



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att läsa med glädje –
en intervjustudie av åtta pedagogers arbete med barn
och läsning

Stina Eriksson och Karin Gustafsson

LAU370

Handledare: Tarja Alatalo

Examinator: Ulla Berglindh

Rapportnummer: HT08-2611-078



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Att läsa med glädje – en intervjustudie av åtta pedagogers arbete med barn och läsning

Författare: Stina Eriksson och Karin Gustafsson

Termin och år: Höstterminen 2008

Kursansvarig institution: Jan Carle och Maria Jansson: Sociologiska institutionen

Handledare: Tarja Alatalo

Examinator: Ulla Berglinde

Rapportnummer: HT08-2611-078

Nyckelord: Boksamtal, läsning, läslust, reflekterande läsning

Sammanfattning:

Syfte och frågeställningar

Uppsatsens syfte är att belysa hur pedagoger arbetar för att skapa och behålla läslust hos barn i de yngre åldrarna. Frågeställningarna är:

- Hur resonerar pedagoger om läslust?
- Hur kan pedagoger främja läslust hos barn i de yngre åldrarna?

Metod

Detta är en kvalitativ intervjustudie med åtta pedagoger verksamma inom förskola och skola. Utifrån deras subjektiva svar av sina erfarenheter kring det pedagogiska arbetet med barn och läsning söks svar på hur läslust kan främjas hos barn i de yngre åldrarna samt hur dessa pedagoger resonerar kring läslust. Analysen har genomförts genom läsning av det transkriberade intervjumaterialet. Rapporten är skriven utifrån ett sociokulturellt perspektiv och stöder sig på tidigare forskning i ämnet samt erfarenheter från vår verksamhetsförlagda utbildning.

Resultat

Studien visar att läslust kan uppstå då barn får tid till att läsa och då pedagoger utgår ifrån barns erfarenhetsvärld i arbetet med läsning. Ytterligare en viktig faktor är samtal och reflektion kring texter. Samtliga tillfrågade pedagoger i studien anser att läsning är viktigt för barn och att läslust innebär att barn känner glädje inför att läsa, att de läser mycket och av eget intresse.

Relevans för läraryrket

Läslust är betydelsefullt för människan därför att läsning berikar våra liv och vidgar våra perspektiv på världen. Läsförmågan utvecklas genom läsning och därmed är det viktigt att ha läslust även för detta ändamål. Vår målsättning är att studien ska utgöra ett bidrag till utbildningsvetenskaplig forskning och vår förhoppning är att studien kan leda till en ökad medvetenhet om vikten av att barn finner glädje i sin läsning.

Förord

Idén till denna studie uppkom ur ett gemensamt intresse för läsning. I vårt kommande yrke som pedagoger inom förskola och skola har vi en ambition om att utveckla läsundervisningen och vi ser den som mycket viktig. Våra erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen är att man kanske inte ger läsningen så mycket tid som den behöver.

Vi har skrivit arbetet tillsammans utifrån vår studie. Löpande genom texten anges referenser utan sidosangivelser, förutom då det handlar om citat direkt hämtade från källor. Här går vi medvetet emot de instruktioner som ges för examensarbetet eftersom vi anser att för många sidhänvisningar är onödiga och gör texten rörig samt strider mot traditioner i vetenskapligt skrivande. Vi följer således APA-manualen.

Stina Eriksson och Karin Gustafsson

Innehållsförteckning

INNEHÅLLSFÖRTECKNING	3
1. INLEDNING.....	4
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	5
1.2 TERMER OCH BEGREPP	5
1.2.1 <i>Yngre åldrar</i>	5
1.2.2 <i>Pedagog</i>	5
1.2.3 <i>Läslust</i>	5
2. TEORETISK ANKNYTNING.....	7
2.1 SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	7
2.2 VAD ÄR LÄSNING?.....	7
2.3 FÖRFÖRSTÅELSE OCH LÄSFÖRSTÅELSE	8
2.3.1 <i>Förförståelse</i>	8
2.3.2 <i>Att förstå en text - läsförståelse</i>	8
2.3.3 <i>Pedagogens arbete med läsförståelse</i>	9
2.4 MILJÖNS BETYDELSE FÖR LÄSNINGEN	11
2.5 REFLEKTERANDE LÄSNING	12
2.5.1 <i>Att samtala om texter</i>	12
2.5.2 <i>Boksamtal enligt Chambers</i>	12
2.5.3 <i>Metakognitionens betydelse</i>	13
2.5.4 <i>Språket som medierande verktyg för att förstå texter</i>	14
2.6 HÖGLÄSNING.....	14
3. METOD	16
3.1 VAL AV METOD	16
3.2 UTFORMNING AV INTERVJUPLAN.....	16
3.3 URVAL OCH AVGRÄNSNINGAR	17
3.4 GENOMFÖRANDE AV INTERVJUER	18
3.5 ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	18
3.6 ANALYSMETOD	18
3.7 STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET	19
4. RESULTAT OCH DISKUSSION.....	21
4.1 VIKTEN AV ATT LÄSA	21
4.2 GLÄDJE I ATT LÄSA	22
4.3 REFLEKTERANDE LÄSNING	23
4.4 HÖGLÄSNING.....	25
4.5 BARNNS ERFARENHETSVÄRLD.....	26
4.6 VAL AV BÖCKER.....	27
4.7 ATT SKAPA ETT INTRESSE FÖR BÖCKER	30
5. SLUTDISKUSSION.....	33
5.1 METODDISKUSSION	33
5.2 SLUTSATSER.....	33
5.3 SLUTORD.....	35
6. REFERENSER.....	36
BILAGA 1.....	39

1. Inledning

Läsning är att bli inbjuden till skolan, till samhället, till den värld som beskrivs med skrivna ord. Läsningen är en inbjudan till det gemensamma minnet av gårdagen, förankringen i här och nu och till de ord som innebär hopp om framtiden (Norberg 2003, s. 13).

Att få känna sig som en läsande människa är precis som citatet ovan beskriver, att få ta del av världen och samhället. Det är omvälvande och lustfyllt, genom att läsa vidgar man sin värld och får tillgång till nya dimensioner av vår tillvaro. Taube (2007) skriver att, genom skriften finns det talade orden kvar på papperet och ger möjlighet till eftertanke och reflektion. I den här uppsatsen skall vi försöka vidga synsättet på hur pedagoger arbetar med barns läslust. Genom att koppla tidigare forskning till åtta olika pedagogers tankar kring läsning och läslust, hoppas vi kunna finna lämpliga arbetssätt för att behålla barns glädje i att läsa.

Det är alla barns rätt att få lära sig läsa och skriva. Att läsa innebär så mycket mer än att bara kunna koda av bokstäver och ord. Man skall kunna förstå vad dessa ord betyder i ett sammanhang och man skall kunna tolka och relatera detta till olika sammanhang. Som lärare i dagens skola och förskola har man ett uppdrag att rusta eleverna inför ett samhälle med ett ständigt informationsflöde. I boken *Perspektiv på skolutveckling* kan man läsa: ”Uppdraget handlar alltså inte längre om att utbilda elever till ett givet samhälle utan snarare om att förse elever med en uppsättning färdigheter så att de själva kan möta det framtida samhället” (Folkesson m.fl. 2004, s. 46). Som lärare skall man alltså bidra till att barnet blir delaktigt i samhället. Detta innefattar såväl både värderingar och normer som specifika kunskaper. Läsning är onekligen en viktig del av barns och elevers vardag. För att kunna göra sig förstådd och för att kunna ta del av och leva i vårt samhälle måste man kunna läsa.

Skolans och förskolans uppgift är alltså att på ett djupare plan få barnen att reflektera och hantera de texter som de kommer att möta i samhället. Förutom att kunna läsa så att de klarar sig i en värld med ett ständigt informationsflöde handlar det om att kritiskt kunna granska och påverka denna värld. Det handlar om att kunna få barnen att förstå vad det skrivna ordet faktiskt kan innebära, att det kan förändra och påverka (Stensson 2006). Det handlar även om att få barn att finna glädjen i att läsa. Först då man fått uppleva andra människors tankar genom läsningen, då man fått känna att ens värld har vidgats och fått nya perspektiv, tror vi att man kan känna denna glädje. Pedagogens roll blir här viktig. I kursplanen för svenska i grundskolan står: ”Skolan skall i sin undervisning i svenska 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” (Skolverket 2000, s. 1).

I läroplanen (Lpo 94) betonas det sociala samspelets betydelse för språkutvecklingen. Man kan läsa att skönlitteratur är av stor betydelse för elevers förståelse för andra människor och för dess uppfattning av sin egen plats i samhället (Längsjö & Nilsson 2005). I förskolans läroplan, (Lpfö 98), kan man läsa att förskolan skall sträva efter att barn utvecklar en förmåga att lyssna, berätta och reflektera samt att barn skall utveckla sitt ord- och begreppsförråd, sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråket och att de skall få en förståelse för symbolers kommunikativa funktioner.

I dagens samhälle erbjuds barn och ungdomar en mängd olika medier. Att läsa böcker kräver en del tid och arbete. Intresset hos barn är ofta större för andra medier, såsom tv, datorer och tidningar eftersom detta av många uppfattas som mer lättbearbetat. I detta ligger ett problem, ju mindre man läser, desto svårare är det att få en förståelse och ett sammanhang kring det

man läser (Norberg 2003). Lundberg (1984) menar att för att bli en god läsare behöver man läsa mycket. Läslusten är således en viktig del av barns utveckling till goda läsare.

Den utbildningsvetenskapliga satsningen går ut på att utveckla praxisnära forskning. När forskningsfrågorna tas direkt från skolverksamheten kan de bidra till kunskapsutvecklingen inom läraryrkets centrala frågor (Askling 2006). Denna uppsats kommer inte att kunna ge några generella svar på hur läslust skapas, men genom vår undersökning hoppas vi kunna vidga uppfattningen om hur pedagoger kan arbeta för att främja läslust hos yngre barn. Den utbildningsvetenskapliga relevansen för detta arbete ryms således inom dessa ramar.

1.1 Syfte och frågeställningar

Eftersom läsning är viktig för barnens utveckling är det högst relevant att pedagogiskt arbeta för att väcka läslust hos barn. Uppsatsens syfte är att belysa hur pedagoger arbetar för att skapa och behålla läslust hos barn i de yngre åldrarna. Genom kvalitativa intervjuer med pedagoger, hoppas vi kunna bidra till att vidga kunskaperna om hur pedagoger kan arbeta med läsning i förskola och skola.

Studiens frågeställningar är:

- Hur resonerar pedagoger om läslust?
- Hur kan pedagoger främja läslust hos barn i de yngre åldrarna?

1.2 Termer och begrepp

Det är nödvändigt att klargöra viktiga begrepp och termer som kommer att användas i det följande. Detta för att det inte skall uppstå några missförstånd i vad vi eventuellt lägger för värdering i vissa begrepp och termer.

1.2.1 Yngre åldrar

I våra forskningsfrågor använder vi begreppet ”de yngre åldrarna”. Med detta menar vi barn som går i förskolan och upp till årskurs fem. Med andra ord barn som är mellan ett och tolv år. I vissa fall kommer även begreppet elever att förekomma, detta för att vi i just det avseendet då talar om barn i grundskolan, alltså de barn som går i årskurs ett till fem. I det avseendet vi skriver barn, menar vi barn i de yngre åldrarna, så som vi definierat ovan.

1.2.2 Pedagog

I uppsatsen används begreppet pedagog. Med detta avser vi lärare och förskollärare inom skola och förskola. Vi använder detta begrepp av praktiska skäl, då denna uppsats avser att undersöka hur lärare och förskollärare arbetar med läslust och barn i de yngre åldrarna. Det har därmed ingen betydelse i den skrivna texten om pedagogen är förskollärare eller lärare.

1.2.3 Läslust

Läslust är ett av de centrala begreppen i denna uppsats. Det kan råda delade meningar om vad begreppet står för och det är därför nödvändigt att klargöra vad vi lägger in för betydelse i detta begrepp.

Läslust är att känna glädje inför att läsa. Genom läsning vidgas uppfattningen om världen och man får uppleva fantasi, spänning, äventyr och glädje. Läsning är också ett sätt att ta till sig kunskap. Läslust är att uppfatta allt detta genom läsningen, att känna underhållning och att livet blir rikare av att läsa (Lundberg & Herrlin 2005).

Enligt Chambers (1993) händer det något när man läser en bok man tycker om. Man blir helt uppslukad och världen runtomkring försvinner. Man vill inte att boken skall ta slut men samtidigt kan man inte sluta läsa förrän den just är slut. Det här är grunden och början till läslust. Efter en sådan upplevelse vill man hitta en ny bok som är lika bra, man vill läsa mer och bli uppslukad av ett innehåll igen. Ytterligare en sak som händer när man känner läsglädje, menar Chambers, är att man måste prata om det man läst. Man vill veta hur andra personer uppfattar boken och vad det är som får en att känna det som boken framkallar inom en.

2. Teoretisk anknytning

Denna del behandlar vad tidigare forskning säger om barn och läslust. Litteraturen har valts utifrån våra frågeställningar och vårt syfte.

2.1 Sociokulturellt perspektiv

I detta arbete tas utgångspunkten ur det sociokulturella perspektivet. Lärande tar, enligt Säljö (2005), ur ett sådant perspektiv sin utgångspunkt i samspelet mellan individer. Detta innebär inte att man bortser från den enskilda individen och dess förmåga att lära, men den centrala frågan är att försöka ”se olika aktiviteter i samhället ur ett lärandeperspektiv, och att förstå samspelet mellan individer, kollektiv (...) och de resurser i form av teknik som finns utanför människan” (Säljö 2005, s. 20). Det handlar om händelser och sammanhang där individers och grupper förståelse för omvärlden ändras, där de förändrar sitt sätt att hantera och se på sin omvärld. Inom det sociokulturella området ses kommunikation som det centrala verktyget för människors samspel. Individer lär genom ett kommunikativt samspel med varandra. Utveckling och lärande sker när människor indirekt eller direkt samspekar med varandra inom ramar för praktiska och kulturella sammanhang. Genom kommunikation tolkar vi händelser och gör dem begripliga för oss, på så sätt skaffar vi oss erfarenhet (Säljö 2000).

Framträdande för det sociokulturella perspektivet är, som ovan nämnts, lärande i ett socialt sammanhang och av en social karaktär. Lärande är situationsbundet, hur en individ uppfattar ett fenomen är beroende av hur denne förstår den befintliga situationen. Således sker alltid lärande i en bestämd situation, man talar om situerat lärande och situerad kognition (Korp 2003). Lärande sker då individer utbyter erfarenheter, genom deltagande och kommunikation. Man talar om det intersubjektiva, vilket kan betraktas som det område där individerna möts och utbyter sina erfarenheter. Lärande sker med andra ord inom det intersubjektiva rummet, på sådana områden skapas mening (Dysthe 2001).

Lärande är alltså beroende av kontexten som en person befinner sig i. Olika kontexter kan innebära att en person uppfattar ett fenomen på olika sätt. Till exempel kan ordet damm i en text betyda vattendrag, medan ordet kan få en helt annan betydelse i en annan typ av text. Flera kontexter har tillsammans betydelse för lärande. I pedagogiska sammanhang framställer man ofta kontexter som flera koncentriskt cirklar runt den lärande, där varje cirkel utgör en kontext. Man konstruerar således lager av kontexter. En sociokulturell förståelse innebär att alla dessa kontexter är integrerade och bildar en väv där lärandet ingår (ibid).

2.2 Vad är läsning?

Lundberg (1999) menar att lära sig att läsa innebär att man först lär sig en bokstav i taget. På så sätt kommer man fram till hur den alfabetiska koden fungerar. Först efter detta förstår man att skrift även har en innebörd och en mening. Man kan alltså tala om egentlig läsning först när man kan ljuda sig igenom en text och förstå innebörden i denna. När texten får en mening och man förstår den, då kan man läsa. ”Läsning är alltid en fråga om både avkodning, identifiering av skrivna ord, och förståelse, tolkning av innebörder” (Lundberg 1999, s. 31).

Lundbergs forskning appellerar till det som de amerikanska forskarna Hoover och Gough (1990) sammanfattar i *The Simple View of Reading*:

What distinguishes reading is that the reader is exercising such abilities in response to graphic rather than acoustic signals, a feat requiring the reader decode the graphic shapes into linguistic

form. Thus, one central claim of the simple view is that reading consist of only two components, decoding and linguistic comprehension (Hoover and Gough, 1990, s.128).

Enligt denna definition är avkodning och förståelse de två komponenter som gör att man kan läsa. Båda komponenterna är lika viktiga, uteblir någon av dem sker alltså ingen läsning. Här kan läslusten vara en viktig aspekt.

Taube (2007) skriver i boken *Barns tidiga läsning* om hur Dalby (1992) utökat ”The Simple View of Reading” med ytterligare en faktor. Han definierar läsning som avkodning, förståelse och motivation. Läsaren måste alltså även vara motiverad för att kunna läsa.

2.3 Förförståelse och läsförståelse

Barn har olika erfarenheter med sig när de kommer till förskolan och skolan. De har kommit i kontakt med läsning i olika situationer och har bekantat sig på olika sätt i den skriftspråkliga världen. Alla barn har inte samma behov av att lära sig läsa och skriva. Individer har olika inlärningsstrategier och lär sig på skilda sätt, de behöver således olika slags stöd i sin inläring (Dahlgren m.fl. 1999).

2.3.1 Förförståelse

Individer uppfattar en text olika beroende på vilka tidigare förkunskaper och erfarenheter de har (Nasiell & Bjärbo 2007). Carlgren och Marton (2002) skriver om hur individer uppfattar och erfar saker olika beroende på tidigare erfarenheter. I en given situation finns det en mängd olika aspekter att urskilja och fokusera på. Om varje individ hade kunnat urskilja alla dessa aspekter samtidigt så hade alla människor uppfattat situationen på samma sätt. Men det är inte så här det går till, menar författarna. Varje individ uppfattar en given situation på olika sätt. Varje människa urskiljer och fokuserar olika perspektiv och relaterar dessa perspektiv till varandra på skilda sätt.

Att erfara något innebär att urskilja detta något från det sammanhang som det ingår i och relatera det till det sammanhanget – eller till andra sammanhang (...) Detta har att göra med det erfarnas – och erfarendets – struktur (ibid, s.132).

Enligt det sättet uppfattar och förstår alltså, som ovan nämnts, varje individ en text på olika sätt.

Läsning för barn har större förutsättning att bli lustfyllt då man som pedagog är medveten om barnens förförståelse och utgår ifrån denna i läsundervisningen. Då man möter barnen på den nivå de befinner sig och då man utifrån denna nivå bygger vidare, kan läsningen bli meningsfull och lustfylld (Norberg 2003). Barn lär sig i meningsfulla sammanhang och således kan läsning kännas meningsfull då pedagogen utgår ifrån barnens erfarenhetsvärld. I kursplanen för svenska i grundskolan kan man läsa: ”När eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter” (Skolverket 2000, s. 3).

2.3.2 Att förstå en text - läsförståelse

Enligt Lundberg och Herrlin (2005) så hänger läsförståelse och läslust samman. För att kunna känna läslust måste man ha en god läsförståelse. Omvänt gör läslust att läsförståelsen

förbättras. Redan innan barn kan läsa så vet de flesta om att en text har ett budskap. Till exempel kan många gissa vad det står i en bok med hjälp av bilderna och kanske kan de ljuda någon enstaka bokstav och på så sätt fundera ut vad det står. Denna gissning är ingenting som innebär ett problem, barn är naturliga meningssökare, men i längden vill man uppnå något mer. Barnen skall kunna läsa de ord som faktiskt finns i texten och de skall kunna grunda sin förståelse på dessa. Som tidigare nämnts är individens tidigare erfarenheter avgörande för hur texten kommer att uppfattas. När man läser är man aktiv och konstruerar innebörden av texten med hjälp av sina tidigare erfarenheter. För att detta skall kunna ske, krävs det att man kan koda av orden tillräckligt bra och snabbt för att kunna uppfatta sammanhang i meningar och för att förstå vad orden betyder.

Det som händer när vi tolkar och förstår en text är att vi läser mellan raderna. Med hjälp av våra tidigare kunskaper kan vi koppla det vi läser till något vi redan kan och vi kan gå djupare än den information som står i texten. Vi konstruerar egna föreställningar som inte står direkt i texten och genom dessa får vi meningarna att hänga ihop. Lundberg och Herrlin kallar detta för att vi gör inferenser. För att en text skall bli intressant behöver den lämna en del luckor, den måste ge utrymme för att kunna läsas mellan raderna. När vi läser söker vi efter ledtrådar i texten för att kunna skapa oss egna bilder av bokens värld, vi är med andra ord medkonstruktörer av texten.

Smith (1997) skriver om hur läsaren för in mening i texten. Han menar att språkets mening inte finns i de skrivna orden utan att det uppstår förståelse först då läsaren för in en mening i texten. Språk och språkförståelse innebär mycket mer än det som man ser genom skriftspråket. Smith talar om en texts ytstruktur och djupstruktur, där ytstrukturen är det som man kan se av den skrivna texten och där djupstrukturen är det som döljer sig bakom denna text. Alltså den tolkning som läsaren lägger in i texten, så som man förstår den.

Olika typer av texter påverkar vår förståelse på olika sätt, skriver Stensson (2006). Hon skiljer mellan faktatexter och skönlitterära texter. Stensson menar att i skolan så handlar läsning till största delen om att ta fram information och svara på frågor, det vill säga efferent läsning. När vi läser facklitteratur använder vi den efferenta läsningen, det vill säga att vi tar reda på information som lätt kan hittas i texten, för att göra den begriplig. I möten med skönlitteratur blir det besvärligt att plocka ut fakta utan att tolka. Stensson skiljer härmed mellan förståelse och tolkning och menar att förståelse är när vi försöker få fram exakta svar på frågor. När vi läser skönlitteratur så tar vi den till oss först när vi har gripits utav den, det handlar om känslor och nyfikenhet. Stensson kallar detta för estetisk läsning, en dynamisk process där varje enskild individ omtolkar och förstår texten. Det handlar om ett djupare möte mellan text och läsare vilket man inte på samma sätt upplever då man läser en faktatext.

2.3.3 Pedagogens arbete med läsförståelse

Att läsa kräver således mycket energi, särskilt innan man har blivit en van läsare. Bara att ordavkoda kräver stor möda i början. För att sedan kunna analysera och försöka förstå orden och meningarna behövs koncentration och energi (Lundberg & Herrlin 2005). Den fonologiska medvetenheten, det vill säga medvetenhet om kopplingen mellan bokstav och ljud, och förmågan att avkoda kan tränas genom olika former av språklekar, exempelvis rim och ramsor. Genom dessa kan barnen förstå språkets uppbyggnad, de blir medvetna om språkets ljud och dess symboler (Dahlgren m.fl. 1999). Lika tidsödande och energikrävande som det är att skapa en förståelse för texten man läser, lika mycket får man i utbyte, menar Lundberg och Herrlin (2005). Genom att skapa en inre värld av bilder och föreställningar vidgar man sin förståelse för omvärlden. När läsaren blir medveten om detta uppstår läslust.

Lundberg och Herrlin skriver att en viktig roll för pedagogen följaktligen blir att stödja barnen i detta arbete, att hjälpa dem att förstå hur mycket läsningen kan berika deras tillvaro. Om mödan blir för stor, om till exempel boken man läser innehåller svåra ord och långa meningar, så kommer för mycket av energin att gå åt till att bara försöka koda av orden. Man får ingen förståelse för själva texten. Kanske väljer man hellre då att avstå från läsande. Man använder hellre datorn eller TV:n för sin underhållnings skull. Lundberg och Herrlin menar att detta ger två viktiga pedagogiska konsekvenser. Den första är att man som pedagog måste hjälpa barnen att bli effektivare läsare. De sparar tid om de kan ordavkoda effektivt och läsningen blir på så sätt mer automatiserad. Det kan tränas till exempel genom att läsa texter som inte innehåller så svåra ord och som har en lättare meningsbyggnad. Den andra aspekten man bör tänka på som pedagog är att man måste hjälpa barnen att välja böcker. Texterna måste utgå ifrån barnens erfarenhetsvärld och ha betydelse för dem. Som pedagog bör man jobba med att väcka barnens intresse inför böckerna. Det kan man göra till exempel genom att prata om handlingen och läsa vissa kapitel högt tillsammans.

Smith (1993) menar att det ofta förekommer att lärare betraktar elevers förståelse som ett resultat av lärande istället för att betrakta det som det som ger mening åt texten. Ofta testar lärare elevers förståelse av en text genom så kallade läsförståelsetest. Smith menar dock att förståelse och lärande inte får blandas ihop. Man kan inte mäta förståelse som en kvantitet, förståelse är ett tillstånd då det inte längre finns någon osäkerhet. Alltså kan man inte mäta förståelsen med ett test utan endast individen själv kan avgöra om den förstått eller inte. Smith menar vidare att det naturligtvis finns vissa tecken som kan indikera på att en person inte förstår något, men ett slutgiltigt test måste ligga inom den egna individen själv. Att en elev inte kan svara på sin lärares frågor i ett läsförståelsetest behöver alltså inte innebära att eleven inte har förstått texten. Snarare är det så att eleven har tolkat texten på ett annat sätt än vad läraren har. Smith skriver:

Det är detta som många lärare har svårt att acceptera, att det bästa sättet att avgöra huruvida barnen begriper en bok eller en lektion ur deras eget perspektiv är inte att ge dem ett test utan att helt enkelt fråga: 'Förstod du det här?' (Smith 1993 s.107-108).

Korp (2003) skriver att inom det sociokulturella perspektivet avgörs förståelsen av ett fenomen av sociala konstruktioner, formade av historiska förutsättningar, med andra ord sociala, politiska och kulturella villkor. Hur olika personer lär sig och uppfattar ett fenomen är beroende av olika aspekter såsom kulturer, samhällsklasser och tidsepoker. Både våra kognitiva och metakognitiva strukturer är socialt och kulturellt beroende. Utifrån detta kan man förstå att ett läsförståelsetest inte är avgörande för vad ett barn har förstått ur en text.

Barn måste få strategier för hur man skapar förståelse när man läser och hur man skall göra för att komma in i en text, menar Stensson (2006). Många barn som läser är inte medvetna om vad de förstår respektive inte förstår av texten. Pedagogen behöver då förse barnen med olika strategier för att förstå en text. Det kan bland annat handla om att ibland stanna upp i läsningen och tänka efter och ställa sig själv frågor om vad texten handlar om. I skolverkets kursplan för svenska i grundskolan behandlas just detta: eleven skall "utveckla sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär" (Skolverket 2000, s. 2). Barnen måste också bli medvetna om sitt eget läsande, hur man gör när man läser och hur man tänker. Det handlar således om metakognition. Ett metakognitivt tänkande är nödvändigt för att barnet skall kunna förstå när olika strategier skall användas, hur man skall använda dem och varför. Om barn blir medvetna om sin egen förståelse och hur de skall tänka för att förstå mer av texten, kan detta ge dem

lust att ta sig an texter ur andra genrer (Stensson 2006). Att som pedagog jobba med barnens metakognitiva tänkande kan därmed bidra till en ökad läslust.

2.4 Miljöns betydelse för läsningen

Föregående avsnitt behandlade hur barns tidigare erfarenheter avgör hur de uppfattar en text. Det finns dock fler faktorer som påverkar hur en text uppfattas. I vilken miljö och i vilken situation barnet befinner sig påverkar hur det kommer att uppfatta en text. Alltså kan en text, vid två helt skilda tillfällen, betyda helt olika saker för ett barn (Nasiell & Bjärbo 2007).

Som ovan nämnts, är lärande ur ett sociokulturellt perspektiv, kontext- och situationsbundet. Korp (2003) menar att barn kan hantera två lika problem olika beroende på om de befinner sig i skolan eller i hemmet. För att man ska kunna dra några slutsatser om vad ett barn har förstått så måste man således vara medveten om barnets subjektiva konstruktion av den situation man befinner sig i.

Ett klassrum bör ha böcker att tillgå som passar alla barn. Det måste finnas många böcker, med skiftande innehåll och inom olika genrer. Böckerna måste också ha olika svårighetsgrad och vara olika långa, för att det skall finnas något som passar alla barn (Stensson 2006). I förskolans läroplan (Lpfö 98) beskrivs under uppdrag hur förskolan skall utveckla barns " eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa" (Lpfö 98 s. 5). Härmed är det viktigt att erbjuda barn böcker som visar på det svenska kulturarvet och även andra kulturer. Chambers (1995) menar att det är viktigt att böckerna görs synliga för barnen, att man "skyltar" med dem. Han menar också att speciella läsplatser bör ordnas till barnen. Dessa bör vara lugna och avskilda och göra det möjligt för barnen att koncentrera sig på läsningen. Vidare påpekar Chambers vikten av tillgång till bibliotek för att kunna erbjuda barnen ett varierat och rikt utbud av litteratur.

I en kunskapsöversikt från Skolverket (Limberg 2002) går att läsa om skolbibliotekens roll för den pedagogiska verksamheten och hur flera studier visar att skolbibliotekens viktigaste funktion är att väcka barns läslust. Detta genom ett stort utbud av litteratur och genom att anordna olika läs- och skrivprojekt. Skolbibliotekarien och pedagogen har här en viktig roll att skapa en kreativ miljö och ett utrymme för samtal och reflektion kring texter.

Ett bibliotek med många typer av medier liksom ett klassrum, där man samtalar, berättar, läser och skriver, lyssnar på varandra och på olika sätt tar del av varandras upplevelser är en i ordets djupaste mening kreativ miljö (Limberg 2002, s. 9).

Enligt Limberg är den pedagogiska miljön från förskolan och framåt viktig för barns språkutveckling. Skolbiblioteken ses som en viktig del i denna miljö och avgörande för att åstadkomma så kallade "flerstämmiga" läs- och skrivmiljöer.

Stanovich (1986) skriver om Matteuseffekten, uttrycket kommer av Matteusevangeliet 25:29: "Var och en som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har" (<http://sv.wikipedia.org/wiki/Matteuseffekten>). Matteuseffekten innebär att barn som tidigt lär sig att läsa får ett försprång i sin läsutveckling. Det försprånget är svårt att ta igen. Barn som är duktiga på att läsa läser mycket, och de barn som skulle behöva läsa mer och som ännu inte riktigt kommit in i böckernas värld, läser mindre (Stanovich 1986). Härav kan man förstå vikten av att föräldrar läser för sina barn hemma redan i tidig ålder. De barn som kommer från läsande hemmiljöer med föräldrar som läsande förebilder är oftast de

som har läslust och läser mycket, enligt Norberg (2003). I Taubes (2007) bok *Läsinläring och självförtroende* går att läsa om en studie där föräldrar fått delta aktivt i sina barns läsinläring. Studien gav ett överraskande positivt resultat. Barnen fick läsa högt för sina föräldrar en stund varje dag och anteckningar fördes kring vad som var svårt respektive lätt. Taube menar att föräldrar bör informeras om sina barns läsinläring och hur viktigt det är att överföra ett positivt förhållningssätt till läsning.

2.5 Reflekterande läsning

Genom att låta barn reflektera och få ta del av varandras upplevelser om böcker, får de en djupare bild av det lästa. Barns egen läsupplevelse berikas således av att de lyssnar på andras erfarenheter av en bok (Björk & Liberg 1996). I kursplanen för svenska i grundskolan står att eleven skall ”kunna samtala om frågor och ämnen hämtade från egna och andras erfarenheter, texter och bilder genom att ställa frågor, framföra egna åsikter och ge kommentarer” (Skolverket 2000, s. 4).

2.5.1 Att samtala om texter

Björk och Liberg (1996) skriver om barns tidiga läs- och skrivinläring. De menar att barn har lättare att ta till sig en text och får ett större intresse för att läsa den om man introducerar dem till texten innan. På så sätt kan man koppla barnens tidigare erfarenheter till texten och skapa förväntningar hos barnen att läsa den. Då barnen får svara på frågor angående texten får de förväntningar och blir intresserade av att läsa vidare. Genom att ställa frågor av karaktär ”vad tror du”, som är öppna och övergripande, får man en vidare läsupplevelse. Ställer man för detaljerade frågor som till exempel handlar om kläders färger eller liknande finns det en risk att man fastnar i oväsentligheter och spänningen kring läsningen försvinner. Genom att samtala om gemensamma läsupplevelser blir dessa upplevelser djupare och barnen lär sig att böcker är något som kan berika vår tillvaro.

Att få barnen att knyta an till egna erfarenheter och att diskutera och ifrågasätta för att på så sätt vidareutveckla innehållet i en text, är förmodligen lärarens viktigaste uppgift, oavsett vilket stadium man befinner sig på (ibid, s. 86).

I förskolans läroplan kan man under Uppdrag läsa följande:

Barnen skall få möjlighet att utveckla sin förmåga att iaktta och reflektera. Förskolan skall vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens (LpFö 98, s. 5-6).

Oavsett om barnet kan läsa eller inte, om det läser själv eller får lyssna till en bok när någon läser högt, är det alltså viktigt att gemensamt samtala och reflektera över innehållet. Detta, menar Björk och Liberg (1996), är något som skapar läslust hos barn. En förutsättning är dock att man har texter av kvalitet att samtala kring och att man som pedagog visar att man själv har ett intresse för texten. Som pedagog kan man berätta om böcker som man själv läst och visa barnen på vilket sätt man tycker om dem. Ett sådant här förhållningssätt medför att barnen uppfattar läsning som lustfyllt och intressant.

2.5.2 Boksamtal enligt Chambers

Aidan Chambers (1993) har utarbetat en särskild metod för att reflektera kring böcker, och som bygger på en särskild strategi. Utifrån ett antal bestämda frågor diskuteras en bok. Man

jämför bokens händelser med egna upplevda händelser. På samma sätt jämför man karaktärer i boken med verkliga personer man mött och känslor som boken kan frambringa med verkliga känslor man upplevt. Genom att jämföra bokens värld med den verkliga världen, och föra samman dessa två, kan man enligt Chambers upptäcka och lära sig saker om dessa båda världar. På liknande sätt kan man även jämföra olika böcker man läst med varandra. Det handlar helt enkelt om att koppla samman sina tidigare erfarenheter och upplevelser med bokens handling, och att tillsammans med andra samtala och jämföra dessa. Chambers skriver:

Boksamtal är ett sätt att ge form åt de tankar och känslor som väcks av boken och den tolkning (de tolkningar) vi tillsammans skapat ur texten – det av författarens fantasi styrda budskapet som vi tolkar på just det sätt som vi vill (ibid, s. 23).

Pedagogen har också en viktig roll i att få eleverna att våga visa känslor och prata om sina tankar som de upplever när de läser en text. Att få igång ett bra samtal om böcker innebär att barnen känner att allt de har att säga är värt att sägas. Det handlar inte om något slags läsförståelseövning, där pedagogen är den enda personen som har det rätta svaret. Utan det man är ute efter är varje enskild läsares reaktion och uppfattning av boken, menar Chambers. I kursplanen för svenska i grundskolan står under Mål att sträva mot att eleven skall ”utveckla sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera” (Skolverket 2000, s. 1).

2.5.3 Metakognitionens betydelse

Chambers (1993) skriver om hur samtal om böcker är beroende av minnen. Då man jämför texter med varandra eller kopplar texter till egna upplevda händelser, använder man sig av sina minnen från sitt eget liv och minnen från till exempel böcker man läst. De minnen som väcks och de associationer och jämförelser vi kan göra är en del av nöjet med att läsa, menar Chambers.

Utifrån detta kan vi förstå att samtal om böcker till stor del handlar om metakognition. För att kunna föra ett samtal om en bok och sätta ord på sina minnen och sina tidigare erfarenheter måste man vara medveten om dessa. Man tränar alltså sin metakognition. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) menar att: ”Barns förståelse utvecklas genom att de får reflektera kring ett specifikt innehåll av förståelsekaraktär, omkring innehållets struktur (för att förstå samband) samt kring sitt eget lärande”(ibid s. 105). Då barnen eller eleverna reflekterar kring hur de själva har tänkt och hur andra har tänkt om ett visst innehåll och vad man har lärt sig, handlar det om ett metakognitivt reflekterande, anser författarna.

Taube (2007) skriver i sin bok *Läsinläring och självförtroende* om hur den metakognitiva förmågan är av kritisk betydelse vid just läsning. Redan innan ett barn börjar läsa ställer det sig frågor om varför man skall läsa boken, vad syftet är. När barnet sedan läser relateras handlingen i texten till barnets tidigare erfarenheter och upplevelser. Om det är något läsaren inte förstår går denne kanske tillbaka i texten och jämför och kontrollerar innehållet. Efter läsningen sorterar läsaren medvetet ut relevant innehåll ur texten och bearbetar och strukturerar kognitivt denna information.

2.5.4 Språket som medierande verktyg för att förstå texter

Vygotskij skriver om medierande verktyg, vilket innebär alla slags stöttor och hjälp vid inlärningsprocesser. När man samtalar om böcker använder man således språket som ett medierande verktyg. När vi samtalar med varandra gör vi våra inre föreställningar och tankar synliga för andra människor. Vi får en reaktion från andra och vi kan föra ett resonemang om våra egna tankar. Språket är sålunda människans främsta redskap för att dela erfarenheter med varandra, också för att utveckla kunskaper (Dysthe 2001).

Det är också bryggan mellan 'yttre' och observerbara kommunikativa aktiviteter, och det 'inre', det vill säga vårt tänkande och vår föreställningsvärld. Språklig kommunikation, dess kategorier och begrepp, är således den medierande länken mellan social interaktion och individers tänkande (ibid, s. 220).

Inom den sociokulturella teorin talar man om hur vi genom kommunikativa processer blir medvetna om hur människor runt omkring oss uppfattar och förstår händelser. På detta sätt lär vi av varandra (ibid). Då vi samtalar om böcker använder vi alltså språket som ett medierande verktyg för att på ett djupare plan förstå textens handling och för att utbyta erfarenheter med varandra.

2.6 Högläsning

Barn som precis har lärt sig läsa behöver få tillgång till högläsning för att kunna förstå, se och känna glädje av sin läsning. Om inte pedagogen förmedlar dessa känslor, och visar att läsning är något lustfyllt, så finns det en risk att barnet tappar intresset (Norberg 2003). Högläsning är en viktig del i barns utveckling till läsare och bör inte ses som en förmån som bara ett fåtal barn har tillgång till. Högläsningen är inte heller något man skall ta till om det finns lite tid över, där andra ämnen ses som viktigare och får gå före (Björk & Liberg 1996). Stensson (2006) skriver att högläsningen är en viktig del i skolan. Det är en dynamisk process, där lyssnaren måste vara aktiv. Läsaren omtolkar texten och får fram egna bilder och tankar utifrån den text han eller hon lyssnat till.

När barnen lyssnar på sagor får de en förståelse för hur vårt skriftspråk fungerar. "Genom att lyssna på hur skriftspråket låter i olika litterära former, förbereder de sin egen läsning av olika texter och skaffar sig goda förebilder för hur de själva kan skriva texter av skilda slag" (Björk & Liberg 1996, s. 90). De får en förståelse för hur upplägget kan se ut, alltså en modell för läsandet. När läsaren läser tydligt och med inlevelse kan barnen själva bara genom att lyssna hänga med i texten utan att själva behöva jobba med lästekniken (Stensson 2006). Lundberg och Herrlin (2005) skriver att det är bland annat genom högläsning som barnen övar upp sitt ordförråd, sin fantasi och sin begreppsvärld. Redan i tidig ålder, när barnet inte själv kan läsa, väcks ett intresse och en lust inför mötet med andra texter. Författarna skriver att motivationen är en viktig del vid den tidiga läsinläringen, och genom positiva erfarenheter kan barnen vid senare tillfällen känna motivation till att läsa böcker.

När man läser en bok tillsammans skapas en gemenskap som barnen känner sig delaktig i. Texten man läser känns levande och genom att ställa frågor och diskutera kring den får barnen uppleva varandras tankar och upplevelser, skriver Lundberg och Herrlin. Stensson (2006) hävdar att vid högläsningen är det viktigt att barnen får tid till att stanna upp och samtala om boken. Här kan pedagogen ge strategier eller ställa frågor som leder tankarna vidare. Läs vidare om detta i stycket om reflekterande läsning.

Vygotskij (2001) talar om den närmaste utvecklingszonen som det som barnen snart kommer att klara av på egen hand, men som de för tillfället klarar av med stöd från någon annan. Vid högläsning kan boken som barnen får lyssna till ses som den närmaste utvecklingszonen (Norberg 2003). Således handlar det om att barnet lär sig i interaktion med en mer kompetent person där bland annat språket är det medierande verktyget. Vygotskij menar att den mer kompetenta personen kan vara ett stöd i barnets lärande genom att strukturera sammanhanget språkligt och ge barnet de verktyg det behöver för att kunna lära sig. Lärande sker alltså genom samverkan och kommer till uttryck då barnet blir mer delaktigt i denna (Dysthe 2001). Med hjälp av högläsning kan således barnet lyssna på litteratur och få träning i att förstå dess innebörd. Så småningom kommer barnet att kunna läsa boken själv, till en början med stöd av en mer kompetent person, för att sedan på egen hand klara av att läsa texten själv (Norberg 2003).

3. Metod

Nedan redogörs för valet av metod, genomförande, tolkning och analys.

3.1 Val av metod

Ett vanligt sätt att kategorisera forskning är att tala om kvantitativa och kvalitativa studier. I den förstnämnda söker man efter generaliseringar. Man samlar in fakta och letar efter mönster och symmetrier, som antas gälla generellt. Det kvalitativa synsättet bygger på att man tolkar och förstår de framkomna resultaten. Någon generalisering, förklaring eller förutsägelse behöver inte alltid förekomma (Stukát 2005). Då syftet med detta arbete var att undersöka hur pedagoger uppfattar och arbetar med barns läslust, inte generellt, utan som en inblick och ett bidrag till att vidga kunskaperna inom detta område, fann vi det lämpligt att använda oss av en kvalitativ metod.

Inom kvalitativ forskning finns det flera olika metoder att tillgå, bland annat kvalitativa intervjuer. Bryman (2001) skriver att inom kvalitativa intervjuer koncentrerar man sig på den intervjuades ståndpunkter. Man låter den intervjuade prata fritt i olika riktningar, då man är intresserad av vad denna person upplever vara relevant inom ämnet. I kvalitativa intervjuer finns inga styrda frågeformulär, utan intervjuaren kan ställa följdfrågor och följa den riktning som intervjupersonens svar ger. Kvalitativa intervjuer är därmed flexibla och följer ingen bestämd riktning, till skillnad från kvantitativa intervjuer, där man vill ha snabba svar som man enkelt kan bearbeta. Lantz (2007) skriver vidare om kvalitativa forskningsintervjuer. Hon menar att i den öppna kvalitativa intervjun är det möjligt att fånga en persons uppfattning och upplevelser, det blir därmed dessa uppfattningar och upplevelser som avgränsar fenomenet. Således blir det också olika intervjupersoners definitioner som avgränsar fenomenet, vilket gör att alla intervjuer kommer att få olika utfall. Då vi i denna uppsats ville finna svar på hur pedagoger definierar läslust och hur de jobbar för att främja barns läslust, fann vi det lämpligt att använda oss av kvalitativa intervjuer.

Vi är medvetna om att denna studie inte kan ge något generellt svar på hur pedagoger arbetar med barn och läslust. Då enbart åtta pedagoger intervjuats på ett begränsat geografiskt område, är det inte möjligt att dra några vidare generella slutsatser. Detta är heller inte syftet med undersökningen, då den avser att ge en inblick och en vidgad kunskapssyn inom området läslust.

3.2 Utformning av intervjuplan

Johansson och Svedner (2006) menar att den största svårigheten i utformandet av intervjufrågor är att formulera frågor så att de ger ett så uttömmande svar som möjligt. Frågorna skall vara av sådan karaktär att svaren på dessa kan spegla den intervjuades inställning och erfarenheter. Detta var något vi hade i åtanke då vi utformade vår intervjuplan. Vår avsikt var också att frågorna naturligt skulle ge oss följdfrågor under intervjuandets gång. Vi ville ge den intervjuade utrymme att göra utsvävningar och associationer kring ämnet.

Annika Lantz (2007) ger i boken *Intervjumetodik* råd om hur utformningen av en intervjuplan kan se ut. Man bör börja med närliggande frågor om den intervjuandes person, som kommer att vara av betydelse för undersökningen. Man bör sedan fortsätta med frågor som ger en logisk ordningsföljd, där första frågan har en vid karaktär och ger en första inblick i ämnet, menar Lantz. I vårt fall innebar detta en fråga om vad läsning innebär för respondenten och vi

fortsatte sedan vidare med frågor om läslust och arbetet med detta. Vi formulerade även ett antal hjälpfrågor, om respondenten skulle behöva stöd för att vidareutveckla sina svar. Dessa frågor var dock inte ämnade att lämnas ut till respondenten, då vi i så stor utsträckning som möjligt ville undvika att påverka respondentens svar och uppfattningar kring ämnet. Vi antog även att frågornas ordning skulle kunna komma att ändras under samtalets gång, då kvalitativa intervjuer avser att låta respondentens tankar och svar styra intervjuens riktning (Bryman 2001).

För att testa intervjuplanens disposition och hållbarhet genomförde vi en testintervju. Frågorna fungerade bra, intervjun flöt på och kändes hållbar inför kommande arbete. Intervjuplanen, med hjälpfrågor, finns som Bilaga 1.

3.3 Urval och avgränsningar

Stukat (2005) menar att man vid valet av undersökningsgrupp bör ha en ambition om att resultatet skall kunnas generaliseras till en större grupp än själva undersökningsgruppen. För att få en spridning av intervjuerna valde vi pedagoger som arbetar på sex olika skolor och förskolor och i två olika kommuner i Västsverige. Då tiden för detta arbete var begränsad valde vi att enbart intervjuar åtta pedagoger.

Bland de åtta pedagogerna ville vi få en spridning av åldersgrupper de arbetade med. Intervjuerna genomfördes därför med två förskollärare, två lärare i årskurs ett, två lärare i årskurs tre och två lärare i årskurs fem. En jämn könsfördelning eftersträvades men lyckades inte uppnås då antal manliga pedagoger är få. Därmed är sju av de intervjuade personerna kvinnor, en är man. Skolorna där pedagogerna arbetar valdes främst därför att vi på något sätt hade kontakter på skolan. Vi hade gjort vår verksamhetsförlagda utbildning på en av skolorna och genom denna även fått kontakt med en annan skola. En skola valdes av praktiska skäl, då den låg i vårt närområde. De övriga skolorna valdes då vi hade kontakter i personalen.

Nedan ges en kort presentation av varje intervjuperson, (namnen är figurerade för att inte utlämna någon av de berörda personerna):

De två pedagoger som arbetar i förskolan är Eva och Lisa. Eva är utbildad förskollärare och har arbetat elva år i yrket. För tillfället arbetar hon på en förskola med barn i åldrarna ett till fem år. Lisa har jobbat i 30 år och är även hon utbildad förskollärare. Just nu arbetar hon på en förskola med barn i fyraårsåldern.

Malin och Siv jobbar idag med barn i årskurs ett. Malin är utbildad grundskollärare 1-7, hon har jobbat i fyra år. Siv har jobbat i 35 år och är utbildad förskollärare, men arbetar i skolans årskurs ett.

I årskurs tre har vi intervjuat Kajsa och Ulla. Kajsa har arbetat i tolv år som grundskollärare 1-7, vilket hon är utbildad som. Ulla har arbetat i 35 år. Hon är utbildad till det som tidigare kallades lågstadielärare, alltså grundskolan år 1-3. Hon har även vidareutbildning i specialpedagogik.

Per och Frida har båda jobbat i 34 år och är utbildade till det som tidigare kallades mellanstadielärare, alltså behöriga att undervisa i årskurs 4-6. Båda arbetar just nu i en femteklass.

3.4 Genomförande av intervjuer

Före genomförandet av intervjuerna gavs respondenterna, genom e-post, möjlighet att ta del av frågorna. De flesta av intervjuerna genomfördes på dagtid på de skolor där pedagogerna arbetade. I tre av fallen skedde intervjuerna på pedagogernas privata hemarbetsplatser, eftersom detta lämpade sig bättre tidsmässigt. I den mån det fanns möjlighet genomförde vi intervjuerna tillsammans. Dock var så inte fallet vid fyra av intervjuerna, som vi genomförde ensamma, två var. När vi båda medverkade föll det sig naturligt att vi båda ställde frågorna. Tiden för intervjuerna var i genomsnitt femton minuter, beroende på hur mycket pedagogen hade att säga.

Varje intervju inleddes med att vi redogjorde för uppsatsens syfte och upplägg. Respondenten informerades om grundläggande etiska aspekter, se vidare om dessa i avsnitt 3.5 nedan. Vid slutet av varje intervju fick den berörda pedagogen möjlighet att tillägga egna tankar och åsikter, om så behövdes. Intervjuerna spelades in på ett portabelt fickminne, då vi på ett mer uppmärksamt sätt ville kunna delta i samtalen och inte behöva anteckna under tiden. Respondenten fick information om att denne kommer att få läsa och godkänna det transkriberade intervjumaterialet. Detta eftersom vi ville försäkra oss om att vi förstätt det som sagts under intervjun på ett korrekt sätt.

3.5 Etiska överväganden

I Brymans (2001) bok *Samhällsvetenskapliga metoder* kan man läsa om de fyra grundläggande principerna för etiska frågor inom forskning. Dessa är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa fyra principer har vi haft i åtanke då vi genomfört intervjuerna.

De berörda personerna informerades (informationskravet) om det frivilliga deltagandet och att de när som helst hade rätt att avbryta intervjun. De informerades även om uppsatsens och undersökningens syfte och vilka frågor som skulle finnas med under intervjun. De medverkande personerna hade själva rätt att bestämma om de ville delta i intervjun eller inte (samtyckeskravet). Vidare informerades intervjupersonerna om att deras identitet inte skulle komma att avslöjas, (konfidentialitetskravet), och att det inspelade materialet endast skulle användas i forskningssyfte och enbart vara tillgängligt för oss, (nyttjandekravet) (Bryman 2001).

3.6 Analysmetod

Lantz (2007) menar att kvalitativa analyser är mer än bara en beskrivning. ”Analysen är differentieringen av det globalt upplevda, sökandet efter vilka drag eller sammanhang som ligger ’dolda’ i den globalt uppfattade helheten” (ibid, s. 99). Vidare menar Lantz att en sammanfattning av olika personers tankar och åsikter inte alltid behöver innebära en analys och vidare förståelse av det undersökta problemet. Kvalitativa analysers giltighet och värde påverkas således av hur kopplingar mellan upplevelser av problemet globalt respektive analysmässigt uppfattas. På detta sätt har vi försökt koppla vår tolkning och analys av intervjuerna till tidigare forskning och erfarenheter kring läslust i stort.

I arbetet med analysen finns det en risk för en subjektiv tolkning eftersom vi har en tidigare erfarenhet kring läslust och vad detta innebär. Dock har vi i så stor utsträckning som möjligt försökt vara objektiva i våra tolkningar av intervjuerna. Genom att transkribera intervjuerna

ordagrant och läsa dessa texter oberoende av andra texter har vi försökt sammanställa en så korrekt tolkning som möjligt. Patel och Davidson (1994) menar att den förförståelse och kunskap som forskaren har är en tillgång och inte ett hinder för att förstå och tolka de intervjuades svar. De talar om den hermeneutiska cirkeln, att man ställer helheten i relation till delarna och pendlar mellan helhet och delar för att på ett så fullständigt sätt som möjligt nå en förståelse. På detta sätt har vi i flera omgångar läst de transkriberade intervjuerna och försökt förstå dem i sin helhet. Vi har sedan läst olika delar av dem var för sig och försökt att tolka och förstå dessa.

De inspelade intervjuerna lästes igenom ett antal gånger för att kunna finna möjliga samband och skillnader i intervjupersonernas svar. Detta resulterade i sju tematiska kategorier. Dessa är: Vikten av att läsa, Glädje i att läsa, Reflekterande läsning, Högläsning, Barns erfarenhetsvärld, Val av böcker samt Att skapa ett intresse för böcker.

Kvale (1997) skriver om metoden för meningskoncentration. Denna metod har använts i resultatdelen, vilket innebär att vi har omformulerat de meningar som intervjupersonerna säger i mer koncis form. Långa uttalande har skrivits ihop till kortare meningar, där den väsentliga innebörden har behållits. Vissa citat har dock redovisats i sin helhet för att tydliggöra och styrka det intervjupersonerna uttalat sig om.

3.7 Studiens tillförlitlighet

Lantz (2007) menar att en kvalitativ undersöknings giltighet avgörs av hur resultatet på ett allmängiltigt sätt ökar förståelsen kring det undersökta ämnet. Hur data och resultat återspeglas i källan har även det betydelse för undersökningens giltighet. Det är alltså viktigt på vilket sätt man ställer frågorna i en intervju. För att kunna återspegla källan på ett tillförlitligt sätt strävade vi efter att ställa frågor som inte kunde uppfattas som ledande. Vi gav intervjupersonerna möjlighet att uttrycka sin tankar fritt.

En nackdel med intervjuer kan enligt Johansson och Svedner (2006) vara att intervjuaren, genom sina frågor, omedvetet påverkar respondentens svar. Genom intervjuarens sätt att uttrycka sig kan i vissa fall dennes värderingar och förväntningar påverka svaren. Detta är något vi försökt tänka på under intervjuernas gång. Frågorna har ställts på ett öppet sätt och utan innebörd av värderingar.

Reliabiliteten, menar Stukát (2005), är beroende av hur vi som intervjuare uppfattar den intervjuades svar och också om personen i fråga talar sanning. Avgörande för en persons svar kan också vara i vilken situation denne befinner sig, på vilket humör den är och hur denne upplever att bli intervjuad och samtidigt inspelad. Dock lade vi inte märke till några sådana problem, alla intervjupersoner upplevdes bekväma i situationen och verkade inte ha några problem med att samtalet spelades in.

Tillförlitligheten påverkas också av hur vi analyserar och tolkar de intervjuades svar. För att öka tillförlitligheten lät vi intervjupersonerna ta del av och kontrollera de transkriberade texterna. Dock är det i slutändan ofrånkomligt att analysen sker utifrån våra tolkningar, vi har dock i största möjliga mån försökt att vara objektiva.

En kvalitativ studie går inte ut på att generalisera, utan på att förstå olika företeelser. Stukát (2005) menar dock att resultatet blir mer trovärdigt om många säger samma saker. Våra

intervjupersoner är från flera olika skolor, vilket också gynnar trovärdigheten eftersom det minskar risken att de uttalar sig med samma skolkultur i sin förförståelse.

4. Resultat och diskussion

Syftet med undersökningen var att få en inblick i hur åtta olika pedagoger arbetar med barn och läsning. Vi ville också veta hur de ser på barn och läsning och vad läslust är för dem. Ett mål med vår studie var att bidra till utbildningsvetenskaplig forskning och det målet hoppas vi ha kunnat uppfylla. Nedan följer resultatet av den intervjustudie som genomförts, indelat i de kategorier vi fann. Dessa är: Vikten av att läsa, Glädje i att läsa, Reflekterande läsning, Högläsning, Barns erfarenhetsvärld, Val av böcker och Att skapa intresse för böcker. Resultatet kopplas genom diskussion löpande till de centrala delarna i litteraturgenomgången samt våra egna erfarenheter från våra verksamhetsförlagda utbildningsperioder, (som utförts i förskolan och årskurs ett till fyra).

4.1 Vikten av att läsa

Samtliga pedagoger anser att läsning är mycket viktigt för barn. Fyra av dem, Siv, Lisa, Frida och Per, påpekar att läsning är avgörande för hur barnen klarar sig i skolan. De menar att barns läsförmåga påverkar hur de klarar övriga skolämnena.

Att lära sig läsa är det allra viktigaste för att man ska klara sig. Alla skolämnena bygger på läsning, har man inte en god läsgrund då har man till exempel svårt att klara matematiken (Siv).

Kajsa, som arbetar med en trea, påpekar att läsning är viktigt för upplevelsernas och verklighetsflyktens skull. Hon menar att läsning gör att man får drömma sig in i andra världar och ta andras perspektiv, vilket är av stor betydelse för barn. Därmed menar hon att läsning är en viktig del i barns utveckling och läsglädje och läslust måste vara prioriterat i skolan. Även Frida, (årskurs fem), påpekar att barn får vidga sin fantasi genom läsning. Hon menar att de kan få lärdom och stöd på vägen av böcker, hon talar även om att böcker kan ge visdom.

Malin, (årskurs ett), talar om hur viktig läsning är för barns språkutveckling. Hon påpekar vikten av högläsning, så att barnen får en litterär förebild och får lyssna till språket.

Diskussion

Kajsa påpekar, som ovan nämnts, att läsning är viktigt för att barn ska få uppleva världen på ett nytt sätt och få ta andras perspektiv. Även Frida påpekar detta genom att tala om bland annat barns fantasi. Lundberg och Herrlin (2005) bekräftar att man genom läsning får känna glädje och spänning, man får vidga sin värld genom de upplevelser som boken ger. Detta, menar Lundberg och Herrlin, är ett starkt skäl till att stimulera barns lust till läsning i skolan.

Hälften av intervjupersonerna talar om läsningens betydelse för skolan. Om barnen inte kan läsa får de svårare att klara skolämnena. Malin talar om läsningens betydelse för barns språkutveckling. Endast två av de tillfrågade pedagogerna nämner vad läsning spelar för roll för barnens utveckling i samhället, det vill säga att kunna ta andras perspektiv, kunna göra kopplingar till andra händelser och få en förståelse för olika fenomen.

Stensson (2006) skriver att idag fokuseras oftast läsningen ur ett nyttoperspektiv, eleverna klarar inte de nationella proven i årskurs nio eftersom de inte uppfyller målen för läsning genom sin skoltid. Men läsning innebär mycket mer än så, menar Stensson. De unga måste lära sig att reflektera och tolka kring det lästa, de måste lära sig att läsa på ett djupare sätt. Ur ett demokratiskt synsätt är denna form av läsning den man borde fokusera på, menar

Stensson. De flesta av de tillfrågade pedagogerna nämner, precis som Stensson, vikten av att läsa för att klara skolarbetet.

Stensson menar vidare att det sällan lyfts fram hur viktig läsningen är för att barn skall kunna klara sig i en globaliserad värld. Hon menar att skolans mål med läsningen måste vara att lära barn att reflektera över sin omvärld. Att pedagogerna inte tar upp denna aspekt skulle kunna ha ett samband med hur vi ställde frågan och i vilken diskurs vi befann oss. Vi frågade hur de såg på barn och läsning i sin roll som pedagog och vi befann oss inom skolans gränser. Kanske är detta en anledning till att de flesta påpekar vikten av läsning för skolans skull. Vi menar dock att läsning borde ses som en del i barns personliga utveckling även inom skolans diskurs. I kursplanen för svenska i grundskolan kan man läsa: "Språket och litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten (...) Svenskämnet syftar till att stärka elevernas identitet och förståelse för människor med olika kulturell bakgrund" (Skolverket 2000, s. 1).

4.2 Glädje i att läsa

Gemensamt för alla tillfrågade pedagoger är att de ser på läslust som något som innebär att barn tycker att det är roligt att läsa. De menar att barn har läslust då de frivilligt hämtar en bok och läser den, att de läser av eget intresse.

Läslust för barnen är då man ser att de är helt uppslukade och att de tycker det är roligt att vilja läsa (Ulla).

Frida, som arbetar i årskurs fem, menar att barn har läslust då de kan skapa egna inre bilder utifrån den lästa texten. Då barn spontant kan göra kopplingar till händelser de varit med om tidigare och då de känner igen sig i boken, har de läslust. Hon säger också att när barn låter sin fantasi flöda genom läsningen har de läslust.

Gemensamt för de två pedagoger som arbetar med de yngsta barnen i förskolan, alltså barn i åldrarna ett till fem år, är att de anser att läslust är när barnen låtsasläser och samtalar om innehåll i böcker med varandra. Eva menar att hon ser att barnen har läslust då de sitter med böcker och låtsasläser och att de hittar på egna sagor och berättar och läser för varandra. Även Lisa menar att hon ser att barn har läslust då de frivilligt väljer böcker och sätter sig ned tillsammans och bläddrar i dem. Det uppstår en dialog om boken mellan barnen och mellan henne och barnen. Hennes formulering av läslust är följande:

När barn blir träffade av böcker. Att det blir nyfikna på en bok och inte kan hålla sig från att ta i dem och läsa de (Lisa).

Lisa säger också att då hon väljer böcker att läsa för barnen tänker hon ofta på vilka böcker hon själv tycker om, hon menar att barnen märker om man tycker om boken man läser eller inte. Hon vill förmedla en känsla av glädje till barnen. Även Eva tycker att det är viktigt att barnen skall få känna glädje till att läsa och skriva och att de skall få ett intresse för detta. Därför, säger hon, pratar de mycket om bokstäver om barnen är intresserade utav det och när barnen leker och skriver på låtsas ber hon dem läsa högt för henne.

Diskussion

Liksom Lundberg och Herrlin (2005), tycks samtliga pedagoger i undersökningen mena att barn har läslust när de känner och visar glädje inför att läsa. Frida menar att läslust är då barnen låter sin fantasi flöda. Även detta är något man kan finna i Lundbergs och Herrlins

definition. De skriver att genom läsning får man uppleva fantasi och glädje och det är när man är medveten om detta och kan uppfatta detta, som läslust uppstår.

Ytterligare en sak som händer när man känner läsglädje, menar Chambers (1993), är att man måste prata om det man läst. Detta påpekar de pedagoger som arbetar med barn i förskolan. De anser båda att barn visar läslust genom att vilja samtala om böckerna man läst, både med varandra och med pedagogen. I förskolan kan barnen oftast inte läsa själva och kanske kan det vara därför som pedagogerna anser att läslusten handlar om att samtala om innehållet. Att texten barnen fått lyssna till får sin betydelse genom samtalet. För barn som går i skolan och oftast kan läsa själva, talar pedagogerna mer om att läslust är att barnen vill läsa själva och känner glädje inför detta. De vill läsa mycket och texten får betydelse genom den egna läsningen.

4.3 Reflekterande läsning

Samtliga pedagoger säger att de vid något tillfälle samtalar om böcker tillsammans med barnen. Detta kan ske på lite olika sätt. Några samtalar kring högläsning böcker medan andra delar in barnen i mindre läsgrupper och låter dem samtala tillsammans. Endast två pedagoger arbetar utpräglat med reflekterande läsning. En av dessa är Ulla, som arbetar i en trea, hon låter barnen samtala och reflektera på ett strukturerat sätt om allt som de läser, både enskild läsning och högläsning. Barnen är indelade i par och samtalar och reflekterar tillsammans. Hon menar att detta arbetssätt ger barnen mycket.

Många barn sitter bara med och låtsas lyssna, men med det reflekterande arbetssättet så måste de koppla in sina tankar. Det måste koppla det jag läser till sin egen verklighet (Ulla).

Eva och Lisa, som båda arbetar i förskolan, säger att de försöker samtala om böcker i den mån det finns möjlighet. De menar att det kan bero på situationen, ibland läser man för att det finns en liten stund över innan man ska äta eller gå ut till exempel. Vid sådana tillfällen finns tiden för samtal och reflektion oftast inte. Eva menar att hon har en ambition om att reflektera över läsningen, men att det inte alltid blir så. Ibland pratar de om budskapet som boken har och ibland stannar hon upp i texten medan hon läser högt för barnen och frågar dem vad de tror ska hända och så vidare. Lisa säger att hon brukar försöka styra barnens samtal så att det skall handla om bokens innehåll. Annars blir det lätt att barnen associerar lite för mycket och hamnar långt ifrån bokens innehåll, menar hon.

Siv berättar att hon använder sig av samtal kring böcker, med sin etta, i samband med biblioteksbesök. När barnen har lånat en bok så får de berätta för varandra varför de har lånat just den boken och vad den handlar om. Tillsammans pratar man alltså om innehållet i böckerna.

Gemensamt för alla åtta pedagogerna är att de strävar efter att hjälpa barnen att koppla böckers innehåll till sina egna erfarenheter och händelser som de själva upplevt. Malin i förskolan säger:

När vi läser i mindre grupper försöker vi hela tiden knyta an till det som de läst och fråga om de känner igen sig i handlingen, om de har upplevt samma sak själva eller om de kan tänka sig att detta är något som skulle kunna hända dem. Vi kopplar innehållet till barnens egna tankar (Malin).

Även Kajsa jobbar med läsgrupper i sin trea. Hon delar in barnen i grupper och de får tillsammans läsa och diskutera innehållet i böckerna. Hon jobbar utifrån modellen med boksamtal (modell enligt Chambers, se kapitel 2.5.2). Som pedagog tycker hon att det är viktigt att hon själv har läst böckerna som barnen läser, så att hon kan vara med och diskutera och vet vad böckerna handlar om. Hon jobbar också med något som hon kallar för reflektionsböcker. I dessa böcker får barnen skriva ned vad de tror skall hända i boken som de läser och hur det skulle kunna ha blivit om handlingen varit annorlunda på något sätt.

För Frida, som har en femma, är det centralt att samtala om böcker och hon säger att hon tycker att det är jätteroligt. Ibland berättar hon för barnen om böcker som hon själv har läst. Det kan hända att någon av barnens föräldrar har läst samma bok och att de kan känna igen sig, säger hon. Hon vill genom detta visa att hon känner glädje i att läsa böcker och överföra det till barnen, att hon är en läsande person. Förutsättningarna för att skapa läslust hos barn menar Frida är att ha ett reflekterande förhållningssätt till litteratur. Att prata om böcker och berätta om böcker, även sådana som hon själv har läst.

Samtal om böcker kan vara bra tycker Per, som också jobbar med en femma, men samtidigt måste barnen få känna att de ibland bara lämnas fria åt sin läsning. Därför använder han sig av reflekterande läsning i vissa bestämda sammanhang, till exempel då de läser böcker av klassuppsättning och alla läser samma bok, eller när han läser högt för dem. Men när barnen läser i det som han kallar för bänkböcker, en bok som barnet själv har valt och läser på egen hand, då samtalar man inte om innehållet.

Det är också viktigt tycker jag att de ska få läsa utan att det är någon annan uppgift med, att det inte finns något annat krav förutom att det skall få läsa sin bok i lugn och ro. Det ska liksom bara vara gott att få sitta och läsa (Per).

Diskussion

Samtliga pedagoger nämner att de vid något tillfälle samtalade om böcker tillsammans med barnen. Endast två av de tillfrågade pedagogerna berättar att de jobbar utpräglat med reflekterande läsning och boksamtal, dessa två arbetar båda i skolan, i årskurs ett och tre. De övriga pedagogerna verkar ha en ambition om att samtala kring böcker, men de gör det bara vid vissa tillfällen. Några nämner tidsbristen, vilket vi tror kan vara den största anledningen. Alla tillfrågade pedagoger pratar om vikten av att utgå ifrån barnens erfarenhetsvärld. Läsningen blir lustfylld och meningsfull om barnen kan koppla innehållet till sin egen verklighet. Trots detta är det bara två som jobbar utpräglat med reflekterande läsning. Kanske kan det bero på att pedagogerna inte har verktygen, att de inte vet vilka metoder som finns för att jobba med reflekterande läsning. Kanske kan det också bero på traditioner. Arbetet med tyst läsning och högläsning är det "traditionella" arbetssättet i skolan och kanske har samtal om det lästa inte fått samma utrymme i läsundervisningen. De flesta av pedagogerna utbildade sig för många år sedan, att samtala om böcker och reflektera över dessa kan vara något som blivit känt på senare år och som inte ingick i dessa pedagogers utbildning.

De två pedagoger som arbetar utpräglat med reflekterande läsning är båda verksamma inom skolan. Kanske kan det vara lättare att jobba organiserat kring samtal om böcker just i skolan. I förskolan, där barnen inte är så gamla, kan det vara svårt att genomföra längre organiserade aktiviteter.

Frida i årskurs fem berättar om sitt förhållningssätt till böcker och att hon vill överföra det till barnen. Detta är något som Björk och Liberg (1996) skriver om. Som pedagog bör man visa att man själv har ett intresse för texten, berätta om böcker som man själv har läst och visa

barnen på vilket sätt man tycker om dem. Ett sådant här förhållningssätt medför att barnen kanske lär sig att uppfatta läsning som lustfyllt.

De flesta av pedagogerna berättar att de brukar ställa frågor till barnen medan de läser. Bland annat berättar Eva hur hon ställer frågor, till sina barn i förskolan, av karaktären ”vad tror du”. Björk och Liberg (1996) menar att det är precis sådana här frågor man skall ställa till barnen då man läser. Genom att ställa frågor av karaktär ”vad tror du”, som är öppna och övergripande, får barnen en vidare läsoplevelse och blir nyfikna och vill läsa vidare.

Per tar upp tyst läsning av bänkbok och menar att barnen ibland måste få sitta i lugn och ro och bara läsa, utan att det är några andra uppgifter med, såsom reflektion och frågor kring texten. Man kan då fråga sig hur det i dessa situationer går för de barn som inte har väckt sin läslust? Vår erfarenhet från den verksamhetsförlagda utbildningen är att lärare ofta låter eleverna läsa tyst i sina bänkböcker. Vi tror att det kan finnas en risk att detta sker på bekostnad av reflektion och boksamtal. Då barnen läser tyst i sina böcker har pedagogen ingen möjlighet att veta om barnen verkligen läser och förstår, eller om de bara sitter och vänder blad i sin bok. Detta är en av anledningarna till att samtal om det man läser är av stor betydelse. Med hjälp av dessa reflektioner kan pedagogen ta reda på om barnen förstår det som de läser.

Som ovan nämnts arbetar alla de tillfrågade pedagogerna på något sätt med reflekterande läsning, men inte i så stor utsträckning. Vi tror att det är viktigt är att samtala om allt man läser för att barnen skall kunna bygga upp en förmåga att kunna reflektera och koppla till sig själva och andra. Chambers (1993) skriver att det är viktigt att inte bara samtala om vissa bestämda böcker utan om all slags text, från skyltar med enstaka ord på till långa skönlitterära böcker.

4.4 Högläsning

I studien är det endast en av pedagogerna som tycker att arbetet med högläsning inte fungerar som hon vill. Kajsa, i trean, säger att hon tycker att hon använder högläsning alldeles för dåligt. Hon skulle vilja att de samtalade mer om böckerna som de läser högt och att de gjorde detta oftare. Av de övriga pedagogerna i studien berättar samtliga att de jobbar mycket med högläsning. De läser högt både i helgrupper och i mindre grupper. Pedagogerna talar om olika strategier och tankar som de har kring högläsningen.

Lisa talar om den ”oskrivna regeln” i förskolan att man läser för barnen efter maten, den så kallade läsvilan. I hennes arbetslag arbetar man inte så. Istället har man valt att läsa vid flera tillfällen under dagen och man ser dessa stunder som viktiga för barnen. Man läser bland annat utomhus och ibland under samlingar. Hon ser arbetet med högläsning som viktigt för barnens fantasi. Hon menar att barn idag möts av en mängd olika ”snabba intryck” genom tv. Det är många bilder med många olika budskap på en gång. Läsning däremot, innebär att barnen får skapa sina egna inre bilder utifrån sin egen fantasi, detta vill hon som pedagog hjälpa barnen med. Eva, som också jobbar i förskolan, använder sig av lite olika strategier när hon läser högt för barnen. Ibland läser hon från första sidan till sista sidan i boken. Ibland är barnen otåliga och då väljer hon ut vissa delar av boken och pratar om bilderna.

Talböcker är enligt Per en annan form av högläsning. Han menar att det kan vara nyttigt för barnen att höra någon annan läsa än honom och att barnen tycker att det är roligt med variation. Ulla, som använder sig av reflekterande läsning, har en speciell strategi när hon

läser högt för barnen. Hon stannar upp vid vissa bestämda ställen i texten och ber barnen att koppla innehållet till sig själv, till världen och till andra texter som de har läst. Frida nämner att de böcker hon väljer att läsa högt för barnen har ett bestämt syfte. Hon väljer böcker, som hon själv uttrycker, ”av god kvalitet”.

Diskussion

Björk och Liberg (1996) menar att högläsning inte bör vara något man tar till då det finns lite tid över. Det bör ses som en viktig aktivitet. Detta verkar många pedagoger vara ense om, de berättar om hur de har organiserad högläsningstid och där samtalet är en viktig del av processen. Ur ett sociokulturellt perspektiv är högläsning av stor betydelse för lärandet. Barn lär sig i interaktion med en mer kompetent person och vid högläsning kan den som läser boken ses som den mer kompetente. Med hjälp av språket som medierande verktyg kan barnet förstå hur en text är uppbyggd och på så sätt träna sin egen läsning (Norberg 2003).

Lisa säger att hon genom högläsning vill hjälpa barnen att skapa egna inre bilder utifrån sin fantasi. Till skillnad från tv och andra medier, där man får alla intryck serverade, ger böckerna möjlighet till att låta fantasin flöda. Lundberg och Herrlin (2005) menar att det är genom att skapa egna föreställningar utifrån en text som man får ett sammanhang, det är så man får meningarna att hänga ihop, man gör inferenser. När man läser skapar man sig egna inre bilder av den värld som boken tar upp, man är medkonstruktör av texten.

Liksom de tillfrågade pedagogerna nämner att högläsning är något de prioriterar i sin verksamhet har vi erfarenheter från vår verksamhetsförlagda utbildning att högläsning är något som ofta förekommer i både förskola och skola. Barnen verkar uppskatta att lyssna till böcker, oavsett ålder. Dock har vi erfarenheten av att man inte har tid att samtala om innehållet i den lästa boken. Man läser en stund, och sedan lämnar man det utan något vidare samtal. Det känner vi igen från intervjuerna. Endast en av de tillfrågade pedagogerna, Ulla, säger att hon jobbar med reflektioner kring texten i samband med högläsningen. De övriga pedagogerna nämner inget om detta. Vi tror att vid högläsning är det extra viktigt att samtala tillsammans om innehållet. Om barnen skall känna sig delaktiga i läsningen och om de skall lära sig något om och utav texten är det viktigt att de får möjlighet att ställa frågor och ta del av varandras tankar. Björk och Liberg (1996) skriver om hur högläsning är en dynamisk process där lyssnaren måste vara aktiv. Med hjälp av texten som barnet får lyssna till skapar det sig egna inre bilder.

4.5 Barns erfarenhetsvärld

Samtliga pedagoger pratar om att det viktigt att utgå ifrån barns erfarenhetsvärld och deras behov när man jobbar med läsning. En gemensam uppfattning verkar vara att det är viktigt att hitta böcker som handlar om det barnen är intresserade av, för att de skall tycka att det är roligt. Det kan till exempel, som Per säger, vara böcker om fotboll eller om rymden, om det är det barnen är intresserade av. Om man jobbar på detta sätt, alltså utgår ifrån barnens erfarenhetsvärld, kan barnen relatera innehållet till sig själva, menar Frida som arbetar i årskurs fem. Barnen skall känna igen sig i innehållet och deras intressen skall komma fram, menar Malin som arbetar i förskolan.

En av anledningarna till att barn kan börja tycka att det är tråkigt med läsning i skolan tror Lisa, verksam i förskolan, kan vara att barnen inte ser något sammanhang.

Jag är inte inne i skolans värld men jag funderar mycket på vad det kan vara som gör att det börjar bli tråkigt med läsning. Har det att göra med att det börjar bli svårt och att barnet inte har en relation till texterna? Att de inte ser något sammanhang och att de inte förstår vad det handlar om (Lisa).

Både Siv, (årskurs ett) och Ulla, (årskurs tre) tar upp svårigheten som kan finnas i att utgå ifrån barns erfarenhetsvärld och samtidigt få med alla barn i gruppen. I den klass som Siv arbetar går det många barn med utländsk bakgrund. Detta innebär, menar hon, en del svårigheter när man läser högt för alla barn samtidigt. Barnen har olika kunskaper och olika förförståelse, därför brukar hon dela upp gruppen utifrån vilken nivå barnen befinner sig på. Detta är något som även Ulla tar upp. Hon ger exempel på då hon jobbar med reflekterande läsning med klassen. Alla barn är då delaktiga och gör kopplingar till sina egna erfarenheter. Men ett barn som har utländsk bakgrund och inte förstår svenska helt har svårt att göra dessa kopplingar. Hon förklarar att detta barns verklighet inte stämmer överens med de övriga barnens verklighet, de har helt olika erfarenheter.

Diskussion

En intressant tanke tas upp av Lisa då hon funderar över varför barn ibland börjar tycka att det är tråkigt med läsning. Hon menar att barnen inte kan se något sammanhang och att de ibland inte har en relation till texterna man läser. Hennes tankar går att jämföra med Smith (1993), som menar att lärare ofta mäter barns förståelse av texter med så kallade läsförståelsetest. Detta ger ofta en felaktig bild av hur barnet har förstått texten, förståelse kan inte mätas i kvantiteter menar Smith. De frågor som läraren formulerat i ett läsförståelsetest kanske inte är de frågor som väckts hos barnet när texten lästes. De har kanske lagt märke till helt skilda saker, därmed inte sagt att någon förstått mer eller mindre av texten. Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi lagt märke till att då elever får sådana här typer av läsförståelsetest sitter de inte och funderar eller tänker själva. Istället letar de i texten efter svaret och vill snabbt bli klara med frågorna. Utifrån detta kan vi inte se att barnen lär sig något, inte heller att de får reflektera över innehållet i texten eller lära sig att se några sammanhang. Precis det problem som Lisa i intervjun tog upp.

Vi tror att detta är en viktig tanke i arbetet med barn och läsning. Alla barn har olika utgångspunkter när de börjar läsa en text, eftersom de har olika erfarenheter med sig. Detta gör att barnen lägger märke till olika saker och konstruerar egna personliga bilder av innehållet. Läsaren omtolkar texten utifrån sina upplevelser och konstruerar på så sätt egna bilder utifrån den lästa texten (Stensson 2006).

Våra erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen är att barnen ofta har svårt att se meningen med att läsa. De kan inte alltid sätta in läsningen i ett sammanhang och många ser inga kopplingar. Eftersom de inte så ofta får reflektera eller sätta in handlingen i sitt eget sammanhang, så blir det svårt att se en mening, tror vi. Alla intervjupersoner verkar vara medvetna om hur viktigt det är att utgå ifrån barns intressen och tidigare upplevelser i läsundervisningen. Vi uppfattar dock att tiden inte alltid räcker till för att kunna tillgodose alla barns behov. Till exempel tas detta problem upp av två pedagoger, som menar att barn med utländsk bakgrund ofta har andra erfarenheter med sig i bagaget. Det kan då vara svårt att anpassa läsningen så att alla barn kan relatera till något.

4.6 Val av böcker

Alla pedagoger i studien låter för det mesta barnen välja böcker själva. De menar dock att man måste vara delaktig i barnens val och ibland finnas med som stöd så att de inte väljer för

svåra eller för lätta böcker. I de fall då pedagogerna bestämmer vilken bok de ska läsa kan det vara utifrån ett visst tema som de jobbar med eller om de vill förmedla något speciellt till barnen. En gemensam uppfattning hos de åtta pedagogerna verkar vara att det är viktigt att utgå ifrån barnens erfarenhetsvärld när man hjälper dem att välja böcker. Malin säger:

Det är viktigt att välja böcker som är på barnens nivå, som inte är för svåra och inte för lätta, det ska vara böcker som barnen själva kan relatera till (Malin).

Siv berättar att vid de tillfällen då hon väljer böcker till sina förstaklasselever tänker hon på deras mognad först och främst och även att boken skall utveckla dem i deras läsning. Innehållet i boken måste finnas inom barnens erfarenhetsvärld och inte vara taget ur sitt sammanhang.

Ulla i trean påpekar särskilt vikten av att man hjälper barnen i deras bokval. Barn som har svårt för att läsa väljer ofta liknande böcker som sina kompisar, vilket innebär att de ofta väljer en för svår bok. För att veta om boken som barnet valt passar eller inte brukar hon göra på följande sätt: Ulla väljer ut ett stycke ur boken på cirka 100 ord. Detta stycke får barnet läsa högt för Ulla. Om det visar sig att barnet inte förstår minst fyra ord, inte kan uttala dem eller på något annat sätt läser minst fyra fel, så pratar hon med barnet om att boken kanske inte var så lämplig att läsa just nu. De väljer tillsammans en lättare bok och skriver upp den andra boken i barnets läslogg så att det kan få läsa den vid ett senare tillfälle. Hon förklarar för barnet varför man gör så, att man inte lär sig något av att läsa en för svår bok och att det bara blir jobbigt. Ulla säger att hon genom en fortbildningskurs i just reflekterande läsning fått lära sig att det är fullständigt meningslöst att läsa en bok som är för svår, då lär man sig ingenting.

Rim och ramsor tycks pedagogerna se som viktiga i barnens läsutveckling. Lisa, i förskolan, menar att det är viktigt med rim och ramsor kopplat till ett kulturperspektiv, medan Siv i ettan påpekar betydelsen av rim och ramsor för barnens utveckling till läsare. Lisa menar också att i valet av böcker är det viktigt med variation. Barnen skall få läsa böcker av olika slag, rim och ramsor, folksagor och böcker med olika budskap. Lisa talar också om vikten av att genom läsningen föra vårt kulturarv vidare. Författare som Astrid Lindgren, Elsa Beskow och Alice Tegnér vill hon att barnen skall få känna till.

Per och Frida, som båda jobbar i årskurs fem, säger att de brukar föra en dialog med sina elever om deras bokval. Om de märker att ett barn bara sitter och bläddrar i sin bok och inte verkar förstå vad det läser, eller väljer en bok för att sedan vilja byta till en annan så fort det läst några sidor, så brukar de ha ett samtal med barnet. Tillsammans försöker de hitta en bok som passar bättre.

De flesta pedagoger besöker biblioteket kontinuerligt tillsammans med sin barngrupp. Det kan antingen vara ett skolbibliotek eller ett stadsbibliotek. Här får barnen själva välja vilka böcker de vill låna och läsa, med pedagogens stöd. På Lisas förskola får man besök av en bokbuss, men på hennes avdelning brukar man av planeringsskäl inte ha tid att besöka denna. Man har heller inte möjlighet, av geografiska skäl, att besöka biblioteket. De lånar istället böcker från andra avdelningar på förskolan, som besökt bokbussen. Frida har ett annat skäl till att inte besöka biblioteket tillsammans med sin femteklass. Hon menar att barnen inte bör ha ett för stort antal böcker att välja mellan, då det blir för svårt att välja. Frida går därför själv till biblioteket och väljer ut ett tjugotal böcker som hon sedan erbjuder barnen. Från dessa får barnen välja fritt.

Så jag väljer ut ett antal böcker som jag vet är gångbara och så presenterar jag dessa för barnen. Jag berättar lite om varje bok så att de blir sugna på att läsa, och det brukar fungera väldigt bra. Det är bara några enstaka barn som inte hittar någon bok då, och då får man försöka på annat sätt (Frida).

Diskussion

Lundberg och Herrlin (2005) menar att om barn läser en bok som är för svår för dem kommer all energi gå åt till att försöka koda av ord och förstå meningar. Då mister barnet förståelsen för sammanhanget. De menar därför att man måste hjälpa barnen att välja böcker. Detta verkar samtliga pedagoger vara medvetna om, de vill finnas med som ett stöd när barnen väljer böcker. Vygotskij däremot menar att barn bör utmanas på en nivå lite svårare än de befinner sig på, för att de ska närma sig den proximala utvecklingszonen (Dysthe 2001). Med andra ord handlar det om en svår balansgång, att välja en bok som inte är för svår men heller inte för lätt för barnet. Det handlar också om vad det är som anses vara svårt. Lundberg och Herrlin (2005) menar att om det är en för svårläst text i boken blir det problematiskt medan Vygotskij, såsom vi tolkar det, menar att innehållet i boken kan vara för svårt. En möjlighet kan därför vara att ta hjälp av böckers innehåll, en bok med spänning kan till exempel vara ett alternativ till ett barn som inte brukar läsa böcker ur en sådan genre. Idag finns det gott om lättlästa böcker med spännande innehåll.

Kanske har barn idag inte det tålamod som krävs för att läsa en hel bok. Då man läser en skönlitterär bok kan man inte hoppa över ett stycke mitt i boken för att sedan fortsätta. Detta kräver ett tålamod till skillnad från att till exempel använda sig av Internet och snabbt kunna klicka sig fram till den text som man är intresserad av. De behöver inte själva läsa igenom och fundera över vad som skall sorteras bort utan detta sköts ofta utav datorn genom enkla knapptryckningar (Norberg 2003). Därför tror vi att det är viktigt att barnen får träna på sin uthållighet, att de får träna på att läsa hela böcker. Ur denna synvinkel blir det ännu viktigare att pedagogerna finns till hands för barnen då de ska välja böcker och i detta finns en utmaning för skolans pedagoger. Som de flesta tillfrågade pedagoger nämner är det viktigt att boken finns inom barnets erfarenhetsvärld, för att det skall bli intressant för barnen och för att de ska orka ta sig igenom hela boken. Två av pedagogerna talar om rim och ramsors betydelse för barnens läsutveckling. Genom språklekar, så som rim och ramsor, kan man göra barnen medvetna om språkets formsida och innehåll, påpekar Lundberg (1984). Genom språklekar kan barnen förstå att meningar är olika långa och består av ord som kan delas upp i stavelser och ljud. Detta gynnar barnens tidiga läsutvecklingsprocess.

Vi får uppfattningen av att pedagogerna inte alltid finns till hands för barnen i deras bokval, trots att de har en ambition om att vara det. Kanske kan detta bero på tidsbrist, att man inte har möjlighet att hjälpa alla barn. Vi tror att det kan finnas en skillnad mellan förskolan och skolan i hur pedagoger stödjer barnen i deras bokval. Erfarenheter från vår verksamhetsförlagda utbildning är att barn i skolan, som läser på egen hand, är svårare att stödja. De väljer en bok och sätter sig och läser på egen hand. I en grupp på ett tjugotal barn har man inte lika stor möjlighet att se om varje barn har valt en bok som passar just dem. Till exempel tror vi att det ofta finns en risk att barn som har svårt för att läsa väljer en för svår bok på grund av att de inte vågar välja en bok som är på deras nivå. Kanske skäms barnet över att det inte kan läsa en lika svår bok som kompiserna. I förskolan däremot läser man oftast högt för barnen, då har pedagogen större möjlighet att anpassa innehållet efter barnens nivå.

De flesta pedagoger berättar att de kontinuerligt besöker biblioteket med sina barngrupper. Detta tror vi är av stor betydelse för barnens läslust. Limberg (2002) skriver hur skolbibliotek är en viktig del av den pedagogiska verksamheten och funktionen är bland annat att väcka

barns läslust. Skolbiblioteken ses som en viktig del av miljön och bidrar till så kallade flerstämmiga läs- och skrivmiljöer. En av de tillfrågade pedagogerna, Frida i årskurs fem, menar att barnen får för stora valmöjligheter på biblioteket och därför väljer hon ut ett antal böcker som barnen sedan från välja ifrån. En lösning på detta tror vi skulle kunna vara att föra en dialog tillsammans med barnen när man är på biblioteket. Om man pratar om böckers olika genrer och handling tror vi att man kan hjälpa barnen att välja böcker själva på biblioteket och vi tror snarare att det är en tillgång att det finns ett stort utbud att tillgå. Stensson (2006) skriver om hur barn bör ha tillgång till många olika typer av böcker, med olika svårighetsgrad och av olika genrer.

4.7 Att skapa ett intresse för böcker

Lisa berättar att hon tycker att det är viktigt att visa för barnen i förskolan vem som har skrivit boken man läser och vem som har ritat bilderna. Detta gör att barnen blir nyfikna på att läsa, menar hon. Lisa säger också att barns intresse av böcker påverkas av på vilket sätt man läser för dem. Hon tror att barnen känner om man läser för dem för att det är ett tidsfördriv eller om man läser för att man tycker att det är roligt och spännande. Hon tycker det är viktigt att läsning inte är ett redskap att ta till för att sysselsätta barnen i brist på annat, utan att det verkligen skall vara en planerad aktivitet.

Eva, som arbetar i förskolan, brukar prata med föräldrarna och berätta hur viktigt det är att de uppmuntrar sina barn till att läsa hemma. Hon menar också att man måste berätta för barn varför det är bra att kunna läsa och att man hjälper dem att se nyttan med sin egen läsning. Detta är något som även Malin tar upp. Många barn som börjar skolan i ettan förstår inte varför det är bra att kunna läsa, säger hon.

Då pratar vi mycket om det här med att man använder läsning i vardagen, när man går och handlar, när man ska läsa meddelanden från mamma och pappa eller om man får ett brev på posten, att man ska kunna läsa detta (Malin).

Siv berättar att hon försöker ge barnen i ettan små utmaningar hela tiden. Och hon tycker det är viktigt att ge barnen tid till att läsa. Siv pratar också om att det är viktigt att läsa för barn redan från födseln. Detta lägger grunden till ett läsintresse. Detta är något som även Kajsa och Per nämner, om barnen inte har läst hemma så har de inte grunden och då blir det svårt att jobba med läsningen i skolan. De flesta föräldrar läser idag för sina barn, men man måste göra det med inlevelse och glädje, menar Kajsa, annars får barnen inte med sig att läsning är något som är roligt och givande. Per har ett nära samarbete med föräldrarna när det gäller just läsningen. Om han märker att ett barn inte har intresset för att läsa ber han föräldrarna att läsa med barnet en stund varje dag.

Precis som Siv pratar Ulla om att det är viktigt att barnen får tid till att läsa. Detta kombinerat med att de får läsa en bok som är på rätt nivå för dem och att det får chans att vara med och välja boken själv, tror hon är det tre viktigaste aspekterna för att skapa läslust hos barn. Ulla menar att i dagens skola är det vanligt att barnen får sitta och läsa i tjugo minuter per dag, vilket är alldeles för lite tid. På denna korta tid hinner man knappt komma in i handlingen i boken och barnen får inget sammanhang. Miljön runt omkring barnen när det sitter och läser påverkar dem också menar Ulla. Det är viktigt att de får känna ro och inte behöver påverkas av kompisarna runt omkring och så vidare. Även Frida pratar om miljön kring läsningen:

Det är viktigt att det blir en mysig lässtund, man sjunker ner i någon soffa och man sitter ner tillsammans. Jag tror att barnen uppskattar det jättemycket (Frida).

Både Kajsa och Frida pratar om att alla människor inte är "läsande människor". De menar att det är jätteviktigt med läsning, men alla barn tycker inte om det. Då finns det bra alternativ, som talböcker, Internet och filmer, som kan hjälpa barnen att komma igång, menar Kajsa. Genom att samtala om innehållet kan man väcka ett intresse för litteratur, tror hon.

En gemensam uppfattning hos alla tillfrågade pedagoger är att det viktiga inte är vad barnen läser, huvudsaken är att de läser. För att de barn som inte tycker att det är roligt att läsa ska få läslust måste de få läsa sådant som de är intresserade utav. Det kan vara en hockeytidning eller faktaböcker om djur och så vidare, säger både Frida och Lisa. Huvudsaken är att de läser något.

Ulla, som vi tidigare nämnt, arbetar utpräglat med reflekterande läsning. Hon menar att man kan märka på barnen att de får läslust av detta arbetssätt, de blir intresserade av att läsa mer och mycket. Att barnen genom reflektioner får koppla in sin egen erfarenhetsvärld tror hon gör att barnen känner att läsningen är meningsfull.

Diskussion

Som vi ovan nämnt, kan tiden vara ett problem då det gäller att samtala och reflektera över böcker. Vår erfarenhet från den verksamhetsförlagda utbildningen är att barnen inte får tillräckligt med tid för att läsa och tänka efter. Detta är något som både Siv och Ulla, i skolan, tar upp. Att läsa 20 minuter om dagen räcker inte, menar Ulla. Att skapa läslust kräver således mycket tid. I skolans värld kan denna tid ofta ses som ett problem, den finns inte. Det viktigaste är dock inte att lära barnen läsa utan att lära barnen att tycka om att läsa (Norberg 2003). Forskning visar att det är viktigt för barn att läsa mycket. Lundberg (1984, s.77) skriver att "det finns i grunden bara ett sätt att lära sig läsa på – genom att läsa".

Stanovich (1986) skriver om Matteuseffekten, som innebär att barn som tidigt kommer in i böckernas värld får ett försprång i sin läsutveckling. Det försprånget är svårt att ta igen. Detta är ett skäl till att det är viktigt att föräldrar läser med barnen när de är små och att förskole- och skolpersonal fokuserar på läsning i riklig mängd i skolan. De som har läslust är oftast de barn som har fått läsa mycket hemma och där det finns vuxna läsande förebilder. För dessa barn är böcker en del av det vardagliga livet (Norberg 2003). Tre av de tillfrågade pedagogerna talar om just detta. De menar att om barnen har läst mycket hemma och har sina föräldrar som läsande förebilder så underlättar det mycket för arbetet med läsning i skolan. Per är den enda pedagog som berättar att han har ett nära samarbete med föräldrarna när det gäller just läsning. Från detta kan vi givetvis inte dra några slutsatser att de andra pedagogerna inte har ett sådant samarbete, men eftersom de inte pratar om det kan man kanske anta att så inte är fallet. Om det nu är så att barn påverkas mycket av sina föräldrar så borde ett samarbete med dessa vara av stor relevans för barnens läslust. Även Taube (2007) menar i sin bok *Läsinläring och självförtroende*, att ett nära samarbete med föräldrar gynnar barns läsutveckling och intresse för läsning. Genom att informera föräldrar om hur viktigt det är att läsa för sina barn, inte bara för läsandets skull utan på ett glädjefyllt och intresseväckande sätt, anser vi att man skulle kunna öka läslusten hos barn.

Det är viktigt att barn läser, inte alltid lika viktigt vad de läser. Huvudsaken är att de läser något de har ett intresse för, menar alla tillfrågade pedagoger. För att skapa en god läskultur i skolan är det viktigt att det finns tillgång till många olika typer av böcker. Det ska finnas något som passar alla barn (Norberg 2003). Vår erfarenhet från vår verksamhetsförlagda utbildning är att både förskolan och skolan kan erbjuda barnen ett rikt utbud av böcker. Som

vi ovan nämnt talar de flesta tillfrågade pedagogerna om att de går till biblioteket tillsammans med sina barngrupper, detta är även vår erfarenhet från den verksamhetsförlagda utbildningen. Stensson (2006) menar att det är viktigt att läsa olika typer av böcker eftersom vi förstår och tolkar olika texter på skilda sätt. Att läsa en faktatext eller att läsa en skönlitterär text kräver olika strategier för förståelsen, det handlar om efferent och estetisk läsning såsom vi beskrivit i teoridelen. Utifrån detta kan man tycka att barn bör få erfara att läsa olika typer av texter. Men som vi tolkar det menar pedagogerna att om barn inte har ett intresse för böcker, så är det bättre att de läser en serietidning eller en faktabok om de vill det, istället för att inte läsa över huvud taget. Här kan man fråga sig om barnen verkligen läser till exempel faktaboken, eller om de bara tittar på bilderna. Här tror vi att det kan finnas en utmaning för pedagoger, då det nog kan finnas en risk att barnen inte läser på samma sätt som de kanske gör i en skönlitterär bok som inte har lika många bilder.

I kursplanen för svenska i grundskolan (Skolverket 2000) diskuteras vikten av att läsa skönlitteratur och vad detta har för betydelse för barnens utveckling. Att läsa skönlitteratur innebär att man får förståelse för andra människor, för det som är annorlunda och man får möjlighet att finna alternativ till attityder och värderingar. På detta sätt kan motbilder skapas till exempelvis rasism, könsrollsmönster och odemokratiska förhållanden. Skönlitteratur bidrar även till perspektiv på vardagen och vidgar synsättet på olika livsvillkor. Utifrån detta anser vi att det borde vara högst relevant att barn lär sig att läsa skönlitteratur.

5. Slutdiskussion

I detta avsnitt kommer vi att sammanfatta vad intervjupersonerna i studien lyft fram och vad vi kunnat utläsa ur detta ur ett teoretiskt perspektiv. Vi avser även att summera vilka slutsatser vi har kunnat dra ur denna studie och även ge förslag till hur man skulle kunna undersöka ämnet vidare.

5.1 Metoddiskussion

Val av metod utgår från den fråga forskaren vill ha svar på. Vi valde kvalitativ intervju eftersom det passade vårt syfte. Undersökningen hade förmodligen gett ett annorlunda resultat om vi valt enkäter eller strukturerade intervjuer. Förmodligen hade det då varit möjligt att finna fler likheter och skillnader i de intervjuade pedagogernas svar, då dessa i så fall hade svarat på exakt likadana frågor. I vårt fall fick resultatet olika utfall då frågorna ställdes utifrån situationen och följde varje enskild intervjus riktning. Eftersom syftet med undersökningen var att få en så sanningsenlig bild som möjligt av hur det ser ut i verkligheten, så var det inte nödvändigt att kunna dra några slutsatser kring likheter och skillnader eller att dra några generella slutsatser utifrån svar på exakta frågor.

Om vi hade valt observationer kanske vi skulle ha fått syn på något annat eftersom en människa ofta säger ett och gör ett annat. Stukát (2005) skriver att då man vill ta reda på vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger, är det lämpligt med observationer. Genom att titta och lyssna kan forskaren använda sig själv som mätinstrument och kan hoppa över ledet med intervjuer eller enkäter.

Förmodligen hade undersökningen också fått ett annorlunda resultat om intervjupersonerna valts ut på ett annat sätt. Svaren kunde ha blivit mer uttömmande om vi valt pedagoger som särskilt arbetar med läsning och som fortbildat sig kring detta ämne. Kanske hade resultatet då kunnat bidra till en djupare bild av hur man kan jobba för att främja barns läslust.

5.2 Slutsatser

Hur uppfattas då läslust av de tillfrågade pedagogerna? I studien deltog två pedagoger som arbetar i förskolan och sex som arbetar i skolan. Vi kan finna vissa skillnader i dessa pedagogers svar. De pedagoger som arbetar i förskolan menar att läslust visar sig genom att barnen vill samtala om det lästa, både med varandra och med pedagogerna. Till skillnad från detta menar skolans pedagoger att läslust visar sig genom att barnen vill läsa mycket på egen hand och att man kan se att de har en glädje i detta. Gemensamt för studiens intervjupersoner både i förskolan och i skolan är att de definierar läslust som att känna och visa glädje inför läsning; att barnen självmant läser och visar intresse för böcker, oavsett om det handlar om låtsasläsning eller att barnen har knäckt koden och kan läsa på egen hand.

Hur kan då pedagoger arbeta för att främja och behålla läslust hos barn i de yngre åldrarna? Tidigare forskning och resultatet från vår studie visar att barns erfarenhetsvärld spelar en viktig roll i detta arbete. Ett sätt är att utgå ifrån barns tidigare erfarenheter och bygga vidare på dessa genom reflekterande läsning, vilket kan skapa läslust hos barn. För detta krävs att barnen får vistas i ett gott läsklimat där de får mycket tid till sin läsning samt tillgång till en mängd olika böcker ur olika genrer och med olika svårighetsgrad. Pedagogen måste stödja barnen i valet av böcker. De måste också finnas med som stöd i arbetet med reflektionen kring

det lästa. Vi tror även att en stor tillgång till högläsning främjar och kan behålla läslust hos barn.

Ett problem som framkom av intervjustudien är tillgången till tid. Detta är även något vi uppmärksammat under vår verksamhetsförlagda utbildning. Både i förskola och i skola är böcker ofta något man tar till i brist på annat. Det kanske finns en stund över mellan uteleken och lunchen i förskolan, då passar man på att läsa en bok. Eller eleverna i skolan kanske får ta till bänkboken då de blivit klara med matematikuppgifterna och har en stund över tills det är rast. Denna tid tycks sällan räcka till för reflektion. Detta är något som tas upp av pedagogerna i studien. De menar att för att få läslust krävs det att man får tid till att läsa. Tidsbristen innebär även att barnen inte hinner läsa tillräckligt mycket på den korta tiden de har att tillgå. Som vi tidigare nämnt visar forskning att det är viktigt för barn att läsa mycket för att bli goda läsare (Lundberg 1984). Tid att läsa kan således ge läslust samtidigt som läslusten är viktig för läsutvecklingen.

Studien visar att det finns sätt att ta tid till läsning och reflektion. En av pedagogerna uppger att hon arbetat fram både metoder och tid för reflekterande läsning. Reflektioner kan ske i grupp eller två och två. Andra pedagoger berättar att de läser högt för barnen och att de då ställer frågor och reflekterar tillsammans med barnen. För att verkligen få effekt på läslusten, uppger pedagogerna att såväl bokval som reflektioner måste utgå från barnens erfarenhetsvärld. Vi tror att det är viktigt att göra läsningen till en aktivitet som barnen har höga förväntningar på.

Barn lär i ett socialt samspel med varandra och kommunikation är en av de viktigaste redskapen till lärandet (Säljö 2000). I och med detta tror vi att barn kan lära sig mycket om sin omvärld genom att tillsammans samtala och reflektera kring texter. Att reflektera över läsning handlar till stor del om att utgå ifrån barns erfarenhetsvärld. På detta sätt kan man i den teoretiska bakgrunden utläsa att läsning kan bli lustfyllt för barnen. Alla pedagoger i studien tycks anse att detta är viktigt. Trots detta är det endast två som arbetar med reflekterande läsning. Vi tror att ett reflekterande arbetssätt kring litteratur kan skapa läslust hos barn. En av de pedagoger som arbetar utifrån ett reflekterande arbetssätt säger att hon kan se att barnen blir ivriga att läsa och att de får ett intresse för böcker.

Pedagogerna nämner vikten av att läsa för att klara skolarbetet. Av denna uppsats har vi lärt oss att läsning även är viktigt för upplevelsernas skull, för att vidga perspektivet på världen och kunna ta andras perspektiv. Endast två av pedagogerna talar om detta. Eftersom både styrdokument och tidigare forskning pekar på att den reflekterande delen av läsningen är viktig för barnens utveckling i samhället, så tycker vi att det är anmärkningsvärt att inte fler av de tillfrågade pedagogerna nämner detta. I skolan borde detta synsätt vara av stor betydelse, att ett av de viktigaste syftena med läsningen är att vidga barnens uppfattning om världen och skapa till exempel motbilder till odemokratiska ideologier. Vi anser att skönlitteratur borde få mer utrymme i undervisningen och vara ett minst lika viktigt ämne som matematik eller samhällskunskap. Barnen behöver få tid till att läsa och känna ett större engagemang från både pedagoger och föräldrar. Detta tror vi är ett viktigt steg i arbetet för att främja barns läslust. Om barn får uppleva att läsningen kan ge dem andra infallsvinklar att uppleva världen ur, samt får en förståelse för andra människor, tror vi att de kan finna vägen till läslust.

5.3 Slutord

I inledningen skrev vi om att den utbildningsvetenskapliga relevans vi hoppades kunna bidra med i denna studie var att vidga uppfattningen om hur pedagoger kan arbeta för att främja läslust hos yngre barn. Det anser vi att den gör. Vi vill också belysa vilka tankar detta arbete har väckt hos oss ur ett pedagogiskt perspektiv.

Vi tror att det är viktigt att man som pedagog i förskola och skola läser mycket av den litteratur som barnen läser och på ett lustfyllt sätt förmedlar detta till barnen. Både i skola och i förskola måste läsning få vara något som räknas som viktigt. Det måste vara en organiserad aktivitet som får ta tid. Vi tror också att det är mycket viktigt att pedagoger är medvetna om vad ett reflekterande förhållningssätt kring texter innebär, att det inte bara är något man säger utan också något man gör i verkligheten. Det kan behövas fortbildning i ämnet. Information till föräldrar om hur viktigt det är att de läser med sina barn hemma är av stor betydelse. På dessa sätt kan pedagoger hjälpa barn att finna glädje i att läsa.

Så här i efterhand kan vi se att det skulle ha varit intressant att ha genomfört en jämförande studie. Vad får det för konsekvenser att jobba utpräglat med reflekterande läsning i jämförelse med att till exempel arbeta med tystläsning och högläsning utan vidare reflektioner? Detta vore en intressant studie att göra i framtiden.

6. Referenser

- Askling, Birgit (2006). *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapligt område tar form*. Vetenskapsrådets rapportserie 16:2006
- Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket - tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bryman, Alan (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber Ekonomi
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2002). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet
- Chambers, Aidan (1993). *Böcker inom oss – om boksamtal*. Solna: Rabén & Sjögren
- Chambers, Aidan (1995). *Böcker omkring oss – om läsmiljö*. Stockholm: Norstedts förlag AB
- Dahlgren, Gösta, Gustafsson, Karin, Mellgren, Elisabeth & Olsson, Lars-Erik (1999). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber AB
- Dysthe, Olga (red.) (2001). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Folkesson Lena, Lendahls Rosendahl, Birgit, Längsjö Eva, Rönnerman Karin (2004). *Perspektiv på skolutveckling*, Lund: Studentlitteratur
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarprogrammet. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB
Läromedel & Utbildning
- Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Lpo 94. Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes kundtjänst
- Lpfö 98. Läroplan för förskolan. Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes kundservice
- Kursplan för svenska i grundskolan, 2000*, Skolverket.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, Annika (2007). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur
- Limberg, Louise (2002). *Skolbibliotekets pedagogiska roll – en kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Lundberg, Ingvar (1984). *Språk och läsning*. Stockholm: Svenskt Tryck

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2005). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur

Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd (2005). *Att möta och erövra skriftspråket. Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur

Nasiell, Annika & Bjärbo, Lisa (red) (2007). *Boken om läslust. En handbok om att väcka ungas läsintresse, 7-15 år*. Stockholm: Barnens bokklubb

Norberg, Inger (red.) (2003). *LÄSlust & LÄTtläst – Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*. Lund: Bibliotekstjänst

Patel, Runa & Davidson, Bo (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan Sonja (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur

Smith, Frank (1997). *Läsning*. Stockholm: Liber AB

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

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Norstedts Akademiska Förlag

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Taube, Karin (2007). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Uddevalla: Norstedts Akademiska Förlag

Taube, Karin (2007). *Barns tidiga läsning*. Falun: Norstedts Akademiska Förlag

Vygotskij, Lev S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Diadalos

Artiklar

Hoover, Wesley A. & Gough, Philip B. (1990). "The Simple View of Reading". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160

Lundberg, Ingvar (1999). Att bli läskunnig – en revolution i barnens liv. *Svenskläraryrskriften 1999*, 23-37

Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading. Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*. 21(4), 360-407

Elektroniska källor

<http://sv.wikipedia.org/wiki/Matteuseffekten>, Hämtad 090118

Intervjuer

Kajsa, årskurs tre: 2008-11-18

Frida, årskurs fem: 2008-11-19

Eva, förskolan: 2008-11-21

Siv, årskurs ett: 2008-11-23

Per, årskurs fem: 2008-11-23

Ulla, årskurs tre: 2008-11-25

Lisa, förskolan: 2008-11-25

Malin, förskolan: 2008-11-26

Bilaga 1

Intervjufrågor:

Hur länge har du jobbat som lärare?

Vad har du för utbildning?

Vilka kurser inom läsning ingick i din utbildning?

Har du fått någon fortbildning i läs- och skrivinlärning och -utveckling?

Hur ser du på barn och läsning?

Hur jobbar du med läsning?

Hjälppfrågor:

Läser du högt för barnen?

Går ni till biblioteket/bokbuss?

Jobbar du med tystläsning?

Samtalar ni om böcker? Boksamtal?

Läser alla barn samma bok, eller är det enskilda val?

Väljer du böcker till barnen? Får de välja själva?

Om, hur väljer du böcker? Vad tänker du på då?

Vad är läslust för dig?

Hur tycker du att man kan skapa läslust hos barn?

Hur tror du att man kan behålla läslusten som barnen har?

För de som inte är intresserade alls, hur gör du då?