6 Tidigare forskning

Bilderböcker, läsförståelse och bilder är något som flera forskare tidigare har undersökt och studerat. Exempelvis lyfter Anna Sparrman att "[b]ilder är viktiga redskap för både utveckling och lärande, och skolelever ska kunna förhålla sig till bilder för att kunna uttrycka sig och tillgodogöra sig sin kulturella yttrandefrihet" (2006:55f). Nedan beskrivs vad tidigare forskning säger om de områden som uppsatsen berör.

6.1 Möte med bilderbokens bilder

Arizpe & Styles skriver att oavsett hur man börjar läsa, verbalt eller utifrån bilderna, skapas förväntningar och nya erfarenheter hos individen. Läsaren växlar mellan att titta på bilderna och att läsa texten, vilket är ett ständigt pågående samspel (2002:21). Detta jämför Nikolajeva med den hermeneutiska cirkeln, som innebär att man går från helheten till detaljerna och tillbaka till helheten igen, men då med en större förståelse.

Vare sig vi startar med bild eller med text skapas det förväntningar om den andra delen. Läsaren pendlar mellan det verbala och det visuella, medan förståelsen blir bredare och djupare. (2000:13)

I en bilderbok fungerar bilderna som ett hjälpmedel för läsaren att skapa förståelse och komma ihåg berättelsens handling. Enligt Maj Björk & Caroline Liberg placeras berättelsen, med hjälp av bilderna, i nuet vilket är typiskt för talsituationen som eleverna är välbekanta med. Läsningen underlättas av bilderna genom att man kan se rent konkret vad som händer i berättelsen (1999:49).

Har texten en melodi, ett innehåll och en form som fånglar barnet och står i god samklang med bilderna, blir det lätt för barnet att komma ihåg den när det ser bilderna. Barnet kan med andra ord finna stöd i både text och bild för att kunna återge texten (1999:23).

Läsaren av en bilderbok kan möta ”luckor” i både text och bilder. Nikolajeva menar att dessa luckor finns för att läsaren ska kunna fylla med egna tolkningar utifrån sina tidigare erfarenheter. Det kan även vara så att de luckor som texten lämnar är till för bilden att fylla ut och tvärtom (2000:13). Hon förklarar att då en bilderboks text ofta är koncis och enkel får titeln på boken en betydelsefull roll att tydliggöra vad boken kommer att handla om (2000:63).

6.2 Skapandet av inre bilder

Erfarna läsare, menar Stensson, får en fördjupad förståelse om texten genom att de ”[...]frammanar inre bilder med textes hjälp” (2006:29). Dessa inre bilder kan vara kopplade till läsarens tidigare erfarenheter och ökar möjligheten för läsaren att skapa en relation till texten. Att läsaren kopplar till egna erfarenheter och inre bilder kallar hon för att läsaren gör inferenser, vilka hjälper läsaren att tolka dolda budskap i texten. Läsarens sinnen börjar bearbeta det inre bildskapandet i det direkta mötet med texten (2006:93). Även Keene & Zimmermann skriver om hur läsaren kan göra inferenser. De förklarar att det är

[...] ett sätt att ge texten en personlig innebörd. Det är en mental kombinationsprocess där det lästa förenas med relevant tidigare information [...] Läsarens unika tolkning av texten är resultatet av denna sammansmältning.

När erfarna läsare gör inferenser skapar de en innebörd som inte nödvändigtvis är explicit uttryckt i texten. Läsarna söker aktivt efter en underliggande betydelse, eller är medvetna om att det finns en sådan. (2003:182)

På liknande sätt skriver Arizpe & Styles om hur läsaren tar med sig sina egna erfarenheter vid läsningen och på detta vis skapar mening i texten. De menar att en bilderbok fungerar så att den fundamentala växlingen mellan läsaren och texten gör det möjligt för läsprocessen att utvecklas (2002:20).

6.3 Samtal om bilderböcker

Boksamtal är något som framför allt Adian Chambers skriver mycket om. Han tar bland annat upp tre olika delar som han anser krävs för att ett boksamtal ska bli givande, och där man inspireras till att dela med sig av entusiasm om den text man läst. För det första kan man diskutera handlingen i en bok. Ofta har läsarna fastnat för olika saker och på så sätt kan man berika och utöka varandras upplevelse. För det andra kan man utbyta svårigheter man stött på

när man läst, exempelvis något som man inte riktigt förstått. Genom att samtala med andra som läst samma bok kan dessa frågetecken ofta redas ut. När man delar med sig av sina upplevelser i ett boksamtal kan läsförståelsen fördjupas, nya dörrar öppnas och en repertoar av individens läsutveckling växa. För det tredje tas vikten upp av att kunna dela med sig av sina egna kopplingar. Chambers hävdar att människor tycker om ordning och reda och har en naturlig instinkt att sortera information så det blir begripligt och får en mening. Genom att diskutera vilka mönster man finner i en bok lär man sig snabbare att se vad det är för typ av bok som läses. Ett boksamtal behöver inte följa någon kronologisk ordning utan styrs av det behov som finns hos deltagarna i boksamtalet. Alla har olika individuella förförståelser beroende på vad de har för tidigare erfarenheter. Syftet med boksamtal är ett slags gemensamt reflekterande, som behandlar de tolkningar, känslor och tankar som berättelsen givit. Genom att redogöra sina tankegångar för någon annan kan den egna tolkningen förändras, utökas och ordförrådet utvecklas. På så sätt skapas nya möjligheter att tolka berättelser (1998:19ff).

Somliga kan ha svårt för att samtala om texter, men i ett boksamtal får man hjälp av sina kamrater, exempelvis om någon uttrycker något som man själv tänkt men inte vågat säga. Att höra att någon annan har uppfattat samma sak som en själv är en viktig bekräftelse för en elev. Målet är att tillsammans under boksamtalet finna mer i texten än vad som redan står skrivet. Chambers beskriver att genom boksamtal får elever

[...] en förstahandsupplevelse av hur läsandet - hela läsandets cirkel - övergår från att vara en stunds tidsfördriv, en mysig stund vid läggdags eller ren nyttoläsning, till att i stället ge oss bilder att tänka med och bli ett medel för att skapa och återskapa det som är själva kärnpunkten i våra individuella och kollektiva liv (1998:30).

Stensson skriver om vikten av högläsning med återkopplande samtal, där elevers tankar och inre bilder bearbetas (2006:155). Hon tar upp hur man på olika sätt kan samtala om böcker. Exempelvis kan samtalet utgå från några frågor som läraren skrivit eller de inre bilder som eleverna får inom sig (2006:57ff). När elever samtalar med varandra om en bok och de berättar vilka inre bilder som väcks inom dem kan någon annans ord ge nya tankar hos en själv, menar Stensson (2006:93). Hon talar även om hur elevers egna målade bilder "[...] är ett annat sätt att svara på en text och finna idéer till samtal [...] då gruppen sedan samtalar är det bilderna som är igångsättare" (2006:145). Även Björk & Liberg skriver om fördelen med att låta elever måla till den bok som läraren läst högt för dem. De menar att eleverna blir mer engagerade när de själva får skapa och uttrycka sig i färg och form utifrån högläsningen (1999:52f).

Läskompetensen har betydelse för både individen och samhället, menar Monica Rosén & Jan-Erik Gustafsson. Att kunna läsa och skriva är de viktigaste redskapen för elevers intellektuella progression och av kommande lärande. Genom att skaffa sig en god läskompetens utvecklar eleven kunskaper som denne har nytta av i alla ämnen. Vidare förklarar Rosén & Gustafsson att genom undersökning och jämförelse av elevers läsresultat, samt att studera vilka faktorer som påverkat dessa resultat, kan man dra slutsatser om hur man kan förbättra och eventuellt avlägsna mindre framgångsrika tillvägagångssätt för att få en så fördelaktig läsutveckling som möjligt. De menar att då vi lever i ett demokratiskt samhälle är en grundförutsättning för att kunna verka, bidra och ta del av samhället att kunna läsa och förstå det lästa. Dessutom lyfter Rosén & Gustafsson fram vikten av att grunden för elevers läsutveckling är positiv. Alla elever kommer till skolstarten med individuella erfarenheter av läsaktiviteter, men de hävdar att elever med en positiv inställning till läsning får ett bredare ordförråd och en godare läsförståelse (2006:30ff).

7 Resultat

I denna del redovisar vi undersökningens resultat. Då undersökningen utgörs av två delar – högläsning och boksamtal – har vi valt att redovisa resultaten för dessa delar var för sig.

Dokumentation av högläsning och efterföljande samtal om elevernas målade bilder gjordes med hjälp av fältanteckningar (2009-11-19). Det är utifrån dessa fältanteckningar som elevcitaten är hämtade. Då boksamtalen har dokumenterats med både fältanteckningar och ljudinspelning (2009-11-20), tydliggörs detta särskilt i det redovisade resultatet.

7.1 Högläsning

När berättelsen lästes högt för eleverna satt de stilla på sina platser och vi upplevde att de lyssnade koncentrerat. Några elever lekte med sin penna som låg framme och två elever lutade sina huvuden mot bänken.

7.1.1 Samtal mellan elever när de målar

Eleverna fick i uppgift att måla en bild av en händelse utifrån berättelsen. Under tiden som de satt på sina platser och målade kunde vi höra att de satt och småpratade med varandra om bilderna. Ett av dessa samtal inleddes med att en elev kommenterade att huset, som eleven som satt bredvid honom hade målat, inte kunde vara ett riktigt hus eftersom kråkor inte bor i ”riktiga hus”. Den andra eleven förklarade att han inte hade målat den lilla kråkans hus utan mormors. Då utbrast eleven att ”mormor är ju en kråka”, varpå den andra eleven tveksamt svarade ”näe”.

7.1.2 Samtal om elevernas bilder

När eleverna målat klart sina bilder hade vi ett gemensamt samtal där eleverna fick berätta vad de hade målat och varför de valde att måla just den delen ur berättelsen. Nedan följer en indelning utifrån vad eleverna målade, samt vad de valde att berätta om sina bilder. Denna indelning tydliggör om eleverna målade något utifrån den upplästa berättelsen, sin egen förståelse eller utifrån sina egna inre bilder.

Målar en bild utifrån den upplästa berättelsen

Två elever valde att måla bilder som var direkt kopplade till bilderbokens handling. Båda eleverna målade soptippen och den gamla pizzabiten. Den ena eleven berättade att denne valde att måla soptippen för att det var roligt. Den andra eleven beskrev och visade detaljer i bilden istället för att motivera sitt val.



Ett par andra elever målade huset som mormor i berättelsen bodde i. De var väldigt tydliga med att förklara att det var mormors hus och inte deras eget hus:

Jag har ritat huset. Mormors hus... inte mitt hus!

Jag har målat huset. Mormorns. Men inte min! Hon har bott i hus, men nu bor hon i lägenhet...
(fältanteckningar, 2009-11-19)



Att den lilla kråkan satt under en parkbänk, uppmärksammade två elever i sina målade bilder. Den ena eleven berättade att dennes bild visade den lilla kråkan som satt under parkbänken när det regnade. Då vi inte såg att eleven hade målat mormor på bilden frågade vi var mormor befann sig, varpå eleven förklarade att mormor ”skulle ju hämta paraply och regnstövlar!”



Målar en bild utifrån sin förståelse

Några elever målade bilder som inte var direkt kopplade till den upplästa berättelsen, utan var snarare tolkningar eller slutsatser som eleverna själva gjort utifrån högläsningen. En elev målade en bild av när lilla kråkan flög hem på natten. På natthimlen hade eleven målat stjärnor, vilket inte nämns i texten.



En av elevernas bilder visar hur den lilla kråkan hade det hemma i mormors hus. Eleven som målat bilden förklarar att den lilla kråkan ”hade tråkigt”, vilket det även stod i texten. Men då texten inte beskriver hur miljön i mormors hus såg ut och eleven inte såg bilderbokens bilder, var det utifrån elevens egen läsförståelse som den målade bilden skapades.

Målar en bild utifrån sina inre bilder

Samma elev som målade en bild av miljön i mormors hus målade en fågelbur i samma bild. Eleven förklarade att den lilla kråkan hade ”en bur med pinne som den kan sitta på”. Texten

klargjorde aldrig exakt hur den lilla kråkan bodde hemma hos mormor, därför visar elevens målade bild hur den enskilde eleven tolkade att den lilla kråkan bodde.

Även en annan elev kopplade till sin egen erfarenhet i sin målade bild, där eleven hade målat hur det kunde ha sett ut på soptippen. Eleven pekade på bilden och förklarade att "[d]et är siffror för olika stationer för vad man får slänga". I texten stod det endast att den lilla kråkan befann sig på en soptipp och inte om det fanns olika stationer där. Detta var något som eleven själv kom på, då denne tänkte tillbaka på hur det såg ut på de soptippar som eleven sett tidigare.



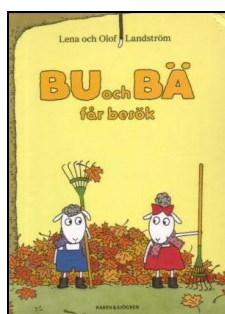
7.2 Boksamtal

Vi kallar de två boksamtalsgrupperna för grupp A och grupp B. Grupp A valde att läsa bilderboken *Bu och Bä får besök* av Lena och Olof Landström (2006) och grupp B valde att läsa bilderboken *LÖSS!* av Stephanie Blake (2009). Vi inleder med att beskriva hur elevernas val av bilderbok och läsning gick till. Därefter redovisas de resultat som gruppintervjuerna gav i och med dessa boksamtal. För att tydliggöra resultatet har vi kategoriserat elevernas svar utefter textförståelse, bildförståelse, elevernas kopplingar till egna erfarenheter och avslutar med att ta upp hur eleverna gör när de läser samt om de använder sig av bilderbokens bilder för att få en ökad läsförståelse.

7.2.1 Grupp A

Elevernas val av bilderbok

När gruppen fick i uppgift att välja en av bilderböckerna som de skulle läsa tillsammans, uttryckte en elev att denne gärna ville läsa *LÖSS!* för att den inte verkade för svår och hade lagom mycket text. Efter att gruppen suttit och bläddrat i böckerna en stund röstade de demokratisk fram att de skulle läsa boken *Bu och Bä får besök* istället. När de fick frågan om varför de valde just den bilderboken svarade eleverna att de tyckte att bilderna och dess färger var fina och att det var bra att det inte var så mycket text.



Läsningen

Hela gruppen var överens om att låta en och samma elev läsa hela berättelsen högt för de andra. Två av eleverna uttryckte att det var den bästa läsaren och de andra i gruppen instämde. De två elever som satt närmast läsaren hjälpte till att läsa när läsaren stötte på svåra ord. Vid ett tillfälle kunde ingen av eleverna läsa ett visst ord (hjulaxeln), varpå de bad samtalsledaren om hjälp.

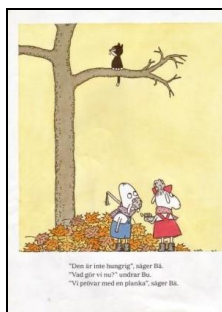
När de hade läst halva bilderboken pekade en av de elever som satt bredvid läsaren på en mening som denne ville läsa, sedan ville eleven att läsaren skulle ta över igen. Detta upprepade sig några gånger under läsningen och varje gång tittade eleven en lång stund på den mening som denne ville läsa innan eleven frågade samtalsledaren om lov.

Textförståelse

I bilderboken får läsaren genom texten veta att fåren Bu och Bä har en skottkärra som börjar gnissla. Till denna händelse frågade samtalsledaren om eleverna visste vad fåren gjorde åt detta gnisslande. Eleverna svarade snabbt och kortfattat att Bu och Bä gick och hämtade olja. Men då samtalsledaren ställde följdfrågor om vad fåren skulle göra med oljan bad eleverna att få titta på bilderna i bilderboken. När eleverna hade studerat bilderna en stund konstaterade de att Bu och Bä skulle ha oljan på hjulet ”för att det inte skulle låta mera” (ljudinspelning, 2009-11-20). Istället för att med följdfrågors hjälp låta boksamtalet handla om exempelvis varför eleverna valde att titta på bilderboks bilderna, fördes samtalet vidare mot nästa intervjufråga.

Bildförståelse

Gruppen samtalade om bilden som visar när Bu och Bä försöker locka ner katten från trädet med hjälp av en burk sardiner. Eleverna fick frågan om hur Bu och Bä kunde veta att katten inte var hungrig. Det mest självklara svaret för samtliga inom gruppen var att katten hade hoppat ner själv om den hade varit hungrig och eleverna var överens om att eftersom katten satt kvar i trädet kunde den inte ha varit speciellt hungrig. En elevs förklaring löd: ”Man ser att den har ett argt huvud. Den har vänt bort huvudet och tittar såhär” (ljudinspelning, 2009-11-20). Eleven visade hur katten gjorde genom att vända bort huvudet och titta med en bestämd min åt andra hållet. En annan elev höll med om att man genom att titta på en katts min kan se om den vill ha mat eller inte.



Endast bilden användes när eleverna samtalade kring hur Bu och Bä kunde veta att katten inte var hungrig. Eleverna tittade på bilden och samtalet kom att handla om hur katter ser ut när de inte vill ha något. Genom detta samtal visade eleverna att de hade en förförståelse om katters kroppsspråk, eftersom texten endast beskrev att katten inte ville komma ner och inte varför.

Elevernas kopplingar till egna erfarenheter

När Bu blev kvar uppe i trädet framgick det av texten att Bå gjorde många smörgåsar till honom. Samtalsledaren frågade om eleverna hade några idéer kring varför Bå gjorde så många smörgåsar. Eleverna kom fram till att Bu måste ha varit "jättehungrig". Gruppen läste texten en extra gång och fastslog att Bu själv inte uttryckte hur hungrig han var, men att det ändå var tydligt att han var så hungrig att Bå gjorde många smörgåsar åt honom.

I berättelsen ställde Bu och Bå upp en stege mot trädet för att hjälpa katten att komma ner. Stegen gick dock sönder och katten sprang in genom fönstret, på plankan som fåren lagt dit vid ett tidigare försök.



Eleverna fick frågan om hur de trodde att katten kände sig när stegen gick sönder. De svarade att de tyckte att katten såg rädd ut. Två elever beskrev det på följande vis:

Den blir rädd för det låter. Man ser på öronen att den inte tycker om ljudet. Den har dragit öronen bakåt. Det gör katter när de är rädda.

Man ser det på svansen att den inte tycker om att stegen välter. Och på strecken som är efter katten. Man ser det för de har ritat strecken efter svansen. De betyder att någon springer fort. (Ljudinspelning, 2009-11-20)

Då det i texten stod att katten vågade gå på plankan, visade samtalet med eleverna att de hade förmåga att koppla till egna erfarenheter om katters kroppsspråk. Eleverna kunde utifrån bilden se hur katten upplevde det när stegen gick sönder och det var utifrån denna bild som de tolkade hur katten kände sig. Eftersom det inte stod i texten att katten var rädd kunde de komma fram till detta genom att studera bilden och koppla till sina tidigare erfarenheter.

Hur gör eleverna när de läser?

Samtalsledaren frågade eleverna hur de gör när de läser för att undersöka om eleverna använder sig av bilderna i bilderboken för att få en ökad läsförståelse. Vi väljer här att sortera elevernas svar i olika kategorier för att tydliggöra dels hur de gör när de läser och dels hur de gör om de inte förstår ett ord som de försöker läsa.

Läser automatiskt eller ljudar ut

Den elev som hade mest flyt i sin läsning var den som fick läsa bilderboken för de andra. Eleven förklarade att denne ljudar tyst för sig själv vid läsning. De andra i gruppen förklarade att de måste ljuda bokstav för bokstav så att det sedan blir ett ord. De menade att man läser med munnen samtidigt som man tittar på orden (Ljudinspelning, 2009-11-20).

Frågar någon när man inte förstår

De elever som inte riktigt hade flyt i läsningen sa att de antingen brukade hoppa över det ord som de inte förstod, så att de kunde fråga någon vid ett senare tillfälle, eller så kunde de fråga någon vuxen om hjälp direkt. Den elev i gruppen som valde ut enstaka meningar som denne ville läsa förklarade det så här:

Ibland brukar jag hoppa över de ord jag inte förstår så kan jag fråga om det sedan. Men när jag inte kunde läsa så bra tittade jag på bilderna mest och då kunde jag se vad som hände i sagan. Så brukade jag göra när jag inte kunde läsa. Då tittade jag bara på bilderna (ljudinspelning, 2009-11-20).

Bilderbokens bilder

Hela gruppen var överens om att bilderboken var bra och rolig. En elev tyckte att det var bra att bilderna visade vad som hände i handlingen och drog själv slutsatsen att man skulle kunna läsa bilderboken utan texten. De andra eleverna höll med om detta. En annan elev tyckte om alla små detaljer på bilderna i bilderboken och ansåg att detaljerna gjorde bilderboken roligare. Två elever ansåg att man kunde lära sig saker när man läste bilderboken:

Man fick lära sig hur man tar ner katter från ett träd och hur man krattar löv.

Man kan säga att man får *förslag* på hur man kan göra för att få ner en katt från ett träd man måste ju inte göra som dem och det var ju egentligen kanske inte så bra för de skrämde ju faktiskt katten. Så då var det synd om den. (ljudinspelning, 2009-11-20)

Använder sig eleverna av bilderbokens bilder när de läser?

Eleverna fick frågan om hur de brukar göra om de skulle försöka läsa ett ord som de inte förstår. De svarade att de använde sig av bilder när det var något som de inte förstod, men de menade att det inte alltid går att hitta svaret på bilderna. Gruppen avslutande boksamtalet med att konstatera att böcker upplevdes roligare att läsa om det fanns bilder i dem.

7.2.2 Grupp B

Elevernas val av bilderbok

Eleverna satte sig två och två och paren bläddrade i olika böcker en stund innan de förstod att de skulle välja en bilderbok som de skulle läsa tillsammans. Beslutet om vilken bilderbok de skulle läsa togs snabbt och enkelt genom att en elev föreslog bilderboken *Löss!* med motiveringen att den hade väldigt lite text. Eleven bredvid tyckte att den var för lätt – eleven menade att den tryckta texten var för stor. En annan elev höll med om att boken var bra, då de hade två i gruppen som inte var så erfarna läsare. När samtalsledaren frågade eleverna varför de valde bilderboken *Löss!* svarade två elever att de tyckte att bilderboken såg rolig ut. De andra två eleverna förklarade att de inte var helt nöjda med valet av bilderbok, men att de gick med på det ändå. Trots att de två eleverna, som var för valet av bilderbok, uttryckte att deras val berodde på att den såg rolig ut, visade samtalet medan de väljer bok någonting annat. Det som var avgörande för elevernas val av bilderbok var snarare den tryckta textens storlek och längd, än bilderbokens handling eller utformning. Då förekom det inga kommentarer om hur bilderböckerna såg ut.



Läsningen

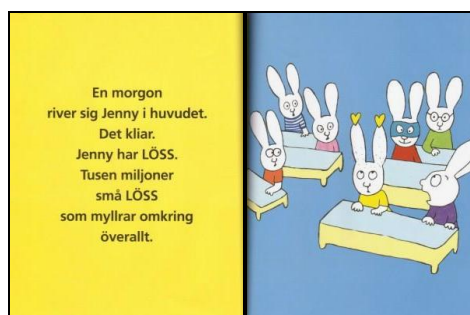
Eleverna turades om att läsa högt för varandra. Två av eleverna var mer osäkra läsare, medan de andra två läste med flyt. Under läsningens gång kom gruppen överens om att de fick säga ”pass” om de inte ville eller kunde läsa. Det var dock bara en elev i gruppen som utnyttjade denna regel. När denna elev ändå försökte läsa något svårt ord och fick svårt för att ljuda ut hjälptes eleverna åt att läsa ordet.

Textförståelse

När samtalsledaren ställde en fråga som handlade om textförståelse, det vill säga om något som endast texten gav svar på, svarade eleverna väldigt kortfattat. Deras svar visade att de visste varför karaktären Jenny blev retad: hon hade fått löss. Samtalet skulle kunna ha gått djupare in på hur eleverna visste att Jenny hade fått löss – om det berodde på informationen de fick i texten eller genom att titta på bilden. Detta utvecklades dock inte under boksamtalen, utan samtalet kom att handla om hur det känns när man blir retad.

Bildförståelse

När eleverna läste högt för varandra i bilderboken, valde de att turas om att läsa. Vid ett tillfälle kommenterade en elev bilden på uppslaget innan texten lästes. Detta gick till på så vis att då det var elevens tur att läsa högt vände eleven blad och stannade upp och tittade på bilden innan texten lästes. Uppslaget visade bilden på klassen som sitter i klassrummet och stirrar på karaktären Jenny, som har svarta streck på och omkring sig. Eleven utbrast att ”Jenny har löss!” utan att själva handlingen i bilderboken hade tagit upp att någon skulle få löss än, förutom att bilderbokens titel är *Löss!*. De andra eleverna i gruppen nickade instämmande. Kort därefter började eleven läsa texten, som förklarade att Jenny hade fått löss. Eleven tittade alltså på bilden innan texten lästes på uppslaget och utifrån bilden tolkade eleven vad som hände i berättelsen. Detta visade att eleven använde bilden för att förstå berättelsen, utan att egentligen behöva ta hjälp av texten.



Under boksamtalet som fördes efter att bilderboken lästs, slog samtalsledaren upp samma uppslag som eleven kommenterade (se ovan). I tillhörande text står inget om klasskamraternas reaktion när de får veta att Jenny har löss. Vi ville därför veta om eleverna kunde tolka figurernas reaktion utifrån hur de var målade i bilden. Samtalsledaren frågade hur klasskamraterna reagerade när de såg att Jenny hade löss. Till att börja med svarade en elev att figurerna i bilden såg arga ut. Men när samtalsledaren frågar hela gruppen om de också tyckte att figurerna såg arga ut, höll de inte med. Även eleven som sa detta höll med om att ”arg” inte var rätt beskrivning. En elev tittade på bilden och sa att han tyckte att figurerna såg förvånade ut (ljudinspelning, 2009-11-20). En annan elev uppmärksammade att huvudkaraktärens ansiktsuttryck skiljde sig från de andras: han var glad. Samtalsledaren frågade varför eleven trodde att den figuren var glad och eleven svarade att det berodde på att han var kär i Jenny, som den andra pojken i bilderboken inte ville vara kär i längre eftersom hon hade fått löss (ljudinspelning, 2009-11-20).

Eleverna hade till en början svårt för att tolka vad klasskamraternas ansiktsuttryck och kroppsspråk visade i bilden. Att eleven sa att klasskamraterna såg arga ut, skulle kunna bero på att när eleverna tidigare läste hela boken, och därmed även texten på nästföljande sida som klargör att klasskamraterna blev arga på Jenny. En annan elev i gruppen tyckte att figurerna i bilden såg förvånade ut och förklarade att detta syntes på deras stirrande ögon. De andra eleverna instämde att detta var rätt beskrivning. När en av eleverna påpekade att huvudkaraktären ser glad ut på bilden, visar detta att eleven kan skilja mellan olika ansiktsuttryck och kroppsspråk. Genom elevernas samtal om bilden visade de att de klarade av att tolka vad bilden visade utan att det stod skrivet i texten.

Elevernas kopplingar till egna erfarenheter

När eleverna läste texten fick de veta att karaktären Simon i bilderboken blev svartsjuk. Vi ville undersöka om eleverna visste vad ordet svartsjuk betydde och därför frågade samtalsledaren hur de trodde att Simon kände sig när han var svartsjuk. En elev svarade att Simon mådde ”dåligt” och en annan elev försökte ge ordet svartsjuk förklaringen att man ”liksom inte riktigt hänger med i svängarna” (ljudinspelning, 2009-11-20). Samtalsledaren bad en elev beskriva lite mer utförligt hur man är när man är svartsjuk. Eleven gav då följande exempel:

Om till exempel din kompis hade en liten kattunge, så ville du också ha det, och så var du jättesvartsjuk. Ja, som [...] min kompis, hon var lite svartsjuk bara för att jag hade kaniner. Och sen så typ började jag ge bort dom. Då tyckte hon typ att det var lite bra för att jag inte skulle... för att jag inte skulle ha dom. Och jag ville ha tillbaka dom så jag började jag gråta, och det tyckte hon var bra. Inte för att jag började gråta, men att jag jedde bort mina kaniner för hon ville ju också ha det så att båda kunde vara utan och så.
(ljudinspelning, 2009-11-20)

Eleverna hade svårt för att med ett eller några få ord förklara vad svartsjuka var, men när en elev fick i uppgift att ge ett konkret exempel på hur man kan vara när man är svartsjuk var detta inget problem. Genom elevens resonemang förstår man att eleven vet vad svartsjuka innebär. Eleverna kunde utifrån texten sätta sig in i karaktärens situation och tolka hur karaktären Simon kände det när han var svartsjuk – eleverna kunde göra kopplingar till egna erfarenheter.

Då bilderboken till stor del behandlade temat kärlek, föll det sig naturligt att även låta eleverna få samtala kring detta. Samtalsledaren bad eleverna att förklara hur det känns att vara

kär. Det blev en uppdelning mellan pojkar och flickor, där pojkarna inte var lika villiga att tala om kärlek som flickorna. Pojkarna i gruppen var mycket tydliga med att förklara att de aldrig hade varit kära och att de inte ville bli det heller. Därför kunde de inte beskriva hur det kändes, förklarade de. Flickorna däremot berättade gärna hur det känns när man är kär. Det visade sig dessutom att båda flickorna var kära, och pojkarna instämde att så var fallet (Ljudinspelning, 2009-11-20).

Den ena flickan beskrev att det pirrar i kroppen när man är kär. Samtalsledaren frågade om flickan visste om pojken som hon var kär i, var kär i henne också. Flickan svarade att hon inte visste, men en pojke skyndade sig att svara att han minsann visste pojkens känslor. Den andra flickan berättade om sin lillasyster som var kär i en pojke som bodde i deras bostadsområde. Hon förklarade att det känns roligt och bra att vara kär, och att man är glad – för det var så hon uppfattade att hennes lillasyster kände sig när hon var kär (Ljudinspelning, 2009-11-20).

Flickorna klarade av att sätta sig in i hur karaktärerna upplevde en viss situation, i detta fall hur karaktären Simon kände det när han var kär. Pojkarna ville till en början inte ens tala om kärlek, de förklarade att de aldrig varit kära och därför hade de inget svar på frågan. Genom dialogerna visade framförallt flickorna att de kunde koppla till egna erfarenheter. En av pojkarna visade att han kunde koppla till egen erfarenhet när han berättade att han visste att pojken som flickan var kär i, var lite kär i henne också.

Hur gör eleverna när de läser?

Precis som i grupp A frågade samtalsledaren eleverna hur de gör när de läser för att undersöka om eleverna använde sig av bilderna i bilderboken för att få en ökad läsförståelse. På samma sätt som tidigare redovisas elevernas svar i olika kategorier för att tydliggöra vad de förklarar att de gör när de läser och hur de gör om de försöker läsa ett ord som de inte förstår.

Läser automatiskt eller ljudar ut

Två av eleverna i gruppen läste med flyt och de berättade att de hade svårt för att förklara hur de egentligen gör när de läser. Den ena eleven förklarade att denne först tittade på bokstäverna och sedan ljudade ut orden. Den andra eleven sa att ”jag har [...] kunnat läsa ganska länge så jag vet inte hur jag gör liksom för att få ut orden. Det går lite av sig själv” (Ljudinspelning, 2009-11-20). En elev, som var en av de lite svagare läsarna i gruppen, berättade hur denne försöker titta på bokstäverna (Ljudinspelning, 2009-11-20).

Frågar någon när man inte förstår

De två elever som var lite svagare läsare i gruppen förklarade att de brukar fråga någon vuxen om de inte förstår ett ord som de ska läsa.

Testar olika ljud

En av de elever som läste med flyt berättade att denne inte brukade fråga någon om hjälp, utan brukade istället testa med olika ljud för att se vad som passade i sammanhanget:

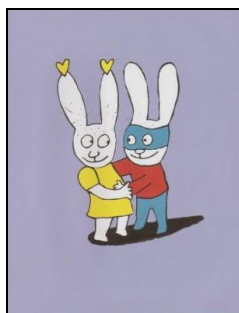
[...] till exempel giraff, då testar man några du vet bokstäver som blir liksom sjjjj eller sccccch. Typ såna ljud. (Ljudinspelning, 2009-11-20)

Lägger handen för och tittar på en bokstav i taget

Den andra eleven som läste med flyt förklarade att man kan ”stava ut” svåra ord genom att hålla för med handen och titta på en bokstav i taget (Ljudinspelningar, 2009-11-20).

Bilderbokens bilder

På samma sätt som vid samtalet om hur det känns när man är kär, skiljde sig elevernas åsikter när de samtalade om vad de tyckte om bilderna i bilderboken. Flickorna berättade att de tyckte att bilderna var fina och gulliga. En flicka förklarade att detta berodde på att figurerna i bilderboken kramades och pussades. Pojkarna ansåg däremot att bilderna i bilderboken var knäppa för att bilderboken handlade om kärlek. En av flickorna kommenterade detta med att säga: ”För killar, dom tycker inte om kärlek. Så det är därför” (ljudinspelning, 2009-11-20).



Samtalsledaren frågade vad eleverna tycker om att det finns bilder i en bok. En av de svaga läsarna tyckte att det var bra, medan en av de elever som läste med flyt sa att böcker med bilder ”kallas för bäbisböcker, för dom brukar vara så enkla” (ljudinspelning, 2009-11-20).

Använder sig eleverna av bilderbokens bilder när de läser?

En av eleverna, som var lite svagare i läsningen, tyckte att det var bra att det fanns bilder i böcker. Eleven menade att ”om man typ inte vet vad det står, då kan man kanske titta på bilden. Och då tänker man: Ah, men det står ju giraff, eller kylskåp” (ljudinspelning, 2009-11-20). Det blev roligare att läsa när det fanns bilder i boken, trodde eleven.

Det är bättre med bilder bara [...] När man till exempel ligger i sängen och ska läsa en bok, då brukar jag bara titta på bilderna. Det är mycket bättre, för det är mycket roligare då.
(ljudinspelning, 2009-11-20)

Detta kommenterades av en annan elev, som läste med mer flyt. Eleven förklarade att denne läste *Kulla Gulla* hemma, och att det var en tjock bok som inte hade några bilder alls. En elev förklarade att denne inte alls använde sig av bilder vid läsning och en annan elev, som var svagare i läsningen, höll genast med. Då samtalsledaren frågade eleven om denne använde bilderna i bilderboken som de precis läst, poängterade eleven särskilt att denne inte använde bilder i *någon* bilderbok för att förstå det lästa (ljudinspelning, 2009-11-20).

7.3 Resultatanalys

Här följer en kort sammanställning av resultatets koppling till frågeställningarna.

Högläsning

Elevernas målade bilder var av olika karaktär. Några elever hade målat något som de kunde koppla direkt till den upplästa berättelsen, andra hade gjort egna kopplingar utifrån deras läsförståelse medan vissa målade sina egna inre bilder. Det visade sig att alla elever hade förstått berättelsens handling, men i och med att eleverna inte fick tillgång till bilderbokens

bilder blev resultatet att en elev hade en annan ramberättelse än övriga klassen. Denna elev hade uppfattat det som att även mormor var en kråka.

Då eleverna målade sina bilder lät vi dem sitta på sina ordinarie bänkplatser, vilket gjorde att de elever som satt bredvid varandra målade bilder med liknande motiv. Om vi hade haft detta i åtanke, hade vi kanske valt att placera eleverna mer spritt i klassrummet för att vara riktigt säkra på att eleverna målade bilder utifrån sina egna val och tankar. Å andra sidan kunde resultatet istället ha blivit att en del elever skulle få svårt att komma igång med bilduppgiften.

Boksamtal

När eleverna får frågan om hur de gör när de läser, svarar de att de ljudar och läser orden. Det är först när de samtalat kring vad man kan använda bilderbokens bilder till som de nämner att dessa bilder kan underlätta läsförståelsen. Om vi hade valt att formulera intervjufrågan på ett annat sätt är det möjligt att eleverna under boksamtalet hade kommit fram till att de använde sig av bilderna när de läste. I grupp B visade dock en elev att denne tolkade bilden innan texten lästes. Genom att titta på bilden tolkade eleven att karaktären Jenny hade fått löss. Om detta beror på att bilderbokens titel är "löss" eller om eleven tycker att bilden tydligt visar att Jenny har löss framgår dock inte i boksamtalet.

Under boksamtalen kopplar eleverna gärna bilderbokens handling till egna erfarenheter. Exempelvis nämner en elev hur katter rör sig och tolkar katten i bilderboken utifrån sina tidigare erfarenheter av katter. Boksamtalen visar att eleverna kan sätta sig in i karaktärernas situation och känslor – grupp A förstår hur katten känner sig när den blir rädd i *Bu och Bä får besök* och grupp B vet hur det känns att vara svartsjuk eller kär som kaninen Simon i *Löss!*. Skillnaden mellan grupperna var att grupp A stannade vid att samtala kring hur katten kände sig, medan grupp B applicerade känslorna på sig själva och därför kom samtalet till stor del att beröra temat kärlek utifrån elevernas egna tankar och idéer.

Eleverna fick besvara frågor som bland annat handlade om textförståelse, det vill säga frågor där svaren fanns i texten. Båda grupperna gav väldigt snabba och korta svar, som visserligen var riktiga men vi hade hoppats få tydligare svar på hur eleverna tänkte och hur de gjorde för att finna svaren. Eleverna i grupp A frågade om de fick titta på bilderbokens bilder för att försäkra sig om att de gav rätt svar. Boksamtalen kunde ha gått djupare in på hur eleverna resonerade för att komma fram till svaret på textförståelsefrågan, men då tiden var knapp och vi inte uppmärksammade detta gick samtalen vidare åt andra håll.

Om vi hade haft mer tid hade vi gärna givit eleverna större utrymme att samtala vidare om deras egna tankar och funderingar som kom upp under boksamtalen. Men då detta utrymme inte fanns, blev det istället så att vi som samtalsledare kände oss väldigt styrda av intervjufrågorna för att hinna få svar på dessa under boksamtalen. Ett moment som vi hade velat testa var att låta eleverna få se endast bilderna ur en bilderbok och låta dem skapa en berättelse utifrån dem. Detta skulle på sätt och vis bli en motsats till det som eleverna fick göra efter högläsningen, då de målade egna bilder som de kopplade till den upplästa texten.

8 Diskussion

Under boksamtalen fick eleverna besvara frågor som bland annat handlade om textförståelse, det vill säga frågor vars svar stod i texten. Båda grupperna gav väldigt korta svar, som visserligen var riktiga men givetvis hade vi önskat få en tydligare förklaring till hur eleverna resonerade. I grupp A bad eleverna att få titta på bilderbokens bilder för att de ville vara säkra på vad exakt som var svaret på frågan. Vi tycker att det är intressant att eleverna här valde att titta på bilderna istället för att läsa texten ännu en gång. Vi vet inte om det beror på att eleverna hade svårt för att förstå vad man skulle ha oljan till, att de tyckte att det var lättare att hitta svaret i bilden än i texten eller om orsaken var någon annan. Det skulle kunna vara så som Björk & Liberg menar, att bilderna underlättar läsningen genom att de på ett konkret sätt visar vad som händer i berättelsen (1999:49) och därför var det lättare för eleverna att titta på bilderna för att finna svaret än att läsa texten. Dessutom, skriver Björk & Liberg, kommer läsaren lättare ihåg det lästa om text och bild har ett bra samspel (1999:23). Texten blir mer levande för eleverna om den även kopplas till deras egna inre bilder som de får när de läser, som Keene & Zimmermann skriver (2003:148). I båda grupperna hade boksamtalen kunnat ha gått djupare in på hur eleverna kom fram till sina svar, men på grund av tidspress och ouppmärksamhet ägnades inte mer utrymme åt detta utan samtalen gick vidare åt andra håll.

Det framgår i resultatet att en elev tolkar berättelsens handling genom att titta på bilden innan texten läses. Eleven använder bilden för att förstå berättelsen och behöver egentligen inte textens hjälp i detta fall. Vi funderar om detta beror på att eleven tycker att bilden tydligt visar att karaktären Jenny har fått löss, eller om det är som Nikolajeva skriver att då bilderbokstexten ofta är enkel och kort får bokens titel en betydelsefull roll att tydliggöra vad boken kommer att handla om (2000:63). Då bilderboken heter *Löss!* är det inte omöjligt att eleven har gjort denna koppling mellan bilderboks bilden och titeln. Studerar man bilden noga, utan någon baktanke på att bilderboken handlar om löss, skulle bilden kunna ge andra tolkningar eftersom lössen inte är målade i detalj utan som spridda små streck.

Boksamtalet som grupp B hade kring bilderboken *Löss!* handlade till stor del om kärlek. Detta var något som flickorna i gruppen hade lätt att relatera till och samtala kring, medan pojkarna verkade mer ointresserade och ville först inte tala om kärlek överhuvudtaget. Resultatet blev att flickorna visade att de kunde göra kopplingar till sina egna erfarenheter om att vara kär, medan pojkarna inte visade detta mer än att en av dem berättade att han visste att den pojke i klassen som ena flickan var kär i, tyckte om henne också. Vi tror att orsaken till att pojkarna inte visade att de kunde göra egna kopplingar till kärlek kanske berodde på att de tyckte att det var ett fånigt eller pinsamt samtalsämne. Vid ett tidigare tillfälle under boksamtalet visade däremot pojkarna att de kunde göra kopplingar till egna erfarenheter genom att beskriva hur det kunde kännas att vara svartsjuk. Stensson skriver att detta innebär att då eleverna kan göra inferenser, som hon kallar dessa kopplingar, underlättas deras tolkning av dolda budskap i texten (2006:93), exempelvis hur det känns att vara kär eller svartsjuk. Då eleverna klarar av att växla mellan det som texten säger och det som de har med sig ifrån sina tidigare erfarenheter gynnar detta elevernas läsutveckling, som Arizpe & Styles skriver (2002:20).

Resultatet av boksamtalen visar att eleverna inte medvetet använder sig av bilder när de läser. De beskriver att de "ljudar" och "stavar ut" orden, och om de stöter på ord som de inte förstår eller kan läsa frågar de en vuxen. Vi upplever att de svar som eleverna ger speglar lärarens undervisningsmetod då det känns som att de inte använder uttryck som "ljuda ut" eller "stava ut" i sitt vardagliga språk. Lundberg & Herrlin lyfter fram betydelsen av att lärare redan på ett tidigt stadium i elevernas läsutveckling måste tydliggöra att läsning inte enbart handlar om

avkodning och ljudning utan att läsning även handlar om något så viktigt som läsförståelsen (2005:10). Eleverna nämner ingenting om bilderna när de får frågan om *hur* de gör när de läser. När vi däremot ställer frågan om eleverna använder sig av bilderbokens bilder när de läser och i så fall vad dessa kan vara bra till, anser några av de svagare läsarna att bilderna kan underlätta förståelsen av svåra ord. En elev tycker att det är bra att bilderna visar vad som händer i boken och drar själv slutsatsen att man skulle kunna läsa bilderboken *Bu och Bä får besök* utan texten. Det verkar som att eleverna omedvetet läser på ett sådant sätt som Nikolajeva beskriver: att de växlar mellan bild och text för att få en djupare förståelse för det som de läser (2000:13). Att eleverna inte spontant tänker att de faktiskt använder sig av bilder när de läser kan bero på att eleverna är ovana att tala om bilder kopplat till läsning och läsförståelse. Några elever som har kommit längre i sin läsutveckling säger att de inte riktigt kan förklara hur de gör när de läser eftersom läsningen går av sig själv. I grupp B, där pojkar och flickor har skilda åsikter om kärlek, är en pojke väldigt tydlig med att förklara att han inte på något vis använder sig av bilderbokens bilder när han läser, varpå den andra pojken som är svagare i läsningen genast håller med. Den andra pojken tydliggör att han inte använder sig av bilder i *någon* bilderbok. Om orsaken till att pojken svarar som han gör beror på att han verkligen inte använder sig av bilderbokens bilder eller om han vill svara som sin kompis, som dessutom tidigare under boksamtalen uttryckte att bilderböcker är bäbisböcker, framgår dock inte i resultatet.

I grupp A var det en elev som endast ville läsa utvalda meningar. Vi uppfattar detta som att eleven är osäker på sin egen läsning och därför memorerade meningar i förväg, tittade på bilderna och sedan frågade om lov att få läsa meningarna högt. Samtalsledaren upplevde att det var först då eleven kände sig säker och vågade läsa inför de andra. Vi känner att det var bra att eleverna själva fick bestämma hur läsningen skulle gå till, då de inom gruppen skapade outtalade regler om att det var okej att denna elev läste vissa meningar. Detsamma gäller för grupp B, där gruppen kom överens om att den som läste fick lov att säga ”pass” om den inte ville läsa. Samspelet inom grupperna gjorde att eleverna inte behövde känna sig pressade eller tvingade att läsa något som de tyckte var svårt. Detta skapar goda förutsättningar för att eleverna ska känna ”tilltro till sin språkliga förmåga”, som Lpo 94 uttrycker det. Lundberg & Herrlin påpekar även att det är viktigt att elever redan i sin tidiga läsutveckling upplever att läsning både är något roligt och meningsfullt (2005:10). Som samtalsledare såg vi att de elever som inte läste för stunden ändå hängde med i texten, tittade på bilderna och deltog i aktiviteten. Detta stämmer överens med den sociokulturella teorin som utgår ifrån att den sociala miljön och samspelet mellan människor bidrar till lärande (Claesson, 2002:29f).

Chambers menar att syftet med boksamtal är att elever får en möjlighet att ta del av varandras tolkningar som boken givit och eleverna reflekterar tillsammans och utökar sin kunskap (1998:30). Detta gavs i uttryck i grupp A när eleverna diskuterade varför katten inte ville komma ner från trädet. En av eleverna förklarade att man kan se det på kroppsspråket och de övriga i gruppen höll med. I grupp B blir detta tydligt då bilden som visar att en av karaktärerna har löss och eleven utbrister att ”Jenny har löss!” innan texten har lästs upp även där håller de övriga eleverna med. Det kan ha att göra med att vissa elever inte vågar uttrycka sig förrän någon annan kamrat har gjort det och får därigenom svar på eller bekräftelse på sin fråga eller åsikt. Chambers skriver att elevers tankar fångas upp med hjälp av följdfrågor och på så vis skapas en god lärandemiljö (1998:30). Säljö lyfter fram att språket är ett viktigt redskap för kommunikation och att det är i samspel med andra människor som lärandet äger rum (2005:43).

Under högläsningen och dess efterföljande bilduppgift lät vi eleverna sitta på sina platser vid bänkarna. Detta gjorde att eleverna satt ganska tätt ihop. Resultatet blev att flera av de elever som satt bredvid varandra målade liknande bilder. Enligt den sociokulturella teorin är samspel och kommunikation det centrala för att lärande ska äga rum (Claesson, 2002:29ff) och därför ska vi i detta fall inte se det som ett problem att eleverna tittar på varandras bilder och talar med varandra om vad de målar, vilket även är något som Liberg menar är något som gynnar elevernas språkutveckling (2006:169). Om vi däremot förhåller oss till den konstruktivistiska teorin skulle detta bli mer motstridigt eftersom vi då lyfter fram vikten av att individens tankar och idéer sätts först och att det är på detta sätt som eleven lär sig mest (Claesson, 2002:24). I vår undersökning gjorde vi en kombination av dessa båda lärandeteorier genom att låta eleverna sitta så att de kunde samtala med varandra medan de målade och att eleverna sedan var och en fick berätta med egna ord vad de hade målat. Ett liknande samspel mellan sociokulturell och konstruktivistisk teori gjordes även under boksamtalen. Eleverna fick då uttrycka sina egna tankar och åsikter utifrån de frågor som de samtalade kring samtidigt som de fick ta del av sina kamraters reflektioner. Vi tror att detta samspel gynnar elevernas lärande mest då de får möjlighet till både eget reflekterade och att uttrycka sig samt ta del av vad andra har att säga.

Nikolajeva talar om hur text och bild kan lämna luckor för läsaren att fylla med egna tolkningar (2000:13). Då eleverna målade bilder utifrån högläsningens boken *Mormors lilla kråka och pappan* kommenterade en elev att mormor var en kråka medan de andra inte alls uppfattat det så, utan de tänkte att mormor var en människa. Eftersom eleverna inte fick se bilderna i bilderboken öppnades möjligheter till vidare tolkningar än vad som hade varit möjligt om de sett bilderna. På detta vis lämnade berättelsen luckor för eleverna som lyssnade. Att inte visa bilderna för eleverna var ett medvetet val från vår sida då undersökningen gick ut på att ta reda på vad eleverna fick för förståelse och eventuellt skapade inre bilder utifrån tidigare erfarenheter när de inte hade tillgång till bilderbokens bilder. För den som ser bilderna är det självklart att mormor är en gammal dam som bor i ett riktigt hus. Men resultatet av vår undersökning visar att detta inte var lika självklart när lyssnaren inte såg bilderna.

Under samtalet om elevernas målade bilder blev det alltså tydligt att eleverna hade förstått berättelsens handling men att en elev hade en egen tolkning av ramberättelsen. Då eleven tänkte att även mormor var en kråka, ansåg eleven att det var konstigt att eleven som satt bredvid hade målat ett "riktigt hus" som mormor skulle bo i. Detta verkade orimligt för denna elev, eftersom kråkor inte bor i riktiga hus. Vi tror att om eleverna hade fått tillgång till bilderbokens bilder, hade även denna elev uppfattat det som att mormor var en människa som kallades för "mormor" och inte var den lilla kråkans riktiga mormor. Att låta elevers tankar och inre bilder lyftas fram på detta sätt i ett samtal som knyts an till högläsning är av stor betydelse, menar Stensson (2006:155). Precis som Stensson anser vi att samtal som görs i samband med högläsning gynnar elevernas bearbetning av texten. Enligt Sparrman gynnas elevernas lärande och utveckling genom att eleverna lär sig använda bilder som hjälpmedel för att uttrycka sig (2006:55f).

Att låta elever måla bilder till något som de fått uppläst och sedan samtala om detta är något som Liberg menar utvecklar elevernas språk (2006:169). Under samtalet om elevernas målade bilder kom det fram att några elever målade sina egna inre bilder konkret på pappret. Detta gällde till exempel en elev som målade en händelse ur berättelsen när den lilla kråkan var på soptippen. Eleven hade då målat ut olika stationer för var man fick slänga olika slags skräp och detta nämndes inte alls i bilderbokens text. Både Stensson (2006:29) och Keene &

Zimmermann (2003:42f) tar upp detta att inre bilder är något som erfarna läsare skapar inom sig med hjälp av texten och hur de inre bilderna bidrar till att ge läsaren en djupare läsförståelse. En av elevernas målade bilder visade hur den lilla kråkan hade det hemma hos mormor. Eleven pekade på bilden och förklarade att den lilla kråkan bodde i en bur med en pinne som kråkan kunde sitta på. I bilderbokstexten står ingenting om någon fågelbur och därför drar vi slutsatsen att detta är något som eleven hämtat från sina tidigare erfarenheter som säger att fåglar som människor tar hand om bor i fågelburar. Därmed, tror vi, kan det hos eleven ha skapats en inre bild av hur den lilla kråkan bodde i en bur hemma hos mormor.

Vår undersökning visar alltså att eleverna använder bilderna för att vidga sin läsförståelse, även om vi inte kan avgöra om det är ett medvetet val som eleverna gör. Resultatet visar att eleverna kan göra egna kopplingar till sina tidigare erfarenheter, exempelvis tolkar grupp A kattens kroppsspråk i *Bu och Bä får besök* och grupp B resonerar hur det känns att vara kär utifrån bilderboken *Löss!*. Även elevernas målade bilder i samband med högläsningen visar tydligt att eleverna har förmågan att skapa inre bilder, som de dessutom tar med i sina målade bilder. En elev målar olika stationer på soptippen och en annan målar en fågelbur som den lilla kråkan bor i, dessutom visar det sig att en elev har uppfattat det som att även mormor är en kråka. Vi upplever att eleverna är på god väg att uppnå det som Liberg kallar för ett gott läsarliv, vilket skapar goda förutsättningar för deras fortsatta läsutveckling (1995:129). Rosén & Gustafsson talar på samma sätt om hur en god läskompetens utvecklar kunskaper som eleven har nytta av i alla skolämnen (2006:30ff).

Avslutningsvis vill vi lyfta fram att vi tror på ett samspel mellan läsförståelse och bilder i läsundervisningen. Vi anser att det är viktigt att elever redan i skolår 1 får möta texter på olika sätt för att få möjlighet att skapa sig en ökad läsförståelse. Avkodning är viktigt, som vi skrev i inledningen, men utan läsförståelse kommer eleverna inte långt. Läsförståelsen är av stor betydelse både för övriga skolämnen och den fortsatta skolgången. På samma sätt som elever utvecklar ett språk för att tala om hur läsningen går till rent praktiskt, anser vi att de behöver utveckla ett språk för att kunna sätta ord på de inre bilder som väcks inom dem och de kopplingar elever gör till sina tidigare erfarenheter när de läser en text. Detta är något som vi vill ta med oss i vår framtida lärarroll och som vi hoppas ska gynna våra kommande elever och deras läsning.

9 Referenser

- Arizpe, Evelyn & Morag Styles (2002). *Children reading pictures: interpreting visual texts*. London; New York: RoutledgeFalmer.
- Björk, Maj & Caroline Liberg (1999). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.
- Chambers, Aidan (1998). *Böcker inom oss: om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Claesson, Silwa (2002). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Lena Wängnerud (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.
- Keene, Ellin & Susan Zimmermann (2003). *Tankens mosaik: om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.
- Liberg, Caroline (1995). "Läsförståelse" i *Språkförståelse: Rapport från ASLA:s höstsymposium, Lund 9-11 november 1995* utgiven av Håkansson, Gisela & Ulrika Nettelbladt.
- Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar & Katarina Herrlin (2005). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lpo 94. *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Nationalencyklopedin. www.ne.se, hämtad 2009-12-03.
- Nikolajeva, Maria (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Rhedin, Ulla (2001). *Bilderboken: På väg mot en teori*. Stockholm: Alfabet
- Rhedin, Ulla (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Stockholm: Alfabet/Anamma.
- Rosén, Monica & Jan-Erik Gustafsson (2006). "Läskompetens i skolår 3 och 4" i Louise Bjar (red.) *Det hänger på språket!*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2000). *Kursplanen för svenska*. www.skolverket.se, hämtad 2009-11-18.
- Sparrman, Anna (2006). *Barns visuella kulturer: skolplanscher och idolbilder*. Lund: Studentlitteratur.

Stensson, Britta (2006). *Mellan raderna: strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.

Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Bilderböcker

Bergenholtz, Björn (2009). *Mormors lilla kråka och pappan*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Blake, Stephanie; svensk text: Anna Falk (2009). *Löss!* Stockholm: Bergh.

Jadoul, Émile; svensk text: Jenny Nordenankar (2002). *Var är du, måne?* Stockholm: Bergh.

Landström, Lena & Olof (2006). *Bu och Bär får besök*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

10 Bilaga

Boksamtal

Löss! av Stephanie Blake

Val av bok

Varför valde ni denna bok?

Berodde det på bilderna, längden på texten eller något annat?

Läsförståelsefrågor

Textförståelse: Varför börjar Benny reta Jenny?

Mellan raderna: Hur tror ni att Simon kände sig när han var svartsjuk?

Koppla till en bild: Hur reagerade klasskamraterna när de såg att Jenny hade löss?

Känslor: Hur känns det när man är kär?

Hur gör ni när ni läser?

Om ni inte förstår ett ord, hur gör ni då?

Vad tyckte ni om boken?

Vad tyckte ni om bilderna?

Är det bra eller dåligt att ha bilder i en bok?

Varför?

Vad kan man ha bilderna till?

Bu och Bä får besök av Lena och Olof Landström

Val av bok

Varför valde ni denna bok?

Berodde det på bilderna, längden på texten eller något annat?

Läsförståelsefrågor

Textförståelse: Vad gjorde Bu och Bä när skottkärran gnisslande?

Mellan raderna: Varför gjorde Bä så många smörgåsar?

Koppla till en bild: Hur vet Bu och Bä att katten inte är hungrig?

Känslor: Hur tror ni katten kände sig när stegen gick sönder?

Hur gör ni när ni läser?

Om ni inte förstår ett ord, hur gör ni då?

Vad tyckte ni om boken?

Vad tyckte ni om bilderna?

Är det bra eller dåligt att ha bilder i en bok?

Varför?

Vad kan man ha bilderna till?