

”Jag älskar att läsa!”

En studie om elevers läsvanor och
upplevelser kring läsning i tidiga skolår

”I love to read!”

A study about pupils reading habits and
literature experiences in early ages at school

Examensarbete i lärarutbildningen
Avancerad nivå 15 Högskolepoäng
Hösttermin 2010

Anna Claesson & Louise Elf

Handledare: Peter Andersson
Examinator: Rauni Karlsson

Resumé

Arbetets art:	Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp Högskolan i Skövde
Titel:	”Jag älskar att läsa!” En studie om elevers läsvanor och upplevelser kring läsning i tidiga skolår
Sidantal:	52
Författare:	Anna Claesson och Louise Elf
Handledare:	Peter Andersson
Datum:	Januari 2011

Nyckelord: Individuell läsning, högläsning, årskurs 2, årskurs 5, läsförmåga

Under vår utbildning till lärare i tidiga åldrar har vi fått kunskap om läsningens betydelse för språk-, läs- och skrivutveckling. I anslutning till vår verksamhetsförlagda utbildning har vi erfarit att individuell läsning och högläsning är ett vanligt inslag i undervisningen. Vi har sett att lärare oftast har som syfte och mål att generera kunskap när det gäller elevers individuella läsning och högläsning. Vår nyfikenhet på hur elevers läsvanor och upplevelser av litteratur i tidiga skolår uppkom då vi stött på flera studier som behandlar området ur ett lärarperspektiv. Vi fann det dock mer intressant att se ur ett elevperspektiv eftersom man behöver gå till primärkällan, eleven, för att kunna utveckla och utforma undervisningen på ett stimulerande sätt för eleven. Tidigare forskning har bland annat kommit fram till att det är betydelsefullt att elever får läsa individuellt dagligen om sådant som intresserar dem. Även högläsningen är en viktig del i undervisningen, både för äldre och yngre elever. Med utgångspunkt i detta är vårt syfte formulerat; Syftet med vår studie är att undersöka elevers läsvanor och upplevelser av litteratur i tidiga skolår.

Vi har använt oss av en kvantitativ enkätstudie som lade grunden till utformningen av den efterföljande kvalitativa studien där intervju användes som metod. Vår avsikt var att jämföra elevers läsvanor och upplevelser av litteratur utifrån variablerna kön, ålder och läsförmåga. Av resultatet framkom att elever har en positiv inställning till läsning och de vill gärna läsa mer. Studien visar också att högläsning är ett vanligt förekommande i både årskurs 2 och årskurs 5 trots att litteratur visar att högläsning avtar med stigande ålder. Innan vi genomförde vår studie hade vi en föreställning om att individuell läsning (bänkboksläsning) ofta används som tidsutfyllnad. Detta styrks delvis i vår studie då respondenterna i årskurs 5 uppger att de ofta får läsa när de får en stund över. Andra slutsatser som framkom i vår studie är att eleverna läser individuellt flera gånger i veckan men uppföljning av denna läsning är sällsynt. Både i årskurs 2 och årskurs 5 läser läraren högt för eleverna flera gånger i veckan men det är dock vanligare att eleverna i årskurs 5 läser högt för varandra i jämförelse med årskurs 2. I diskussionen lyfter vi bland annat att läraren har en betydande roll för elevers läsvanor då han eller hon är deras läsande förebild i klassrummet.

Abstract

Study: Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp
University of Skövde
Title: "I love to read!" A study about pupils reading habits and literature experiences in early ages at school
Number of pages: 52
Author: Anna Claesson och Louise Elf
Tutor: Peter Andersson
Date: January 2011

Keywords: Individual reading, reading aloud, year 2, year 5, literacy

During our education to become teachers in the early ages we have gained knowledge about the importance of reading for the language development and also for the read - and typing development. In connection to our practical education with children we have seen that individual reading and reading aloud is commonly anticipated when teaching. Most often teachers have a purpose with reading, which is for the pupils to generate knowledge. Our curiosity about children's reading habits and literature experiences in early ages developed after having encountered several studies about the subject from a teacher's point of view. Although we found it more interesting to look at it from the pupil's perspective, since one has to go to the primary source, the pupil, to be able to develop and create the tutoring in a stimulating way. Past research in the area shows among others that it is important for pupils to read individually each day about things that are at interest to them. Reading aloud is an essential part of the tutoring as well, both for younger and older pupils. With these facts in mind, we could form an objective of this study; To research the reading habits and literature experiences of pupils in the early ages at school.

We have used a quantitative questionnaire study that laid the foundation for the design of the subsequent qualitative study where interview was used as a method. Our intention was to compare students' reading habits and experiences of literature based on the variables gender, age and literacy. The results show that students have a positive attitude to reading and they would like to learn more. The study also shows that reading aloud is a common practice in both years 2 and 5 although the literature shows that reading aloud subsides with age. Before we implemented our study, we had an idea of the individual reading (bench book reading) often is used as time filler, and a part of our study confirms this thought since the respondents in year 5 said that they often read when they get a moment over. Some other conclusions that were made from our study are that the pupils do read several times per week, but this reading is rarely followed up. Both in classes 2 and 5 the teacher reads aloud to the pupils numerous times per week, although it is more common that the pupils in class 5 read aloud to each others compared to the ones in class 2. In the discussion of this study we, among other things, emphasize the role of the teacher when it comes to the reading habits of the pupils, as he or she is their role model of reading in the classroom.

Innehållsförteckning

1	INLEDNING.....	1
1.1	SYFTE	2
1.1.1	<i>Frågeställningar</i>	2
1.2	BEGREPPSFÖRKLARING	2
2	BAKGRUND	3
3	TIDIGARE FORSKNING	6
3.1	LITTERATURLÄSNING	6
3.2	HÖGLÄSNING	7
3.3	INDIVIDUELL LÄSNING	9
3.3.1	<i>Bokval.</i>	9
3.4	UPPFÖLJNING AV LÄSNING	10
3.5	TEORETISK UTGÅNGSPUNKT	12
4	METOD.....	13
4.1	METODVAL	13
4.1.1	<i>Den kvantitativa studien</i>	13
4.1.2	<i>Den kvalitativa studien</i>	13
4.2	URVAL	14
4.3	GENOMFÖRANDE	16
4.4	ANALYS	18
4.5	TROVÄRDIGHET	18
4.6	FORSKNINGSETIK	19
5	RESULTAT	21
5.1	INDIVIDUELL LÄSNING	21
5.1.2	<i>Attityder</i>	27
5.1.3	<i>Lärande i samband med individuell läsning</i>	28
5.1.4	<i>Uppföljning vid individuell läsning</i>	29
5.2	HÖGLÄSNING	31
5.2.1	<i>Hur ofta sker högläsning?</i>	31
5.2.2	<i>Bokval.</i>	33
5.2.3	<i>Attityder</i>	35
5.2.4	<i>Lärande i samband med högläsning</i>	37
5.2.5	<i>Uppföljning vid högläsning</i>	38
5.3	SAMMANFATTNING OCH SLUTSATS	39
6	DISKUSSION.....	41
6.1	METODDISKUSSION	41
6.2	RESULTATDISKUSSION	42
6.3	ÖVERGRIPANDE TANKAR OCH PEDAGOGISKA KONSEKVENSER.....	47
6.4	VIDARE FORSKNING	49

7 REFERENSER.....	50
--------------------------	-----------

BILAGA 1

BILAGA 2

BILAGA 3

1 Inledning

I vår utbildning till lärare i tidiga åldrar har vi fått kunskap och lärdom om läsningens betydelse för språk, läs- och skrivutveckling. Ett ämne som vi upplever har debatterats mycket genom åren är högläsningens och bänkbokens funktion i skolan. I anslutning till vår verksamhetsförlagda utbildning i skolan har vi erfarit att litteraturläsning i form av individuell läsning och högläsning är ett vanligt förekommande moment i undervisningen. Men hur används läsning egentligen och vad har eleverna för uppfattning om litteratur. Används litteraturen som tidsutfyllnad eller har den ett syfte att utveckla och skapa kunskap? I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94 (Skolverket, 2006), fastställs det att ett av skolans uppdrag är att individen ska stimuleras att inhämta kunskaper vilket då borde vara syftet med både högläsning och individuell läsning.

Lärare har oftast ett syfte och mål som genererar kunskap vid elevers läsning i bänkbok och vid högläsning. Men hur ser arbetet med högläsning och individuell läsning ut i årskurs 2 och 5? Vilka uppfattningar har eleverna av litteraturarbetet i skolan? Skiljer sig arbetet och elevernas uppfattningar om läsning beroende på kön, ålder och läsförmåga (om de är svaga eller starka läsare¹)? Det här är frågor som intresserar oss då ämnet vanligtvis studeras ur ett lärarperspektiv. Vi anser att man behöver gå till primärkällan, eleven, och se världen ur elevens ögon för att kunna tillgodose hans eller hennes behov. I vår uppsats har vi använt oss av en kvantitativ studie i form av en enkät med en efterföljande kvalitativ studie bestående av intervjuer eftersom vi eftersträvar en bred men djup förståelse för hur elever upplever litteraturen och om de uppfattar att de arbetar vidare med litteraturen genom exempelvis boksamtal i skolan.

Studien genomför vi i första hand för vår egen del men även för en pedagogisk och didaktisk förståelse som leder till ett vidgat perspektiv över elevers läsvanor och upplevelser av litteratur. Examensarbetet berör därmed elevers tankar kring bänkbok och högläsning och en jämförelse mellan elever i årskurs 2 och 5 genomförs. Studien tar på så vis ett helhetsgrepp på rollen av litteraturläsning i grundskolans tidiga år.

¹ *Svaga läsare* definieras som läsare med lässvårigheter vilket bland annat innefattar att läsaren inte har något flyt i läsningen, inte kan se ordbilder eller har uppnått någon läsförståelse. *Starka läsare* har flyt i läsningen och de kan se ordbilder samt har en läsförståelse.

1.1 Syfte

Syftet med vår studie är att undersöka elevers läsvanor och upplevelser av litteratur i tidiga skolår.

1.1.1 Frågeställningar

- Hur upplever elever i årskurs 2 och 5 högläsning och individuell läsning i skolan?
- Hur skiljer sig elevernas uppfattningar åt utifrån variablerna kön, ålder och läsförmåga?

1.2 Begreppsförklaring

Individuell läsning används då eleverna läser tyst för sig själva och i arbetet används begreppet synonymt med enskild läsning och bänkboksläsning.

Högläsning används när läraren läser högt för eleverna samt när eleverna läser högt för läraren eller varandra.

Svaga läsare definierar vi som läsare med lässvårigheter vilket bland annat innefattar att läsaren inte har något flyt i läsningen eller har uppnått läsförståelse. Läsaren kan inte heller se ordbilder.

Starka läsare menar vi har flyt i läsningen och de kan se ordbilder samt har en god läsförståelse.

Värdegrund används som ett samlingsbegrepp för frågor om moral, etik, relationer, demokrati och livsåskådning.

Tidiga åldrar innefattar elever i åldern 6-9 år och benämns även i arbetet som *tidiga skolår*.

Mellanåren inrymmer elever i åldern 10-12 år och benämns även i arbetet som *högre skolår*.

2 Bakgrund

I kursplanen för svenska (Skolverket, 2008) framgår det, i fråga om individuell läsning, att skolan ska sträva efter att eleven utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse. När det gäller högläsning finns det inget specifikt mål preciserat men ett mål är att eleven ska kunna lyssna aktivt och där skulle en parallell till högläsningen vara möjlig. Jönsson (2007, s. 61) menar dock att högläsning är speciellt positivt för de yngsta eleverna då de kan koncentrera sig på innehållet och det krävs inte lika mycket energi som att läsa på egen hand. Vi menar även att högläsning är positivt för äldre elever, i synnerhet för de elever som har vissa svårigheter med läsning. Denna åsikt delar vi med Fridolfsson (2008, s. 197) som betonar att högläsning är ett effektivt sätt att stimulera och utveckla elevers ordförråd, speciellt hos de lässvaga. Högläsning bidrar också till den fonologiska utvecklingen, eftersom eleven hör hur språkljuden uttalas. Även den morfologiska, förmågan att konstruera och böja ord samt den syntaktiska medvetenheten, meningsstrukturen, utvecklas hos eleven då han eller hon uppmärksammas på ord och meningsbyggnad. Eleven uppmärksammas också på hur språket används och därmed utvecklas den pragmatiska medvetenheten som innefattar barnens förmåga att använda språket i olika situationer. Ytterligare en sak som stärks vid högläsning är den semantiska förmågan där eleven skapar en förståelse för innehållet (Eriksen Hagtvet, 2004, s. 66, 71, 84). Vi anser att alla elever, oavsett ålder, utvecklas i de beskrivna ”språknivåerna” vid högläsning.

Litteratur som riktar sig till barn uppstår i slutet av 1700-talet och i början på 1800-talet (Nikolajeva, 2004, s. 19). I skolvärden har läsning alltid betraktats som viktigt. Fram till Folkskolan 1842 och Småskolan 1858 hade kyrkan, genom sina husförhör som förutsatte läskunnighet, makten över läsning och undervisning. Kyrkans inflytande över läsning upphörde dock när det spreds ickereligiösa läseböcker och 1878 kom den första läroplanen, Normalplan för undervisning, för Folkskolor och Småskolor. I läroplanen framskrevs att läsningens syfte var att eleverna skulle lära sig utantilläsning och högläsning samt att bli demokratiska medborgare. År 1919 infördes en undervisningsplan som betonar att eleverna ska bekantas med litteratur som är anpassad efter ålder och utveckling. 1955 kom en ny undervisningsplan där skönlitteraturen lyftes fram för första gången och i planen poängterades det även att litteraturen skulle inspirera elever till att läsa mer. Den fria läsningen fick också en plats i undervisningsplanen och förmodligen var det i samband med det som bänkboken kom till. År 1962 infördes den nioåriga obligatoriska grundskolan och med den infördes även läroplanen, Lgr-62, där läslust och intresse betonades. Efter sju år kom en ny läroplan, Lgr-69, som försämrade svenskämnet status då andra ämnen fick högre prioritet. Svenskämnet status höjdes dock åter när 1980-års läroplan inrättades och den gällde fram till dagens läroplan, Lpo 94 (Amborn och Hansson, 1998, s. 9-11). Där kan vi läsa att skolan har följande ansvar:

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. (Skolverket, 2006, s. 5)

Att kunna läsa och skriva medför att vi kan kommunicera och aktivt delta i samhället. Samtidigt krävs det att vi kommunicerar och samtalar med andra om vi ska få tilltro till vår språkliga förmåga. Att läsa högt för elever ur litteratur och låta dem reflektera och tolka texten övar deras kommunikativa förmåga. Lpo 94 lägger stor vikt vid att skolan ska ge eleverna en bas för att kunna gå ut och möta samhället på bästa sätt. ”Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället” (Skolverket, 2006, s. 7). Vidare understryker Lpo 94 vikten av ett varierat och rikt språk, ”Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (a.a. s. 7). Det framgår även att ”Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” (a.a. s. 9). Skolan har också ansvar för att varje elev kan behärska det svenska språket samt kunna läsa och skriva aktivt. Utöver det ska eleven kunna uttrycka sina idéer och tankar i tal och skrift (a.a. s. 10). Om eleverna ska ha möjlighet att nå upp till målen måste skolan tidigt börja arbeta aktivt med det svenska språket genom att låta eleverna ta del av olika litteratur och texter, individuellt men även via högläsning, som de därefter kan samtala kring.

Ett syfte i kursplanen för svenska är att ämnet ska ge läsoplevelser samt möjlighet att diskutera och reflektera över texter. Eleverna ska även få möjlighet att uttrycka vad de känner och tänker. Ett mål som eleverna ska ha uppnått i det tredje skolåret är att kunna läsa elevnära skönlitterära texter och kunna återberätta handlingen muntligt eller skriftligt medan de i årskurs 5 ska kunna läsa med flyt både högt och tyst (Skolverket, 2008, s. 97-101). Mål som skolans svenskundervisning bland annat ska sträva efter är att varje elev:

Utvecklar förmåga att utnyttja olika möjligheter för att hämta information, tillägnar sig kunskap om mediers språk och funktion samt utvecklar sin förmåga att tolka, kritiskt granska och värdera olika källor och budskap. (Skolverket 2008, s. 98)

Det synliggörs i kursplanen för svenska att litteraturläsning har betydelse för den enskilda elevens utveckling men också för förmågan att tillföra något vid arbete tillsammans med andra. Om eleverna ska utveckla sin läsförmåga vid enskild läsning behöver det finnas elevnära litteratur och någon att resonera med för att nå en högre utvecklingsnivå (Skolverket, 2008, s. 99). Vi vill poängtera att högläsningen ska ha en given plats i undervisningen för att läsförmågan ska främjas och vi ser en fördel med att alla tillsammans kan diskutera om texten. Följande skrivs fram i kursplanen för svenska:

Språket och litteraturen är således ämnets centrala innehåll och en källa till kunskap om världen runt omkring oss. (Skolverket, 2008, s. 99)

För att underlätta vidare läsning av examensarbetet definierar vi bänkbok som en bok elever läser individuellt eller enskilt i skolmiljö och med högläsning åsyftar vi att läraren eller eleverna läser en text högt i skolan. Vidare definierar vi svaga läsare som läsare med lässvårigheter vilket bland annat kan visa sig genom att läsaren inte har något flyt i läsningen, inte kan se ordbilder eller har uppnått någon läsförståelse. Dayton-Sakari och Jobe (2003, s. 21-22) menar däremot att det finns två kategorier av svaga läsare, de som är ointresserade och de med verkliga lässvårigheter. De har inte sällan en stark ovilja att läsa och för att kunna stimulera dessa elever krävs att de får

läsa sådant som fångar deras intresse och nyfikenhet. Ytterligare en sak som Gouthro, Griffore och Armstrong (2003, s. 26) lyfter är att de svaga läsarna inte kan koppla texten till egna erfarenheter. I motsats till svaga läsare definierar vi starka läsare som läsare som har uppnått flyt, läsförståelse och ordavkodning. Vidare argumenterar Gouthro, Griffore och Armstrong (a.a. s. 26) för att starka läsare har flera olika lässtrategier och de kan relatera till egen tidigare kunskap för att förstå den lästa texten. De bearbetar även texten genom att ställa frågor till sig själva².

² Begreppen svaga och starka läsare använder även Fridolfsson (2008) sig av när hon beskriver elevers läs- och skrivförmågor.

3 Tidigare forskning

I följande avsnitt kommer vi att behandla tidigare forskning med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv, men även ur ett genus- och åldersperspektiv. Begreppet litteraturläsning har vi valt att dela upp i fyra områden; litteraturläsning, högläsning, individuell läsning och uppföljning av läsning, för att få en tydlig struktur genom arbetet. Under rubriken *Litteraturläsning* behandlar vi litteratur och läsning i allmänhet. I avsnitten *Högläsning* och *Individuell läsning* redogör vi för vad tidigare studier har kommit fram till inom området. Slutligen i *Uppföljning av läsning* lyfter vi fram hur elever kan arbeta vidare med en läst text.

3.1 Litteraturläsning

Det grundläggande vid läsning är att väcka läslusten hos eleven och det är därför viktigt att låta eleverna läsa om det som intresserar dem (Sjöstrand, 2007, s. 36-37). Björk och Liberg (1996, s. 89) menar i likhet med Sjöstrand att syftet med all läsning, både högläsning och individuell läsning, bör vara att eleverna tycker det är roligt för då kan eleverna utveckla sitt språk och ta del av flera textgenrer med olika syften för läsning. För att en svag läsare ska få en förståelse för textinnehållet och upprätthålla intresset för läsning är det extra viktigt att de får välja bok efter intresset. Svaga läsare behöver läsa mycket för att få upp flytet i läsningen men ofta undviker de läsning vilket är i motsats till hur de borde agera (Gómez, 2008, s. 82). En förklaring kan vara att de lässvaga eleverna upplever läsning som ansträngande och det bidrar till att de inte får en positiv upplevelse av läsning. Läsningen är också påfrestande för de lässvaga eleverna vilket gör att de inte orkar läsa mer än högst ett par minuter åt gången. De läser endast under skoltid eller vid läxläsning och helst vill de då att en vuxen sitter bredvid (Fridolfsson, 2008, s. 233). En annan sak som Palm (2007, s. 56) tar upp är att elever ska bli tänkande, tolkande och samtalande personer genom läsningen. Om eleverna ska nå dit behöver de lära sig lässtrategier som att skapa inre bilder av det de läser, förena det de läst med egna erfarenheter eller ställa frågor till texten.

Inom barnlitteraturen finns det olika genrer, exempelvis kärlekshistorier, äventyr, deckare, skräck, fantasy, science fiction, fakta, idrott och djur. En vanlig föreställning är att pojkar inte läser flickböcker, men att flickor läser pojkböcker eftersom de betraktas som mer neutrala än flickböcker. Pojkböcker handlar ofta om äventyr vilket gör dem mer neutrala så att de även tilltalar flickor (Nikolajeva, 2004, s. 21, 24). Genreindelningen uppstår ur praktiska behov och kan beskrivas som en avgränsning av litteraturen utifrån form, innehåll eller avsikt. Ovanstående genrer är indelade efter innehåll. Det finns ingen gemensam avgränsning av hur genrerna ska delas in generellt och därför kan indelningen se olika ut. Barnlitteraturen och vuxenlitteraturen kan på många sätt betraktas som en enhet. Barnlitteraturen har vuxit fram ur vuxenlitteraturens genrer och påverkas alltså av den eftersom barnlitteraturen skrivs av vuxna men riktas

till barn. Det som karakteriserar barnlitteraturen är begreppen *adaption* och *didaktisering*. Adaption innebär att texten anpassas till barnens nivå men det behöver inte medföra att boken är ointressant för en vuxen läsare. Snarare kan en adapterad faktabok ge både en pedagogisk översikt och en sammanfattning. Begreppet didaktisering åsyftar att litteraturen i många fall ska förmedla kunskap och moral. Adaption är grundläggande och nödvändig i barnlitteraturen men det är inte didaktiseringen (Gómez, 2008, s. 20-21).

År 2006 läste endast hälften av eleverna i Sverige mer än tre timmar i veckan, vilket är en låg siffra internationellt sett och den är oförändrad sedan 2001. I Sverige och de övriga nordiska länderna är längre kapitelböcker eller korta berättelser som noveller, fabler, sagor, spänningslitteratur, science fiction och deckare de vanligaste typerna av litteratur som eleverna läser i skolan. Sverige ligger i jämförelse med andra nordiska länder högt när det gäller elevernas möte med skönlitterära texter i undervisningen. Om resultatet från 2006 jämförs med det som presenterades år 2001 har det skett en betydande ökning vad det gäller läsandet av skönlitterära texter bland eleverna. En annan sak som skiljer Sverige från de övriga nordiska länderna är att svenska elever möter mer sakprosa, som till stor del består av faktaböcker samt informationsmaterial i form av instruktioner eller anvisningar. Cirka fyra femtedelar av Sveriges elever möter sakprosa varje vecka, det är en uppgång med elva procentenheter sedan 2001 (Skolverket, 2007b, s. 91-92).

Flickor intresserar sig mer för läsning än pojkar och de läser mer än pojkar. Flickor läser helst texter som de kan leva sig in i som exempelvis relationer och människoöden, likaså faktaskildringar i fiktiv form. Pojkar vill däremot läsa spänning och action, och de är även mer intresserade av fantasy än flickor (Kåreland, 2009, s. 78). Olin-Scheller (2007, s. 42) framhåller att pojkar läser ytterst lite skönlitteratur och Kåreland (2007, s. 48) lyfter likaså att pojkar har en mer negativ inställning till skönlitteratur än flickor. Fördelar med skönlitteratur enligt Molloy (2007, s. 32-33) är att läsaren nästan alltid ställs inför etiska och moraliska problem. Därmed kan skönlitteraturen förmedla budskapet att människan har olika sidor och olika beteenden. Elever kan också möta sina egna samt andras värderingar.

3.2 Högläsning

Högläsning bör få stor plats i undervisningen under hela grundskolan och speciellt i de första skolåren (Fridolfsson, 2008, s. 196). I likhet med det menar Björk och Liberg (1996, s. 90) att elever ser lärarens högläsning som en höjdpunkt och det är bra att avsätta tid regelbundet, helst varje dag, för högläsning eftersom eleverna då vet att de har något roligt att se fram emot. Författarna tar även upp att högläsning kan upplevas som en lyxvara som läraren inte ständigt har samvete att inkludera i undervisningen eftersom det finns andra saker som behöver gå före. Men så behöver inte läraren tänka eftersom eleverna även lär sig om exempelvis skriftspråket vid högläsning. Också Dominkovic, Eriksson och Fellenius (2006, s. 135-136, 146) menar att högläsning är förknippat med en stunds avkoppling. Eleverna kan ta till sig kunskap genom bokens

innehåll förutsatt att de koncentrerar sig och samspelar med den vuxne. Kunskaper om exempelvis miljö, relationer och etik utvecklas och genom gemensamma samtal kring innehållet får eleverna möjlighet att nå nästa utvecklingsnivå. Fridolfsson (2008, s. 197) menar också att läraren bör välja en högläsningbok som ligger lite över den nivå det är på de böcker som eleverna läser på egen hand. Eleverna får då se ett utbud av böcker som de senare kommer att kunna läsa själva.

Det finns många fördelar med högläsning. Språket utvecklas när eleverna lättare kan lägga märke till detaljer i språket som nyanser, betoningar och uttal (Norberg, 2003, s. 114). Högläsning anses också vara ett av de bästa sätten att uppmuntra eleverna till att utveckla sin läskunnighet (Davey Zeece, 2007, s. 41). Andra fördelar med högläsning är att elever vidgar sina kunskaper om omvärlden, de får en insikt om att skrift- och talspråket skiljer sig från varandra och de kan lära sig att ha ett kritiskt förhållningssätt till texter de möter. De kan även upptäcka olika genrer och att den skrivna texten är informationsbärande (Jørgensen, 2001, s. 68-69).

En viktig uppgift som högläsningen har är att den lockar barnen in i litteraturläsningen. Högläsningen är en del av den proximala utvecklingszonen eftersom den ger eleverna en försmak på mer avancerad litteratur som de inom en snar framtid kommer att kunna läsa själva (Kroksmark, 2003, s. 452). Högläsningen har även en betydande roll när eleverna har knäckt läskoden eftersom de hamnar i ett kritiskt läge där de ännu inte har erövrat läslusten. Istället för att överge högläsningen behöver den ske oftare eftersom eleven är i behov av läsande förebilder för att erövra läslusten. Från mellanåren och uppåt sätts högläsningen många gånger åt sidan vilket resulterar i att eleverna i den åldern ofta blir misstänksamma om en lärare ger sig i kast med att läsa högt. De tror det finns en dold tanke bakom läsningen (Norberg, 2003, s. 111-112). I stort sett alla svenska elever får någon gång per vecka lyssna till lärarens högläsning. Enligt lärarna får cirka två tredjedelar av eleverna läsa högt i helklass någon gång per vecka och ungefär hälften av alla svenska elever läser högt i smågrupper någon gång varje vecka. Eleverna har däremot en annan uppfattning då en fjärdedel uppger att de får läsa högt i helklass eller i liten grupp (Skolverket, 2007b, s. 85).

Högläsning skapar gynnsamma förutsättningar eftersom alla elever kan ta del av innehållet oberoende av sin läsförmåga. En fördel med att läsa högt tillsammans är att innehållet hålls samman och lässtunden avslutas på samma ställe och vid samma tidpunkt. Många elever tar till sig mer av innehållet i texten vid högläsning eftersom de kan koncentrera sig på innehållet, istället för att lägga all energi på sin egen läsning, vilket förstärker läsoplevelsen. En annan fördel med högläsning är att man kan diskutera oklarheter i direkt anslutning till läsningen (Jönsson, 2007, s. 10, jfr Björk och Liberg, 1996, s. 85-86). Även Fridolfsson (2008, s. 197) betonar att barnet kan ta till sig strategier för hur man kan gå till väga för att förstå en berättelses innehåll och budskap om läraren ställer frågor samt samtalar om textens innehåll vid högläsning. Chambers (1993, s. 94, 97) i sin tur argumenterar för att en text ger skilda upplevelser beroende på om man lyssnar till högläsning eller om man läser samma text på egen hand. Vidare är det viktigt att prata om ett avsnitt/kapitel som lästs i en längre högläsningbok eftersom det hjälper eleverna att bevara intresset för boken.

Det enda sättet att få en klar uppfattning om elever använder interpunktion i en text på rätt sätt är genom att lyssna till elever när de läser högt. Det är grundläggande att eleven vet hur interpunktion används när han eller hon läser en text eftersom texten blir svårbegriplig annars (Fridolfsson, 2008, s. 194). Ett problem som kan upplevas när eleverna läser högt för varandra är att en del elever stakar sig och läser långsamt vilket kan bidra till att det inte blir njutbart för dem som lyssnar. De flesta elever klarar dock att läsa tillräckligt njutbart om texten är väl förberedd, men det är viktigt att både lärare och elever uppmuntrar elever som har svårt med högläsning för att få dessa att vilja och våga läsa (Björk och Liberg, 1996, s. 85). Chambers (1993, s. 92) menar också att ekonomin ofta är ett problem vid högläsning då det inte finns pengar till att köpa in en klassuppsättning av en bok.

3.3 Individuell läsning

Läraren behöver avsätta tid dagligen för bänkboksläsning (Björk och Liberg, 1996, s. 91, jfr Chambers, 1993, s. 92) vilket Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) visar att de flesta svenska eleverna får göra (Skolverket, 2007b, s. 85). Individuell läsning stimulerar elevernas läslust och utvecklar deras läsförmåga och därför bör elever läsa individuellt minst 20 minuter om dagen, speciellt elever med läs- och skrivsvårigheter (Norberg, 2003, s. 98). Elever utvecklar sin språkliga förmåga i form av nya ord, meningsbyggnad och grammatik genom den tysta läsningen. De blir också uppmärksammade på att tal- och skriftspråket skiljer sig åt samt att meningar inte alltid böjs grammatiskt rätt när vi talar till skillnad mot när vi skriver. Elever med låg läshastighet kan öka sin läsförmåga genom att läsa böcker på egen hand, men det är dock de skickliga läsarna som drar mest nytta av den individuella läsningen (Fridolfsson, 2008, s. 182-183, 188).

Det finns olika sätt att organisera den enskilda läsningen på. Ett sätt är att låta eleverna ha bänkbok. Boken som oftast är en skönlitterär bok används många gånger som en tidsutfyllnad vilket innebär att eleverna får läsa när de gjort klart en uppgift. En annan risk är att elever uppfattar läsning som oviktig eftersom det inte finns någon särskild tid avsatt för enskild läsning. Det är svårt att komma åt den enskilda läsningen och organisera den så den förblir fri, som det är tänkt, för eleverna. Frågan är om eleverna har fritt tillträde till enskild läsning och val av bok. Situationen vid enskild läsning kan bli både motsägelsefull och problematisk eftersom läraren, genom att bestämma när och var eleverna ska läsa, kontrollerar den fria läsningen. Stöd av kamrater och lärare samt boksamtal uteblir ofta vid enskild läsning. Det stöd som eleverna får vid individuell läsning är när de väljer bok (Jönsson, 2007, s. 157, 236).

3.3.1 Bokval

Det kan vara svårt för elever att finna en bok med lämplig svårighetsgrad samt med passande innehåll eftersom det finns en oerhörd mängd barnböcker att tillgå idag. Bibliotekens mångfald skapar svårigheter för elever när de ska välja bok och det

resulterar i att många väljer en bok som ligger långt över deras egen läsförmåga. Det är också vanligt att de elever som är lässvaga vill dölja sina brister genom att välja en bok som är betydligt svårare än vad de klarar av och ofta faller valet på en faktabok som har många bilder och avancerad text. Tvärtom är det med eleverna som är starka i sin läsning eftersom de ofta väljer böcker som ligger på en för låg nivå. Därmed får inte dessa elever tillräckligt med utmaningar och stimulans för att utveckla sin läsning (Fridolfsson, 2008, s. 183-185). Björk och Liberg (1996, s. 90-91) menar dock att elever bör uppmuntras att välja sina egna böcker vid individuell läsning. Läraren kan likväl hjälpa eleven att hitta böcker som passar hans eller hennes läsförmåga genom att exempelvis börja läsa högt ur en bok eller att låta eleverna berätta för varandra om sin favoritbok. Andra tips är att besöka skolbibliotek regelbundet samt ta hjälp av bibliotekarien och låta han eller hon tipsa eleverna om både nyutkomna och äldre böcker. Resultatet i Jönssons (2007, s. 173) studie tyder på att elever väljer bok efter eget tycke och smak framför inspiration från kamrater. Hon belyser även att det endast var 3 % av eleverna i åldern 9-12 år som tog hjälp av bibliotekarien.

När en gemensam bok väljs till klassen är det betydelsefullt att boken inte får vara svårare än att den är lämplig till den svagaste läsaren (Palm, 2007, s. 54-55). Valet av böcker som läraren gör vid individuell läsning, men även vid högläsning, är vanligtvis en blandning av äldre och nya böcker. De äldre är favoriter som de vet att eleverna tycker om medan de nya har fångat lärarens intresse så han eller hon genast vill prova dem (Chambers 1993, s. 83). Läraren har dock ofta otillräckliga kunskaper inom barn- och ungdomslitteraturen och därför misslyckas många med att hjälpa eleverna att hitta passande böcker. Skolans tillgång på böcker, lärarens egna läserfarenheter och läsning med de egna barnen eller boktips från kollegor avgör ofta vilken bok som väljs (Skolverket, 2007b, s. 93). Chambers (1993, s. 78-79) menar att valet av de böcker som eleverna läser i skolan sker på tre olika sätt. Antingen väljer läraren ut en bok till eleverna utan att de får vara med att bestämma eller får eleverna välja en bok men läraren måste godkänna valet. Det tredje sättet är att en auktoritet gör valet som regering, skolledning eller läroplan.

3.4 Uppföljning av läsning

Uppföljning vid läsning består för de flesta elever av interaktion mellan lärare och elev. Erfarenheter tyder på att det i stort sett endast är den elev som är i interaktion med läraren, som är aktiv vid samtal i grupp och det gör att de andra blir passiva (Skolverket 2007b, s. 92). Boksamtalen blir ett slags återskapande av texten från boken där eleven ger uttryck för de tankar och känslor som har väckts, vad de gillar och ogillar i texten, svårigheter som de stött på samt att de tillsammans försöker upptäcka mönster och sammanhang i texten (Chambers, 1993, s. 19, 23). Boksamtal kan även användas som introduktion av böcker som eleverna ska läsa individuellt. Om eleverna får en förförståelse kring boken som de ska läsa är det enklare att övervinna läsmotstånd, osäkerhet och lässvårigheter (Amborn och Hansson, 1998, s. 32). Elever i tidiga skolår bör också vänjas vid att samtala om böckers innehåll, bild, språk och struktur, för att i högre skolår utveckla detta till en skriftlig dialog (Dominkovic', Eriksson och Fellenius,

2006, s. 146). Dock menar Fridolfsson (2008, s. 186) att en risk med skriftlig dialog, som bokrecension, är att skrivandet kan frånta nöjet med läsningen för eleverna. Hon argumenterar även för att lärare har en stor utmaning när de ska finna en organisation i klassrummet som gör det möjligt att föra individuella samtal med samtliga elever.

I Jönssons studie framkommer det att samtal kan fördjupa läsning och hjälpa elever att bygga förståelse. Detta stöd riskerar att försvinna i organisationen av den enskilda läsningen. Det finns dock även en risk med samtal då diskussionen kan inriktas på kontrollfrågor istället för att koncentrera sig på hur elevernas närmaste utvecklingsnivå kan utnyttjas. Vid boksamtal är lärarens viktigaste uppgift att vara ett stöd som inte värderar elevernas arbete och läraren kan också hjälpa elever att ta sig an olika texter (Jönsson, 2007, s. 237, 239, 244). Även Brinks studie, som skrivs fram i Skolverket (2007a, s. 94), visar att elevers förståelse och tänkande utvidgas vid boksamtal. I studien framkom också att eleverna i årskurs 6 tyckte att de fick ett bättre ordförråd samt lärde sig stava genom boksamtal eftersom de tvingades att läsa mer noggrant inför samtalet. Chambers (1993, s. 25-26) lyfter ytterligare en fördel med boksamtal då han menar att talandet är en del av vår tankeprocess och därmed kan man få reda på om man vet vad man tänker genom att säga något högt. Vidare tar författaren upp att den personliga uppfattningen av det man säger också kan ändras genom att en lyssnare finns, vilket i sin tur kan leda till att man tänker ännu mer på det man säger. Ens egen uppfattning av det man sagt kan också ändras genom att man tar del av lyssnarens tolkning.

Det går att fördjupa läsoplevelsen hos elever på många olika sätt. Eleven kan bland annat välja ut ett ord, en fras eller en mening i texten som han eller hon har fastnat för och elevens uppgift blir sedan att berätta för övriga klasskamrater om valet. Genom att eleverna lyssnar till varandra får de nya infallsvinklar och därigenom utökas deras egna läsoplevelser genom andras läserfarenhet. Vid ett sådant arbetssätt får eleverna ett aktivt språkbruk som bidrar till den språkliga och tankemässiga utvecklingen. Eleverna kan också arbeta vidare med texten genom att skriva en berättelse som börjar som den de läst men slutar annorlunda, skapa en bild som uttrycker upplevelsen av texten eller träna och spela upp ett rollspel för klasskamraterna. Vid gemensamma lästunder kan lärare och elever även samtala om hur ord stavas och varför de stavas som de gör (Björk och Liberg, 1996, s. 87).

Smolking och Danovans undersökning från år 2000 visar att eleverna var mer engagerade när läraren läste högt ur en faktabok än vid läsning av skönlitteratur då eleverna ställde frågor och reflekterade kring innehållet för att förstå. I studien understryks också att lärarens roll är att stimulera elevernas tidigare kunskaper och bygga vidare på dessa samtidigt som han eller hon ansvarar för att samtalet utvecklas (Gómez, 2008, s. 73). Lärarens angelägnaste uppgift vid utveckling av textsamtal är att få elever att sammanfoga texten till egna erfarenheter samt få dem att föra diskussioner och kritiskt förhålla sig till texterna (Björk och Liberg, 1996, s. 86). När ett boksamtal inletts övergår samtalet snart från textens handling till frågor som ligger eleven nära, exempelvis pengar, familjeliv, etik och moral. Det är också nödvändigt att samtliga är överens om att allt är värdigt att omtalas och att det sker utan risk för att någon hånas och avfärdas vid boksamtal (Chambers, 1993, s. 49, 56-57).

3.5 Teoretisk utgångspunkt

Studien har en sociokulturell utgångspunkt där den aktiva interaktionen mellan människor är central (Kroksmark, 2003, s. 454). Vygotskij (1999, s. 333) menar att ”det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det i morgon att kunna göra självständigt”. Citatet anser vi ramar in vårt sätt att se på *att lära tillsammans* och *att lära individuellt* och det beskriver den sociokulturella synen på lärande. Vi anser att det sociokulturella perspektivet *att lära tillsammans och individuellt* är starkt förknippat med läsning i skolan via högläsning, individuell läsning och boksamtal. Lärande bör ses i ett kommunikativt och socialhistoriskt perspektiv där kunskap först skapas mellan människor och omvandlas därefter till den enskilde individens tänkande och handlande. Den erövrade kunskapen kommer sedan tillbaka i nya kommunikativa sammanhang (Säljö, 2000, s. 9). Jönsson (2007, s. 59-60) anser att den sociala aktiviteten ligger till grund för individens handlande och att de två perspektiven *lära tillsammans* och *enskilt* är viktiga i klassrummet. Hon menar att det gemensamma arbetet leder till individuell utveckling då varje elev utifrån sina förutsättningar får möjlighet att utveckla och bearbeta det gemensamma i egen takt. Kroksmark (2003, s. 452) framhåller Vygotskijs idéer om att samarbetet mellan lärande och elev utgör grunden för undervisningen och lärandeprocessen. Processen benämns som den proximala utvecklingszonen och innebär att eleven gradvis utvecklas genom att ta de steg som ligger ”närmast”. I praktiken betyder det att läraren och eleven integrerar på ett sätt där läraren lägger upp undervisningen så eleven kan ta sig till närmsta utvecklingszon, arbetet är under ständig progression.

4 Metod

4.1 Metodval

I vår undersökning använde vi oss av en kvantitativ studie följt av en kvalitativ studie. Trost (2005, s. 14) betonar att en kvantitativ studie ska utföras om frågeställningen berör hur ofta, hur många eller hur vanligt, men om frågorna avser att förstå eller hitta mönster ska en kvalitativ studie användas. Därmed blev den kvalitativa studien lämplig för vår studie, men eftersom vi också ville få en överblick om vad fler respondenter hade för tankar kring högläsning och individuell läsning samt erhålla material att bygga vidare på vid utformandet av den kvalitativa studien valde vi att inledningsvis göra en kvantitativ studie.

4.1.1 Den kvantitativa studien

När vi genomförde den kvantitativa studien använde vi oss av en enkät (bilaga 1) vilket är bra när man vill nå ut till många personer eftersom svaren är lättare att bearbeta när de är nedskrivna från början (Ejvegård, 2003, s. 53). Enkäten var anonym och enligt Patel och Davidson (2003, s. 70) innebär det att ingen kan identifiera vem som har lämnat uppgifterna. Vår enkät är strukturerad och har hög standardisering vilket innebär att frågorna har fasta svarsalternativ samt att frågorna och situationen är densamma för alla medverkande (Trost, 2007, s. 59, 61). Anledningen till att vi valde fasta svarsalternativ var att eleverna, framförallt i årskurs 2, kan ha svårt att formulera sig i skrift. Enkätens svarsalternativ har också logisk ordningsföljd vilket innebär att frågornas svarsalternativ ska följa en struktur (Ejlertsson, 2005, s. 78). I vårt fall har vi använt oss av svarsalternativ där de positiva alternativen kommer först och sedan övergår de gradvis till mer negativa, exempelvis *bra*, *blandat* och *dåligt*.

Vår enkät inleds med bakgrundsfrågor, följt av en inledande fråga som ska väcka engagemang för resterande fyra frågor om högläsning och individuell läsning. Ejlertsson (2005, s. 86) tar upp att bakgrundsfrågor ger information om respondenterna och Trost (2007, s. 94-95) menar att bakgrundsfrågorna kan komma antingen först eller sist i enkäten. Vidare tar Trost upp att den första frågan har som syfte att intressera respondenten till att fortsätta svara på återstående frågor.

4.1.2 Den kvalitativa studien

Enkäten följdes upp av 16 intervjuer bland enkättagarna för att vi skulle få ta del av några elevers läsvanor och upplevelser kring litteraturläsning. När vi formulerade intervjufrågor till den kvalitativa studien låg resultatet från den kvantitativa studien, i form av enkäten, till grund.

Vi använde en kvalitativ intervju med låg grad av standardisering vilket betyder att frågorna är formulerade så att intervjupersonen kan svara fritt med egna ord (Patel och Davidson, 2003, s. 72). Vi utgick också från modellen i Ejvegård (2003, s. 53) där frågorna ställs i samma ordningsföljd i varje intervju eftersom frågorna (och svaren) kan påverka senare svar. Patel och Davidson (2003, s. 72) definierar det som strukturerade intervjuer.

Respondenterna i vår studie var relativt unga och därmed ansåg vi att vi kunde behöva förtydliga frågor samt ställa följdfrågor för att få utvecklande svar. Vi använde dock inga ledande frågor, frågor med känsloladdade ord eller frågor som har en formulering som gör att respondenten kan riktas mot att svara på ett visst sätt vid intervjuerna. Några fördelar med intervju som metod är bland annat dess flexibilitet vilket gör det möjligt att utveckla och fördjupa svaren samt ställa följdfrågor. Det finns dock nackdelar med intervjumetoden då den exempelvis är tidskrävande vilket kan göra att det endast finns tid till ett fåtal intervjuer och det kan även uppkomma skevhet eftersom det är en personlig teknik där intervjuaren exempelvis kan lägga till betoningar och gester samt ställa följdfrågor på olika sätt (Bell, 2006, s. 144, 158).

Vi intervjuade en respondent i taget för att få reda på elevens enskilda tankar för att sedan jämföra och analysera samtliga intervjuer. En intervju kan ske enskilt eller i grupp med barn beroende på vad man vill få ut av intervjun (Doverborg och Pramling Samuelsson, 2000, s. 29). Gruppintervjuer kan ge impulsiva och känsloladdade uttalanden men kontrollen för intervjuaren minskar (Kvale, 2009, s. 166). Trost (2005, s. 46) är däremot av den åsikt att man ska försöka undvika att intervju flera personer samtidigt eftersom de språksamma lätt tar över vilket gör att de tystlåtna får svårt att komma till tals.

Det finns olika sätt att registrera en intervju på, bland annat går det spela in på ljudbandspelare eller videobandspelare, föra anteckningar eller registrera i minnet (Kvale, 2009, s. 194). Lantz (2007, s. 106) menar att det är riskabelt att bara föra anteckningar vid en intervju eftersom fakta reduceras vid nedskrivningen. Vi valde därför att använda oss av diktafon under intervjutillfällena för att därefter transkribera, skriva ut, materialet ordagrant då transkribering ger en närhet till datamaterialet samt kan stärka analysprocessen (Dalen, 2007, s. 69). En fördel med inspelning av intervjuer är att intervjuaren kan ägna full uppmärksamhet åt det som respondenten ger uttryck för samt lyssna till det inspelade materialet flera gånger vilket gör det enkelt att citera respondenten. Nackdelar med inspelning av intervjuer är att det kan hämma respondentens yttranden och transkriberingen kan ta lång tid att skriva ut (Bell, 2006, s. 165-166).

4.2 Urval

Vårt syfte är att undersöka elevers läsvanor och upplevelser av litteratur i tidiga skolår. Eftersom vi ville ha ett brett åldersspann mellan respondenterna föll urvalet på elever i årskurs 2 och 5. De flesta eleverna i årskurs 2 kan läsa och förmodligen har de stött på

både högläsning och individuell läsning i undervisningen. När eleverna går i årskurs 5 har de förhoppningsvis skaffat sig mer erfarenhet kring läsning samt mött olika arbets- och bearbetningsmetoder.

Den kvantitativa studien, enkätundersökningen, ägde rum i fyra klasser, två i årskurs 2 och två i årskurs 5, med sammanlagt 80 stycken elever. I de fyra klasserna valdes sedan fyra elever från respektive klass ut för medverkan i intervjun i den kvalitativa studien. Därmed blev det sammanlagt 16 elever som intervjuades. När urvalet gjordes till enkätundersökningen använde vi oss av bekvämlighetsurvalet som är ett icke sannolikhetsurval, och det innebär att alla individer i en population inte har lika stor chans att komma med i undersökningen. Bekvämlighetsurval är ett enkelt sätt att göra urval på då man väljer individer som finns tillgängliga. När vi skulle genomföra enkätstudien kontaktade vi fyra klassföreståndare på en skola i Västra Götaland. Respektive klassföreståndare valde ut två pojkar och två flickor i sin klass där en från vardera kön var lässtark respektive lässvag. Eftersom vår avsikt är att jämföra variablerna kön, ålder och läsförmåga tillämpade vi också det ändamålsenliga urvalet vilket innebär att man söker en viss kunskap och väljer sedan ut respondenter som kan ge denna kunskap, antingen på egen hand eller genom att kontakta en person som har denna kunskap om respondenterna (Hartman, 2004, s. 242-243, 284-285).

4.2.1 Presentation av respondenterna

Vi har valt att benämna respondenterna i den kvalitativa studien med kodade namn för att underlätta urskiljandet av deras kön, ålder och läsförmåga i resultatavsnittet.

Lisa Lässtark flicka, årskurs 5
Anna Lässtark flicka, årskurs 5
Kajsa Lässvag flicka, årskurs 5
Sara Lässvag flicka, årskurs 5

Kalle Lässtark pojke, årskurs 5
Rickard Lässtark pojke, årskurs 5
Peter Lässvag pojke, årskurs 5
Johan Lässvag pojke, årskurs 5

Viktoria Lässtark flicka, årskurs 2
Lena Lässtark flicka, årskurs 2
Lotta Lässvag flicka, årskurs 2
Malin Lässvag flicka, årskurs 2

Tobias Lässtark pojke, årskurs 2
Albin Lässtark pojke, årskurs 2
Mattias Lässvag pojke, årskurs 2
Simon Lässvag pojke, årskurs 2

4.3 Genomförande

Ungefär en vecka innan enkäten lämnades ut i den kvantitativa studien kontaktade vi klassföreståndarna i de utvalda klasserna för att få ett godkännande att genomföra undersökningen. Vi var noga med att informera om den kvantitativa studiens syfte, vem som kommer att ta del av arbetet samt att enkäten är anonym vilket Bell (2006, s. 57) förklarar som att forskaren inte ens själv vet vilken respondent som svarat vad. Vi hörde oss även för om vi behövde skicka med ett informationsblad till vårdnadshavarna men samtliga klassföreståndare ansåg att det inte behövdes.

Innan vi genomförde enkätundersökningen gjorde vi en provstudie, i en halvklass på 12 elever i årskurs 4 på samma skola som den riktiga studien genomfördes, för att se om den utformade enkäten gav svar på det vi var intresserade av samt om frågorna var formulerade och ställda på ett begripligt sätt för enkätdeltagarna. En testenkät kan bland annat avslöja oklara, intetsägande och oväsentliga frågor men även ologiska, ofullständiga och ofattliga svarsalternativ (Ejvegård, 2003, s. 57). Ejlertsson (2005, s. 35) betonar också att forskaren kan upptäcka om svarsalternativ saknas vid en provstudie. Ur det insamlade materialet från provstudien kunde vi utläsa att de flesta frågorna var utformade på ett lämpligt sätt men vi ändrade på ett par. Vi gjorde om svarsalternativen på fråga 3.b. Från början hade vi tre alternativ; *roligt*, *jobbigt* och *tråkigt* men vid provstudien framkom det att elever kan uppleva att det är roligt men jobbigt med högläsning, och därför använde vi oss av svarsalternativen; *roligt*, *roligt men jobbigt*, *tråkigt* samt *tråkigt och jobbigt* i den slutliga enkäten. Vi ändrade också fråga 4. Vid provstudien fick respondenterna endast fylla i ett alternativ men vi ändrade till två stycken eftersom man kan välja bok på flera sätt. Respondenterna fick således fylla i de två alternativen som stämde bäst. Ytterligare en sak som framkom under provstudien var att eleverna hade svårt att definiera kategorierna i fråga 1. Därmed valde vi att förklara dessa för samtliga elever när vi genomförde den riktiga studien.

Vi genomförde enkätundersökningen under två dagar. Första dagen fylldes enkäten i av eleverna i årskurs 2 och andra dagen av eleverna i årskurs 5. När vi kom till respektive klass presenterade vi oss själva och syftet med enkäten samt att den var anonym. Vid genomförandet i årskurs 2 läste vi enkäten högt för hela klassen eftersom en del elever hade svårt att läsa. Således fick samtliga fylla i samma fråga samtidigt och de hade möjlighet att ställa frågor om de inte förstod vilket resulterade i att alla fick samma förutsättningar. Även i en av klasserna i årskurs 5 läste vi enkäten högt för allesammans vid genomförandet för att undvika utpekning då det fanns någon elev som inte skulle ha klarat av att läsa enkäten på egen hand. I den andra årskurs 5:an, där eleverna fyllde i enkäten på egen hand, tydliggjordes dock vad de olika kategorierna i fråga 1 innebär.

Även vid den kvalitativa studien utförde vi en provstudie för att se om frågorna bidrog till en djupare förståelse för elevers läsvanor och upplevelser kring litteratur i tidiga skolår. Syftet med provstudien var också att ta reda på om eleverna uppfattade frågorna på det sätt som vi avsåg samt om upplägget och ordningen på frågorna var lämplig. Patel och Davidson (2003, s. 58) menar att en pilotstudie (provstudie) används för att pröva en viss uppläggning och den ska genomföras på någon grupp som motsvarar den egentliga undersökningsgruppen. Forskaren testar även sig själv som intervjuare vid en

provstudie och får således reda på reaktioner i sitt eget beteende i intervjusituationen (Dalen, 2007, s. 36). Vi genomförde vår provstudie på en flicka i årskurs 3. Innan genomförandet kontaktade vi flickans vårdnadshavare för att få ett medgivande att testa frågornas relevans. Provstudien visade att några frågor var formulerade på ett komplicerat sätt vilket gjorde att de blev svåra att besvara. Annars var antalet frågor och intervjuens längd lämplig då koncentrationen hölls uppe hos testpersonen under hela intervjun. Med hänsyn till det utslag som provstudien gav ändrade vi fyra frågor så att språket blev mer lättförståeligt och sedan strök vi två frågor och formulerade nya istället. Därmed fick slutversionen på intervjufrågorna (bilaga 2) samma antal frågor som vid provstudien. En ändring som vi gjorde efter provstudien var att ta bort frågorna *Upplever du bokens innehåll annorlunda om du får arbeta vidare med boken, exempelvis genom att prata om innehållet? Hur?* samt *Upptäcker du andra saker i texten när du lyssnar till en kamrat eller lärare som läser högt än när du läser tyst för dig själv?* Provstudien visade att de här frågorna kan vara svåra att besvara då eleverna kanske inte har reflekterat över om de upplever böckers innehåll på olika sätt beroende på hur de arbetar vidare med dem eller om de upptäcker nya saker i texten då de lyssnar till någon än när de läser tyst. Troligtvis var de två frågorna för abstrakta

De elever som klassföreståndaren hade valt för intervju, en lässtark och en lässvag³ pojke samt flicka från varje klass, fick med sig ett brev hem till vårdnadshavarna eftersom vi behövde ha deras godkännande och även barnets godkännande. I brevet beskrev vi undersökningens syfte, vad den kommer att användas till, vilka som kommer att kunna ta del av den samt att uppgifterna behandlas konfidentiellt (bilaga 3). Olsson och Sörensen (2007, s. 53) tar upp att konfidentiellt innebär att den information och de uppgifter som forskaren får fram vid datainsamlingen inte kommer att spridas så att personer och situationer kan kännas igen. Efter att ha fått ett godkännande från både vårdnadshavare och barn påbörjades intervjuerna. Vid intervjutillfällena valde vi att dela på oss för att skapa en en-till-en situation, eftersom det finns risk att den intervjuade känner att den kommer i underläge om det är två intervjuare (Trost, 2005, s. 46). Således genomförde vi åtta intervjuer var och för att få intervjuerna relativt likvärdiga genomförde en av oss samtliga intervjuer med de starka läsarna och en av oss intervjuade de lässvaga eleverna. Intervjuerna utfördes i grupp rum alternativt i tomt klassrum för att vi inte skulle bli störda och vid samtliga samtal satt intervjuare och respondent mittemot varandra för att ögonkontakt skulle fås. Olsson och Sörensen (2007, s. 81) betonar att rummet där intervjun genomförs har betydelse och även Doverborg och Pramling Samuelsson (2000, s. 25-26) argumenterar för att platsen för intervjuer har betydelse samt att det är viktig med ögonkontakt.

Intervjuerna genomfördes klassvis under två dagar, vid första tillfället med de utvalda respondenterna i en av klasserna i årskurs 5 och vid andra tillfället med de resterande tre klasserna. Intervjuernas längd varierade från 3-8 minuter. Vid intervjuerna använde vi varsin diktafon med god ljudupptagningsförmåga och det inspelade materialet transkriberade vi sedan ordagrant innan resultatet sammanställdes. Ytterligare en sak som vi vill lyfta fram är att vi småpratade lite med eleverna innan intervjun påbörjades samt förklarade strukturen på intervjun eftersom det är betydelsefullt att skapa ett

³ Se 1.2, Begreppsförklaring

förtroende mellan intervjuare och respondent om han eller hon är barn samt informera om intervjuens syfte och upplägg (Dalen, 2007, s. 46-47).

4.4 Analys

I vår analys har vi utgått från det hermeneutiska synsättet som avser att fånga upplevelser, uttrycka, tolka och förstå sammanhang samt ha möjlighet att förklara. Vid tolkningsarbetet inriktar sig forskaren på att få en fördjupad förståelse med hjälp av frågorna *när*, *var*, *hur* och *varför*. Forskaren som använder sig av hermeneutik har en beskrivande och reflektiv hållning till undersökningsmaterialet. I den hermeneutiska forskningsprocessen är det även viktigt att forskaren har förkunskaper då den utgår från sin förförståelse i arbetet och för att forskaren ska kunna göra en riktig tolkning måste den växla mellan del- och helhetsperspektivet i det stora sammanhanget som tolkningen ingår i (Olsson och Sörensen 2007, s. 100-101).

Vid vårt tolkningsarbete av enkätmaterialet i den kvantitativa studien sammanställde vi resultatet genom att skapa stapeldiagram i dataprogrammet Excel och dessa användes sedan vid analysen. En fördel med stapeldiagram är att det är enkelt att tolka då höjden på respektive stapel visar antalet individer (Ejlertsson, 2005, s. 128). Vid tolkningsarbetet av intervjumaterialet började vi med att läsa igenom hela materialet. Därefter sökte vi efter likheter och skillnader i respondenternas uttalanden utifrån variablerna kön, ålder och läsförmåga. De delar vi fann granskade och analyserade vi återigen för att kunna se mönster utifrån variablerna och detta hjälpte oss att placera in respondenternas svar i en helhet. Det är vanligt att forskaren vid analysen av kvalitativa intervjuer först läser igenom hela intervjumaterialet för att få ett helhetsperspektiv. Därefter fortsätter han eller hon med att gå till vissa teman eller särskilda uttryck för att utveckla betydelsen av respondenternas svar och få en överblick. Sedermera återgår forskaren till delarna för att se hur de passar in i helheten. Forskaren avslutar sin tolkning när han eller hon har kommit fram till ett troligt mönster där delarna passar ihop. Vid hermeneutik använder forskaren avsiktligt sina egna värderingar och han eller hon ska ha ett förhållningssätt som kännetecknas av inlevelse och engagemang men tankarna utvecklar dock forskaren genom att kommunicera med andra personer (Olsson och Sörensen 2007, s. 101-102).

4.5 Trovärdighet

Begreppen validitet och reliabilitet används i fråga om säkerhet vid bland annat enkätundersökningar där validitet innebär frågans förmåga att mäta det den avser att mäta. Reliabilitet gäller tillförlitligheten, att upprepade mätningar ska ge samma resultat (Ejlertsson, 2005, s. 99). Vi använde oss av en provstudie för att skapa hög validitet samt reliabilitet på den kvantitativa studien.

Det största problemet med kvalitativa studier och intervjuer är dess trovärdighet. En forskare måste kunna visa att insamlad data och analys är trovärdig för dem som tar del av studien, att data är insamlad på ett seriöst och relevant sätt för den aktuella problemställningen. Om det inte finns reflektioner kring de etiska aspekterna i samband med datainsamlingen samt i resultatet finns det skäl att sätta frågetecken på trovärdigheten (Trost, 2005, s. 113-114). Om en kvalitativ studie ska hålla hög validitet bör forskaren även tydligt redogöra sin anknytning till fenomenet som studeras, innehålla en beskrivning av urval och metod, datamaterial som är fylligt och relevant, en tolkning där samband och teman redogörs samt ett teoretiskt avsnitt som ger förståelse för de fenomen som undersökningen innefattar. Vi har försökt hålla en hög validitet genom att utgå från de ovanstående punkterna och vårt genomförande av en provstudie höjer också kvalitén på studien samt citaten i resultatavsnittet då det är citaten som är den huvudsakliga empirin i intervjustudier (Dalen, 2007, s. 105, 115-121). Det finns dock risk till skevhet vid intervjuer, eftersom intervjuerna är levande individer kan de exempelvis omedvetet leda in respondenterna i en viss riktning (Bell, 2006, s. 167).

4.6 Forskningsetik

Vetenskapsrådet (2002, s. 5-6) beskriver krav och regler som forskare måste hålla sig till när det gäller samhällets medlemmar. Det grundläggande individskyddskravet på forskning framställs i fyra huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet innefattar att forskaren ska informera deltagarna som medverkar i studien om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sin medverkan. Forskaren ska även i förhandsinformationen delge studiens syfte, beskrivning av hur undersökningen genomförs och namnet på den som är ansvarig för forskningen samt institutionsanknytningen. När vi genomförde enkätundersökningen i den kvantitativa studien underrättade vi klassföreståndaren för respektive klass, genom att informera om studiens syfte och ändamål, för att få ett godkännande från klassföreståndarna att genomföra enkätundersökningen. När vi underrättade klassföreståndarna rådfrågade vi även dem om vi behövde skicka ut ett informationsblad om enkätundersökningen till vårdnadshavarna. Samtliga ansåg dock att studien inte rörde några etiska aspekter och att vi därmed inte behövde informera vårdnadshavarna, vilket vi till följd därav inte gjorde. Eleverna informerades vi sedan innan enkätutlämningen och även de fick information om studiens syfte och ändamål. Vid intervjuerna i den kvalitativa studien fick samtliga respondenter med sig ett brev (bilaga 3) som innehöll information om studiens syfte och användningsområde samt två rutor där man fick fylla i om man godkände en intervju eller inte, hem till vårdnadshavarna. Informationsbrevet skulle sedan återges ifyllt till respektive klassföreståndare. Innan varje intervju fick respondenten en påminnelse om studiens syfte och ändamål (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7).

Samtyckeskravet innebär att medverkare i en undersökning har rätt till att själva bestämma över sitt deltagande. Om medverkarna är under 15 år och undersökningen är etiskt känslig behöver forskaren ha vårdnadshavares medgivande, men om undersökningen inte innehåller några frågor av privata eller etiska slag räcker det att få ett godkännande av företrädaren för undersökningens deltagarna (exempelvis skolledning eller lärare). De som deltar i en undersökning ska också själva kunna bestämma hur länge och på vilka villkor de ska delta (Stukát 2005, s. 131). Dalen (2007, s. 24) betonar att man även måste ha intervjupersonens godkännande om han eller hon är under 15 år trots att man har vårdnadshavares tillstånd. Som vi har beskrivit i stycket ovan har vi informerat både klassföreståndare och elever för att få ett godkännande vid genomförandet av enkäten i den kvantitativa studien. Vid den kvalitativa studien informerades, som vi tidigare nämnt, både klassföreståndare, vårdnadshavare och elev för att få ett medgivande från samtliga till elevens medverkan i intervjun. Innan intervjun påbörjades fick varje respondent också information om att deras medverkan är frivillig och att de när som helst kan avbryta intervjun om de önskar. Även en förfrågan om inspelning av intervjun gjordes för att få respondentens godkännande.

Konfidentialitetskravet gäller de medverkandes anonymitet. De medverkande ska informeras om att alla uppgifter behandlas konfidentiellt och för att enskilda människor inte ska kunna identifieras av utomstående ska samtliga uppgifter om identifierbara personer antecknas, lagras och avrapporteras. Det sista huvudkravet är nyttjandekravet som innebär att den insamlade informationen endast får användas för forskningsändamål. Även den här informationen fick respondenterna innan undersökningen påbörjades (Stukát 2005, s. 131-132).

5 Resultat

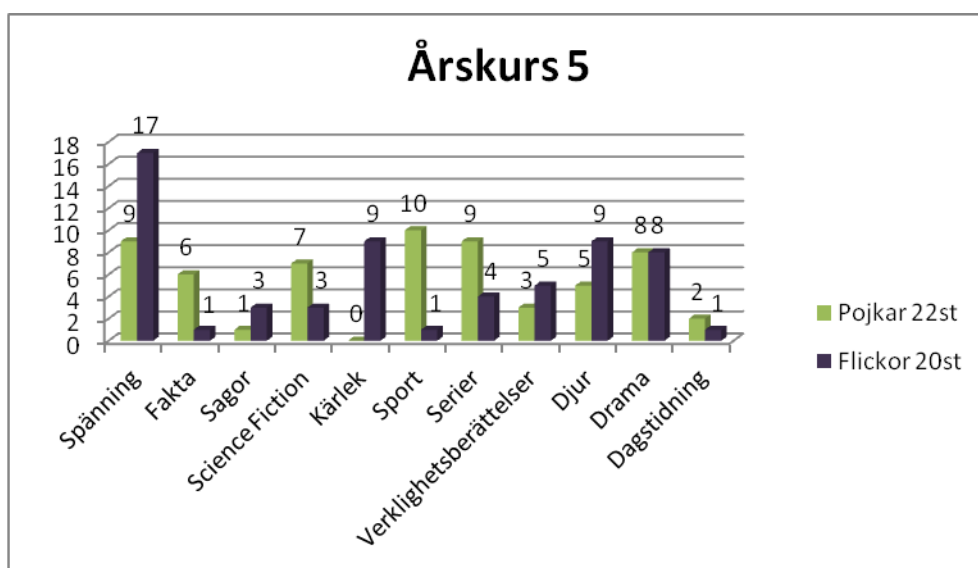
I det följande resultatavsnittet kommer vi att presentera vårt insamlade material från den kvantitativa och kvalitativa studien sammantaget. Vi har valt att dela in resultatet i två huvudkategorier; *Individuell läsning* och *Högläsning*. Under tolknings- och analysprocessen har vi funnit olika samband i respondenternas yttranden och utifrån det har vi skapat underrubrikerna *Bokval*, *Attityder*, *Lärande i samband med individuell läsning/högläsning* samt *Uppföljning vid individuell läsning/högläsning*. Vid huvudkategorin *Högläsning* förekommer även underrubriken *Hur ofta sker högläsning?* Vi har även jämfört och analyserat respondenternas uttalanden utifrån variablerna kön, ålder och läsförmåga. För att underlätta läsningen av resultatavsnittet vill vi förtydliga att respondenter och elever har samma innebörd. Nedan följer en sammanställning av enkätsvaren i form av diagram med förklarande text samt skriftliga sammanställningar med citat där respondenterna har fiktiva namn som förtydligats under *Urval 4.2.1*, från intervjustudien. Det förekommer även en korrelation mellan den kvantitativa och kvalitativa studien.

5.1 Individuell läsning

5.1.1 Bokval

I diagram 1 och 2 har respondenterna i den kvantitativa studien besvarat frågan *Vad läser du helst?* I det första diagrammet presenteras resultatet från eleverna i de två klasserna i årskurs 5 och i efterföljande från eleverna i de två klasserna i årskurs 2. Respondenterna ombads fylla i tre svarsalternativ av de som är presenterade i diagram 1 respektive 2, dock var det respondenter som endast fyllde i två alternativ.

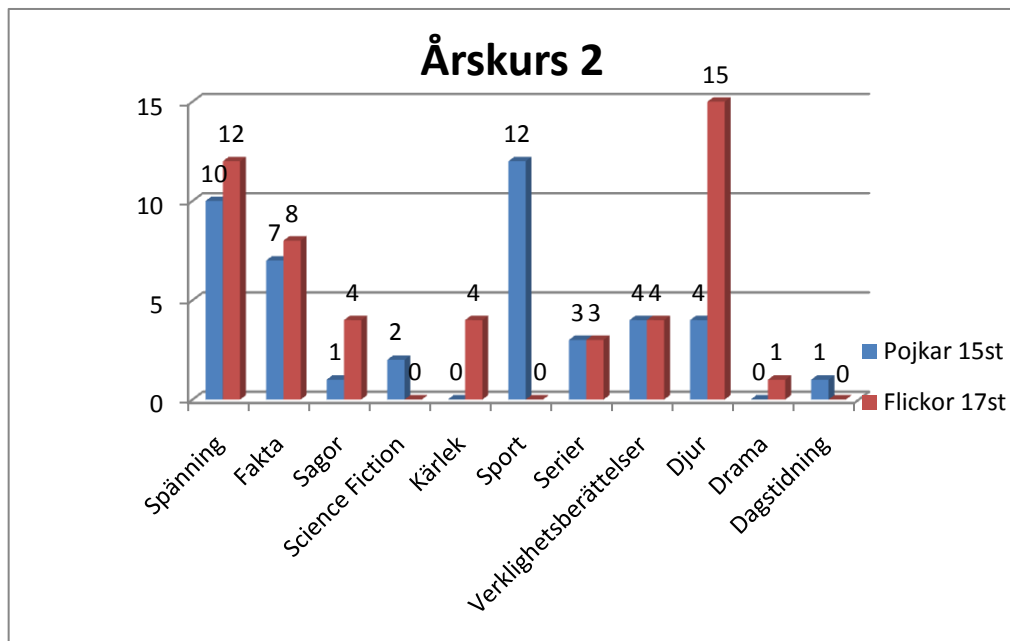
Diagram 1



Favoritgenrer i årskurs 5.

Av diagrammet kan man utläsa att spänning är den populäraste genren överlag då det är 9 av 22 pojkar samt 17 av 20 flickor som helst läser spänningslitteratur. Det är tre genrer som skiljer sig signifikant ur ett genusperspektiv i årskurs 5. Fakta och sport tilltalar pojkar mer än flickor och när det gäller kärlek är det tvärtom. 6 av 22 pojkar uppger att de gärna läser fakta och 10 av 22 sport. Enligt undersökningen tilltalar genren kärlek 9 av 20 flickor. En genre som förefaller passa både pojkar och flickor är drama då det är 8 pojkar och 8 flickor som väljer en sådan text. Genrebeskrivningen återfinns under avsnitt 2, *Bakgrund*. Dagstidning är den text som förefaller vara minst tilltalande bland respondenterna i årskurs 5 då det endast är 3 stycken som väljer att läsa dagstidning vid individuell läsning.

Diagram 2



Favoritgenrer i årskurs 2.

De två populäraste genrererna bland eleverna i årskurs 2 är sport och djur där sport tilltalar 12 av 15 pojkar och djur tilltalar 15 av 17 flickor. Spänning och fakta är också populära genrer hos respondenterna i årskurs 2. Skillnaden i dessa genrer är inte stor då det är 10 pojkar och 12 flickor som gärna läser spänning och genren fakta tilltalar 7 pojkar och 8 flickor. Det är endast en pojke i årskurs två som väljer att läsa dagstidning vid individuell läsning.

Vid en jämförelse mellan årskurs 2 och 5 kan man urskilja att spänning är en populär genre oavsett ålder och kön. Sport är en genre som framförallt läses av pojkar medan djur och kärlek särskilt läses av flickor. Ytterligare ett nämnvärt resultat är att det endast är en flicka i årskurs 2 som läser drama i jämförelse med 8 pojkar och 8 flickor i årskurs 5. Detta motsvarar cirka 3 % av respondenterna i årskurs 2 respektive 38 % i årskurs 5. Resultatet pekar även på att respondenterna inte läser dagstidningar överlag då endast 5,5 % av samtliga respondenter kryssat i detta svarsalternativ.

Den kvalitativa studien visar att spänningslitteraturen är den genre som är vanligast bland flickor oavsett ålder och läsförmåga vilket överensstämmer med resultatet från den kvantitativa studien. En annan genre som en flicka i årskurs 5 läser är ”fantasy eller så” (Kajsa). Flickorna i årskurs 2 läser djur, drama och fakta. En av flickorna i årskurs 2 har svarat:

Djur, fakta eller lite spänning. (Malin)

Genren fantasy fanns inte som alternativ på enkätformuläret men de övriga svaren från intervjuerna stämmer någorlunda överens med den kvantitativa studien. Genrer som inte nämndes bland de äldre respondenterna i intervjun var kärlek och djur trots att dessa var populära i enkätresultatet bland de äldre eleverna.

Bland pojkarna som deltog i intervjun finns det ingen genre som dominerar, dock läser pojkarna i årskurs 5 gärna fakta som ”lantbruk” (Johan) men även drama ”dramabok, helst” (Kalle). Pojkarna i årskurs 2 läser spänning och sport. Även enkätresultatet visar att det är jämt fördelat mellan flera genrer bland pojkarna i årskurs 5 och att spänning och sport är populärast bland pojkarna i årskurs 2. En pojke i årskurs 2 gjorde följande uttalande:

Lite så här, vad ska jag säga (suckar) vad ska jag säga, kanske lite spännande eller lite sånt som inte direkt veta vad det handlar om, det ska ta lite tid. (Tobias)

Vid granskning och jämförelse mellan respondenternas läsförmåga har inga olikheter kunnat utskiljas. De flesta respondenterna, både de starka och svaga läsarna, uppger att de vill läsa om spänning. Det är också ungefär lika många respondenter som läser fakta, sport eller drama oberoende av läsförmåga.

Mm, lite allt möjligt typ så här spännande och så deckare typ. (Lisa)

Mm, lite spännande och så. Spännande böcker. (Sara)

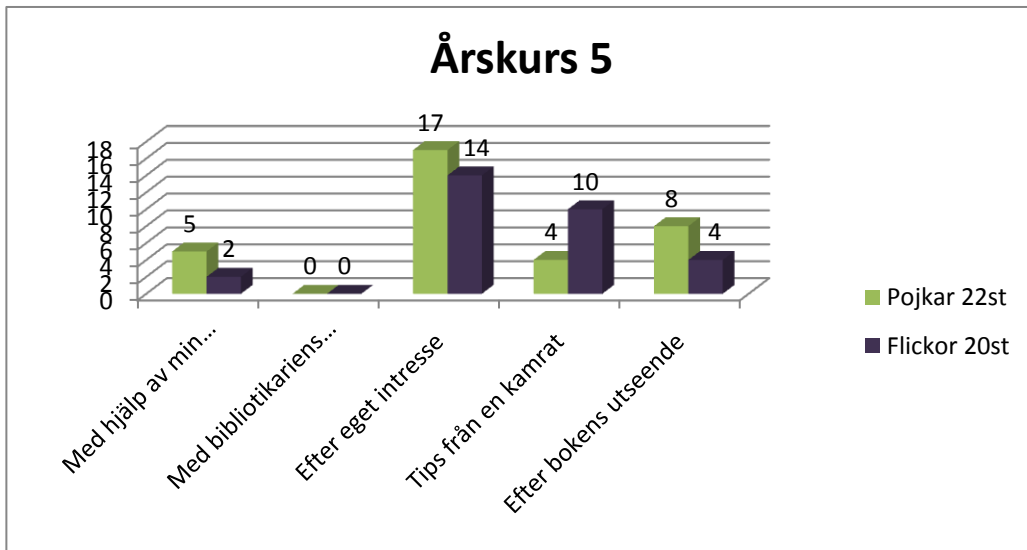
Jag tycker det är kul men så här jag tycker att jag gillar såna här böcker lite fakta så. (Anna)

...hmm Noa eller sånt. (Simon)

Det vi kan utläsa av resultatet är att respondenterna läser olika genrer och av ovanstående citat framkommer det att de läser spänning, fakta och drama då vi anser att Noa tillhör dramagenern.

Diagram 3 och 4 innehåller mätresultat från den kvantitativa studien och illustrerar hur eleverna väljer bänkbok. Respondenterna uppmanades att fylla i två alternativ. Dock har några respondenter endast fyllt i ett alternativ eftersom de har förbisett uppmaningen att fylla i två alternativ eller endast funnit ett alternativ som passar in.

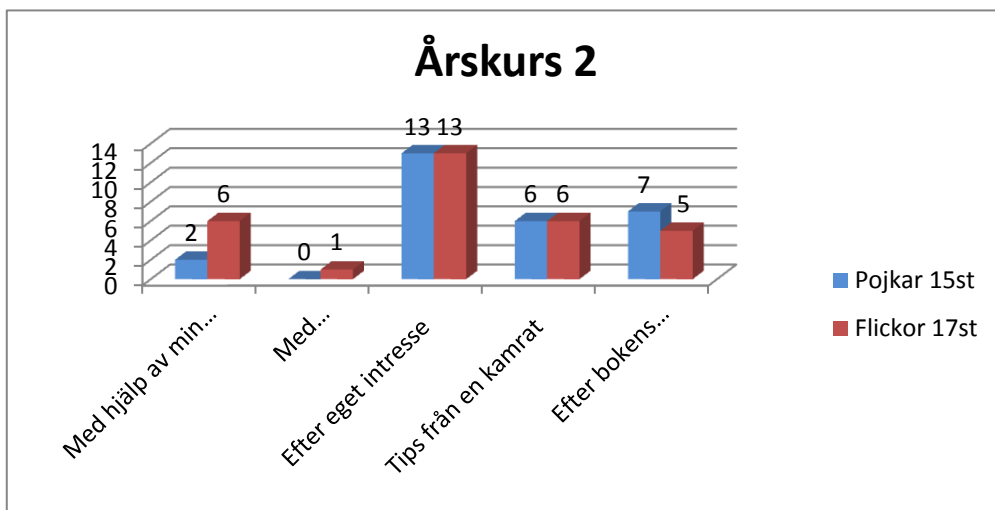
Diagram 3



Val av bänkbok i årskurs 5.

Den största andelen elever i årskurs 5 väljer bänkbok efter eget intresse. Det är 17 av 22 pojkar och 14 av 20 flickor som uppger detta. Ett fåtal av respondenterna tar hjälp av läraren och ingen tar hjälp av bibliotekarien. Av flickorna är det 50 % som blir tipsade av en kamrat och väljer således bok därefter medan det bland pojkarna är vanligare (cirka 36 %) att välja efter bokens utseende.

Diagram 4



Val av bänkbok i årskurs 2.

Även i årskurs 2 väljer flest elever böcker efter eget intresse, 13 av 15 pojkar samt 13 av 17 flickor. 6 flickor tar hjälp av sin lärare medan endast 2 pojkar använder denna hjälp. Resultatet visar också att det är ungefär lika många pojkar som flickor som väljer bänkbok genom att få tips från en kamrat eller efter bokens utseende.

Jämförelsevis ser man att flest elever väljer bänkbok efter eget intresse i de båda årskurserna. En sak som skiljer årskurserna åt är att pojkarna i årskurs 5 i större utsträckning tar hjälp av läraren när de ska välja bänkbok medan det i årskurs 2 är flickorna som utnyttjar denna resurs. Överlag är det fler pojkar som väljer bänkbok efter bokens utseende oavsett ålder. En annan sak som är värt att nämna är att en större andel av flickorna i årskurs 5 väljer efter tips från en kamrat, men däremot är det relativt jämnt fördelat mellan könen i årskurs 2.

Enligt vår tolkning visar intervjuvaren att flickorna i de två årskurserna väljer bok efter sin läsförmåga. Det är ingen som överskattar eller underskattar sin läsförmåga utan de har en god uppfattning om vilken textmassa som är lämplig till dem. Det har bland annat framkommit att de lästarka flickorna samt en lässvag flicka i årskurs 5 vill ha böcker med mycket text⁴. Den andra svaga flickan uppger att hon vill ha bilder för att kunna föreställa sig handlingen.

Jag vill ha lite bilder i också så blir det lite roligare å föreställa sig mer och sånt. (Sara)

Både de lästarka och lässvaga flickorna i årskurs 2 vill ha en bok som är lagom tjock med text som är anpassad efter deras läsförmåga. Det är även viktigt att boken ser rolig ut. Citatet nedan visar på att dessa egenskaper hos en bok är viktiga.

Den är lättläst, lite lättare att läsa och så [...] och så ser dom roliga ut. (Malin)

Pojkarna i årskurs 5 väljer bänkbok med lagom eller lite text. De två lästarka pojkarna i årskurs 5 uppger att boken ska se rolig och spännande ut medan en av de lässvaga fokuserar på att det ska gå snabbt att läsa ut boken.

För att det är lagom text och den ser rolig ut. (Kalle)

Den ser bra ut...den går fort att läsa så man kan ta andra böcker sen. (Johan)

De lästarka pojkarna i årskurs 2 väljer bänkbok med mycket text eftersom de gillar att läsa. Valet av bok skiljer sig däremot hos de lässvaga pojkarna i samma årskurs. En av respondenterna uttrycker att han vill ha en bänkbok med mycket text för att få en utmaning, ”de andra är nästan lite lätta att läsa” (Mattias). Den andra lässvaga respondenten vill ha en bok som är lätt att läsa vilket innebär att boken har lite text med versaler samt stora bilder som hjälper läsaren att förstå textinnehållet.

Sammanfattningsvis kan man överlag urskilja att flickorna väljer bänkbok efter sin läsförmåga. De lästarka pojkarna i årskurs 5 har emellertid en tendens att underskatta sin läsförmåga medan övriga pojkar oavsett årskurs tycks välja efter sin läskapacitet.

⁴ Vi vill poängtera att mycket text i sammanhanget innebär böcker som är anpassade till barn, det vill säga böcker med textfyllda sidor där textsnittet och radavståndet är större än i vuxenböcker.

5.1.2 Attityder

De flesta respondenterna finner det roligt att läsa bänkbok. En lässtark flicka i årskurs 5 uttryckte:

Mm, jag tycker det är kul eller så här, man vill typ inte sluta när man ska göra det. (Lisa)

Cirka en femtedel av respondenterna anser likväl att det är tråkigt eller är inte bestämda i sin åsikt. Nämnvärt är att den femtedelen är pojkar, både lässvaga och lässtarka elever, majoriteten går dock i årskurs 2. Resultatet kan härledas till att eleverna inte har kommit långt i sin läsutveckling i årskurs 2 och som följd har de ingen åsikt eller finner det tråkigt att läsa eftersom de exempelvis saknar flyt i läsningen. Två pojkar i årskurs 2 har gett följande uttalanden:

- Olika ibland.
- Vad menar du med olika?
- Ibland vill jag inte och ibland vill jag.
- Så det är lite blandat?
- Ja. (Albin)

- Mm sådär...
- Sådär? Varför då?
- Det är inte jättekul heller direkt.
- He, varför är det inte jättekul?
- Hmm...det är lite svårt hmm, aaa ne men det är inte så jättekul. (Mattias)

Överlag vill respondenterna läsa mer i skolan och en respondent i årskurs 5 önskar att läraren ska läsa högt oftare. De flesta lässvaga läsarna i årskurs 5 vill läsa mer för att utveckla sin läsförmåga medan några av de lässtarka vill läsa mer för att komma undan andra lektioner som exempelvis matematik då de uttrycker att det är tråkigt.

- Mmm, öhh mer för då slipper man alla andra lektioner, tråkiga lektioner. (Anna)
- Mer för det är i alla fall bättre än matte. (Rickard)

De yngre respondenterna oavsett läsförmåga vill läsa mer för att det är roligt att läsa eller för att utveckla sin läsförmåga. Två respondenter har uttalat sig på följande vis:

Jag älskar att läsa! (Viktoria)

Man lär ju sig att läsa mer eller man blir vanare vid texten om man läser mycket mer böcker så jag tycker att det är bra att läsa mycket. (Malin)

Om man jämför vad respondenterna anser om att läsa bänkbok med om de vill läsa mer eller mindre i skolan kan man skönja vissa motstridigheter bland två av pojkarna i årskurs 5. Under intervjun berättade en lässtark pojke att det är ganska roligt att läsa bänkbok men han vill ändå läsa mindre eftersom ”det är mycket roligare att skriva saker och sånt” (Kalle). En lässvag pojke i samma årskurs menar att det är sådär att läsa men han vill ändå läsa mer för att bli en bättre läsare.

För jag vill lära mig bättre. (Peter)

Merparten av de resterande respondenterna uppgav att det är roligt att läsa och att de vill läsa mer i skolan. En lässtark flicka i årskurs 5 uppger att det är roligt att läsa men att de får läsa för lite i skolan. Flickan ger nedanstående svar på frågan *Varför vill du läsa mer?*

Vi läser inte det så ofta eller vi får typ inte läsa det så ofta typ bara när hon (läraren) går bort eller så. (Lisa)

5.1.3 Lärande i samband med individuell läsning

Hälften av alla respondenter i den kvalitativa studien uttrycker att de blir bättre läsare av att läsa bänkbok. Andra kunskaper som de anser att de tillägnar sig är bokstäver, nya ord, att uttala ord samt skriva ord, faktakunskaper eller kunskaper inom värdegrunden⁵. Således går det att placera in respondenterna under två kategorier; språket samt faktakunskaper och andra kunskaper. Avslutningsvis beskrivs hur eleverna gör när de inte förstår eller kan läsa ett ord.

Språket

Respondenterna i den här gruppen uttrycker att de blir bättre läsare, tillägnar sig bokstäver och nya ord samt blir bättre på att uttala och skriva ord genom bänkboksläsning. Två respondenter yttrade sig på följande vis på frågan *Vad de lär sig av att läsa bänkbok?*

Bättre på att läsa i så fall kanske...bättre på att skriva så jag vet hur det stavas typ. (Lisa)

Jag lär mig läsa, jag lär mig alla bokstäverna och svåra ord och sånt. (Tobias)

Av respondenterna i årskurs 5 kan samtliga flickor sorteras in under kategorin språket där även alla pojkar i intervjustudien utom två placeras in.

Faktakunskaper och andra kunskaper

En annan grupp menar att de tillägnar sig faktakunskaper och kunskaper inom värdegrunden. Under denna kategori grupperas 3 av 4 flickor i årskurs 2 in. Även en av pojkarna i samma årskurs placeras in här.

- Ja jag lär mig ganska mycket om just de boken då om jag läser den hela.
- Mm, lär du dig något mer än bara vad den handlar om?
- Ja kanske lite grejer. För i vissa böcker kanske det handlar om att det är en tjej eller en kille så kanske jaa...är någon som inte är snäll mot en och så. Så då vet man det sen så att man inte gör så själv. (Malin)

Av citatet framkommer att flickan lär sig etiska förhållningssätt i relation till andra samt att vara demokratisk. Dessa saker anser vi inryms i begreppet värdegrund. Det finns

⁵ Värdegrund är ett samlingsbegrepp för frågor om moral, etik, relationer, demokrati och livsåskådning Nationalencyklopedin (2010).

också två respondenter som upplever att de inte tillägnar sig några direkta kunskaper vid individuell läsning utan de ser enbart läsning som nöje.

- Mmm, jag vet inte att det är kul att läsa. (Rickard)

- Ne, inte så mycket. Det är mest bara att dom är roliga och så. (Lotta)

Hur gör elever när de inte förstår eller kan läsa ett ord?

Elever i årskurs 5 tar i större utsträckning hjälp av läraren då de inte kan läsa ett ord eller förstår innebörden av ett ord. I årskurs 2 försöker eleverna däremot i första hand själva ljuda sig fram till orden, därefter frågar de en kamrat eller läraren vilket framkommer i nedanstående citat.

Om jag inte vet vad som menas då frågar jag oftast nån kompis ifall de inte vet så frågar jag fröken. Men ifall det är nått långt ord då brukar jag ljuda det ordet.
(Lena)

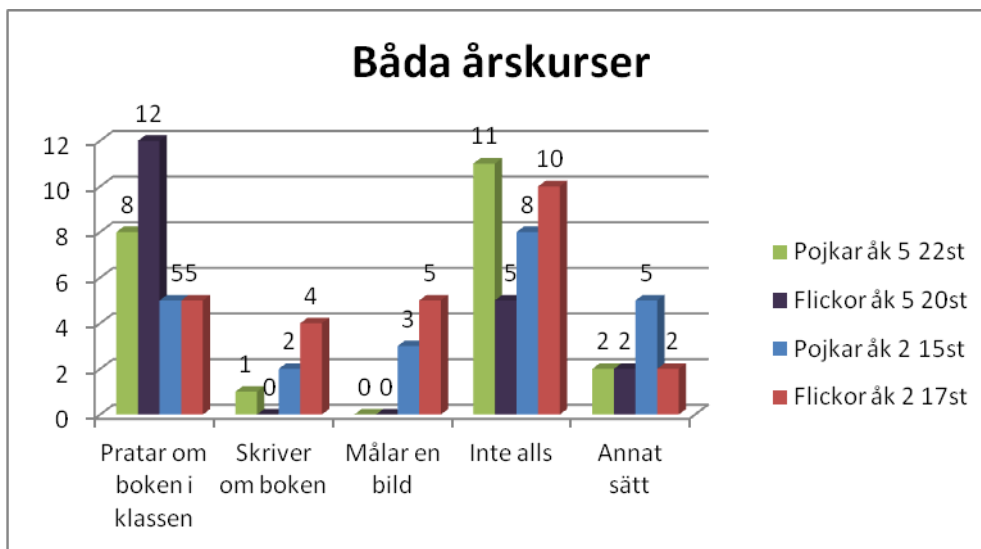
I de båda årskurserna finns det också de som hoppar över ordet och räknar med att få ett sammanhang av texten ändå vilket följande citat är ett exempel på;

Då hoppar jag över det och så läser jag det som står framför så kanske jag fattar vad det ordet betyder. (Lotta)

5.1.4 Uppföljning vid individuell läsning

I diagrammet på nästa sida, Diagram 5, presenteras de två årskursernas enkätsvar om hur de arbetar vidare med bänkboken. På enkätformuläret ombads respondenterna fylla i de alternativ som de ansåg överensstämde med de uppföljningar de gör i skolan. Vi kommer även korrelera detta resultat med svaren från den kvalitativa studien som visar hur eleverna skulle vilja arbeta vidare med en text de har läst.

Diagram 5



Uppföljning av individuell läsning i årskurs 2 och 5.

I diagrammet kan man utläsa att det är fler som arbetar vidare med bänkboken i årskurs 5 än i årskurs 2. En sak som är anmärkningsvärt är att 11 av 22 pojkar (se ovan) i årskurs 5 anger att de inte arbetar vidare med bänkboken alls. Bortsett från alternativet *Inte alls* är det vanligast att följa upp den individuella läsningen genom att prata om boken i klassen oavsett ålder. Enligt svaren är det mer förekommande att skriva om boken i årskurs 2. Även att måla en bild är vanligare i den lägre årskursen då ingen av respondenterna i årskurs 5 uppger att de målar en bild. Nämnvärt är att en tredjedel av pojkarna i årskurs 2 har angett att de arbetar vidare med boken på ett annat sätt och detta lyfter vi i vår diskussionsdel.

En slutsats som kan dras av respondenternas resonemang kring uppföljning av individuell läsning i den kvalitativa studien är att elever i årskurs 5 generellt uppvisar att de inte är i behov av att arbeta vidare med texten de läst. Vid frågan *Hur skulle du vilja arbeta vidare med bänkboken?* uppger en av respondenterna följande;

- Nää, lämna tillbaka den. (Anna)

De respondenter i årskurs 5 som kan tänka sig en uppföljning uttrycker att den ska vara verbal eller också vill de tipsa en kompis. I följande citat har en lässtark pojke angett hur han vill följa upp den individuella läsningen;

Öö, visa eller så här läsa upp för klassen vad den handlar om och så här. (Rickard)

Svaren från respondenterna i årskurs 2 skiljer sig i jämförelse med de i årskurs 5 då de flesta vill arbeta vidare med texten de läst. Förslagen är många och varierande, exempelvis vill de måla en bild, skriva eller berätta om boken, läsa om boken eller finna en bok med samma författare.

Kanske måla en bild av den eller nått annat, nått som är roligt eller så. (Lena)

Vid korrelation mellan enkätfrågan *Hur vill du arbeta vidare med bänkboken?* och intervjufrågan *Hur skulle du vilja arbeta vidare med bänkboken?* framkommer det att svaren från de två studierna överensstämmer någorlunda. De flesta av respondenterna i årskurs 5 uppger att de vill berätta om boken eller inte arbeta vidare med den alls vilket stämmer med resultatet från enkäten. Även i årskurs 2 överensstämmer svaren i de båda frågorna. Dock har ingen flicka i intervjun angett att hon vill skriva om boken vilket framgår i Diagram 5 att de brukar göra. I intervjuerna framkom det också att några respondenter skulle vilja tipsa en kompis eller berätta om handlingen för föräldrarna vilket citaten nedan visar.

- Tipsa om den. (Peter)
- Kanske...berätta för föräldrarna. (Johan)

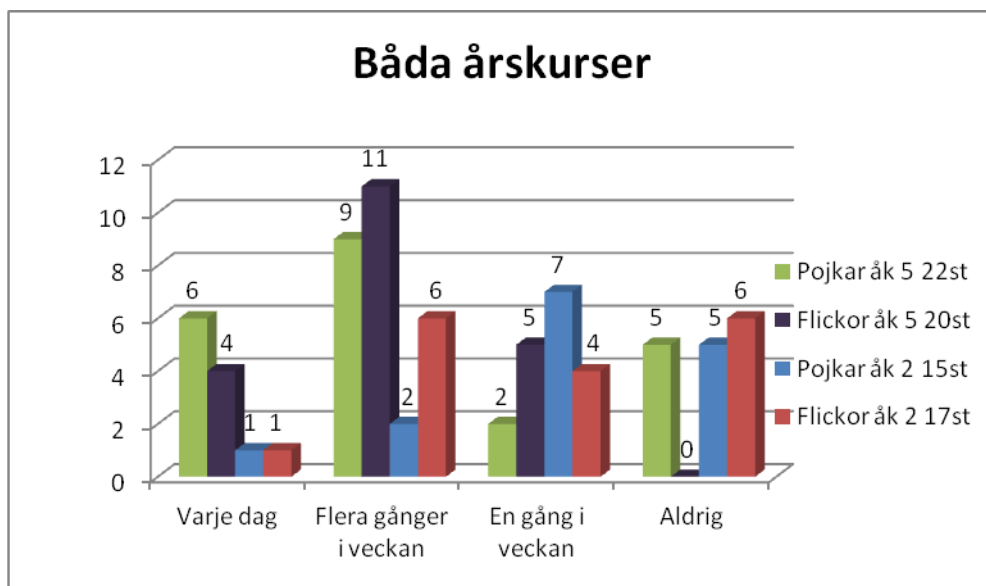
Dessa svar anser vi skulle kunna inrymmas i svarsalternativet *Annat sätt* i enkätundersökningen.

5.2 Högläsning

5.2.1 Hur ofta sker högläsning?

Diagram 6 illustrerar hur ofta läraren läser högt ur en bok enligt respondenternas uppfattning i den kvantitativa studien.

Diagram 6

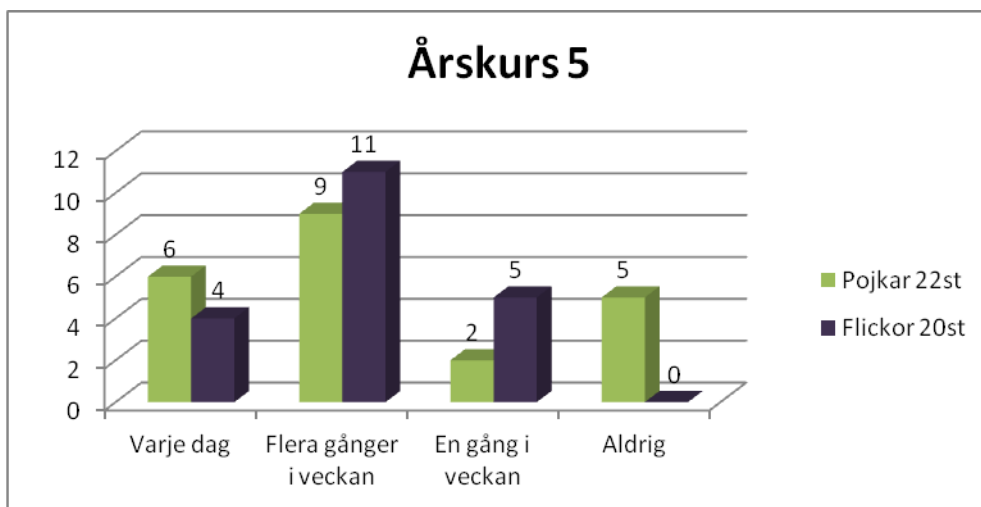


Lärarens högläsning i årskurs 2 och 5.

De flesta eleverna i årskurs 2 och 5 upplever att läraren läser högt flera gånger i veckan. Det är 16 av 22 pojkar och 18 av 20 flickor i årskurs 5 som har angett detta samt 8 av 15 pojkar och 13 av 17 flickor i årskurs 2. Diagram 6 visar även att en tredjedel av pojkarna i årskurs 2 upplever att läraren läser högt en gång i veckan medan knappt en femtedel av flickorna uppger det. Om man ser till respondenternas svar tyder de på att läraren läser högt ungefär lika ofta i de två årskurserna.

I följande diagram, Diagram 7 och 8, presenteras hur ofta respondenterna i årskurs 5 och 2 läser högt i klassrummet för varandra eller läraren enligt enkätundersökningens resultat.

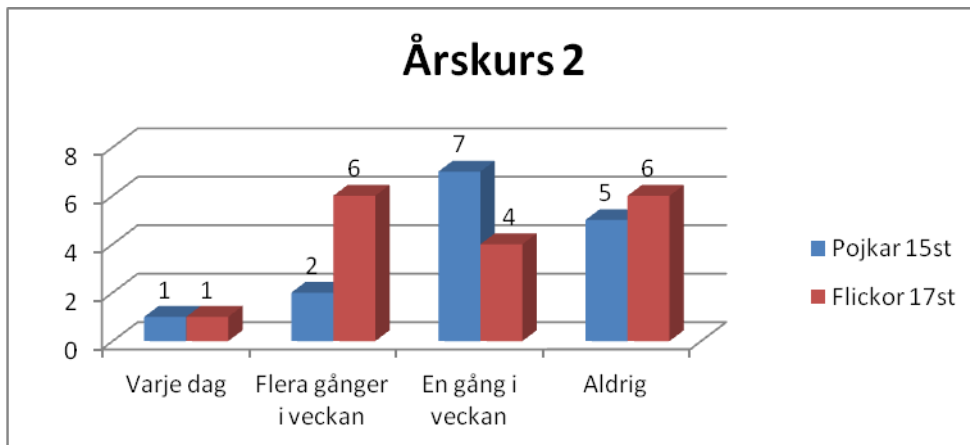
Diagram 7



Elevernas högläsning i årskurs 5.

Diagrammet visar att det är vanligast att respondenterna i årskurs 5 läser högt flera gånger i veckan då det är 9 av 22 pojkar samt 11 av 20 flickor som har kryssat för alternativet. Det är 6 pojkar och 4 flickor som uppger att de läser högt varje dag i klassrummet. Det finns också några som menar att de läser högt en gång i veckan. Intressant är att 5 pojkar har svarat att de aldrig läser högt.

Diagram 8



Elevernas högläsning i årskurs 2.

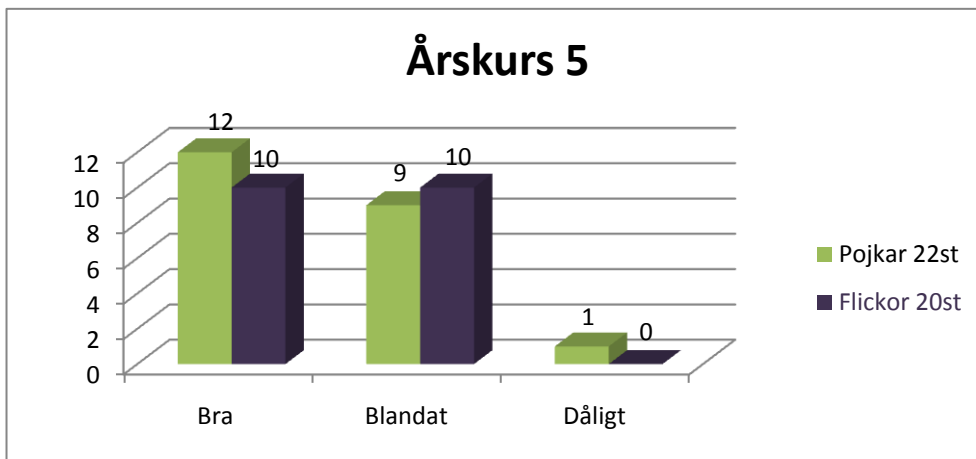
Uppfattningarna hos respondenterna i årskurs 2 skiljer sig åt då det bland annat är 6 av 17 flickor som har svarat att de läser högt flera gånger i veckan samtidigt som lika många har svarat att de aldrig läser högt i klassrummet. Det är 4 av flickorna som anger att de läser högt en gång i veckan och en att hon läser högt varje dag. De flesta pojkarna har däremot svarat att de läser högt en gång i veckan (7 av 15) eller aldrig (5 av 15). Även bland pojkarna så är det en som uppger att han läser högt varje dag medan det är 2 som läser högt flera gånger i veckan.

Diagrammen visar att fler elever i årskurs 5 än i årskurs 2 läser högt i klassrummet. Elever i årskurs 5 läser också mer högt än elever i årskurs 2. Cirka en tredjedel av både pojkarna och flickorna i årskurs 2 svarar att de aldrig läser högt vilket kan jämföras med att ungefär en fjärdedel av pojkarna och ingen av flickorna i årskurs 5 har svarat att de aldrig läser högt.

5.2.2 Bokval

Diagram 9 och 10 på nästa sida visar vad respondenterna i den kvantitativa studien anser om lärarens bokval.

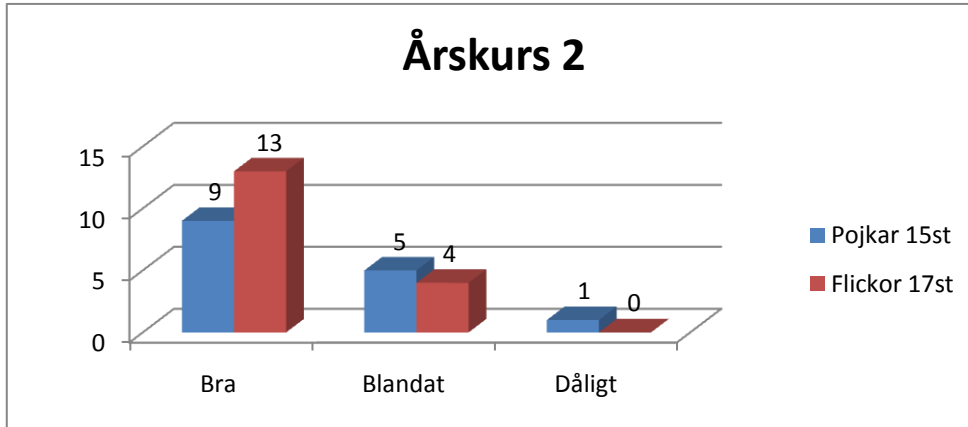
Diagram 9



Lärarens bokval i årskurs 5.

Enkätsvaren visar att 12 av 22 pojkar i årskurs 5 anser att lärarens val av högläsningbok är bra och 9 stycken att lärarens bokval är blandat. En pojke finner att lärarens val av högläsningbok är dåligt. Av flickorna i årskurs 5 är det hälften som uppger att lärarens bokval är bra medan andra hälften anser att det är blandat. Procentantalet är därmed relativt lika mellan alternativen bra och blandat i årskurs 5 och även när det gäller variabeln kön.

Diagram 10



Lärarens bokval i årskurs 2.

I årskurs 2 visar resultatet att det överlag är ungefär dubbelt så många av respondenterna som tycker att lärarens bokval är bra i jämförelse med svarsalternativet blandat. Det är 9 av 15 pojkar som är av den åsikt att lärarens val är bra medan 5 stycken anser att det är blandat, vilket innebär att lärarens bokval är bra ibland och ibland inte. Det finns också en pojke som uppger att lärarens bokval är dåligt. Om man ser till flickorna i årskurs 2 är procentantalet något högre än bland pojkarna när det gäller alternativet bra. Det är 13 av 17 flickor som har valt alternativet bra medan 4 stycken anser att det är blandat.

Sammanfattningsvis tyder diagrammen på att respondenterna i årskurs 2 i jämförelse med årskurs 5 är mer nöjda med lärarens val av högläsning. Överlag accepterar dock de flesta eleverna i de två årskurserna lärarens bokval vid högläsning då endast 2 av eleverna har angett att det är dåligt.

Om man ser till vad respondenterna i den kvalitativa studien har svarat på frågan vad de läser när de läser högt för varandra eller för läraren i skolan ses ett tydligt mönster. Eleverna i årskurs 5 uttrycker att de främst läser högt ur böcker som används i de samhällsorienterade ämnena medan eleverna i årskurs 2 däremot redogör att de läser läslära högt vilket följande citat visar;

Vi läser...ee om så hära geografi eller någonting Oä typ och historia och sånt läser vi om då. (Sara)

- Vi läser böcker som vi håller på med, nu håller vi på med en som heter Läsdays.
- Okej.
- Och så Sara och Antons årsbok och det var nåt mer...och så läser vi typ såna här böcker (pekar på skönlitterära böcker som är lånade från biblioteket). (Lena)

Av respondenterna i årskurs 5 framkom även att de läser engelskaläxan högt för varandra i klassen.

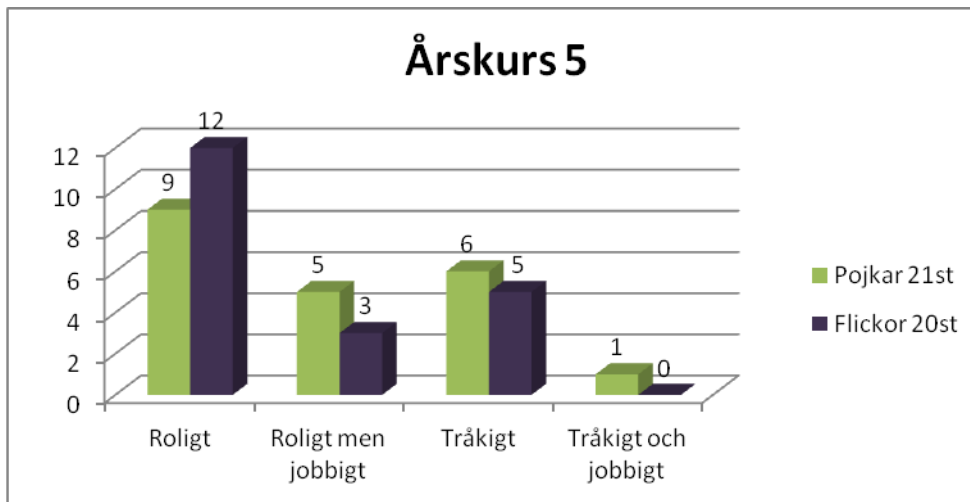
- Öh, det är oftast våra läxor, så här engelskaläxor så vi har inte gjort så mycket med högläsning. (Anna)

Anmärkningsvärt är att många respondenter i enkätstudien uppger att de aldrig läser högt för varandra i klassrummet. I kontrast till det visar intervjustudien att eleverna läser högt i olika ämnen som svenska, engelska och samhällsorienterade ämnen. Alltså motsäger intervjustudien resultatet från enkätstudien, se Diagram 7 och 8. Antagligen har inte många respondenter i enkätstudien reflekterat så noga över i vilka moment de använder sig av högläsning i skolan.

5.2.3 Attityder

I följande avsnitt korreleras vad respondenterna i enkätundersökningen anser om att läsa högt med hur respondenterna svarat i intervjun. Man behöver notera att respondentantalet har minskat eftersom de ombads att gå vidare till nästa fråga om de svarat *Aldrig* på föregående fråga i enkäten. Några respondenter har dock inte följt uppmaningen och svarat på frågan ändå.

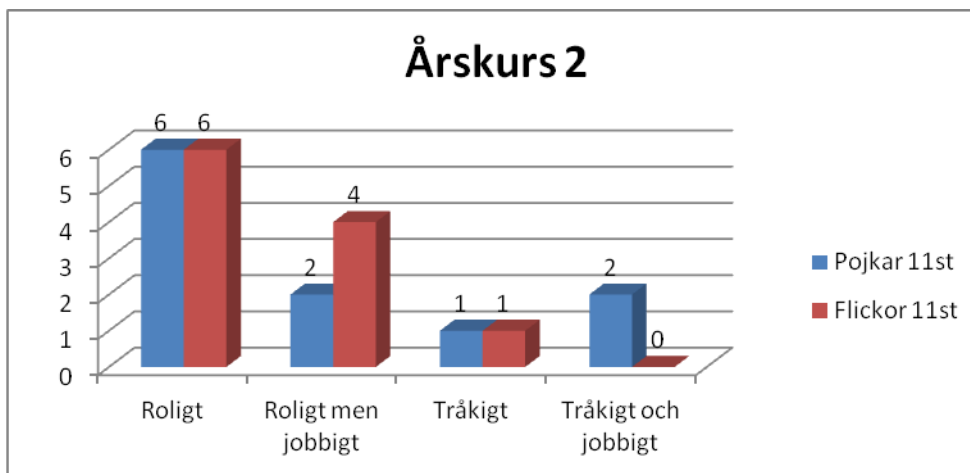
Diagram 11



Attityder till högläsning i årskurs 5.

Ungefär hälften av eleverna i årskurs 5 anser att det är roligt att läsa högt vilket motsvarar 9 av 21 pojkar och 12 av 20 flickor. Det är 5 pojkar och 3 flickor som anser att det är roligt men jobbigt att läsa högt. Enkätresultatet tyder också på att det är ungefär lika många pojkar som flickor (6 respektive 5) som tycker det är tråkigt att läsa högt men det är endast en pojke som anser att det är både tråkigt och jobbigt med högläsning.

Diagram 12



Attityder till högläsning i årskurs 2.

Drygt hälften av eleverna i årskurs 2 anser att det är roligt att läsa högt, 6 av 11 pojkar samt 6 av 11 flickor upplever detta. Fler flickor än pojkar (4 respektive 2) i årskurs 2 uppger att det är roligt men jobbigt att läsa högt medan 2 pojkar tycker det är tråkigt och jobbigt med högläsning.

Generellt sett anser många respondenter att det är roligt att läsa högt, dock kan man urskilja en tendens till att eleverna i årskurs 5 finner det tråkigare att läsa högt än

eleverna i årskurs 2. Ytterligare en sak som är anmärkningsvärt är att det endast är pojkar i de två årskurserna som har svarat att det både är tråkigt och jobbigt att läsa högt.

Vid intervjun angav en majoritet av respondenterna i årskurs 5 att det är jobbigt eller obehagligt att läsa inför klasskamrater. Samtliga av pojkarna i årskurs 5 är av den åsikt att det är svårt, jobbigt eller läskigt att läsa högt. Anmärkningsvärt är att tre fjärdedelar av flickorna i årskurs 5 finner det roligt att läsa högt och av dessa är majoriteten svaga läsare. Citaten nedan tyder på att eleverna är oroliga för att göra bort sig inför andra, trots det finner vissa av eleverna att det är roligt att läsa högt medan andra inte uppskattar det.

Jag tycker det är roligt men ändå typ lite pirrigt eller så om jag gör fel. (Sara)

Mm, jag gillar inte det för det är så många som lyssnar, sånt gillar inte jag. (Anna)

I årskurs 2 är det 7 av 8 respondenter som ger uttryck för att det är roligt att läsa högt. Dock anser en flicka med stark läsförmåga att det är ”lite, lite läskigt sådär” (Viktoria). En annan respondent uttrycker:

- Bra bra.
- Varför tycker du att det är bra?
- För att det känns lite mer, man hör det blir jag tycker att det är lättast att läsa högt.
- Mm, hur blir det lätt? Hur menar du?
- Man hör typ orden hmm kan ljuda fram det bättre, orden. (Malin)

Sammanfattningsvis tyder resultatet på att elever i årskurs 5 upplever det jobbigt eller obehagligt att läsa högt jämfört med elever i årskurs 2. Den kvantitativa och den kvalitativa studien stämmer till stor del överens. Pojkarna i årskurs 5 anger vid intervjun att det är jobbigt eller obehagligt att läsa inför klasskamrater vilket även enkätundersökningen visar att några tycker. Flickornas uttalanden i intervjun stämmer med resultatet från enkätundersökningen då de är relativt eniga om att det är roligt att läsa högt. Respondenternas svar i årskurs 2 är också samstämmiga i de två studierna eftersom de har svarat att det är roligt att läsa högt.

5.2.4 Lärande i samband med högläsning

Att lära sig nya ord och uttal återkommer vid respondenternas svar vid frågan vad de lär sig när de lyssnar till någon som läser högt. Respondenterna uttrycker också att de får faktakunskaper samt kunskaper inom värdegrunden som att visa respekt inför andra när de läser. För att förtydliga följande resultatavsnitt återkommer de rubriker som vi använde under rubriken *Lärande i samband med individuell läsning; Språket* samt *Faktakunskaper och andra kunskaper*.

Språket

Såväl eleverna i årskurs 5 som 2, oavsett läsförmåga, anser att de lär sig ord och uttal i samband med högläsning vilket framkommer av följande citat:

Ifall jag inte kan ett ord som den kan så lär jag mig oftast det ordet. (Lena)

Jag hör ju hur dom uttalar. (Peter)

Som ord och sånt. (Simon)

Faktakunskaper och andra kunskaper

Någon elev i årskurs 5 samt några i årskurs 2 anser att de tillägnar sig kunskaper om texten de lyssnar till vid högläsning. Det innebär att de tillägnar sig faktakunskaper när de lyssnar till högläsning ur exempelvis en lärobok och vid skönlitterära texter inhämtas bland annat kunskap om relationer och händelser i vardagen. En respondent har uttryckt sig på följande vis:

Lite vad den handlar om och så. (Malin)

En lässtark pojke i årskurs 2 anger att han tillägnar sig kunskaper inom värdegrunden vilket vi definierar som ett samlingsbegrepp för frågor om moral, etik, relationer, demokrati och livsåskådning. Pojken uppger att han lär sig hur man ska uppföra sig mot läsaren och de andra lyssnarna i en högläsningssituation, och dessa kunskaper anser vi går under begreppet värdegrund.

Öh, jag tycker att jag lär mig eller så här att jag inte ska skrika eller störa mitt i eller så här. (Tobias)

En respondent i årskurs 2 tolkade frågan på ett annat vis då hon svarade på vad hon lär sig när hon läser högt istället för vad hon lär sig när hon lyssnar till någon som läser högt. Flickan menar att hon lär sig att prata inför andra vid högläsning.

Ah...prata typ för andra personer. (Lotta)

Vid granskning av resultatet observerades att en flicka och en pojke i årskurs 5 samt en pojke i årskurs 2 uttrycker en osäkerhet i om de lär sig någonting alls vid högläsning. Utmärkande för dessa respondenter är att samtliga är starka läsare och nedan följer exempel på deras uttalanden.

- Jag vet inte. Jag vet inte vad jag gör. Nä. Alltså jag bara typ sitter och lyssnar typ, nää jag bara lyssnar så här. (Viktoria)

Jag vet inte, ingenting. (Anna)

En lässvag flicka i årskurs 5 använder sin fantasi och skapar inre bilder till texten när hon lyssnar till någon som läser högt.

Man lär sig att lyssna och bilda och bilda bilder i hjärnan eller så för sig själv. (Kajsa)

5.2.5 Uppföljning vid högläsning

Ett mönster som kan urskiljas av respondenternas svar är att elever i årskurs 5 själva läser högt för varandra och då är det i första hand faktagenren som används. I årskurs 2 är det främst läraren som läser skönlitterära texter högt för klassen. Konsekvensen av

detta blir att även uppföljningen skiljer sig åt. Respondenterna i årskurs 5 uppger att de skriver faktameningar, arbetar med frågor kring det de läst och berättar om innehållet i texten för övriga i klassen.

Mm, ibland så berättar vi om den i klassen. (Johan)

- Fakta om den.
- Skriver ni fakta om den då eller?
- Mm. Men inte i bänkboken.
- Nä, men vid högläsningen?
- Ja.
- Brukar ni göra något mer?
- Nä... vi kanske får något papper om den som vi ska fylla i. (Peter)

Svaren från respondenterna i årskurs 2 tyder på att eleverna arbetar vidare med högläsningens boken på flera olika sätt. De för bland annat en diskussion kring innehållet i texter, skriver några meningar och/eller målar en bild.

Öhh, aa vi kan såhär måla en bild eller såhär skriva såhär meningar och såhär. (Lena)

En respondent i årskurs 2 uttrycker också att bokauktion förekommit.

Jaa, i ettan då aukti, aukt, då gjorde vi en auktion att vi att när man läst klart fick man typ aukti, ta bort den och så fick man rösta om vilken som ville typ tredje fjärde femte, om den siste fick såhär auktionera boken såhär. Fast nu, nu lånar vi bara ut dem, nu har vi inte gjort någonting i tvåan. (Viktoria)

Vår tolkning av resultatet tyder på att det är vanligare att läsa högt ur faktaböcker i årskurs 5 och att de används i ett kunskapsbärande syfte för att lära sig ämneskunskaper. I årskurs 2 läses mer skönlitterära böcker för att stimulera läs- och skrivutvecklingen och högläsningen används även i avslappningsyfte som exempelvis fruktstund.

5.3 Sammanfattning och slutsats

Sammanfattningsvis kan vi se att respondenterna i vår studie, oavsett kön, ålder och läsförmåga, väljer att läsa en bok inom genren spänning. Utöver spänning är det genrerna fakta och sport som dominerar bland pojkarna och bland flickorna är det djurgenren. Respondenterna anger att de läser individuellt flera gånger i veckan men uppföljning och bearbetning av denna läsning är sällsynt. Vi upplever att pojkarna i årskurs 5 har en tendens att undervärdera sin läsförmåga när de väljer bänkbok medan övriga respondenter är medvetna om vilken bok som passar deras läsförmåga.

Av studien framkommer det att läraren läser högt flera gånger i veckan för eleverna i både årskurs 2 och 5. Om vi jämför hur ofta eleverna läser högt för varandra så är det vanligare bland respondenterna i årskurs 5 då de flesta uppger att de läser högt flera gånger i veckan eller varje dag. De flesta respondenterna i årskurs 2 anger däremot att de läser högt en gång i veckan eller aldrig. Respondenternas uttalande tyder dock på att

eleverna i årskurs 5 visar en tendens till att de börjar tycka att högläsning är tråkigt medan eleverna i årskurs 2 fortfarande tycker det är roligt. Det insamlade undersökningsmaterialet visar att elever i årskurs 5 använder läroböcker inom det samhällsorienterade ämnet samt faktaböcker vid högläsning. Efter högläsningen arbetar eleverna vidare med den lästa texten genom att skriva faktameningar, besvara frågor samt resonera om innehållet och på så vis ska eleverna erhålla faktakunskaper. I årskurs 2 är det främst läraren som läser högt för eleverna ur skönlitterära böcker för att stimulera läs- och skrivutvecklingen samt för avslappning. Eleverna arbetar vidare med texten genom att tala om innehållet, skriva några meningar och/eller måla en bild. Att elever i årskurs 2 arbetar mindre med högläsning där de själva läser högt, tror vi bottnar i att eleverna har kommit olika långt i sin läsutveckling. På grund av det kan det bli påfrestande för både läsare och lyssnare då det går åt mycket energi hos läsaren som även kan känna sig utsatt i klassrummet. Också hos dem som lyssnar kan det bli mödosamt att få ett sammanhang och en helhet. En annan tanke vi vill lyfta när det gäller vad eleverna läser högt i årskurs 2 och 5 är att eleverna i femman har mer avancerade kunskapsmål som kräver fler faktakunskaper medan eleverna i årskurs 2 främst arbetar med grunderna i matematik, läsning och skrivning. Därmed blir det naturligt att eleverna i årskurs 5 läser mer facklitteratur medan eleverna i årskurs 2 läser skönlitteratur. Studien visar också att det är vanligare att arbeta vidare med boken vid högläsning än vid individuell läsning.

Generellt sett är de flesta eleverna positiva till att läsa mer i skolan, oavsett om de är pojke eller flicka, går i årskurs 2 eller årskurs 5 samt om de är lässtarka eller lässvaga. De finner det roligt samtidigt som de lyfter att de lär sig saker genom att läsa, bland annat att de utvecklar sin läs- och skrivförmåga, utökar sitt ordförråd och tillägnar sig faktakunskaper. De lär sig även kunskaper som har med värdegrunden att göra, så som hur man betar sig i interaktion med andra.

6 Diskussion

I nedanstående text kommer vi att diskutera huruvida vår metod var relevant för studien samt vad som skulle kunna ha gjorts annorlunda. Vidare följer en resultatdiskussion där vi redogör för våra egna tankar och reflektioner samt sätter det i relation till tidigare forskning. Avslutningsvis lyfter vi fram möjliga infallsvinklar för vidare forskning.

6.1 Metoddiskussion

Vi valde att utgå från en kvantitativ studie med enkäter för att lägga grunden till den efterföljande kvalitativa studien med intervjuer. I efterhand kan vi konstatera att metodvalet var relevant utifrån studiens syfte som var att undersöka elevers läsvanor och upplevelser av litteratur i tidiga skolår. Den kvantitativa studien bidrog till att vi kunde formulera relevanta intervjufrågor eftersom vi fick en förståelse för elevernas läsvanor och upplevelser samt hur deras arbete med litteratur ser ut. Vid genomförandet av den kvalitativa studien fick vi sedan en djupare förståelse för hur eleverna arbetar och även hur de skulle vilja arbeta med högläsning och individuell läsning. Intervjuerna gav oss även en insikt i elevernas attityder till läsning i skolan. Vi fann inte att en observationsstudie var lämplig eftersom vi ville ta reda på elevernas upplevelser. Dock hade vi kunnat fånga läsvanor med observationer. Att metodvalet blev enkät och intervju, inte observation och intervju, berodde på att vi var mer intresserade av elevernas tankar och upplevelser än hur de faktiskt gör i klassrummet eftersom det finns en skillnad däremellan.

Vid närmare granskning av vår enkät och de svar som den gav oss ställer vi oss nu i efterhand frågande till om eleverna, speciellt i årskurs 2, förstod innebörden av svarsalternativen på frågan *Vad läser du helst?* Detta trots att vi innan redogjorde för olika genrens innebörd samt gav förslag på böcker som kan inrymmas i genrer som svarsalternativen representerade. Vi tänker speciellt på svarsalternativen science fiction och drama. Av resultatet kan vi se att det är en stor kontrast mellan årskurs 2 och 5 vid svarsalternativet drama och det tror vi kan bero på att eleverna i årskurs 2 inte förstår innebörden av genren. Även när det gäller science fiction kan eleverna i årskurs 2 haft det svårt att sortera in vilka böcker som hör till genren.

Vi bestämde oss för att använda strukturerade intervjufrågor med låg grad av standardisering för att intervjuerna skulle bli relativt korta samtidigt som eleverna fick möjlighet att svara fritt med egna ord. Ytterligare en fördel som vi såg med intervju som metod var att vi kunde förtydliga frågor om det uppstod oklarheter för respondenterna. Vi kunde även ställa frågor för att reda ut respondenternas svar om dessa var osammanhängande eller obegripliga för oss som intervjuade men också ställa följdfrågor för att få mer utvecklade svar av respondenterna. Svensson och Starrin (1996, s. 59-60) lyfter att det finns en mängd förhållanden som har betydelse för vad

intervjupersonen svarar, bland annat intervjuaren då den är medskapare till intervjuens resultat. Eftersom vi genomförde intervjuerna enskilt var vi försiktiga med att ställa följdfrågor då vår intension var att få så likvärdiga intervjuer som möjligt. En fördel som vi såg med att vara ensam intervjuare var att vi fick en en-till-en situation där eleven inte behövde känna sig i underläge. En annan fördel var att vi kunde genomföra fler intervjuer då tiden kunde effektiviseras. Nackdelen med att vi var ensamma var att vi inte hade möjlighet att komplettera varandra och vi riskerade att missa gester och miner hos respondenten. Om båda hade varit närvarande vid intervjuerna hade vi också haft möjlighet att tillsammans reflektera kring varje intervju. Vi kunde trots allt föra en diskussion kring intervjuerna i efterhand genom att vi använde diktafon och transkriberade materialet ordagrant.

Skälet till att vi valde att genomföra studien på den utsedda skolan var av bekvämlighetsskäl då vi kände till skolan sedan tidigare. Vi sparade också tid eftersom vi kunde samordna och genomföra studierna i en följd. Vi gjorde ytterligare ett bekvämlighetsurval när klassföreståndarna i de fyra klasserna ombads att välja ut en lässtark och en lässvag elev från respektive kön (anmärkningsvärt är att eleverna inte hade någon vetskap om att läraren valde ut lässtarka respektive lässvaga elever). Eleverna som klassföreståndarna valde ut hade dock ett val om de ville medverka och detta ledde till att några lässvaga elever avsåg sig medverkan. Därmed föll kanske de mest lässvaga eleverna bort vilket kan ha påverkat studiens resultat. En annan möjlig skevhet i studien när det gäller urvalet är att vi inte vet vilka kriterier klassföreståndarna gått efter när de valde ut intervjurespondenter. En möjlighet skulle ha varit att välja elever i årskurs 1 istället för årskurs 2, men efter att ha fört ett resonemang kom vi fram till att det är många elever som inte kan läsa på egen hand i årskurs 1 och troligtvis har de inte heller hunnit skaffa sig omfattande erfarenheter inom ämnet.

Vi valde en hermeneutisk analysmetod eftersom den avser att fånga upplevelser och uttryck som vi sedan var tvungna att tolka och behandla för att få en djupare förståelse. Olsson och Sörensen (2007, s. 100-101) betonar att detta är viktigt vid en hermeneutisk ansats. I efterhand kan vi se att den här analysmetoden var lämplig till vår studie men dock var den tidskrävande då vi behövde bearbeta insamlad data i flera omgångar för att finna delarna och helheten.

6.2 Resultatdiskussion

Resultatdiskussionen har vi valt att dela in i resultatets två huvudrubriker; *Individuell läsning* och *Högläsning* med dess underrubriker.

6.2.1 Individuell läsning

Bokval

Resultatet av enkätstudien visar att det inte är vanligt att elever läser dagstidningar, varken i årskurs 2 eller 5. Vi lever i ett massmedialt samhälle där dagstidningar håller oss uppdaterade om vad som sker i vår omvärld, både internationellt och nationellt men också lokalt. Frågor som vi ställer oss är om lärare lyfter fram tidningens betydelse i undervisningen och får eleverna möjlighet att välja att läsa dagstidning istället för bänkbok. Genom att läsa artiklar i tidningar erövrar eleverna både ny kunskap samt utvecklar tidigare kunskaper vilket överensstämmer med kursplanen i svenska och skolans strävansmål:

Utvecklar förmåga att utnyttja olika möjligheter för att hämta information [...] samt utvecklar sin förmåga att tolka, kritiskt granska och värdera olika källor och budskap. (Skolverket, 2008, s. 98)

Även av resultatet i den kvalitativa studien framgår det att eleverna inte arbetar med tidningen i skolan vilket vi tycker är synd då det finns möjlighet att använda tidningen på många olika sätt i undervisningen och i alla ämnen. En tanke kan vara att eleverna börjar arbeta mer med tidningen i undervisningen i senare åldrar (jfr Andersson och Wilhelmsson Ramshage, u.u.) som visar att dagstidning och lokaltidning tycks vara de mest populära tryckta texterna bland elever i grundskolans år 4-9.

Tidigare forskning visar att det endast är 3 % av eleverna i åldern 9-12 år som tar hjälp av bibliotekarien när de väljer bok (Wåhlin och Asplund Carlsson, 1994, s. 139). Även vår studie visar att det är få elever som tar hjälp av bibliotekarien. Vi upplever att det är ett visst slöseri med resurser eftersom bibliotekarien har utbildning och är till för att hjälpa elever att finna böcker som både är lämpliga och intressanta för eleverna (jfr Björk och Liberg, 1996, s. 90-91). En fråga som vi ställer oss är varför så få elever tar hjälp av bibliotekarien och låter han eller hon tipsa om både nytgivna och äldre böcker som skulle kunna passa. Vår uppfattning är att eleverna inte har fått information om att det i bibliotekariens arbetsyssla ingår att hjälpa elever med att finna böcker. Dessutom är vår erfarenhet att många bibliotekarier är passiva när eleverna kommer och ska låna böcker. Det är viktigt att de möter eleverna och visar sitt intresse för vad eleverna vill låna för böcker.

Attityder

Överlag pekar vår studie på att både lässtarka och lässvaga elever i årskurs 2 och 5 finner det roligt att läsa. Sjöstrand (2007, s. 36-37) menar att det mest grundläggande är att väcka elevernas läslust och därför är det viktigt att låta eleverna läsa sådant de är intresserade av (jfr Björk och Liberg 1996, s. 89). Det är dock en grupp pojkar i vår studie, både lässtarka och lässvaga där majoriteten går i årskurs 2, som finner det tråkigt eller sådär att läsa bänkbok. Vi har ingen bild av varför det just är pojkar som anser att det är tråkigt men eventuellt har pojkarna i årskurs 2 inte uppnått något flyt i läsningen och därför finner de inte läsningen njutbar. Å andra sidan är det egendomligt att inte flickorna i årskurs 2 finner det tråkigt eftersom de troligtvis kommit lika långt i sin

läsutveckling. Möjligtvis kan det ha att göra med det som bland annat Kåreland (2009, s. 78) skriver, att flickor är mer intresserade av läsning än pojkar.

Lärande i samband med individuell läsning

I frågan om vad eleverna lär sig i samband med individuell läsning har flera respondenter i intervjun angett att de lär sig läsa bättre, lär sig nya ord, ords stavning, språkets struktur, faktakunskaper och kunskaper inom värdegrunden (Begreppsförklaring 1.2) vid individuell läsning. Vi finner det intressant att det endast är elever i årskurs 2 som har nämnt att de tar till sig kunskap inom värdegrunden eftersom Molloy (2007, s. 32-33) lyfter att en läsare nästan alltid ställs inför etiska och moraliska problem i skönlitterära böcker. Vår tanke är att man troligen arbetar mer med värdegrunden i de första skolåren och att eleverna i årskurs 2 kan ha det färskt i bakhuvudet och relaterar till det när de läser böcker. En annan tanke är att man i årskurs 2 läser mer skönlitteratur medan elever i årskurs 5 läser mer faktaböcker.

En slutsats som vi kommit fram till är att eleverna i årskurs 5 frågar läraren om ords betydelse då de själva inte förstår ordets innebörd. Enligt den sociokulturella synen leder denna typ av kommunikation och samspel mellan elev och lärare till ett lärande (jfr den proximala utvecklingszonen, Säljö, 2000, s. 120). Vi anser att det är positivt att eleverna tar hjälp av läraren vid ord som de inte förstår eftersom det leder till ett utökat ordförråd istället för att de ignorerar orden och läser vidare utan förståelse. Samtidigt argumenterar vi för att läraren ska skriva upp orden och sedan lyfta dessa i helklass då det troligtvis är fler elever som inte vet innebörden av orden. Flera av eleverna i årskurs 2 har problem med att läsa ut orden och har således inte kommit till att ordens betydelse är det som är besvärligt, och de läser ofta texter som är lättförståliga. De frågar istället läraren om hur ord uttalas och intressant är att de även tar hjälp av sina kamrater i stor utsträckning. De här två sätten att ta till sig kunskap på i interaktion med andra förespråkas i den sociokulturella synen på lärande som vår studie och våra tankar grundas i.

Uppföljning av individuell läsning

Vårt resultat tyder på att de flesta eleverna i årskurs 5 anser att de inte vill arbeta vidare med bänkboken och om de ska göra något med boken vill de att det ska ske verbalt. Chambers (1993, s. 19, 23) menar att boksamtalen blir ett återskapande av texten där eleverna ger uttryck för de tankar och känslor som har väckts, vad de gillar och ogillar i texten, svårigheter som de stött på samt att man tillsammans försöker hitta mönster och sammanhang i texten. I motsats till det är det flera av eleverna i årskurs 2 som vill arbeta vidare med bänkboken skriftligt vilket Fridolfsson (2008, s. 186) tar upp som något riskfyllt eftersom skrivandet kan frånta eleverna nöjet med läsningen. Vi kan finna flera möjliga orsaker till vårt resultat, bland annat att eleverna i årskurs 5 inte har en avsatt tid att läsa bänkbok på. De har fler ämnen med många uppnåendemål som de är tvungna att arbeta med vilket gör att bänkboken, enligt vår tolkning av respondenternas svar, används mest som tidsutfyllnad. Vi tror även att läroplan och kursplan förutsätter att elever i årskurs 5 ska ha kommit så långt i sin läsutveckling att de kan läsa med flyt och har en förståelse för det de läst. Därmed prioriteras troligen bänkboksläsningen bort för att få tid till att nå målen.

Lärares stress inför att eleverna ska uppnå samtliga mål i alla ämnen kan påverka deras attityd till bänkboksläsning. Följden blir att läsningen endast ska användas som utfyllnad, för att ”vänta in” samtliga elever. Även Palm (2007, s. 54) framhåller att bänkboksläsning endast används som tidsutfyllnad. Beteendet som läraren uppvisar kan påverka eleverna så att de uppfattar bänkboksläsning som mindre viktigt. En risk med att fokus på läsning avtar i mellanåren är att elever som har en bit kvar i läsutvecklingen glöms bort, vilket resulterar i att de får svårt att nå målen då läsning är något centralt i samtliga ämnen. Eleverna själva i årskurs 5 finner dock inget behov av att bearbeta texten som de läst eftersom de inte har insikt i hur en uppföljning påverkar deras inhämtning av kunskap. Ytterligare en orsak kan vara att eleverna i årskurs 5 har skrivit mycket om bänkböcker tidigare och nu har tröttnat på arbetssättet, eller blivit lite lata och bekväma så de anser att det räcker med att säga något kort om boken.

Att eleverna i årskurs 2 har svarat att de vill skriva om boken kan i motsats till eleverna i årskurs 5 ha att göra med att de finner det roligt att skriva, vilket i sin tur kan bero på att de är i ett tidigt stadium i läs- och skrivutvecklingen och gläds av nya erövringar. I enkätstudien har en tredjedel av pojkarna i årskurs 2 angett att de arbetar vidare med bänkboken på annat sätt vilket innebär att de inte talar, skriver eller ritar om boken. Vårt resultat tillåter oss dock inte att få en djupare förståelse om vad ”annat sätt” innebär.

6.2.2 Högläsning

Hur ofta sker högläsning?

Resultatet av vår enkätstudie visar att läraren läser högt för eleverna flera gånger i veckan både i årskurs 2 och 5. Forskning visar att nästan alla elever får lyssna till lärarens högläsning någon gång per vecka men att lärarens högläsning avtar med åren. Vi kan dock inte se denna tendens i vår undersökning (Skolverket, 2007b, s. 85). Vi anser att lärarens högläsning för eleverna även är av stor vikt när eleverna kommer upp i mellanåren eftersom studier visar att högläsning har en positiv inverkan på språkutvecklingen och elevernas kommunikationsförmåga (se bl.a. Norberg, 2003, s. 114, Davey Zeece, 2007, s. 41).

När det gäller elevernas högläsning i skolan tyder vår studie på att det är vanligare att elever i årskurs 5 läser högt i skolan. Vi ser detta resultat som naturligt eftersom vi tror att elever i årskurs 2 och 5 upplever högläsning på olika sätt. Vi har erfarenhet av att elever i mellanåren läser högt ur läromedel medan elever i årskurs 2 läser egna skapade texter där de har en förförståelse för innehållet, eftersom de inte har kommit lika långt i sin läsutveckling. Vi anser däremot att det är lika viktigt för elever i årskurs 2 att läsa högt, för läraren eller varandra, för att utveckla sin läsförmåga samt för att det ska bli naturligt och tryggt för eleverna.

Bokval

Av vår studie framgår att fler elever i årskurs 2 är mer nöjda med sin lärares val av högläsningbok än vad eleverna i årskurs 5 är. Det kan bero på att det är enklare att hitta bra och fängslande skönlitterära böcker som passar samtliga elever i årskurs 2. I

femman krävs en annan nivå på texten, den får inte vara för barnslig men inte heller för avancerad, samtidigt ska den svagaste läsaren hänga med i texten vilket Palm (2007, s. 55) betonar. Vi tror att det finns en skillnad i vilka texter läraren läser högt och vilka texter eleverna läser högt. Vår erfarenhet är att läraren läser skönlitterära texter medan undersökningen visar att eleverna läser läromedel. Varför är det så här? Vi menar att elever kan bli mer motiverade till att läsa om de får läsa skönlitterära texter som de själva kan relatera till istället för att ständigt utgå från traditionella läromedelstexter.

Attityder

De flesta respondenterna i vår enkätstudie har en positiv inställning till högläsning, men det finns en tendens till att eleverna i årskurs 5, både pojkar och flickor, finner det tråkigare än eleverna i årskurs 2. I den kvalitativa studien framkom det att ett flertal elever upplever obehag när de ska läsa högt. Respondenterna menar att det är läskigt, pirrigt och jobbigt när många lyssnar och osäkerheten samt rädslan för att göra bort sig inför andra genom att exempelvis läsa fel är stor hos framförallt de lässtarka pojkarna och flickorna i årskurs 5. Vår slutsats är att elever i årskurs 2 inte uppmärksammar de klasskamrater som inte har kommit så långt i sin läsutveckling i lika hög grad som i årskurs 5, eftersom det är fler elever i årskurs 2 som exempelvis stakar sig eller ljudar högt. Elever i årskurs 5 har däremot tillägnat sig kunskap om att elever som ljudar högt utan flyt i läsningen har lässvårigheter.

Vi tror att attityden i klassrummet har betydelse för hur eleverna upplever högläsningen för kamraterna. Om klassen har en bra sammanhållning och en förståelse för varandras olikheter är det accepterat att bland annat läsa fel eller staka sig. En annan tanke vi har är att lässtarka elever kan skapa sig en svårighet vid högläsning då de blir ängsliga av kamraternas attityder vilket bidrar till sämre självförtroende.

Lärande i samband med högläsning

Generellt sett kan man inte se någon märkvärd skillnad i respondenternas uttalanden om vad de lär sig vid individuell läsning och vid högläsning. Utifrån vår tolkning av respondenternas svar lär sig eleverna ords betydelse, språkets struktur, faktakunskaper och kunskaper inom värdegrunden. I likhet med detta menar Fridolfsson (2008, s. 197) att högläsning är ett effektivt sätt att stimulera och utveckla elevers ordförråd, speciellt hos de lässvaga eleverna. Även Jönsson (2001, s. 68-69) belyser att högläsning vidgar elevers kunskap om omvärlden. De får insikt i att skrift- och talspråk skiljer sig ifrån varandra och kan utveckla ett kritiskt förhållningssätt till texter de möter.

Intressant och värt att lyfta är att en respondent har angett att hon skapar bilder i hjärnan vid högläsning och detta vill vi betona eftersom det är viktigt att elever får använda sin fantasi. Palm (2007, s. 56) argumenterar för att elever blir tänkande, tolkande och samtalande personer genom läsning. Om eleven ska nå dit behöver han eller hon utveckla lässtrategier som att exempelvis skapa inre bilder av det lästa. Många elever i vår undersökning uppger också att de inte lär sig någonting vid högläsningssituationer. Vi finner detta logiskt eftersom eleverna i många fall inte har utvecklat förmågan att reflektera över vilket lärande som blir möjligt i olika moment. Som vuxen kan man däremot se att eleverna både kan tillägna sig innehållsmässiga som språkliga kunskaper. Vi argumenterar för att elever har möjlighet att tillägna sig en annan sorts kunskap vid högläsningen i jämförelse med individuell läsning eftersom de har tillfälle att dela med

sig av sina kunskaper och erfarenheter. Det kräver dock att läraren tillåter en diskussion och själv är delaktig och för samtalet framåt.

Uppföljning av högläsning

Vi finner respondenternas uttalanden om hur de arbetar vidare med högläsningstexten naturliga. Eleverna i årskurs 5 menar att de främst läser texter inom de samhällsorienterade ämnena för att sedan skriftligt svara på frågor om det lästa. I mellanåren är det mer fokus på att eleverna ska tillägna sig faktakunskaper för att kunna nå mål i olika ämnen och därför blir en uppföljning med att svara på faktafrågor naturlig. Frågan vi ställer oss är om eleverna inte skulle kunna ta till sig dessa faktakunskaper genom att samtala om texten samt ställa den mot egna erfarenheter och upplevelser. På så vis kan djupare och bredare kunskaper nås och det är även enklare att ta till sig den kunskap som man kan relatera till.

Björk och Liberg (1996, s. 85-86) anser att eleverna kan hjälpa varandra att fördjupa läsoplevelsen vid högläsning då alla upplever samma text. I vår studie går eleverna i årskurs 5 miste om detta eftersom de uppger att de till största delen får besvara frågor skriftligt och enskilt. Vi finner det även naturligt att eleverna i årskurs 2 arbetar vidare med sina texter vid högläsning genom att samtala, skriva några meningar och/eller måla en bild. Enligt vår uppfattning är samtal och bildskapande en passande uppföljning eftersom det läggs stor vikt vid att använda flera sinnen i tidiga skolår. Det är också mer förklarligt att man arbetar mer med värdegrunden i tvåan då skolan lägger stor vikt vid att forma eleverna till demokratiska samhällsmedborgare i de tidiga skolåren.

6.3 Övergripande tankar och pedagogiska konsekvenser

En tanke som har väckts hos oss är att läsningen ska bli mer organiserad och att man som lärare lyfter fram och synliggör syftet med läsningen för eleverna. Det är även viktigt att göra eleverna uppmärksammade på att de tillägnar sig olika former av kunskap genom läsningen. Ett sätt att uppmärksamma eleverna på att de inhämtar kunskap är att de får redogöra för klasskamraterna vad de läst. Det är även viktigt att man som lärare är med och bekräftar det eleverna redogör för, då det blir än tydligare för eleverna vilka kunskaper de tillägnar sig.

Vi har också kommit fram till att lärarens attityd är av största vikt eftersom det är han eller hon som är elevernas läsande förebild i klassrummet. Attityden som framträder bland eleverna är oftast en spegelbild av lärarens attityd, menar vi. Många forskare tar upp att läsning är viktigt eller till och med avgörande för barns språk-, läs- och skrivutveckling vilket vi håller med om. Något som forskning också visar är att läsning av böcker kommer i skymundan i dagens informationssamhälle. Vi vill betona att läsning av litteratur är betydande för att elever ska lära sig hur det svenska språket är uppbyggt och att det är en väsentlig skillnad på skrift- och talspråk. Inom den digitaliserade informations- och kommunikationstekniken förekommer många slangord

och uttryck som ingår i ett språk som barn och ungdomar har utvecklat. När elever exempelvis mejlar och chattar med varandra har de ett eget språk och vi ser en risk med att detta språk kan påverka det språk som används i skolan. Som lärare behöver man ta hänsyn till det språk som eleverna använder utanför skolan och utnyttja det för att eleverna ska närma sig andra genrer. Språket som eleverna har skapat kan leda till att de får svårigheter med det svenska språket vid läsning och skrivning då de inte kan böja ord eller får en förståelse för ords betydelse. Litteraturläsning i skolan kan då hjälpa elever att få upp ögonen för att det är en skillnad på hur man skriver på Internet och i en bok. Vi kan konstatera att olika medier har olika syften och därför ser språkbruket annorlunda ut.

Ytterligare en tanke som har framträtt hos oss är att både högläsning och individuell läsning främjar fantasin. En respondent i vår undersökning uttryckte att hon skapar bilder i hjärnan när hon lyssnar till högläsning och detta är ett exempel på hur en text kan väcka fantasin hos eleverna. Våra erfarenheter är att elever tappar sin fria fantasi när de börjar skolan eftersom de har mycket information och teknik att tillgå och därmed behöver de inte använda sin egen fantasi. För att motverka att elever blir fantasilösa anser vi att skolan har ett stort ansvar i att stimulera fantasin genom läsning.

Arbetet med vår uppsats har fått oss att se läsningen i skolan på ett annat sätt, bland annat har vi kommit till insikt om att läsningen behöver vara mer organiserad i skolan och ha ett tydligt syfte för att den ska främja elevers utveckling. En tendens som vi upplevt genom vår verksamhetsförlagda utbildning är att elever vid oorganiserad individuell läsning endast bläddrar i böckerna och tittar lite snabbt på bilderna innan de byter till en ny bok. Vi anser att detta kan motverkas genom att ha en uppföljning av något slag av texten de läst. Dock behöver man inte ha ett boksamtal eller större diskussion efter varje läst bok utan genom att läraren endast ställer en fråga om boken kan göra eleven uppmärksam på att läsning är viktig och har en funktion. Denna tillsynes triviala interaktion mellan lärare och elev kan vara avgörande för om eleven når nästa utvecklingsnivå som nämns i det sociokulturella perspektivet.

En annan sak som vi har erfårit genom den verksamhetsförlagda utbildningen är att den individuella läsningen inte fungerar när den används som tidsfördriv i årskurs 2. Vi ställer oss därför frågande till hur eleverna i årskurs 5 klarar av att hantera denna typ av läsning. I undersökningen visade det sig att någon elev i årskurs 5 anser att de får läsa bänkbok för sällan och när det sker är det endast korta stunder. Vår tolkning är att även dessa elever har bänkboksläsning som tidsfördriv. Eventuellt kan eleverna i årskurs 5 ta tillvara på "tidsfördrivsläsningen" på ett bättre sätt än eleverna i årskurs 2. Men samtidigt kan det innebära att eleverna aldrig kommer in i bokens handling och får således inget sammanhang av texten de läst.

Genom arbetet med vår uppsats har vi insett högläsningens betydelse även i mellanåren och inte bara i de tidiga skolåren. Vi argumenterar för att lärare behöver fortsätta med högläsning av skönlitterära böcker i högre årskurser eftersom elever fortfarande utvecklar sitt ordförråd. Elever får även höra hur ord betonas och uttalas men också hur texter kan läsas rytmiskt med bland annat konstpauser.

De övergripande tankar och pedagogiska konsekvenser som vi har skrivit fram ovan skulle vi ta hänsyn till i vårt yrkesutövande. Vi skulle arbeta aktivt och strukturerat för att lyfta fram läsningens betydelse för språk-, läs- och skrivutvecklingen för eleverna. Vid den individuella läsningen vill vi arbeta med någon form av uppföljning för att eleverna ska reflektera samt få möjlighet att nå till nästa utvecklingsnivå genom att exempelvis integrera med andra. Vi skulle avsätta planerad tid för individuell läsning så att samtliga elever får tillfälle att läsa enskilt och även försöka arbeta med miljön för att stimulera elevers läslust och läsro. En annan sak som vi har insett är att vi som lärare behöver inta en mer aktiv roll när eleverna väljer böcker för att hjälpa dem att hitta böcker som passar. Några tankar som vi har kring vårt arbete med högläsning är att vi som lärare ska läsa högt ofta i klassrummet, både för äldre och yngre elever, samt följa upp läsningen med exempelvis boksamtal. Vi vill också arbeta för att eleverna ska läsa högt för varandra eller för en vuxen eftersom de då får möjlighet att träna rytmen i läsningen. Vår ambition är att elever tidigt ska få öva på högläsning för att det ska bli naturligt för eleverna och att de ska känna sig trygga i situationen. Det centrala som vi bär med oss ut i verksamheten är att belysa läsningens syfte för eleverna samt göra dem medvetna om läsningens betydelse.

6.4 Vidare forskning

Högläsning och individuell läsning är ett brett område där det finns flera möjliga infallsvinklar för framtida forskning. Ett spår är högläsning där det skulle vara intressant att forska över en längre tidsperiod för att se om det skiljer sig i läs- och skrivutveckling mellan elever som får kontinuerlig högläsning och de som endast får lyssna till läsning sporadiskt. Något annat som skulle vara intressant att studera vidare är hur miljön påverkar elevers läslust samt läs- och skrivutveckling. Har grupprum, myshörna och avskärmningar någon funktion vid den individuella läsningen? Ytterligare ett område att forska vidare på är uppföljning av läsning. Hur viktig är responsen vid läsning för läs- och skrivutvecklingen? Varför inte använda boksamtal vid individuell läsning likväl som vid högläsning? Den möjliga vidare forskning vi lyft nu är främst ur ett elevperspektiv men man skulle kunna studera läsning ur ett lärarperspektiv. Ett alternativ skulle kunna vara att se vad lärare har för tankar om hur eleverna ska välja böcker samt vad deras roll är vid bokval. En annan möjlighet är att studera hur lärare arbetar med individuell läsning. Är läsningen strukturerad eller förekommer den endast som tidsfördriv? Vi tänker oss att man då gör en observationsstudie i kombination med intervju. Det finns fler infallsvinklar i detta forskningsområde och ovan har vi tagit upp några av dem.

7 Referenser

- Amborn, Helen & Hansson, Jan (1998). *Läsglädje i skolan – En bok om litteraturundervisning tillsammans med slukarålderns barn*. Stockholm: En bok för alla.
- Andersson, Peter & Wilhelmsson Ramshage, Bitte (u.u.). *Utbildning och lärande, Högskolan i Skövde: Institutionen för Kommunikation och information*.
- Bell, Judith (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Chambers, Adian (1993). *Böcker inom oss – om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Dalen, Monica (2004). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Davey Zeece, Pauline (2007). The style of reading and reading in style. [Elektronisk]. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 41-45. Tillgänglig på Internet: <http://www.springerlink.com/content/v1h2521085n846qh/>. Springer. Hämtad [2010-11-21].
- Dayton-Sakari, Mary & Jobe, Ronald (2003). Reluctant readers choose nonfiction. Just Give Me the Facts! [Elektronisk]. *Bockbird*, 2003, VOL. 41, NO1, s. 21. Tillgänglig på Internet: <http://www.literature.at/viewer.alo?objid=14734&scale=3.33&viewmode=fullscreen&page=23>. Hämtad [2010-10-31].
- Dominkovic´, Kerstin & Eriksson, Yvonne & Fellenius, Kerstin (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.
- Ejlertsson, Göran (2005). *Enkäten i praktiken. En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejvegård, Rolf (2003). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen Hagtvet, Bente (2004). *Språkstimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fridolfsson, Ingrid (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

- Gómez, Elsa (2008). *Faktaboken som pedagogisk resurs*. Lund: Studentlitteratur.
- Gouthro, Marilyn, Griffore, Janine & Armstrong, David (2003). *Think Literacy Success. The Report of the Expert Panel on Students at Risk in Ontario*. [Elektronisk]. Tillgänglig på Internet: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/literacyreport.pdf>. Ontario: Queen's Printer. Hämtad [2010-11-22].
- Hartman, Jan (2004). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter – En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Malmö högskola. Malmö: Holmbergs. (Malmö studies in educational sciences No. 33).
- Jørgensen, Kerstin (2001). *Lyckas med läsning: läs- och skrivinlärning i Nya Zeeland*. Stockholm: Bonnier utbildning AB.
- Kroksmark, Tomas (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kåreland, Lena (2009). *Barnboken i samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Kåreland, Lena (2007). Pappa Björn kokar gröt. *Pedagogiska magasinet*, nr 4, s. 48.
- Lantz, Annika (2007). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin (2010). [Elektronisk]. Tillgänglig på Internet: <http://www.ne.se/värdegrund>. Hämtad [101201].
- Nikolajeva, Maria (2004). *Barnbokens byggklossar*. Studentlitteratur: Lund.
- Norberg, Inger (2003). *LÄSlust och LÄTTläst. Allt för att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*. Lund: Studentlitteratur.
- Olin-Scheller, Christina (2007). Den vidgade textvärlden. *Pedagogiska magasinet*, nr 4, s. 42.
- Olsson, Henny & Sörensen, Stefan (2007). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Palm, Mimmi (2007). Inre bilder måste man lära sig se. *Pedagogiska magasinet*, nr 4, s. 54-56.

- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöstrand, Anna (2007). Ska vi ta med kakor? *Pedagogiska magasinet*, nr 4, s. 36-37.
- Skolverket (2007a). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Rapport nr 304. Stockholm: Statens Skolverk.
- Skolverket (2007b). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Rapport nr 205. Stockholm: Statens Skolverk.
- Skolverket (2006). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008). *Kursplan och betygskriterier för grundskolan, reviderad version 2008*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, Per-Gunnar & Starrin, Bengt (red.). (1996). *Kvalitativ studie i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, Jan (2007). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, Lev. S. (1999). *Tänkande och språk*. Stockholm: Daidalos AB.
- Wåhlin, Kristian & Asplund Carlsson, Maj (1994) *Barnens tre bibliotek. Läsning av fiktionsböcker i slukaråldern*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.

Bilaga 1

Enkät om litteraturläsning

Pojke Flicka

Årskurs 2 Årskurs 5

1. Vad läser du helst? Kryssa i tre alternativ.

Spänning Kärlek Djur

Fakta Sport Drama

Sagor Serier Dagstidning

Science Fiction Verklighetsberättelser

Frågor om högläsning

2. a) Hur ofta läser din lärare högt ur en bok?

Varje dag Flera gånger i veckan

En gång i veckan Aldrig

Om du har fyllt i rutan Aldrig, hoppa till fråga 3.

b) Vad tycker du om din lärares val av bok?

Bra Blandat Dåligt

3. a) Hur ofta läser ni elever högt i klassrummet?

Varje dag Flera gånger i veckan

En gång i veckan Aldrig

Om du har fyllt i rutan Aldrig, hoppa till fråga 4.

b) Vad tycker du om att läsa högt?

Roligt Roligt men jobbigt Tråkigt Tråkigt och jobbigt

Frågor om bänkbok

4. Hur väljer du bänkbok?

Kryssa i de två alternativ som stämmer bäst.

Med hjälp av min lärare

Med bibliotekariens hjälp

Efter eget intresse

Tips från en kamrat

Efter bokens utseende

5. Hur arbetar du vidare med bänkboken?

Flera kryssalternativ är möjliga.

Pratar om boken i klassen

Skriver om boken

Målar en bild

Inte alls

Annat sätt

Tack för hjälpen!

Bilaga 2

Intervjufrågor kring litteraturläsning

Frågor kring bänkbok

1. a) Om du ska välja en av de här fyra böckerna och ha som bänkbok, vilken skulle du välja? (Det är inte vad boken handlar om som är viktigt utan hur de ser ut inuti).

De fyra böckerna:

Bok 1. *Vad ska fröken säga?* Av Helen Bross och Kadri Ilves (2009). Boken har kort text i versaler med ungefär en kort mening på varje sida och stora färgbilder. Antal sidor; 61.

Bok 2. *Noa på taket.* Kirsten Ahlburg (2008). Boken är lättläst och är indelad i stycken med korta meningar. Texten är skriven i stort textsnitt och varje siduppslag har svart-vita bilder som täcker halva uppslaget. Antal sidor; 14.

Bok 3. *Mamma Mu klättrar i träd.* Jujja Wieslander och Sven Nordqvist (2005). Boken är en kapitelbok och har en blandning av text och färgbilder där texten dominerar. Antal sidor; 102.

Bok 4. *Berts bravader.* Anders Jacobsson och Sören Olsson (1991). En kapitelbok i dagboksform som endast innehåller några få svart-vita bilder. Antal sidor; 155.

- b) Varför väljer du den boken?
- c) Vad vill du att boken som du väljer som bänkbok ska handla om?
2. Vad tycker du om att läsa bänkbok? Varför?
3. Hur skulle du vilja arbeta vidare med bänkboken?
Ev. Skulle du vilja göra någonting mer med boken när du läst den? Skulle du exempelvis vilja berätta för en kamrat om innehållet, skriva om boken eller måla en bild?
4. Vad tycker du att du lär dig av att läsa bänkbok?
5. Vad gör du om du inte kan läsa ett ord eller vet vad som menas med ett ord?

Frågor kring högläsning

6. Vad tycker du om att läsa högt? Varför?

7. Berätta för mig vad ni läser när ni läser högt för varandra eller för läraren i skolan.
8. Brukar ni göra någonting med boken när ni läst en bit högt eller läst ut den?
9. Vad tycker du att du lär dig när du lyssnar till någon som läser högt?
10. Som sista fråga undrar jag om du vill läsa mer eller mindre i skolan? Varför?

Bilaga 3

Hej vårdnadshavare!

Vi är två studenter som läser till lärare för tidiga åldrar på Högskolan i Skövde. Vi går sista terminen och håller därmed på att skriva vårt examensarbete som handlar om litteraturläsning i skolan med inriktning på bänkbok. Vårt syfte är att jämföra några elevers tankar och upplevelser kring litteraturläsning med fokus på bänkbok i årskurs två och fem. För att kunna genomföra studien behöver vi intervjua några elever. Intervjuerna kommer att bandas, transkriberas och analyseras. Alla uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att inga personuppgifter kommer att publiceras.

Om vi ska kunna genomföra studien behöver vi ha ert och ert barns samtycke. Vi ber er skriva under lappen och lämna till klassföreståndaren så snart som möjligt då vi tänkt genomföra intervjuerna under vecka 39. Om ni har frågor angående intervjun så är det bara att höra av sig.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

Anna Claesson
073-7418182

Louise Elf
073-6781587

-
- Ja, vi samtycker till att medverka i studien.
- Nej, vi samtycker inte till att medverka i studien.

Barnets namn:

Vårdnadshavarens namn:
