



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Tyst läsning i skolan

Observationer och intervjuer av elever i årskurs 3

Maria Malmgren
Åsa Rasmussen Larsson
Speciallärarprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLP610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT2018
Handledare: Marianne Dovemark
Examinator: Ann-Katrin Swärd
Kod: VT18-2910-245-SLP610

Nyckelord: Tyst läsning, läsutveckling, läs- och skrivsvårigheter, The simple view of reading, Matteuseffekten.

Abstract

Titel: Tyst läsning i skolan – observationer och intervjuer av elever i årskurs 3.

Syftet med denna studie var att undersöka hur elever i årskurs 3 agerar under lektioner med tyst läsning i skolan och hur de uttrycker sig om läsning.

Frågeställningarna var:

- Hur agerar eleverna under lektioner med tyst läsning i de observerade klassrummen?
- Hur uttrycker eleverna sig om sin inställning till läsning?
- Hur uttrycker eleverna sig om sin egen läsning?

Det teoretiska ramverket utgick från sociokulturell teori (Vygotskij, 2001) och specialpedagogiska perspektiv med tyngdpunkt på Haugs dilemmaperspektiv (Haug, 1998). Studien var kvalitativ, inspirerad av etnografisk ansats. Metoderna som användes för insamling av empiri var kombinationen av observationer och intervjuer. Studien genomfördes i årskurs tre på två olika skolor och urvalet gjordes genom ett bekvämlighetsurval. Analysmetoden av det producerade materialet utgick från Fangens analys av observationsmaterial (Fangen, 2005).

Resultatet av studien visade att de elever som under lektioner med tyst läsning i huvudsak ägnade tiden åt att läsa, i de flesta fall hade god avkodningsförmåga och läste med flyt. De hade också strategier för att kunna ta sig an och förstå nya ord. Samtliga uttryckte en positiv inställning till läsning, och flertalet hade läsning som ett naturligt inslag i hemmiljön. Elever som under lektionerna ägnade sin tid till stor del åt annat än läsning, hade vanligtvis inte kommit så långt i sin läsutveckling att de nått läsflyt. De hade ännu inte utvecklat effektiva strategier för läsförståelse, och uttryckte att de upplevde den egna läsningen som ansträngande. Läsning på fritiden förekom hos denna grupp elever sällan. Att tidigt uppmärksamma elever som ägnar lektionerna med tyst läsning till annat och att stödja dessa elever på både grupp- och individnivå, är en ytterst viktig uppgift för såväl lärare som speciallärare.

Förord

Under speciallärarytbildningen med inriktning mot språk-, läs- och skrivutveckling har vi tagit del av en stor mängd forskning som påtalar vikten av att alla elever utvecklas till goda läsare. När denna utbildning närmade sig sitt slut och det sista arbetet - examensarbetet - stod för dörren, tog vi chansen och bestämde oss för att fördjupa oss ännu mer i detta vida ämne, då vi båda dagligen arbetar med elevers läsutveckling. Vi valde att närmare studera metoden tyst läsning i skolan.

Arbetet har vi gjort i ett nära samarbete. Ansvar för olika avsnitt i arbetet har delats så att Maria ansvarat för bakgrund och tidigare forskning och Åsa för avsnittet där design och metod avhandlas. Producerandet av empiri gjordes genom klassrumsundersökningar, där vi på var sin skola observerade lektioner med tyst läsning och intervjuade elever. Materialet analyserades gemensamt och avsnittens resultat samt diskussion författades tillsammans. Nu är arbetet slutfört och därmed har vi nått slutet på denna utbildning. Vi ser fram emot att använda all ny kunskap vi förvärvat i vårt fortsatta arbete som speciallärare.

Vi vill framföra vårt varma tack till alla professionella och inspirerande lärare vi mött under utbildningens gång, likaså till alla nya vänner vi lärt känna och samarbetat med längs vägen. Ett särskilt tack vill vi rikta till Marianne Dovemark som under handledning för detta examensarbete väckt tänkvärda frågor och hjälpt oss med lösningar när vi kört fast. Till elever, föräldrar och lärare som på olika sätt medverkat i denna studie vill vi också sända vårt tack. Slutligen vill vi rikta ett stort och kärleksfullt tack till våra familjer som på olika sätt stöttat upp och varit våra största supportrar hela vägen in i mål.

Maria Malmgren och Åsa Rasmussen Larsson

Innehållsförteckning

Förord	1
Innehållsförteckning	1
1 Inledning och bakgrund	3
Syfte	4
Definition av centrala begrepp	4
Lästeoretisk bakgrund	5
Avkodning	5
Förståelse av språk.....	7
Motivation.....	7
Sammanfattning	8
2 Tidigare forskning och teori	9
Läsflyt och läsförståelse	9
Behovet av stöd	10
Tyst läsning	10
Elevs agerande under lektionerna	11
Sociokulturell teori.....	12
Specialpedagogiska perspektiv	13
Sammanfattning	14
3 Design	14
Metod	14
Observation.....	15
Intervju	15
Urval	16
Genomförande.....	17
Förberedelser.....	17
Observationer	17
Intervjuer	18
Analysmetod	18
Trovärdighet, tillförlitlighet och överförbarhet.....	19
Etiska aspekter	19
Sammanfattning	21
4 Resultat	21

Hur elever agerar under lektioner med tyst läsning	21
Hur elever uttrycker sig om sin inställning till läsning	23
Hur elever uttrycker sig om sin egen läsning.....	25
Sammanfattning	26
5 Diskussion	26
Metoddiskussion	26
Förberedelser.....	26
Genomförande	27
Analys 27	
Resultatdiskussion.....	27
Hur elever agerar under lektioner med tyst läsning	28
Hur elever uttrycker sig om sin inställning till läsning.....	29
Hur elever uttrycker sig om sin egen läsning	29
Avslutande reflektioner	30
Hur elever agerar under lektioner med tyst läsning	30
Hur elever uttrycker sig om sin inställning till läsning.....	31
Hur elever uttrycker sig om sin egen läsning	32
Slutdiskussion	32
Förslag till vidare forskning	33
Referenslista.....	34
Bilagor	38
Bilaga 1: Missiv	38
Bilaga 2: Observationsguide	39
Bilaga 3: Intervjuguide.....	40

1 Inledning och bakgrund

Under speciallärarutbildningen med inriktning mot språk-, läs- och skrivutveckling har vi tagit del av en stor mängd forskning som påtalar vikten av att alla elever utvecklas till goda läsare. Läsning är den främsta källan till tillägnet av ett stort ordförråd, vilket i sin tur är en viktig förutsättning för framgång inom såväl vidare studier som i yrkeslivet (Myrberg, 2001).

Att tidig lässtimulans i hemmet, med läsande förebilder och god tillgänglighet till böcker, ger barn goda förutsättningar för en gynnsam läsutveckling är väl känt, och lyfts också fram i forskningen (Andersson, 2015). För de elever som inte har dessa förutsättningar hemifrån är skolans läsfrämjande undervisning avgörande för att också de ska bli goda läsare. (a.a.) Alla elever ska enligt kursplanen i svenska och svenska som andraspråk utveckla ett rikt och varierat språk, lära sig läsa olika slags texter samt utveckla förmågan att formulera sig i såväl tal som skrift (Skolverket, 2017a). Elevers läsförmåga är också avgörande för deras tillägnande av skolans alla övriga ämnen. Det anses därför vara en av skolans viktigaste uppgifter att ge alla elever förutsättningar att utvecklas till goda läsare. (a.a.)

Redan i slutet av årskurs 1 ska eleverna enligt kunskapskraven kunna läsa meningar och visa begynnande läsförståelse. I årskurs 3 har kraven höjts genom att de då ska kunna läsa med flyt. I kursplanen poängteras att undervisningen i svenska och svenska som andraspråk också ska stimulera elevernas intresse för att läsa, att eleverna ska möta en variation av skönlitteratur i form, tid och rum, och att undervisningen därför måste ske på många olika sätt (Skolverket, 2017a). Myrberg (2001) beskriver i sin forskningsöversikt en mängd olika metoder som lärare kan arbeta med i läs- och skrivundervisningen. Lärarens högläsning är en aktivitet som främjar läsintresse, låter eleverna möta skönlitteratur de kanske ännu inte kan läsa själva, samt undervisar i läsförståelsestrategier då läraren själv modellerar olika strategier under högläsningen. Gruppläsning då en grupp av elever läser samma text kan ge upphov till intressanta samtal och diskussioner. Parläsning då eleverna läser högt för varandra tränar högläsningen, samtidigt som uppgifter och frågor om det lästa låter eleverna träna läsförståelsestrategier tillsammans. Elevers tysta läsning ger lästräning och en chans till läsoplevelse i klassrummet. Författaren finner i sin forskningsöversikt en konsensus för att lärarens förmåga att använda en mångfald av metoder i sin läs- och skrivundervisning är gynnsam för elevers läs- och skrivutveckling. (a.a.)

Oavsett metod, så utvecklas läsning genom läsning, och det är en tidskrävande process. För att bli en god läsare krävs 5000 timmars läsning, menar Herrlin och Lundberg (2014). "Time-on-Task" - alltså den tid man verkligen läser, är avgörande för framgången (Lundberg & Sterner, 2006). Calkins (2015) anser att elever i lågstadiet behöver läsa 40 minuter i skolan och 40 minuter hemma - varje dag. Taube, Fredriksson och Olofsson (2015) framskriver i sin forskningsöversikt kring läsfrämjande aktiviteter att läsningen i skolan måste ges tid, och att eleverna själva bör ges valfrihet när det gäller att själva välja *vad* de läser när det gäller "fri läsning", men att det är lärarens sak att bestämma *hur mycket*.

I många svenska klassrum förekommer dagliga lektioner med tyst läsning, som ett sätt för lärare att ge den viktiga tiden till lästräning. Den enskilda tysta läsningen anses av flera forskare vara ett sätt att främja läsintresse och nå läsflyt (Myrberg, 2001; Taube et al., 2015). Det finns dock en risk att elever med långsam läsutveckling eller andra svårigheter genom den

enskilda tysta läsningen inte får det stöd de behöver, och att de därmed inte utvecklar sin läsning utan istället tappar motivation och självförtroende inom läsområdet (Taube, 2013). Nilsson (2007) menar att ett oreflekterat användande av metoden tyst läsning kan motverka syftet. Om tyst läsning används som ett sätt att skapa lugn i klassrummet och som tidsutfyllnad när eleverna är klar med en annan uppgift, kan eleverna uppfatta att läsning inte prioriteras i undervisningen. Om eleverna endast får läsa när de är klara med andra uppgifter finns också risken att vissa elever aldrig hinner läsa alls. (a.a.)

Under våra många år som lärare på lågstadiet har vi sett elever som inte är så aktiva i sin läsning under lektioner med tyst läsning. Det finns elever som knappt läser något alls, utan sitter och bläddrar lite, tittar på bilderna i boken, eller passar på att göra något helt annat. Dessa elever riskerar att få alltför lite lästräning för att utveckla en god läsförmåga, samtidigt som de kamrater som läser blir riktiga bokslukare. Under speciallärarutbildningen har vi insett att det faktiskt finns ett begrepp för detta fenomen – Matteuseffekten (Stanovich, 1986). Det innebär att de elever som redan är goda läsare läser mycket, får mycket övning och utvecklar därmed sin läsning ytterligare. De som däremot undviker läsning, kanske för att de tycker det är svårt eller jobbigt, får det ännu svårare genom att de får för lite övning. Dessa elever riskerar att hamna i en negativ spiral då glappet till de läsande kamraternas förmåga ökar. (a.a.) Fenomenet väckte vårt intresse för att genom denna studie undersöka hur elever faktiskt agerar under lektioner med tyst läsning i skolan, samt hur elever uttrycker sig om läsning.

Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur elever i årskurs 3 agerar under lektioner med tyst läsning i skolan och hur de uttrycker sig om läsning.

Frågeställningar:

- Hur agerar eleverna under lektioner med tyst läsning i de observerade klassrummen?
- Hur uttrycker eleverna sig om sin inställning till läsning?
- Hur uttrycker eleverna sig om sin egen läsning?

Definition av centrala begrepp

Tyst läsning

Metoden tyst läsning innebär lektioner då alla elever i gruppen sitter enskilt och läser tyst ur en egen bok. Det är vanligt att elevens bok förvaras i den egna bänken så att den är lättillgänglig, och boken kallas därför ofta för bänkbok. I litteraturen benämns metoden tyst läsning ibland även för “enskild läsning” eller “fri läsning”. Metoden utvecklades ursprungligen i USA, där den kallas Sustained Silent Reading, förkortat SSR. Tyst läsning är en av metoderna som anses vara ett sätt att utveckla elevens läsning i riktning mot läsflyt, då den ger eleverna möjlighet till den mängdträning som behövs bl a för att automatisera avkodningen.

Läsflyt

Att läsa med flyt innebär att avkodningen automatiserats så att de flesta ord kan läsas ortografiskt, dvs direkt och korrekt utan att läsaren behöver ljuda eller staka sig, och att orden

igenkänns och förstås samtidigt. Det innebär också att läsaren läser texten utan ansträngning, med god läshastighet och med betoning och satsmelodi som underlättar läsförståelsen.

Läsförståelse

När läsaren tack vare sitt läsflyt kan använda sin energi och kognitiva kapacitet åt innehållet i texten finns förutsättningar för läsförståelse. Att läsa med förståelse innebär också att kunna övervaka sin egen läsning, så att man läser om och försöker igen om man inte får något sammanhang i det lästa.

Läs- och skrivsvårigheter

Elever som inte når läsflyt under de första skolåren kan sägas ha läs- och skrivsvårigheter. Även om läsflyt rör endast läsningen har eleven ofta svårt även med skrivningen, och läs- och skrivsvårigheter används som ett begrepp. Dyslexi är en specifik form av läs- och skrivsvårighet som visar sig som stora svårigheter i avkodningen och som diagnosticeras av logoped. Andra läs- och skrivsvårigheter kan ha många skilda orsaker. I denna studie används begreppet för svårigheter med läsning och/eller skrivning oavsett orsak.

Matteuseffekten

Elever som förknippar läsning med stor ansträngning, misslyckanden och olust, kan komma att utveckla en tendens att vilja undvika läsning, för att slippa undan det obehag som läsningen för med sig. De får då alltför lite lästräning, medan kamraterna som upplever läsningen som något positivt utvecklar läslust och läser ännu mer. Detta leder till att starka läsare blir ännu bättre, medan de som ännu inte kommit så långt i sin läsutveckling utvecklas i långsammare takt. Skillnaden i elevers läsförmåga blir större, och det är detta fenomen som kallas Matteuseffekten (Stanovich, 1986).

Lästeoretisk bakgrund

“The Simple View of reading” är en modell för att förklara vad läsning egentligen innebär. Modellen presenteras som $\text{Reading} = \text{Decoding} \times \text{Comprehension}$, och innebär är att såväl avkodningsförmåga som språkförståelse är viktiga komponenter för att läsning ska komma till stånd (Gough & Tunmer, 1986). Författarnas idé med modellen var att enkelt kunna definiera vad en elev har svårt med genom att se på läsning på detta “enkla” sätt. Dalby (1992) gjorde ett tillägg till “The simple view of reading” genom att lägga till motivation som en tredje faktor till modellen. Även Taube (2007) sällar sig till denna definition, eftersom motivation till läsning är en förutsättning för att det alls ska ske. Taube har också givit modellen svenska begrepp: $\text{Läsförståelse} = \text{Avkodning} \times \text{Förståelse av språk} \times \text{Motivation}$ (Taube, 2007, s.14). Denna modell ligger som en lästeoretisk grund för denna studie.

Nedan följer en redogörelse för teorierna om hur läsförståelse utifrån denna modell utvecklas.

Avkodning

Den första faktorn i The simple view of reading är avkodning (Gough & Tunmer, 1986). Taube (2007) beskriver att det i arbetet med läsinläringen i skolan finns två huvudprinciper att utgå ifrån; den syntetiska principen, phonics, där arbetet går från delarna till helheten (bottom-up), och den analytiska principen, whole language, där arbetet går från helheten till delarna (top-down). De två lästeorierna har genom åren diskuterats och debatterats både

internationellt och inom vårt land, och det har tvistats om huruvida läsinlärning ska ta sin början i ordens beståndsdelar eller i hela texter. Fortfarande finns inom läsforskningen olika åsikter om vilken huvudprincip som bör gälla, men de flesta är nu överens om att en klok kombination av de båda är det som gynnar elevers läsutveckling bäst. (a.a). Här följer en beskrivning av hur läsutveckling sker utifrån lästeorierna phonics respektive whole language.

Phonics

Med utgångspunkt i den syntetiska principen, beskriver Kamhi och Catts (2005) fyra olika stadier som betydelsefulla för att nå god läsutveckling, det logografiska, alfabetiska, ortografiska, samt läsförståelsestadiet. Det logografiska stadiet sker ofta innan skolstart och innebär att barn lär sig känna igen ord som bilder, t ex sitt eget namn och logotyper. Byts en bokstav i logotypen ut uppmärksammar barnet inte det då de egentligen inte läser utan ser logotypen som en bild och de lärt sig vad som står (Kamhi & Catts, 2005).

Kamhi och Catts (2005) beskriver vidare det alfabetiska stadiet, som vanligen tar vid när barnen börjar förskoleklass eller årskurs 1. Det handlar om att lära sig bokstavsljuden, koppla bokstavsljuden till rätt bokstav, ljuda ihop korta ord och att läsa korta meningar. Arbetet med fonologisk medvetenhet är grundläggande för läsinlärningen. Det innebär att barnet kan identifiera de olika ljuden (fonemen) i ett ord. I arbetet med fonologisk medvetenhet används ofta olika former av språklekar, såsom rim och ramsor, och andra lekar med språket (a.a.). Olofsson (2009) pekar på vikten av fonologisk medvetenhet och tydliggör sambandet mellan att vara en god läsare med utvecklat fonologiskt processande och verbalt korttids- och arbetsminne. Kamhi och Catts (2005) fortsätter beskrivningen av läsförståelsestadierna genom att därefter komma till det ortografiska stadiet, vilket innebär att eleverna så småningom lär sig att känna igen de vanligaste orden direkt. I det ortografiska stadiet använder eleverna sig av bokstavssekvenser och stavningsmönster för att känna igen ord visuellt utan att ljuda dem. Ju fler ord eleven lär sig att läsa ortografiskt desto lättare går läsningen. När eleven börjar läsa mer flytande och inte längre behöver lägga så mycket energi på att avkoda börjar eleven kunna lägga fokus på att förstå innehållet i vad de läser (a.a.). Lundberg och Sterner (2006) framskriver betydelsen att lära sig läsa ortografiskt och ljuda endast vid behov för att nå läsflyt och förståelse i texten.

Det sista stadiet Kamhi och Catts (2005) beskriver är läsförståelsestadiet. När god ordavkodningsförmåga utvecklats frigörs resurser till att fokusera på texters innehåll. Eleverna börjar läsa för att lära. Eleverna kan då tillgodogöra sig texter med fakta, begrepp och instruktioner (a.a.). Perfetti, Landi och Oakhill (2005) menar att det är viktigt att kunna göra inferenser till texter och att "övervaka" det man läser. Stämmer inte det du läst in i sammanhanget är det viktigt att läsa om och läsa rätt för att nå förståelse. (a.a.)

Whole language

Fridolfsson (2015) beskriver hur läsinlärning går till enligt whole language principen. Enligt den är det viktigt att nybörjarläsarna förstår att text har en mening och att ett budskap förmedlas i texten. Innan eleverna lärt sig läsa tränas läsning genom gemensam storboksläsning där läraren uppmuntrar eleverna till att läsa logografiskt samt att ta hjälp av yttre ledtrådar. Läsinlärningen utgår från helordsläsning och att eleverna lär sig känna igen

ordbilder. Genom att eleverna läser intressanta texter och därmed får en inre motivation och vilja att lära sig, lär de sig sedan själva att läsa. (a.a.)

Fridolfsson (2015) beskriver vidare att eleverna enligt denna lästeori lär sig att avkoda på egen hand genom att de lär sig känna igen orden som ordbilder. Förutsättningen för läsutveckling med god läsförståelse är att eleverna exponeras för intressanta texter av olika slag och att eleverna läser mycket och ofta. Texterna ska vara vardagsnära så att eleverna kan känna igen sig och genom att skaffa sig ledtrådar med hjälp av bilderna i boken samt att använda sig av sin förförståelse förstår eleverna textens innehåll. Det betonas att läsning måste kännas meningsfull för eleverna. Ett annat sätt att lära sig läsa är genom att skriva. Genom att lägga mycket tid på eget skrivande lär sig många barn att läsa. (a.a.)

Förståelse av språk

Förståelse av språk är den andra faktorn i The simple view of reading (Gough & Tunmer, 1986). För att förstå en text behöver läsaren förstå betydelsen av minst 90% av orden i en text (Nagy & Scott, 2000). Taube et al. (2015) beskriver att förespråkare för phonicsprincipen menar att undervisning i ordförståelse, morfologi och ortografi behöver ske explicit. Direkt undervisning om ord ökar ordförståelsen, och medvetenhet om ords morfologi har positiva effekter på både läsning och elevernas egen stavning (a.a.). Även Lundberg och Sterner (2006) menar att strukturerad och explicit undervisning i ordkunskap är betydelsefull och borde få ökat utrymme i skolan, helst en halvtimme varje dag. Alatalo (2011) lyfter problemet att lärarnas egen kompetens om språkets strukturer ibland är bristfällig, och att detta kan vara ett hinder för att lärarna ska kunna genomföra denna direkta undervisning.

De som förespråkar en undervisning enligt Whole Language anser istället att barn lär sig bäst på egen hand bara de får meningsfulla texter att arbeta med (Fridolfsson, 2015). Nilsson (2007) menar att all läsundervisning borde utgå från gemensamma meningsfulla texter med ett innehåll som ger sammanhang i undervisningen, och att isolerad lästräning inte borde förekomma alls.

Motivation

I Taubes (2007) version av The simple view of reading finns också en tredje faktor för att läsförståelse ska uppnås - motivation. Jenner (2004) förklarar att människan till sin natur strävar efter njutning och välbefinnande och vill undvika smärta, och kallar denna motivationsteori för hedonism. Principen kan illustreras som en våg, där uppnåendets värde och sannolikhet ligger i ena vågskålen, och risken för misslyckande i den andra. Om värdet av målet och sannolikheten att nå det väger lättare än risken att misslyckas, är det inte värt att ens försöka (a.a.). Taube (2013) poängterar betydelsen av att elevens första möte med läsundervisningen i skolan blir en positiv upplevelse. Om läsning blir svårt, konstigt eller ointressant i början riskerar elever att hamna i onda cirklar då försvarsmekanismer i form av undvikande av läsning och skrivning kan träda in. Om man inte försöker så kan man inte misslyckas, och på så sätt värnas ens självkänsla. Författaren lyfter det bekymmersamma med detta beteende, eftersom det säkraste sättet att få läs- och skrivsvårigheter är att undvika läsning och skrivning. (a.a.)

Faran med ett undvikande av läsning och skrivning beskriver också Stanovich (1986), som varnar för de följdverkningar som kan uppstå när elever får alltför lite av den mängdträning som behövs för att utveckla automatiserad avkodning och för att utveckla strategier att utöka sitt ordförråd. Enligt författaren riskerar den onda cirkeln att förstärkas genom att läsningen kan bli förknippad med ännu mer misslyckande och obehag, då eleven får för lite träning i takt med att textmaterialet i skolan blir svårare eftersom eleven blir äldre. Samtidigt utvecklas de elever som upplever läsningen som lustfylld och intressant i motsatt riktning. De utvecklar såväl avkodningsförmåga som ordförråd och läsförståelse, och hamnar istället i en positiv spiral. Skillnaden i elevers läsförmåga ökar, och det är detta som benämns Matteuseffekten (a.a.). Att i skolan sätta in tidiga insatser för att förebygga och motverka Matteuseffektens negativa konsekvenser, är av yttersta vikt (Taube, 2013; Wolff, 2009).

Var och en som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har (Matteus 13:12).

Så lyder texten i Bibelns Matteusevangelium (Bibelsällskapet, 1999) och det är denna text som i överförd betydelse ger innebörden i Matteuseffekten. Begreppet myntades redan 1968, då sociologen Merton använde Matteuseffekten som illustration för att redan etablerade forskare hade lättare för att få artiklar publicerade i vetenskapliga tidskrifter än okända kollegor (Merton, 1968). Stanovich (1986) överförde begreppet till läsområdet, där det nu är etablerat inom läsforskningen.

The very children who are reading well and who have good vocabularies will read more, learn more word meanings, and hence read even better. Children with inadequate vocabularies - who read slowly and without enjoyment - read less, and as a result have lower development of vocabulary knowledge, which inhibits further growth in reading ability (Stanovich, 1986, s. 381).

Skolverket (2017b) konstaterar att det finns en korrelation mellan läsmotivation och resultat på läsförståelseprovet PIRLS, där läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 undersöks i ett internationellt perspektiv. Elever som presterar bättre är också mer positivt inställda till läsning, läser mer och har bättre självförtroende i läsning. Läsmotiverade barn läser mycket mer på fritiden än mindre motiverade jämnåriga. I PIRLS 2016 kan man dock utläsa en minskning av elevernas läsning på fritiden jämfört med tidigare år, särskilt bland pojkar. Även elevernas föräldrar läser i mindre utsträckning på fritiden än tidigare. 31% av de svenska eleverna säger sig inte tycka om att läsa, vilket gör svenska elever till de minst läsmotiverade av alla elever i de medverkande länderna. Skolverket uttrycker oro för denna utveckling. (a.a.)

Sammanfattning

Alla elever behöver utveckla god läs- och skrivförmåga, och detta är en komplex och tidskrävande process. Teorierna om hur läsförmåga bäst utvecklas utgår från principerna phonics respektive whole language, och handlar om huruvida utgångspunkten ska vara delarna eller helheten. The simple view of reading beskriver läsförståelse som produkten av faktorerna avkodning, förståelse av språk, samt motivation. Det är viktigt att elever får en positiv upplevelse av den första läsundervisningen i skolan, eftersom det annars finns en risk att eleven hamnar i onda cirkel av undvikande av läsning vilket kan leda till svårigheter.

2 Tidigare forskning och teori

Under denna rubrik redogörs för tidigare forskning om metoder för utveckling av läsflyt och läsförståelse samt specifikt om metoden tyst läsning. Slutligen beskrivs den teori och de specialpedagogiska perspektiv som, utöver lästeorierna, ligger som en utgångspunkt i denna studie.

Läsflyt och läsförståelse

Kuhn (2004) har forskat kring utveckling av läsflyt, vilket är grunden till att läsförståelse ska komma till stånd. I en interventionsstudie undersökte författaren genom att arbeta med elever i små grupper effektiviteten av två olika metoder för att utveckla läsflyt. De två metoderna var upprepad läsning respektive väggledd läsning. Upprepad läsning innebär att eleven läser samma text flera gånger, medan väggledd läsning betyder att eleven läser text högt för en lärare motsvarande tid men endast en gång. Genom användande av en kontrollgrupp som läste självständigt utan stöd av en lärare, visade resultatet att deltagarna i interventionen utvecklade både läsflyt, prosodi och läshastighet bättre än kontrollgruppen. Författaren lyfter att en förutsättning för läsflyt är att avkodningen automatiserats, så att elevens kognitiva kapacitet inte behöver ägnas åt avkodning, utan åt innehållet i texten. För att utveckla läsflyt behöver barnet också komma till ortografisk läsning – snabb igenkänning av ord. En tredje komponent för läsflyt är prosodin i läsningen, det vill säga intonation, tempo och rytm. Elever som inte kommit så långt i sin läsutveckling använder ofta inte lämplig frasering i sin läsning, vilket försvårar förståelsen. Författaren betonar vikten av att elever ofta får höra läraren läsa inlevelsefullt och med intonation för att de själva ska lära sig. Lärarens högläsning är alltså också viktigt för elevernas utvecklande av läsflyt. (a.a.)

Prior, Fenwick, Saunders, Quелlette, O'Quinn & Harley (2011) har studerat hur läsförståelsen påverkas av huruvida eleverna i olika åldrar läser texter tyst för sig själva eller högt för läraren. Resultatet visade att elever i lågstadieåldern förstår texter bättre då de läser dem högt, medan läsförståelsen i mellanstadieåldern är ungefär lika bra vid tyst- och högläsning. Först i sjunde klass visar eleverna bättre läsförståelse vid tyst läsning. Forskarna förklarar resultatet med att de yngre elevernas högläsning ger läraren möjlighet att stödja läsningen, vilket hjälper läsaren att hålla fokus på texten och dess betydelse. Författarna menar dock inte att man bör sluta använda tyst enskild läsning som lästräningssmetod även om effekterna på läsförståelsen inte märks förrän eleverna blivit äldre. Det tar tid att utvecklas som läsare och därför måste eleverna ofta få tillfällen till tyst läsning. Däremot är det viktigt att den tysta läsningen kompletteras med andra mer effektiva metoder. (a.a.)

Morgan och Fuchs (2007) konstaterar i sin forskningsöversikt om motivationens betydelse för läsförmågan, att goda läsare oftast har god motivation att läsa, medan elever som har det svårare med läsningen visar lägre motivation. Studien visar också att läsmotivation är den mest överlägsna prediktorn för frekvent läsning - de som tycker om att läsa läser mer. Det finns i författarnas resultat en tydlig korrelation mellan läsförmåga, läsmotivation och läsmängd. (a.a.)

Behovet av stöd

Jönsson (2007) har i sin avhandling på nära håll följt undervisningen i en lågstadielklass och undersökt hur litteraturpedagogiska verktyg används i undervisningen och vilken effekt de har på elevernas läsutveckling. Resultatet visar att eleverna för att utveckla läsflyt behöver ägna mycket tid åt olika läsaktiviteter, som t ex att läsa tillsammans och samtala kring litteraturen, men också att ägna sig åt enskild läsning. En slutsats av studien är också att läraren i alla dessa läsaktiviteter behöver bygga stödstrukturer, ”scaffolding”, så att eleverna ges stöd där de befinner sig. Att i gemensamma läsaktiviteter ge stöd så att eleverna klarar av saker tillsammans i klassen som de ännu inte kan klara på egen hand, är en sådan stödstruktur. Vid sidan av gemensamt läsande behöver också eleverna tid för enskild läsning, då de ska få läsa fritt och inte behöva redovisa sin läsning. Författaren menar att eleverna behöver stöd även i sin enskilda läsning, men konstaterar att detta ofta är svårt för läraren att organisera. Ofta begränsas stödet till att hjälpa eleven att välja en lämplig bok, vilket även det kan vara problematiskt eftersom tanken är att eleven ska få välja fritt. (a.a.)

Alatalo (2011) undersökte i sin studie vilka möjligheter och hinder lärare har att genomföra skicklig läs- och skrivundervisning. Resultatet visar att många elever genom den enskilda läsningen lämnas utan den vuxenstöd som skulle kunna bidra till läsutvecklingen genom ett aktivt arbete med ordförståelse och läsförståelsestrategier. Enligt författaren är lärarnas kompetens och medvetenhet om behovet av stöd en förutsättning, men studien visar att även skickliga lärare har svårt att organisera meningsfulla lektioner med enskild läsning. ”Brist på olika slags resurser gör det svårt att hjälpa eleverna som man skulle vilja.” (Alatalo, 2011, s. 109)

Lundberg och Reichenberg (2011) hävdar att elever inte bör lämnas ensamma med sin läsning, då de om de möter svårigheter i texten riskerar bli passiva läsare, som inte bryr sig om ifall de förstår eller inte. De förlorar då chansen att utöka sitt ordförråd. Författarna förespråkar istället reciprok (ömsesidig) läsundervisning, där lärandet sker i dialog med andra. Genom gemensam läsning och aktivt arbete med läsförståelsestrategier via strukturerade textsamtal och diskussioner kring litteraturen blir läsarna istället aktiva. “Den som inte läser aktivt får svårt att utöka sitt ordförråd, och den som inte har ord blir maktlös.” (s. 12) De fyra läsförståelsestrategier man arbetar med i den reciproka läsundervisningen är att förutspå handlingen, att ställa frågor till texten, att förklara nya ord och meningar, samt att sammanfatta. Den gemensamma läsningen och samtalen gör det möjligt för eleverna att tillsammans skapa mening i texten. Arbetssättet är gynnsamt också för elever med annat modersmål än svenska, anser författarna (a.a.). Elever med autism kan trots god avkodningsförmåga ha svårt med förståelsen, då metaforer, idiom och annat bildspråk ofta ställer till med problem för dessa elever (Åsberg, Dahlgren & Dahlgren Sandberg, 2008). Lundberg och Reichenberg (2011) förespråkar ömsesidig läsundervisning för alla elever som behöver stöd i sin läsning. Grunér, Östberg och Hedenius (2017) lyfter fram eleverna med stora avkodningssvårigheter, till exempel dyslexi, och påpekar att också denna elevgrupp kan inkluderas och delta i samtal kring texter och därmed öka sin läsförståelse genom att erbjudas möjlighet att läsa med öronen, det vill säga genom att få texten uppläst för sig.

Tyst läsning

I USA utvecklades på 1960-talet metoden Sustained Silent Reading (SSR). Metoden implementerades på bred front under 1970-talet och spreds då också till Sverige. På svenska betyder Sustained Silent Reading "oavbruten tyst läsning". Noland (1976) beskriver idén med metoden som "Reading is overtaught and underpracticed" (s. 158). Genom att läsa meningsfulla, självvalda texter, utvecklar eleverna automatiserad avkodning och når därmed flyt i läsningen. De utvecklar också sitt ordförråd och får kännedom om meningsbyggnad och texters struktur. Dessutom bidrar den fria läsningen till högre motivation. (a.a.) Garan och deVoogd (2008) förklarar att lektioner med SSR innebär en stunds fri läsning varje dag, vanligtvis 15-30 minuter. Det ska då vara helt tyst i klassrummet så att eleverna kan läsa utan att bli avbrutna. Läraren behöver organisera så att toalettbesök och dylikt är gjorda innan lektionen, och att alla elever har lämpligt läsmaterial tillgängligt så att ingen behöver lämna sin plats under lässpassen. Lärarens roll under lektionerna kan variera. En del lärare agerar modeller och sitter också och läser samtidigt som eleverna, medan andra använder lektionerna till att samtidigt stödja eleverna i deras läsning. (a.a.)

Bryan, Fawson och Reutzel (2003) skriver att effekten av metoden Sustained Silent Reading (SSR) har beforskats och diskuterats, och att meningarna om metodens effekt går isär. Författarna hänvisar till att National Reading Panel (NRP) i USA år 2000 gjorde en utvärdering av metoden, som visade att SSR inte var en effektiv metod för att öka elevers läsförmåga eller engagemang för läsning. NRP konstaterade att elever i lågstadieåldern utvecklade sin läsning mer genom att läsa högt, och att även äldre elevers läsutveckling har fördel av social interaktion kring läsningen. (a.a.) Krashen (2009) kom däremot till en helt annan slutsats i sin metastudie kring metoden och skriver att den resulterar i en stor förbättring både i läsning och i andra aspekter av litteracitet.

Att skillnaden i läsmängd är stor mellan de elever som läser mycket och de som läser lite under lektionerna, konstaterade Allington (1984), som i sin studie såg att antalet lästa ord under en vecka i en lågstadielklass varierade mellan 1933 ord för den elev som läste mest, och 16 ord för den som läste minst. I genomsnitt läste de elever som läste mycket tre gånger mer än de elever som läste mindre. (a.a.) Stanovich (1986) pekar också på det faktum att läsare med god läsförmåga har utvecklat strategier för att med hjälp av kontexten förstå okända ord, vilket ger den goda lässpiralen extra fart. Läsare som ännu inte kommit så långt i sin läsutveckling saknar dessa strategier, vilket påverkar deras läsförståelse negativt, och läsningen blir därför än mer långsam och obegriplig. (a.a.)

Elevers agerande under lektionerna

Siah och Kwok (2010) konstaterar att SSR kan vara effektivt i vissa sammanhang men mindre bra i andra. I studien, där forskarna genom en enkätundersökning jämförde elevers inställning till läsning med deras agerande under lektionerna, visade resultatet att effekten av SSR var bättre hos de elever som var goda läsare och som hade en positiv inställning till läsning, än för de elever som hade det svårare med både läsförmåga och motivation. En anledning till att SSR inte anses vara en effektiv metod är svårigheten att engagera alla elever i läsningen under lektionerna. (a.a.) Även Bryan, Fawson och Reutzel (2003) beskriver hur lärare upplevt svårigheter med elever som inte kan vara tysta under lektionerna, som låtsas att de läser trots att de inte gör det, eller som uppvisar ett ofokuserat beteende. Krashen (2009) är även i detta avseende av en annan uppfattning, och menar att dessa problem endast uppstår därför att läsmaterialet inte är tillräckligt intressant för eleven, medan Bryan et al. (2003) har

ståndpunkten att vissa elever helt enkelt inte kommit tillräckligt långt i sin läsutveckling för att klara av att hålla fokus på läsningen utan stöd.

En annan elevgrupp som kan ha svårt att hålla fokus på läsningen under lektionerna är elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, vilket beskrivs av Åsberg et al. (2008). Författarna lyfter det faktum att elever med ADHD inte sällan har en försenad läs- och skrivutveckling, vilket kan bero på att funktionsnedsättningen innebär svårigheter med koncentration, hyperaktivitet och uthållighet. Att lära sig läsa är en process som ställer stora krav på just dessa funktioner. Dessa elever behöver anpassningar i klassrumsmiljön för att få hjälp att kunna koncentrera sig på läsningen, exempelvis genom en väl genomtänkt möblering och tydligt strukturerade lektioner. (a.a.) Rapport, Bolden, Kofler, Sarver, Raiker och Alderson (2009) visar i sin studie att rörelse under arbetet kan underlätta för arbetsminnet hos många elever med ADHD. Det kan därför hjälpa eleverna att kunna fokusera längre stunder. Elevernas behov av rörelse skulle kunna tillgodoses genom till exempel gungbara stolar och med något som händerna kan sysselsättas med under läsningen, så att eleverna inte behöver röra sig i rummet och störa klasskamraterna. (a.a.)

I en interventionsstudie undersökte Bryan et al. (2003) hur elevers beteende under lektioner av SSR kunde påverkas genom att ge dem mera stöd i form av boksamtal kring elevernas böcker. Forskarna observerade beteendet hos tre elever som visade ointresse under lektionerna, vilka ägde rum de första 20 minuterna av varje skoldag. De kunde identifiera ”off-task behaviour” inom 6 områden:

1. Det tog lång tid för eleverna att komma igång med läsningen.
2. De hade inte förberett sig genom att ha tagit fram den bok de skulle läsa.
3. De gjorde ljud – verbalt, men också genom att t ex slamra, banka, etc.
4. De hade svårt att sitta stilla på sin plats.
5. De pillade med saker eller med klasskamrater.
6. Övrigt som inte togs upp ovan, t ex stirra ut genom fönstret.

Forskarna observerade beteendet under flera dagar innan de genomförde interventionen, vilken innebar individuella boksamtal kring elevens bok. Dessa ägde rum direkt efter lässtunden under fyra-sex dagar. Såväl under perioden för interventionen som under de närmast följande veckorna kunde forskarna se en dramatisk minskning av oönskat eller störande beteende.

By engaging the child through feedback and discussion in short, personal literature discussions, and taking an interest in what they are saying and reading, children derive tremendous and immediate benefit on their engagement in reading (Bryan et al., 2003, s. 69).

Sociokulturell teori

Språk och kommunikation är en förutsättning för lärande i samspel med omgivningen, och det sociokulturella perspektivet är därför centralt när det gäller läsfrämjande undervisning i skolan. Säljö (2005) förklarar att människan i den sociokulturella teorin ses som social till sin natur och att det är i interaktionen mellan människor som lärande sker. Teorin utgår från Vygotskijs idé om den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 2001), vilken beskrivs som

avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och vad man kan prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater (Vygotskij, 2001, s. 120)

Vygotskijs (2001) idé är alltså att lärande utvecklas genom att människan lär med stöd av andra innan den kan själv. Ett begrepp som idag ofta förknippas med Vygotskis proximala utvecklingszon är "scaffolding" (Wood & Wood, 1996). Författarna förklarar att Vygotskij själv inte använde begreppet scaffolding, då det myntades först 1976 av Jerome Bruner, men att det idag används som en metafor för det stöd som behövs för att nå den proximala utvecklingszonen (a.a.). Scaffold betyder på svenska "byggnadsställning". Westlund (2009) beskriver hur scaffolding stödjer idén om den proximala utvecklingszonen i undervisningen

Scaffolding påminner mycket om Vygotskijs tankar om betydelsen av imitation. Begreppet scaffolding innebär att läraren ger eleverna mycket stöd i början av inlärningsprocessen och att detta stöd avtar efter hand som eleven klarar allt mer på egen hand. I undervisningssammanhang syftar man oftast på den hjälp som eleverna får av läraren eller av mer kunniga kamrater, men även grupper eller andra samarbetsformer kan fungera som stödstrukturer för eleverna. (Westlund, 2009, s. 23)

Taube et al. (2015) redogör i sin forskningsgenomgång för flera olika sociala läsaktiviteter där samarbetet mellan elever eller mellan lärare och elever kan fungera som ett slags stödstruktur. Att ha läsande förebilder i form av vuxna eller kamrater, att läsa tillsammans och ha boksamtal och diskussioner, samt att ge och få boktips kamrater emellan, är några av dessa. (a.a.) Även Myrbergs (2001) översikt över tidigare forskning på området pekar på de sociala läsaktiviteternas både läsutvecklande och motiverande effekt.

Specialpedagogiska perspektiv

Genom denna studies utgångspunkt i den sociokulturella teorin påverkas synen på den specialpedagogiska verksamheten i skolan. Ahlberg (2015) beskriver några olika specialpedagogiska perspektiv. I det relationella perspektivet betraktas eventuella svårigheter i relation till elevens omgivning och eleven som varande "i" svårigheter. Motsatsen är det kategoriska perspektivet, då eleven själv ses som bärare av problemen och betraktas som en elev "med" svårigheter. En inkluderande undervisning på gruppnivå som ger alla elever möjlighet att delta utifrån sin förmåga i gemensamma lässtimulerande aktiviteter är en utgångspunkt ur det relationella perspektivet, där interaktionen i det sociala samspelet betonas. (a.a)

Samtidigt hävdar Taube (2013) att tidiga individuella insatser är av största vikt för att alla elever ska komma igång med sin läsning och kunna delta i det gemensamma med bibehållen god självkänsla. Wolffs (2009) studie visar att perioder av intensiva läsinterventioner en-till-en, att en elev lämnar klassrummet för att träna extra tillsammans med speciallärare i avskildhet, är ett effektivt arbetssätt för elever med försenad läsutveckling. Skollagen är också tydlig med att elever som riskerar att inte uppnå kunskapskraven skyndsamt ska ges stöd (SFS 2010:800, kap 3). Sådana insatser på individnivå, då en elev särskiljs för att "åtgärdas", kan ur specialpedagogisk synvinkel ses som det kategoriska perspektivet (Ahlberg, 2015).

Dessa motsättningar mellan strävan efter inkluderande undervisning och behovet av insatser av mer särskiljande karaktär är ett exempel på ett dilemma som finns i inbyggt i

utbildningssystemet och som benämns dilemmaperspektivet (Haug, 1998). Särskilt när det gäller barn i behov av stöd beskriver författaren att lärare ställs inför många svåra val. Strävan efter förbättrade studieresultat är en aspekt att ta hänsyn till, men viktig är också elevens känsla av gemenskap och samhörighet. Hur dessa dilemman hanteras i skolans vardag är också en fråga om resurser och lärarkompetens. (a.a.)

Sammanfattning

Att elever automatiserat avkodningen så att det blir ett flyt i läsningen är en förutsättning för läsförståelse, men också att de har läsförståelsestrategier för att utveckla ordförråd och skapa mening i texter. Undervisning som ger utrymme för samtal kring det lästa är gynnsam för både elevens läsförståelse och motivation. Tyst läsning är en metod att träna automatiserad avkodning och läsförståelse som kan vara effektiv för vissa elever men inte för andra. Elever med låg läsförmåga och låg motivation utvecklar sin läsning mer genom att läsa högt och få möjlighet att diskutera innehållet med andra. I den sociokulturella teorin är scaffolding ett begrepp som innebär att bygga stödstrukturer för att möjliggöra för elever som behöver stöd att utvecklas mot den proximala utvecklingszonen. Att utforma detta stöd kan innebära att läraren ställs inför svåra valsituationer, vilket kan ses som ett exempel på dilemmaperspektivet.

3 Design

Syftet med denna studie var att undersöka hur elever i årskurs 3 agerar under lektioner med tyst läsning i skolan och hur de uttrycker sig om läsning.

Frågeställningarna var:

- Hur agerar eleverna under lektioner med tyst läsning i de observerade klassrummen?
- Hur uttrycker eleverna sig om sin inställning till läsning?
- Hur uttrycker eleverna sig om sin egen läsning?

Metod

För att nå studiens syfte var det lämpligt att göra en kvalitativ studie. I kvalitativa studier ligger tyngdpunkten på hur individer uppfattar och tolkar sin sociala verklighet, samt att individer har förmåga att skapa och konstruera sin verklighet i samspel med andra (Bryman, 2011).

Fangen (2005) beskriver etnografisk forskning som ett sätt att närma sig en grupp för att skapa förståelse kring kulturen och den världsbild som genomsyrar gruppen genom att vara bland dem som studeras, en så kallad deltagande observation. I etnografisk forskning produceras empiri genom en kombination av metoder, vilket benämns triangulering. Möjligheten att med olika insamlingsmetoder av material ställa resultat mot varandra är en av den etnografiska forskningstraditionens styrkor. Etnografisk forskning fokuserar på vad människor gör mer än vad de säger att de gör, och genom att kombinera metoderna observation och intervjuer kan frågor ställas utifrån det som faktiskt observerats, vilket kan bidra till hög kvalitet. (a.a.) Kvale och Brinkmann (2009) menar att om människors beteende

ska studeras ger fältstudier med observationer och samtal vanligen en mer giltig kunskap än vad endast en intervju gör. Denna studie är inspirerad av etnografisk ansats och metoderna som använts är observationer och intervjuer.

Observation

Fangen (2005) beskriver att i observationer kan graden av forskarens delaktighet variera från en fullt deltagande observatör, där forskaren känner och upplever som en deltagare till en icke deltagande observatör, där forskaren observerar utan att involvera sig i samspelet som pågår i gruppen. Författaren förklarar att en ren observatörsroll är vanligast när observationer i klassrum genomförs och situationen som ska studeras har en fast struktur. Graden av deltagande kan då även innefatta informellt prat med lärare och elever. Författaren lyfter även det faktum att en vuxen person inte kan vara deltagare på samma nivå som ett barn. Istället kan en roll som utomstående antas och fördel av det kan dras genom att eleverna ofta godtar frågor från någon som är olik och nykomling. (a.a.)

I denna studie antogs en icke deltagande observatörsroll. Det innebar att eleverna observerades i klassrummen och att observatörens roll inte var att delta i samspelet i klassen annat än med sin närvaro. Syftet med detta var att påverka verksamheten så lite som möjligt för att se hur eleverna agerade under ordinarie lektioner med tyst läsning. I syfte att få struktur på observationerna och säkerställa att båda utförde observationerna likvärdigt, togs en observationsguide fram (bilaga 2). I utarbetandet av denna användes inspiration av den tidigare studien av Bryan et al. (2003). Observationerna gav möjlighet att nå studiens första syfte - att få syn på hur eleverna agerar under lektionerna med tyst läsning. Genom observationerna identifierades också de elever som bedömdes intressanta för intervjuerna kring studiens andra syfte - hur eleverna uttrycker sig om läsning.

Intervju

Eleverna som valdes ut för intervjuer valdes utifrån agerandet på lektionerna, där två kategorier av elever kunde identifieras - de som ägnade lektionstiden huvudsakligen till läsning, respektive de som ägnade sig främst åt annat. Elever ur båda kategorierna intervjuades för att i analysen senare kunna upptäcka intressanta likheter och skillnader när det gäller hur eleverna uttrycker sig om sin läsning och sin inställning till läsning i förhållande till agerandet under lektionerna. Samtalen kunde utformas och anpassas utifrån den information observationerna hade gett, och resultaten kunde ställas i kontrast till varandra, genom att jämföra det som visade sig i observationerna med vad personerna berättade i samtalen, vilket Fangen (2005) beskriver som en styrka med denna metod.

Enligt Kvale och Brinkman (2009) kan en halvstrukturerad intervju användas när beskrivningar av intervjupersonen eftersöks i syfte att tolka de beskrivna fenomenens mening, alltså när man vill förstå något ur respondentens perspektiv. Författarna beskriver hur en halvstrukturerad intervju kan läggas upp. En sådan intervju inleds med en orientering där intervjuaren kort berättar om syftet med intervjun följt av en inledande fråga. Sedan ställs olika typer av frågor strukturerande frågor, uppföljningsfrågor och sonderande frågor. Att intervjun är halvstrukturerad betyder att det är ett mellanting mellan ett samtal och en intervju

med ett fast frågeformulär. Författarna betonar att det är viktigt med åldersanpassade frågor och att det ställs en fråga i taget när barn ska intervjuas. (a.a.)

I denna studie var planen att informella samtal skulle föras med eleverna, detta för att eleverna skulle känna sig trygga och inte behöva utsättas för en formell intervjusituation. Men eftersom intervjuerna skulle genomföras på två olika platser, av två olika personer, och att fokus skulle hållas på studiens syfte och frågeställningar, bestämdes att en intervjuguide skulle upprättas (bilaga 3). Intervjufrågorna togs fram utifrån ovan nämnda modell. Dock betonades att intressanta trådar som dök upp i intervjuerna skulle följas upp för att öka chansen att bredda och fördjupa elevernas beskrivningar. För att se om frågorna var relevanta och förståeliga genomfördes två provintervjuer. Den ursprungliga tanken var att genomföra intervjuerna i elevernas klassrum under tiden de arbetade med sitt skolarbete, men det visade sig i praktiken att det i vissa fall var mer lämpligt att genomföra intervjuerna med eleverna i ett rum i anslutning till klassrummet.

Urval

Enligt Byström och Byström (2012) kan i valet av skolor och klasser ett så kallat bekvämlighetsurval göras, vilket innebär att studien genomförs bland de personer som för tillfället finns tillgängliga för forskaren. Fangen (2005) skriver att det kan vara lämpligt att om möjligt använda en "portvakt", det vill säga någon för informanterna tidigare känd person som går i god för forskaren och på så sätt underlättar för denne att få förtroende bland berörda. I denna studie har urvalet skett utifrån dessa förutsättningar. Av geografiska och praktiska skäl var det naturligt att klassrumsbesöken gjordes på var sin skola i ens respektive närhet, där tidigare kontakter bland lärarna redan var upprättade. Dessa kunde då fungera som "portvakter".

Miljön och organisationen kring lektionerna med tyst läsning såg olika ut på de båda skolorna. Skola 1 är en F-5-skola, belägen utanför en mindre stad. På denna skola fanns tre klasser i årskurs tre som hade tillgång till två klassrum med anslutande grupprum samt en fritidslokal. Lektionerna med tyst läsning var organiserade så att eleverna under dessa lektioner grupperades i grupper med elever från två olika klasser. Läsningen skedde i de olika lokalerna där eleverna hade sina i förväg bestämda arbetsplatser. Läsningen skedde fyra gånger i veckan vid olika tidpunkter på dagen och med två lärare som turades om att hålla i lektionerna enligt schema. Eleverna förvarade sina böcker i lådor i korridoren. I klassrummen fanns bokställ med böcker och eleverna hade tillgång till ett skolbibliotek. I korridoren utanför varje rum fanns ett schema för alla grupper. Undersökningen på denna skola utfördes i en sådan grupp. Skola 2 är en F-3-skola i utkanten av en annan mindre stad, där det fanns två klasser i årskurs 3. Här skedde lektionerna med tyst läsning varje dag, vid samma tidpunkt direkt på morgonen, på samma plats och i samma klass med samma lärare. Eleverna förvarade böckerna de läste i sin bänk i klassrummet. Det fanns en bokhylla med böcker att låna i ett grupprum i anslutning till klassrummet. Skolbibliotek fanns inte på skolan. Undersökningen på denna skola gjordes i de två klasserna.

Frågan om hur många intervjupersoner som bör väljas diskuterar Kvale och Brinkman (2009). Författarna pekar på att antalet nödvändiga intervjupersoner beror på studiens syfte. Det kan vara svårt att på förhand avgöra hur många informanter som behövs för att syftet ska nås, utan intervjuer behövs göras tills studiens syfte anses nått. I denna studie bedömdes 11

observationstillfällena och 16 intervjupersoner vara tillräckligt för att nå vårt syfte och finna svar på våra frågeställningar.

Genomförande

Förberedelser

För att nå studiens syfte, att undersöka hur elever agerar under lektioner med tyst läsning samt att höra hur de uttrycker sig om läsning, behövdes tillåtelse att vistas bland eleverna. Förfrågningar gjordes på skolor i vår respektive geografiska närhet, där kontakter med lärare redan var upprättade. Rektorer på skolorna informerades och gav tillstånd för studiens genomförande. När klartecken av lärare och rektorer givits författades ett missiv (bilaga 1). Dessa skickades ut till vårdnadshavare och elever som en bilaga till lärarnas ordinarie veckobrev. I missivet gjordes en kort presentation av oss, vad studien skulle användas till, vad som skulle studeras, syftet med studien, metoden som skulle användas, samt vilket universitet vi kom ifrån. Det informerades också om att alla elevuppgifter skulle behandlas konfidentiellt, vilket innebär att namn, klass och skola inte skulle komma att framgå i uppsatsen. Vårdnadshavarna skulle sedan godkänna om deras barn fick delta i studien eller inte genom att sätta kryss i vald ruta och skriva under. Brevet skickades ut till 71 elevers vårdnadshavare. Av de 71 utlämnade missiven återlämnades 58 med vårdnadshavarnas underskrift med godkännande för deras barn att delta i studien, 2 valde alternativet att inte delta, och 4 hade inte kryssat i något av alternativen utan bara undertecknat lappen. De som inte gav sitt godkännande för sitt barn att delta, och de som inte fyllt i något svarsalternativ, undantogs från såväl observationsanteckningar som intervju, och ingår alltså inte i denna studie.

Totalt genomfördes 11 observationer i tre olika grupper på två olika skolor. Observationerna gav möjlighet att nå studiens första syfte - att få syn på hur eleverna agerar under lektionerna av tyst läsning. Anledningen till att flera observationer i varje elevgrupp gjordes, var att vi gjorde bedömningen att en enskild observation skulle kunna vara missvisande, då en elevs agerande under en enskild lektion skulle kunna bero på dagsform. Flera observationstillfällen i samma grupp gav möjlighet att upptäcka mönster. För att våra respektive observationer skulle vara likvärdiga, utarbetades innan genomförandet en observationsguide (bilaga 2), som vi båda utgick ifrån. I planeringen av intervjuerna var det viktigt för oss att ställa öppna frågor och följa upp intressanta spår som kunde dyka upp i samtalet. Två testintervjuer genomfördes, för att få en uppfattning om frågornas svårighetsgrad och lämplighet. Bedömningen att frågorna var utformade på ett ändamålsenligt och förståeligt sätt gjordes, och intervjuguiden kunde därför användas som en grundstruktur. Intervjuerna kunde anpassas utifrån den information observationerna hade gett, och resultaten kunde ställas i kontrast till varandra, genom att jämföra det som visade sig i observationerna med vad personerna berättade i samtalen.

Observationer

Första observationstillfället i varje grupp startades med en kort information om oss och om studien. Vi berättade att läsning är vårt intresse och att vi med elevernas hjälp ville lära oss

mer i ämnet. Information gavs om vår medverkan i lektioner av tyst läsning samt om vår önskan att få ställa frågor till några av dem. Dessutom lyftes elevens val att kunna välja att inte tala med oss. Under de observerade lektionerna satt vi ner på en stol och observerade hur eleverna agerade under lektionerna, samtidigt som anteckningar fördes.

Intervjuer

Genom observationerna identifierades de elever som bedömdes intressanta för intervjuerna kring studiens andra syfte - hur eleverna uttrycker sig om läsning. Dessa valdes utifrån två kategorier som utkristalliserades genom observationerna - dels de elever som huvudsakligen ägnade sig åt sin läsning, och dels de elever som ägnade lektionstiden till stor del åt annat. Intervjuerna genomfördes i direkt anslutning till ett observationstillfälle. Under observationer och intervjuer kodade vi våra informanter med nummer för att deras identitet inte skulle gå att röja. I redovisningen av resultatet i denna studie presenteras citat från eleverna följt av detta nummer. Intervjuer genomfördes med elever från de båda kategorierna.

Vid intervjuernas genomförande visade det sig i vissa fall lämpligt att tillsammans med eleven gå in i ett angränsande grupprum och samtala, medan det i andra fall föll sig naturligt att föra samtalen under tiden eleverna satt och arbetade med annat. Under intervjuerna fördes anteckningar, som skrevs rent kort efter att respektive samtal avslutats. En av eleverna blev vid intervjutillfället helt tyst och tycktes inte förstå vad som frågades eller vid tillfället ha förmåga att formulera något svar, varför intervjuguiden i detta fall frångicks och frågorna istället blev ledande frågor av ja- eller nejkaraktär, i syfte att eleven inte skulle uppleva intervjusituationen som ett misslyckande. Intervjusvaren från denna elev har inte tagits med i resultatet i denna studie, eftersom eleven inte uttryckte sig med annat än ja eller nej.

Analysmetod

Analysarbetet med den producerade empirin utgick från den metod som Fangen beskriver när det gäller analys av observationsmaterial (Fangen, 2005). Författaren förklarar de olika analytiska nivåer som kan användas i tolkningsarbetet av deltagande observationer. Tolkning av första graden är att konstatera det som setts och hörts i fältarbetet. Det kan också innebära att de som genomför studien tolkar det de ser med begrepp som deltagarna använder eller som ligger nära deras egna begrepp. Vid tolkning av andra graden tillkommer forskarnas egna tolkningar, som lägger in mer abstrakta begrepp. Sammanhang där olika situationer utspelar sig är viktiga i tolkningsarbetet. På den här nivån kan även jämförelser användas till exempel mellan olika studier eller klassrumskulturer. I tolkning av tredje graden läggs ett kritiskt perspektiv på deltagarnas och forskarnas tolkningar. Enligt författaren är det vanligt att de olika tolkningsnivåerna går i varandra och att det därför ofta blir en kombination av de olika nivåerna som används. De beskrivna nackdelarna med den här metoden kan vara att informanterna kan känna sig objektifierade och att de inte känner igen sig när forskaren lagt på abstrakta begrepp och gjort tolkningar. Å andra sidan beskrivs det som en fördel att en informant kan bli hjälpt att se saker ur ett annat perspektiv om forskaren återkopplar resultatet till personen när studien är klar. (a.a.)

I denna studie har analysen gjorts genom en kombination av de tre analysnivåerna. I analysarbetet användes inledningsvis tolkning av första graden. Det innebar att de renskrivna

anteckningarna från observationer och intervjuer lästes, färgkodades, klipptes isär, grupperades och sorterades i högar utifrån våra forskningsfrågor. I detta arbete framträdde mönster, likheter och skillnader. Resultatet presenteras i denna studie med deltagarnas egna ord under avsnittet Resultat. Därefter gjordes en djupare analys genom att lägga till tolkning av andra graden, då resultatet tolkades och diskuterades i förhållande till läst litteratur och tidigare forskning, och relaterades till adekvata begrepp. Detta presenteras under rubriken Resultatdiskussion. Slutligen användes även tolkning av tredje graden, vilket innebär en strävan att titta med kritiska ögon på de tolkningar som gjorts. Denna kritiska reflektion diskuteras i förhållande till skolans praktik och till rollen som speciallärare, och presenteras under rubriken Avslutande reflektioner.

Som grundval i analysen har de lästeoretiska utgångspunkterna och det teoretiska ramverk som präglar denna studie använts, det vill säga The simple view of reading (Gough & Tunmer, 1986), den sociokulturella teorin (Vygotskij, 2001) respektive det specialpedagogiska dilemmaperspektivet (Haug, 1998).

Trovärdighet, tillförlitlighet och överförbarhet

Trovärdigheten tar giltigheten, riktigheten och styrkan i ett yttrande i beaktande samt kontrollerar om forskningen undersöker det den var tänkt att göra (Kvale & Brinkman, 2009). En fördel med triangulering är att validiteten ökar, eftersom det erbjuder en rikare och mer komplex bild av det som sker (Fangen, 2005). I denna studie har både observationer och intervjuer genomförts. För att hålla fokus på syftet upprättades en observationsguide (bilaga 2) och en intervjuguide (bilaga 3) som båda observatörerna använde.

Tillförlitlighet handlar om huruvida studiens resultat kan reproduceras av någon annan forskare vid någon annan tidpunkt (Kvale & Brinkman, 2009). Genom att det fördes tydliga och noggranna anteckningar över intervjuer och observationer samt genom att tydligt visa hur genomförandet och analysarbetet gick till, ökar tillförlitligheten i studien. Fangen (2005) påpekar dock att just etnografiska studier är svåra att göra om av en annan forskare eftersom resultatet påverkas av att forskaren själv är en del i den deltagande observationen och att samtalen formas av det som sker i stunden.

Överförbarhet fokuserar på om resultaten i en studie är så tillförlitliga och giltiga att de också kan överföras till andra situationer (Kvale & Brinkman, 2009). Enligt Fangen (2005) är det dock inte troligt i en deltagande observation eftersom miljöer och grupper förändras. Dessutom kan en annan individ som forskar om samma sak ha en annan inverkan på dem som studeras, vilket därmed påverkar resultatet. Författaren framhåller att målet med etnografisk forskning inte alltid är att resultatet skall vara överföringsbart. (a.a.) Bedömningen är därför att denna studie inte är överförbar.

Etiska aspekter

Kvale och Brinkman (2009) beskriver den speciella hänsyn som måste beaktas när barn intervjuas. Som vuxen och lärare innehas en maktposition gentemot respondenterna, och risken med detta är att eleverna inte vågar svara som de egentligen tänker, utan snarare söker "rätt" svar. Författarna föreslår att för att undvika detta intervju barnen i naturliga miljöer,

och helst när de håller på med något annat. (a.a.) För att ta hänsyn till detta fördes då det var lämpligt diskreta samtalen med eleverna under lektionerna medan de ägnade sig åt sitt skolarbete. I vissa fall upplevdes det emellertid som mer lämpligt och mindre störande för arbetet i klassen att gå in i angränsande grupp rum och genomföra intervjun där.

Kvale och Brinkman (2009) skriver vidare angående registrering av intervjuer att det vid just etnografiska studier ofta inte är lämpligt att spela in samtalen

Intervjuaren kan lita på sin empati och sitt minne, och när så är möjligt anteckna de viktigaste aspekterna av intervjun efter sessionen, ibland med hjälp av anteckningar gjorda under intervjun (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 219).

För att avdramatisera intervjusituationen och minska risken att eleverna skulle känna obehag, valdes denna registreringsform. Anteckningar fördes under och i direkt anslutning till intervjuerna. Anteckningarna skrevs rent på dator samma dag, så att minnesbilder och anteckningar skulle kunna återges så autentiskt som möjligt, och för att snabbt nedtecknade förkortningar och formuleringar skulle bli begripliga.

Fangen (2005) påpekar vikten av att väga den stress som studien eventuellt kan innebära för intervjupersonerna mot värdet av den nya kunskap studien kan ge. Författaren menar att det är nödvändigt att i sina förberedelser inför fältarbetet skapa förtroende hos eleverna, för att de ska släppa in och ge tillträde till den information som efterfrågas. (a.a.) I denna studie fungerade elevernas klasslärare som "portvakt" och gick i god för att vi kunde tillåtas släppas in i klasserna. Därigenom skapades ett förtroende för oss. Fangen (2005) lyfter också vikten av att som forskare rannsaka sin egen förförståelse och sina känslor inför temat, och att vara medveten om den inverkan det kan ha. Under klassrumsbesöken, såväl under observationer som intervjuer, intogs i denna studie inställningen att inte värdera elevernas ageranden och uttalanden, utan att istället visa viljan att verkligen förstå elevernas perspektiv.

Vetenskapsrådet (2017) diskuterar de forskningsetiska principerna och vikten av att som forskare följa dessa uppförandekrav. Även Stukát (2011) beskriver de fyra principerna informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att de som berörs av studien ska informeras om syfte, att det är frivilligt att delta i studien samt att deltagaren när som helst har rätt att avbryta sin medverkan. Det innebär också att deltagarna ska informeras om tillvägagångssätt i studien samt hur resultatet i studien ska presenteras och användas, samt vem som är ansvarig för studien och vilken institution personen är knuten till. (a.a.) Fangen (2005) belyser att när syftet med studien presenteras behöver det inte göras alltför precist, eftersom det då finns risk att påverka och störa det naturliga beteendet hos dem som observeras. Stukát (2011) förklarar vidare att samtyckeskravet betyder att deltagarna i en studie själva bestämmer över sin medverkan i studien samt på vilka villkor de vill delta. När barn ingår studier måste samtycke skrivas under av vårdnadshavare. Konfidentialitetskravet innebär att de medverkandes identitet inte ska kunna röjas, att privata data inte ska kunna härledas till en deltagare samt att alla undersökningar förvaras på ett säkert sätt. Nyttjandekravet betyder att de uppgifter som samlats in bara får användas för forskning och inte för några andra syften. (a.a.) Dessa krav tillgodosågs i studien dels i utskicket av missiv till vårdnadshavarna (bilaga 1), som returnerades underskrivna, och dels muntligt i mötet med eleverna. Under observationer och intervjuer kodades informanter med nummer för att deras identitet inte skulle gå att röja. Lärares, skolors och kommuners namn nämns inte i resultatet. Den producerade empirin i form av anteckningar, förvarades hela tiden så att ingen skulle kunna komma åt dem.

Sammanfattning

Det här är en kvalitativ studie inspirerad av en etnografisk ansats. Metoderna som använts är kombinationen av observation och intervju. Studien har genomförts i årskurs tre på två olika orter, i två olika skolor och i tre olika elevgrupper. Valet av skolor och elever har gjorts genom ett bekvämlighetsurval. Totalt har 11 observationer och 16 intervjuer genomförts. Eftersom det är barn som studerats har vårdnadshavares godkännande inhämtats när det gäller de forskningsetiska principerna om informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav.

4 Resultat

I denna del presenteras resultatet enligt Fangens (2005) analys av observationsmaterial av första graden, det vill säga genom att lyfta fram det vi sett och hört i fältarbetet och beskriva det med de begrepp som deltagarna själva använt. Illustrationer av observationer och intervjuer presenteras i form av citat från eleverna, där det kodnummer eleven gavs i anteckningarna vid observationstillfället är angett inom parentes.

Hur elever agerar under lektioner med tyst läsning

Med stöd av observationsguiden (bilaga 2) utkristalliserades två kategorier av elever genom deras agerande under lektionerna med tyst läsning - dels de elever som huvudsakligen ägnade sig åt sin läsning, och dels de elever som ägnade lektionstiden till stor del åt annat. De ageranden som observerades enligt observationsguiden var:

- om det tog lång tid för eleverna att komma igång med läsningen
- om eleverna hade förberett sig genom att ta fram/ha med den bok de skulle läsa
- om de gjorde ljud - verbalt eller genom att slamra, banka, etc.
- om de satt stilla på sin plats
- om de pillade med saker eller med klasskamrater
- om de gör annat, t ex tittar ut genom fönstret
- om de blev störda av annat

Utifrån observationerna i klassrummen kunde konstateras att majoriteten av eleverna ägnade lektionstiden i enlighet med den huvudsakliga idén med lektionerna med tyst läsning, det vill säga att eleverna ska sitta tysta och läsa för att få mängdträning och därigenom utveckla sin läsning. Eleverna kom in på lektionen, satte sig på sin plats med sin bok, och kom igång och läste tyst och till synes koncentrerat i stort sett under hela lektionen. De var tysta, satt i huvudsak stilla, och lät sig inte störas i sin läsning. Enstaka korta samtal med lärare eller kamrater förekom, de skedde då mimande eller viskande. När eleverna behövde byta bok eller gå på toaletten gick dessa förflyttningar tyst och lugnt utan att störa kamraterna. Av de 58 observerade eleverna agerade 50 på detta sätt.

Observationerna visade också att några elever använde sig av olika synliga strategier medan de läste. Någon elev höll fingrarna sysselsatta genom att pilla med sitt hår, någon hade en

klump häftmassa som händerna jobbade med under läsningen. Flera elever sågs följa raderna i boken med ett pekfinger, och tyst för sig själva forma orden med sin mun. Eleverna kommenterade agerandet

Ja, jag tycker det är enklare. Jag typ viskar dem lite för mig själv. (elev 5)

Jag läser först raden tyst, sedan högt och sedan tyst igen. Det är mitt knep för att förstå och läsa rätt. Jag håller fingret under ordet jag läser så jag vet var jag är. (elev 10)

Medan 50 av de 58 observerade elever ägnade sig huvudsakligen åt läsning under lektionerna, var det 8 elever vars lektionstid istället till stor del gick åt till annat. Några elever kom in sent till lektionen. Några hade inte boken med sig utan startade lektionen med att gå och hämta en i korridoren eller i grupprummet. Några behövde en uppmaning från läraren för att ta fram sin bok, och ytterligare några hade boken framför sig men behövde en uppmaning för att öppna den. I enstaka fall öppnades inte boken alls under lektionen. Det förekom också att några elever pratade högt då de kom in i klassrummet, men de tystnade genast på uppmaning från läraren eller i ett fall efter ett ilsket hyschande från kamraterna i klassrummet. Några elever pratade ljudlöst med varandra under delar av en lektion och blev stundtals upptagna med varandras hår och naglar. Några gick för att fråga läraren om något, varvid ett tyst samtal uppstod. Vid ett fåtal tillfällen blev elever störda av yttre händelser, som till exempel då en elev fick en klapp på ryggen av en kamrat som gick förbi, eller då en penna kastades av någon och landade på en kamrat, som i sin tur kastade pennan vidare.

Några elever ägnade stor del av sin uppmärksamhet under lektionerna åt att titta på kamrater som rörde sig i klassrummet, eller att själva göra förflyttningar i rummet i den uttalade avsikten att gå och byta bok, gå på toaletten, eller gå för att hämta något. För det allra mesta gjordes förflyttningarna tyst för att inte störa, men trots det blev några elever störda i sin läsning varje gång någon rörde sig i klassrummet. Detta visade sig genom att eleverna tittade på personen som förflyttade sig. Även lärare och andra vuxna gjorde saker i klassrummet och blev då föremål för elevernas uppmärksamhet. Några elever gick för att byta bok eller hämta något oftare än andra. Elevernas kommentarer var

Ibland har jag svårt att sitta still. Då går jag och hämtar min frukt. Då tar det tid för mig att sätta mig igen för då pratar jag med de andra i hallen. (elev 11)

Jag tittar på texten och om det är för mycket text och för långa ord så läser jag den inte, jag går och byter bok. (elev 6)

Några elever bläddrade fram och tillbaka i böckerna medan deras uppmärksamhet var fäst på annat än boken, t ex någon kamrat som de tittade på. I intervjuerna uttryckte dessa elever att läsning förknippas med stor ansträngning, och att det därför är jobbigt att läsa.

Det är inte svårt att läsa, men jag är trött, så jag läser inte alls. Jag kollar på bilderna, inget mer. Jag vill inte läsa. (elev 7)

Det är inte svårt att läsa, bara jobbigt. (elev 6)

Några av de elever som ägnade sig åt annat än läsning under de observerade lektionerna, agerade på ett sätt som gjorde att de verkade trötta. Detta visade sig genom att de exempelvis såg ut att drömma sig bort, tittandes ut genom fönstret, eller genom att en elev la huvudet över armarna på bänken och vilade, medan boken låg öppnad bredvid. Efter uppmaning från

läraren öppnades så småningom boken i de flesta fall. Under ett observationstillfälle kunde noteras att boken förblev öppen genom hela lektionen.

Jag är väldigt trött på morgonen, så jag brukar inte läsa, jag bara sitter. Ibland tycker jag det är ganska skönt att bara sitta, för jag är så trött. (elev 8)

Ibland har jag inte lust att läsa i skolan och då lägger jag bara ner boken. Så var det idag. Det tycker jag är skönt, då får jag vila en stund. (elev 6)

Hur elever uttrycker sig om sin inställning till läsning

Elever som uttryckte en positiv inställning till läsning sa att det är roligt, kul, mysigt, bra och att de älskar att läsa. De motiverade sin positiva inställning med att säga att det är skönt, spännande och lärorikt då man får uppleva saker och får insyn i hur andra tänker. Eleverna uttryckte också att det är bra för minnet och att man kan bli inspirerad av nya ord. Någon uttryckte att man känner sig glad och får en känsla av gemenskap.

Inställningen är att det ska vara roligt att läsa. Det är det. Man lär sig mycket av läsning och så blir man bättre varje gång. Jag tycker om historia och läser om stenåldern. Då lär jag mig om det. Ju mer man läser desto bättre blir det. Man läser mycket och det är bra för minnet om man ska återberätta. (elev 13)

Man blir fast i sin bok. Jag tror alla gillar att bli fast i sin bok och då blir det lugnt. Bra start på morgonen. Böcker är bra. Det är ett roligt sätt att uppleva. Personerna i boken tänker olika och det är roligt att veta hur andra tänker och fundera över hur man tänker själv. Det är roligt att läsa. (elev 14)

Elever som uttryckte en mer negativ inställning till läsning gjorde det genom att säga att de egentligen inte gillar att läsa, att de inte har lust och att de inte vill. De motiverade sin inställning med att säga att böcker är svåra och jobbiga, att läsning tar för mycket tid och att det är tråkigt och tröttsamt att läsa.

Det är dåligt att läsa i skolan. Jag vill inte läsa. Det är tröttsamt att man ska läsa precis på morgonen när man kommer. Det är jättetråkigt och jättejobbigt när man är så trött. Jag läser aldrig hemma, det vill jag inte. (elev 7)

Egentligen gillar jag inte att läsa men om det är spännande och bra böcker då vill jag inte sluta. Jag gillar inte böcker med många kapitel, de tar för lång tid att läsa. Jag vill inte läsa då för det är så mycket text, jag kommer inte att hinna. (elev 9)

De elever som under lektionerna ägnade sin lästid huvudsakligen till att läsa, uttryckte samtliga en positiv inställning till läsning. I kategorin elever som tillbringade lektionerna med tyst läsning främst till att göra annat, finns både elever med positiv och negativ inställning till läsning. Dock återfinns samtliga med negativ inställning i denna kategori. Några av dessa elever uttryckte en positiv inställning till läsning, men visade under de observerade lektionerna sig tillbringa lektionstiden till stor del till annat än att läsa. En av dessa elever uttryckte att det var svårt att sitta still, medan en annan menade att det gick bra för den eleven att sitta och läsa på lektionerna.

Elever som uttryckte en positiv inställning till läsning fanns i båda kategorierna. Flera av dem uttryckte en mening med att läsa, och betonade läsupplevelsen. Någon elev sa sig bli uppslukad av boken, någon sa att det blir som en film i huvudet, och ytterligare någon blev inspirerad till eget skrivande av sin läsning.

Det är skönt och roligt att läsa en bok. Man kan känna igen sig och man förstår hur de i boken känner. Jag har fått bra boktips av skolbibliotekarien. Det är bra. Då blir jag inspirerad och sugen på att skriva böcker själv. (elev 14)

Det är roligt att läsa. Man lär sig mycket mer. Jag blir inspirerad av ord jag inte hört. (elev 10)

Det är roligt. Man lär sig mer nya svåra ord och att stava. (elev 12)

Flera elever berättade i intervjuerna att deras föräldrar läser mycket böcker och de uttryckte detta med stolthet. Några elever berättade att föräldrarna tjatade på dem om att de skulle läsa. Samtliga intervjuade elever som nämnde föräldrars läsning har en positiv inställning till läsning, även de elever som har föräldrar som tjarar om det.

Om man kommer hem till oss så ser man en jättestor bokhylla. Mamma har läst ALLA de böckerna! (elev 1)

Mamma gillar att läsa, hon har typ 2000 böcker. (elev 4)

Min mamma läser jättemycket, och min syster också. (elev 3)

När mamma ber mig läsa och tjarar om det då har jag inte så bra inställning för jag vill göra det frivilligt men mamma kanske har rätt för jag läser för sällan. Jag läser helst på kvällen när jag ska sova för då har jag inget annat för mig. På dagen vill jag leka med kompisar. (elev 15)

Mamma tvingar mig att läsa på fritiden. Annars gamear jag. Då blir jag tjurig så det känns som jag får en tjurs horn i baken. Jag måste göra läxor först, sedan annat. (elev 10)

Under intervjuerna framkom att några av de elever som uttrycker en positiv inställning till läsning också läser mycket hemma, men det finns också de som inte läser hemma trots att de uttrycker en positiv inställning. Flera elever läser sällan något hemma, förutom läsläxan. Detta gäller även de elever som uttrycker en mer negativ inställning.

Jag vill bara läsa, jag älskar att läsa. Det händer ibland att jag läser tre-fyra gånger i veckan hemma. Då läser jag en bok jag fått. (elev 12)

I skolan är det roligt att läsa, för här ska man ju ändå jobba. Det är tråkigare att läsa hemma. Jag läser inte annat än läsläxa hemma. (elev 11)

Jag läser aldrig hemma. Jag vill inte. (elev 7)

Alla elever som berättade om högläsning i någon form var positiva till det, oavsett vilken inställning de uttryckt till läsning tidigare. De uppskattade att bli lästa för både i skolan och hemma. Angående högläsning hemma berättade eleverna dels att de själva läste högt för sina syskon eller föräldrar och att föräldrarna läste högt för dem. De uttryckte att de tyckte det var skönt och mysigt när dessa aktiviteter skedde.

Jag gillar att lyssna när andra läser, fast när jag läser så är det ju jag som måste läsa. (elev 9)

Jag brukar läsa högt för mamma och pappa. De brukar ligga bredvid mig och lyssna när jag läser Kalle Anka böcker. Jag har jättemånga Kalle Anka böcker hemma. Jag känner mig glad när jag läser. Jag gillar roliga böcker som Sune. Då skrattar jag. Det är roligt när någon läser för mig. Jag och min syster brukar välja bok på helgen, så ligger vi alla tillsammans i sängen och läser. (elev 16)

Det är roligt när mamma läser högt för hon har så rolig läsröst. (elev 14)

Hur elever uttrycker sig om sin egen läsning

Nästan alla intervjuade elever uppgav att de anser sig själva vara bra eller ganska bra på att läsa. I kategorin elever som ägnade lektionstiden i huvudsak åt läsning, var det endast en elev som uttryckte att hon är "lite si och så" på att läsa.

Jag är bra på att läsa. Det är lätt, bara att titta på bokstäverna och sätta ihop dem. (elev 4)

När jag fastnar på ett ord brukar jag sätta ihop bokstäverna en i taget. (elev 14)

I kategorin elever som ägnade lektionstiden till stor del åt annat än läsning, uttryckte även de att de såg sig själva som bra eller ganska bra på att läsa. Det noterades att de främst använde ljudningsstrategin vid läsningen, och att svårighetsnivån på dessa elevers böcker var sådan att texten bestod av ett par korta meningar per sida. Flera elever uttryckte också att de tycker det är ansträngande att läsa. Det får inte vara för mycket text i boken de ska läsa, då vill de byta bok.

Jag gillar inte svåra och jobbiga böcker. (elev 6)

Det blir svårare med mycket text. Det är inte det att det är svåra ord, det är bara för mycket text. (elev 5)

Ibland är det svårt att läsa när det är för mycket text. Jag vill inte läsa då för det är så mycket. (elev 9)

Vad som uttrycktes kunde vara svårt var att eleverna ibland möter ord i texten som de inte känner igen och förstår, trots att de lyckats avkoda ordet. Elevernas beskrivningar av hur de brukade göra när de stötte på svårigheter i texten, visade att de hade utvecklat strategier för att lösa dessa problem. Några brukade fråga någon vuxen om hjälp, men de flesta sa att de försökte läsa ordet igen, och om de fortfarande inte förstod ordet så läste de vidare och menade att de förstår texten ändå.

Vad som kan vara svårt är när det kommer kluriga ord. Då brukar jag upprepa ordet, läsa det igen, en bokstav i taget. Om jag ändå inte förstår hoppar jag över det. Jag förstår ändå vad det handlar om, jag får bilder i mitt huvud, det blir som en film. Det blir det även om jag inte förstår precis alla ord." (elev 1)

Ibland kommer det förstås ord som jag inte förstår men det händer sällan. Jag läser bara vidare, jag förstår ändå. (elev 3)

Eleverna som delvis ägnade sig åt annat än läsning under lektionerna, mötte även de ibland ord som de inte kände igen, och även dessa elever använde då olika strategier. Några elever uttryckte att de brukade fråga en vuxen om ordet, några sa att de bara läste vidare och struntade i det, medan ytterligare några löste problemet genom att gå och byta bok.

Ibland kan jag haka upp mig på ord och fastna. Ibland måste jag strunta i ordet och bara läsa vidare. (elev 8)

När jag ser ord i en text som jag inte förstår så skippar jag det ordet och läser vidare. Ibland fattar jag inte och då byter jag bok. (elev 6)

Sammanfattning

De elever som under lektioner med tyst läsning i huvudsak ägnade tiden åt att läsa, beskrev att de har strategier för att ta sig an och förstå nya ord. Samtliga uttryckte en positiv inställning till läsning, och flertalet berättade om läsning som ett naturligt inslag i hemmiljön. Elever som under lektionerna ägnade sin tid till stor del åt annat uttryckte att de upplever den egna läsningen som ansträngande. Läsning på fritiden förekommer hos denna grupp elever sällan.

5 Diskussion

I detta avsnitt diskuteras metoden och resultatet i förhållande till läst litteratur. I en avslutande reflektion diskuteras vad den kunskap som erhållits genom denna studie skulle kunna ha för implikationer på såväl den pedagogiska som den specialpedagogiska praktiken i skolan.

Metoddiskussion

Förberedelser

Det var många förberedelser som skulle göras innan studien kunde börja genomföras. Dels skulle litteratur om tidigare forskning hittas och läsas, dels skulle kontakter tas med skolor som skulle besökas. Valet föll på att studera elever i årskurs 3, eftersom vi båda arbetar på lågstadiet och eftersom eleverna har kommit en bit i sin läs- och skrivutveckling när de går i trean. Det var enkelt att få kontakt med både lärare och rektorer för att få tillstånd att genomföra studien på enheterna. Därefter författades missivet. Med tanke på de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2017; Stukát, 2011) var det mycket information som måste finnas med, samtidigt som brevet skulle vara lättläst och lite personligt för att vårdnadshavarna skulle vilja skriva på. Tack vare hjälp från klasslärarna blev gensvaret över förväntan - hela 58 av 71 brev kom tillbaka godkända och påskrivna. Endast vårdnadshavarna till två elever valde aktivt att avstå från deltagande. På en av skolorna var på fyra återlämnade missiv inget alternativ valt, vilket var förvånande. Vid efterforskning visade det sig att kryssen framför alternativen fallit bort vid utskriften, vilket naturligtvis blev förvirrande för vårdnadshavarna som skulle välja alternativ. Alla utom fyra hade löst problemet genom att ringa in, kryssa för, eller skriva "ok" vid valt alternativ. En bättre

korrekturläsning från vår sida hade kunnat förhindra detta. De fyra som inte hade valt något alternativ ingick inte i studien, det vill säga inga observationsanteckningar eller intervjuer gjordes med dessa elever. Endast vårdnadshavarna till sju elever hade alltså inte lämnat tillbaka brevet till skolan. Det förtroende som vi fick tack vare "portvakterna" (Fangen, 2005) - klasslärarna som gick i god för oss inför både vårdnadshavare och elever, var säkert en anledning till att så många underskrivna brev med godkännande kom in. Det gjorde också att eleverna var väl förberedda på vårt deltagande i klassrummen, vilket underlättade fältarbetet.

Genomförande

Att genom en etnografiskt inspirerad studie kunna kombinera metoderna observation och intervju, och därigenom kunna ställa frågor utifrån det man sett, är en av metodens styrkor, enligt Fangen (2005). Det var intressant att kunna ta del av både elevernas agerande under lektionerna och hur de uttryckte sig om sin inställning till läsning och till sin egen läsning. Som arbetande klasslärare eller speciallärare i skolan finns sällan tiden att verkligen observera vad som sker eller att ha djupare samtal med eleverna om det. Fangens (2005) påpekande att forskare måste rannsaka den egna förförståelsen och de egna känslorna inför temat, innebär för oss att en inlyssnande roll intogs. Detta upplevdes intressant särskilt i de fall där iakttagelser i observationerna inte sammanföll med vad eleven uttryckte i intervjun. I dessa fall var det ibland svårt att ställa de frågor som egentligen önskades ställas, eftersom eleven inte bör sättas i en obehaglig situation. Kvale och Brinkman (2009) tar upp risken att eleverna svarar det de tror är "rätt" svar och det som intervjupersonen vill höra. Det är svårt att veta om eleverna har svarat utifrån detta, eller om de verkligen inte är medvetna om diskrepansen mellan sitt agerande och sina intervjusvar. En av eleverna blev vid intervjutillfället helt tyst och tycktes inte förstå vad som frågades eller ha förmåga att formulera något svar, varför intervjuguiden i detta fall frångicks och frågorna istället blev ledande frågor av ja- eller nejkaraktär, i syfte att eleven inte skulle känna obehag och uppleva intervjusituationen som ett misslyckande. Svaren från denna elev redovisas inte i resultatet i denna studie, eftersom eleven inte formulerade några egna uttryck.

Analys

Under analysarbetet av den producerade empirin visade det sig vara en utmaning att använda de analytiska nivåerna renodlat, utan att blanda dem med varandra. Fangen (2005) påpekar att alla fenomen ses och tolkas med en måttstock utifrån forskarens tidigare erfarenheter, och det går inte bortse ifrån att omedvetet tolka allt som ses och hörs. Författaren skriver att det därför ofta blir så att de olika tolkningsgraderna går in i varandra. (a.a.) Det var i arbetet med denna studie en utmaning att inte låta de egna tolkningarna påverka beskrivningen av resultatet trots medvetenheten om att egna tolkningar inte kan undvikas vid beskrivningar av skeenden. Tolkningar, jämförelser och kopplingar till tidigare forskning fick sparas till diskussionsavsnittet.

Resultatdiskussion

Nedan följer en analys gjord enligt Fangens (2005) analys av observationsmaterial av andra graden. Resultatet jämförs och kopplas till tidigare forskning och beskrivs med adekvata begrepp.

Hur elever agerar under lektioner med tyst läsning

Bryan et al. (2003) beskriver att utvärderingar av metoden SSR gjorts och dessa har konstaterat att lektioner med tyst läsning är gynnsamma för vissa elever men inte för andra. Ett problem som lyfts är svårigheten att engagera alla elever i läsningen under lektionerna, så att de verkligen läser och inte ägnar sig åt annat. (a.a.) Observationerna av elevers agerande under lektioner med tyst läsning i denna studie bekräftar detta. Resultatet visar att de flesta elever främst ägnar lektionstiden åt läsning, men också att några av eleverna använder en stor del av lektionstiden åt annat än att läsa. Lundberg och Sterner (2006) menar att "Time-on-Task", alltså den tid som verkligen ägnas åt läsning, är avgörande för framgång i läsutvecklingen, och Taube (2013) varnar för att ett undvikande av läsning och skrivning kan leda till läs- och skrivsvårigheter. Bryan et al. (2003) beskriver vidare hur de, genom att efter varje läspass genomföra individuella boksamtal med elever som ägnade tid åt annat än att läsa, såg att det oönskade beteendet minskade dramatiskt såväl under som efter interventionen. Även Myrberg (2001) och Taube et al. (2015) pekar på vikten av sociala aktiviteter kring läsning, som att läsa tillsammans på olika sätt och att gemensamt samtala och diskutera kring det lästa. Jönsson (2007) anser att lärarna behöver bygga stödstrukturer, scaffolding, kring elever i deras läsutveckling. Alatalos (2011) studie visar också att lärare ofta är medvetna om behovet, men att det kan vara svårt för dem att organisera detta stöd.

Resultatet av observationerna i denna studie visar att flera av de elever som ägnade sig åt annat än läsning stördes av rörelser i klassrummet, vilket visade sig genom att de tittade på personen som förflyttade sig. En stor del av uppmärksamheten under lektionerna ägnades åt att titta på kamrater som rörde sig i klassrummet, eller att själva göra förflyttningar i rummet i den uttalade avsikten att gå och byta bok, gå på toaletten, eller gå för att hämta något. Det noterades att några elever gick för att byta bok eller för att hämta något oftare än andra. Även lärare och andra vuxna rörde sig i klassrummet och blev då föremål för elevernas uppmärksamhet. Detta är exempel på rörelser i rummet som enligt beskrivningen av metoden Sustained Silent Reading (Noland, 1976), inte är tänkta att förekomma. Lektionerna ska vara så väl förberedda att eleverna inte ska behöva lämna sin plats under läspassen. (a.a.)

Observationerna visade också att några elever använde sig av olika synliga strategier medan de läste. Någon elev höll fingrarna sysselsatta genom att pilla med sitt hår, medan någon hade en klump häftmassa som händerna jobbade med under läsningen. Att ha något att sysselsätta händerna med kan hjälpa till med koncentrationen för elever som har svårighet att reglera sin aktivitetsnivå, t ex elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (Rapport et al., 2009). Flera elever sågs följa raderna i boken med ett pekfinger, och tyst för sig själva forma orden med sin mun. Detta är intressant i ljuset av den studie som Prior et al. (2011) gjort, där forskarna konstaterar att elever i de lägre skolåren förstår texter bättre då de läser dem högt. I de studerade klassrummen var det under lektionerna med tyst läsning mycket viktigt med tystnaden i klassrummet. De elever som hade behov av att läsa högt för sin förståelse, löste problemet på detta sätt, att viska orden tyst för sig själva. Även pekandet kan ses som en strategi för att underlätta läsandet, vilket också bekräftades i elevernas egna uttalanden om sin läsning.

Kamhi och Catts (2005) lyfter i sin beskrivning av hur läsförståelse utvecklas, nödvändigheten av att avkodningen blir automatiserad så att eleven når det ortografiska stadiet i sin läsutveckling. Med ökat läsflyt behöver kognitiv energi inte läggas på själva avkodningen, utan istället fokusera på att förstå innehållet i texten. (a.a.) Under observationerna i denna studie noterades några elever som bläddrade fram och tillbaka i böckerna medan deras uppmärksamhet var fäst på annat, till exempel en kamrat som de tittade på. I intervjuerna uttryckte dessa elever att läsning förknippas med stor ansträngning, och att det därför är jobbigt att läsa. Utifrån elevernas val av läsmaterial och deras agerande vid läsningen, gjordes bedömningen att de ännu inte kommit så långt i sin läsutveckling. Detta bekräftar Kamhi och Catts (2005) uppfattning om betydelsen av god avkodningsförmåga för att uppnå läsförståelse. Det visar också att den ansträngning som läsningen innebär för dessa elever påverkar deras läsmotivation negativt, vilket minskar effekten av metoden tyst läsning, något som också Siah och Kwok (2010) kommit fram till.

Hur elever uttrycker sig om sin inställning till läsning

De flesta intervjuade elever i denna studie uttryckte en positiv inställning till läsning och gav en mängd argument för varför de tycker om läsning. Jenner (2004) förklarar att människan strävar efter njutning och välbefinnande och beskriver att om välbefinnandet väger tyngre än risken att misslyckas så blir resultatet gott och omvänt. Det positiva med läsning väger för de här eleverna tungt och risken att misslyckas upplevs som liten. (a.a.) Skolverket (2017b) lyfter betydelsen av en positiv inställning till läsning, då en sådan korrelerar positivt med bättre självförtroende i läsning, mer läsning, och bättre resultat på läsförståelseprovet PIRLS.

De elever som under intervjuerna berättar att deras föräldrar läser mycket hemma, uttrycker samtliga en positiv inställning till läsning. Detta bekräftas av Anderssons (2015) forskningsgenomgång, som lyfter betydelsen av tidig lässtimulans i hemmet och menar att läsande förebilder och tillgång till litteratur är goda förutsättningar för god läsutveckling. Emellertid konstaterar Skolverket (2017b) att undersökningen PIRLS 2016 visar en minskning av såväl föräldrars som elevers läsning på fritiden jämfört med tidigare år.

Flera elever uttrycker också att de uppskattar högläsning, både hemma och i skolan. Kuhn (2004) betonar att lärarens högläsning är viktig för eleverna då läraren modellerar prosodin i språket genom att läsa inlevelsefullt och med intonation. För utvecklingen av läsflyt är förmågan att använda prosodi en viktig del (Kuhn, 2004). Högläsning inbjuder också till gemensamma upplevelser och samtal kring det lästa, och är därmed en social läsaktivitet som kan vara stärkande för elevers motivation (Myrberg, 2001).

Hur elever uttrycker sig om sin egen läsning

Taube (2013) betonar hur viktigt ett gott självförtroende är för att barn ska tillägna sig en god läsutveckling. Vår studie visar att samtliga intervjuade elever uttrycker ett gott självförtroende när det gäller sin egen läsning då de uppger att de är bra eller ganska bra på att läsa. Endast en elev sade sig vara "lite si och så" på läsning.

Eleverna uppgav att de använde sig av olika strategier när de mötte svårigheter i texten, till exempel när de stötte på ord som de inte förstod. Strategin att via sammanhanget förstå nya

ord och därigenom utveckla sitt ordförråd, är enligt Stanovich (1986) en strategi som goda läsare har lärt sig att använda. Detta är en komponent som kan påverka Matteuseffekten, då förmågan att använda denna strategi innebär att redan goda läsare utvecklar sitt ordförråd och blir ännu bättre läsare, då de införlivar fler och fler ord till sin vokabulär. Elever som ännu inte kommit så långt i sin läsutveckling har inte utvecklat förmågan att använda strategin att utifrån sammanhanget förstå och lära sig nya ord. (a.a.) Dessa elever hade kommit på andra strategier att komma runt problemet med ord som de inte förstod i texterna. Några av dessa strategier, som att strunta i att man inte förstår eller att gå och byta bok, kan anses mindre effektiva för utvecklingen av ett utökat ordförråd hos eleverna. Lundberg och Reichenberg (2011) kallar detta för passiv läsning, att eleverna inte bryr sig om att de inte förstår. Risker är överhängande att skillnaden i elevernas läsförmåga förstärks, som Stanovich (1986) beskriver med fenomenet Matteuseffekten - att de goda läsarna blir ännu bättre läsare medan de som ännu inte kommit så långt riskerar att tappa motivationen eftersom de inte förstår vad de läser, vilket kan leda till ytterligare minskat läsande hos denna grupp. (a.a.)

Att flera elever i denna studie uttrycker att de tycker att läsning är ansträngande, tyder på att dessa elever ännu inte automatiserat sin avkodning och nått läsflyt. Definitionen av läsflyt är bland annat att läsningen sker utan ansträngning, eftersom själva avkodningen annars tar för mycket energi och det inte blir någon kognitiv kapacitet över till läsförståelsen (Kamhi & Catts, 2005). Enligt The simple view of reading (Gough & Tunmer, 1986) kan läsförståelse inte komma till stånd om avkodningen inte är tillräckligt utvecklad, då läsförståelse definieras som produkten av faktorerna avkodning, ordförståelse och motivation.

Avslutande reflektioner

Nedan tillförs kritiska aspekter och reflektioner på resultatet i enlighet med Fangens analys av observationsmaterial av tredje graden (Fangen, 2005). Relationen till skolans praktik och till speciallärarens roll diskuteras.

Hur elever agerar under lektioner med tyst läsning

De allra flesta eleverna i de observerade klassrummen använde tiden under lektionerna med tyst läsning till att just läsa. De får därmed möjlighet att under lektionstid utöva den mängdträning som behövs för att utveckla läsflyt och läsförståelse. De allra flesta uttryckte också att de uppskattar lektionerna, då de ger en stunds skön lugn och ro. På skola 2, där varje morgon startades med tyst läsning, använde några elever lektionstiden främst till att vila, vilket inte är så effektivt sett ur synvinkeln att meningen med lektionerna är att de ska utveckla sin läsning, men kanske fyller dessa lektioner ändå ett syfte för dessa elever. Det finns troligen en anledning till elevernas behov av vila, och att de har denna möjlighet är kanske en förutsättning för att de ska orka med resten av skoldagen. Dock måste dessa elever få möjlighet att utveckla sin läsning vid andra tillfällen. Orsakerna till elevernas trötthet behöver också utredas med hjälp av skolans elevhälsoteam.

Att de elever som behöver läsa mest får minst lästräning under lektioner med tyst läsning får oss att reflektera över hur organisationen på lektionerna skulle kunna förbättras i syfte att lästräningen ska vara effektiv för alla. Elever som till stor del ägnar sig åt annat än läsning under lektionerna med tyst läsning, skulle istället behöva en undervisning med mer

gemensamma läsaktiviteter på individ- eller gruppnivå, annars blir lektionerna i praktiken för denna elevgrupp endast bortkastad tid. Eftersom dessa lektioner förekommer dagligen blir det sammanlagt många timmars möjlighet till effektiv läsutvecklande träning som riskerar att gå till spillo för just de elever som skulle behöva detta mest. Specialläraren har här en viktig uppgift i att stödja lärarna i organisationen av den läsutvecklande undervisningen i skolan.

Tyst läsning är en metod som har sitt ursprung i den amerikanska metoden Sustained Silent Reading (SSR) som utvecklades på 1960-talet (Noland, 1976). Utifrån idén att elever lär sig läsa själva bara de tycker det är tillräckligt intressant, ser vi att metoden baseras på lästeorin whole language. På svenska betyder Sustained Silent Reading "oavbruten tyst läsning". Att eleverna inte skulle bli avbrutna i sin läsning var viktigt i ursprungsmetoden SSR. Därför skulle alla vara så väl förberedda innan lektionerna att ingen skulle behöva lämna sin plats under läspasset - eleverna skulle kunna koncentrera sig på sin läsning hela lektionen. I de observerade klassrummen tilläts eleverna att gå på toaletten, byta böcker, hämta sin frukt, mm. Det är rörelser i rummet som enligt metoden SSR inte var tänkt att förekomma, och vi kunde också under observationerna se att flera elever blev störda i sin läsning av att personer, både elever och personal, rörde sig i klassrummet. Kanske behöver idén med det "oavbrutna", som finns i ursprungsmetoden SSR, fokuseras tydligare? Vår bedömning är att det med tydliga regler och förberedelser borde vara möjligt för eleverna att kunna sitta still och ägna sig åt läsning i 15-20 minuter. Särskilt elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar skulle gynnas av mer stillhet i klassrummet, då en del i deras funktionsnedsättning är svårigheten att sälla bort intryck och hålla fokus. Dessa elever kan också bli hjälpta av en anpassad lärmiljö och taktila hjälpmedel, t ex av gungbara stolar eller något att sysselsätta händerna med under läsningen (Rapport et al., 2009).

Hur elever uttrycker sig om sin inställning till läsning

Flera elever uttryckte i undersökningen att de uppskattar högläsning, och Kuhn (2004) beskriver också hur betydelsefullt det är för eleverna att lyssna till högläsning för att lära sig läsa med adekvat prosodi, vilket är en viktig del av god avkodningsförmåga och därför viktig för läsförståelsen. (a.a.) Högläsningstunderna i skolan skulle kunna utvecklas så att de används på ett medvetet sätt för att modellera just det som Kuhn (2004) lyfter fram. Det är viktigt att läraren har tränat upp sin förmåga och blivit en skicklig högläsare, och att högläsningen används på ett medvetet sätt för att samtidigt modellera användning av läsförståelsestrategier och inbjuda till samtal och diskussioner kring det lästa. För att högläsningen ska fånga alla elever och vara inkluderande och meningsfull för alla måste läraren också anpassa valet av bok till elevgruppen. I detta arbete kan specialläraren med sin didaktiska kompetens fungera handledande för lärarna.

Enligt Anderson (2005) är tidig lässtimulans i hemmet, med läsande förebilder och god tillgänglighet till böcker, ger barn goda förutsättningar för en lyckosam läsutveckling. Resultatet i denna studie visar också att flertalet av de elever som i hög grad ägnar sig åt läsning under lektionerna uppger att de har läsning som ett naturligt inslag i sin hemmiljö, och de uttrycker också en positiv inställning till läsning. Intressant är att de allra flesta eleverna när de berättade om detta, endast nämnde mamman som den som läser hemma. Särskilt i relation till PIRLS-resultatet (Skolverket, 2017b) som visar att både pojkars intresse för läsning och deras läsförmåga generellt är lägre än flickornas, är detta ett samband som måste adresseras ur ett genusperspektiv. Pappor behöver i högre grad ta sitt ansvar som läsande förebilder för sina barn, och speciellt för sina söner. Information om hemmens viktiga roll för

barnens läsutveckling är en sak som specialläraren skulle kunna hjälpa till med i samarbetet mellan hem och skola.

Hur elever uttrycker sig om sin egen läsning

Resultatet av vår studie visar att det av de elever som under observationerna ägnade lektionerna till stor del åt annat än läsning, är flera som uttrycker att de aldrig läser något på fritiden, förutom läsläxa. Detta får oss att fundera över och oroas av de tendenser som under senare tid kan ses på vissa skolor och bland vissa lärare, att elever inte ska ha några läxor. Om dessa elever inte hade haft läsläxa - skulle de då ha läst något överhuvudtaget? Föräldrar behöver bli medvetna om hur viktig mängdträningen är för deras barns utveckling av avkodningsförmåga och läsflyt, hur viktigt detta är för läsförståelsen och att läsläxa är en viktig komponent i detta arbete. Föräldrarna behöver också instrueras i hur de ska hjälpa och stödja sina barn med läsningen därhemma. Vår erfarenhet visar att föräldrar uppskattar detta stöd från skolan, och att man som lärare alltid kan utgå ifrån att föräldrar vill det bästa för sina barn. Trots denna inställning förekommer det att elever inte har tillgång till stöd i arbetet med läsläxa i hemmet, och det är då nödvändigt att eleven får detta stöd i skolan, exempelvis genom att göra sin läxa med stöd av en fritidspedagog på fritids, eller genom någon annan typ av läxhjälp arrangerad av skolan.

En viktig aspekt av metoden SSR är att eleverna ska läsa en bok som de själva valt utifrån eget intresse, då detta verkar positivt på motivation och läsintresse (Noland, 1976). Även Taube et al. (2015) lyfter vikten av elevernas valfrihet när det gäller att välja vad de ska läsa. Samtidigt behöver eleverna stöd för att välja en bok som är på rätt nivå för dem utifrån deras läsförmåga, vilket är en utmaning för läraren som Jönsson (2007) adresserar. Vår studie visar att flera elever som ägnade en stor del av lektionstiden under lektioner med tyst läsning åt annat än att läsa, uttryckte att de upplever läsning som ansträngande och jobbigt. Genom att välja en mycket lättläst bok slipper eleven den ansträngning det innebär att utmana sig, då de känner sig bekväma i komfortzonen, vilket inte bidrar till läsutveckling. Å andra sidan observerades också elever som satt och bläddrade i en alltför svårläst bok, vilket kan vara ett sätt för en elev som ännu inte kommit så långt i sin läsutveckling att dölja detta inför kamrater och lärare. Eleverna vill kunna läsa samma slags böcker som kompisarna gör för att värna sin självkänsla, vilket enligt Taube (2013) är ett överordnat behov. I en av de studerade enheterna fanns inget skolbibliotek, vilket gjorde att utbudet av valbara böcker var mycket begränsat. Det är intressant att fundera över vilken påverkan på elevernas läsmotivation och därmed deras agerande under lektionerna som det begränsade utbudet av böcker eventuellt hade.

Slutdiskussion

Det var intressant att kunna ta del av både elevernas agerande under lektionerna och hur de uttryckte sig om läsning. Kombinationen av observationer och intervjuer var en effektiv metod för detta syfte och för att få svar på studiens frågeställningar.

Resultatet visar att tyst läsning i skolan är en metod som ger nödvändig mängdträning i läsning åt de elever som tar tillvara lektionstiden genom att läsa, vilket de flesta elever gör. De utvecklar därmed sin läsförmåga och sitt ordförråd under lektionerna. De elever som ägnar

en stor del av lektionerna med tyst läsning åt annat än läsning har behov av stöd av olika slag så att även de utnyttjar tiden till att bli goda läsare. Om stödet uteblir finns risk att eleverna får alltför lite lästräning för att kunna utveckla automatiserad avkodning. Läsningen blir då ansträngande och det blir svårt att uppnå läsförståelse. Taube (2013) konstaterar att det säkraste sättet att få läs- och skrivsvårigheter är att undvika läsning och skrivning. För att undvika Matteuseffekten (Stanovich, 1986) kan specialläraren vara till hjälp genom att tillsammans med läraren bygga stödstrukturer för lektionerna med tyst läsning, så att även de här elevernas läsutveckling gynnas. Specialläraren kan också vara behjälplig med att involvera föräldrar i elevernas läsning genom att informera om vikten av mängdträning, högläsning och föräldrars inverkan som läsande förebilder. För elever som inte får stöd i sin läsning hemma kan specialläraren hjälpa till att hitta lösningar så att den nödvändiga mängdträningen kan ske skolan.

Att bygga stödstrukturer för eleverna, så att eleverna kan mötas där de befinner sig och utvecklas mot den proximala utvecklingszonen i enlighet med den sociokulturella teorin (Vygotskij, 2001), framstår utifrån resultatet i denna studie som mycket viktigt, särskilt för de elever som inte utnyttjar lektionstiden till att läsa. För läraren kan det vara svårt att organisera stödet på ett sätt som både tar hänsyn till elevernas behov och önskningar, men också till resurser, vilket synliggör dilemmaperspektivet (Haug, 1998). Specialläraren har i arbetet med en läsutvecklande undervisning som inkluderar alla elever i skolan en viktig roll.

Förslag till vidare forskning

I denna studie har det genom observationer och intervjuer under lektioner med tyst läsning tydliggjorts för oss hur elever agerar och hur elever uttrycker sig om läsning. Det hade varit intressant att observera elevernas agerande även i andra former av läsaktiviteter som de deltar i under skoldagen, samt att följa upp studien genom att ta del av elevernas resultat i läsförståelse på nationella proven. Ett förslag till vidare forskning blir därför att i en utökad studie utforska detta. Ett annat förslag till vidare forskning är att göra en jämförande studie i en elevgrupp där ursprungsmetoden av Sustained Silent Reading följs, det vill säga där alla elever är så väl förberedda inför läsningen så att de kan sitta stilla och läsa oavbrutet hela lektionen, och undersöka om en sådan tillämpning av metoden kan engagera fler elever i läsningen, och i förlängningen om det leder till bättre resultat. Det skulle också vara intressant att undersöka i vilken omfattning metoden tyst läsning används av Sveriges lärare, i vilken omfattning scaffolding används i arbetet med metoden, och om man kan se skillnader i elevers resultat på läsförståelseprov i förhållande till användandet av denna metod.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Malmö: Liber.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: Om lärares möjligheter och hinder* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in educational sciences). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/25658>
- Allington, R. L. (1984). *Content covering and contextual reading in reading groups*. Journal of Reading Behavior 1984, Volume XVI, No. 2. Tillgänglig: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/10862968409547506>
- Andersson, J. (2015). *Med läsning som mål. Om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Kulturrådets skriftserie 2015:3. Tillgänglig: http://www.kulturradet.se/Documents/publikationer/2015/med_lasning_som_mal.pdf
- Bibelsällskapet (1999). *Bibel, 2000*. Örebro: Libris.
- Bryan, G., Fawson, P.C., & Reutzel, D. R. (2003). Sustained Silent Reading: Exploring the Value of Literature Discussion with Three Non-Engaged Readers. *Reading Research and Instruction, 43, (1)*, pp. 47-73. Tillgänglig: <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/19388070309558400>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Byström, J., & Byström, J. (2012). *Grundkurs i statistik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Calkins, L. (2015). *Färdplan för klassrummets läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.
- Catts, H., & Kamhi, A. (2005). *Language and Reading Disabilities*. (2nd Edition). London: Pearson Education.
- Dalby, M. A. (1992). *Bogen om läesning*. Köpenhamn: Munksgaard.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Garan, E.M., & DeVog, G. (2008). The Benefits of Sustained Silent Reading: Scientific Research and Common Sense Converge. *The Reading Teacher, 62(4)*, pp. 336–344. DOI:10.1598/RT.62.4.6

- Gough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), pp.6-10.
- Grunér, S., Östberg, P., & Hedenius, M., (2017). The Compensatory Effect of Text-to-Speech Technology on Reading Comprehension and Reading Rate in Swedish Schoolchildren With Reading Disability: The Moderating Effect of Inattention and Hyperactivity Symptoms Differs by Grade Groups. *Journal Of Special Needs Education Technology*, 2017.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Liber.
- Jönsson K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter - en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Krashen, S. (2009). Anything but Reading. *Knowledge Quest*, 37 (5), pp 18-25. Tillgänglig: <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/57743347?accountid=11162>
- Kuhn, M. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58(4), pp. 338–344. DOI:10.1598/RT.58.4.3
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Herrlin, K., & Lundberg, I. (2014). *God läsutveckling - kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. & Sterner, G. (2006). *Räknesvårigheter och lässvårigheter under de första skolåren - hur hänger de ihop?* Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal: för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Merton, R. K. (1968). *The Matthew Effect in Science*. *Science*, 159(3810): 56-63, January 5, 1968. Tillgänglig: <http://www.garfield.library.upenn.edu/merton/matthew1.pdf>
- Morgan, P.L. & Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children*. 73 (2), pp. 165 -183.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Nagy, W. E. & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research (Vol. 3, pp. 269-284)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, J. (2007). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Noland, R. G. (1976). Sustained Silent Reading (SSR) As In Let Them Read. *Reading Horizons*, 16 (3), pp. 157-159. Tillgänglig: http://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol16/iss3/5
- Olofsson, Å. (2009). Fonologisk medvetenhet. I S. Samuelsson, A. Arnqvist, M. Björn, K. Dahlin & Å. Elwér, *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Perfetti, C.A., Landl, N., & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In C. Hulme, & M. Snowling (Eds.), *The science of reading*. Malden: Blackwell publishing.
- Prior, S. M., Fenwick, K. D., Saunders, K. S., Quелlette, R., O'Quinn, C. & Harvey, S. (2011). Comprehension After Oral and Silent Reading: Does Grade Level Matter? *Literacy Research and Instruction*, 50:3, 183-194. DOI: 10.1080/19388071.2010.497202.
- Rapport, M., Bolden, D., Kofler, J., Sarver, M., Raiker, J., & Alderson, D. (2009). Hyperactivity in Boys with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A Ubiquitous Core Symptom or Manifestation of Working Memory Deficits? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(4), 521-534.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Siah, P-C., & Kwok, W-L. (2010). The Value of Reading and the Effectiveness of Sustained Silent Reading. *The Clearing House*. 83 (5), pp. 168 -174. Tillgänglig: <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/00098650903505340>
- Skolverket. (2017a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad 2017)*. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3813
- Skolverket. (2017b). *PIRLS 2016: Läsformågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Stanovich, K. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. *Reading Research Quarterly*, v21 n4 p360-407 Fall 1986. Tillgänglig: https://rsrc.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich_1986_.pdf

- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R., (2005). *Lärande och kulturella redskap*. Falun: Norstedts akademiska förlag.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Taube, K. (2013). *Läsinlärning och självförtroende*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.
Tillgänglig: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed.pdf>
- Wolff, U. (2009). Subgrupper av läsare. I Samuelsson, S., Arnqvist, A., Björn, M., Dahlin, K., Elwér, Å. (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Åsberg, J., Dahlgren, S., & Dahlgren Sandberg, A. (2008). Basic reading skills in high-functioning Swedish children with autism spectrum disorders or attention disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(1), 95-109.

Bilagor

Bilaga 1: Missiv

Hej alla föräldrar i klass 3 på XXXXX-skolan!

2018-01-24



Vi är två erfarna lågstadielärare som läser vår sista termin på Speciallärarprogrammet med inriktning språk-, läs- och skrivutveckling på Göteborgs Universitet. Vi ska nu skriva vår magisteruppsats där vi vill studera närmare hur elever arbetar med läsning i klassrummet och vilka tankar och känslor eleverna har kring läsning.

Studien kommer att göras med en etnografisk ansats, vilket innebär att vi kommer att delta i klassrummet vid flera lektionstillfällen och genom observationer och samtal med några av eleverna få en djupare insikt i elevernas upplevelser kring läsning. Syftet med vår studie är att lärare och speciallärare ska bli bättre rustade att möta elevers olikheter för att kunna stödja alla elevers läsutveckling.

Vi kommer att genomföra vår studie på två skolor i två olika städer. Jag, XXXX XXXXX, har en stor del av min lärarbakgrund på XXXXXXXXXXXX-skolan, och har varit kollega med ert barns lärare under många år. Jag önskar genomföra min del av studien i de båda klasserna i årskurs 3 på XXXXX-skolan. Planen är att genomföra observationerna och samtalen under veckorna 8-10 2018.

Vårt arbete kommer att följa de etiska reglerna för vetenskapliga studier. Alla elevuppgifter kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att namn, klass och skola inte kommer att framgå i uppsatsen. Inga inspelningar kommer att göras, vare sig med film eller ljud. Ert barns medverkan i studien är frivillig och kan när som helst avbrytas om barnet så önskar.

Vår handledare på Göteborgs Universitet är professor Marianne Dovemark. Har ni frågor kring studien eller upplägget, tveka inte att kontakta mig, XXXX XXXXX på tel XXX-XXXXXXX eller mail.

Vänligen fyll i nedanstående lapp, skriv under, och lämna till ert barns lärare snarast, **dock senast måndagen den 5/2**. Tack på förhand!

Hälsningar

Maria Malmgren och Åsa Rasmussen Larsson

Ort och datum _____

Elevens namn _____

Vi godkänner att vårt barn deltar i denna studie

Vi vill INTE att vårt barn deltar i denna studie

Vårdnadshavares underskrift _____

Bilaga 2: Observationsguide

Observationsguide

Syfte: Syftet med vår studie är att undersöka hur elever i årskurs 3 agerar under lektioner med tyst läsning och hur de uttrycker sig om läsning.

Frågeställningar:

- Hur agerar eleverna under lektioner av tyst läsning i de observerade klassrummen?
- Hur uttrycker eleverna sig om sin inställning till läsning?
- Hur uttrycker eleverna sig om sin egen läsning?

Observation:

- Hur agerar eleverna under lektioner av tyst läsning i de observerade klassrummen?

Titta på:

- Miljön i klassrummet. Hur ska de göra/sitta? Är de förberedda på det?

Observera eleverna:

1. Om det tar lång tid för eleverna att komma igång med läsningen?
2. Om de har förberett en bok att läsa?
3. Förekommer ljud? Verbalt eller slammer/bankande med saker?
4. Sitter de stilla på sin plats?
5. Pratar de med annat? Saker eller kamrater?
6. Övrigt, t ex stirrar ut genom fönstret, etc?
7. Blir eleverna störda av andra/annat som stör?

Bilaga 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Syfte: Syftet med vår studie är att undersöka hur elever i årskurs 3 agerar under lektioner med tyst läsning och hur de uttrycker sig om läsning.

Frågeställningar:

- Hur agerar eleverna under lektioner av tyst läsning i de observerade klassrummen?
- Hur uttrycker eleverna sig om sin inställning till läsning?
- Hur uttrycker eleverna sig om sin egen läsning?

Intervjufrågor:

- Intervjun inleds med en orientering där intervjuaren kort berättar om syftet med intervjun och sedan ställer direkta frågor.
-Jag är intresserad av läsning och nu vill jag ta reda på mer om det.
- Inledande fråga:
-Kan du berätta för mig hur det går till när ni har tyst läsning?
Uppföljnings frågor :
-Hur gör du? -Hur tycker du det är? - Vad är det som ...?
Sonderande frågor:
-Kan du säga något mer om det? -Kan du ge en mer detaljerad beskrivning? -Vad är det som gör...?
- Strukturerande fråga:
-Jag skulle nu vilja ta upp en annan fråga. Jag undrar hur du upplever läsning?
Sonderande fråga:
-Kan du berätta mer? -Hur menar du med.....? Hur känner du...?
Direkta frågor:
-Tycker du att du behöver bli bättre på att läsa?
-Händer det att du läser utan att förstå? -När händer det? -Vad gör du då?
- Strukturerande fråga:
-Nu undrar jag vad du har för inställning till läsning?
Sonderande fråga:
-Hur tänker du då?
Direkta frågor:
-Läser du på fritiden? -Vad? -Hur ofta?
-Är det roligt om någon annan läser för dig? -Vem brukar göra det? -Vad?
- Tolkande frågor:
Har jag förstått dig rätt.....(Gör en kort sammanfattning över vad du fått reda på).
Avsluta med att tacka och fråga om eleven har något hen undrar.

Ställ öppna frågor och följ upp intressanta spår som dyker upp i samtalet!