



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att arbeta aktivt med läsning
-vägen till att uppnå målen om läsning i kursplanen för svenska

Jennie Algotsson & Emelie Stenholm

LAU390

Handledare: Ann-Marie von Otter

Examinator: Eva Nyberg

Rapportnummer: VT12-2611-206

Abstrakt

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Att arbeta med läsning -vägen till att uppnå målen om läsning i kursplanen för svenska

Författare: Jennie Algotsson & Emelie Stenholm

Termin och år: VT 2012

Kursansvarig Institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ann-Marie von Otter

Examinator: Eva Nyberg

Rapportnummer: VT12-2611-206

Nyckelord: Läsning, styrdokument, arbetssätt, metoder, lässtrategier, sociokulturellt, läsa mellan raderna.

I vår studie har vi undersökt hur man arbetar med läsningen i en mångkulturell skola kontra en homogen skola med en majoritet av barn med svenska som modersmål. Vi har tittat på hur man som pedagog arbetar för att hjälpa eleverna att nå målen i svenska i årskurs 3 och 5, samt hur eleverna upplever de olika arbetssätten. Vi upplever det som att arbetet med läsningen i dagens skola blir åsidosatt och att arbetet tenderar att sakna en genomtänkt pedagogisk tanke, detta är enligt oss problematiskt. Vår undersökning tar upp frågor om hur målen i kursplanen ska nås och hur man på bästa vis skapar hjälpmedel för eleverna att nå dit. Vi har genomfört enkätundersökningar på eleverna för att få en bild av hur de upplever läsning i skolan. Därefter har vi intervjuat fyra pedagoger (klasslärarna till de elever som deltog i enkätundersökningen eleverna) om hur de jobbar med läsning och hur de anser sig nå målen i kursplanen. Enkäterna låg till grund för intervjuerna.

Vi har kunnat se att pedagogernas och elevernas syn på läsning stämmer ganska väl överens. Pedagogernas arbetssätt och pedagogiska grundtanke är i elevernas ögon positivt och givande. Vi har i vår litteraturgenomgång stött på undervisning med läsning som enligt undersökarna har saknat en didaktisk medvetenhet och i vissa fall har upplevts som lösryckt och meningslös. Detta var något vi inte upplevde under vår studie på våra specifika undersökningsskolor. De didaktiska konsekvenserna blir att man får elever med god läsförmåga och läsförståelse, elever som kan tolka, analysera och vara kritisk till olika texters budskap. Den didaktiska konsekvensen vi personligen fått av detta arbete är att vi numera fått en bredare didaktisk repertoar med fler och bättre verktyg i vår läsundervisning. Vi anser att om man inte arbetar aktivt med läsningen kan man möjligtvis få elever som får en platt och meningslös läsning och även möjliga problem i sin kommande studiegång.

Vi har belyst vårt undersökningsresultat med det sociokulturella perspektivet det vill säga hur man som individ i en grupp kan gynnas av ett gemensamt arbete med språket i fokus då det kommer till läsning. Under tidigare verksamhetsförlagda utbildningsperioder har vi ibland kunnat se hur läsningen blir ett enbart individuellt enskilt arbete. Vi ville undersöka hur läsningen i skolan förhåller sig och om man eventuellt jobbar mer sociokulturellt än vad vi har upplevt. Det vi kom fram till var att så var fallet, man arbetade mycket med boksamtal, gruppläsning och reflekterande läsning till vår stora glädje.

Innehållsförteckning

Abstrakt	2
Innehållsförteckning	3
Inledning	4
Bakgrund och problemformulering	6
Syfte	6
Frågeställningar.....	6
Disposition	7
Litteraturgenomgång	8
Bibliotek, lässtimulans och bättre betyg?.....	9
Fyra författares åsikter om läsningens möjligheter, strategier och hinder.....	10
Rapport från skolverket.....	12
Sammanfattning av vår litteraturgenomgång.....	12
Teoretiskt ramverk	13
Begreppslista.....	14
Design, metod och tillvägagångssätt	16
Urval och avgränsningar	16
Utformning av studien.....	17
Genomförande	18
Etisk hänsyn.....	18
Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	19
Resultat enkäter och intervjuer	22
Enkätresultat.....	20
Intervjuresultat	22
Sammanfattning av resultat.....	26
Diskussion	30
De olika arbetssätt som pedagogerna arbetade med samt elevernas uppfattning.....	27
Hur pedagogerna arbetar för att främja läsutveckling och läslust.....	30
Hur den didaktiska medvetenheten leder till att man når målen i kursplanen.....	32
Slutsats.....	36
Värdering av studien.....	37
Referenslista	39
Bilagor	43
Enkät till elever.....	40
Intervjufrågor till pedagoger.....	42
Diagram sammanställda från elevernas enkätredovisning.....	43

Inledning

För att man i dagens samhälle ska lyckas med jobb, karriär, sin familj och sitt liv och för att kunna klara sig som en självgående medborgare krävs det i många lägen, för att inte säga alla, att man kan läsa och skriva. Man ska kunna ta till sig information via brev, mail, datorer, skyltar och liknande och även kunna förmedla sig eller åtminstone göra sig förstådd via liknande medel. Man blir både utelämnad och isolerad om man inte kan ta del av det som sägs i skrift på såväl arbetsplatsen som i mataffären. I många fall räcker det inte heller med att man bara kan läsa rent mekaniskt, utan man måste även kunna läsa kritiskt, analytiskt samt uppfatta sådant som är osagt, det som finns mellan raderna. Även FN:s barnkonvention påvisar vikten av att undervisningen ger eleven möjlighet att kunna ta del av och argumentera för de mänskliga rättigheterna, detta visas tydligt genom punkten *”Undervisningen ska syfta till att utveckla barnets fulla möjligheter och respekt för mänskliga rättigheter.”* (UNICEF, barnkonventionen). En del av de mänskliga rättigheterna anser vi är att kunna vara delaktig i ett demokratiskt samhälle och undervisningen ska därmed ge eleverna möjligheter att vara aktiva medborgare som kan påverka sitt liv och sin framtid. Enligt oss är läsningen en förutsättning för detta.

Vi har under våra verksamhetsförlagda utbildningsperioder (VFU) i en del situationer saknat den medvetet didaktiska undervisningen med läsning, det vill säga att man jobbar praktiskt och genomtänkt. Vi har upplevt det som att fokus istället har legat på att man knäcker läskoden och får ett flyt i läsningen och i viss mån använder sig av betoningar. Då eleverna har nått dessa delmål upplever vi det som att arbetet med läsning hamnar i skymundan för allt annat som ska genomföras i verksamheten. Vi ser det som att det blir en kvantitativ läsfunktion, då långa och många böcker uppfattas positivt och den kvalitativa djupgående och analytiska läsningen blir lidande och i vissa fall helt åsidosatt.

I kursplanen för svenska står det i LGR11 att undervisningen ska syfta till att eleverna ska finna lässtrategier för att både förstå och tolka texter och analysera olika skönlitterära böcker. Eleverna ska också kunna anpassa sin läsning till olika typer av texter så som fakta, poesi, instruktioner och tidningar samt se texterna i dess sammanhang. Redskap ska även ges för att eleverna ska kunna förstå texters budskap och kunna urskilja det som står skrivet mellan raderna (Skolverket, LGR11, s., 222-224). Eleverna ska kunna tolka och analysera texterna som mål redan i årskurs 1-3, att kunna läsa mellan raderna framträder mer tydligt i målen för årskurs 4-6. Det är enligt oss och även en del författare av avhandlingar som vi läst rörande ämnet, viktigt att man arbetar väldigt aktivt och medvetet med läsningen för att nå dessa mål. Färdigheterna som berörs av målen är enligt oss grundläggande för en fortsatt givande studiegång och utveckling, såväl i skolan som i livet i stort.

Vi har inför denna studie satt oss in i den aktuella problematiken genom att läsa tidigare avhandlingar och rapporter rörande undervisningen med läsning. Litteraturen belyser delar som läsmiljöns påverkan på läsning, olika sätt att arbeta med läsning för- och nackdelar samt tyst egen läsning kontra gemensam högläsning. Studierna tar även upp avvägningen

mellan kvalitativ och kvantitativ läsning. Vi hävdar att det är viktigare att man berör meningen med en bok eller text än att man bara fokuserar på antalet sidor. Vår litteratur berör även bibliotekens påverkan på elevernas läsinlärning och menar att det är en ovärderlig källa för inspiration och motivation. Biblioteken och dess bibliotekarie beskrivs som skolans själ och de kan i en studie se ett samband mellan en bra biblioteksvana och bättre studieresultat för eleverna. Något som vi på förhand var beredda att hålla med om och nu i efterhand har fått förstärkt. I litteraturen berör de även olika strategier och metoder att utveckla läsförståelse och läsförmåga samt fördelar och nackdelar med dem. En del av dessa metoder återfinns även på våra undersökningsskolor, så som gruppläsning och boksamtal. Då det kommer till just våra specifika skolor ställer vi oss frågande till den vanligt förekommande bänkboksstunden som vi många gånger upplevt som en icke didaktisk paus från den didaktiskt planerade och pedagogiska "vanliga" schemalagda undervisningen.

Syftet med denna studie är att undersöka hur läsundervisningen förhåller sig enligt pedagogerna och om detta överensstämmer med elevernas syn. Går pedagogernas eventuella budskap fram till eleverna, vet de varför de genomför olika läsuppgifter eller sker arbetet per automatik? Vi vill med studien ta reda på hur pedagogerna anser att de når målen och vilket/vilka arbetssätt som det anser är mest gynnsamma för elevernas utveckling samt undersöka om vi har haft otur att missa det varierande och didaktiska arbetet med läsning under våra VFU-perioder. Vi belyser även vår problematik utifrån mångkulturellt kontra svenska som modersmål, då man i dagens skolor kan ha stora skillnader i elevernas språkliga grundförutsättningar.

Vår undersökning har en utbildningsvetenskaplig och didaktisk relevans då den berör ett ämne som ligger till grund för all undervisning och all kunskapsomvandling. Med kunskapsomvandling menar vi att man som individ kan ta del av kunskap och sedan göra den till sin egen. Läsning är en del av alla andra ämnen i skolan samt i vardagliga situationer. Läroplanen LGR11 tar, som vi tidigare nämnt, upp flertalet punkter som berörs av läsning. De kopplar även fostrans- och demokratimål till en god läsvana. Läsning är alltså en grundläggande förutsättning för att klara sig i samhället och därmed också en oerhört viktig del i undervisningen i dagens skola.

Bakgrund och problemformulering

Det samhället vi lever i idag förutsätter som vi nämnde i inledningen mer eller mindre goda läskunskaper. Vad du än ska göra eller ta dig an krävs det att du kan läsa. Enligt de undersökningar vi läst har man kommit fram till att Sverige ligger bra till kunskapsmässigt gällande läsförståelse men att vi istället för att förbättra vårt resultat står still då elever från andra länder som deltagit i undersökningarna gör framsteg. Detta fenomen gjorde att vi började intressera oss för varför Sveriges elever inte utvecklas i samma takt som de andra länderna och vad det kan bero på. Hur arbetar man ute på skolorna för att skapa bästa förutsättningar för eleverna att utveckla sina läskunskaper, det vill säga bland annat läsförståelse, reflekterande läsning och att läsa mellan raderna.

Frågan om hur man arbetar med läsning i skolan och hur detta arbete påverkar elevernas läsförmågor framkom under våra diskussioner kring hur man arbetar med läsning på skolorna där vi har haft våra verksamhetsförlagda utbildningsperioder (VFU). Vi har observerat olika arbetssätt på olika skolor och vi blev även intresserade av huruvida det skiljer sig med arbetssätten på en skola med majoritet av mångkulturella elever, kontra en homogen skola med minoritet av elever med mångkulturell bakgrund. Det väcktes många intressanta diskussioner och tankar då vi diskuterade detta tillsammans med andra studenter. Arbetar man olika? Och i så fall hur? Hur ser de olika pedagogerna till att eleverna når målen som finns i kursplanen?

Intresset för ämnet växte ytterligare då vi även under VFU-perioder sett att flertalet elever har svårigheter att koppla text till egna erfarenheter och att "läsa mellan raderna". De har även svårt att komma ihåg vad de har läst och att kunna komma fram till olika slutsatser. Läsandet blir enligt oss platt och endimensionellt, man tappar den meningsfulla läsningen som är viktig för att ta eleven vidare i sin utveckling, såväl för läsning i utbildningssyfte som för rekreationssyfte. Detta tycker vi är extra intressant då vår åsikt är att det är det som läsning handlar om, att kunna skapa sig en egen bild av det man läser och att utveckla sin fantasi så att läsningen blir givande, rolig och intressant.

Syfte

Läsning är en grundpelare i elevers utveckling och en förutsättning för långt och djupgående lärande, inte bara i svenskämnet utan i alla ämnen och alla situationer. Enligt läroplanen för både årskurs 1-3 och 4-6 står det att eleverna ska hitta "*lässtrategier för att förstå och tolka texter*". I årskurs 1-3 har man mer fokus på text, form och innehåll och i årskurs 4-6 har man mer fokus på att hitta textens budskap, både uttalat budskap och det som finns mellan raderna (Skolverket, LGR11, s., 223-224).

Syftet med denna uppsats är därför att få kunskap om vilka arbetssätt några pedagoger använder sig av för att nå målen för lässtrategier/läsförmåga i LGR11. Vi vill ta reda på vad som är mest utvecklingsmässigt gynnsamt för såväl individ som grupp, samt belysa detta utifrån en mångkulturell skola och en homogen skola med majoritet av elever med svenska som modersmål.

Frågeställningar

Uppsatsen har följande frågeställningar:

- ♣ Hur anser sig några pedagoger som arbetar med svenska i årskurs 3 och 5 på två skolor med olika språkliga grundförutsättningar bland eleverna, nå de mål om läsfärdigheter som finns i läroplanen utifrån det arbetssätt de har?
- ♣ Vilket/vilka arbetssätt anser några pedagoger generellt sett är det bästa för elevens läsutveckling samt läslust?
- ♣ Hur upplevs/uppfattas läsundervisningen/arbetssätt av eleverna?

Disposition

I följande delar av vår studie kommer vi att, direkt anslutande till detta stycke, presentera en litteraturgenomgång där vi belyser tidigare avhandlingar och rapporter som rör vårt ämne, vårt syfte och våra frågeställningar. Litteraturen tar upp pedagogers förhållningssätt till läsning och olika arbetsformer och metoder att utveckla elevers läsförmågor. Den problematiserar didaktiken i läsundervisningen och belyser olika för- och nackdelar med läsning. Vi avslutar denna del med en sammanfattning av litteraturen, där vi tar upp huvuddragen i texterna och knyter ihop det med vår undersökning. Tätt kopplat till vår undersöknings litteraturgenomgång är det teoretiska ramverket som vi har som grund till vår studie. Vi går genom den teori som vi utgår från, det vill säga det sociokulturella perspektivet och relaterar detta till undervisning och kunskapsomvandling, och knyter an den till vårt syfte och våra frågeställningar. Därefter följer en begreppslista där vi förklarar olika begrepp som har betydelse för vår studie samt för att förenkla förståelsen av vår text, så att det inte blir feltolkningar eller missförstånd. Efter denna del kommer design, metod och tillvägagångssätt där vi motiverar hur vi har valt att utforma såväl undersökningen som studien i stort. Vi går även genom urval och avgränsningar där man som läsare får ta del av vilka som deltog i studien samt hur vi har gått tillväga då vi har valt dem. Dessa delar avslutas med en beskrivning av vår utformning av undersökningen. Då vi genomfört vår undersökning har vi haft ett etiskt förhållningssätt och i denna del som följer efter utformningen av undersökningen, sammanfattar vi i olika punkter vad man som undersökande person bör ta hänsyn till. I nästkommande del har även belyst vår undersökning utifrån reliabilitet, validitet och generaliseringsbarhet. Vi kommenterar hur vårt resultat kan eller inte kan vara applicerbart på andra skolor och elever i Sverige.

Efter dessa grundläggande och inledande delar följer resultatet av vår undersökning. Vi inleder med en sammanfattning och fortsätter med resultatet av elevenkäten. Efter detta presenterar vi intervjuresultatet. Vi valde att börja med enkätresultatet då enkäten låg till grund för därpå följande pedagogintervjuer. Resultatet leder sedan till vår diskussion, där vi sammanfogar våra tankar och reflektioner med resultat och litteratur. Vi belyser vår diskussion med vårt teoretiska ramverk, det sociokulturella. Diskussionen avslutas med en sammanfattning där vi tar upp det viktigaste och mest väsentliga utifrån vårt syfte och våra frågeställningar. Därefter följer vår slutsats av undersökningen och vad vårt arbete eventuellt kan ha gett för tankar och reflektioner. I detta stycke kommer vi även att ge exempel på vidare forskning relaterat till vårt ämne.

Studien avslutas med bilagor tillhörande undersökningen, det vill säga diagram och enkät- och intervjumall samt vår referenslista.

Litteraturgenomgång

Läskulturer - Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår

Ewald (2007) undersöker litteraturredaktiken i skolan utifrån frågeställningar om val av texter, kvantitativa meningar och konkret undervisning. Hon vill ta reda på hur det *kan* se ut ur lärares och elevers perspektiv, inte försöka påvisa hur det *skulle kunna* eller *ska* se ut (Ewald, 2007, s. 34). Likt våra frågeställningar som rör arbetssätt i relation till elevers utveckling, problematiserar även Ewald lärarnas förhållningssätt till litteratur och arbetssätt. Hon ifrågasätter i vilken grad eleverna i dagens skola ges möjlighet att bearbeta sina läsoplevelser och de frågor som läsningen väcker.

Hon har fokus på läsning i skolan i relation till vad styrdokument och läroplaner har satt upp för mål och riktlinjer som barnen ska uppnå samt hur pedagogerna ser till att barnen har möjlighet att möta och uppnå dessa. Det empiriska material som avhandlingen bygger på samlades in genom fältarbeten under 2000-2004 på fyra kommunala grundskolor. Ewald har observerat, intervjuat, samtalat och umgått med såväl lärare som elever och hennes strävan har varit att försöka se skolvardagen utifrån deras perspektiv.

I sin studie möter hon lärare som uttrycker sig likt följande angående läsningens påverkan på elevernas utveckling och läsningen i stort: De menar att litteratur är något mycket värdefullt och att man kan se ett samband mellan ”Mycken läsning – bättre texter”. Visar man intresse och entusiasm för en bok när man läser den högt för klassen så får man fler nyfikna elever. De menar även att en förutsättning för givande läsning är att man vet vad funktionen är, att man har en anledning till att läsa, annars riskerar det att bli lösryckt och mekaniskt. Flertalet av de intervjuade nämner tidsbristen, de har många pedagogiska idéer och ett engagemang som ofta får stryka på foten då det kommer till arbetet med läsning, man varken orkar eller hinner menar de. En av lärarna uttrycker oro inför att de elever som är svaga i läsning drabbas hårdare ju äldre de blir då exempelvis de samhällsorienterade ämnenas läroböcker är torftiga och faktakomprimerade samt svårigheten i de komplicerade texterna som hämtas från internet. Hon menar att de svaga förblir svaga och de starka stärks. En av de intervjuade lärarna berättar att de jobbar med en så kallad ”glassläsning”, dvs. när klassen har läst 50 böcker så ska de fira och läraren ska bjuda på glass. Ewald skriver även om ett liknande arbetssätt som hon stötte på under sina observationer och intervjuer, bland annat ”utmaningsläsning”. I en av klasserna arbetar man ibland med läsning på så vis att de läser en text och svarar sedan skriftligt på frågor kopplade till texten, som sedan i vissa fall redovisas muntligt för klassen. Flera av lärarna som deltog i studien uppfattar det som att biblioteket på deras skola har blivit mer av ett genomgångsrum, ett uppehållsrum för högstadiel elever som surfar på datorerna, än ett ”mysigt” rum dit man går för att hitta bra böcker eller för att läsa. Andra menar enligt Ewald att skolbiblioteket på deras skola har förlorat sin själ och att lokal och utbud av böcker ej håller måttet. Det finns enligt Ewald även en oro bland lärarna att eleverna väljer ”fel” böcker då de besöker biblioteket. Lärarna anser att de väljer tunna böcker med många illustrationer och dåligt språk. En lärare säger att hon saknar elevernas glädje över att få läsa, en glädje i att få uppleva en annan värld med ett vackert målande språk (Ewald, 2007, s.154-177).

Ewald kommer i sin undersökning fram till flera slutsatser rörande betydelsen av att arbeta med läsning. Hon upptäckte bland annat att i de skolor som hon besökt saknas i stort sett en didaktisk medveten litteraturundervisning. Hon menar att de intervjuade har en tanke men att det ofta faller mellan stolarna och att läsningen istället blir en självgående procedur för eleverna, något som de ofta lämnas ensamma med (Ewald, 2007, s., 373). Hon menar att elevernas läsning inte får en kunskapskontextualiserad sammanhållning. Den pedagogiska grundtanken blir slumpartad enligt henne och elevernas egna erfarenheter och livsförhållanden lämnas utanför läsningen: ”*Ett spa□nningsfa□lt framtra□der mellan a□ ena sidan la□rarnas sammansatta pedagogiska och organisatoriska ambitioner och a□ andra sidan de erfarenheter eleverna faktiskt erbjuds go□ra*

genom litteraturläsningen.” (Ewald, 2007, s., 373). Hon har även kommit till slutsatsen att de som redan är svaga i sin läsning och läsförståelse drabbas hårt av det obefintliga arbetet med läsning, framför allt när de går från ett stadium till ett annat (ex. Åk 3 till Åk 4). De lämnas enligt henne själva med sin läsning och då läser de, om de läser, endast så mycket det behöver för att kunna komma undan med skolarbetet. Däremot, menar Ewald, hittar de elever med ett etablerat och aktivt läsintresse nya vägar och fler erfarenheter i mellanåren i skolan, den läsningsbaserade kunskapsklyftan vidgas alltså enligt henne (Ewald, 2007, s., 372). Ewald menar att man i dagens svenska skola kan tendera att fokusera för mycket på de formaliserade språkövningarna och skolgrammatiken, litteraturläsning och arbetet med den samme ges enligt Ewald för lite utrymme. Hon drar avslutningsvis paralleller till att de flesta av studiens lärare inte har en stor personlig erfarenhet av litteraturläsning, de har ett aktivt fritidsliv men prioriterar ej böcker och läsning (Ewald, 2007, s., 375).

Bibliotek, lässtimulans och bättre betyg?

Under 2008-2009 genomförde Arias och Ljungdahl, båda verksamma bibliotekarier, en undersökning med fokus på hur elever uppfattar skolbibliotek och hur de upplever huruvida skolbibliotek kan påverka deras studieresultat eller inte (Rydbeck, 2009, s., 17). De gjorde sin undersökning i Västerås och samlade in materialet genom att videointervjua elever från fyra olika skolor, i årskurs 2-9 (Rydbeck, 2009, s., 23). Västerås stads biblioteksplan benämner ett skolbibliotek som ”en pedagogisk idé, ett arbetsmaterial, en teori och även ett verktyg för att främja barns och elevers språkutveckling och utveckla elevers förmåga till kritiskt tänkande, informationssokning och användning av olika medier” (Rydbeck, 2009, s., 18). Arias och Ljungdahl ville genom deras studie undersöka vad eleverna ansåg om biblioteket.

Majoriteten av deras intervjuer visar på en positiv inställning från eleverna. De uttrycker en glädje över tillgången på böcker, över möjligheten till boksamtal och över att kunna sitta i lugn och ro för att såväl läsa som arbeta. Eleverna i undersökningen menar också att bibliotekarien är bibliotekets själ och hur viktigt det är med en personal som vet hur man hittar de böcker man söker (Rydbeck, 2009, s., 24-27). Arias och Ljungdahl skriver också om att eleverna menar att ”genom att läsa mycket har de lärt sig mycket om 'livet', om andra kulturer och länder samt att de märker att man blir 'smart' av att läsa” (Rydbeck, 2009, s., 24). Alla elevgrupper de intervjuade såg ett samband mellan tillgång på skolbibliotek med kunnig personal samt ett stort utbud av böcker och att elevers studieresultat förbättrades (Rydbeck, 2009, s., 24-27). Dock uttryckte en av de intervjuade grupperna ett missnöje över bokutbudet, det var för gamla och tråkiga böcker enligt dem (Rydbeck, 2009, s., 27). Arias och Ljungdahl menar att alla elever, oavsett hur aktiva de är på biblioteken, anser att bra skolbibliotek leder till bättre studieresultat.

Ytterligare en sak som bör lyftas fram är att många elever i intervjugrupperna menade att de lärt sig att njuta av läsning och att uppskatta böcker tack [vare, vår anm.] skolbiblioteket och dess personal. Alla elever hade inte varit intresserade av att läsa tidigare, och de konstaterade att det var en stor skillnad för dem nu när de hade hittat till skolbiblioteket och fått tillgång till vad som erbjuds där.

(Rydbeck, 2009, s., 28)

Det som Arias och Ljungdahl kommer fram till menar de stämmer väl överens med en amerikansk undersökning av The Ohio Research Study, ”13,000 Kids Can't Be Wrong”, det vill säga att barnen lovordar biblioteken på flera plan. Eleverna i undersökningen uppskattar biblioteken för dess positiva påverkan på deras studieresultat, att det finns möjlighet att få lugn och ro i lokalerna och att bibliotekarien är viktig (Rydbeck, 2009, s., 29).

Med stöd från Statens kulturråd, genomfördes det under 2007-2009, projektet *Läskonster* med 80 deltagare med biblioteksanknytning, från nio olika län i Sverige. Projektets övergripande mål var att

utveckla och kvalitetssäkra barnbibliotekens insatser för barns och ungas läsning och läsinspiration (Hedenström, Holmén & Lundgren, 2010, s., 5). De biblioteksanställda som har varit med i projektet har deltagit i kvalificerad fortbildning, testat nya arbetsformer på sina arbetsplatser samt fått inspiration vid samlingar, seminarier, studieresor och skapat nya lokala nätverk. Men framför allt har de deltagande fått tid till reflektion och samtal under projektets gång, något som inte är möjligt under vardagen. Projektet har lett till att deltagarna har stärkts i sin yrkesroll, de har större självförtroende och kan fungera som företrädare för goda barnbibliotek (Hedenström, m.fl., 2010, s., 5).

Projektet hade bland annat utgångspunkt i FN:s Barnkonvention och därmed krav på barnperspektiv: ”Att göra barnen delaktiga är viktigt, liksom att fråga dem om vad de tycker och tänker och visa att bibliotekspersonalen tar dem och deras åsikter på allvar” (Hedenström, m.fl., 2010, s., 8). Denna grundläggande åsikt hade de som en röd tråd genom hela projektet. De tar i rapporten upp metodutvecklingen de genomförde med de deltagande. De hade seminarier som behandlade diverse olika strategier för att arbeta med läsning, bland annat ”*Delad läsning är dubbel läsning – om boksamtal, lättläst och läslust*”, en föreläsning av Katarina Kuicks som hade fokus på boksamtal. Närmare bestämt var det Aidan Chambers pedagogiska grundtanke som de utgick från (Hedenström, m.fl., 2010, s., 10). Kuick menar att: ”*boksamtalands konst är något man lär sig genom att själv både leda och delta i boksamtal, man måste prova sig fram, våga misslyckas och prova igen.*” (Hedenström, m.fl., 2010, s., 13). Hon förklarar också att: ”*Vissa böcker passar bättre för boksamtal än andra, leta efter böcker som har ett djup och där mycket sägs mellan raderna. Böcker som förbryllar och provocerar.*” (Hedenström, m.fl., 2010, s., 15). Det poängteras också i rapporten att man inte behöver stanna vid endast boksamtal som samtal, utan att man kan gå steget längre, att i samtalet med hjälp av rekvisita dramatisera innehållet och tankarna (Hedenström, m.fl., 2010, s., 18).

Projektet resulterade i att majoriteten av de deltagande ansåg att de ändrat sin syn på det lässtimulerande arbetet och att de har förändrat sitt arbetssätt. De flesta har även ökat sin mediekompetens och utökat sitt kontaktnät samt inser nu sin roll i ett samhällsperspektiv. Dock belyser de i rapporten att målet att påverka barn och ungs läsning inte går att uttala sig om då det är i ett för tidigt skede (Hedenström, m.fl., 2010, s., 43-45).

Fyra författares åsikter om läsningens möjligheter, strategier och hinder

Jönsson (2007) har studerat läsningen i förskolan till årskurs 3. Hon har undersökt hur man med olika medel och strukturer kommer fram till den bästa strategin för att eleverna ska kunna få ett så bra och meningsfullt läsande som möjligt (Jönsson, 2007, s., 6).

Hon menar att eleverna under högläsningstillfällena har svårt att koncentrera sig och är ofokuserade, men även att det kan skapa en skön stund där eleverna tillsammans får lyssna på en text och göra egna reflektioner, detta kan skapa en komplex situation menar Jönsson (Jönsson, 2007, s., 233). Jönssons refererar till Holmberg & Malmgrens bok *Språk, litteratur och projektundervisning* från 1979 att man då man arbetar med högläsning måste eftersträva inlevelse och genom detta skapa reaktioner hos eleverna för att de ska börja reflektera över det som lästs. I ett kapitel i boken menar Malmgren att exempelvis de gestaltande erfarenheterna som en författare tillskriver en text inte finns rätt och slätt utan att den framkommer i en interaktion med läsaren/lyssnaren och texten behöver därmed bearbetas (Holmberg & Malmgren, 1979, s., 123) Till skillnad från Jönsson så menar Gunilla Molloy i sin bok *Reflekterande läsning och skrivning* att högläsningen kan vara mycket positiv för klasser som inte har läsvana, detta kan då bli en hjälp och en röst som tar sig igenom texten (Molloy, 2008, s., 91).

Jönsson refererar till Sørensens åsikter om lärartexter och elevtexter där en *lärartext* är en text där läraren själv valt ut en bok i tron om att den ska passa klassen ifråga. Detta kan dock skapa olika

reaktioner då varje elev gör om texten till sin egen text, alltså en *elevtext*. Först när man samtalar kring texten kan man uppleva vad eleverna har fångat upp i texten och vad de lagt störst vikt på. Detta kan då visa sig inte alls vara det som läraren "ville" att eleverna skulle fastna för, de har alltså skapat sig en egen text. Genom detta kan en så kallad *gemensam text* skapas och man kan då byta erfarenheter med varandra och få nya infallsvinklar (Jönsson, 2007, s., 54). Jönsson har även valt att använda Hepler & Hickmans beskrivning av community of readers, detta som något där elever och lärare lär av varandra och utbyter erfarenheter. De stöttar och hjälper varandra i processen att bli bättre läsare. I detta ingår både samtal och läsning och skapar en miljö där man kan utbyta boktips och infallsvinklar på det man läst och tankar man fått genom läsningen. Läraren kan i detta samtal ta en större del i själva responsarbetet (Jönsson, 2007, s., 49).

Holmberg & Malmgren skriver om läsandet för att läsa och läsandet för att förstå:

I det läsande, skrivande och samtalande rummet används texter av olika slag bland annat som en brygga till elevernas erfarenheter. Litteratur, läsning och samtal kan vidga synfältet, men det förutsätter att innehållet är förankrat i kunskapsarbetet (Malmgren 1979:35).

De nämner även hur viktig helhetstänket är för undervisningen, att man har ett sammanhang. Men de poängterar också att elevernas erfarenheter och tolkningar är avgörande för att kunskaperna ska kunna förankras i deras liv på ett meningsfullt sätt (Holmberg & Malmgren, 1979, s., 70).

Jönsson har i sin avhandling koncentrerat sig på tre olika delar skrivandet av läslogg, boksamtal och högläsning, dock menar hon att i undervisningen är de alla delar i läsprocessen. Alla delar tillsammans gör att läsandet ses som lärande och meningsfullt. Jönsson liknar detta arbete med Wood, Bruner och Ross begrepp scaffolding, som hon översätter till byggnadsställning. Lärandet handlar om att på olika sätt ge eleverna olika redskap för att de ska klara av att göra saker på egen hand (Jönsson, 2007, s., 237-238). Även Molloy skriver om scaffolding, hon menar att man tillsammans med eleverna måste bygga upp en stödstruktur som de sedan kan använda sig av i sitt eget litteraturläsande: "*Stödstrukturer syftar därmed på den hjälp som läraren eller klasskamrater kan ge och dialog med andra utgör en viktig del i detta stöd.*" (Molloy, 2008, s., 235).

Jönsson menar att ett bra sätt att börja den skönlitterära läsningen i klassrummet är att samtala kring boken utan att öppna den. Titta på framsidan, på bilder, titel, baksidestext och att diskutera möjliga händelser med eleverna (Jönsson, 2007, s., 9). En annan del Jönsson skriver om är läsloggsskrivande, detta sker efter att läraren läst en bok. Tanken är att eleverna ska kunna fånga upp de funderingar och tankar som de fått under högläsningen. När de sedan skrivit ner sina tankar samlas de alla tillsammans för att dela med sig av sina funderingar och på detta sätt utveckla tankarna och få nya infallsvinklar. Detta blir även en koppling till egna erfarenheter (Jönsson, 2007, s., 11). Den individuella läsning är också mycket viktigt, då menar Jönsson att eleverna själva får välja vilken bok de vill läsa. Eleverna söker upp en plats de gillar, antingen en lugn del av ett rum eller biblioteket för att kunna koncentrera sig på sin bok. När de läst färdigt får de diskutera bokens innehåll med någon kamrat eller med en lärare, när de gjort det väljer de en ny bok (Jönsson, 2007, s., 14). Eleverna har även en bok som de läser hemma. Tanken med den boken är att den vuxna som bor i hemmet ska läsa högt för barnet som bara ska lyssna. När boken sedan är slut ska eleverna inför klassen återberätta den. Jönsson kan i och med detta se att eleverna har blivit bättre berättare, med hjälp från hemmet. De böcker som har lästs hemma förs in i en "bokbok", där eleverna kan välja bland titlarna och bli inspirerade till nya bokval (Jönsson, 2007, s., 15-16).

Jönsson lutar sig, likt Anette Ewald, på Vygotsky men också Säljö. Att läsningen inte enbart är något som sker enskilt utan ett tillfälle att lära av varandra. "[k]unskap lever först i samspel mellan människor och blir sedan en del av den enskilde individen och hans eller hennes tänkande/handlande" (Jönsson, 2007, s., 59). Dessa tankar återfinns i Holmberg och Malmgrens bok (Holmberg & Malmgren, 1979, s., 70).

Molloy menar att elever som kan läsa inte automatiskt har läsförståelse. Eleverna förstår inte alltid vad de läser, att läsa till exempel skönlitterära böcker är något som man måste lära sig (Molloy, 2008, s., 337). Molloy skriver om sin egen erfarenhet av läsning och att hon aldrig när hon läst en bok tänker, nu ska jag skriva en bokrecension utan svarare tänker vad kul det hade varit att diskutera denna bok tillsammans med någon. Molloy använder sig av Chambers som skriver om en elev som säger att ”*Egentligen vet vi inte vad vi tycker om en bok förrän vi pratat om den*” (Molloy, 2008, s., 334). Molloy stannar vid ordet *Vi* i meningen och menar att i samtal om texterna kan eleverna få möjlighet att utveckla sin skriftliga och muntliga förmåga. Hon skriver också om hur viktigt det är att tillsammans utbyta erfarenheter och att texten i detta fall kan vara en inkörsport. I och med detta krävs det att två eller fler elever läser samma bok. Detta förkastar alltså bänkboken, och kräver ett gemensamt läsande. I och med detta ser Molloy vissa komplikationer. En elev som själv valt en bok utifrån eget intresse ses som en läsare med en vuxens syn på läsning, och att detta kan hämma eller stoppa elev i sin utveckling då läraren väljer en gemensam bok. Molloy menar att genom att låta eleverna själva välja böcker har man fångat deras intresse och lust för att läsa. Det skapar då ett frivilligt läsande och inte ett påtvingat sådant (Molloy, 2008, s., 338).

Rapport från skolverket

Olika läsprojekt har under åren genomförts på olika platser i landet. Bland annat i Rinkeby där man genomförde ”listiga rävenprojektet”. Projektet gick ut på att eleverna skulle ha nära kontakt med biblioteket och att bibliotekarien skulle vara inblandad. I projektet hade man även nära kontakt med hemmiljön och det avsattes mycket tid i skolan för läsning både i helklass och mindre grupper. När man sedan utvärderade arbetet kunde man se att eleverna som deltog i projektet hade skapat en stark läslust och förståelse (Skolverket, 2007, s., 76).

I rapporten från skolverket nämner de hur Karin Jönsson har sett att elevernas läslogg kan användas som dokumentation för läraren. Jönsson menar också att man kan använda det som ett planeringsunderlag, där man kan följa elevens utveckling och även föra samtal med eleven om det som den har skrivit (Skolverket, 2007, s., 78).

Skolverkets har genom sin rapport kommit fram till att man i skolan idag inte arbetar så mycket med skönlitterära böcker utan mer arbetsböcker och detta arbete då sker enskilt. I studier på de äldre barnen visas också att när man uppnått en viss läskunnighet lämnas eleverna själva och man diskuterar inte i stora drag, om man gör det överhuvudtaget, det man har läst. Tanken finns inte heller att använda läsningen ämnesöverskridande utan den lämnas helt själv, inte ens i ämnet svenska tänker man på att det kan användas mer, utan läsning blir som ett eget åsidosatt ämne. Ett annat problem man belyser är lärarnas val av litteratur, oftast tar man det som finns i klassrummet eller eventuellt det som finns i biblioteket. Många lärare är inte uppdaterade på aktuell barnlitteratur utan väljer då efter tillgänglighet (Skolverket, 2007, s., 94).

Sammanfattning av vår litteraturgenomgång

Vår litteraturgenomgång har berört ämnen som skolbibliotek, lässatsningar, lässtrategier, litteraturval, boksamtal och gruppläsning m.m. Det som all litteratur har gemensamt är att alla pekar på läsningens väsentlighet. Oavsett vilket arbetssätt man väljer kvarstår faktum att läsningen är något man måste arbeta aktivt med för att eleverna ska nå målen i kursplanen och få ett brinnande intresse för läsning, samt att det i dagens skola tyvärr inte alltid verkar vara fallet. Tidsbrist och fokus på andra delar i barnens undervisning gör att läsningen blir lidande. Även ekonomin spelar en roll då man kan se en elevuttryckt längtan efter nya och spännande böcker, men som uteblir då biblioteken eller skolan inte har råd att köpa in alla de böcker barnen önskar.

Litteraturgenomgången har även visat på att pedagogens förhållningssätt till litteraturen och läsningen är avgörande. Visar man entusiasm och glädje får man med sig fler elever och bygger en starkare läslust. Vår valda litteratur har stor relevans till vårt ämne då det är just dessa punkter och

denna problematik som vi har i fokus. Vår studie sammanfogar alla dessa delar i viss mån och med hjälp av litteraturen är vår ambition att göra en välgrundad studie.

Teoretiskt ramverk

Den sociokulturella lärandeteorin lägger vikt på såväl den yttre kulturen som den inre mentala processen och drivkraften till lärande är enligt teorin att människan vill vara en aktiv social varelse. Man tar som individ del av den kulturellt traderade kunskapen för att sedan internalisera den enskilt. Lärandet sker i ett socialt samspel med språket i centrum (Imsen, 2006, s., 215). Vid lärandesituationer ska läraren eller den som besitter mer kunskap, strukturera för eleven. Man ska hjälpa och stödja eleven i kunskapsprocesserna. Bruner myntade och benämnde denna hjälp med begreppet scaffolding. Med scaffolding menar han att man sätter upp en byggnadsställning av hjälp och stöd runt eleven. Beroende på hur svår uppgift eleven tar sig an och hur framgångsrik den är så antingen ökar eller minskar denna ställning av stöd. Den undervisandes insatser ska alltså vara omvänt proportionella gentemot den kompetensnivå eleven ligger på (Imsen, 2006, s., 319). Man kan även tala om elevens så kallade proximala utvecklingszon, i vilken eleven ska "tänjas ut" och med hjälp av läraren eller klasskamrater ta sig ett steg längre än vad de hade klarat av på egen hand (Imsen, 2006, s., 316). Här uppstår grundläggande frågor då det kommer till undervisning, hur högt ska ribban läggas i relation till elevens proximala utvecklingszon och hur kraftig byggnadsställning kommer att behövas?

Den sociokulturella teorin skiljer sig från andra teorier på så vis att man försöker se utvecklingen som en process då individualitet och självständighet utvecklas som en följd av lärande och redan från starten när man är ett litet barn är vi oskiljaktiga med kulturen (Imsen, 2006, s., 53). En likhet det sociokulturella har med bland annat psykologiska teoribildningar och Piagets konstruktivistiska teori är att man i grund och botten menar att instinkter, drifter och behov kopplas till individens biologiska arv, det vill säga att intellektets utveckling är styrd av individens genetik. Imsen (2006) menar att man i stort sett kan hävda att de flesta teorier tar hänsyn till den biologiska och arvmässiga aspekten av en individs utveckling, men även att faktorer som uppväxtmiljön kan anses vara mer eller mindre avgörande beroende på vilken teori man har (Imsen, 2006, s., 52). Det sociokulturella perspektivet lägger enligt Imsen (2006) större vikt på att man som människa är delaktig i en kultur, en kultur med arbete, tradition och gemenskap. Man vill förena det som finns utanför och inuti individen och hävdar att detta är en förutsättning för utveckling och lärande, att det är på detta vis kunskap kan uppstå och frodas. Vygotskij, en förespråkare och grundare av det sociokulturella, menar att så fort vi föds, ingår vi och präglas vi av ett socialt sammanhang där språk och kultur spelar en viktig roll. Han menar att språket inte bara är ett verktyg för kommunikation och kulturöverföring utan även också för tänkande och medvetande. Vygotskij menar alltså att utan språket har vi inte ett medvetet tänkande. Kunskap kan ofta kopplas till människors kognitiva system, men Vygotskij menar att kunskapen är en del av vår kultur, en kultur som har byggts upp under århundraden av mänskligt arbete. Då människors erfarenheter och arbete under lång tid har lagrats socialt får kunskap och utveckling en historisk dimension. Denna historiska aspekt gör att Vygotskij ibland också kan nämnas som en kulturhistorisk teoretiker. Då han till skillnad från andra kulturhistoriska teoretiker, lägger stor vikt vid språkets och det sociala samspelets funktion vid inlärnings- och utvecklingsprocessen blir han en tydligt sociokulturell teoretiker (Imsen, 2006, s., 50).

Det sociokulturella perspektivet är i centrum i vårt pedagogiska förhållningssätt detta då vi anser att vi som lärare inte måste vara i centrum, som den enda kunskapskällan, utan samspelet med språket som grund mellan såväl elev och elev som elev och lärare är där vi anser att kunskap skapas och internaliseras. Vi anser att det är viktigt att man som lärare även kan ta hjälp av elever, att de får känna sig kunniga och att deras åsikter och tankar är relevanta i såväl den aktuella situationen som för deras utbildning överlag. För oss är det viktigt att eleverna är med hela tiden, inte bara vid exempelvis utvärderingssituationer utan även vid planering och genomförande. Språket och

samtalets funktion är en förutsättning för kunskap enligt oss. Vi lär oss av och med varandra och kan inte behandla en företeelse utan att ta hänsyn till dess sammanhang och kulturen runtomkring den.

Det sociokulturella går enligt oss hand i hand med vårt sätt att se på läsning, det vill säga att man bör bearbeta läsning tillsammans. Vår åsikt är att det man har läst kan få en ny innebörd eller fler dimensioner då man reflekterar kring innehållet tillsammans med lärare eller klasskamrater.

Vygotskij menar att man med olika redskap kan ta sig vidare i sin kunskapsvärld och med redskap menar han inte bara fysiska företeelser utan även mentala (Imsen, 2006, s., 310). Enligt oss är de mentala redskapen grunden för att kunna ta del av innehållet i en text, för att förstå den på djupet och inte bara avläsa den. Att avläsa en text lär sig de flesta elever när de väl har lärt sig läskoden, men att faktiskt *läsa* en text är något man måste få mentala redskap till. Har man en sociokulturell syn på arbetet med läsning kommer man enligt oss längre, man når djupare in i innehållet och lär sig vad som kan finnas mellan raderna, vad författaren vill väcka för känslor samt hur olika man kan tolka texter beroende på vem som läser den. Alla dessa olika aspekter och reflektioner ger läsningen en ovärderlig tyngd och väsentlighet i skolan hävdar vi. En tyngd som vi misstänker att man i dagens tidspressade och resultatfokuserande skola tyvärr går miste om. Vi vill belysa pedagogers förhållningssätt och arbetssätt med läsning i relation till elevernas åsikter och utifrån den sociokulturella grunden ta reda på hur den didaktiska pedagogiken leder till att eleverna når de mål som är uppsatta för läsning i LGR11. Vi anser likt Vygotskij, att man kommer längre genom att förena våra krafter och samarbeta, än om man är ensam i sitt kunskapskapande. Det kollektiva samspelet är viktigt i alla situationer, fysiska och psykologiska (Imsen, 2006, s., 310).

Begreppslista

Våra frågeställningar tar tidigt i studien upp begreppet *mångkulturellt*, med detta syftar vi till elever som inte har svenska som modersmål.

När vi skriver om begreppet *scaffolding*, syftar vi till en byggnadsställning där pedagoger och andra vuxna runt barnen hjälper till att skapa vägar och arbetssätt för att hjälpa eleverna att komma till målet på bästa sätt.

Den *proximala utvecklingszonen* menar vi handlar om när elever utvecklas i den miljö de finns i. Och vilka kunskaper eleven kan uppnå tillsammans med andra, denna utveckling menar vi inte bara handlar om kunskap mellan pedagog och elev utan mellan elever och elever.

Med ordet *läslogg* menar vi en form av dokumentation som kan användas vid elevernas läsning av till exempel skönlitterära böcker. Eleverna kan använda den för att till exempel betygsätta, kommentera och sammanfatta böcker de läst. Läsloggen kan sedan användas som inspiration för andra elever.

Glassläsning och *utmaningsläsning* är något vi stött på under vår litteraturgenomgång och som vi även har fått höra av de pedagoger vi intervjuat. När vi skriver om det menar vi att vissa pedagoger använder ”mutor” så som glass för att få eleverna att till exempel läsa så många böcker som möjligt under en avsatt tid. Klarar eleverna av de uppsatta målen belönas de med glass eller liknande belöning.

Med *gruppläsning* menar vi att eleverna läser i grupp, tillsammans läser de en och samma bok. Arbetet kan se ut så att eleverna börjar med att titta på framsidan och baksidan, de samtalar sedan om vad de tror kommer att hända i boken. Pedagogerna kan till en början vara en del av arbetet, men tanken är att eleverna successivt ska kunna utföra det mesta av arbetet på egen hand. Pedagogerna kan vara delaktiga på det sättet att hon har skapat diskussionsfrågor som kan ligga till grund för elevernas arbete och samtal. Eleverna kan sedan fördjupa sig i olika delar i boken så som huvudperson och miljö, tanken är också att eleverna ska kunna utbyta erfarenheter med varandra och lära sig att läsa mellan raderna.

När vi skriver om *boksamtal* menar vi samtalet kring böcker. Att man samtalar om böckerna när man läst dem, antingen som en organiserad uppgift eller om eleverna i allmänhet samtalar om böcker med sina kompisar. Som organiserad uppgift menar vi att man till exempel väcker en tanke om något som hänt i boken och så får eleverna berätta om vad de tycker om det. Viktigt i denna uppgift är att alla elever får komma till tals och berätta vad de tycker och känner om det som de läst.

Med *läsläror* menar vi de äldre lästräningsböckerna med fraser som "Mor är rar", "Rosen är röd", "Bollen är blå" och så vidare. Böcker med fokus på enkla och korta ord utan en djupare mening eller innebörd. Tanken med dessa böcker är att träna läsningen mer mekaniskt än njutnings- och innehållsmässigt.

Då vi skriver om *bänkbok* eller bänkboksläsning syftar vi till den skönlitterära boken som eleverna har på sin bänk eller i sin låda. En bok som eleverna ofta har valt själva och som de kan läsa i då tillfälle ges.

Kunskapsomvandling är ett återkommande begrepp i studien, ett begrepp som vi har myntat själva och med detta menar vi den bearbetning som sker mentalt vid ett samspel med andra. Det vill säga att eleven tar del av kunskap som den senare gör till sin egen.

Design, metod och tillvägagångssätt

Vi har valt att utgå från två olika undersökningsformer som vi kombinerar med tidigare forskning i syfte att få en nyanserad och flerdimensionell bild av hur det faktiskt kan te sig med läsningen i dagens skola. För att kunna besvara studiens frågeställningar har vi valt att genomföra såväl kvalitativa som kvantitativa undersökningar. Vi utgår dels från samtalsintervjuer som är mer av den kvalitativa formen och ger oss möjlighet att samspela och interagera med våra informanter. Vi ges också en chans att uppfatta kroppsspråk och spontana yttringar som skulle gå förlorade i enkätundersökningar samt att vi får möjlighet att ställa viktiga kompletterande följdfrågor (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012, s. 251-253). För att få en större materialinsamling och en bredare inblick i verksamheterna genomförde vi även en enkätundersökning som ingår i den kvantitativa undersökningsgenren.

Urval och avgränsningar

Vi valde att inrikta oss på elever i årskurs tre och fem och deras klasslärare. Lärarna skulle vara utbildade i svenskämnet och även praktiskt utöva svenska i de klasser de arbetade. Årskurs tre och fem ger oss elever som med största sannolikhet har lärt sig läskoden och läser utan större problem samt som även har börjat fördjupa läsningen och förhoppningsvis funderar över det de läser. Som Stukát (2011) skriver bygger de flesta undersökningar på resultat från så kallade stickprov, med stickprov menar han en del av den större populationen som väljs ut slumpmässigt, och man siktar efter ett representativt stickprov det vill säga en grupp som kan ge en rättvis bild av verkligheten i stort (Stukát, 2011, s., 63-64). Vårt urval och vår avgränsning är väldigt specifik så till vida att mängden informanter är väldigt begränsad på grund av tid och resurser men den är inte vald med ett speciellt syfte utan utifrån tillgänglighet och kontaktnät. Därmed utgår vi inte från ett renodlat stickprov, vår ambition med studien är trots detta att eventuellt kunna säga något om den större populationen.

Vi har valt att inte dela upp eleverna i flickor och pojkar detta på grund av att vi i vår undersökning inte vill avgränsa oss till att belysa ämnet ur en genussynvinkel.

Undersökningsobjekten till enkäten och intervjuerna valdes ut strategiskt, då vi studerar svensklärare och då vi belyser vår studie utifrån elever med mångkulturell bakgrund kontra elever med svenska som modersmål. Att belysa olika studier utifrån en given problematik så som mångkulturellt kontra svenska som modersmål eller utifrån genus är ett vanligt

angreppssätt. Vi ansåg att jämföra mångkulturella elevers läsupplevelser med elever med svenska som modersmåls upplevelser var mer relevant än genussynvinkeln då det kom till vårt ämne. Utöver denna anledning fanns det redan omfattande forskning som berörde genusaspekten men inte utifrån olika språkliga grundförutsättningar. Dessa krav hade vi då vi ville få en så stor bredd som möjligt.

Skolorna som vi har besökt skiljer sig en del åt. Göstaskolan är en mångkulturell 1-9 skola med några hundra elever. Elevflödet är stort och många elever byter skola när de ska börja högstadiet, detta då högstadiet på den aktuella skolan har fått dålig kritik och upplevs stökig. Då eleverna byter skola kan detta eventuellt leda till att elevernas läsutveckling blir påverkad. I de yngre åldrarna är det också stort flöde och då mest beroende på flytt till andra stadsdelar eller städer. Valterskolan är dess raka motsats på många plan, den har bland annat fler elever. Skolan är homogen och har bara några få procents invandring. Många av eleverna stannar i Valterskolan hela sin skolgång, det är inte så stort flöde av elever, varken in eller ut. Vi valde att studera dessa två skolor just på grund av deras olikheter och för att vi trodde att vi då skulle få intressanta svar. Alla namn som nämns i studien är fingerade, alltså inte de autentiska namnen. Detta för att behålla såväl skolor som personer anonyma.

Pedagogerna som jobbade på de olika skolor som vi valde att intervjua var alla kvinnor men vi valde inte medvetet specifikt kvinnor utan detta var en slump. Kvinnorna var alla 50+ och hade en gedigen karriär bakom sig. De hade alla arbetat på sina respektive skolor i många år och hade lång erfarenhet av både skolan, yrket i stort och svenskämnet i synnerhet.

Utformningen av studien

Vi fick en större inblick i problematiken kring läsning efter att ha genomfört litteraturstudier, då vi läste olika avhandlingar och studier som gjorts på ämnet. Man kan nu relatera sitt problem och sina frågeställningar till den litteraturgrundade referensram man har skapat sig. De tankar, idéer och uppfattningar man själv har kan kopplas ihop och jämföras med andras, vilket leder till att man kan omformulera problemområdet och syftet till det bättre (Stukát, 2011, s., 41), vilket även Esaiasson m.fl. (2012) lägger stor vikt på som beskrivningar av förberedelserna av en undersökning (Esaiasson, m.fl., 2012, s., 242).

Vi utformade enkäten utifrån de riktlinjer och råd som Esaiasson m.fl. sammanställt i "Metodpraktikan". Dessa riktlinjer gäller såväl frågeutformning som designupplägget av enkäten (Esaiasson, m.fl., 2012, s.240). Vi utgick även från våra frågeställningar och vårt

syfte med studien då vi formulerade våra frågor (Stukát, 2011, s., 47). Innan vi lät eleverna svara på enkäten såg vi till att prova den på varandra och andra lärarstudenter för att eventuella frågetecken och oklarheter skulle kunna åtgärdas. Informationsinsamlingen påbörjades sedan genom att vi delade ut enkäten till 15 elever i årskurs 3 på Göstaskolan och 17 elever på Valterskolan. I årskurs 5 var det 22 elever på Göstaskolan och 19 på Valterskolan, det vill säga totalt 32 elever i årskurs 3 och 41 elever i årskurs 5. På Göstaskolan hade majoriteten av eleverna en mångkulturell bakgrund, och i Valterskolan utgjordes eleverna av två homogena grupper med svenska som modersmål. Enkäten är utformad med en del öppna frågor (då eleven har möjlighet att svara med egna ord), vilket vi hade möjlighet att göra då vår undersökning är relativt avgränsad och bestod av ett mindre antal elevsvar. Om undersökningen varit mer omfattande hade vi varit tvungna att hålla oss till givna svarsalternativ för att kunna sammanställa informationen (Stukát, 2011, s., 49-50).

Vi ansåg att det inte räckte med en enkät som underlag för pedagogerna då många frågor kan gynnas av en mer djupgående undersökningskaraktär. Vi ville genomföra och kritiskt analysera de olika svar pedagoger och elever ger i såväl enkät som samtalsintervju. Detta för att synliggöra elevernas åsikter och tankar om arbetet med läsning i skolan och om detta överensstämmer med vad pedagogerna anser. Efter att vi genomfört och sammanställt enkäterna formulerade vi frågor till våra samtalsintervjuer. Att vi valde att börja med en enkätundersökning berodde på att vi ville ha en bred grund, en insikt i hur eleverna uppfattade att pedagogerna arbetade innan vi fortsatte vår undersökning. Detta för att kunna ställa givande frågor och för att få så uttömmande och relevanta svar som möjligt. Här stödjer vi oss på Stukat (2001), som även poängterar att man kan göra tvärtom, börja med en intervju för att sedan fördjupa och brädda den med enkäter utifrån de frågor som visade sig vara mest intressanta för studien (Stukat, 2011, s., 42). Vi utformade frågorna på ett semistrukturerat sätt, det vill säga öppna frågor med chans och uppmuntran till följdfrågor (Stukát, 2011, s., 44). Följdfrågor är ett viktigt hjälpmedel för att förtydliga både elevers och pedagogers svar. I intervjun vill vi bjuda in till reflektion och eftertanke och i största möjliga mån undvika ja/nej-frågor. Dock är det en komplex informationsinsamlingsmetod och som Stukát uttrycker det kan det framträda svårigheter i tolkningsarbetet:

”Det finns många sätt att utföra forskningsintervjuer på, beroende på vilket spelrum man ger den intervjuade personen. Man kan generellt säga att ju större detta utrymme är, desto bättre är möjligheten för att nytt och spännande material ska kunna

komma fram. Men samtidigt minskar jämförbarheten mellan svar och svårigheterna att tolka resultatet ökar.”

(Stukát, 2011, s.,

43)

Det finns som sagt nackdelar med våra valda metoder, enkäten kan missförstås och intervjuerna kan ge oss svar som är mindre sanningsenliga än vad en anonym enkät hade kunnat ge. Trots detta upplever vi att vår kombinerade undersökningsmetod har fungerat väl för vår studie och att fördelarna som vi nämnt tidigare överväger nackdelarna. Vi finner dessa metoder givande för vårt valda ämne, ett ämne som har gynnats av en både djupgående och bred undersökningsform. Det är dock viktigt att man bearbetar resultatet på ett icke värderande vis och har ett neutralt förhållningssätt med fokus på relevant information relaterat till frågeställningar och syfte.

Genomförande

Enkätundersökningen genomfördes på plats i skolorna. Vi presenterade oss för eleverna och berättade lite om vårt ämne och vad enkäten skulle beröra för frågor. När man gör enkätundersökningar med elever i den åldern vi inriktade oss på bör man enligt oss klargöra syftet för eleverna samt informera dem om att de som enskilda personer inte kommer att värderas utan att allt är anonymt och att det är frivilligt att delta. Vi valde även att läsa upp ett par av frågorna som eventuellt skulle kunna vara problematiska, allt för att eleverna skulle förstå och kunna ge ett enligt dem sanningsenligt svar. Skickar man ut enkäter till lärare så bör det enligt oss medfölja en kortare förklaring som pedagogen kan redogöra för eleverna. Enkäten tog mellan 10-20 minuter att besvara och vi fanns till hands för eventuella frågor från eleverna. Efter att enkäten var genomförd med alla utvalda elever på båda skolorna sammanställde vi resultatet i diagram och övriga uträkningsformulär.

Samtalsintervjuerna med pedagogerna genomfördes också på plats på respektive skola. Vi satt i pedagogernas klassrum eller tillhörande grupprum där vi var avskilda från elever och annan personal. Miljön var tyst och rogivande. Alla intervjuerna påbörjades med ett avslappnat samtal där vi pratade mer allmänt med pedagogen, detta för att skapa ett förtroende och ett lugn. På Göstaskolan intervjuade vi varsin pedagog, detta på grund av tidsbrist hos pedagogerna. Vid dessa tillfällen spelades intervjuerna in och vi som intervjuare ställde frågor och förde en del minnesanteckningar. Vid de andra intervjuerna hade vi möjlighet att båda närvara vilket gav oss större utrymme för minnesanteckningar

då en av oss fokuserade på att ställa frågor och den andra hade ansvar för anteckningar och följdfrågor. Även vid dessa tillfällen spelades intervjuerna in. Efter samtliga intervjuer transkriberade vi allt i princip ordagrant. Längden på intervjuerna var cirka 30-40 minuter per samtal och vi valde att transkribera allt, då allt som sades var relevant för studien. Efter transkriberingen valde vi ut partier som kunde användas som citat samt för löpande text i vår resultatdel. Denna del av sammanställningen av vårt resultat var värderingsfritt från oss skribenter i den mån att vi valde ut de delar som belyste våra frågeställningar och vårt syfte. Vår förhoppning var att sammantagna resultat från enkät och intervjuer tillsammans med vår genomgångna litteratur skulle kunna ge oss svar på våra frågeställningar och tillslut uppfylla studiens syfte.

Etisk hänsyn

I vår etiska hänsyn har vi valt att använda oss av fyra olika huvudkrav från HSFR (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet) som Stukát (2011) tar upp i sin beskrivning av hur individerna som deltar i en studie kan skyddas:

- *Informationskravet* – de som deltar i studien ska informeras om studiens syfte samt även att det är frivilligt att delta och att de under arbetets gång kan välja att inte längre deltaga. De som deltar kommer även att få information om hur undersökningen kommer gå till samt hur resultaten kommer att användas och presenteras.
- *Samtyckeskravet* – ”Den som medverkar i en undersökning har rätt att självständigt bestämma om, hur länge och på vilka villkor de ska delta.” (Stukát, 2011, s., 139). Om undersökningen är av en etiskt känslig karaktär så bör man införskaffa samtycka från vårdnadshavare, om de som undersöks är under 15 år.
- *Konfidentialitetskravet* - De som deltar i undersökningen ska vara väl informerade om att all data som samlas in kommer att hanteras konfidentiellt och att privata känsliga uppgifter inte kommer att avslöjas utan personen i fråga kommer förbli anonym. De deltagande lärarna kommer erbjudas en sammanfattad version av resultatet innan det publiceras.
- *Nyttjandekravet* – Informationen som kommer fram i studien får endast användas i forskningssyfte och får ej lämnas ut i kommersiellt syfte.

(Stukát, 2011, s., 139-140)

De skolor och elever som förekommer i vår studie fick alltså innan de deltog möjlighet att

tacka nej till att delta, i enlighet med HSFR:s informationskrav. Eleverna och deras vårdnadshavare var informerade om att eleverna inte skulle namnges och att de kunde avsluta sin medverkan när de ville, vilket samtyckekravet pålyser. Utöver detta är vårt ämne inte heller av känslig karaktär, det är inte eleverna som enskilda individer som ska undersökas, utan deras generella åsikter om ett ämne i skolan så trots att vi hade elever på en av skolorna som hade skyddad identitet var detta inget problem.

Konfidentialitetskravet uppfyller vi genom att varken pedagoger, skolor eller elever är namngivna då detta inte har relevans för studien. Man kommer heller inte att kunna utläsa vilka skolor eller vilka klasser som blir undersökta. Vi informerade även om att deras svar inte skulle värderas utan bara belysas i förhållande till litteratur och annat material. Då svaren citeras i vår text försågs pedagoger och elever med pseudonymer, dvs. påhittade namn, detta gäller även för transkriberingsdokumenten.

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Vår undersökning är mängd- och tidsmässigt begränsad och därför använder vi oss endast av två skolor som analysenheter. Det vi kommer fram till kan ha en stark intern och lokal validitet, men detta är generellt och absolut ingen garanti till att det vi kommit fram till är relevant i icke-analyserade skolor. Vill man ändå applicera vårt resultat och vår slutsats på andra skolors arbete med det aktuella ämnet så måste man ha i åtanke att skolorna bör dela vissa likheter med skolorna i vår studie, det vill säga antingen med en majoritet av mångkulturella elever eller en majoritet av elever med svenska som modersmål. Det är ändå ingen garanti att studien säger något om den större populationen då vi i vår studie utgår och jämför två väldigt olika skolor (Stukát, 2011, s., 63-65). Även Esaiasson, m.fl. menar att oavsett om man håller sig till den kvantitativa eller kvalitativa forskningstraditionen så har man enligt dem en målsättning att generalisera sina resultat för att kunna uttala sig om en större population än den som undersöktes (Esaiasson, m.fl., 2012, s., 157):

Strategiskt utvalda fall är visserligen inte representativa för populationen som helhet i alla dess detaljer, men genom att analytiskt generalisera resultaten till en teori lyfter man fram allmängiltiga aspekter som kan förväntas säga något väsentligt om också övriga närliggande fall i populationen.

(Esaiasson, m.fl., 2012, s. 159)

Här skulle man kunna stöta på motstånd av personer som anser att omfattningen av

undersökningen inte är tillräckligt stor för att kunna säga något generaliseringsbart och relevant för ämnet i sig. Vi vill påvisa vår studies validitet med stöd från exempelvis den internationella läsundersökningen PIRLS (2006) att detta är ett stort och vanligt förekommande ämne som behöver synliggöras och problematiseras. Vi försöker inte att genom denna studie hitta den "absoluta sanningen" om skolan i stort, utan vi vill belysa eventuella problem och hitta hjälpmedel och alternativa vägar för att hantera dessa och därmed utveckla strategier för en bättre läsutveckling. Enligt Esaiasson m.fl. är det viktigt att man i undersökningsstudier ställer generella och allmängiltiga frågor (Esaiasson, m.fl., 2012, s. 244-247). Även Stukát belyser hur viktigt det är att frågorna inte är färgade av intervjuaren utan att man ska hålla sig så neutral och öppen som möjligt för att skapa en god intervjumiljö med chans för givande samtal (Stukát, 2011, s., 43).

Resultat enkäter och intervjuer

Vi genomförde en enkätundersökning med 32 elever i årskurs 3 och 41 elever i årskurs 5 på två olika skolor. Enkäten (se enkätmall i bilaga 1) bestod av 15 olika frågor varav 5 frågor som hade svarsalternativ och 10 frågor där eleverna hade möjlighet att svara med egna ord. Frågorna rörde elevernas inställning och erfarenheter rörande läsning. Vi hade även frågor som behandlade deras åsikter om läsning i såväl hemmiljö som i skolan. I vissa fall bevarades inte alla frågor i enkäten, därav kan det variera i svarmängden, men det var så få tillfällen att det inte påverkade helheten av enkätundersökningen, inte heller de olika svarsalternativen. Enkäten analyserades både på ett kvalitativt sätt med djupgående, individuella och analyserbara svar och ett kvantitativt sätt med svarsalternativ som var givna och analyserades utifrån mängd. Detta för att få ut ett givande resultat till studien.

Vi intervjuade fyra pedagoger, med inriktning svenska, på två skolor. Intervjufrågorna behandlade delar som bänkbok, läsläxa, läsgrupper, läslust, olika lässtrategier samt läsningens betydelse i allmänhet. Vi hade våra frågor som grund, men var inte låsta vid dem utan kunde ställa följdfrågor då tillfälle gavs.

Vi kommer först att redovisa resultatet från elevenkäterna, detta för att de låg till grund för följande samtalsintervjuer som vi utförde med de fyra klasslärarna. Vi kommer att belysa typiska elevsvar och på ett icke-analyserande sätt återge vad eleverna har uttryckt. Vi väljer även att återge elevernas svar ordagrant, med eventuella felstavningar, detta då vi inte vill synas i resultatet samt för att inte själva feltolka det eleverna skrev. Felstavningar kan i vissa fall syfta till ett annat ord än vad vi som skribenter tror. Därför låter vi dem vara i originalform så att tolkningsmöjligheten finns för såväl läsare som skribent. Därefter följer resultatredovisningen av samtalsintervjuerna. Utifrån våra transkriberingar av intervjuerna kommer vi att ge en sammanfattad version av lärarnas tankar och åsikter från de verksamheter som vi har studerat.

Det som följer i vår resultatredovisning är en ingående och detaljerad sammanställning av vad vi har fått fram under våra intervjuer och enkäter. Här får man en mer målande och rättvis bild av svaren på våra frågeställningar, samt en del övrig information som är av relevans för vår studie. Det som redovisas i resultatet kommer vi sedan att ha som grund i vår kommande diskussion, där vi belyser materialet utifrån tidigare forskning och vårt teoretiska ramverk, det sociokulturella perspektivet.

Enkätresultat

Efter enkätsammanställningen såg vi att 59 av 73 elever hade en positiv inställning till "vardagsläsningen" och resterande 14 elever uttryckte att "Det är okej". I årskurs 3 var det fler av eleverna än i årskurs 5 som svarade att de tycker att det var *jätteroligt* att läsa. Majoriteten i båda årsgrupperna svarade att de tyckte att det var roligt. Det var ingen av de tillfrågade eleverna som tyckte att läsningar var tråkigt (se diagram 1 och 2 i bilaga 3). I följdfrågan där eleverna fick svara på varför de tycker att läsning är roligt fick vi flera utförliga svar.

"Första gongen kunde jag inte läsa så bra sen utvecklades jag och det var jätteroligt." Elev i årskurs 3, Valterskolan

"Jag tycker att läsning är kul för att man får bilder i huvudet och får använda fantasin." Elev i årskurs 3, Valterskolan

"Man känner att man är i boken om den är bra." Elev i årskurs 5, Göstaskolan

Det framkom även att de ibland tyckte att det var roligt, då de läste en rolig bok men att det kunde vara jobbigt och sorgligt då det var en sorglig bok som berörde känslomässiga ämnen. En av eleverna menade också att det är roligt att läsa för då gör man något nyttigt. Närmare hälften av eleverna poängterade även att man lär sig nya ord och hur ord stavas. Även om eleverna var positivt inställda över lag så fanns det tillfällen då enstaka elever ändå uttryckte missnöje:

"Ibland läser man i skolan när man inte har lust." Elev i årskurs 3, Göstaskolan

Sammanställningen visade även att alla eleverna som svarade på enkäten ansåg att det är viktigt att kunna läsa (se diagram 5 i bilaga 3). En återkommande viktig anledning som eleverna tog upp var att det är viktigt att kunna läsa för att kunna få jobb i framtiden. Kan man läsa så kan man klara sig utan hjälp och vi tolkar det utifrån flera svar att det krävs att man har goda färdigheter i läsning för att kunna klara sig i samhället över lag. Eleverna nämnde även att om man inte kan läsa så kan man inte klara sig i skolan och då går man miste om beröm från lärare och kamrater. Förmågan att kunna läsa och svara på brev nämndes också bland svaren.

"För att man lär sig ord och så blir man betre på svenska och utala." Elev i årskurs 3, Göstaskolan

"Det är viktigt at läsa en paper och när man blir stor komer dina vener at skrata. Det är därför är det viktig at läsa." Elev i årskurs 3, Göstaskolan

"Om mamma ber mig gå ner till affären så vet jag ju inte vad jag ska handla för jag kan ju inte se vad det står på listan." Elev i årskurs 3, Valterskolan

Det var fler 5:or än 3:or som nämnde jobb och utbildning som anledning till varför det är viktigt att man kan läsa. Det var även bland 5:orna som räkningar och föräldraskapet dök upp som viktiga anledningar till att kunna läsa.

"För att man måste kunna läsa för att klara sig genom livet. Och det är kul." Elev i årskurs 5, Valterskolan

"För då kan man gå på farliga ställen med varningstexter." Elev i årskurs 5, Valterskolan

"Hur kan man annars lära sig?" Elev i årskurs 5, Valterskolan

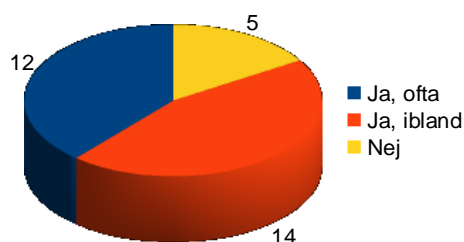
"Om man inte kan läsa kan man inte göra mycket i livet. Man kommer säkert få en dålig utbildning." Elev i årskurs 5, Göstaskolan

Vi fick blandade åsikter om högläsning, allt från jätteroligt till spännande och ett par elever som tyckte att det var tråkigt. Flera av eleverna menade att de lär sig nya ord och hur de uttalas då deras fröken enligt eleven läser tydligt och lättförståeligt. Andra elever menade även att man kan leva sig in i handlingen av det som läses. En elev i årskurs 3 skrev följande: ”*Det är roligt för att fröknarna läser med olika röster och skrämmer oss ibland.*”. Fåtalet elever skrev även att de kunde koncentrera sig bättre om de fick rita samtidigt som fröken läste högt. En liknande fråga var huruvida deras föräldrar läste högt för dem hemma eller inte. Vi valde här att slå ihop resultatet från de två olika årskurserna, då siffrorna var relativt jämna mellan årskurserna och de tre svarsalternativen. Svaren vi fick fördelade sig på följande sätt:

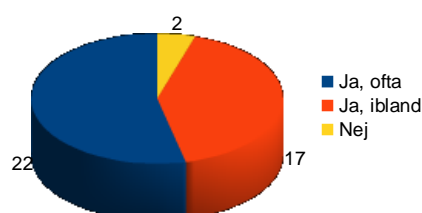
Ja, ofta: 6 Ja, ibland: 30 Nej: 36

De följande två frågorna tog upp huruvida föräldrarna själva läser (se diagram 3 och 4) och om så vore fallet, vad läser de? Då svarade eleverna följande:

Diagram 3: Årskurs 3, Brukar dina föräldrar läsa själva? **Diagram 4:** Årskurs 5, Brukar dina föräldrar läsa själva?



n=31



n = 41

På frågan om vad de läser svarade 47 elever böcker och 29 elever tidningar.

Vår undersökning visar en tydlig önskan från eleverna att få läsa i en mysig och skön miljö, att få komma undan och vara själv. Det mest populära stället att läsa på var i en soffa, tätt följt av sängen. Alla elever var överens om att förutsättningarna för en bra läsplats/miljö var att det skulle vara lugnt, skönt, tyst och mysigt, raka motsatsen till hur ett klassrum är utformat, i synnerhet de besökta platserna bortsett från enstaka soffa med plats för tre elever. En elev i årskurs 3 svarade följande på frågorna om läsplats och läsmiljö:

Var läser du helst? - ”*I mit lilla rum.*”

Varför just där? - ”*Ingen vet det rumet och jag vill vara helv [själv, vår anm.]*”

Elev i årskurs 3, Valterskolan

Under vår undersökning och våra tidigare verksamhetsförlagda studieperioder, har vi lagt märke till att då man pratar om läsning med eleverna så går deras tankar direkt till bänkboken. Bänkboken är alltså en central del i deras bild av vardagsläsningen i skolan och majoriteten av eleverna uppskattar bänkboken och har en positiv inställning till ”bänkboksstunderna”. Ett fåtal elever, främst i trean, tyckte dock att det ibland var tråkigt och uppskattade inte alltid att läsa i sin bänkbok. En av eleverna ansåg till och med att han/hon hatade det. En annan elev skrev: ”*Ja jag tycker att [det är, vår anm.] så där men inte så bekvämt att sitta.*”, en åsikt som är tätt förknippad med samme elevs önskan om att det ska vara mysigt och mjukt där man läser.

Då vi på förhand visste att större delen av de elever som skulle delta i vår undersökning hade jobbat med gruppläsning så valde vi att ha med en fråga om gruppläsning i enkäten, för att ta reda på deras åsikter om detta specifika arbetssätt. Även vid denna frågas sammanställning såg vi att svaren var så lika att vi valde att slå ihop resultaten från de två olika årskurserna. Hälften av eleverna ringade in alternativet ”Roligt”, resterande elever var fördelade på ”Annorlunda”, ”Vet inte” och ett fåtal elever ansåg att de inte tyckte om det.

Ett annat arbetssätt vi frågade om i enkäten var om de brukade samtala om det de hade läst, så kallade boksamtal (se diagram 6 i bilaga 3). De framkom av följdfrågan, då de fick uttrycka med egna ord vad de ansåg om att prata om läsning, att det vanligaste skälet till att prata om läsning var för att kunna ge tips till kompiserna om en bra/spännande bok. En del elever skrev också att de ibland pratade med sina föräldrar om det var något som berörde dem eller som de inte förstod: ”*Om det är något viktigt så [pratar jag med, vår anm.] familjen men överallt om det är spännande.*”. Två av eleverna ansåg att det är bra att prata om sådant man har läst då det ger en chans att förstå det man har läst. Dock upplever vi det som att flertalet av eleverna har svårt att se anledningar till varför man ska prata om det man har läst. Det är många som uttrycker en tvekan och inte riktigt vet hur de ska förhålla sig till det.

Intervjuresultat

Vi fick långa och givande svar under våra samtalsintervjuer med pedagogerna (intervjumall i bilaga 2). I efterarbetet av intervjuerna så framgick det att de flesta arbetade aktivt med läsningen bortsett från en av pedagogerna som just för tillfället hade mer fokus på skrivning. Ett gemensamt fokus som vi såg hos de intervjuade pedagogerna var att de arbetade intensivt och återkommande med högläsning. Man använde sig av högläsningen på olika sätt och i olika syften. En av pedagogerna använde sig av högläsningen då det pågick ett temaarbete med forskning i klassen. Då läste hon böcker relaterade till forntiden, både skönlitterära texter och faktatexter. Men hon nämnde också att det är viktigt att läsa böcker som man kan skratta och ha roligt till, en mysig stund tillsammans med eleverna. Den mysiga aspekten av högläsningen är ett fenomen som alla de intervjuade påpekar. Det framkommer även att högläsningen används som en inspirationskälla och motivationskraft för att öka elevers läslust samt för att få dem medvetna om att det finns något innanför bokens pärmar, en värld att uppleva. En annan viktig del av högläsningen menar ett par av dem är att fånga och hjälpa elever som har svårigheter med läsningen:

”Har elever svårt att läsa eller inte vill läsa så får jag läsa för dem istället. [...] Man kan även ha en annan form av högläsning, då elever som har svårt att läsa kan sitta med en datorn och lyssna på talböcker, samt följa med i texten samtidigt.” Lena, årskurs 3, Valterskolan

”Även för barn som tycker att det är jobbigt med läsning, så är högläsning bra!” Sofia, årskurs 3, Göstaskolan

De tar även gemensamt upp att om man som pedagog har inlevelse och glädje i sin högläsning så kan det skapa fantasi och inre bilder för barnen.

”Det är viktigt att kunna göra en föreställning och att kunna med hjälp av fantasin, leva sig in i hur det ser ut och är. Man måste själv tänka till och gärna själva ha läst boken innan.” Sofia, årskurs 3, Göstaskolan

Ett annat vanligt förekommande arbetssätt som de antingen har arbetat med eller arbetar aktivt med för tillfället är så kallad gruppläsning eller parläsning. Syftet med detta arbetssätt hade de också gemensamt, nämligen att eleverna ska få ett tillfälle att utbyta kunskap och för att kunna diskutera och samtala både under arbetets gång samt efter. En av de intervjuade hade dock inte arbetat med detta i den klass hon var i just då, men talade väldigt gott om det och hänvisade till kollegor som fått ut mycket positiva resultat och givande samtal och diskussioner med sina elever. Detta positiva förhållningssätt till läsgrupper/läspar återfinns även hos de resterande pedagogerna, som just för tillfället använder sig av det. Enligt dem så uppskattas denna arbetsform även av eleverna:

”Eleverna tycker att det är jätteroligt och barn lär utav varandra.” Lena, årskurs 3,

Valterskolan

Likt följande kan läsgrupperna gå till i en av klasserna då de jobbar med gruppläsning, ett arbetssätt som eleverna i den klassen uppskattar väldigt mycket enligt läraren:

”Dom är nivågrupperade där varje grupp har en egen bok med olika uppgifter [som läraren utformat, vår anm.] till, som eleverna ska reflektera och fundera över. Uppgiften kan vara att titta på rubriken eller baksidetext och så vidare, och barnen ska då fundera innan kring vad boken kan handla om.” Kerstin, årskurs 5, Göstaskolan

Något vi upptäckte när vi läste våra avhandlingar var fenomenet glassläsning eller utmaningsläsning, som i stora drag går ut på att klassen tillsammans ska läsa en viss mängd sidor under en angiven tidsperiod och får sedan glass som belöning eller en utmaning som läraren får genomföra. Vi var nyfikna på att ta reda på hur pedagogerna i vår studie ställer sig till detta arbetssätt. Det visade sig att alla var enhetligt överens om att detta inte var ett arbetssätt att föredra.

”Nej vi äter glass ändå, haha. Nej men vad är meningen med det? Då är det bättre att hitta böcker som eleverna blir intresserade av, böcker som är på rätt nivå.” Sofia, årskurs 3, Göstaskolan

”Jag tror inte på sånt, det finns ingen anledning att läsa så mycket som möjligt, utan det är kvalitet det handlar om. Jag har inte funderat på att ha det ens.” Kerstin, årskurs 5, Göstaskolan

”Nej det har jag gjort en gång och jag gör det inte igen, det får tummen ner. Det blir en tävling mellan eleverna och man får fel fokus, det blir dumt om en elev bara bläddrar igenom en bok och en annan elev läser noggrant och ordentligt” Liselott, årskurs 5, Valterskolan

”Jag tycker inte att det viktiga är hur mycket man läser utan att man har förstått texten. Det blir en tävling med fel fokus.” Lena, årskurs 3, Valterskolan

Då det kommer till läsning och arbetet med det så kommer man oundvikligen in på frågan om biblioteken och dess funktion, om den har någon sådan. I denna studie undersökte vi inte bara om man hade ett bibliotek utan även om bibliotekarien var delaktig tillsammans med eleverna och i så fall hur. Båda de skolor vi besökte hade skolbibliotek samt samarbete med den lokala ortens större bibliotek. Fördelen med det större kommunala biblioteket menade de intervjuade var att de har ett större utbud samt möjlighet att samla ihop böcker från andra bibliotek, då klasserna exempelvis gemensamt ska läsa utifrån en viss bok eller författare. Över lag var alla positiva till skolbiblioteken och hade bra samarbete med sina bibliotekarier. Bibliotekarierna ordnade även omtyckta (av både lärare och elever) författarbesök och då det kommer in nya böcker presenterar hon dessa för lärare och elever, detta gällde på båda skolorna. Det framkom även att bibliotekarierna i de tillfrågade skolorna är relativt delaktiga i elevernas val av litteratur. De hjälper eleverna i viss mån att nivåanpassa samt att guida dem till rätt genrehylla då de har ett intresse för en viss genre. Dock var deras fokus i bokvalen mest riktat åt just nivåanpassningen, det skulle inte vara för lätta texter men inte heller för svåra. Även lärarna griper in om det blir för svåra böcker:

”Eleverna väljer själva, men det är stop och belägg om de väljer en alldeles för svår bok. Jag försöker ibland att lotsa dem åt rätt håll.” Liselott, årskurs 5, Valterskolan

”Eleverna får tips av tillexempel bibliotekarien men jag upplever också att de frågar varandra väldigt mycket.” Sofia, årskurs 3, Göstaskolan

Tre klasser av fyra väljer sina bänkböcker utifrån vad som finns att tillgå på biblioteket och får då

viss hjälp i valet av bok. En av de intervjuade pedagogerna för årskurs tre har en egen bokkorg i klassrummet där eleverna får välja fritt. Böckerna som finns att tillgå i bokkorgen har pedagogerna i fråga valt ut själv, utifrån vad eleverna är intresserade av för tillfället, samt med en viss nivågradering. Bokkorgen uppdateras kontinuerligt och då elever kommer med önskemål tas dessa i beaktning. Pedagogerna vill med bokkorgen ge eleverna en enklare och smidigare tillgång på böcker då de har läst ut sina bänkböcker, detta för att slippa springa till biblioteket för ofta. Arbetet sedan genomförs med bänkböckerna skiljer sig något åt mellan skolor och klasser.

”Jag är ganska noga med att lyssna på eleverna när de läser i sina bänkböcker, ett par gånger i veckan lyssnar jag på dem i varje fall. Ibland tycker jag att det är dumt att störa dem, de måste få uppleva läsningen också. Vissa elever är ibland svåra att få ut på rast för att de vill fortsätta att läsa i sin bänkbok, då känns det som att man har lyckats.” Lena, årskurs 3, Valterskolan

En klass har valt att istället för att använda sig av bänkböcker använda sig aktivt av läsgrupper, då de läser och samtalar tillsammans. De två intervjuade pedagogerna för årskurs tre arbetade relativt lite med bänkboken, i viss mån ”klassiskt” som de själva uttryckte det, då eleverna läser självständigt och efterarbetet med boken uteblir. Dock var en av pedagogerna väldigt noga med att lyssna på när eleverna läste ur sin bok, men *samtalade* ej kring ämnet, den andra pedagogerna lade för tillfället mer tid på högläsning än enskild läsning. En av de intervjuade pedagogerna för årskurs fem höll med om att eleverna lämnas ensamma i sin bänkboksläsning:

”Ibland kan bänkboken bli en utfyllnad [...] och kanske framförallt på lågstadiet 'ja men du kan ju läsa själv, så varsågod', man blir liksom straffad för att man kan läsa. Vi jobbar inte med de vanliga bänkböckerna utan de läser dem själva och den ska alltid finnas tillgänglig så att om man har några minuter över så kan man alltid ta till den” Liselott, årskurs 5, Valterskolan

Tätt sammankopplat med bänkboken är elevernas läslust samt den eventuella bristen på läslust. Att inspirera och hjälpa eleverna tillbaka till läslusten var något som alla de tillfrågade pedagogerna arbetade med, men på olika sätt. En del använde sig av högläsning som en inspirationskälla och andra fokuserade mer på bokval:

”En variation på många olika böcker och att vi som pedagoger visar att vi är entusiastiska och tycker att det är roligt att läsa” Sofia, årskurs 3, Göstaskolan

Samma pedagog har även med sin egna bok till skolan varje dag för att visa eleverna att de vuxna också läser och prata om vad de läser samt att eleverna tycker att det är jätteintressant att diskutera hennes böcker. En annan pedagog hanterar bristen på läslust genom att om hon upptäcker att en elev har mindre läslust och misstänker att detta beror på lässvårigheter så försöker hon att inte pressa eleven. Ett alternativ menar hon är att hon själv läser för personen. Hon tror att det är viktigt att inte stressa på eleven utan att låta eleven läsa vad den vill oavsett om det är skönlitteratur eller Kalle Anka:

”Läs hellre vad som helst, bara att du läser något.” Lena, årskurs 3, Valterskolan

Samma pedagog menar även att i vissa fall är det bra att ta kontakt med hemmet då elever får brist på läslust, då det i vissa fall rör sig om annat än själva läsningen, exempelvis problem i kompisgänget eller liknande. En kontakt med hemmet är viktigt enligt alla de tillfrågade pedagogerna, att de är delaktiga och arbetar aktivt med elevernas läsläxor.

Då det kommer till just läsläxorna arbetar de liknande i alla klasserna, bortsett från i en årskurs fem,

då eleverna läser hemma men ej har någon form av rapportering om det. De andra klasserna använder sig av olika former av läsloggar då de fyller i antal sidor och i en klass även kommentarer exempelvis ”bra läst”, ”svår bok”, ”träna på betoning” osv. En av pedagogerna uttryckte sig likt följande:

”Läsläxan samlar jag in varje fredag och för in det som har läst i en läsjournal där jag skriver en signatur, datum, vad de har läst och så får dem en kråka och ett klistermärke. Och sen får de tillbaka dem på måndag, och så håller vi på så.”
Kerstin, årskurs 5, Göstaskolan

En av skolorna har högt antal elever med mångkulturell bakgrund, då språkbarriären kan bli ett hinder då eleverna läser med/för sina föräldrar. Eleverna kan helt enkelt mer svenska än föräldern i vissa lägen och kan då inte få det stöd från föräldrarna som var tanken från början. Föräldrarna lär sig i vissa fall mer än barnen. Men detta behöver inte drabba eleven negativt utan det blir ett sätt för dem att befästa sin kunskap och sin vokabulär. Detta var något som en av pedagogerna lyfte som ett ibland vanligt förekommande fenomen och problem.

En av klasserna använder sig av så kallad läslogg, som en form av dokumentation och samtidigt en aktiv reflektion. I läsloggen har läraren satt ett frågeblad som de ska utgå från då de tycker och tänker om sin bok, frågor som ska beskrivas med orden ”tycker, tänker, känner”. Exempelvis, ”Vad kommer du att tänka på när du läser texten?”, ”Vad tycker du om det du läst?” osv. Här uppmuntras även eleverna att dra paralleller till sitt eget liv och belysa med egna exempel. Ett liknande exempel återfinns i en årskurs tre, då i en väldigt förenklad version med mer fokus på recensionskrivning. Eleverna ska skriva författarens namn, bokens titel, sammanfattning av handlingen och hur många av fem ”stjärnor” boken får. De böcker de skriver om i sin recensionsbok är deras bänkböcker.

Vi var även intresserade av hur pedagogerna ställde sig till frågan angående klassrummets utformning och miljöns påverkan på elevernas läsning. Alla var överens om att elevernas lästillfällen hade gynnats av en mer mysig och lugn miljö och förklarade detta med att pedagogerna själva inte vill sitta på en hård stol vid en bänk när de ska läsa. Alla skulle vilja ha en myshörna, matta eller soffå med mängder av kuddar men det finns varken utrymme eller ekonomi för att förverkliga det. I en mer mysig och lugn miljö menar pedagogerna att elevernas läsning blir mer avslappnad, man får vara ifred och koncentrera sig och har en bättre möjlighet att ta till sig det de läser.

Sammanfattningsvis har vi kommit fram till att de intervjuade pedagogerna anser att arbetet med läsning är oerhört viktigt. Inte bara i svenskämnet utan i hela deras skolgång, i alla situationer och att det är en förutsättning för ett fortsatt gynnsamt utvecklande. Två av dem nämnde även bildens funktion då det kommer till att utveckla sin läsning. De menade att man inte ska vara rädd för att använda sig av bilderböcker, till och med så långt upp i åldrarna som i högstadiet. Enligt dem finns det mycket att behandla i bilderna i relation till texten och bilder är oerhört viktiga för läsinläringen menar de. Men de poängterar också att det är viktigt med en variation, att man blandar bilderböcker och faktaböcker. Flera av dem sa att det är A och O att arbeta med läsning, det finns enligt dem inget som är viktigare:

”Det finns inget som är viktigare än svenska språket när vi undervisar men det är viktigt att vi får med ämneskunskapen i lästräningen, så att vi slår två flugor i en smäll.” Kerstin, årskurs 5, Göstaskolan

”Läsningen kan vara din andra kompis, har du inga kompisar så kan den vara din kompis. Man måste kunna njuta av läsningen. Man måste kunna läsa och ta till sig, att göra kunskapen till sin egen.” Lena, årskurs 3, Valterskolan

Sammanfattning av resultat

Pedagogerna nämner att läsningen utvecklar delar som elevernas språk, uttal, fantasi, empati, kunskap och minne. Att man genom läsningen lär sig mer om sig själv och sin omvärld. Att kunna läsa mellan raderna och med kritisk reflektion är nödvändigt för att kunna klara sig genom skolan och i vardagen. Man kommer enligt pedagogerna inte undan samhällets grundläggande läsförståelsekrav. Sammanfattningsvis menade våra intervjuade pedagoger att man på bästa sätt når målen för läsning i kursplanen för svenska genom att arbeta aktivt och varierande med samtalet i centrum. En av de intervjuade nämnde även att de nationella proven blir som en förutsättning och grund för att nå målen. Klarade eleverna proven så uppnådde de enligt henne målen i kursplanen. Hon menade att gamla prov kunde fungera bra som arbetsmaterial för att träna de olika läsfärdigheter som berörs i kursplanen.

Enkäten visade ett stort intresse för läsning och att eleverna var väl medvetna om att det är viktigt att kunna läsa i dagens samhälle. De uppskattade olika arbetsformer och vi kunde se en skillnad i vad eleverna ansåg att man lärde sig av att läsa. På Göstaskolan hade eleverna mer fokus på språk och uttal och på Valterskolan hade eleverna mer fokus på fantasi och framtidsvisioner. Majoriteten av eleverna uppskattade högläsningen och påpekade delar som inlevelse, röstförändringar och möjlighet till att utveckla sin fantasi och uppleva sagor/böcker på ett annat sätt. Det framkom också att de uppskattade tysta och lugna miljöer när de skulle läsa, gärna på mysiga och mjuka ställen som i en soffa eller säng.

Diskussion

Pedagogers förhållningssätt till litteratur och läsning skiljer sig åt, såväl i denna studie som i tidigare studier (se tidigare forskning). Vi vill med denna diskussion och med vårt resultat belysa de olika likheter och skillnader som vi har funnit och hur dessa påverkar läsinlärning och elever. Vi vill även behandla de olika strategier för läsning som vi har stött på under vår undersökning samt hur pedagogerna med hjälp av dessa olika strategier anser sig bygga en grund för elevernas kunskaps- och färdighetskrav som står i styrdokumentet. Våra frågeställningar såg ut på följande vis:

- ▲ Hur anser sig pedagoger som arbetar med svenska i årskurs 3 och 5 nå de mål om läsfärdigheter som finns i läroplanen, utifrån det arbetssätt de har?
- ▲ Vilket arbetssätt anser pedagoger generellt sätt är det bästa för elevens läsutveckling samt läslust?
- ▲ Hur upplevs/uppfattas läsundervisningen/arbetssätt av eleverna?

I vår studie har vi märkt av olika förhållningssätt då det kommer till arbetssättet med litteratur. Vissa har mer fokus på gruppkonstellationer, andra lägger mer tid på skrivningen och kopplar detta till läsning, andra jobbar med strategitränande stenciler och en arbetar mycket utifrån samtalet. Men gemensamt för dem alla är att de anser att det är viktigt att arbeta med läsning samt att det ligger till grund för allt fortsatt arbete.

Vår undersökning gav svar på våra frågeställningar som vi har satt upp för att nå vårt syfte med studien. Som svar på vår första fråga, hur man anser att man når målen i kursplanen utifrån de arbetssätt man har, svarade de att man måste arbeta varierat, med ett tydligt syfte och samtalet i centrum. De intervjuade ansåg att det är viktigt att man får med sig alla olika läsförmågor i arbetet och att man måste sammanfoga de olika delarna i ett meningsfullt didaktiskt genomtänkt arbete. Dock, då det kommer till vår andra frågeställning angående olika gynnsamma arbetssätt så skiljde det sig åt i vilka arbetssätt man använde sig av, samt vad man hade för syften. Detta tror vi kan bero på att den ena skolan hade majoritet av mångkulturella elever (Göstaskolan) och den andra skolan en majoritet av elever med svenska som modersmål (Valterskolan). I Göstaskolan hade man ofta den språkliga utvecklingen i fokus och i Valterskolan tenderade man att fokusera mer på läsningen kopplat till elevernas skrivutveckling samt att få eleverna att skapa en egen läslust. Då det kommer till arbetssätten överlag så använde man sig mer av gruppkonstellationer i Göstaskolan, till skillnad från Valterskolan, där man använde sig till lika stor del av enskilt arbete som grupparbete. Då det kommer till vår sista frågeställning, om hur eleverna uppfattar de olika arbetssätten, får vi ett relativt liknande resultat från de olika skolorna och åldersgrupperna. Eleverna var på det klara med vad som skulle göras samt vad man skulle kunna få ut av de olika arbetssätten. Elevernas uppfattningar om vad som var syftet med exempelvis gruppläsning och följande samtal sammanföll med vad pedagogerna hade för didaktisk tanke med läsundervisningen.

De olika arbetssätt som pedagogerna arbetade med samt elevernas uppfattning

I studien har vi stött på tre olika sätt att arbeta med läsning som återkom i mer eller mindre i alla de undersökta klasserna. Dessa var högläsning, bänkboksläsning och gruppläsning/parläsning. Högläsningen var relativt ”klassisk” och då menar vi att pedagogen i klassen läste högt ur en skönlitterär bok och vid eventuella svåra ord eller avsnitt i texten som kunde behöva bearbetning så samtalade man gemensamt om detta. Ofta hade de ett uppsamlingsamtal då de gick igenom vad som hade hänt och vad som skulle kunna tänkas hända. Då klasserna ibland hade temaarbete så kunde pedagogerna även läsa högt ur faktaböcker. Bänkboksläsningen skiljde sig aningen åt bland klasserna, en av pedagogerna arbetade aktivt med en tillhörande loggbok, där eleverna kunde reflektera och de andra pedagogerna använde bänkboksläsningen mer som ett enskilt lästillfälle, utan tillhörande efterarbetet. De olika gruppläsningstillfällena som vi har både observerat och fått information kring är upplagda på samma sätt i alla klasser. Eleverna läser i grupp eller par i samma bok och samtalar sedan kring innehållet. Dessa samtal kan skilja sig, ibland är de självgående och i

vissa fall finns pedagogen till hands och kan stötta samt driva på vid behov. I vissa fall får de även diskussionsfrågor att utgå från. Grundupplägget i samtliga klasser var dock att de hade samtalet i centrum.

Högläsningen var ett populärt inslag i undervisningen, i både årskurs tre och fem. Enligt vår enkätundersökning kan vi tydligt se att eleverna uppskattade när pedagogerna läste med inlevelse och att de tyckte att det var en mysig och avkopplande stund där man kunde drömma sig bort. Detta förhållningssätt gick hand i hand med vad pedagogerna hade som avsikt med den sortens undervisning. De ville visa på att det finns något inuti böckerna, en värld att utforska. Vi kan tycka att detta arbetssätt är väldigt givande, det blir ett samtal mellan elever och elever, läraren kan finnas med som stötning men behöver inte vara huvudpersonen i samtalet. Eleverna kan lätt utbyta erfarenheter med varandra och få nya inblickar i redan invanda tankemönster samt ändra sina förutfattade meningar om varandra. Man lär sig om och med varandra, i en sann sociokulturell anda. Vi anser att det är viktigt att man är öppen för att möta varandra och utvecklas med varandra då kunskap är något som blir till tillsammans med personer i din omvärld. Pedagogerna nämner även att högläsning kan vara ett fördelaktigt sätt att skapa läslust på. Men vi anser att om det ska vara ett fördelaktigt sätt att skapa läslust på så är en förutsättning att för detta att man läser med inlevelse samt tar elevernas intressen i åtanke. Vi har varit med om tillfällen då pedagoger läser slentrianmässigt, rad för rad och utan betoning och utan syfte eller engagemang, vilket vi tror är missgynnande för elevernas läsintresse.

En av våra intervjufrågor var huruvida pedagogerna höll med om att man som elev lämnades ensam i sin bänkboksläsning då man väl hade lärt sig läskoden. Detta höll inte pedagogerna i vår studie med om utan menade att eleverna fick bearbeta det de hade läst i form av loggböcker och recensionsböcker. Vi inser givetvis att arbetet med läsning, då eleverna har fått igång sitt flyt och uppskattar ”plöjläsningen”, förändras så till vida att de inte längre måste ha stötning i läsningen rent mekaniskt. Men vi anser att det inre arbetet med en text, känslor- och erfarenhetsrelaterade bitar i texten, kan gå förlorade om man inte får tillfälle att samtala eller skriva om det på ett reflekterande vis. En av loggböckerna behandlade till viss del dessa plan av läsningen samtidigt som den andra loggboken mer användes som en enklare recensionsbok, som inte utmanade eleverna till att gå på djupet i böckerna. Man kan även hävda att eleverna i denna fas av sin utbildning kan ta ett eget ansvar och initiativ i sin läsning men ett sådant arbetssätt faller sig inte naturligt för elever i årskurs tre till fem utan detta måste tränas in. Vi drar paralleller med scaffolding, det vill säga att man har en byggnadsställning runt barnets kunskaps värld. Man finns med och stöttar och ger tips tills dess att huset är färdigt, att eleven är självgående och ej längre behöver en byggnadsställning av stöd. Det framkommer också i såväl elevenkäten som i samtalen med pedagogerna att det är viktigt att eleverna får stunder då de inte störs, ett tillfälle då de kan få försvinna in i böckerna och skapa en god föreställningsvärld fylld med fantasi. Ibland kan det störa eleven att man lägger sig i under deras läsning, det gäller att ha en gyllene medelväg.

Vi fick ett i princip enhetligt positivt intryck från både elever och pedagoger då vi undersökte om läsgrupper/läspar. Eleverna ansåg att det var givande och intressant att få höra sina kompisars åsikter och tankar. De menade att man kunde förstå saker på ett nytt sätt, eller förstå det över huvud taget, då man pratade om det i grupp. Även pedagogerna belyste fenomenet att elever som eventuellt är tysta kan komma till tals då de hör andra prata om sådant som har berört eller förvirrat dem. De vågar samtala om svåra ämnen och kan relatera till varandra och sin omvärld.

Enligt oss gäller det att man känner sina elever väldigt väl när man har samtal på detta viset. Om man väljer emotionella böcker med tunga ämnen så måste man vara medveten och förberedd för de eventuella konsekvenserna. Det finns en komplexitet i boksamtal som man inte kan blunda för. Elever kan känna sig manade att tala fritt men det kan ändå finnas ett rådande förhållningssätt och en tillhörande jargong i klassen/gruppen som kan leda till dömande åsikter och att vissa elever eventuellt inte vågar yttra sig i fortsättningen. Dock tror vi att om man jobbar aktivt med boksamtal som arbetsform så kan man överbygga dessa problem och skapa ett samtals- och lärandeklimat i gruppen. Det optimala är enligt oss att eleverna i slutändan själva kan föra samtalet framåt och på

djupare nivåer, att man som pedagog ska kunna vara åskådare eller rent av frånvarande under vissa stunder. Även Molloy (2008) tar upp hur viktigt det är att man samtalar om böcker, det är först vid samtalet som man verkligen kan ta till sig kunskapen och göra den till sin egen menar hon. Hon nämner också att texten kan fungera som en inkörsport då man ska få elever att tillsammans utbyta erfarenheter, då det kan vara svårt att på tu man hand och rätt upp och ner börja samtala.

En annan del av gruppläsningen som träder fram i vårt efterarbete av enkäter och intervjuer är att då man läser högt för varandra i en grupp/par kan man lära sig uttal och även hur man betonar. Man kan även då det kommer till tillexempel genreläsning, så som faktaböcker, lära sig ord, begrepp och sammanhang då man får höra någon annan läsa om det. Även att eleverna kan lära av varandra vid exempelvis svåra partier i en faktatext. Att man ger eleverna möjlighet och verktyg att lära av och med varandra i grupp är något vi tycker är viktigt samt som är en förutsättning för det sociokulturella pedagogiska arbetssättet som vi förespråkar.

Det framkommer att samtalet kring böcker är väsentligt, ett arbetssätt som ger mycket kunskapsbildande tillfällen enligt några av pedagogerna. Arbetet går i stora drag ut på att innan man läser en bok försöker skapa sig en uppfattning om vad man tror att boken kommer handla om. Detta för att träna på att själv dra slutsatser och eventuellt ombearbeta dessa då man läser boken. Det ger även eleverna chans att utveckla sin fantasi och skapa inre bilder. Vi anser att detta är ett mycket givande sätt att arbeta med läsning då man går på djupet och får kritiskt tolka och analysera. I och med detta arbete har pedagogen möjlighet att se vad eleverna fastnar för i olika texter och böcker. Detta kan skapa en grund för så kallade elevtexter som Jönsson (2007) tar upp, myntat av Sørensen, som menar att det är texter som eleverna skapar själva då de reflekterar kring innehållet i lärartext. Ofta kan böckerna vara valda av lärarna, lärartexter, och det är först efter arbetet med texten som en gemensam text kan skapas då såväl lärare som elever kan utbyta erfarenheter och då få nya infallsvinklar (Jönsson, 2007, s., 54). Detta för oss osökt in på arbetet med elevernas förmåga att läsa mellan raderna. Vi kan tycka att det finns en brist på alternativa arbetssätt för att utveckla arbetet med inferenser, då detta återfinns som en viktig tillgång i styrdokumentet och även en grundläggande del i de nationella proven i svenska. I vår studie kunde vi dock se att man visserligen bearbetar förmågan att se mellan raderna då man samtalar om texter men ofta kunde vi se att dessa samtal var lärarstyrda och hade ett visst mål. En nackdel är också att vid dessa samtal kan eleverna bli i viss mån beroende av varandras åsikter för att kunna se att det finns någonting mellan raderna. Det självständiga arbetet när man läser en text blir lidande så till vida att eleven själv inte kan dra paralleller och dra egna slutsatser. Vi saknar alltså det individbaserade rent mekaniska och analytiska arbetet med att läsa texter då man förklarar varför och hur man går till väga. Visserligen såg vi under vår studie att en av pedagogerna hade stenciler i ökande svårighetsgrad i syfte att individuellt träna förmågan att läsa mellan raderna. Vi anser att om man arbetar på detta sätt så är det av största vikt att man förklarar och påminner eleven om varför man gör det så det inte blir lösrykt och i värsta fall i elevens ögon ett meningslöst och rutinmässigt arbete. Vi anser dock att det är bra att det blir rutinmässigt men då funktionen i sig och inte enbart arbetet med stencilen. Sett utifrån det sociokulturella didaktiska upplägget så är det viktigt att man inte glömmer det fortföljande steget, då man bortgår från lärandet i grupp och den enskilde individen ska göra kunskapen till sin egen. Därav är det alltså viktigt att man även jobbar med individanpassade uppgifter (Jönsson, 2007, s., 59).

I vår verksamhetsförlagda utbildning har vi ibland stött på tillfällen då vi upplever det som att man använder läsningen som utfyllnad. Det kan till exempel vara i slutet av lektioner eller mellan två arbetsuppgifter. Eleverna lämnas då själva i detta och genom observationer vi gjort har vi i vissa fall sett att eleverna då mest sitter av tiden och ibland inte ens öppnar sin bok. Detta fenomen är något som även Ewald problematiserar, hon menar att läsning inte får en kunskapskontextualiserad sammanhållning och att den pedagogiska grundtanken blir slumpartad om den ens är närvarande. Vi uppfattar det, liksom en av de intervjuade pedagogerna som att eleverna straffas för att de kan läsa och vi har ofta hört kommentaren – ta din bänkbok. Vi tror att detta sätt att använda bänkboken kan ta död på läslusten och skapa elever som blir negativt inställda till böcker. Den negativa inställningen

kan bero på pedagogens likgiltiga förhållningssätt till den specifika lässtunden. Vi anser att det kan vara en fördel att få eleverna att uppleva den stunden som en belöning istället för ett tidsfördriv. Vi ser bänkboken som en grundpelare i arbetet med att skapa läslust bland eleverna och om man då ser bänkboken som en utfyllnad tror vi att man gör eleverna en björntjänst. Även skolverket tar upp denna ökade problematik, de menar att man i dagens skola inte arbetar så mycket med skönlitterära texter, utan mer med arbetsböcker och då enskilt (Skolverket, 2007, s., 94). Bänkboken är just skönlitterär och i vissa fall den enda skönlitterära bok eleverna stöter på om dagarna och vi hävdar att det är en stor förlust att inte bearbeta detta då. Ewald menar, som vi tog upp i tidigare forskning, att man i dagens svenska skola kan tendera att fokusera för mycket på de formaliserade språkövningarna och skolgrammatiken, litteraturläsning och arbetet med den samme ges enligt Ewald för lite utrymme, något som vi både innan och efter den här undersökningen tyvärr får hålla med om (Ewald, 2007, s., 375)

Hemmiljön är något som flera av pedagogerna nämnde som en viktig aspekt i barnens läsutveckling. Vi har tidigare skrivit om vikten av att föräldrarna läser för sina barn. Vi har genom vår enkät kunnat se ett mönster att de elever som har föräldrar som läser för dem har ett eget brinnande intresse för läsning, till skillnad från de elever vars föräldrar inte läste alls för dem. De eleverna uttryckte sig mer allmängiltigt om läsning. Vi hade svårigheter att hitta avhandlingar eller böcker som belyste denna aspekt i elevernas läsutveckling, trots att detta enligt oss och pedagogerna vi intervjuat är en viktig del i en framgångsrik lästräning. Pedagogerna tar bland annat hjälp av hemmet med läsläxan, eleverna får då läsa för sina föräldrar eller för ett äldre syskon. Vi har under våra verksamhetsförlagda utbildningar sett en trend av ett minskande intresse angående läsläxan från föräldrarna. Vi ställer oss frågande till hur svårt det är att få ihop till en kvarts läsning om dagen med sitt barn. En av pedagogerna är märkbart frustrerad över detta och menar att om hon kan ordna en mysig stund med läsning för 18 enskilda elever så borde även föräldrarna klara av det för sina egna barn. Det uppstår en konflikt som är känslig att hantera, hur mycket ska man som lärare egentligen tjata och påminna föräldrarna om deras roll? Det borde enligt oss vara en självklarhet, att skolan prioriteras. Men det är som sagt både svårt och känsligt att konfrontera föräldrarna om detta då man riskerar att trampa på tårna, såra dem eller att de kanske tror att vi anser att de gör ett dåligt jobb i sin uppfostran. Dock menar flera av de intervjuade pedagogerna att eleverna ska nå de mål som står i kursplanen för svenska, till viss del med hjälp av hemmet. Detta till trots att hemmen inte alltid gör det som pedagogen förlitar sig på att de gör. Den lästräning som pedagogerna, och skolverket, anser att föräldrarna ska genomföra faller mellan stolarna och i slutändan är det eleven som blir lidande. Under övergripande mål och riktlinjer för skola och hem står det i läroplanen att alla som arbetar i skolan ska: ”*samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla skolans inre och verksamhet.*” (Skolverket, LGR11, s., 16).

Ett annat, väldigt varierat sätt, att arbeta med läsning är det som Jönsson beskriver i sin avhandling (se tidigare forskning). Då arbetar man som sagt väldigt varierat med flera olika delar i läsningen, så som högläsning av pedagogen och eleverna ska då skriva ner sina reflektioner och sedan samtala i grupp om detta. Deras egna bänkböcker får de gå och sätta sig och läsa där de finner lugn och ro och sedan när de läst färdigt boken, diskutera den med pedagogen eller en kamrat. Läxboken läser föräldrarna högt för eleven som sedan i skolan ska återberätta för sina klasskamrater (Jönsson, 2007, s., 11-16). Vi anser att det blir mer tyngd i läsningen då man behandlar den på så många olika plan. Eleven får dessutom chans att själv sätta ord på det som lästs för dem då de ska återberätta för klasskamraterna. Detta kräver dock som vi nämnt tidigare att hemmet är väl involverat i elevernas skolgång. I dagens samhälle upplever vi det som att allt ansvar då det kommer till skolrelaterade saker läggs på just skolan. Detta är inte ett realistiskt förhållningssätt enligt oss.

Hur pedagogerna arbetar för att främja läsutveckling och läslust

Som vi nämnde i tidigare stycke om högläsning så anser vi att det är ett gyllene tillfälle att skapa läslust på. Men det finns även andra fördelaktiga tillvägagångssätt enligt oss, så som författarbesök, boksamtal och läsprojekt. Just större mer ämnesöverskridande och mer omfattande läsprojekt var något vi saknade hos samtliga pedagoger. Projekt då man exempelvis utgår från en och samma

författare, i flera klasser, kanske hela skolan, och i slutet av projektet kanske kan gå på en teater med anknytning till böckerna. Eller rent av själva får dramatisera en eller flera böcker. Detta nämndes till viss del under intervjuerna men som anledning till varför det inte går att genomföra nämnde pedagogerna tidsbristen. De menar att de i vissa fall har så ont om tid att de knappt hinner med den ”vanliga” undervisningen. Vi ser ett mönster i att det som då får stryka på foten, för den ”vanliga” undervisningen är just läsningen.

Ett annat arbetssätt som vi anser kan ge eleverna läslust är så kallad fadderläsning. Då får eleverna ett tillfälle att läsa för yngre elever och då i en välmenande teori få känna sig duktiga och kunniga. Att de kan se en framgång i sig själva gentemot de yngre eleverna. Detta blir även ett tillfälle då de kan hjälpa och inspirera de yngre i deras proximala utvecklingszoner, även vice versa. Givetvis kan det i praktiken även vara så att en yngre elev kanske läser bättre än den som läser för den och då kan det eventuellt uppstå obekväma situationer för den äldre eleven. Det är i dessa fall viktigt att man som pedagog är medveten om vilka elever man parar ihop, för att i bästa möjliga mån undvika sådana situationer. Men vi anser att om sådana situationer ändå uppstår så kan det bli ett motiverande tillfälle för eleven, som kanske kan känna sig manad att träna ytterligare på sin läsning.

Pedagogerna vittnar om hur viktigt det är att man från dag ett, i den mån det går, utgå från skönlitterära böcker i elevernas lästräning och bortgå från de klassiska läsläror med ”Mor är rar” och liknande. De menar att det är viktigt med en handling och mening i böckerna redan från dag ett i skolan. De gamla, torftiga som pedagogerna uttryckte det, läsläror bidrar till lite läslust och mindre intresse bland eleverna. Vi håller med om denna åsikt och vill även styrka med relevansen av kopplingen till hemmet. Vi är beredda att hävda att det nog inte är så många föräldrar som läser läsläroböcker för sina barn hemma, utan där är det givet att man läser sagor eller andra skönlitterära verk. Vi vill påstå att det är viktigt att skolan inte blir för distanserad gentemot hemmet och vad eleven är van vid, utan att man får ett sammanhang. Vi tror att läsläror med sin metodiska och torra uppläggning utan fantasi och handling kan dämpa elevers läslust och enligt oss är läslusten A och O då det kommer till elevernas tidiga läsutveckling. Även Ewald (2007) har stött på pedagoger med samma förhållningssätt till läsläror och som uttrycker en entusiasm över hur värdefull skönlitteraturen är. De pedagoger Ewald intervjuade menade också att ”Mycken läsning – bättre texter”, en fördel av läsarbetet som även våra informanter delgav oss. Våra informanter menade även att om man utgår från skönlitteratur mer än läsläror är det lättare att nå målen i kursplanen, då det är enklare att få med eleverna i arbetet om de känner att det är lustfyllt och meningsfullt.

Under vår litteraturgenomgång stötte vi på begreppet *glassläsning/utmaningsläsning*, något som vi ställde oss väldigt frågande till då man bortgår från den kvalitativa läsningen och endast fokuserar på en hetsad kvantitativ läsning. Vi anser att man tappar meningen med läsningen och skapar en tävlingsmiljö i klassrummet som snarare stjälper än hjälper barnen i deras läsutveckling. Detta var något som pedagogerna i vår studie höll med om. En av dem hade testat detta men avfärdade det starkt. Det arbetssättet, som från början var tänkt som en morot, ett motiverande och pushande arbetstillfälle, ledde endast till att majoriteten av eleverna mest satt och bläddrade igenom de böcker med mest bilder och minst text. I bästa fall skumläste de boken och skulle eventuellt kunna återge huvuddragen i texten menade hon.

Pedagogerna vi intervjuade pratade mycket om vikten av att läsa varierat. De tog bland annat upp hur de arbetar när de läser faktatexter och dilemmat med att de texterna ofta är svåra att förstå och så pass komprimerade att elever inte kan ta till sig informationen och detta kan skapa en frustration. Pedagogerna på den mångkulturella skolan berättade att de alltid läser faktatexter tillsammans för att kunna förklara svåra ord och lättare kunna ge eleverna ett sammanhang av texten. Enligt oss är det viktigt att bearbeta alla sorters texter och inte lämna eleverna själva med faktatexter innan de klarar av att läsa dem på egen hand. Faktatexter kan ofta skapa rädsla och kännas oöverkomliga enligt oss och vad vi sett genom våra tidigare observationer. Pedagogerna såg också en brist på bilder och varierande upplägg i faktaböcker. De menade att bilder i böcker går att använda ända upp i högstadiet då detta främjar fantasi och förståelse.

Biblioteket har enligt oss en central roll i skolan och vi hoppades genom vår studie kunna se att skolan, pedagogerna och eleverna kunde använda sig av biblioteket som ett hjälpmedel när det kommer till läsning. På båda våra skolor fanns ett bibliotek som våra klasser besökte varje vecka, mest i syfte att låna böcker och få tips om nyinkomna böcker. Bibliotekariernas roll var främst att hjälpa eleverna att hitta böcker som passade dem och i vissa fall även läsa för dem. I rapporten från skolverket (2007) kunde vi läsa om läsprogram som vittnar om hur viktigt biblioteket är för elevernas läsutveckling och vissa läsprogram har kunnat se elevernas utveckling till skillnad från de elever som inte deltog. En del av pedagogerna i såväl vår studie som i vår litteraturgenomgång menar dock att biblioteket i vissa fall blir som ett uppehållsrum där elever, oftast äldre, satt under sina raster i brist på aktivering eller riktiga uppehållsrum. Detta menade pedagogerna var en nackdel då bibliotekets mening och rogivande läsmiljö försvann. Vi anser dock att biblioteket med dess personal kan vara en dåligt utnyttjad resurs. Vi vill se mer lässamlingar och bredare utbud av böcker som tilltalar fler elever. Vi har upplevt det som att man ibland kan vara rädd för att ställa krav på skolbibliotekarierna, något som vi menar att man borde göra för att få fler levande biblioteksbesök. Vi har genom vår undersökning som nämnts tidigare fått reda på att bibliotekarierna i vissa fall hjälper eleverna att välja böcker och då väljer endast utifrån "läsnivå" vilket vi anser är en nackdel. Om en elev är någorlunda självgående i sin läsning så klarar de även av en lite svårare bok som exempelvis är skriven i elevens favoritgenre eller om ett ämne som eleven är intresserad av. Vi hävdar att intresset för boken kan fungera likt scaffolding-begreppet. Att eleverna kan kämpa vidare då det är något de brinner för och detta intresse blir då deras byggnadsställning av hjälp och stöd.

En av fördelarna med biblioteket ansåg de flesta pedagogerna var att det var tyst och mysigt och att man kunde sitta och slappna av i en soffa. Att lästillfällena ska vara mysiga, avkopplande och lugna var alla elever överens om, något som tyvärr var en omöjlighet i flera av klasserna. En av de tillfrågade pedagogerna hade soffa och två fåtöljer i klassrummet som eleverna i princip slogs om att få sitta i vid lässtunderna. Det råder en ekonomisk- och utrymmesbegränsning i dagens skola vilket drabbar klassrummens utformning hårt enligt oss. Man tvingas till att endast tänka praktiskt och får inte möjlighet att inreda klassrummet med de möbler och detaljer som gör elevernas lässtunder så givande som de skulle kunna vara. En av pedagogerna i undersökningen hävdade, likt även vi hävdar, att man som vuxen då man läser hemma inte sätter sig vid köksbordet utan helst i en soffa eller i en säng. Denna förutsättning finns inte i skolan vilket vi anser har en negativ påverkan på elevernas läsupplevelser.

Hur den didaktiska medvetenheten leder till att man når målen i kursplanen

Vår förhoppning var att vi under intervjuer med pedagogerna skulle se att de hade en didaktisk medvetenhet med litteratur- och läsundervisningen. Vi har under vår litteraturgenomgång fått ta del av avhandlingar som belyser en problematisk frånvaro av didaktisk verksamhet då det kommer till läsning. Vi anser att ett didaktiskt tänk i läsundervisningen är lika viktigt där som i alla andra ämnen. Enligt läroplanen ska vi som pedagoger hjälpa eleverna att nå målen i svenska. Ett av målen är att eleverna ska lära sig att läsa mellan raderna och detta är inget som vi tror kommer naturligt för eleverna utan de behöver hjälp och redskap för att nå dit. En övervägande del av pedagogerna hade en tydlig didaktisk medvetenhet av det vi kunde tolka av svaren från intervjuerna. De arbetade varierat med ett tydligt syfte och mål och som i många fall var utvärderingsbara. En av pedagogerna hade som vi tidigare nämnt mer fokus på skrivning för tillfället och vi inser givetvis att man inte kan ha lika mycket fokus på alla delar i skolan samtidigt men enligt oss är läsningen så pass viktig och även lätt att arbeta med i periferin att de inte är någon anledning att inte arbeta med det alls. På så vis kan man få med sig ett givande arbete med läsningen utan att behöva ändra sitt grundupplägg avsevärt. Enligt oss gynnas alla ämnen av en återkommande och grundlig läsfärdighetsträning.

En annan positiv insikt vi har nått efter denna undersökning är att de inblandade eleverna faktiskt var medvetna om pedagogernas upplägg och tanke rörande flera olika arbetssätt och delar av undervisningen. I synnerhet fördelarna med gruppläsning och samtalet som följer av gruppläsningen

var flertalet elever medvetna om samt uttryckte en uppskattning över vad de situationerna gav dem. Eleverna var mycket positiva till högläsningen och värderade pedagogernas inlevelse högt och menade att de var tillfällen som gav dem möjlighet att leva sig in i berättelser och utveckla sin fantasi. Detta var något som pedagogerna nämnde som en anledning till varför de använde sig av högläsning. Vi håller med om denna fördel med högläsning samt att vill vi påpeka funktionen med att eleverna lär sig att läsa med samma inlevelse och fantasi när de läser själva. I och med detta är det oerhört viktigt enligt oss att man inte slutar med högläsningen då eleverna kommer upp i en viss ålder. Vi anser att man kan låta högläsningen ta en större plats även i de högre årskurserna. En negativ insikt vi kom fram till genom denna undersökning var att en del av eleverna uttryckte en viss likgiltig känsla gentemot bänkboken. De elever som uttryckte sig på detta sätt såg bänkboken som ett, vad vi tolkar som, tidsfördriv. Detta kan enligt oss bero på hur pedagogerna väljer att framhäva bänkboksläsningen, ger man inte dessa stunder en atmosfär av entusiasm och glädje tror vi att man riskerar att eleverna uppfattar stunden som ett meningslöst tidsfördriv. Den didaktiska tanken med bänkboken kunde enligt oss i vissa fall utebli. Då det kommer till läsningen över lag var eleverna väl medvetna om väsentligheten av läsning och varför man bör kunna läsa på ett självständigt kritiskt sätt för att klara sig genom livet med alla dess påverkningar och utmaningar.

En av anledningarna till varför läsningen ibland kunde bli lidande i undervisningen var enligt en del av pedagogerna att man var stressad över tidsbristen. Det fanns enligt dem många andra delar i undervisningen som tog så mycket tid att man lät läsningen gå per automatik jämte den undervisning de ”var tvungna” att genomföra enligt alla olika kursplaner. Detta ställer vi oss starkt frågande till då vi som vi nämnt tidigare anser att de olika läsförmågor som nämns i kursplanen för svenskämnet är minst lika viktiga som att lära sig namnen på fåglar eller att automatisera lilla multiplikationstabellen. De pedagoger vi intervjuade nämnde även att man under långa perioder fokuserar mycket på de nationella proven och en av pedagogerna menade även att de nationella proven ligger till grund för allt. Klarade sig eleverna på de nationella proven menade hon att eleverna nått upp till de olika mål kursplanerna förordar. Enligt oss kan detta vara en svår balansgång då man eventuellt kan förlitade sig för mycket på proven i sig, vi anser att man ska ha ett större fokus på att lära för livet. Att lära för livet hör enligt oss ihop med en god kunskapsomvandling. Enligt det sociokulturella tar man del av kunskap i grupp men internaliserar den individuellt och det är viktigt att denna internalisering leder till en befäst kunskap, en kunskapsomvandling som varar livet ut. Att göra kunskap till sin egen kräver att man ger eleverna redskap och metoder för att klara av det både själva och med hjälp av andra. Under vår undersökning har vi lagt märke till att de inblandade eleverna ges goda förutsättningar att klara av detta på egen hand. De didaktiska hjälpmedel eleverna fick genom pedagogernas undervisning var på många områden väl acceptabla men vi anser dock att man trots detta i vissa fall bör arbeta mer med exempelvis förmågan att läsa mellan raderna samt att kunna förhålla sig kritiskt till en text. Ett fenomen vi såg under våra intervjuer var att man tenderade att hävda att en del av arbetet med elevernas läsförmågor var sådant som borde beröras på antingen tidigare eller senare stadier. Exempelvis ansåg en av lärarna i årskurs fem att man bör lära sig och arbeta med att samtala om böcker i lågstadiet, samtidigt som läraren på samma skola i årskurs tre ansåg att det var sådant man arbetade med när eleverna var äldre. Kunskaperna faller då enligt oss mellan stolarna. Vi anser att man ska arbeta med alla olika läsförmågor i alla årskurser men med olika svårighetsgrader och infallsvinklar. Ju tidigare man introducerar delar av läsningen desto större förståelse och fallenhet får eleverna att klara av de succesivt svårare utmaningar de möter i sin skolgång.

När vi valde undersökningsskolor till vår studie valde vi medvetet en mångkulturell skola och en homogen detta för att vi ville ta reda om det eventuellt kunde skilja sig i arbetet med läsningen då eleverna har olika språkliga grundförutsättningar. Det vi kunde se var att man på den mångkulturella skolan arbetade mer medvetet med språket med tanke på elevernas språkliga nivå. Man samtalade mer om texter och svåra ord då eleverna inte har dem med sig naturligt från starten. När det kommer till arbetet med läsförståelsen tycker vi över lag att skolorna arbetar ganska lika. Både Valterskolan och Götaskolan har ett medvetet arbetssätt där de aktivt varierar arbetsformer

och oftast tar till vara på tillfällena att stimulera läsningen. I Göstaskolan, den mångkulturella, utgick man ofta från läsgrupper där eleverna kunde hjälpa varandra både språkligt och mentalt. I Valterskolan använde man sig mer av läspar än läsgrupper en anledning till detta kan enligt oss eventuellt vara att eleverna som har en språklig grund att stå på själva kan föra samtalet framåt med mindre språkliga hinder än vad de eleverna med svagare vokabulär kan. Vi märkte även en skillnad på eleverna hur de uttryckte sig i enkäterna, eleverna på Göstaskolan fokuserade mycket på uttal, ord och begrepp och även framtidsvisioner där läsningen är en förutsättning. Eleverna på Valterskolan nämnde till skillnad från Göstaskolans elever, att läsningen ger dem fantasi, spännig och avkopplande stund. En del av dem nämnde likt Göstaskolans elever vikten av läskunskaper för framtiden. Vi kan uppleva det utifrån enkätsvaren som att man överlag uppfattade läsningen utifrån ett mer rekreativt syfte på Valterskolan än på Göstaskolan. På Göstaskolan var eleverna väl medvetna om att de hade ett språk att komma ikapp och att läsningen var en viktig byggsten i detta arbete samt att det var en förutsättning för att få ett yrke i framtiden. På Valterskolan kan vi misstänka att läsningens funktion får en annan vinkling, då det som Göstaskolan fokuserar på rent språkligt redan byggts upp i eleven genom deras uppväxt. Denna åsikt delade även en av pedagogerna på Göstaskolan, som menade att svenska elever får mycket av deras arbete ”gratis”. En annan stor skillnad vi lade märke till på de olika skolorna var hur delaktiga föräldrarna var i elevernas utbildning. Vi såg utifrån svaren i elevernas enkät, en stor skillnad i hur mycket föräldrarna på Göstaskolan kontra Valterskolan dels läste själva men också hur mycket de läste för sina barn. På Valterskolan läste fler föräldrar högre upp i årskurserna och läste även oftare själva än vad de gjorde på Göstaskolan, enligt elevernas. Detta tror vi kan bero på att den språkliga grundförutsättningen som saknas hos eleverna även lyser med sin frånvaro hos föräldrarna. En av pedagogerna menade även att i vissa fall är eleverna såpass mycket bättre på svenska än sina föräldrar att föräldrarna hellre ber ett äldre syskon läsa för eller med dem. Vi tror att läsförståelsen och läsförmågan kan gynnas mycket av ett läsande hem. Inte bara att föräldrar läser med eleven utan även att eleven ser sina föräldrar läsa själva, att de får en verklighetsanknytning med läsningen. Det är lätt för oss som pedagoger att påstå att det är roligt och avkopplande att läsa och att det är en viktig förmåga som alla medborgare i ett fungerande samhälle måste besitta, men det är även viktigt att elevernas största förebilder och påverkande vardagsgestalter visar detta på ett tydligt sätt.

Även om samhället kräver att man kan läsa så är det tyvärr inte alla som är så pass självgående i läsningen att de klarar av alla medborgerliga prövningar. Vi lever i ett demokratiskt samhälle där man förväntas kunna fatta demokratiska beslut och vara med och påverka samt ta del av sin omgivning. Vi har under våra VFU-perioder stött på föräldrar som inte kan läsa alternativt inte kan läsa på svenska, vilket försvårar vardagen för dem avsevärt. Vi anser att det är alla människors rättighet att kunna läsa och alla pedagogers skyldighet att göra allt i sin makt för att få eleverna läskunniga. Några av de elever som vi har stött på har inte föräldrar som kan läsa för dem hemma och en av pedagogerna såg det därför som sitt ansvar att vara den vuxna personen i elevens vardag som både läser för dem och framhäver sin egna privata läsning. Vi anser att det är en viktig uppgift för oss som pedagoger att bidra till självständiga medborgare och i FN:s barnkonvention står det att: *”Undervisningen ska syfta till att utveckla barnets fulla möjligheter och respekt för mänskliga rättigheter.”* (UNICEF, barnkonventionen). En förutsättning enligt oss för att detta ska vara möjligt är att eleverna får en god läsförståelse och läsförmåga.

I kursplanen för svenska står det i LGR11 att undervisningen ska syfta till att eleverna ska finna lässtrategier för att både förstå och tolka texter och analysera olika skönlitterära böcker. Eleverna ska också kunna anpassa sin läsning till olika typer av texter så som fakta, poesi, instruktioner och tidningar samt se texterna i dess sammanhang. Redskap ska även ges för att eleverna ska kunna förstå texters budskap och kunna urskilja det som står skrivet mellan raderna (Skolverket, LGR11, s., 222-224). Utifrån dessa delar i kursplanen har vi skapat våra frågeställningar som har varit en utgångspunkt för vår undersökning. Vi ville ta reda på hur pedagogerna ansåg sig nå dessa mål samt hur bästa väg dit såg ut. Vi anser att de skolor och de pedagoger vi undersökt uppfyller dessa mål i stora drag, de arbetar aktivt och medvetet med sin läsundervisning och kunde flertalet gånger syfta

till kursplanen då de talade om sin undervisning. Dock anser vi att det var för lite konkret undervisning i hur man läser mellan raderna samt varför man bör klara av att göra det. Vi menar att man ska vara tydlig med vad man vill med undervisningen, vi tolkar det utifrån pedagogernas svar som att de ofta bakar in läsningen mellan raderna i exempelvis boksamtal eller liknande. Detta kan vara ett effektivt sätt att arbeta med det, men vi vill ändå påstå att det finns en väsentlighet i att eleverna lär sig förmågan från grunden, med endast mellan raderna som en funktion. Är eleverna medvetna om vad man gör och varför man gör det tror vi att kunskapen blir mer befäst i individen samt att de självmant kommer kunna bidra med alternativa tolkningar och vinklingar i exempelvis boksamtal. Som vi nämnt tidigare använde en av pedagogerna sig av stenciler för att träna elevernas läsning mellan raderna, vilket i praktiken kan vara ett effektivt komplement till undervisningen. Vår åsikt är dock att stenciler, om man inte presenterar samt arbetar med dem på rätt sätt, kan tendera att överlag bli platt och innehållslöst, ett lösryckt moment som kan vara svårt att koppla till en meningsfull undervisning. Just i detta fall vet vi inte hur pedagogen i fråga presenterade materialet, men eleverna var vana vid att arbeta med det och förstod funktionen av det. Men bortsett från läsningen mellan raderna kunde vi tolka det som att pedagogerna hade ett medvetet didaktiskt tänk med sin pedagogiska planering och undervisning. De hade en bredd i arbetssätt och flera alternativ då elever mötte hinder som var för svåra att ta sig genom eller om de helt enkelt hade tröttnat på en specifik uppgift. Sammanfattningsvis har vi utifrån intervjuerna tolkat det som att de anser att man når målen då man har ett klart syfte, är insatt i kursplanen, varierar sitt arbetssätt samt är medveten om elevernas förutsättningar. Det är enligt oss viktigt att man dokumenterar väl och känner sina elever så att man kan ge dem den bästa individuellt anpassade undervisningen som varje elev behöver och har rätt till. Ger man dem goda individuella förutsättningar kommer man långt även i gruppen, man får elever som vågar ta plats samt klarar av att möta klasskamraternas tolkningar och åsikter såväl angående litteratur och läsning som i andra ämnen och andra icke skolrelaterade livssituationer. Ett gyllene tillfälle för dokumentation av läsningen är de tidigare nämnda läsloggarna, något som även Jönsson nämner i rapporten från skolverket (Skolverket, 2007, s., 78). Vår litteraturgenomgång har även visat på fördelarna av att ha ett varierat och genomtänkt arbetssätt. Holmberg & Malmgren (1979) nämner också hur viktigt det är att man har ett helhetstänk och ett tydligt sammanhang i sin undervisning, något som vi anser att våra pedagoger till stor del har. Men som med all undervisning så finns det brister och delar att arbeta mer med även då det kommer till läsundervisningen. Vi tror tyvärr att det är svårt att komma undan detta problem, dagens skola fylls med mer och mer obligatoriska delar och det blir inte lättare att hantera detta då klasserna även blir större och större.

I och med de växande klasserna anser vi att det sociokulturella arbetssättet kan vara mycket givande (Imsen, 2006, s., 50-53). Böjar man från början att forma en klass i denna teoretiska anda tror vi att eleverna kan bli självgående i många gruppkonstellationer och att detta kan gynna klassrumsmiljön. Att eleverna kan föra egna samtal då pedagogen kan fungera som observatör och då det behövs en samtalshjälp. I det sociokulturella perspektivet används bland annat begreppet scaffolding som syftar till en byggnadsställning av hjälp och redskap. Denna hjälp och dessa redskap kan vara i form av lärarens kunskap, olika arbetssätt och även andra elever. Om man lyckas bygga upp en fungerande byggnadsställning runt eleverna har de bättre förutsättningar att komma längre i sin proximala utvecklingszon, då de kommer till att utveckla sin kunskapsvärld. Den proximala utvecklingszonen är som Imsen (2006) beskriver det, den del av elevens kunskapsuppfattning där de behöver stöd av pedagoger eller andra elever som befinner sig längre i sin kunskapsutveckling för att eleven ska kunna ta sig vidare. Enligt oss är det viktigt att man bidrar med dessa utmanande tillfällen då eleven kan få aha-upplevelser. Sådana tillfällen kan vara i samtal med andra elever, vid lässtunder där äldre elever eller pedagoger läser för och tillsammans med eleven. Kunskapen blir dock inte elevens egen innan den har internaliserats hos eleven. Med språket som grund i den sociokulturella teorin blir samtalet ett naturligt redskap och vi anser att litteratur och texter även ska samtalas inte bara läsas. Vi tycker att läsningen gynnas avsevärt genom att man både enskilt och i grupp bearbetar innehållet och utbyter erfarenheter och kunskap med varandra. Vi tolkar det också som att pedagogerna i undersökningen hade en sociokulturell grund trots att vi inte

diskuterade denna specifika teori med dem under intervjuerna. De hade ett stort fokus på samtal, samtal som flera av dem ansåg var ovärderliga för elevernas kunskaps- och läsutveckling.

Slutsats

Vi har genom vår studie kunnat finna svar på våra frågeställningar, bland annat kunde vi se att pedagogerna har ett genomtänkt didaktiskt arbetssätt när det kommer till att nå målen angående läsfärdighet i läroplanen. Pedagogerna anser att det bästa sätt att nå dit är att arbeta varierat och med ett tydligt syfte som eleverna kan ta del av. De menar också att samtal och reflektion då det kommer till läsning är en förutsättning för att kunna gå på djupet i texters budskap samt att kunna vidga sina kunskapsvyer genom kamraternas olika infallsvinklar. Pedagogerna menar även att elevernas närvaro och delaktighet är ett villkor för en så god utveckling som möjligt. Då det kommer till de olika språkliga grundförutsättningarna menar pedagogerna att man i viss mån ändrar sitt arbetssätt med läsning. Pedagogerna på Göstaskolan lade stort fokus på ord- och begreppsinsläring då de eleverna får börja mer "från början" med språket när de börjar i skolan, till skillnad från elever med svenska som modersmål, som på Valterskolan. Det framkom även tydligt i enkätundersökningen att eleverna var väl medvetna om pedagogernas tanke med undervisningen och fördelar/nackdelar med olika arbetssätt. De kunde själva uttrycka fördelar som språk och fantasi och nackdelar som tråkiga böcker och pinsamma stunder vid elevernas egna högläsningstunder.

Det resultat vi har fått fram under denna undersökning är alltså att läsningen, enligt våra intervjuade pedagoger, inblandade elever och vår litteraturgenomgång, gynnas av ett aktivt arbete. Att man som pedagog har ett genomtänkt syfte med läsundervisningen och inte bara låter den bli ett tidsfördriv då ordinarie skoluppgifter är klara. Man måste även samarbeta väl med pedagoger i tidigare/senare årskurser och vara väl medveten om vad de vill och tänker arbeta med, då vi har upptäckt (som även tas upp i vår litteraturgenomgång) att en del läsförmågor faller mellan stolarna då man tror att tidigare eller senare stadier har eller kommer behandla det. Detta gäller givetvis alla ämnen men vi misstänker att läsningen eventuellt kan drabbas hårdare av detta då man som elev kan uppnå de rent mekaniska målen och därmed klarar sig rent läsmässigt för kommande årskurser. I de mer informationsbaserade ämnena som NO/SO prickas elevernas kunskaper av efterhand och det står tydligare i kursplanerna vad eleverna ska kunna inför kommande årskurser. Att kunna samtala om böcker och dess innehåll står inte explicit i läroplanen, men är ändå ett arbetssätt som kan gynna eleverna då det kommer till att kunna läsa kritiskt och med eftertanke. Pedagogerna i vår studie hade vid ett tillfälle missat

att kommunicera med varandra kring vilka arbetssätt de använder sig av vilket resulterade i att båda tog för givet att den andre genomförde det. I slutändan är det eleverna som blir lidande och de förlorar enligt oss en dimension av läsningen.

Vårt syfte med denna studie var att få kunskap om vilka arbetssätt pedagoger använder sig av för att nå målen för lässtrategier/förmåga i LGR11. Vi vill ta reda på vad som är mest utvecklingsmässigt gynnsamt för såväl individ som grupp, samt belysa detta utifrån en mångkulturell skola och en homogen skola med majoritet av elever med svenska som modersmål. Utifrån vårt syfte har vi formulerat en problematik angående läsningen, denna problematik är att vi har uppfattat att läsningen blir åsidosatt och elevernas läsförmågor drabbas. Vi har genom denna undersökning kunnat se att denna problematik inte har varit så allvarlig som vi trott på de skolor som vi undersökt. Vi har funnit svar på vårt syfte, svar som visar att pedagogerna arbetar medvetet med läsningen och de anser att de inte kan förlita sig på endast ett arbetssätt, utan måste kombinera olika tillvägagångsätt. De vi har sett som mest utvecklingsmässigt gynnsamt för såväl individ som grupp är alltså att arbeta varierat och en specifik del är de reflekterande djupgående samtalen kring böcker så kallade boksamtal. Detta arbetssätt är lika gynnsamt oavsett vilka språkliga grundförutsättningar eleverna har detta då samtalen utvecklar olika förmågor och ger chans till en god samarbetsmiljö bland eleverna. Klasskamraterna kan fungera som scaffolding för den elev som i en specifik situation ska uttala sig och behöver hjälp i sina tankegångar oavsett om det gäller att hitta ett visst svenskt ord eller att komma fram till en slutsats.

Vi ställer oss fortfarande frågande till hur givande arbetet med bänkboken är för elevernas utveckling, då eleverna lämnas ensamma i sin läsning och inte gör något reflekterande efterarbete med boken så spekulerar vi i hur gynnsamt det faktiskt är. Hur kan man då veta att eleverna läser med eftertanke och inte bara vänder blad? Vi anser att någon form av dokumentation eller reflekterande efterarbete bör ske under tiden som eleven läser en bok, det kan vara i form av samtal eller enkla frågor där elev får tänka efter och utmanas med frågor om dolda budskap mellan raderna. Eleverna kan också utvecklas av att berätta för sina klasskamrater om boken, alltså sätta sina egna ord på texten. Alla former av skolarbete ska i viss mån kunna utvärderas och dokumenteras vilket vi anser är minst lika viktigt för läsning som för vilket annat skolämne som helst. Vi ställer oss frågande till hur man ska kunna utvärdera om eleven ständigt lämnas ensam i sin bänkboksläsning. En annan nackdel med att elever läser enskilt är att man tappar den sociokulturella aspekten av läsningen. Vi anser att vårt sociokulturella förhållningssätt till läsning har stärkts genom denna undersökning. Vi har märkt av fler fördelar än nackdelar i arbetet med läsning som våra intervjuade pedagoger har genomfört. De har ofta utgått från gruppläsning, gruppsamtal och gruppövningar, vilket vi tillsammans med elevernas svar i enkäten har tolkat som mycket positivt för läsutvecklingen och kunskapsomvandlingen. Detta teoretiska förhållningssätt leder enligt oss till mer befästa förmågor och en bättre väg mot målen i kursplanen.

Värdering av studien

Vi är medvetna om att vår studie är genomförd på ett begränsat antal pedagoger och elever vilket gör att det vi kommer fram till i slutsats och diskussion relaterat till resultatet inte ger ett allmängiltigt svar på våra frågor. Det vi kommer fram till är direkt relaterat till våra specifika informanter och kan möjligtvis ge en inblick i hur det kan se ut på svenska skolor. Vi påstår därmed med inte att de är applicerbart på andra skolor då det hade krävt en mer omfattande studie. Studien är grundad på samtalsintervjuer och enkäter, och dessa metoder för insamling av data anser vi är ett bra angreppssätt för en studie som vår. Vid intervjuer får informanterna möjlighet att uttrycka sig relativt fritt och det finns chans för följdfrågor vilket ger uttömmande samtal och givande svar. Enkätundersökningen var utformad med både svarsalternativ och öppna frågor vilket gav eleverna relativt god möjlighet att förmedla sina tankar och åsikter. Dock finns det brister även med dessa

metoder, pedagogernas svar kan bli riktade och allmänt positiva då man kan uppleva en press från oss som intervjuaren och därför eventuellt vill vara oss till lags. Samtalsintervjuer är även tidskrävande vilket gör att man under en angiven och pressad tid inte får den mängd informanter som studien hade gynnats av. Vi kan även uppleva att studien hade gynnats av att intervjua eleverna, då var och en för sig för att få mer nyanserade svar. Dock ser vi att vår studie har en bra balans med de metoder vi valt. Vi hade inga direkta bortfall i våra undersökningar bortsett från att en del elever inte besvarade alla frågor i enkätundersökningen, detta tror vi i stort inte påverkade enkätresultaten eller studien i sin helhet. Resultatet vi har fått fram har inte värderats av oss vid sammanställningen utan allt av relevans till ämnet har lyfts fram. Vi har valt att citera de delar som mest berörde våra frågeställningar och vårt syfte, resterande data valde vi att sammanfatta i löpande text. Som Stukát (2011) skriver är det viktigt att värdera sitt resultat och ifrågasätta hur pålitliga sina källor är, detta gäller såväl informanter som litteratur som berörs i studien. Vår litteratur anser vi är pålitlig och relevant då den tar upp liknande problemformuleringar och även återkommer som referenser i flertalet tidigare studier som gjorts. Vi upplever det även som att våra informanter är pålitliga för studien då de har utbildning i ämnet och är rutinerade yrkesverksamma pedagoger.

Under arbetets gång har vi stött på flera olika infallsvinklar och problemområden som har anknytning till vårt valda ämne. Vi vill härmed ge tips på följande forskningsmöjlighet. Vi har under arbetets gång insett hur stor roll hemmet spela in i elevens läsutveckling, såväl som i alla andra ämnen. När de kommer till läsning har vi dock sett hur viktigt det är att föräldrar eller vårdnadshavare visar ett stort personligt intresse både för elevens läsning och sin egen. Vi kunde inte hitta tidigare forskning som gick på djupet i denna fråga och anser därmed att det kan vara en viktig och utmanande undersökning i forskningssyfte.

Referenslista

- Esaiasson, P. (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2007. Malmö.
- FN, Barnkonventionen, <http://unicef.se/barnkonventionen>
- Holmberg, O. & Malmgren, L. (1979). *Språk, litteratur och projektundervisning*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Hedenström, S., Holmén, A. & Lundgren, L. (2010). *Läskonster: nya former för lässtimulans : slutrapport från projektet Läskonster*. Uppsala: Länsbibliotek Gävleborg.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. (4., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2007. Malmö.
- Molloy, G. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. (2., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- PIRLS, (2006). Progress in International Reading Literacy Study, <http://timss.bc.edu/>
- Arias, M., & Ljungdahl, A. (2009) "Man känner sig så speciell". I Rydbeck, K. (red.). *Spelar skolbibliotek en roll? [Elektronisk resurs] : en presentation av fem projekt från en forskningscirkel om skolbibliotek*. (s 17-33) Uppsala: Uppsala univ., Institutionen för ABM.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Sverige. Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- 13,000 Kids Can't Be Wrong – Student Learning through Ohio School Libraries: The Ohio Research Study, <http://www.oelma.org/OhioResearchStudy.htm>

Bilagor

Enkät till elever

1. **Tycker du att läsning är kul? Ringa in.**

Ja, jätteroligt Ja, roligt Det är okej Tråkigt

Varför? _____

2. **Tycker du att det är viktigt att kunna läsa? Ringa in.**

Ja Nej Vet inte

3. **Om du svarade ja, varför tycker du att är det viktigt?**

Svar: _____

4. **Vad tycker du om när fröken läser högt för klassen?**

Svar: _____

5. **Brukar dina föräldrar läsa högt för dig? Ringa in.**

Ja, ofta Ja, ibland Nej

6. **Brukar dina föräldrar läsa själva? Ringa in.**

Ja, ofta Ja, ibland Nej

7. **Om du svarade ja, vad läser de? Tidningar, böcker och liknande..**

Svar: _____

8. **Vad tycker du mest om att läsa? Exempelvis tidningar eller böcker..**

Svar: _____

9. **Vad tycker du om att läsa i grupp? Ringa in.**

Roligt Annorlunda Vet inte Tycker inte om det

10. **Var läser du helst? Exempelvis soffa, bänk, myshörna..**

Svar: _____

11. **Varför just där?**

Svar: _____

12. **Brukar du prata om det du läser, böcker, tidningar eller skolböcker? Ringa in.**

Ja, ofta Ja, ibland Vet inte Nej Aldrig

13. **Om du svarade ja, hur brukar du prata om det? I helklass, i grupper, med kompiserna? Ge exempel!**

Svar: _____

14. **Tycker du att det är roligt att prata om sådant man har läst? Är det viktigt?**

Svar: _____

15. **Gillar du att läsa i din bänkbok?**

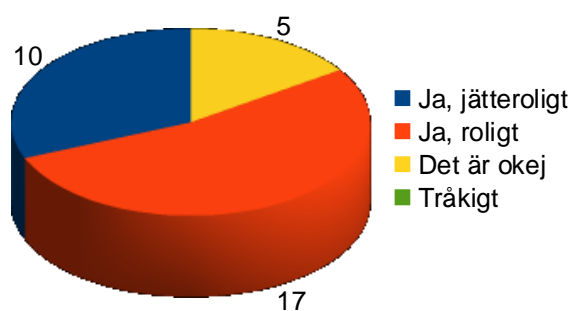
Svar: _____

Intervjufrågor till pedagoger

1. Hur jobbar ni med läsning?
2. Vilka arbetsformer tillämpar du? Vilka lässtrategier arbetar du med?
3. Jobbar ni med arbetssätt för att utveckla elevernas förmåga att se inferenser d.v.s. att läsa mellan raderna? Hur isf?
4. Vilken strategi/arbetsform upplever du uppskattas mest av eleverna?
5. Varför tror du att de uppskattar just denna arbetsform? Hur kommer deras uppskattning till uttryck?
6. Vilken strategi/arbetssätt anser du är mest gynnsam och varierad för att eleverna ska nå målen i kursplanen? De mål vi syftar till är:..... (Vi läser upp mål för mål och de får svara för varje mål)
7. I många av de avhandlingar vi har läst så är det många lärare som nämner Aidan Chambers pedagogiska tanke om boksamtal, är det något du känner till? Använder ni er av boksamtal?
8. Isf. Upplever du att de samtalen har gett något, vad?
9. Vilka intryck får ni från eleverna i de samtalen?
10. Använder ni er av exempelvis läsdagböcker/läsloggar? Eller annan form av dokumentation?
11. Hur uppföljs detta isf?
12. Hur använder ni er av klassrummets miljö/utformning i kombination med läsningen? Soffa myshörna osv!?
13. Efter det att eleverna har knäckt läskoden uppfattar vi det som att många elever lämnas ensamma i sin bänkboksläsning. Hur ställer ni er till det?
14. Har ni något samarbete med biblioteket? Isf hur?
15. Vem väljer böckerna och hur?
16. Hur delaktig är er bibliotekarie?
17. Jobbar ni med högläsning? När och varför, har ni då ett syfte?
18. Hur skapar ni läslust om det är brist på sådan?
19. Använder ni läsgrupper/läspar? Isf, i vilket syfte?
20. Ämnesintegrerad gruppläsning, använder ni det? Ex. Historia, gruppläsning av faktaböcker.
21. Använder ni eller har ni använt s.k. ”glassläsning/utmaningsläsning? Isf i vilket syfte?
22. Har eleverna läsläxa? Jobbar ni med den i efterhand?
23. Tar ni hjälp av hemmet? Isf, hur?
24. Vad anser ni om att jobba med läsning som färdighet (Med färdighet menar vi inte bara kodavläsning utan förmåga att läsa med eftertanke, mellan raderna osv.)?

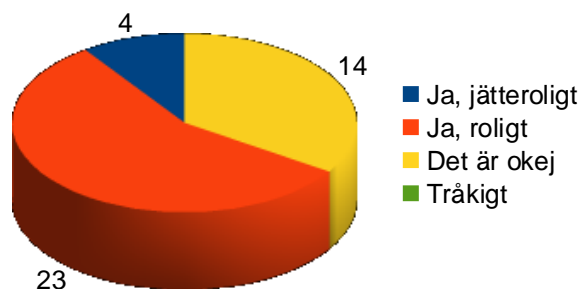
Diagram sammanställda från elevernas enkätredovisning:

Diagram 1: Årskurs 3, Tycker du att läsning är kul?



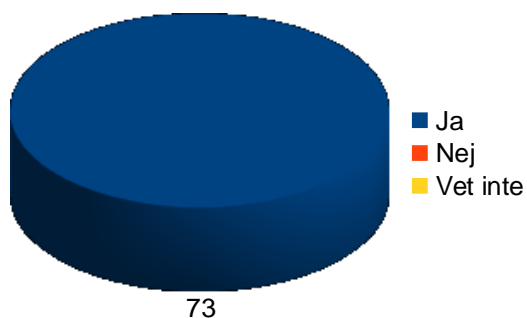
n = 22

Diagram 2: Årskurs 5, Tycker du att läsning är kul?



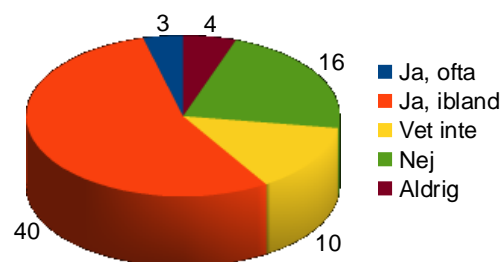
n = 41

Diagram 5: Årskurs 3 och 5, Tycker du att det är viktigt att kunna läsa?



n = 73

Diagram 6: Årskurs 3 och 5, Brukar du prata om det du läser? Exempelvis böcker, tidningar eller skolböcker..



n = 73