



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Ta med dig boken hem!

- En kvalitativ studie om elevers upplevelser av läsläxan

Hilda Petersson

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Göran Brante

Examinator: Annika Lilja

Rapportnummer: VT15-2930-L3XA1A-027

Abstract

Titel

Ta med dig boken hem!

- En kvalitativ studie om elevers upplevelse av läsläxan

Datum

2015-06-05

Författare

Hilda Petersson

Handledare

Göran Brante

Examinator

Annika Lilja

Nyckelord

Läsläxa, läsebok, elevers läsutveckling, motivation, läsglädje

Sammanfattning

Den kvalitativa studie som gjorts baseras på en tidigare forskningsöversikt. Studien har till syfte att lyfta elevers upplevelser av läsläxan, samt se om deras läsning påverkas av den läsebok de har. Den empiri som samlats in baseras på svar från elever i årskurs 1. Målet är att lyfta fram elevers tankar angående denna arbetsmetod, för att sedan se om denna påverkar elevers läsning, motivation och läsglädje. Studien behandlar de faktorer som enligt forskning påverkar elevers läsutveckling. Här presenteras bland annat vikten av ordavkodning, läsförståelse, motivation etc. Det resultat som redovisas baseras på svar från 20 elever i årskurs 1, vilka har läsläxa varje vecka. Läsläxan för eleverna i denna klass innebär att de får fyra sidor varje vecka, vilka de ska läsa för en vårdnadshavare som signerar att de lyssnat på sitt barn. Efter en vecka får eleverna läsa upp läxan för läraren, som sedan ger eleverna nya sidor till veckan därpå. Den problematik som kan uppstå i samband med läsläxan är att elever inte förstår meningen med arbets sättet. Konsekvensen kan därmed bli att den läsebok som eleverna har för varje vecka, påverkar deras motivation och glädje inför att läsa.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte	1
1.2 Frågeställning	1
1.3 Disposition	2
2. Tidigare forskning	2
2.1 Läsläxa	2
2.2 Avkodning av ord och läsflyt	3
2.3 Läsförståelse	4
2.4 Meningsskapande	4
2.5 Motivation	5
2.6 Regelbunden läsning	5
2.7 Socialt samspel tillsammans med andra	6
3. Teoretisk anknytning	6
3.1 Phonics	7
3.2 Whole language	7
3.3 Jämförelse mellan Phonics och Whole-language	7
4. Metod	8
4.1 Metodval	8
4.3.1 Elevintervju	8
4.3.2 Gruppintervju	9
4.2 Urval	9
4.3 Genomförande	9
4.4 Analysverktyg	10
4.4 Metoddiskussion	10
4.5 Forskningsetiska aspekter	11
5. Resultat	11
5.1 Läsning	12
5.1.1 Inställning till läsning	12
5.1.2 Utmaning/motivation	14
5.2 Läsebokens betydelse	14
5.2.1 Elevers inställning till bokens betydelse	15
5.2.2 Utmaning/motivation	16
6. Diskussion	17
6.1 Hur eleven upplever att läsläxan påverkar läsandet?	18
6.2 Hur påverkar läsläxan elevers motivation till att lära sig läsa?	18
6.3 Hur påverkar läsläxan elevers läsglädje?	19
7. Slutsats	20
7.1 Förslag på fortsatt forskning	20
Referenslista	21
Bilaga 1	23
Bilaga 2	24

1. Inledning

För elever i de tidiga åldrarna är läsning ett av de främsta målen som lärare arbetar med. Det finns olika metoder och strategier för hur barn lär sig läsa. I en litteraturstudie (Petersson & Öblad, 2014) om läsläxan som redskap för läsutveckling, gick det urskilja att målet för elever i de tidiga åldrarna är att de ska lära sig avkoda ord och få ett flyt i sin läsning. Att lära sig avkoda ord, menar Skoog (2012), innebär att eleven med hjälp av bokstaven och dess ljud kan bilda ett ord. För att åstadkomma det krävs att elever ges möjlighet till repetition och övning (Alatalo, 2011; Herkner 2011), vilket därmed blir en central del i elevers första skolår.

National Reading Panel har gjort en studie som visar att den tid skolan ger för läsning inte alltid räcker till (Alatalo, 2011). Detta innebär att elever skulle behöva läsa utöver undervisningstiden för att utveckla sin läsförmåga. Det finns en rad faktorer som påverkar elevers läsutveckling, vilka kommer presenteras i kommande kapitel. En av dessa, menar Alatalo (2011), är elevens motivation. Elevens motivation påverkar inställningen som eleven har inför läsning. Målet är att elever ska finna glädjen i att läsa. Glädjen kommer i sin tur påverka elevens inställning och motivation. För att elever ska ges möjlighet till läsning även utanför skolan använder sig lärare av läsläxor (Alatalo, 2011). En problematik som kan uppstå i användandet av läsläxa är att läraren väljer den läsebok som klassen ska använda. Detta kan leda till att elever inte får ett intresse för den bok de ska läsa och därmed känner hur läsläxan istället kan bli ett hinder, snarare än ett hjälpmedel för läsutveckling. Ett annat hinder kan även vara det upplägg som läraren väljer att ha. Upplägget på läsläxan varierar, men vanligt är att eleverna får ett visst antal sidor att läsa varje vecka. Dessa sidor ska eleven läsa upp för dennes vårdnadshavare, samt för läraren på den utvalda läxdagen. Detta kan göra att elever inte förstår läsläxans funktion, då dess upplägg följer samma mönster varje vecka. För att se till den lästräning som eleverna får genom denna metod, kan det istället bli något som upplevs meningslöst. Här finns risken att eleven tappar läsglädjen och motivationen istället för att lusten till läsning ökar.

1.1 Syfte

I grundskolans tidiga åldrar läggs stort fokus på elevers läsning. Som en hjälp för att elever ska ges möjlighet till regelbunden läsning använder sig lärare av läsläxa. I studien undersöks hur elever upplever läsläxa. Syftet med studien är att ta reda på om elevernas upplevelser av läsläxan påverkas av den läsebok de har, samt undersöka om boken påverkar elevens motivation och läsglädje.

1.2 Frågeställning

Med bakgrund i syftet ställs följande frågeställningar:

- Hur upplever eleven att läsläxan påverkar läsandet?
- Hur påverkar läsläxan elevens motivation till att lära sig läsa?
- Hur påverkar läsläxan elevens läsglädje?

1.3 Disposition

Denna studie är uppdelad i fem delar. Dessa är; *tidigare forskning, teoretisk anknytning, metod, resultat*, samt en *diskussion*. Närmast kommer en redogörelse angående den tidigare forskning som är väsentlig för elevers läsutveckling. Här förklaras begreppet läsläxa mer ingående. Föreläsningens beskrivning och förklaras ordavkodning, läsförståelse, meningsskapande, motivation, regelbunden läsning, samt vikten av socialt samspel tillsammans med andra. Kapitel 3 redogör för den teoretiska anknytning som finns till studien. Här behandlas lästeorierna phonics och whole language. Dessa teorier diskuteras i kapitlet. Kapitlet därefter beskriver den metod och det tillvägagångssätt som studien baseras på. Inledningsvis kommer en redogörelse av det metodval som gjorts, där förklaras även vad som är viktigt att tänka på vid elev- och gruppdiskussioner. Därefter presenteras studiens urval, genomförande, analysverktyg, metoddiskussion, som sedan avslutas med de forskningsetiska principer som studien förhåller sig till. I kapitel 4 presenteras och redovisas studiens resultat. I det avslutande kapitlet diskuteras studiens tre forskningsfrågor utifrån det resultat som har samlats in.

2. Tidigare forskning

Med utgångspunkt från litteraturstudier, kommer faktorer som är väsentliga för elevers läsutveckling att diskuteras. Avsnittet börjar med en beskrivning av läsläxan, samt dess syfte i skolans undervisning. Föreläsningens förklaras de faktorer som har en betydande roll för elevers läsutveckling. Att lära sig avkoda ord är det första steget i elevens läsutveckling. Detta innebär att eleven går igenom olika faser i sin läsutveckling, vilka leder till att eleven skapar sig ett flyt i sin läsning. Genom att få flyt i läsningen kommer eleven så småningom lära sig att fokusera på textens innehåll och få en förståelse för vad texten handlar om. Andra faktorer som är väsentliga för elevens läsutveckling är meningsskapande, elevens motivation, samt att eleven ges möjlighet till regelbunden läsning. Meningsskapande handlar om att låta elever finna glädje i läsning genom att läsa det som intresserar. Läsglädjen påverkar elevens motivation och inställning till läsning, vilket leder till att eleven vill läsa mer regelbundet. Avslutningsvis presenteras vikten av elevens sociala samspel tillsammans med andra. Genom att samtala med andra kommer eleven känna stöttning, vilket kan påverka elevens drivkraft att komma längre i sin läsutveckling. Dessa faktorer kommer utifrån forskning presenteras mer ingående i avsnittet nedan.

2.1 Läsläxa

Läsläxan är ett vanligt förekommande läromedel som används i dagens klassrum. Alatalo (2011) skriver att lärare använder läseboken på grund av dess uppbyggnad. Vanligtvis är läseboken uppbyggd på ett strategiskt sätt, där boken inleds med ord som är enklare att avkoda. Svårighetsgraden på ord och texter i läseboken ökar allt eftersom (Alatalo, 2011). Innebörden av läsläxan är att läraren ger eleven några sidor ur en specifik bok som de får i hemläxa. I hemmet är tanken att eleven ska läsa högt för en vårdnadshavare som sedan skriver under ett läskort och intygar på så sätt att de har lyssnat på sitt barn. Därefter får eleven läsa upp sin läxa för klassläraren. Vanligtvis får eleven sin läsläxa veckovis.

Läsläxan innebär att eleverna arbetar utifrån en bok som läraren har valt. Antingen har alla elever samma bok eller så har läraren böcker som eleven får utifrån den nivå som läraren anser är lämplig. En möjlig tanke bakom varför läraren väljer elevernas böcker, kan vara att klassen tillsammans ska kunna diskutera innehållet i boken och på så sätt arbeta med elevens läsförståelse. Problematiken här kan vara om eleven inte får läsa eller välja det som intresserar. En konsekvens kan bli att eleven förlorar sitt läsintresse, då bokens innehåll inte fångar eleven.

2.2 Avkodning av ord och läsflyt

Skoog (2012) behandlar hur elever i förskoleklass och i årskurs ett möter skriftspråket. Skoog (2012) menar att elever som ska ta sig an skriftspråket och ska lära sig läsa, börjar med att avkoda ord. Att avkoda ord innebär att eleven ljudar fram bokstäverna i ett ord, vilka tillsammans bildar ett ord. Alatalo (2011) beskriver fyra faser som eleven går igenom innan denne har uppnått avkodningsförmågan. Dessa faser är; *pseudoläsning*, *logografisk-visuell*, *alfabetisk-fonemisk*, samt *ortografisk-morfemisk*. En fas är inte en förutsättning för att eleven ska uppnå nästa, utan faserna överlappar ofta varandra och till slut leder dessa till att eleven har lärt sig avkoda ord.

Den första fasen, pseudoläsning, innebär att eleven lär sig läsa av sin omgivning på exempelvis skyltar. I fas två, logografisk-visuell, har eleven ännu ingen kunskap om alfabetet, men kan läsa med hjälp av bilder. Skillnaden mellan fas ett och två är att eleven kan känna igen skrivna ord, så som sitt eget namn, utan förståelse för bokstävers funktion. I nästkommande fas, alfabetisk-fonemisk, börjar eleven förstå språkets uppbyggnad genom vilka ljud som hörs i början, mitten och slutet av ett ord. Eleven lyssnar till hur bokstävers ljud hör samman med dess form. Alatalo (2011) menar att det är viktigt att eleven får analysera och arbeta mycket med språket i denna fas. Eleven behöver undervisning om hur bokstävers fonem och grafem hör samman. I den sista fasen, ortografisk-morfemisk, kan eleven känna igen vissa återkommande ord eller delar av ett ord. Här behöver inte eleven ljuda fram varje bokstav, utan vet hur kombinationen av bokstäver låter (Alatalo, 2011). Allt eftersom att orden har ljudats ihop, kan eleven bilda enklare meningar.

Skoog (2012) hävdar att elevens läsfärdighet är uppnådd då avkodningen är automatiserad och eleven kan fokusera på innehållet av texten. I de första skolåren är läsmaterialet begränsat, för att eleven ska ges möjlighet att få öva in bokstäverna genom kortare ord och meningar (Skoog, 2012). Även Herkner (2011) poängterar vikten av att elever lär sig avkoda ord. Genom att lära sig att avkoda ord kan eleven utveckla ett flyt i läsningen. Innebörden av att kunna läsa med flyt är att elevens ordavkodning är automatiserad. Detta hjälper eleven att kunna läsa ett ord utan större ansträngning. En automatiserad ordavkodning tar tid och kräver mycket övning. Det som kännetecknar en god läs- och skrivförmåga är att eleven kan läsa med flyt menar Herkner (2011).

2.3 Läsförståelse

Krantz (2011) skriver att ordavkodningen och förståelsen för en text är väsentliga delar för elevens läsutveckling. Målet med läsning är att förstå innehållet av texten. Krantz (2011) poängterar vikten av att elever tidigt ska ges möjlighet till att omges av mycket läsning. Genom läsning får eleven ett betydligt större ordförråd, vilket bidrar till att underlätta läsningen. Första delen för god läsförståelse är att lära sig ordens betydelse. Detta, menar Krantz (2011), tar tid och det är vanligt att elever har en ofullständig betydelse av ett ord. Krantz beskriver barns förståelse av ett ord som en linjär process. Detta innebär att ett ord kan läras i flera olika små steg. Dessa steg börjar från att eleven aldrig har hört ordet till att eleven känner igen ordet, upptäcker ordet i en kontext och slutligen kan använda ordet i en mening. Undervisning kring läsförståelse, menar Eckeskog (2013), är komplicerad och utmanande för många lärare. Den undervisning som kan ges i samband med läsförståelse är bland annat att låta eleverna möta olika sorters texter. Genom mötet med skönlitterära texter, faktatexter och annan läsning, kan elever hjälpas av att se texters olika syften och får på så sätt erfarenhet av dessa. Att sedan samtala om det lästa, hävdar Eckeskog, är ytterligare en hjälp för många elever. Samtalet om texten ger eleven möjlighet att få tänka högt tillsammans med andra (Eckeskog, 2013). Detta kan ge texten en djupare innebörd för eleven. Genom samtalet av en text ges eleven möjlighet att se texten ur nya perspektiv, vilket kan hjälpa denne att koppla samman texter med tidigare erfarenheter.

2.4 Meningsskapande

Skoog (2012) poängterar vikten av att låta meningsskapandet få stå i fokus. Ett av målen med att lära sig läsa är att lära sig att tolka och skapa en mening i de texter som läses. Den mening som texterna ger är individbaserad och påverkas efter de intressen och erfarenheter som läsaren bär med sig. Skoog (2012) menar att elevens interaktion med andra är en viktig faktor till meningsskapandet i läsningen. Det sociala samspelet gör att elever kan vidga sitt perspektiv och se poängen med att lära sig läsa, vilket kan leda till att eleven finner glädjen i läsningen. Detta blir väsentligt, då risken finns att läsningen enbart ses som en teknisk färdighet, vilket kan bidra till att eleven inte upplever läsglädje (Skoog, 2012). Genom att eleven får läsa texter som intresserar förstärks elevens motivation. Eckeskog (2013) belyser att en läsare som är engagerad och motiverad bygger upp kognitiva kunskaper som stödjer läsförståelse. Om eleven får göra ett eget val av text som intresserar, skapas ett engagemang i texten hos eleven (Eckeskog, 2013). De respondenter som har deltagit i studien har en läsebok som läraren har valt ut. Boken finns i två olika svårighetsgrader. Läraren bestämmer vilken nivå som är lämplig för eleven. Valet baseras på elevens läsfärdighet, vilket innebär att eleven kan börja med en av böckerna, men kan få byta nivå då denne utvecklas i sin läsning. De positiva aspekter som finns av att alla elever får en förutbestämd bok är att klassen gemensamt kan diskutera innehållet av boken och på så sätt får träna på sin läsförståelse. En gemensam bok underlättar även för läraren, då denne inte behöver hitta nya böcker till varje elev som passar den nivå som eleven befinner sig på. En konsekvens av detta kan däremot bli att eleven inte upplever att denne får ett utbyte av den bok som läses. En aspekt av detta kan vara om elever upplever att läseboken är för lätt eller för svår, trots att boken finns i olika svårighetsgrader. En

sådan upplevelse kan leda till att elever tröttnar, då boken utmanar elever för lite eller blir för svår för eleven att ta sig an.

2.5 Motivation

Alatalo (2011) presenterar två faktorer som påverkar elevers läsutveckling. Dessa faktorer är; regelbunden läsning och elevers motivation. Elever som har en drivkraft att läsa, läser ungefär tre gånger mer utanför skolan än de elever som inte har samma inspiration. Studier (Alatalo, 2011) visar att relationen mellan god läsförmåga och motivation är starkt sammankopplade. Studierna klargör vikten av att skolan bör ha som mål att tidigt få elever inspirerade och motiverade till att läsa (Alatalo, 2011). Elever ges ofta möjlighet till tyst läsning under skoltid, men enligt National Reading Panel (Alatalo 2011) utvecklas inte elevers läsförmåga genom detta arbetssätt. Tyst läsning gör det möjligt för elever utan intresse att låtsas att de läser, vilket bidrar till att dessa elevers förmåga inte förbättras genom en sådan arbetsform. Undersökningar visar att den tid som skolan ger för läsning inte räcker till, utan elever som håller på att utveckla sin läsförmåga behöver även läsa på sin fritid (Alatalo, 2011). Det är viktigt att elever får en daglig rutin av att läsa. Alatalo (2011) menar att skolan måste satsa på olika metoder för att för att hjälpa elever att inspireras till att läsa även på fritiden. Skolans uppdrag blir därmed att försöka få elever motiverade och positivt inställda till läsning. Morgan och Fuchs (2007) belyser vikten av elevers motivation. De menar att motivationen leder till att de läser regelbundet och utvecklar sin läsförmåga. De elever som har svårt för att läsa kan få upplevelsen av att de inte är kompetenta nog. Detta kan bidra till att elevers inställning till läsning istället blir negativ (Morgan & Fuchs, 2007). Det finns en stor risk att de elever som har en negativ bild av läsning, kommer se läsningen som ett hinder istället för en möjlighet till utveckling. De moment som sker kring läsning kommer bli ansträngande för eleven. På sikt kan detta leda till att eleven förlorar sitt självförtroende för sin läsutveckling. Eleven kommer att få svårt att komma ikapp övriga elever och därmed kommer upplevelsen av att inte vara kompetent nog, påverka eleven (Morgan & Fuchs, 2007).

2.6 Regelbunden läsning

Som nämnts ovan är regelbunden läsning en faktor som påverkar elevers läsutveckling (Alatalo, 2011). Morgan och Fuchs (2007) menar att de elever som ges möjlighet till regelbunden läsning i de tidiga åren, får ett rikare ordförråd i jämförelse med de elever som inte ges denna möjlighet. Författarna hävdar att regelbunden läsning styrs av två faktorer; motivation och läsförståelse. Motivationen styr om elever får en rutin av att läsa mycket i vardagen, då eleven känner en drivkraft av att få fortsätta läsa. Drivkraften påverkar i sin tur elevers förståelse för den text som denne läser. Genom regelbunden läsning ges eleven tillfälle att möta olika typer av texter. Detta kan hjälpa eleven att utveckla sin textrörlighet. Genom att eleven läser ofta kommer denne utveckla läsflyt och sin läsfärdighet, vilket leder till ett utvecklat språk.

2.7 Socialt samspel tillsammans med andra

Liberg (2007) menar att en viktig aspekt i elevens läs- och skrivutveckling är det stöd som eleven får genom att läsa och samtala med någon. Genom att få möjlighet att samtala med någon om det lästa, utvecklar elever sin textrörlighet. Elever som omges av läs- och skrivsituationer tillsammans med andra får rika erfarenheter och utvecklas inom detta område (Liberg, 2007). Att elever lär sig genom social interaktion med andra förespråkas, bland annat, av det sociokulturella perspektivet (Liberg, 2007). Social interaktion innebär att elever lär tillsammans med en vuxen eller med andra elever. Här är fokus på det sociala. I ett sociokulturellt avseende ska den som är mindre kunnig ge stöttning till den som är mindre kunnig. Efterhand kommer den mindre kunniga att överta ett större ansvar för att till sist hantera handlingen på egen hand (Williams, 2001). Lärande, enligt det sociokulturella perspektivet, sker i samband med andra individer. Det språkliga och sociala samspelet tillsammans med andra för drivkraften att lära sig framåt (Berg, 2011). Genom elevers samspel med andra blir det möjligt för dem att utvecklas. Detta kan bidra till att eleven vidgar sitt synsätt och kan fördjupa sina kunskaper inom ett område (Skoog, 2012). Ivarsson (2008) poängterar att elevers läsutveckling påverkas av det stöd som elever får hemifrån. Stöttning och handledning kan hjälpa eleven att bli språkligt medveten. För de elever som har läsläxa kan det därför vara av stor vikt att låta dem diskutera veckans sidor i skolan. På så sätt ges eleverna möjlighet att få en djupare förståelse för det lästa, men det ger även läsläxan en djupare betydelse. Detta kan leda till att eleven upplever att läsläxan ger ett meningsfullt lärande.

3. Teoretisk anknytning

Nedan kommer en redogörelse för den teoretiska anknytning som finns till studien. Två läsinriktningar som fått stort fokus är phonics- och whole language-metoden. Läsinriktningarna har länge diskuterats. Diskussionen har bland annat haft fokus på vilken metod som är den bästa för elevers läsutveckling. Phonics-metoden utgår ifrån den syntetiska metoden och whole language-metoden utgår från den analytiska metoden. Den syntetiska metodens utgångspunkt är att delarna lärs ut innan de relateras till och sätts samman till en helhet. Eleven får möta bokstavens form och dess ljud för att sedan sätta ihop dessa, för att bilda ett ord och sedan skapa meningar av orden. Den analytiska metoden utgår ifrån helheten. Här ligger fokus på hela texter, dess meningar och dess ord. Metoden är analytisk då man utgår ifrån texten och analyserar den och de delar som binder ihop den till en helhet. Vikten läggs där med på det som texten vill förmedla, alltså innehållet, och inte på varje enskild bokstav. Fördelen med den analytiska metoden är att elever ges möjlighet att redan från början se till innehållet av en text, vilket hjälper dem att få en förståelse för det som läses. Herkner (2011) skriver om hur dessa läsinriktningar har diskuterats och ställts mot varandra i frågan om vilken metod som är att föredra. Hon poängterar hur dessa metoder borde komplettera varandra istället för att stå mot varandra. Avslutningsvis kommer dessa metoder jämföras utifrån den tidigare forskning som gjorts.

3.1 Phonics

Phonics, eller *bottom-up* som metoden också kallas, utgår från den syntetiska metoden. Phonics är en ljudmetod som innebär att ord bryts ner i dess beståndsdelar. Denna metod har fokus på att lära ut en bokstav i taget. Eleven lär sig bokstavens form och ljud. Eleven får hela tiden lära sig nya bokstäver och ljud, vilka de sedan får sätta samman till ett ord. Ord byggs upp från del till en helhet. Eleven förväntas kunna läsa och skriva dessa ord. Orden bildar tillsammans meningar och sätts därmed i sitt sammanhang (Fast, 2007). Den positiva kritik som phonics-metoden har fått är att elever lär sig de alfabetiska principerna, med bokstävers form och dess ljud. Den kritik som däremot finns mot metoden är att elever inte känner att det är ett meningsfullt lärande. Genom att öva in bokstävers form och ljud kan elever tappa intresset och därmed inte känna lusten för att lära (Tjernberg, 2013).

3.2 Whole language

Whole language är en läsinriktning som har sin utgångspunkt i den analytiska metoden. Whole language kallas även för *top-down*-metoden. Utgångspunkten i whole language-metoden är att gå från helheten till delen av ett ord. Språket ska inte avkodas och ord bör inte brytas ner i dess beståndsdelar, utan elever lär sig läsa orden då de kommer i sitt sammanhang. Ord i förhållande till varandra skapar en kontext som gör att eleven kan förstå dess mening och helhet. Lärare som använder sig av whole language-metoden utgår ifrån en hel text. Texten bryts ner till meningar, ord och avslutas med varje enskild bokstav. På så sätt får eleven lära sig hela ordbilder visuellt. Tanken är att elever ska få lära sig ur en meningsfull kontext där fokus ligger på helheten och inte varje bokstav (Fast, 2007; Ling-Ying, 2014). De fördelar som finns i samband med att använda whole language-metoden är att eleven känner meningsskapandet i sin läsutveckling. Fokus ligger på att elever ska finna ett intresse och engagemang i att få lära sig läsa och skapa egna texter. Den kritik som finns angående metoden är att den anses vara osäker, då elever kan gissa sig fram till enskilda ord utifrån meningens sammanhang (Tjernberg, 2013).

3.3 Jämförelse mellan Phonics och Whole-language

Som tidigare nämnts, skriver Skoog (2012), om hur elever kan börja sin läsutveckling genom att lära sig bokstävernas form och ljud. När eleven har lärt sig hur olika bokstäver låter och ser ut, kan denne börja ljuda ihop dessa. Här lär sig eleven delarna för att så småningom lära sig helheten, phonics. Genom denna metod lär sig eleven grunderna från början och kommer efter hand få ett flyt i sin läsning, vilket senare leder till att eleven kan fokusera på vad texten vill förmedla. En problematik som finns i denna metod är att elever tappar intresset. Fokus blir enbart på att lära sig bokstävers form och ljud, vilket kan leda till att elever känner att det inte blir ett meningsfullt lärande. Whole language fokuserar istället på att hjälpa eleven att se det meningsfulla lärandet, genom att börja med helheten av en text för att sedan arbeta sig vidare till delen. Fokus hamnar inte på att lära sig varje enskild bokstav, utan dessa lärs in efter hand. Metoden vill hjälpa eleven att förstå innehållet av en text och på så sätt skapa en drivkraft hos eleven att utveckla sitt lärande. Alatalo (2011) poängterar vikten av motivation i elevers läsutveckling. Elever som är motiverade kommer

automatiskt att vilja läsa regelbundet, vilket i sin tur leder till god läsutveckling. Nackdelen med att gå från helheten av en text till dess delar är att elever inte förstår de alfabetiska principerna. Att börja med delarna av ett ord, kan skapa en drivkraft och motivation hos eleven som gör att de vill lära sig att binda ihop delarna till ett ord. Målet bör vara att göra läsundervisningen intressant för eleven, så denne inte tappar motivationen till att lära utan hittar en drivkraft i att få lära sig mer.

4. Metod

I följande avsnitt kommer en presentation av studiens metod. Här redovisas det metodval som ligger till grund för studien, vilket följs av beslutet att använda sig av elev- och gruppintervjuer. Fortsättningsvis beskrivs det urval, genomförande, samt det analysverktyg som använts. Därefter diskuteras metodvalet och den problematik som har uppkommit i samband med metoden. Kapitlet avslutas med de etiska forskningsprinciper som ligger till grund för studien.

4.1 Metodval

Det empiriska materialet utgörs av elevers upplevelser och tankar angående läsläxan. Den metod som ansetts vara lämpligast är att göra en kvalitativ elevintervju. En kvalitativ undersökning karakteriseras av att få en förståelse för hur individer uppfattar sin livsvärld. Kvalitativa studier fokuserar på hur människor upplever en situation och därmed kan inte dessa variabler isoleras då det inte finns något givet svar (Hartman, 2004). Intervjuerna är *semistrukturerad/halvstrukturerad intervju*. Bryman (2011) förklarar dessa intervjuer som att intervjuaren har en form av frågeschema. Frågorna kan variera i ordningsföljd och brukar vara allmänt formulerade. Intervjuaren ges även friheten att lägga till följdfrågor. Eliasson (2006) beskriver att den som intervjuar vid en semistrukturerad/halvstrukturerad intervju använder sig av frågor som täcker ett större område. Det kan vara svårt att tömma ut alla frågor i intervjuguiden helt, men fördelen med denna form är att intervjun blir mer djupgående (Eliasson, 2006). Vid en halvstrukturerad intervju kan du som intervjuare ställa följdfrågor utefter det svar du fick, vilket är en fördel vid elevintervjuer (Williams, 2001). Formen kallas även för djupintervju då intervjuaren, utifrån frågorna, kan fråga ut den intervjuade så långt som denne är beredd att svara.

4.3.1 Elevintervju

Williams (2001) poängterar att en intervju med ett barn inte alltid blir som intervjuaren har tänkt sig. Barn tolkar inte nödvändigtvis in det du som intervjuare hade i åtanke med frågan, utan svarar utefter sin egen tolkning. Williams (2001) belyser vikten av att det, vid en elevintervju, måste finnas en samverkan mellan elev och intervjuare. Vid en intervju med andra människor krävs det att du drar slutsatser med försiktighet. Det finns en risk att den intervjuades svar inte tolkas på det sätt som denne hade i åtanke. Utan att styra elevens svar vid en elevintervju, är det viktigt att intervjuaren tydliggör frågans fokus. Doverberg och Pramling (1998) lyfter fram aspekter som är viktiga att tänka på under en elevintervju. En av dessa är att ge eleven tid. Detta innebär att du som intervjuare måste vänta in eleven och ge denne

möjligheten att svara på frågan i sin takt, då det finns en stor möjlighet att eleven har mer att säga. Genom att vara uppmuntrande och stöttande, kommer eleverna få ett förtroende för dig som intervjuare. Genom att också vara en aktiv och uppmuntrande samtalspartner kommer eleverna att våga dela med sig av sina reflektioner (Doverborg & Pramling, 1998).

4.3.2 Gruppintervju

Doverborg och Pramling (1998) skriver om hur det är att göra intervjuer med elever i grupp eller enskilt, samt vad som är viktigt att tänka på då du utför intervjuer av detta slag. Författarna menar att det är viktigt att noga överväga om studien och dess syfte är anpassat för att eleverna ska få delta enskilt eller tillsammans med någon. De menar att du som intervjuare måste göra klart för dig själv vad du vill ha ut av intervjun, för att sedan avgöra vilken metod som passar din studie bäst. Doverborg och Pramling (1998) lyfter fram den problematik som kan uppstå i samband med gruppintervjuer. De poängterar bland annat vikten av att tänka på att båda eleverna ska få komma till tals. Om det är en elev som är lite mer tillbakadragen är det viktigt att även denne ges utrymme att få ta sin plats och få sin röst hörd. Samtidigt som författarna menar att elever, genom gruppintervjuer, lär av varandra. Eleverna kan på detta sätt ges möjlighet att vidga sitt sinne och skapa nya tankebanor. De kan få en medvetenhet om att det finns olika sätt att tänka på, vilket kan leda till att de förstår ett fenomen på ett nytt sätt (Doverborg & Pramling, 1998). I denna studie är valet att eleverna ska få delta tillsammans med en kamrat. Målet är att eleven ska få ha med sig en trygghet, samt att eleverna tillsammans kan stötta varandra. Eleverna kan bli en inspirationskälla och lära sig av varandra.

4.2 Urval

Hartman (2004) förklarar begreppet *bekvämlighetsurval*. Att göra ett bekvämlighetsurval innebär att du använder individer som finns tillgängliga för dig. Bryman (2011) benämner urval som är målinriktade eller målstyrda. Dessa begrepp innebär att du som intervjuare gör ett urval av respondenter som är relevanta för studiens forskningsfrågor. De respondenter som deltar i denna studie är från en skola i Västra Götaland. Eleverna går i årkurs ett och har läsläxan som återkommande inslag i undervisningen. Tio elever i samma klass, med jämn könsfördelning, har intervjuats. Hartman (2004) poängterar den risk som finns genom att använda bekvämlighetsurval. En risk som finns vid denna typ av urval är att studiens empiri inte blir tillförlitlig. Den empiri som görs i denna studie kommer troligen inte att påverkas av ett bekvämlighetsurval, då intervjuaren inte känner eleverna sedan tidigare och inte har några förkunskaper kring vilket sätt eleverna arbetar med läsläxan i sin klass.

4.3 Genomförande

De respondenter som deltagit i studien är elever från samma klass. Innan intervjuernas start, behövdes godkännanden för deltagande från elevernas vårdnadshavare. I brevet gavs vårdnadshavaren, i samråd med eleven, möjlighet att låta sitt barn delta i studien eller inte (Se bilaga 2). Enligt Stukat (2005) är det till fördel om intervjun sker i en

miljö som respondenterna är vana vid. På så sätt blir respondenten bekväm och känner en trygghet under intervjun. Klassen besöktes under tre tillfällen. Under första tillfället intervjuades en del av respondenterna i klassrummet och vid övriga två tillfällen genomfördes intervjuerna i korridoren utanför klassrummet. Vid dessa tillfällen var det elever som rörde sig i korridoren, vilket blev ett störningsmoment då respondenterna tappade fokus från intervjun. Respondenterna spelades in med hjälp av en mobiltelefon. Intervjuerna transkriberades ordagrant efter hand som de blev klara.

4.4 Analysverktyg

Det analysverktyg som används har sin utgångspunkt i fenomenografien. Att ta reda på hur människor uppfattar sin omvärld är fenomenografins huvudsyfte. Enligt det fenomenografiska perspektivet handlar det inte om hur ett ting är, utan fokus ligger på hur människor uppfattar ett fenomen (Marton & Booth, 2000). Detta innebär att människor tolkar och uppfattar på olika sätt, vilka förblir olika. Det är dessa olikheter som fenomenografien vill belysa. Fenomenografins syfte är att se till variationerna som uppkommer genom att människor eventuellt uppfattar sin omvärld på olika sätt. Målet är att belysa variationen för att sedan kategorisera och organisera de erfarenheter människor har av ett visst fenomen. Fokus läggs därmed på individens erfarenheter och upplevelser. Utifrån dessa går det sedan att se ett variationsmönster. Det fenomenografiska perspektivet fokuserar inte på vad som skulle kunna vara sant eller falskt. Det människor erfar och uppfattar kan vara grundade i erfarenheter eller något som man tänkt på, vilket kan ha sin bas i individens teoretiska eller praktiska kunskap. En förklaring som fenomenografien har för att människor tänker och uppfattar ett visst fenomen olika, är att människor lägger innebörden för fenomenet på olika sätt (Kihlström, 2007). Denna studie har sin grund i en kvalitativ studie där elever har intervjuats i par. Studiens syfte är att ta reda på elevers upplevelser av läsläxan samt om upplevelserna påverkas av den läsebok de har. Det som undersöks är om läseboken påverkar elevens motivation och läsglädje. Resultatet baseras på elevers olika upplevelser angående fenomenet läsläxa, vilket grundar sig i det fenomenografiska synsättet.

4.4 Metoddiskussion

Som tidigare nämnt baseras studiens empiri på kvalitativa elevintervjuer. Den intervjuemetod som använts är semistrukturerad intervju. Denna typ av intervju gör det möjligt för en intervjuare att ändra om och lägga till frågor till sitt frågeschema. Stukat (2005) poängterar vikten av den medvetenhet som måste finnas i frågan om resultatets tillförlitlighet. Intervjufrågorna har sin utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar. Målet med empirin är att få fram hur elever upplever läsläxan. Semistrukturerad intervju valdes för att ha möjlighet att lägga till eller ändra frågor om det ansågs viktigt. Vid elevintervjuer är det viktigt att intervjuaren är flexibel och anpassar intervjun utefter eleven. Den problematik som finns med att intervjua elever som går i årskurs 1, och som är mellan 6 och 8 år, är att forma frågor som är anpassade till den nivå de befinner sig på. I intervjuer uppstår det lätt missförstånd mellan intervjuaren och respondenterna då frågorna kan tolkas olika. Detta är än mer väsentligt att tänka på när det gäller så små barn som de som medverkar i denna

studie. Orden bör väljas utifrån deras förförståelse. Detta kan innebära att frågan ändras eller förtydligas i de fall som är nödvändiga, vilket valet att använda semistrukturerad intervju baseras på.

Den problematik som upplevdes under intervjun var följdfrågorna som eleverna fick, då intervjun skulle fortsätta i en viss riktning. Det förekom att eleverna svävade ut i andra banor, vilket var intressant, samtidigt som det var av stor vikt att respondenternas fokus skulle hållas till ämnet. Balansen blir svår mellan att låta eleverna prata fritt, till att styra samtalet. En medvetenhet fanns om att elevernas förmåga att ge tillräcklig kunde bli problematisk, då vissa av frågorna kunde vara svåra för dem att svara på. Efter första intervjun ändrades dock denna bild, då svaren eleverna gav var givande. Detta bidrog till att vissa frågor vid efterkommande intervjuer ställdes på ett annorlunda sätt, för att underlätta för eleverna. Denna problematik uppstod vid ett fåtal av de intervjuer som gjordes, så de flesta elever hade åsikter som de delade med sig av.

Störningsmoment som upplevdes under genomförandet av två av intervjuerna var att andra elever befann sig i samma utrymme under delar av intervjuerna. Detta medförde att respondenterna som intervjuades hade svårt att fokusera och istället riktade fokus på det som hände runt omkring. Detta påverkade däremot inte studiens resultat. Under första besöket på skolan fanns möjlighet att använda elevernas klassrum, vilket bidrog att dessa intervjuer kunde genomföras utan några störningsmoment.

4.5 Forskningsetiska aspekter

Det finns etiska principer som gäller vid forskning. Vetenskapsrådet (2002) lyfter fram normer som forskare och deltagare i forskningen ska förhålla sig till om en konflikt skulle uppstå dem emellan. Vid en konflikt kan en avvägning ske mellan de forskningskrav och individskyddskrav som finns. Det finns fyra allmänna huvudkrav som individskyddskravet kan kategoriseras in i vad gäller forskning. Dessa är; *informationsskyddskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. I enighet med informationskravet har vårdnadshavarna och respondenterna fått information om studien. Vårdnadshavarna har ombetts att ge eleverna tillstånd att medverka. Elevernas anonymitet garanteras, vilket innebär att elevernas riktiga namn inte används i resultatet. Det har varit möjligt för eleverna att avbryta sin medverkan i studien när de vill. På så sätt har samtyckeskravet och konfidentialitetskravet uppfyllts.

5. Resultat

Nedan kommer studiens resultat att redovisas, i kombination med den analys som gjorts. Resultatet är uppdelat två huvudteman, *läsning* samt *läsebokens betydelse*. Indelningen är baserad på de intervjuer som gjorts, då huvudfokus hamnade på dessa delar. Resultatet kommer att kopplas med den tidigare forskning som gjorts.

5.1 Läsning

I de tidiga skolåren läggs fokus på läsning och skrivning. Målet är att eleverna ska erövra skriftspråket och bli kompetenta läsare. Som tidigare nämnt visar studier att den läsning som eleverna ges möjligheter till i skolan inte är tillräcklig. Därför blir det viktigt att eleven inspireras till att läsa även på fritiden. Läsläxan är ett redskap som används för att elever ska läsa även utanför skolan. Målet är att eleverna ska träna upp sin läsning och uppnå målet att lära sig läsa. I studien har det visats att de flesta respondenter har en positiv inställning och ett intresse för läsning. De upplever läsningen som spännande och de tycks ha en drivkraft att lära sig mer vilket de visar genom sitt engagemang. Eleverna som har deltagit i studien läser mycket i skolan, utöver den läsläxa som de har varje vecka. De har tyst läsning de flesta dagarna under veckan och ges på så sätt tillfälle till regelbunden läsning.

5.1.1 Inställning till läsning

För att elever ska vilja läsa regelbundet krävs det att de har en positiv inställning till läsning, vilket annars kan leda till att läsningen blir negativt förankrat för eleven. Läsningen ska inte vara ett hinder, utan ska ses som en tillgång. Genom regelbunden läsning ges elever möjlighet att skapa sig själva ett rikt ordförråd, samt en förståelse för de texter som de läser. Elevers inställning blir därmed viktigt, då denna påverkar om eleven läser självmant eller inte. Tanken är att elever ska få en utvecklad förståelse för läsning. Här svarar eleverna på vad de tycker om läsning, samt vad de grundar sina åsikter på.

Ja, och så kan man liksom i faktaböcker kan man liksom lära sig så mycket mer och så. (Bo)

Man lär sig mycket ord och det är kul med spännande historier i böcker och så. (Carl)

De likheter som går att se i Bos och Carls svar är att de ser läsningen som positiv, då de har insikten att läsningen ger dem möjligheten att lära sig något nytt. Bo menar att faktaböcker gör att han kan lära sig saker, men påvisar inte att andra texter skulle ge den möjligheten. En tolkning här är att han inte tänker att vanliga texter lär honom något. Han har rätt i att faktatexter lär ut, men oklart är om han delar samma tanke för skönlitterära texter. Carl lyfter meningsfullheten av att få lära sig nya ord genom läsningen. Han har förståelsen för att texter kan hjälpa honom att lära sig nya ord, vilket han uppskattar med att läsa. Det framgår inte om Bo uppskattar att läsa olika slags litteratur, eller om han ser fördelen att få läsa faktaböcker för att få lära sig nya saker. Nedan följer svaret för vad två andra elever tycker om läsning.

För att det är mycket text och det är roligt. (Anna)

För att det är så himla mycket att läsa när man måste läsa två sidor. Så jag hoppas att det ska ta slut på en gång. (Doris)

Anna och Doris svar är motsatta varandra. Anna gillar att läsa för att få läsa mycket text, medan Doris anser att läsningen blir ett jobbigt moment då det är mycket text. En bok med längre text skapar två helt olika känslor hos eleverna. Doris reflekterar inte över det utbyte hon kan få av texten, utan här blir textens längd ett hinder och upplevs därmed som ett jobbigt moment. Övriga elever, Anna, Bo och Carl, drivs av tanken att texter kan göra att de lär sig nya ord. Anna är inriktad på mängden text, vilket kan innebära att hon inte fokuserar på lärandet i sig utan endast på att vara kapabel att läsa en längre text. Gemensamt för dessa tre elever är att de drivs av att få läsa men drivkraften ter sig på olika sätt.

Respondenterna fick även svara på om de brukar läsa mycket i skolan. Här var alla överens om att det var fallet. Följdfrågan de fick svara på var varför de tror att de får läsa så mycket som de gör i skolan. Nedan följer ett par elevers tankar om varför de tror att de har den dagliga lästräningen i skolan:

Vi vet inte. (Bo)

För att vi ska lära oss läsa ganska bra. För när man blir stor måste man ju kunna läsa. (Ellen)

För väldigt många böcker här är bra och den boken som jag ska börja läsa här på skolan handlar om snäckor och sånt och jag tycker att snäckor är ganska fina och så. (Felicia)

Elevernas svar varierar även i denna fråga. Felicia beskriver den bok hon läser just nu i skolan och förklarar samtidigt att den handlar om snäckor, vilka hon tycker är fina. En möjlig tolkning i hennes svar är att hennes bokval baseras på det hon ser vid första anblicken. Hon gillar snäckor och utifrån det blir hennes inställning till boken positiv. Under de intervjuer som gjort var det ett par av eleverna som förklarade bildernas betydelse, som exempelvis:

Jag tycker att det är viktigt att man ska ha en spännande och rolig framsida på boken för då gör den att man vill läsa den mer och mer. (Johanna)

Ett antagande är att Felicia och Johanna inspireras av det de möter vid första anblicken och utifrån det skapas ett intresse för boken. De variationer som går att utläsa från elevernas svar, är att de har olika insikter i varför de läser dagligen i skolan. Bos svar kan baseras på att han inte har reflekterat över varför de läser dagligen. Möjligt är att han inte har lagt ner någon tanke på varför, vilket gör att han svarar som han gör. Det svar Bo gav på varför han tycker om att läsa, var att han genom faktaböcker lär sig nya saker.

Ellen förklarar att de läser dagligen i skolan för att de ska lära sig läsa, samt för att det är viktigt att kunna när de blir äldre. En tolkning av hennes svar är att hon har fått inpräntat hur viktig läsningen är och vet därmed "svaret.". En möjlighet finns att Ellen inte reflekterar vidare i frågan utan nöjer sig med att veta att läsning är bra för att de behöver kunna det när de blir äldre. Det finns en skillnad mellan Ellens och Isaks svar jämfört med Felicias. Felicia baserar sitt svar på bokens yttre, men även på den typ av bok som hon läser. Troligtvis har hon förstått att hon kan lära sig något och få ut

information om snäckor om hon väljer den boken. Hon förklarar att hon tycker att snäckor är fina, vilket kan innebära att hon blir intresserad av att lära sig mer om dem.

5.1.2 Utmaning/motivation

Målet är att hjälpa eleven att finna drivkraften och intresset för att vilja läsa. I studien har det framgått att de flesta av eleverna söker utmaning i sin läsutveckling. Nedan följer ett exempel där eleverna Hans och Isak diskuterar varför läsning är roligt:

För att det är spännande med böcker. (Hans)

Ja, man får lära sig så många nya ord. Och böcker kan vara hur roliga som helst. (Isak)

Och det kan hända allt. (Hans)

Ja, och desto längre de är desto roligare blir de. (Isak)

De båda eleverna känner glädje att få läsa. De har en positiv inställning och ser läsningens möjligheter till att få lära sig nya saker. Även Anna har en liknande inställning som Hans och Isak. Anna ser läsningen som en utmaning och har som mål att få läsa svårare och svårare texter, vilket hon känner skapar en läsglädje.

Ja. Om man börjar läsa en lätt bok så läser man liksom svårare och svårare böcker och då blir det roligare och roligare. (Anna)

En aspekt som återigen påpekas i elevsvaren är längden på texten som de läser. Längden av text kan vara en möjlig faktor till att elever känner sig utmanade att ta sig an texten. Elever som har kommit långt i sin läsutveckling och som känner läsglädje blir motiverade att ta sig an svårare texter. För dessa elever är det viktigt att de får texter som är utmanande och som gör att de ges möjlighet att behålla sin lust och glädje i läsningen. Elever med god läsförmåga tenderar att läsa regelbundet även på fritiden, vilket var tydligt att dessa tre elever gjorde.

5.2 Läsobokens betydelse

I elevers tidiga läsutveckling kan det vara en fördel att låta eleven få läsa texter som intresserar. Att få läsa tillräckligt utmanade texter som faller i elevens smak, kan bidra till ökad läsglädje. Nedan kommer fokus på bokens betydelse för eleverna. Det som kommer behandlas är bland annat böckers kvalitéer utifrån elevens perspektiv. Dessa kvalitéer är bland annat att en bok ska vara:

Eh, jag tycker om sådana böcker där det är mycket farliga grejer. (David)

Ehm, inte för mycket text och eh, bra bilder. (Gun)

En rolig och spännande bok. Mycket fantasi. (Hans)

Det kan hända vad som helst. Det ska det kunna hända. Det ska vara en bra bok. (Isak)

Eleverna hade delad syn på hur en boks kvalitéer bör vara. En bok ska helst vara spännande, rolig, det ska hända mycket, samt att det är en fördel om boken har fina bilder. Dessa ord var återkommande i de intervjuer som gjordes. Här går det urskilja att elever vill att boken ska vara på ett visst sätt, för att ett intresse för boken ska finnas. Det är viktigt att boken har en handling som fånglar. En fördel är även om boken har bilder som förmedlar det budskap som texten vill få fram. Detta, menar elever, är en hjälp för de som har svårt för att läsa. Genom bilder till texten kan dessa personer följa med i handlingen ändå.

5.2.1 Elevers inställning till bokens betydelse

Genomgående under intervjuerna var bokens betydelse för eleverna. Under intervjuerna ställdes generella frågor angående bokens inverkan på elevens läsutveckling, men även specifikt den läsebok som eleverna använde sig av. Eleverna hade lite blandade tankar i frågan om det var viktigt att boken som de läste var bra eller inte.

Om man gillar att läsa måste man väl ha någon rolig bok, om man för annars blir det ju inte kul att läsa. (Isak)

Ah. För att annars blir det liksom inte kul att läsa den. (Johanna)

Mhm. Nej, men man vill ju liksom ha en bra bok om man börjar och läsa för annars så om det är en svår bok då kanske man tycker att det är jättejobbigt och då kanske man inte vill läsa mera sen. (Karin)

Inte jätteviktigt tycker inte jag. (Carl)

Som resultatet ovan visar, menar två av eleverna att bokens innehåll är väsentligt. Frågan som ställdes till eleverna ovan handlar om böcker generellt. Det finns likheter i elevernas svar. Isak och Johanna är överens om att det är viktigt att boken är bra, då det annars blir tråkigt att läsa. Johanna ger dock ingen reflektion om vad som krävs för att boken ska anses som rolig. Isak menar att boken måste vara rolig, för att den ska intressera honom. Enligt Karin är det viktigt att boken ska hålla en nivå som är i enlighet med hennes läsfärdighet. Skillnaden på Isaks och Karins svar är att Isak benämner att boken måste vara rolig, medan Karins kriterier för en bra bok handlar om svårighetsgraden. Utifrån det svar Carl ger, är en tolkning att han inte har reflekterat över den upplevelsen en tråkig bok ger. Ett antagande är att han tycker att de flesta böcker han läst är roliga och känner på så sätt läsglädje för de flesta böcker. Ett annat antagande är att han inte reflekterar över böckers innehåll, utan inspireras trots det till att fortsätta att läsa för att utvecklas.

Eleverna fick även svara på frågan hur de upplevde sin läsebok, om de ansåg att den var bra eller inte. Här svarar eleverna på om de tycker att läseboken ”*Mini och den magiska stenen*” är bra, samt vad de grundar det på.

Ja. Den är spännande och rolig. (Lisa)

Nja. För att det händer liksom aldrig något. (Felicia)

Sådär. (Hans)

Sådär. (Isak)

För att när de försöker skoja är det inte kul när de försöker skoja.

(Hans)

Och jag tycker att det är så lätt att läsa den. (Isak)

Ja... Man vill helst ha lite mer sidor och lite mer text. (Hans)

Av dessa elever är Lisa den enda som anser att läseboken är spännande och rolig, men utifrån de intervjuer som gjorts var det fler elever som gav liknande svar. Övriga elever tycker att boken är mindre bra. Detta grundas på bokens innehåll, då det händer för lite. En faktor som kan frambära denna upplevelse är att eleverna läser fyra sidor i boken för varje vecka och därmed tar det tid för att handlingen att föras framåt. Hans och Isak upplever att boken är för lätt och anser inte att boken är rolig. En likhet mellan Felicias, Hans och Isaks svar är att de ger intrycket av att de inte blir utmanade i sin läsutveckling. Dessa elever hade eventuellt behövt en bok som de utmanas i för att få upplevelsen av att de får ett utbyte av boken. Positivt är att, trots att de inte tycker att läseboken är rolig, har en god inställning till läsning.

5.2.2 Utmaning/motivation

Den läseboksserie som eleverna använder sig av i denna klass, har böcker i olika svårighetsgrad. Den gröna boken är en lättare variant än den röda boken som har lite mer text och har en högre svårighetsgrad. Svårighetsgraderna på böckerna påverkar eleverna på olika sätt. Vissa av eleverna ser detta som utmanande, då de strävar efter att få den röda boken. Men det finns även de elever som inte bryr sig om att de har den gröna boken, utan ser läsningen som en jobbig process de behöver ta sig igenom och då spelar inte svårighetsgraden på boken någon roll. Doris har den gröna boken och nämner inte att hon vill ha den röda boken, som de andra eleverna med den gröna boken gjorde. Här är det tydligt att hon ser läsningen som ett jobbigt moment och inte som en utmaning att uppnå målet att få en svårare bok.

Ja, alltså det känns som att det tar två timmar att läsa läsläxan när man ska läsa många sidor. (Doris)

Vissa har grön och vissa har röd, men gröna är lättast. Vi har den röda fast den tycker jag också är lätt. (Isak)

Och den har fina sidor och det och det är kul att läsa, men jag... Jag vet inte om jag kommer få den röda för jag håller på med den gröna fortfarande. (Lisa)

Jag har två Mini böcker, en röd och en grön. Den röda är jättesvår och den gröna är lite svår. Inte så mycket. (Malin)

Som Isak förklarar kan även den röda boken bli för lätt för de elever som kommit långt i sin läsutveckling. Detta blir problematiskt då dessa elever vill ha en läsläxa där de blir mer utmanade. Elever som upplever att den röda boken är för lätt förklarar att

de gillar läsläxan och tycker att det är ett bra koncept. En elev som anser detta är Isak som menar att han tycker om att ha läsläxa för att det är:

Kul att läsa. Vilken bok som helst bara den är bra. (Isak)

Det finns också de elever som anser att läsläxan inte hjälper dem att utvecklas i sin läsning. Felicia och Nelly intervjuades tillsammans. När de diskuterade sin syn på läsläxan och dess innebörd kom de fram till följande. Här svarar de på frågan om de anser att läsläxan är ett bra sätt att öva sin läsning på:

Jag vet inte...(Nelly)

Jag vet inte faktiskt inte heller. (Felicia)

Jag kunde redan läsa när vi hade den. (Nelly)

Det skulle vara roligare om man hade en mer rolig eller spännande bok. (Felicia)

Här framgår det tydligt att elever som Nelly och Felicia inte ser att de får något utbyte av att arbeta med den bok de har i läsläxa, då de upplever att de inte ges möjlighet att utvecklas i sin läsning. Eleverna menar även att de få sidor som de får i sin läsebok inte ger utrymme för dem att diskutera textens innehåll, då de menar att det inte hinner hända något i boken. I studien framgår det tydligt att eleven tycker att det är betydelsefullt att få läsa en text som exempelvis är rolig, spännande eller där det händer något. För de elever som upplever att läsläxans texter inte ger något i utbyte, tröttnar eleven på konceptet. Elever kan tillsammans med andra få nya insikter och se saker ur nya perspektiv genom att samtala tillsammans med någon annan. Det problem som kan uppstå är att elever upplever att det inte finns något i en text att diskutera. Detta gör det viktigare att hitta verktyg och sätt att få elever att diskutera det lästa, även om det är få sidor ur en läsebok.

6. Diskussion

I denna del kommer resultatet kopplas samman med studiens syfte och forskningsfrågor. Utifrån ett fenomenografiskt perspektiv har människor olika erfarelser och uppfattningar av ett fenomen. Detta har varit en grund för den studie som har gjorts, då resultatet baseras på elevers olika tankar. Den undersökning som har gjorts utgår ifrån syftet att ta reda på om läseboken påverkar elevers motivation och läsglädje. Två lässtrategier har presenterats i studien; phonics och whole language. Utifrån studiens resultat går det inte att urskilja om läraren i klassen utgår från phonics-strategin, då elevernas svar inte förklarar om läsläxan utgår ifrån varje enskild bokstav. Det som går att urskilja från det resultat som gjorts är att många av eleverna har en förståelse för vad läseboken handlar om. Detta kan tyda på att läraren utgår från whole language, då syftet med lässtrategin är att utgå från helheten till delen. Fokus hamnar därför inte på att eleven ska lära sig varje enskild bokstav, utan utgår från helheten av en text. Syftet med whole language är att eleven ska få lära sig ordbilder visuellt och få lära sig läsa ur en meningsfull kontext (Fast, 2007; Tjernberg, 2013) och på så sätt hamnar textens innehåll i fokus. De elever som har deltagit i denna studie har en läsebok som heter ”*Mini och den magiska stenen*”. Varje vecka får eleverna cirka fyra sidor som de ska läsa upp för en vårdnadshavare som signerar att de lyssnat på sitt barn. När en vecka har passerat, tar eleverna med sig boken till

skolan och läser upp läsläxan för klassläraren. Eleverna får sedan fyra nya sidor som de, under en vecka, får träna på. De frågeställningar som studien utgick från kommer att diskuteras nedan.

6.1 Hur eleven upplever att läsläxan påverkar läsandet?

Forskning pekar på vikten av att elever ges möjlighet till regelbunden läsning då de utvecklar sin läsförmåga (Alatalo, 2011; Morgan & Fuchs, 2007). Men för att vilja läsa regelbundet är det till fördel om eleverna har en positiv inställning till läsning. Resultatet av denna studie visar att de flesta elever som intervjuats tycker att läsning är roligt och inspirerande. De elever som har deltagit i studien har en positiv inställning. Det är få elever som har förklarat att de anser att läsning är tråkigt. Elevers läsutveckling kan påverkas av möjligheten till regelbunden läsning. Läsläxan används som hjälp för att elever även ska läsa utanför skolan. Eleverna som deltagit i studien läser tyst en stund de flesta dagarna under en skolvecka. Detta är dock inte tillräckligt, utan eleverna uppmanas även att läsa så mycket de kan även utanför skolan.

Med utgångspunkt i de fenomenografiska tankarna om att människor erfar olika, går det göra en tydlig koppling till resultatet vilket framhäver elevers delade meningar angående den läsebok som klassen använder. Ett par av de elever som deltog ansåg att boken var bra och spännande, men det fanns även de elever som kände sig understimulerade. Dessa elever förklarade att boken de använde sig av var för lättläst, samt att de sidor som de fick varje vecka var för få för att det skulle kunna hända något i bokens handling. Positivt är att dessa elever, trots sina åsikter angående läsläxan, känner läsglädje och läser regelbundet. Svårigheten ligger i att få de elever som ser läsningen som ett jobbigt moment, att läsa mer. För dessa elever blir läsläxan ett inslag som inte är populärt. Här ses läsningen som ett hinder, då de inte tycker om att läsa. Läsläxan bidrar till att dessa elever läser utanför skolan.

6.2 Hur påverkar läsläxan elevers motivation till att lära sig läsa?

Alatalo (2011) menar att elevers motivation är en bidragande faktor som påverkar elevers läsutveckling. Den genomgående uppfattningen bland de elever som har deltagit i studien är att boken spelar stor roll. Eleverna har åsikter om vad som karakteriserar en bra bok. Den läsebok som de använder i klassen är uppskattad av ett par av eleverna, då den är spännande och rolig. Utifrån resultatet som presenterats, går det att urskilja att många av eleverna blir motiverade att läsa böcker som är utmanande för dem. Motivationen baseras på att de får lära sig fler nya ord och ser glädjen i att hela tiden blir bättre och bättre, vilket leder till att de får läsa svårare böcker. Detta gäller för de elever som har en positiv syn på läsning. Dessa elever vill ständigt bli utmanade för att utvecklas. För dessa handlar det inte om att få dem att finna motivationen att läsa mer, utan här blir det istället väsentligt att de får en läsebok som är utmanande för dem. Positivt är att de flesta av dessa elever är nöjda med att få läsa och lära sig mer, vilket gör det enkelt att motivera dem. Problematiken som kan uppstå är om eleverna skulle börja tappa lusten för att läsa och läraren måste hitta nya sätt för att utmana och motivera dem. För de elever som ser läsningen som ett jobbigt moment i skolundervisningen, är det väsentligt att först och främst hitta ett

sätt att motivera dem. Morgan och Fuchs (2007) menar att elevers negativa inställning till läsning kan leda till att de hamnar efter i sin läsutveckling. Konsekvensen av detta kan bli att elevens självförtroende för läsning brister och känslan av att inte vara kompetent nog blir påtaglig för eleven. Detta visar på vikten av att lärare måste försöka hitta metoder och arbetssätt för att fånga de elever som är omotiverade och har en negativ inställning till läsning. En sätt att hjälpa eleven att finna drivkraften kan vara det faktum att det finns två graderingar på boken. Detta kan bidra till att eleverna ser det som en utmaning och blir på så sätt sporrade att nå en högre nivå på text. Det finns även de elever som inte har samma behov av att bli utmanade. För att motivera dessa är det viktigt att det skapas ett intresse för läsning. Det kan innebära att eleven får läsa meningsfulla texter som intresserar dem. Den bok som eleverna har i läsläxa passar in på de kriterier som de har förklarat är viktigt för en bok. Detta innebär att läsläxan påverkar en del av elevers motivation till att lära sig läsa, då de flesta elever längtar efter att ständigt få lära sig nya saker.

6.3 Hur påverkar läsläxan elevers läsglädje?

Resultatet av denna studie visar på att de flesta av de intervjuade eleverna i denna har läsglädje. Läsningen är relativt nytt för de flesta och den utmaning som finns för att lära sig mer gör läsningen spännande för många av eleverna. Det finns även de elever som inte har en positiv inställning till läsning, vilket bidrar till att eleven har samma känsla för läsläxan. Här handlar det framförallt om läsningen i sig. Läsläxan innebär att eleven ska läsa cirka fyra sidor, vilket blir mycket för en elev som inte uppskattar att läsa. Läsläxan blir istället ett tvång. För dessa elever får läsläxan en negativ inverkan. Risken finns att eleven hamnar efter i sin läsutveckling, då denne inte uppskattar läsningen och troligtvis missar en del av den regelbundna läsning som är viktig. Här är det väsentligt att läraren är uppmärksam för att hitta andra vägar som kan hjälpa eleven finna glädjen i att läsa. Det blir även viktigt för läraren att hitta orsaken till vad det är som saknas för att eleven ska uppskatta läsningen. Orsaker som kan ha en inverkan är att eleven inte förstår. Dessa oklarheter bör läraren reda ut, för att hjälpa eleven. Men det kan även finnas andra förklaringar som påverkar eleven, så som hemförhållanden. Om detta skulle vara fallet är det av stor vikt att läraren är uppmärksam och lyfter problemet. Om det inte skulle finnas en djupare orsak, kan ett alternativ för att försöka höja elevens läsintresse vara att visa på olika texter. På så sätt ges eleven möjligheten hitta den typ av bok som intresserar.

En problematik som finns med läsläxan är att boken kan vara förvald av läraren, vilket gör att risken finns att boken inte intresserar alla elever. Genom att låta elever läsa meningsfulla texter som intresserar kommer denne finna glädjen i läsningen (Skoog, 2012). Eleverna i studien anser att boken bör ha ett intressant innehåll där det händer mycket, för att de flesta elever ska uppehålla ett fortsatt intresse för boken. Frågan är om detta nödvändigtvis behöver innefatta elevens läsebok? Målet med läsläxan är att elever ska läsa utanför den tid som erbjuds i skolan, vilket de kommer göra vare sig boken är intressant eller inte. Det är en fördel om läseboken är uppskattad av eleverna, då konsekvensen kan bli att elever tappat lusten för att läsa annat också. Den fördel som finns då eleverna har en gemensam bok är att innehållet i det lästa går att diskutera tillsammans. På så sätt ges elever möjlighet att utveckla förståelsen för texter. Skoog (2012) menar att elever som får diskutera och samverka socialt med andra kan hjälpa dem att utveckla nya tankebanor. Det underlättar även

för läraren att eleverna har en gemensam bok, då denne kan hjälpa eleven att få rätt svårighetsgrad på bok utan att behöva hitta en bok till varje elev i klassen. En risk som finns är att elever väljer böcker som blir för lätta eller för svåra för dem. Troligt är att läraren har en bra bild på vilken nivå eleven befinner sig på, vilket gör att eleven kan få en bok som stämmer överens med elevens läsförmåga. Genom de graderingar som finns på läseböckerna, kan läraren välja en av böckerna som denne anser passar eleven. För de elever som tycker att boken med högsta gradering är för lätt, kan istället bli utmanade med hjälp av andra böcker.

7. Slutsats

Slutsatsen som kan dras är att läsläxan blir ett hjälpmedel för läraren att kontrollera att elever läser utöver den tid som ges i skolan. Läsläxan kan även vara en hjälp för läraren, då eleverna får bok utefter den nivå de befinner sig. På så sätt får läraren en generell bild över varje elevs läsfärdighet. De flesta av eleverna som har en positiv inställning till läsning påverkas inte av läsläxan, utan förklarar att de läser mycket även i hemmet. Resultatet visar att de flesta elever har en positiv inställning till läsning. Eleverna hade även en positiv bild av den läsebok som de arbetade med, vilket är en bidragande faktor till att läsläxan påverkar elevers läsglädje positivt. Det var ett par elever som ansåg att läsläxan inte fyllde någon större funktion. Dessa elever har kommit långt i sin läsutveckling och anser att läseboken är lite för lätt och för innehållsfattig. Dessa elever vill bli utmanade, vilket inte läsläxan bidrar till. De menar att det inte händer så mycket mellan de gånger som de får läxan, vilket leder till att de tröttnar på konceptet. Detta bidrar till att dessa elever inte ser glädjen i att läsa läsläxan, men de ser glädjen i att läsa annan litteratur som faller dem i smaken. Det är en balans att hitta en bra bok som de flesta elever kan utmanas i att läsa. Här kan det vara en fördel att den bok som eleverna har finns i olika graderingar. Detta medför att vissa elever strävar efter att komma längre i sin läsutveckling. Genom den utmaning som eleverna får skapas en läsglädje. Om läseboken är rolig, spännande och innehållsrik lär den falla de flesta elever i smaken och därmed kan läsläxan påverka elevers läsglädje och motivation på ett positivt sätt.

7.1 Förslag på fortsatt forskning

Studien som gjorts grundar sig i att lyfta elevers upplevelser av läsläxan. Det empiriska material som har samlats in har gett bred bild av elevers uppfattning angående läsläxan. Det hade varit intressant att, som fortsatt forskning, även lyfta lärares syfte med läsläxan. En intressant aspekt hade varit att se hur elevers upplevelser och lärares uppfattningar överensstämmer.

Referenslista

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärares möjligheter och hinder*. (Doktorsavhandling, institutionen för pedagogik och specialpedagogik). Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Berg, E. (2011). *Läs- och skrivundervisning: teorier, trender och tradition*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2. uppl.) Malmö: Liber.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (1998[1988]). *Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Eckeskog, H. (2013). *Varför knackar han inte bara på? [Elektronisk resurs]: en studie om arbete med läsförståelse i åk 1-2*. (Licentiatavhandling, Institutionen för språkstudier). Umeå: Umeå Universitet.
- Eliasson, A. (2006). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Herkner, B. (2011). *Läsutveckling i årskurs 2-6 belyst genom standardiserade test och nationella provet i svenska i årskurs 3*. (Licentiatavhandling, Specialpedagogiska institutionen). Stockholm: Stockholms Universitet.
- Ivarsson, L. (2008). *Att kunna läsa innan skolstarten: läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare*. (Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen). Umeå: Umeå Universitet.
- Kihlström, S. (2007). *Fenomenografi som forskningsansats*. I Björkdahl Ordell, S., & Dimenäs, J. *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (s.47-57, 157-171), (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Krantz, H. (2011). *Barns tidiga läsutveckling: en studie av tidiga språkliga och kognitiva förmågor och senare läsutveckling*. (Licentiatavhandling, Institutionen för nordiska språk). Stockholm: Stockholms Universitet.
- Liberg, C. (2007). *Läsande, skrivande och samtal*. I Myndigheten för skolutveckling. *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. (s. 25-44). ([reviderad upplaga]). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Ling-Ying, H. (2014). Learning to Read with the Whole Language Approach: The Teacher's View. *Canadian Center of Science and Education*. 7(5), 71-77.

- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Morgan, P., & Fuchs, D. (2007) Is There a Bidirectional Relationship between Children's Reading Skills and Reading Motivation?. *Exceptional Children*. 73 (2), 165-183.
- Petersson, H., & Öblad, F. (2014) *Läsläxan som redskap till läsutveckling*. Göteborg; Göteborgs Universitet.
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. (Doktorsavhandling, Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap). Örebro: Örebro Universitet.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. (Doktorsavhandling, Specialpedagogiska institutionen). Stockholm: Stockholms Universitet.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [Elektronisk resurs] Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra: samlärande i förskola och skola*. (Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och didaktik). Göteborg: Göteborgs Universitet.

Bilaga 1

- Intervjuguide

1. Tycker ni att det är roligt att läsa?
 - Varför/Varför inte?
2. Vad tycker ni om att läsa för böcker?
3. Vad är en bra bok?
4. Är det viktigt att boken ni läser är bra?
 - Varför/varför inte?
5. Brukar ni läsa mycket i skolan?
6. Hur kommer det sig att ni läser så mycket i skolan tror ni?
7. Ni brukar få något som kallas för läsläxa. Vad är det?
8. Ni har *Mini* som läsläxa. Vad handlar den om?
9. Är den bra? Vad är det som är bra/dåligt med den?
10. När ni har läst *Mini* hemma, brukar ni prata om den sen i skolan?
11. Tycker ni om att ha läsläxa?
 - Varför/varför inte?
12. Varför har ni läsläxa tror ni?
13. Tycker ni att det är ett bra sätt att öva läsning?
14. Brukar ni läsa andra böcker än *Mini* hemma?
15. Brukar ni läsa den boken för någon, eller läser de den boken för er?

Bilaga 2

- Brev till föräldrar

Hej!

Mitt namn är Hilda Petersson och jag läser min sista termin på grundlärarprogrammet med inriktning mot F-3. Just nu arbetar vi med vårt examensarbete. Mitt examensarbete handlar om läsläxan, där jag vill belysa elevers upplevelser/tankar angående läsläxan. Jag kommer att göra elevintervjuer där jag intervjuar eleverna två och två. Jag kommer att göra en ljudinspelning av elevernas svar. Elevernas svar är anonyma. Om eleven skulle ångra sig efter intervjun, får hon/han självklart avsluta sitt deltagande i studien. Min fråga är därför om du/ni godkänner att ditt barn medverkar i min studie.

Ja, jag/vi godkänner att _____ medverkar.

Nej, jag/vi vill inte att vårt barn ska medverka.

Målsmans underskrift

Datum

Tack på förhand!

Mvh
Hilda Petersson