



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Femteklasselevers uppfattningar om fri läsning som klassrumsaktivitet

Moa Sjöberg

Självständigt arbete L6XA1A

Handledare: Elisabeth Ohlsson

Examinator: Lars-Erik Olsson

Rapportnummer: HT16-2930-038-L6XA1A

Titel

Femteklassares uppfattningar om fri läsning som klassrumsaktivitet

Författare

Moa Sjöberg

Handledare

Elisabeth Ohlsson

Examinator

Lars-Erik Olsson

Datum

2016-01-11

Nyckelord

Skönlitterär läsning, social miljö, fri läsning, läsförmåga, skolmiljö, elevperspektiv.

Sammanfattning

Denna kvalitativa intervjustudie har gjorts utifrån elevperspektiv. Studien har till syfte att presentera elevers uppfattningar om den fria läsningen i klassrummet och på vilket sätt lärare påverkar den sociala miljö som omgärdar den. Resultatet har samlats in genom parintervjuer med tio elever i årskurs 5 på en skola i Västsverige. Studien behandlar de effekter som skönlitterär läsning kan ge, så som ett utökat ordförråd och utvecklad empatisk förmåga. Utöver det så presenteras sociala faktorer som gynnar läsning, till exempel läsande förebilder och samtal om litteratur. Resultatet av empirin visar att de medverkande eleverna har goda uppfattningar om vikten av skönlitterär läsning, men att läsningen som klassrumsaktivitet framförallt används för att skapa en lugn stund. Lärarens påverkan på den sociala läsmiljön är eleverna inte medvetna om, och de efterfrågar mer schemalagd tid till fri läsning i klassrummet med en lärare i aktiv roll.

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	1
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	1
1.2 DISPOSITION.....	2
2 BEGREPPSDEFINITION	2
2.1 DEN FRIA LÄSNINGEN.....	2
2.2 DEN SOCIALA MILJÖN OCH SKOLKLIMAT.....	3
2.3 LÄSFÖRMÅGA.....	3
3 BAKGRUND OCH LITTERATURGENOMGÅNG	4
3.1 SKÖNLITTERATURENS PLATS I SKOLAN.....	4
3.2 MILJÖER SOM FRÄMJAR FRI LÄSNING.....	5
3.3 FÖLJDER AV FRI LÄSNING.....	6
3.3.1 <i>The rich-gets-richer eller The winner takes it all</i>	7
4 AVGRÄNSNINGAR	7
5 TEORETISK FÖRANKRING	8
5.1 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV.....	8
5.1.1 <i>Den proximala utvecklingszonen</i>	9
5.2 RECEPTIONSTEORI – MÖTET MELLAN LÄSARE OCH TEXT.....	9
6 METOD, ANALYS OCH MATERIAL	10
6.1 METODVAL.....	10
6.1.1 <i>Elevintervju</i>	10
6.1.2 <i>Parintervju</i>	10
6.2 URVAL.....	11
6.3 GENOMFÖRANDE OCH EFTERARBETE.....	11
6.4 ANALYSVERKTYG.....	11
6.5 METODDISKUSSION.....	12
6.5.1 RELIABILITET, VALIDITET OCH GENERALISERBARHET.....	12
6.6 FORSKNINGSETISKA ASPEKTER.....	13
7 RESULTATREDOVISNING OCH ANALYS	14
7.1 VIKTEN AV FRI LÄSNING.....	14
7.2 FRI LÄSNING I SKOLAN.....	15
7.3 HUR LÄRARE MEDVERKAR TILL EN GOD LÄSMILJÖ.....	16
7.4 SAMMANFATTNING AV RESULTAT.....	17
8 DISKUSSION	18
8.1 EFFEKTER AV FRI LÄSNING.....	18
8.2 ELEVERS UPPLEVELSER AV DEN FRIA LÄSNINGEN SOM KLASSRUMSAKTIVITET.....	18
8.3 LÄRARE SOM MEDVERKAR TILL EN GOD LÄSMILJÖ.....	19
8.4 HEMMILJÖNS BETYDELSE.....	19
8.5 IMPLIKATIONER FÖR DEN PEDAGOGISKA PRAKTIKEN.....	20
9 SLUTSATS	20
9.1 FÖRSLAG PÅ FRAMTIDA FORSKNING.....	21
10 REFERENSER	22
11 BILAGA A: BREV TILL VÅRDNADSHAVARE	25
12 BILAGA B: FORSKNINGSPRÅG	26

1 Inledning

Skönlitterär läsning är av stor vikt för att utveckla bland annat läsförmågan och ordförråd (Clark & Rumbold, 2006, Molloy, 2002, Myrberg, 2000 m.fl.). I ett samhälle som det vi lever i, där det skrivna språket utgör en stor del av vardagen, är en svag läsförmåga något som sannolikt kan bli problematiskt. Eleven som slutar skolan med en negativ attityd till läsning kan även senare i livet söka sig till språkfattiga miljöer och risken är att individen inte uppfyller arbetslivets krav på läskunnighet (Myrberg, 2000). Läraren är en av de viktigaste faktorerna för läsutveckling och kan många gånger kompensera för en språkligt torftig hemmiljö (Barber & Mourshed, 2007:34). Detta betyder alltså att man som lärare är ansvarig för att medverka till ett klassrum där läsning och läsförmåga kan utvecklas.

Den här studien ämnar inte presentera hur lärare bör arbeta med själva undervisningen kring skönlitterär fri läsning. Istället ligger fokus på elevers uppfattning om fri läsning i skolan och om hur de anser att läraren medverkar till en god, social läsmiljö. Ett grundantagande för denna studie är att läsning i skolan förekommer i en social kontext och att läraren som läsande förebild är viktig i sammanhanget.

Skönlitterär läsning handlar om mer än att utveckla läsförmåga och mängdläsning. Där sakprosan ger fakta ger skönlitteraturen förståelse. Den skönlitterära läsningen kan bjuda på en resa som inte kräver några pengar, bara ett lånekort på stadens bibliotek. Hur många kartor, siffror och fakta geografiboken än förmedlar är det Katarina Taikons huvudkaraktär Katitzi som tar sig in i vårt medvetande och som ger inblick och förståelse för andra människors perspektiv. Skolverket (2011b) presenterar hur skönlitterära texter till exempel kan vara en källa till tröst och stöd för den som söker svar på frågor om livet och världen vi lever i.

Stora insatser har satts in för att förbättra de svenska elevernas läsförmåga. Regeringen har bland annat satt samman en delegation för läsfrämjande insatser i och utanför skolan med syfte att bidra till att ge alla barn mer likvärdiga förutsättningar att utveckla sin läsförmåga och ta del av litteraturens breda utbud (Kulturdepartementet, 2016). Skolverket har utformat *Läslyftet*¹, där en modul behandlar vilken roll den sociala läsmiljön i skolan spelar i elever läsintresse och inom det området tar denna studie inspiration.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att från ett elevperspektiv undersöka vilka följder den fria skönlitterära läsningen har för elever i skolan, samt hur de upplever den som en del av undervisningen. Syftet är också att undersöka hur lärare i studien genom sitt agerande implicit påverkar läsmiljön i klassrummet. Frågeställningarna som undersökningen har som avsikt att besvara är följande:

1. Vilka effekter upplever eleverna i studien att den fria läsningen ger?
2. Hur upplever eleverna den fria läsningen som klassrumsaktivitet?
3. På vilket sätt upplever eleverna att lärare medverkar till en god läsmiljö?

¹ Läslyftet är en fortbildningsinstans för lärare som ska öka elevernas läsförståelse genom att utveckla kvaliteten i undervisningen.

1.2 Disposition

Den här studien är indelad i sex huvuddelar. Dessa är: *begreppsdefinitioner*, *bakgrund och litteraturgenomgång*, *teoretisk förankring*, *metod*, *resultat* samt *diskussion*. Närmast följer en begreppsdefinition där fri läsning, social miljö och läsförmåga tydliggörs. Därefter kommer ett kapitel som berör bakgrund till studiens syfte; fri läsning och sociala miljöer, samt tidigare forskning och litteratur som är väsentlig för denna studie. Där beskrivs skönlitteraturens ställning idag, vilka element som främjar fri läsning samt vilka följder denna kan ge.

Kapitel 4 beskriver för vilka avgränsningar som har gjorts av hänsyn till studiens omfång. Efter det följer kapitel 5, där det redogörs för vilken metod som har använts vid insamling av empiri, kvalitativa semistrukturerade parintervjuer, samt en förklaring till varför och på vilket sätt genomförandet har skett. I kapitlet ingår också hur urvalet av respondenter gjordes, verktyg för analys, metoddiskussion, reliabilitet, validitet och generaliserbarhet och kapitlet avslutas med forskningsetiska principer.

I kapitel 6 redovisas studiens resultat. I det sista kapitlet diskuteras studiens forskningsfrågor utifrån det resultat som har samlats in, och avslutningsvis lämnas förslag på fortsatt forskning.

2 Begreppsdefinition

För att kunna tala om den fria läsningen, den sociala miljön och läsförmåga presenteras här ett försök till begreppsdefinition utifrån aktuell forskning.

2.1 Den fria läsningen

Begreppsbanken för den tysta, individuella läsningen är stor och ordvalen inom forskningen många. I en rapport på uppdrag av Kulturrådet; *Med läsning som mål* presenteras flera alternativ, till exempel lustläsning eller lustfylld läsning som en översättning av engelskans *reading for pleasure*. En annan närbesläktad gren innehåller frivillig läsning (*voluntary reading*), fritidsläsning (*leisure reading* eller *recreational reading*) eller lekfull läsning (*ludic reading*). (Andersson, 2015:20)

Just *lustläsning* är ett begrepp som återfinns i svensk läsforskning. Till skillnad från *fritidsläsningen* som enbart sker utanför arbetstid så är *lustläsningen* en möjlig del av skolans undervisning. I Kulturrådets rapport går dock att läsa det problematiska med begreppen som bygger på att läsningen alltid är lustfylld då anledningarna till att människor läser frivilligt är många och inte nödvändigtvis behöver höra samman med lust. Det är också en av två huvudanledningarna till att *fri läsning* fortsättningsvis kommer att vara det begrepp som används i den här studien. Den andra anledning till ordvalet är att det är diskutabelt huruvida det starkaste argumentet för läsning i skolan bör bestå i att det ger läsaren njutning, när det finns åtskilliga argument för att läsa ofta, vilket berörs längre fram. (ibid., 2015:21-22). I denna studie är fri läsning den aktivitet som sker under lektionstid, i fysiska böcker, på lärares uppmaning.

Fri läsning avser den läsning som vi utövar av egen fri vilja där vi vet att läsningen kommer ge oss tillfredsställelse, men den avser också läsning som har inletts på någon annans inrådan eller begäran men som fortsätter utövas eftersom intresse eller vällust uppstod. Den fria läsningen kännetecknas av texter som vi har valt själva, vid en viss tid och på en viss plats (Clark & Rumbold, 2006). Enligt Nell (1988) är fri läsning en form av rollspel där vi i fantasin tillåts upptäcka andra världar och ikläda oss andra roller. Holden (2004) instämmer i synen på läsning som en aktiv process och framhåller att bilden av läsning har gått från att

vara en passiv handling till en kreativ aktivitet.

2.2 Den sociala miljön och skolklimat

Enligt Kielhofner (2002) består den sociala miljö av människorna vi omger oss med. Varje person har ett socialt kontaktnät av relationer genom olika aktiviteter som den deltar i, som kollegor, vänner och familj. De sociala grupperna och aktiviteterna är sammanvävda med varandra och påverkas av individens levnadskultur. Den sociala rollen formas när gruppen influeras av aktiviteten och utvecklas beroende av personliga förmågor i relationer till omgivningens krav och stöd.

Westling-Allodi nämner ett antal mänskliga behov som kan stimuleras i en god social miljö, så som personlig utveckling, frihet och autonomi. Ett annat behov som kan tillgodoses är att vara delaktig i en gemenskap, att känna samhörighet med andra människor (ibid.,2011:61-62).

Inom skolans värld talas om det närbesläktade *skolklimatet*. Payne och Gottfredson beskriver skolklimat som skolans *inre processer* (2004:162, min översättning). Det kan till exempel handla om den sociala delen av skolan som organisation, sociala relationer mellan elever, personal och föräldrar samt det kulturella uppbyggandet av normer och värden som finns i skolan.

Tjernberg (2013) lyfter i sin avhandling lärares och elevers syn på vikten av en gemensam värdegrund, vilket i sin tur ger möjlighet att utveckla en god pedagogisk miljö. Den positiva följden av en god pedagogisk miljö är en god social miljö. Tjernbergs slutsats är således att den pedagogiska och den sociala miljön interagerar och förutsätter varandra (ibid.,2013:213).

2.3 Läsförmåga

Westlund (2013) beskriver *läsförmåga* som ett paraplybegrepp för läsförståelse, avsikter med läsning samt läsbeteenden och attityder. Motivation och engagemang är en del av läsförståelse, vilket ger ett socialt utbyte av läsning. Vad som ingår i läsförmåga är omtvistat men ett försök till en övergripande sammanfattning av läsforskningens definiering är god ordavkodningsförmåga, genremedvetenhet, ordförråd, förmågan att göra inferenser, samt att kunna återberätta och sammanfatta (ibid., 2013).

3 Bakgrund och litteraturgenomgång

I detta avsnitt presenteras bakgrunden till ämnet för studien och en genomgång av hur synen på fri läsning ser ut i aktuell svensk läsforskning. Först görs en genomgång av skönlitteraturens plats i det svenska samhället och i skolan idag, där arbete för att stärka den skönlitterära läsningen görs bland annat i form av *Läslyftet*². Här redogörs också för vad som ska ingå i undervisningen enligt gällande läroplan, *Lgr11*. Därefter beskrivs vilka element som enligt läsforskningen främjar fri läsning, med fokus på sociala faktorer. Efter det presenteras vad forskningen ser som effekter av läsning, så som utvecklat ordförråd och empatiska förmågor. Slutligen ges utrymme åt uttrycken *rich-get-richer* och *the winner takes it all*, som innebär att den som är en god läsare läser mer och blir en ännu bättre läsare (Stanovich, 1986, Myrberg, 2000).

3.1 Skönlitteraturens plats i skolan

Svenskämnet är traditionellt sett ett av skolans kulturbärande ämnen och genom historien har synen på läsning, och hur svenskämnet bör präglas av skönlitteratur, förändrats och utvecklats. Skiftningen av bilden av läsare och litteratur framkommer i forskning vilket visar att det går att se förändring inte bara över tid utan också på olika nivåer i skolan. Man talar om lokala och institutionella läskulturer (Molloy, 2002).

En omfattande studie om litteraturens ställning i dagens samhälle har genomförts av Statens offentliga utredningar (SOU, 2012). Bakgrunden till studien är de nedslående resultaten från PISA³ där svenska 15-åringars läsförståelse hade sjunkit kraftigt och där Sverige var sämre än genomsnittet bland OECD-länderna (Skolverket, 2016). Resultatet från Statens offentliga utredningar syftade till att ringa in och stärka litteraturens roll och befolkningens läsvanor och läsförståelse. I studien beskrivs läsförståelse som förmågan att tillgodose sig läsning av längre sammansatta texter under en längre tidsperiod (ibid.,2012:30). Vikten av läsförmåga är inte ifrågasatt, det innefattar att ta del av ett demokratiskt samtal, att inneha förutsättningar till avancerade studier och själva värdet i den estetiska upplevelsen av litteratur. Följden av denna utredning blev tidigare nämnda *Läslyftet*, vars syfte är att öka framförallt ungas läsfärdigheter och bidra till motivation och lust att läsa. En del i *Läslyftet* är lärarens kompetensutveckling, där fokus läggs på lärarens litteraturredaktiska metoder samt deras kunskap om barn- och ungdomslitteratur. SOUs studie visar att litteraturen i det svenska samhället har en fortsatt stark ställning och att befolkningens läsvanor ligger på en i jämförelsevis hög nivå (SOU, 2012:11-12).

Skillnader och orättvisor i samhället går dock att finna och vissa orosmoln pekas ut, det framförallt i den yngre generationens läsvanor där läsförmågan sjunker, specifikt under de senaste tio åren. I likhet med tidigare forskning står det även klart att det finns stora skillnader i läsning mellan socioekonomiska grupper (ibid.:30-38). Det övergripande målet med SOUs studie är att alla i Sverige år 2018, oavsett bakgrund och förutsättningar ska ha en god läsfärdighet och tillgång till litteratur (ibid.:13). I PISA 2016 ökade de svenska elevernas resultat något och ligger nu på en nivå som är högre än OECD-genomsnittet (Skolverket, 2016)

Skönlitteraturen har en uttryckt plats i den svenska läroplanen för grundskolan 2011. I de inledande kapitlen presenteras allmän läsning explicit som en centralt viktig uppgift för

² *Läslyftet* är en fortbildningsinstans för lärare som ska öka elevernas läsförståelse genom att utveckla kvaliteten i undervisningen.

³ PISA är en internationell undersökning som mäter 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap.

skolan: ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” (Skolverket, 2011a:13)

I kursplanen för svenska och svenska som andraspråk går att läsa att undervisningen för elever i årskurs 4-6 ska ”stimulera elevers intresse för att läsa och skriva.” (2011a:222,239). I kommentarmaterialet till svenska presenteras dessutom att ”Undervisningen ska ge eleverna rika möjligheter att läsa och upptäcka glädjen i att med hjälp av litteraturen förflytta sig i tid och rum och ta del av andras berättelser. På så sätt kan de utveckla läslust och intresse för litteratur.” (2011b:8) I kursplanerna understryks det även att elever ska utveckla kunskaper om skönlitteratur från olika delar av världen. I sammanfattningen av syftet berörs skönlitterär läsning ännu en gång konkret, eleverna ska få utveckla sin förmåga att läsa och analysera skönlitteratur.

Sveriges läsambassadör, Anne-Marie Körling⁴, skriver i ett blogginlägg om sin syn på fri läsning. Hon menar att den läsningen bör ses som ett livslångt mål, och att skolans mål måste vara att skapa förutsättningar för läsning (2013, 3 mars).

3.2 Miljöer som främjar fri läsning

Läsning kan ske var som helst, med den självklara förutsättningen att eleven har något att läsa. Gynnsamma förhållanden för fri läsning är till exempel frihet i val av läsmaterial, schemalagd lästid, variation av texter och bekväma sittplatser (Clark & Rumbold, 2006). På uppdrag av Skolverket och tidigare nämnda Läslyftet har Hultgren, Johansson och Bjur (2015) sammanfattat resultatet av flera forskares läsforskning av framgångselement för god läskultur:

- *En textrik miljö*, där texter i olika former är en naturlig del av vardagen. Vuxna läser själva och barn blir lästa för.
- *En språkrik miljö*, där det talas om texter.
- *En kunskapsrik miljö*, där medier är en del av vardagen och interaktion med världen sker.
- *En stimulerande miljö*, där förebilder visar uppskattning till läsning.
- *En hemmiljö*, som genom kommunikation med skolan skapar gynnsamma förhållanden för läsning. (ibid.,2015:4)

En gemensam nämnare i framgångselementen ovan går att finna i den vuxnes delaktighet, i kombination med den fysiska platsen. Biblioteksforskaren McKechnie (2006) hävdar att vi inte kan skapa läsande barn utan vuxnas aktiva stöd. Ett centralt begrepp som hon delar med Chambers (1995) är en *möjliggörande vuxen* eller *vuxenstöd* (1995:109). I skapandet av läsmiljöer är det de vuxnas ansvar att tillgängliggöra tillfällen för fri läsning. Barn behöver få förutsättningar att upptäcka läsning som en betydelsefull eller lustfylld sysselsättning. Chambers menar att de stödjande vuxna bör förse barn med böcker, tid att läsa dem och möjlighet att göra det i en miljö som inspirerar till det (1995:109-110).

Framgångselementen ovan är listade som miljöer som barn behöver ha tillgång till. Att ha tillgång syftar i detta fall till fler dimensioner utöver det fysiska rummet. Skönlitterär litteratur behöver presenteras och tillgängliggöra på skiftande pedagogiska sätt beroende på elevsammansättning. Chambers menar att texten måste komma till eleven snarare än att eleven ska söka efter den (1995:109-115).

⁴ Sveriges läsambassadör är ett uppdrag för att främja barns läsande, som initierats av Statens kulturråd. Uppgiften är att verka för att barn och unga ska få lika möjligheter att möta litteratur.

En stimulerande läsmiljö karakteriseras av flera aktiva handlingar (Lockwood, 2009). Det kan till exempel handla om förekomsten av högläsning, interagerande boksamtal, bokbyten, val av böcker i klassrummet eller *en-till-en-samtal* om böcker mellan lärare och elev. Samtalen med enskilda elever får enligt Lockwood gärna vara på elevens initiativ och råka höras av andra elever. Med det menar han att det är av vikt att skapa en social miljö där elever som tycker om att läsa får synas och höras kring i samband med sitt intresse, speciellt eftersom många elever saknar möjlighet och lust att prata om det lästa i hemmet (ibid.,2009:20-21).

Lockwood fastslår att elevers läsintresse kan stimuleras om lärare utvecklar metoder för att samtala med eleverna om litteratur. Att lärare varje dag och på flera sätt manifesterar att de är intresserade och entusiastiska av läsning är en nyckelfaktor när det gäller att skapa en god läskultur (ibid., 2009:21). Barn behöver se sina lärare som förebilder när det kommer till läsning.

The kiss of death for promoting reading enjoyment is the teacher who says 'I'm not a great reader myself, but...' (Lockwood, 2009:21).

Lockwood varnar för att använda läsning som straff, som att en elev tvingas stanna inne och läsa på rasten. Detta gör inte läsning till en attraktiv sysselsättning. Inte heller bör lärare använda fri läsning som en aktivitet när det finns hål att fylla i planeringen, eller i övergången mellan uppgifter. Han menar att det inte finns något sämre sätt att sälja in läsning än att tvinga elever att öppna och stirra i en bok några minuter för att få bukt på en stökig stämning, där det ändå är svårt eller omöjligt att ta till sig av vad som står (ibid.,2009:21-23).

Lockwoods slutsats är, att i skolor där elever uppvisar ett starkt läsintresse, har lärare arbetat aktivt med att utveckla en positiv social läsmiljö på olika sätt och över lång tid (2009:14-15).

3.3 Följder av fri läsning

[...] reading is a vitally important gateway to economic, social and civic life.
(Holden, 2004:18)

Clark och Rumbold (2006) presenterar i en forskningsöversikt ett flertal studier som visar att de barn som ägnar sig åt fri skönlitterär läsning får stor positiva följder av det senare i livet. Bland annat har man kunnat se förbättrade läs- och skrivförmågor och en utvecklad textförståelse. De grammatiska kunskaperna är bättre än hos icke-läsare och läsningen bidrar dessutom till en avancerad vokabulär. Barn som frekvent ägnar sig åt fri läsning i skolåldern tenderar att se sig själva som läsare och det i sin tur leder till positiva läsattityder som bidrar till än mer avancerade läsprestationer (ibid.,2006:9).

I en avhandling om fri läsning hos elever i grund- och gymnasieskolan redogör Du Toit (2004) för forskning som visar på positiva effekter såsom utökad vokabulär, förbättrad skrivförmåga och bättre resultat på lästester.

Förutom att fri läsning har en stor inverkan på läsförmågan bidrar den även till en rad sociala och kommunikativa färdigheter. Läsning av skönlitteratur ger oss en möjlighet till förståelse för andra kulturer och allmän kunskap om vår omgivning och världen. Läsning är i sig en form av samhällsdeltagande som ger människor större insikt i sitt och andras liv och hjälper till i beslutsfattande. (Clark & Rumbold, 2006:10) Skönlitterära texter kan besvara frågor och ge kunskap som inte går att tillägna sig på annat sätt, de kan vara en källa till tröst och stöd för den som söker svar på frågor om sitt liv och världen omkring. Om eleverna dessutom ges möjlighet att diskutera livsfrågor utifrån texten ges goda möjligheter för barnet att utveckla sitt språk, den egna identiteten och förståelse för omvärlden (Skolverket, 2011b).

Läsförmåga är ofrånkomligen en viktig del av den generella språkliga förmågan. Språklig förmåga är i sin tur grundläggande för att uttrycka sig själv och förstå andras tankar, att reflektera, förstå samband, dra slutsatser och argumentera (SOU, 2012:30).

3.3.1 The rich-gets-richer eller The winner takes it all

En framgångsrik nybörjarläsare läser gärna och mycket. På så sätt ökar ordförråd, genrekunskap och läsflyt. De elever som har svårigheter i läsinlärningsstarten tenderar däremot att komma efter sina kamrater, Stanovich (1986) presenterar hur fri läsning i skolsammanhang hänger samman med framtida läsning. Resultaten är att de minst motiverade eleverna i skolans mellanår läser 100,000 ord per år medan den genomsnittliga eleven läser 1,000,000 under samma tidsspann. "Bokslukaren" kan läsa uppemot 50,000,000. Dessa siffror anger vilka individuella skillnader det kan vara i fråga om språkerfarenhet och möjlighet att utveckla sitt ordförråd (1986:36). Volymen av den fria läsningen utanför hemmet är med stor sannolikhet ännu större.

Läsvolymens effekt på ordförrådets tillväxt i kombination med de stora skillnaderna i mängdläsning skapar vad Stanovich kallar att *the rich-gets-richer* eller *Matteuseffekten* (ibid.,1986:36-37). Barn som ligger först i läsutvecklingen har tidigt upptäckt den alfabetiska kod som skriftspråket bygger på. De har ofta redan innan skolstart ett stort ordförråd vilket leder till att de kommer att läsa mer, lära sig ännu fler ords betydelse och därmed läsa ännu bättre och lustfyllt. Barn som har ordavkodningsproblem har dock ett sämre utgångsläge.

Problemen i läsningen förs vidare och förstärks; med en otillräcklig vokabulär läser de långsamt och med mindre njutning. De kanske väljer bort textaktiviteter när möjlighet ges, och när de väljer litteratur själva väljer de enkla texter. Som ett resultat av detta har de långsammare utveckling av ordförråd vilket hämmar ytterligare läsförmåga. Lästimmarna i skolan blir i värsta fall en återkommande påminnelse om misslyckandet. I många fall ökar gapet mellan de två grupperna under skolåren, och ges inget tidigt stöd i barnets läsutveckling kommer de svaga läsarna få sota för sina tillkortakommanden i alla skolämnen (ibid., 1986:38-40).

Mats Myrberg (2000) har genom Skolverket varit delaktig i en internationell rapport om läsning i skolan. Där bekräftas Stanovichs resonemang hur *the winner takes it all*. Om läsning ses som en del av del livslånga lärandet är det avgörande hur skolgångens läsundervisning ser ut. Myrberg menar i rapporten att läsförmågan inte är komplett efter skoltiden utan fortsätter att utvecklas genom livet. De som lämnar skolan med god läsförmåga och positiv attityd till att lära genom det skrivna språket söker sig till miljöer som kräver en utveckling av läsförmågan livet ut. Som ett resultat av det höjs också deras språkliga kompetens. För de som slutar skolan med en negativ attityd till läsning och som innehar en svag läsförmåga, ser situationen sämre ut. De söker sig bort från språkutvecklande miljöer och deras förmågor påverkas negativt. Myrberg hävdar att de individer som inte matchar yrkeslivets krav på läskunnighet är extra utsatta för arbetslöshet (Myrberg, 2000:100-101).

4 Avgränsningar

Det här stycket berör vilka avgränsningar som har gjorts, med hänsyn till studiens tidsomfång och skribentens intresse.

En god läsförmåga kan endast utvecklas om människor läser olika typer av texter med viss regelbundenhet. Internet och dialog med hjälp av sociala medier har inneburit att vi skriver och läser mer än någonsin. Samtidigt har läsande i sig ett egenvärde och av relevans är också

vad vi läser. För att främja en mer avancerad läsförmåga krävs även ett läsande av texter som är mer komplexa än korta inlägg på nätet eller i mobiltelefonen. (SOU, 2012:30-31). Av hänsyn till detta och till tidsomfånget har jag för denna studie valt att avgränsa texter till skönlitterära sådana, ett tema som också ligger mig varmt om hjärtat.

Ytterligare en avgränsning har gjorts, i fråga om läsmiljö. Där har jag helt valt att bortse från den fysiska miljön samt skolbibliotekets betydelse, och uteslutande fokuserat på den sociala miljö som lärare och elever delar och utvecklar tillsammans.

Utifrån det faktum att de är eleverna är huvudpersoner i den här studien är min utgångspunkt elevernas syn på den sociala läsmiljö som de befinner sig i under lektionstid. Studien gör heller inte anspråk på att ha ett andraspråksperspektiv.

5 Teoretisk förankring

I detta kapitel redogörs för vilka teoretiska utgångspunkter som har legat till grund för den här studien. Här syns också vilken syn på lärande som genomsyrar diskussionen. Inledningsvis presenteras det sociokulturella perspektivet och dess begrepp den proximala utvecklingszonen. Därefter följer receptionsteorin som är inriktad specifikt på läsning.

5.1 Sociokulturellt perspektiv

I den här studien undersöks läsning i skolmiljö ur ett sociokulturellt perspektiv, där kunskap anses utvecklas i samspel mellan elev och lärare och elever emellan. Kunskap betraktas som någon som uppstår i ett sammanhang, i en social kontext. Hur vi tar till oss kunskap förändras över tid och är helt beroende av de kulturella miljöer vi lever i (Säljö, 2010:186).

Ett av de grundläggande begreppen inom det sociokulturella perspektivet är *mediering*, vilket betyder att människor använder redskap för att förstå omvärlden. Dessa redskap kan vara både språkliga och materiella. I denna studie riktas framförallt fokus mot de språkliga redskapen, som formas och utvecklas inom kulturella gemenskaper. De språkliga redskapen samspelar och förekommer tillsammans med de fysiska, kulturella redskapen, kanske extra tydligt i egenskap av litteratur (Säljö, 2010:185).

Vygotskij refererar till språket som redskapens redskap. Det är genom kommunikation med andra människor som vi kan uttrycka oss, och språkliga begrepp hjälper oss att organisera vår omvärld (Säljö, 2010:187).

Ett annat centralt begrepp är *kommunikativa processer*. Särskilt viktiga är dessa processer i rollen som informatör till läraren, då denne får reda på var eleven befinner sig, hans intresse och förståelse för ett visst ämne. Följden av det blir att läraren kan forma undervisningen för elevernas bästa (Strandberg, 2006).

Läsforskning visar att den fria, tysta läsningen inte är en individuell handling, utan snarare en social praktik. Att läsa är att utveckla den egna identiteten och att skapa sin plats i ett socialt sammanhang. I Säljö (2000) går att tolka att läsning främjas av att utvecklas i en social kontext, i gemenskap med andra, vilket enligt författaren har gjort tydliga avtryck i den moderna läspedagogiken (2000:135).

I studiens intresse ligger att belysa de sociala praktiker som präglar skolans läsmiljö. Önskan är att illustrera hur en framgångsrik läsmiljö kan främjas ur elevens perspektiv, inte hur undervisningen ska eller bör se ut.

5.1.1 Den proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonen, (Zone of Proximal Development, ZPD) är en grundstomme inom den sociokulturella traditionen. Det hänger ihop med synen på barnet som beroende av stöd med att ordna och förståomvärlden av den vuxne, eller en annan person med mer erfarenhet. Begreppet åskådliggör relationen mellan individ, social miljö och utveckling i lärande (Vygotskij, 2000, Säljö, 2010:191).

Teorin bygger på att eleven först behärskar vissa förmågor innan det kan använda dem på ett medvetet sätt. Där barnet befinner sig, i den aktuella utvecklingsnivån, behärskar eleven kunskapen på egen hand. Den proximala utvecklingszonen däremot, är en nivå dit eleven kan nå med hjälp av andra, mer erfarna personer. Enligt den sociokulturella teorin och ZPD finns det alltid ett uppnåbart lärande utanför den aktuella utvecklingsnivån (Säljö, 2000:122-125).

För att motivera, stimulera och utveckla elevers läsande är det till exempel gynnsamt att använda böcker som ligger något över elevers utvecklingsnivå. En viktig del i lärarens roll är således att lokalisera var i läsningen eleven befinner sig, för att eleven genom stöttning nå den proximala utvecklingszonen (Björk & Liberg, 2002).

5.2 Receptionsteori – mötet mellan läsare och text

Enligt *receptionsteori* får läsaren ett större ansvar vid läsning av text. Ingen text är färdig i sig, utan genomgår en förändring vid varje nytt möte med läsare. Tolkningen av teori skiljer sig i viss mån åt men en enighet mellan flera forskare från olika delar av världen finns kring att det handlar om mötet mellan en särskild läsare, vid en särskild tidpunkt, i en viss kontext med en specifik text (Langer, 2005, Rosenblatt, 2002).

Hur en läsare uppfattar en text är själva kärnan i receptionsteorin, som betonad läsares sociala och kulturella sammanhang. Ur ett receptionsteoretiskt perspektiv konstrueras text genom läsning som en aktiv språkhandling. Litteraturforskaren Louise Rosenblatt lanserade teorin om läsning som en öppen aktivitet, och menar att litteraturläsning sker i transaktion mellan läsare och text. Inte förrän en läsare responderar på en text har den fått en innebörd. Teorin utgår från tanken att varje läsare är unik och tar med sig sin individuella, etniska, sociala och psykologiska historia in i läsningen. Viktiga begrepp ur Rosenblatts resonemang är *estetisk transaktion* och *efferent transaktion*, som definierar skillnader på hur läsningen tas emot. Läsningen är aldrig helt styrd av en av dessa transaktioner, men kan vara mer eller mindre orienterad mot någon av dem. Den estetiska transaktionen syftar till att läsaren lever genom och får en personlig upplevelse av berättelse, och i den efferenta transaktionen väljer läsaren ut och tar med sig information från texten i en opersonlig mening. För skönlitterär läsning krävs den estetiska transaktionen till texten som är personlig, känslomässig och kreativ. Enligt teorin är läsning en demokratisk aktion där estetisk transaktion bidrar till känslomässiga reaktioner och efferent transaktion delger information. Den specifika läsaren ser samband mellan det skrivna ordet och föreställningar och handlingar. Texten består således av innebörder som läsaren kopplar samman med sitt eget liv (2002:41-42).

Diskussion föreligger kring särskiljandet mellan estetisk och efferent transaktion, kritiker menar att litteraturundervisningen i skolan begränsas av uppdelningen mellan individuella och faktarelaterade texter (Degerman & Johansson, 2010).

6 Metod, analys och material

I följande avsnitt redogörs för studiens metod. Metodvalet för studien är den kvalitativa, semistrukturerade parintervjun med barn. Därefter följer en redogörelse av vad som ligger till grund för urvalet och en presentation av genomförandet. Vid 5.4 presenteras vilket analysverktyg som har använts samt hur den tematiska analysen har genomförts. Efter det följer en metoddiskussion angående studiens metodval och genomförande. Kapitlet avslutas med synen på reliabilitet, validitet och generaliserbarhet och slutligen forskningsetiska principer.

6.1 Metodval

Det empiriska materialet i denna studie utgörs av elevers upplevelser och tankar i mötet med den fria läsningen i skolan. Med hänsyn till temat och studiens omfång valdes att göra *kvalitativa elevintervjuer*. Den kvalitativa intervjuens syfte är att synliggöra intervjupersonens livsvärld och dennes relation till den. Syftet är således att söka specifika situationer i den intervjuades värld, så som när, hur, var och varför de läser. Ett resultat av detta blir att resultatet inte är generaliserbart (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuerna är *semistrukturerade*. Den typen av intervju beskrivs som djupare än den strukturerade intervjun och utgår från en frågeguide. Guiden är uppbyggd av ett antal frågor med de kan variera i ordningsföljd och intervjuaren har friheten att ställa följdfrågor och förtydliga frågorna (Stukát, 2011).

6.1.1 Elevintervju

Intervjufrågorna i denna studie är grupperade, de inledande frågorna berör läsning i allmänhet för att sedan bli mer individanpassade och till slut landa i barnets syn på läsundervisningen de deltar i och hur den ser ut. Intervjuguiden finns i sin helhet att läsa i bilaga 1. Intervjuerna har varit mellan 15 och 30 minuter långa.

Vid intervjuer med barn finns det saker som bör tas i beaktande. Barn kan i större utsträckning än vuxna påverkas av intervjuaren och de eventuellt ledande frågor som ställs. Det kan leda till att de försöker svara "rätt" eller svarar även fast de inte förstår frågan. På grund av detta är det relevant att så långt som möjligt forma frågor och sammanhang efter barnens ålder och föra intervjun i deras naturliga miljöer (Kvale & Brinkmann, 2009).

Williams (2001) framhåller betydelsen av att det mellan intervjuare och barn finns en samverkan. Barn gör tolkningar av frågor beroende av ålder och mognadsgrad, varav det bör finnas en försiktighet kring arbetet med tolkning och slutsatser. Intervjuaren bör speciellt förtydliga frågans fokus, för att kunna tolka svaret så som respondenten avsåg svara.

Den semistrukturerade intervjuformen ger möjlighet att kompensera språkliga svårigheter, till exempel för elever som inte har svenska som modersmål (Stukát, 2011).

6.1.2 Parintervju

Det kan vara fördelaktigt att göra intervjuer i par eller grupp. Då samlar man personer som har något gemensamt, så som elever i en viss klass. Svaren kan ges på grupp- eller individnivå. I denna studie genomförs intervjuer med två elever åt gången. Syftet är att eleverna ska känna trygghet och kunna vara varandra behjälpliga med inspiration och stöd. Svaren är dock genomgående individuella. Doverborg och Pramling (1985) beskriver hur man som intervjuare bör överväga vilken typ av intervjuinsamling som passar bäst för ändamålet, enskilt eller tillsammans med någon.

Risker med par- och gruppintervjuer är bland annat att inte alla elever får höras. Om en elev inte tar samma utrymme är av vikt att som intervjuare se till att denne får komma till tals. Det finns också en risk för gruppåverkan, eller att elever inte vill avslöja vad de tänker inför vänner. Samtidigt är det en chans att lära av varandra, och att få syn på saker från andras synvinklar. I enighet med den sociokulturella teorin är språket och kommunikationen ett viktigt verktyg, så också här.

6.2 Urval

Fem parintervjuer, med jämn könsfördelning, har genomförts i en femteklass på en F-5-skola i Västsverige. I klassen går 27 elever och de är i huvudsak tre lärare som är inblandade i den teoretiska undervisningen. Någon avsatt tid för fri läsning finns inte schemalagd.

För att genomföra studien utefter angiven tidsram och omfång har ett *bevämlighetsurval* gjorts, då respondenterna är individer som finns tillgängliga och passar studiens syfte. Därav blir det viktiga i studien att presentera de mönster och variationer som framkom (Stukát, 2011:69-70).

6.3 Genomförande och efterarbete

Enligt Stukát (2011) ska miljön för intervjun vara så ostörd som möjligt och kännas trygg för samtliga inblandade. En *uppsökande intervju* är en intervju som sker på respondentens hemmaplan, i detta fall den egna skolan. Klassen besöktes under två tillfällen samma vecka, med tre intervjuer första gången och två den andra. Samtliga intervjuerna genomfördes i ett gruppum intill klassrummet. Vid det andra tillfället distraherades eleverna av Luciaövningen som pågick i korridoren utanför. Det var dock inget som störde ljudupptagningen som skedde med hjälp av mobiltelefon. Intervjuerna transkriberades ordagrant efter att samtliga var gjorda, efter transkriberingen började analysarbetet.

Före intervjuerna tillfrågades elevernas vårdnadshavare om medverkan (se bilaga 2). Därefter valde klassläraren ut tio elever bland de som fått godkänt. Tabellen nedan visar intervjuaren, intervjuordningen, tidsåtgången samt antal transkriberade A4-sidor.

Intervjupersoner	Session	Tid	Transkriberade sidor
Alva och Anders	Intervju 1	21.29	6
Bella och Bassim	Intervju 2	15.45	4
Carl och Cornelia	Intervju 3	20.02	5
David och Devrim	Intervju 4	18.55	5
Emelie och Ebba	Intervju 5	23.29	7

TABELL 1. FINGERADE NAMN FÖR RESPONDENTER, INTERVJUSESSION, INTERVJUTIDER SAMT ANTAR TRANSKRIBERADE SIDOR PER PARINTERVJU.

6.4 Analysverktyg

Det sociokulturella perspektivet ligger till grund för analysen i studien och motiverar således teorivalet. Säljö (2000) beskriver hur man kan se på lärande, analys och användningen av redskap. Redskap syftar i detta fall till det inom den sociokulturella traditionen mest använda: språket.

Man kan inte enbart fokusera på individen som en isolerad person. Man måste alltid analysera aktiviteter, hur individer agerar i dessa och vilka erfarenheter de gör, det vill säga hur människor skapar mening om vad de är med om. Ytterligare en anledning till att man inte kan fokusera på individen som en isolerad företeelse är det förhållandet att människor alltid agerar med hjälp av olika slags redskap. (Säljö, 2000:66)

Efter transkriberingen har en *tematisk analys* genomförts. Braun och Clarke (2006) förklarar att den tematiska analysen ger en viss frihet då den inte har en stark teoretisk bundenhet, det handlar snarare om att identifiera, analysera och rapportera den insamlade datan.

Materialet lästes igenom flera gånger och delades in efter tre identifierbara teman; *vikten av fri läsning, fri läsning i skolan* samt *vad lärare gör för att främja fri läsning*. Teman markerades med olika färger och grupperades sedan i ett nytt dokument för tydlig överblick.

6.5 Metoddiskussion

Metoden som använts för den här studien är semistrukturerad intervju. Stukát (2011) förklarar den semistrukturerade intervjun som ett mellanting mellan den helt styrda strukturerade intervjun och den än mer osystematiska ostrukturerade intervjun. Intervju som metod är alltid starkt beroende av intervjuarens förkunskaper och sociala förmåga, och kunskapen att ställa rätt frågor på rätt sätt. Intervjuaren är alltid en person som påverkar med ordval, tonfall och ansiktsuttryck på ett sådant sätt att den som intervjuas medvetet eller omedvetet förstår vad som förväntas av dem. Detta är speciellt påtagligt vid intervjuer med barn (ibid.,2011:43-44).

Scott (2000) menar att det går att se ett skifte i forskningen. Historiskt sett har barn setts som observationsobjekt som inte är tillräckligt kompetenta eller tillförlitliga för att beskriva sina livsvärldar. Föräldrar och lärare har besvarat frågor om barnet och dess uppfattningar, istället för barnet självt. På senare tid har förtroendet för barnens förmågor förändrats och inom forskningen görs istället anpassningar för att möta barnet i dess miljö (2000:98-99).

Intervjuerna gjordes i par. Doverborg och Pramling (1985) menar att när syftet är att ta reda på hur barn uppfattar ett visst fenomen är gruppintervjuer att föredra framför enskilda. I en situation där barn är i grupp kan man se hur barns svar ger upphov till funderingar hos andra barn. Däremot blev det vid några tillfällen under denna studies intervjuer synligt att tystare barn påverkas av de mer utåtriktade. Dessutom ledde vissa inledande frågor, som inför intervjun sågs som ”uppvärmning”, till långa diskussioner till exempel angående en favoritbok och huruvida den är som film.

Urvalet gjordes genom ett bekvämlighetsurval. Där ligger fokus på att beskriva hur man har funnit vissa mönster eller uppfattningar, inte på hur många som har svarat en viss sak. En risk som finns vid denna typ av urval är att studiens empiri inte blir tillförlitlig. I egenskap av intervjuare har jag känt till klassen och deras schema sedan innan. Jag har ändå försökt vara öppen med min roll och åsikt vilket, enligt min upplevelse, har gjort att eleverna känt sig bekväma att svara utefter egna tankar och åsikter.

6.5.1 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Inom den kvalitativa forskningen är det av stor vikt att göra rimliga och trovärdiga tolkningar. Men vid intervjuer finns alltid risken för feltolkning, speciellt som i detta fall när respondenterna är barn (Stukát, 2011:137). Vid intervjutillfällena fanns det barn som på grund av språkbrister flera gånger frågade ”vad menar du?” varpå frågan utvecklades och exempel framfördes, detta bör ses som något som sänker reliabiliteten gällande jämförbarheten. Dessutom försiggick vissa störande moment utanför grupprummet som fick respondenterna att tappa fokus. I en semistrukturerad intervju där följdfrågor förekommer har inte alla respondenter fått samma frågor, vilket gör intervjuerna svåra att jämföra.

Vad gäller validiteten finns det en risk att eleverna har svarat var intervjuaren medvetet eller omedvetet har signalerat. Däremot är jag av åsikten att vi som intervjugrupp har förtroendefulla relationer sinsemellan, det är dock ingen garanti för helt ärliga svar. (Stukát, 2011:134).

Med en relativt liten urvalsgrupp och med bakgrunden att samtliga elever kom från samma klass är generaliserbarheten låg. Däremot talar Stukát om *relaterbarhet* (2011:136), vilket är en svagare form av generalisering och som skulle kunna tillämpas på denna studie.

6.6 Forskningsetiska aspekter

Denna studie har genomförts i enighet med Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav, *informationsskyddskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Information om studien har getts till respondenter och vårdnadshavare, som också har fått godkänna deltagande. Elevernas anonymitet garanteras, både skolans och barnens namn är fingerade. Eleverna har varit medvetna om sina rättigheter att avbryta sitt deltagande när de vill. På så sätt har informationsskyddskravet, samtyckeskravet och konfidentialitetskravet uppfyllts.

7 Resultatredovisning och analys

Betydelsen och effekten av fri läsning och hur den kan stimuleras i en god social läsmiljö har behandlats i studiens litteraturgenomgång. De empiriska undersökningarna genomfördes ur ett elevperspektiv för att ta reda på hur elever kan uppleva den fria läsningen och hur det arbetas med den i deras klassrum.

Nedan presenteras resultatet av de empiriska undersökningarna presenteras. Resultatet är efter transkriberingen indelat i olika teman. Teman är baserade på vad respondenterna, alltså eleverna i årskurs 5, har svarat och bygger således på dessa tio elevers uppfattningar och upplevelser. De tre teman är *vikten av fri läsning*, *fri läsning i skolan* och *hur lärare medverkar till en god läsmiljö*. Teman redovisas nedan i denna ordning. I tabellen här under presenteras de intervjuade paren, intervjuernas ordning, tidslängd och antal transkriberade A4-sidor.

Intervjupersoner	Session	Tid	Transkriberade sidor
Alva och Anders	Intervju 1	21.29	6
Bella och Bassim	Intervju 2	15.45	4
Carl och Cornelia	Intervju 3	20.02	5
David och Devrim	Intervju 4	18.55	5
Emelie och Ebba	Intervju 5	23.29	7

TABELL 1. FINGERADE NAMN FÖR RESPONDENTER, INTERVJUSESSION, INTERVJUTIDER SAMT ANTAR TRANSKRIBERADE SIDOR PER PARINTERVJU.

7.1 Vikten av fri läsning

Som presenterat i tidigare forskning⁵ är den fria läsningen betydelsefullt för att utveckla bland annat läsförmåga, empatiska förmågor och ett demokratiskt förhållningssätt. Den fria skönlitterära läsningen kan vara barnets första väg in till att se saker från andras perspektiv än sitt eget. Fri läsning kan också ge oss stöd och kunskaper som man inte kan få någon annanstans ifrån. Att eleverna är medvetna om vinsterna med läsning är viktigt både för motivation och det sociala klimatet i klassrummet.

Med fri läsning avses i denna studie den läsning som sker i klassrummet där eleverna själva eller med hjälp av en vuxen har valt en bok. Läsningen behöver inte vara schemalagd. Intervjuerna har visat att alla elever ser fri läsning som något betydelsefullt, men att de ser olika vinster med den. På frågan om eleverna ser sig själva som läsare så svarar alla elever ja. Här svarar eleverna på om de tycker att det är viktigt med läsning, samt vad de grundar sina åsikter på.

Ja! För att förbättra sin svenska. (Derwin)

Och för att förbättra sitt ordförråd. (David)

Och så kan jag förstå även om jag inte förstår orden, om jag har förstått sammanhanget innan, så då förstår jag orden för att jag har skapat mig en egen bild i huvudet och då fattar jag vad det är för ord. (Anders)

⁵ Se rubrik 3.3, s. 6.

Flertalet elever nämner språkutveckling som ett viktigt motiv för fri läsning, och uttrycker precis som Derwin, David och Anders att språket utvecklas av läsning. En möjlig tolkning av Derwins replik går att göra, då det kan finnas ett andraspråksperspektiv i hans svar där han menar att han utvecklar svenskan och inte språket generellt. Han återkommer även till detta i intervjun och berättar att han endast läser böcker på svenska, och gärna högt för sin pappa.

Anders och David pekar specifikt på ordförrådet som ett område för utveckling, där Anders ger en fördjupad förklaring till vad han verkligen anser sker i mötet med en text. Han förklarar att sammanhanget ger honom ordets betydelse och att han skapar bilder i huvudet som hjälp. Nedan följer två andra elevers svar frågan om det är viktigt med läsning.

Jag får ju reda på saker i vissa böcker även om det inte är en faktabok. *Och så är det väldigt kul att leva sig in i någon annans roll.* (Bella)

Ja. Man bygger upp sitt ordförråd och *förstår hur det kan se ut i andras synvinklar än sin egen.* Om man säger så. (Alva)

För att tydliggöra elevsvaren har en del av Bellas och Alvas citat kursiverats. Här läggs fokus på att fri läsning ger möjlighet att leva sig in i någon annans perspektiv, eller roll, som Bella med medhåll av Bassim, uttrycker det. Det är i enighet med tidigare nämnd forskning en av fördelarna med den skönlitterära läsningen, och ett sätt att utveckla den empatiska förmågan. Även Emelie uttrycker en liknande syn på läsning, hon läser en bok där hon ser sin bästa väns personlighet i huvudkaraktären. En reflektion kring detta är att dessa elever har kommit relativt långt i sin läsförmåga och mer specifikt färdigheten att göra kopplingar mellan text-text och text-verklighet. Detta ges stöd i receptionsteorins efferenta läsning⁶.

7.2 Fri läsning i skolan

Det andra huvudtemat som återfanns i intervjuerna berör den fria läsningen i skolan. I studiens litteraturgenomgång bekräftas genom kursplanen för svenska att undervisningen i årskurs 4–6 ska ge alla elever möjlighet läsa och upptäcka glädjen i litteratur, och genom det utveckla läslust och intresse⁷. Genom regelbunden läsning ges elever möjlighet att skapa sig själva ett rikt ordförråd och en förståelse för de texter de läser.

Respondenterna fick under intervjun besvara vad de har för tankar kring läsning i skolan. De flesta är spontant positiva. Det framkom att eleverna inte har någon direkt schemalagd tid för läsning men att det är det som brukar vara aktiviteten när andra halvan av klassen har bibliotekstid.

Jag tycker det är ganska kul att vi får läsa tyst ibland. Jag tycker det är skönt. Ofta blir det ganska tyst så då kan man sitta i sin egen bubbla. Ibland önskar jag att vi fick läsa lite mer ja för att jag hinner ibland inte läsa ut min bok innan jag måste lämna tillbaka den. (Emelie)

Jag gillar när det är riktigt tyst. Vi fick vara inne på en rast igår för att det regnade så mycket och då sitter jag och håller för öronen ibland för då kommer jag in i min egen bubbla och då är det mycket enklare att komma till personen man läser i och leva sig in i den boken. Jag gillar när det är knäpptyst. (Alva)

Jag tycker att det är bra, att man får ta det lugnt och sätta sig. (Carl)

⁶ Se rubrik 4.2, s. 10.

⁷ Se rubrik 3.1, s. 4-5.

Emelie, Alva och Carl är oberoende av varandra eniga om att läsning i skolan är förenat med avslappning och att det är skönt när det är lugnt och tyst. Emelie förklarar också att hon kan känna sig stressad över att läsa ut en viss bok innan utlåningstiden tar slut och hon måste lämna tillbaka den. Alva förklarar att tystnaden gör det lättare för henne att leva sig in i boken, vilket skulle kunna tolkas som att hon känner läslust. Samma fråga har ställts till Bella och Cornelia, deras svar presenteras nedan.

Menar du om den är bra? Den är rätt kort. Man läser och sen helt plötsligt kommer det någon annan lektion. Så det blir inte så mycket tid till det. Vi brukar inte ha någon tid på schemat, han (klassläraren, min anmärkning) brukar bara säga när vi får läsa. Läraren brukar alltid gå bort och jag vet inte vad han gör men då blir det pratigt. (Bella)

Jag tycker det är väldigt bra att man får sitta när halva gruppen är uppe på biblioteket. Men jag tycker att vi har för lite tid att läsa tyst. För typ på svenskan så är det massa saker man får göra och om man har gjort det så får man kanske läsa. Det borde finnas mer tid att läsa. Jag gillar att läsa med musik. (Cornelia)

Även Bella uttrycker att en lugn och tyst läsmiljö är att föredra men att den atmosfären ofta försvinner när klassläraren lämnar rummet och ljudvolymen går upp. En tolkning av detta är att de elever som inte självmant lever sig in i böckerna tappar fokus när läraren tar tillfället att utträtta annat. Den ofokuserade miljön påverkar då även de elever som gärna vill läsa. Bella och Cornelia är eniga om att det är för lite läsning i skolan, och att läsningen är en aktivitet som inte schemaläggs utan dyker upp då och då. De får medhåll från fler av de klasskamrater som deltar i studien, och samtliga menar att det kunde vara mer läsning i skolan.

7.3 Hur lärare medverkar till en god läsmiljö

I den här studiens tredje kapitel presenteras att en möjliggörande vuxen⁸ är en av de viktigaste bitarna för att utveckla en miljö där fri läsning främjas. I kursplanen för svenska i årskurs 4–6 understryks att undervisningen ska stimulera elevers intresse för att läsa (Skolverket, 2011b:8) och i den här studien har fokus lagts på lärarens medverkan till god social läsmiljö. Respondenterna har besvarat om det finns något som lärare säger eller gör som får dem intresserade av läsning.

Inte exakt vad jag vet. De säger att vi ska läsa mer. (Derwin)

Nä inte så mycket. (Cornelia & Carl)

Här framgår att varken Cornelia eller Carl kan komma på något speciellt som lärare gör, säger eller på annat sätt uttrycker som får dem att bli mer intresserade av litteratur. Derwin menar dock att lärare har påtalat vikten av läsning, något som med koppling till hans tidigare svar, skulle kunna tolkas som en del av hans svenska som andraspråks-undervisning. Bland de övriga eleverna är svaren knapphändiga, och instämmande i det som Carl och Cornelia uttrycker i citatet ovan. Vidare fick respondenterna frågan vad lärare skulle kunna göra för att skapa intresse kring läsning.

Man kan säga att man läser en väldigt bra bok och att man blir smartare av det. Och så kanske han eller hon börjar tycka om den och så kan man läsa samma böcker. Jag läser ganska bra om jag läser. Det kanske hjälps att prata om böcker. (Ebba)

⁸ Se rubrik 3.2, s. 5-6.

Alla respondenter förutom Ebba pekar på vikten av att ha böcker nära till hands, gärna fler av de mest populära böckerna tillgängliga i klassrummet och på skolbiblioteket. Flera nämner dessutom en monter för lästips. Ebba särskiljer sig och pekar på något utanför det rent fysiska rummet. Hon anser att lärare ska motivera eleverna att läsa genom att visa vilka fördelar det finns. Ebba gör dessutom ett uttalande kring vikten av boksamtal.

7.4 Sammanfattning av resultat

De tio elever som har deltagit i undersökningen är enade kring att läsning är något viktigt, och pekar framförallt på att det finns ett språkutvecklande perspektiv. Respondenterna uttrycker att den fria läsningen får för lite utrymme i skolan, men att det är ett bra inslag när den sker under deltagande av lärare så att klassen håller fokus. I övrigt finns det inga direkta uttalanden som visar att respondenterna har uppfattat *hur* klassens lärare arbetar med en läsutvecklande miljö.

Genomgående i intervjuerna har en elev, kallad Derwin, antydningar till ett andraspråksperspektiv. Dessa uttalanden har tolkats, vilket genomgående har tydliggjorts i resultatredovisningen.

8 Diskussion

I detta avsnitt kommer resultaten kopplas samman med studiens syfte, forskningsfrågor och bakgrund. Studien har genomförts utifrån ett sociokulturellt perspektiv, där fokus ligger på att analysera det som sker mellan elev och redskap, redskap som språk och böcker. Det går således inte att fokusera på eleven som isolerad person, utan som en individ som i skolmiljö är delaktig i pedagogiska situationer tillsammans med andra. Detta har varit grunden för det empiriska material som samlats in, där intervjuerna i stor utsträckning har berört eleven som deltagare i aktiviteten fri läsning i klassrummet. Fokus har också lagts på lärares roller och hur eleverna uppfattar deras arbeten med att medverka till den sociala miljön som omger den fria läsningen.

Syftet har också varit att ta reda på vilka effekter fri läsning i skolan ger elever. De frågeställningar som studien utgick ifrån presenteras i turordning nedan. Därefter ges utrymme åt ett sidospår som var återkommande under intervjuerna och således var av stor vikt för eleverna. Detta sidospår knyter an till den möjliggörande vuxen i form av familjemedlem. Kapitlet avslutas med vilka pedagogiska implikationer som denna studie bidrar till.

8.1 Effekter av fri läsning

Den här studien är skriven ur ett elevperspektiv och består således av elevernas uppfattning om vilka effekter *deras* fria läsning har på *deras* utveckling. Resultatet av empirin är att eleverna anser att fri läsning bidrar till en språklig utveckling och då framförallt ett utökat ordförråd. Det finns också svar som indikerar att läsningen är utvecklande för den egna personen, och ger möjlighet att leva sig in i en annan individs roll.

Det är ett resultat som bekräftas i läsforskarna Clarks och Rumbolds (2006) omfattande forskningsöversikt där de bland annat skriver att fördelar med skönlitterär läsning är just utökat ordförråd och utveckling av den empatiska förmågan. Dessa förmågor är enligt författarna applicerbara på både förstaspråk och andraspråk, och på både barn och vuxna.

I resultatet går också att se en respondents återkommande koppling till hans undervisning i svenska som andraspråk. Den här studien har inte i sig ett andraspråksperspektiv men svaren ger ändå en bild av värdet av skönlitteratur vid inläringen av ett andraspråk. Detta är något som styrks i kursplanen för svenska som andraspråk där skönlitteraturen har en stark ställning (2011:239).

Det är positivt att eleverna är medvetna om de effekter som läsning kan ha på deras språkliga utveckling. Däremot är det viktigt att ställa sig frågan var denna medvetenhet kommer ifrån. Som nämnt under metoddiskussionen finns det alltid en risk att speciellt barn svarar vad de tror är rätt istället för vad de verkligen känner.

Ett tredje spår ur det empiriska materialet är respondenternas medvetenhet kring att skönlitteratur också kan bidra till kunskap så som läroböcker kan. Stanovich (1993) bekräftar detta och förklarar hur läsning bidrar till mer än rena läsförmågor. Han pekar på hur vi genom skönlitterär läsning kan bredda allmänbildningen och få ökad förståelse för andra kulturer och utveckla vårt demokratiska förhållningssätt. Dessutom är fri läsning en del av det demokratiska samhället.

8.2 Elevers upplevelser av den fria läsningen som klassrumsaktivitet

Respondenternas svar visar att den fria läsningen ger möjlighet till underhållning och återhämtning. Den fria läsningen blir en stund med låg ljudvolym och chans till avslappning. Det går att utläsa vilka av eleverna som är mer vana läsare, som uttrycker att skönlitterär läsning är ett sätt att uppleva en annan persons verklighet. Skolverket (2011b) bekräftar detta,

läsning i sig är en form av samhällsdeltagande som ger insikt i andras liv och perspektiv. Skönlitteratur kan besvara frågor som inte går att få svar på någon annanstans, eftersom tolkningen alltid är läsarens att göra. Den fria läsningen bör dock ses som en möjlighet att diskutera livsfrågor, att utveckla den egna identiteten och förståelse för värden omkring oss, det är inte något som empirin visar. Molloy (2002) har i sin avhandling sett en trend i att lärare allt mer fokuserar på att lära om skönlitteratur istället för via. Detta har lett till en utbyggd efferent läsning till förmån för den estetiska vilket kan motverka att eleverna ser sig själv i texten.

Intervjuerna beskriver att fri läsning inte är schemalagd utan något som hamnar mellan aktiviteter eller lektioner, som tidsfördriv eller utfyllnad. Eleverna vill ha mer läsning på schemat, och efterfrågar en närvarande lärare som styr aktiviteten. Att låta läsningen vara en mellan-annat-aktivitet är problematiskt, av flera anledningar. Bland annat är det svårt att finna ro i en bok när tiden är för kort. Elever måste undervisas i läsning, och få tillfälle att samtala om böcker. Möjligt är att lärare använder läsning som ett sätt att ordna upp en stökig stämning, men i den empiri som samlats in i den här uppsatsen verkar det snarare som ett sätt att underhålla eleverna när annat behöver göras.

8.3 Lärare som medverkar till en god läsmiljö

Resultatet av den här studien visar att respondenterna inte ser det eventuella arbetet som lärare gör för att medverka till en god social läsmiljö. Ingen av eleverna kan svara på om lärare signalerar något som gör att de känner mer intresse för läsning. För att främja läsning ger eleverna som förslag att fler böcker bör inhandlas till klassrummet, och gärna större uppsättningar av de populära. Hultgren, Johansson och Bjur (2015) instämmer i det och poängterar den textrika miljöns betydelse. De menar att en miljö där texter är en naturlig del av vardagen är av stor vikt för att utveckla intresse för läsning.

Diskussionen om fri läsning som en aktivitet mellan planerade moment är aktuell även under denna rubrik. Lockwood menar att fri läsning inte bör användas som aktivitet för att fylla ut luckor i planeringen. Att tvinga elever att öppna en bok för att stirra i den under några minuter är ett misslyckat sätt att sälja in läsning som attraktiv sysselsättning. Det är inte ett lyckosamt arbetssätt för att väcka läslust. Lärare bör varje dag manifesteras att de är intresserade och entusiastiska av läsning, det är inte bara det som sägs som räknas.

Läsforskaren Gunilla Molloy (Arevik, 2013, 16 januari) kommenterar en undersökning av *Lärarnas Tidning* som visar att lärare under 40 år läser väldigt lite skönlitteratur. Var åttonde lärare under 40 år har inte läst någon skönlitteratur alls det senaste året och en tredjedel läser max två böcker per år. Molloy menar att det är undermåliga resultat och att lärare bör lägga en del av sin förtroendetid på att läsa barn- och ungdomslitteratur. Detta uttalande är förenligt med den läsforskning som beskriver vikten av läsande förebilder (till exempel Hultgren, Johansson och Bjur, 2015:4).

8.4 Hemmiljöns betydelse

Utöver intervjuens huvudfrågor berörde vissa av följdfrågorna läsningen utanför skolan. Flera gånger under intervjuerna tas föräldrar och annan familj upp i samband med samtal om läsning. En egen tolkning av det är att skönlitteraturen bidrar till samtal och tillfällen för föräldrar och barn att umgås med varandra. Det är i så fall ett sätt för föräldrar att uppmärksamma barnet, både som person och på språknivå. Av respondenternas svar går att tolka att föräldrarna gör mycket av det som forskningen förespråkar att skolan bör göra. Samtal om det lästa, att läsa högt och tillsammans med barn, är framgångsfaktorer som Clark och Rumbold (2006) hänvisar till. Kommunikationen mellan skolmiljö och hemmiljö är som

alltid viktig och genom den kan det skapas gynnsamma förhållanden för läsning (Hultgren, Johansson & Bjur, 2015).

Intervjuerna gav tydliga tecken på att det för alla respondenter finns en vuxen hemma som på något sätt stimulerar dem i läsningen. Stöttning från en förälder eller annan närstående är också en stor bidragande faktor för god läsförmåga. Inte minst ur Stanovichs begrepp *rich-get-richer* (1986:36-37), går att tyda att elever med goda litterära hemförhållanden får en fördel i läsningen till skolstart, och att den fördelen följer med en genom livet. Även i bakgrunden till *Läslyftet* står att läsa att en viktig förutsättning för god läsförmåga är hemmiljön, som genom god kommunikation med skolan skapar gynnsamma förhållanden för läsning (Hultgren, Johansson och Bjur, 2015:4-5). Samtliga respondenter nämnde någon gång en familjemedlem som läsande förebild.

8.5 Implikationer för den pedagogiska praktiken

Studien har delats in i tre huvuddelar, effekter av fri läsning, elevers bild av fri läsning som klassrumsaktivitet samt på hur sätt de anser att lärare manifesterar vikten av läsning. Förhoppningen är att studien kan bidra till att motivera den skönlitterära läsningen för kollegor, föräldrar och elever, då flera goda följder av läsning har presenterats exempelvis ett utökat ordförråd och möjlighet till perspektivbyte.

Förhoppningen är också att framföra betydelsen av hur läraren agerar och talar kring och om skönlitterär läsning i klassrummet. Det är av stor vikt att de pedagogiska valen bygger på vetenskaplig grund, varav en del har presenterats i den här studiens tredje kapitel.

I en avgränsad studie finns det en risk att känna att man inte får helheten av ett område. Här har det huvudsakliga intresset varit att uppmärksamma vilka effekter fri läsning har på elevers utveckling och hur lärare kan arbeta med den sociala miljön för att främja läsning och läslust. Vad som däremot saknas i studien är ett förhållningssätt från elever som inte läser, eller inte kan läsa.

Studien svarar inte på hur lärare ska arbeta med skönlitteratur för att få de effekter som omnämns, så som en förbättrad läsförmåga eller en utvecklad empatisk förmåga. Jag menar att detta är stora och viktiga områden, och frågor som denna studie väcker.

9 Slutsats

Den här studien har visat på vikten av att lärare manifesterar den fria läsningens betydelse för elevers språkliga och empatiska utveckling. Den fyller också en funktion i att klargöra att läsning i skolan inte bör ses som en mellanakt mellan andra aktiviteter. Det är att förminska läsningen till utfyllnad istället för att lyfta den till den kreativa aktivitet som flera nämnda läsforskare menar att den är (se exempelvis Holden, 2004).

Studien har velat sätta fokus på elevers upplevelser av den fria läsningen i skolan. Det är av stor vikt att inte bara bedriva en undervisning som inspirerar till skönlitterär läsning, utan även motiverar den. Detta är viktigt gentemot elever, föräldrar och inte minst kollegor. För att kunna göra detta behöver läraren ha en god vetenskaplig grund och ett metaspråk. Det är också av vikt att som lärare reflektera vad man signalerar, inte bara genom ord. Att som lärare exempelvis lämna klassrummet under lästiden är ett sätt att ta ifrån läsningen den stora vikt som forskningen visar att den bär.

9.1 Förslag på framtida forskning

Studien har haft som fokus att fånga elevers uppfattning om den fria läsningen i skolan. Det empiriska material som har samlats in visar att elever har en vag uppfattning om vad den fria läsningen i skolan är till för, och ser den framförallt som avkoppling. Samtidigt beskriver de flera förmågor som utvecklas av skönlitterär läsning.

Trots att den här studien inte har som anspråk att ha ett andraspråksperspektiv har det inte gått att bortse från de svar som grundas i det synsättet. Därför kan det vara av intresse att undersöka hur lärare arbetar med fri läsning i svenska med andraspråkselever i den ordinarie undervisningen, och om det finns de som använder sig av böcker på modersmålet. Eleverna som deltagit i denna studie visar alla tecken på att det finns en vuxen i hemmet som möjliggör och uppmuntrar läsning. Ett förslag på framtida forskning är att undersöka skillnader i detta mellan olika socioekonomiska grupper.

10 Referenser

- Andersson, J. (2015). *Med läsning som mål: om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Stockholm: Statens kulturråd.
- Arevik, N. (2013, mars). Yngre lärare läser sällan romaner. *Lärarnas Tidning*. Hämtar 2016-12-22, från <http://lararnastidning.se/yngre-larare-laser-sallan-romaner/>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Björk, M. & Liberg, C. (2004). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur, 89.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Chambers, A. (1995). *Böcker omkring oss: om läsmiljö*. Stockholm: Norstedt.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). Reading for Pleasure: A Research Overview. *National Literacy Trust*.
- Degerman, P., & Johansson, A. (2010). Läsa normalt. En kritik av Rosenblatts reader-response teori. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3).
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (1985). *Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Du Toit, C.M. (2004). *Transition, text and turbulence: factors influencing children's voluntary reading in their progress from primary to secondary school*. Diss. University of Pretoria, 2004.
- Holden, J. (2004). *Creative Reading*. London: Demos.
- Kielhofner, G. (2002). *A model of human occupation: theory and application*. (3. ed.) Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins.
- Kulturdepartementet. (2016) *Läsfrämjande insatser i och utanför skolan*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/contentassets/72b605fd2c8d4b14b9e595ea3c040bf6/lasframjande-insatser-i-och-utanfor-skolan-dir.-201678>. Stockholm: Kulturdepartementet
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Körling, A-M. (2013, 3 mars) Tyst läsning – hellre självständig läsning – så här ser jag på utvecklingen! [Blogginlägg] Hämtad från <http://korlingsord.se/archives/34218>
- Langer, J. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Översättning : Anna Sörmark. Göteborg : Daidalos

Lockwood, M.J. (2009). *Promoting reading for pleasure in the primary school* [Elektronisk resurs]. Hämtad från: https://books.google.se/books?id=y1_shRGANPYC&pg=PA14&hl=sv&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q=kiss&f=false

Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven*. Stockholm: Lärarhögskolan. /Diss./

Myrberg, M. (2000) *The Foundation for Lifelong Learning. A comparative international study of adult skills in understanding and using printed and written information*. The National Agency for Education Report No. 188. Stockholm: The National Agency for Education.

Nell, V. (1988). *Lost in a book: the psychology of reading for pleasure*. New Haven, Conn.: Yale U.P.

Payne, A. & Gottfredson, D. (2004) Schools and bullying: School factors related to bullying and school-based bullying interventions. I C.E. Sanders & G.D. Phye, (Eds.), *Bullying Implications for the classroom* (s. 159 - 174). San Diego: Elsevier Academic Press.

Rosenblatt, L. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.

Scott, J. (2000) Children as Respondents – The Challenge for Quantitative Methods. I Lyberg, L. (red.) *Survey measurement and process quality*. New York: Wiley.

Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016). *Svenska elever bättre i PISA*. Hämtad 2017-01-07, från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2016/svenska-elever-battre-i-pisa-1.255881>

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*, 360-407.

Stanovich K. E. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. I H. Reese (Ed.), *Advances of child development and behavior*, 24, 133–180. San Diego, CA: Academic Press.

Statens offentliga utredningar. (2012). *Läsandets kultur – Slutbetänkande av Litteraturundervisning*. Stockholm. Hämtad från:

<http://www.regeringen.se/49bb95/contentassets/8475aba8d50a4ad6881b13474004351a/lasan-dets-kultur-hela-dokumentet-sou-201265>

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, R. (2010). Den lärande människan: Teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.), *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare* (s. 137–195). Stockholm: Natur & Kultur.

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Stockholm.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. [Elektronisk resurs] Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L.S. (2000). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos

Westling-Allodi, M. (2011). Det sociala klimatet: Den dolda sidan av skolan som lärandemiljö. *Psykisk hälsa*, (4), 58-65.

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. (1. Utg.) Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Stockholm.

11 Bilaga A: Brev till vårdnadshavare

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Jag är student och utbildar mig till lärare vid Göteborgs Universitet. Jag ska nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är ett examensarbete. Arbetet motsvarar 15 poäng heltidsstudier och ska vara klart i januari.

Examensarbetets syfte är att undersöka elevernas syn på skönlitterär läsning i klassrummet och hur de tycker att lärare kan skapa de sociala förutsättningar som behövs för att elever ska bli goda läsare, till exempel genom stöttning, boksamtal eller uppmuntran. Exempel på frågor som eleverna kan ställas inför är 1. Varför tror du att det är viktigt att läsa? 2. Vad får dig att läsa mer?

För att kunna besvara dessa frågor behöver jag samla in material genom intervju med elever.

På er skola kommer undersökningen att genomföras under vecka 46. Jag vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den intervju som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. De skolor som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad jag behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare **ger jag tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

.....
Datum

.....
Vårdnadshavares underskrift/er och elevens namn.

Har ni ytterligare frågor ber jag er kontakta mig.

Med vänliga hälsningar

Xx Xx
xxxx@xxxx.se

12 Bilaga B: Forskningsfrågor

Allmänt om läsning

1. Brukar du läsa? Vad?
2. Berätta om en bok du tycker om, eller något du tycker om att läsa!
3. Berätta om vad du inte tycker om att läsa.
4. På vilket språk läser du?
5. Tror du att det är viktigt att läsa? Om ja, varför?
6. Var läser du? Ensam, tillsammans med andra?

Att hitta sin läsning

1. Vad ger dig läslust?
2. Vad gör att det är kul att läsa?
3. Läser någon högt för dig?
4. Har du någon som tipsar dig om läsning? Varifrån får du lästips?
5. Hur får du tag i det du läser?
6. Pratar du med någon om böcker? Vem?
7. Får du läsa det du vill?

Läsning i skolan

1. Om jag säger läsning i skolan, vad tänker du på då?
2. Finns det något som lärare säger som har fått dig att vilja läsa mer?
3. Om skolan skulle försöka få barn intresserade av att läsa, hur borde man göra då?