

”Ju mer man läser ju bättre blir man ju på det såklart”

En studie om ett läsutvecklingsprojekt på gymnasiet.

Namn: Sanna Ågestedt
Program: Ämneslärarprogrammet



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV1A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2016
Handledare: Ann-Christin Randahl och Pernilla Andersson Varga
Examinator: Per Holmberg
Kod:

Nyckelord: läskompetens; läsutveckling; litteratursamtal; läsprojekt

Abstract

Uppsatsen undersöker på vilka grunder läsprojekt organiseras och vilka föreställningar som ligger till grund för sådana satsningar. Utgångspunkterna för studien är ett läsprojekt som startats på en västsvensk gymnasieskola i en klass där läsförståelsen har identifierats som mycket låg efter att ett läsförståelsetest genomförts. Genom intervjuer och observationer har läsprojektet studerats och analyserats.

Projektet är utformat så att klassen, indelad i fyra olika grupper, tillsammans med en lärare träffas en gång i veckan utöver ordinarie skolschema och läser. Analysen av materialet resulterade i en bild där en autonom syn på läskompetens är rådande bland deltagarna på alla nivåer i projektet vilket resulterar i en verksamhet där det är grundläggande färdigheter så som avkodning som ska utvecklas. Det finns också en föreställning om att läskompetenser utvecklas genom att läsa mer och att tid till att läsa prioriteras framför undervisning om hur man läser.

Förord

Denna rapport är ett resultat av ett examensarbete på 15 högskolepoäng som utförts på helfart under vårterminen 2016 vid lärarutbildningen på Göteborgs Universitet.

Läsning och läsförståelse är något som intresserat mig under hela min lärarutbildning och är dessutom ett ämnesområde som känns mer aktuellt än någonsin. Under min praktikperiod kom jag i kontakt med en klass som intresserade mig på så vis att ett läsprojekt skulle startas för att förbättra elevernas läsförmåga. En kontakt med berörd personal på skolan möjliggjorde rapportens utformning, vilket jag är mycket tacksam för.

Jag vill rikta ett stort tack till alla mina informanter. Det har varit både intressant, lärorikt och lustfullt att följa likväl er som individer som läsprojektet och dess utformning.

Ett stort tack riktas också till mina handledare Ann-Christin Randahl och Pernilla Andersson Varga som både uppmuntrat och utmanat mig längs arbetets gång.

Sanna Ågestedt, Jönköping den 23 maj 2016

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund.....	1
1.2	Syfte och frågeställningar	2
2	Tidigare forskning.....	3
2.1	Definitioner av läskompetens	3
2.2	Litteraturundervisning i svenskämnet.....	5
2.3	Undervisning på yrkesförberedande program.....	7
3	Teoretiska perspektiv på läsning och läsutveckling.....	10
3.1	Läsutveckling i ett sociokulturellt perspektiv	10
3.2	Modell för skolutveckling.....	11
4	Metoder för materialinsamling och analys	13
4.1	Observation av litteratursamtal	13
4.2	Intervju med deltagarna	14
4.3	Textanalys.....	15
4.4	Deltagare	16
4.5	Etiska överväganden	16
5	Resultat.....	17
5.1	Planeringsfasen	17
5.1.1	Initiering och planering av projektet	17
5.1.2	Val av texter	20
5.1.3	Texterna	20
5.1.4	Elevernas syn på texterna	23
5.1.5	Sammanfattande analys.....	24
5.2	Genomförandefasen	25
5.2.1	Litteratursamtalens struktur	25
5.2.2	Frågestrukturer.....	27
5.2.3	Stöttning	29
5.2.4	Motstånd	30
5.2.5	Sammanfattande analys.....	31
6	Diskussion	34
6.1	Texterna	34
6.2	Individernas föreställningar om läskompetens och läsutveckling	37
6.3	Läsprojektet	38

6.4	Sociokulturell och politisk kontext.....	39
6.5	Förslag till fortsatt utveckling.....	39
7	Referenslista.....	41
8	Bilagor	44

1 Inledning

Dagens elever läser i allt mindre utsträckning (traditionellt) tryckta texter. Istället är det andra slags texter som film, Tv-spel eller sociala medier som är dominerar deras textanvändande (Olin-Scheller, 2007:86). Samtidigt visar de internationella kunskapsmätningarna PISA att läsförståelsen hos svenska elever försämras (Skolverket, 2013:12). Sveriges regering vill vända trenden genom en satsning på läsprojekt som *Läsluft* (Skolverket, 2016) och *Hela Sverige läser med barnen* (Larsson, 2016, 5 april). Satsningar i skolan på läsförståelse och läsutveckling är utifrån detta ett mer aktuellt ämne än någonsin.

1.1 Bakgrund

Följande studie grundar sig i ett läsprojekt i en klass på en västsvensk gymnasieskola. Anledningen till att läsprojektet startade var att lärarna för en pojkdominerad klass på ett yrkesförberedande program slog larm om elevernas bristande läsförståelse till skolans specialpedagog. Därefter genomfördes ett test som syftade till att mäta elevernas läsförståelse. Testet bekräftade lärarnas utsagor, läsförståelsen var mycket låg. Testresultaten visade att av de 25 eleverna i klassen var det bara fem som nådde upp till en nivå som enligt testresultatens bedömningsskala kan anses som godkänd för elever i gymnasiet. För att förbättra elevernas läsförståelse startades ett läsprojekt där eleverna utöver sitt ordinarie schema i mindre grupper tillsammans med en lärare träffades en gång i veckan för att läsa och diskutera det lästa.

Följande studie är konstruerad enligt den skolutvecklingsmodell som Langley (et al. 2009) beskriver i *The improvement guide. A practical approach to enhancing organizationl performance*. I modellen ingår fyra olika förbättringssteg, *Plan, Do, Study* och *Act*, vilka tillsammans bildar PDSA-cykeln. Som ett led i att utveckla elevernas läsförmåga har de två inledande faserna i cykeln genomförts av skolan i form av planering och genomförande av ett läsprojekt där skönlitterära texter läses och diskuteras. Den tredje fasen, *Study*, genomförs genom den här studien. I den fjärde och sista fasen kommer studiens resultat överlåtas till den aktuella skolan för att de ska kunna använda den för att utveckla läsprojektet.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka på vilka grunder ovan nämnda läsprojekt organiserats och hur föreställningar om läskompetens påverkat såväl initiering och upplägg i satsningar av detta slag.

Frågeställningarna som ska besvaras i studien är:

1. Vad är god läsförmåga enligt läsprojektets elever och lärare och vilka läskompetenser anser dessa personer ska utvecklas inom ramen för läsprojektet?
2. Hur anser läsprojektets elever och lärare att läskompetenser utvecklas och hur bidrar läsprojektet till att utveckla dessa?

2 Tidigare forskning

I det här avsnittet redogörs för ett urval av tidigare forskning. Det är, i enlighet med uppsatsens syfte, relevant att redogöra för tidigare forskning om läskompetens och läsundervisning. Utifrån den elevgrupp som studeras är det också av intresse att redovisa tidigare forskning om undervisning på yrkesförberedande program.

2.1 Definitioner av läskompetens

Begreppet literacy används ofta i sammanhang då läskompetens diskuteras. Timothy Shanahan och Cynthia Shanahan (2008:43) beskriver i sin artikel *Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy* att satsningar på att stärka tidiga läskompetenser inte automatiskt leder till att mer komplexa läsfärdigheter utvecklas senare. Arbetet med att utveckla elevers läskompetenser från mer grundläggande till mer komplexa är ett arbete som måste ske kontinuerligt. Shanahan och Shanahan (2008:44) använder sig av en pyramid med tre olika lager för att förtydliga sitt resonemang. I bottenlagret, *Basic Literacy*, ingår de mest grundläggande läsförståelseförmågorna såsom avkodning. Det mittersta lagret, *Intermediate Literacy*, inbegriper läsförståelseförmågor som är gemensamma för många olika läskontexter. I toppen av pyramiden finns det lager som kallas *Disciplinary Literacy* och där ingår de läskompetenser som är specifika för läsning inom olika ämnen eller discipliner. Forskarna beskriver att trots att en elev på ett tillfredställande sätt kan läsa en viss typ av text i ett ämne kan hen ha problem med en annan typ av text i ett annat ämne.

A high school student who can do a reasonably good job of reading a story in an English class might not be able to make much sense of biology or algebra books, and vice versa. (Shanahan & Shanahan, 2008:45)

Att utveckla sin läskompetens och på så sätt ta sig till de högre nivåerna i pyramiden innebär att man går från mer generella till mer specifika kompetenser. Shanahan och Shanahan (2008:56) menar att läsundervisningen i skolan till största delen sker mot de generella läskompetenserna vilket innebär att eleverna får problem med att utveckla de mer specifika läskompetenser som behövs ju högre upp i årskurserna de kommer. Vidare föreslås att läsundervisningen bör vara något som ökar i omfattning genom skolåren för att hjälpa eleverna att tillägna sig de kunskaper som krävs inom olika skolämnen. Shanahan och Shanahan beskriver även i sin artikel *What is disciplinary literacy and why does it matter?* (2012) att det finns

fördelar med läsundervisning i olika discipliner eller ämnen eftersom eleverna då utvecklar läskompetenser som är användbara eller till och med nödvändiga inom det specifika området. Detta synsätt står i kontrast till det som vanligen råder i skolan att allmän läsundervisning förbättrar läsningen och på så sätt också förståelsen av alla texter i alla ämnen i skolan (Shanahan & Shanahan, 2012:16).

Många språk har, enligt Hilary Janks (2010:1) inte ett eget ord för literacy och svenska är ett av dem. Janks (2010) beskriver att literacy i allmänt bruk förstås som förmågan att läsa och skriva men att det på senare tid också har definierats som en social praktik. I den här studien kommer literacy användas synonymt med begreppet läskompetenser för att beskriva förmågor eller kompetenser som rör läsning och läsförståelse. I de nationella proven delas läskompetens upp i tre olika kategorier av läsförståelseprocesser: (1) hitta information och dra enkla slutsatser (2) tolka och sammanföra och (3) reflektera över och utvärdera innehåll, form och språk (Skolverket, 2011b). Den första kompetensen handlar om en relativt ytlig behandling av texten till exempel att kunna hitta konkret information. Att tolka och sammanföra innebär istället en djupare förståelse där olika delar av texten behöver sammanföras för att skapa förståelse kring det som inte står direkt uttalat i texten. Den tredje kompetensen är bred och kan innefatta flera olika aspekter när det gäller såväl form som innehåll men kan sammanfattas som den förståelse som uppstår genom att läsaren kliver utanför texten och använder sig av sina förkunskaper för att tolka den. Streets (1984) begreppspar autonoma och ideologiska modeller av literacy är ytterligare begrepp som rör literacy eller läskompetenser som kommer användas i analysen av resultaten i studien. Den autonoma synen på literacy kännetecknas av att läsning och läsförståelse ses som teknisk färdighet, exempelvis avkodning, skild från sin sociala kontext medan ideologisk literacy ses som något nära sammankopplat med människors liv och deras villkor.

För att förstå vad god läskompetens innebär behöver de aktiviteter som starka läsare gör när de läser synliggöras. Yvonne Halleson har i sin licentiatavhandling *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser* (2011) följt en klass med högpresterande elever på ett studieförberedande program och studerat deras läsande i en skolpraktik. Halleson (2011:109) beskriver tre olika läspositioner för att beskriva hur eleverna tagit sig in i texterna: dessa är ”ytposition, medelposition och djupposition”. Analysen av hennes material visar att de flesta eleverna i studien intar djup- eller medelposition. Halleson (2011:111) menar att högpresterande elever tycks kunna använda och anpassa flera olika lässtrategier utifrån texten de läser och syftet

med läsningen. Eleverna visar också en god text- och genremedvetenhet vilket underlättar läsandet (Halleson, 2011:116). Vidare menar Halleson (2011:119) att för att öka elevernas text- och genremedvetenhet verkar strukturerade men elevstyrda samtalsmodeller vara att föredra för högpresterande elever men att elevgrupper med lågpresterande elever kan gynnas mer av lärarledda strukturerade samtal.

Judith Langer (2005) menar att en läsare behöver skapa sig föreställningar om en text för att kunna förstå den. En föreställningsvärld är den förståelse som läsaren har vid en viss tidpunkt och resultatet av den pågående processen mellan texten och jaget (Langer, 2005:30). Det finns, enligt Langer (2005), fyra olika positioner som en läsare kan ha i förhållande till en text. Den första positionen är att vara utanför texten och börja träda in i den. Här försöker läsaren skapa mening med texten. I position två har läsaren en mer fördjupad hållning där hen går bortom det hen redan vet genom att använda ny eller annan information, på så sätt är läsaren i en föreställningsvärld och rör sig inom denna. Den tredje positionen innebär att läsaren stiger ut ur föreställningsvärlden och reflekterar över det hen vet, vilket innebär att texten används för att öka läsarens kunskap. En läsare som befinner sig i den fjärde och sista positionen stiger inte bara ut ur föreställningsvärlden utan här intas en kritisk hållning och kunskapen objektifieras och relateras till upplevelser och erfarenheter.

2.2 Litteraturundervisning i svenskämnet

Magnus Persson diskuterar i sin bok *Varför läsa litteratur?* hur litteraturläsning i skolan legitimeras. I och med konkurrensen från bland annat massmedia menar Persson (2007:7) att det har blivit svårare att besvara frågan vad, varför och hur vi ska läsa. Han menar att litteraturläsning i tidigare läroplaner framförallt legitimerats genom läslust, alltså att läsning genererar glädje för individen. De goda effekterna av läsning tas också, enligt Persson (2007:219), för givet i styrdokumentens formuleringar: ”litteraturläsning är språkutvecklande, heter det, istället för att det *kan* vara det”.

I sin doktorsavhandling *Mellan Dante och Big Brother - en studie om gymnasieelevers textvärldar* (2006) studerar Christina Olin-Scheller mötet mellan elever och fiktionstexter och elevernas reception av dessa både på fritiden och i ämnet svenska. Resultaten visar på att det finns en bristande överensstämmelse mellan lärares och elevers litterära repertoarer. När det gäller pojkar präglades deras läsning av fiktiva texter av ett stort känslomässigt engagemang.

Olin-Scheller (2006:34) använder sig av Appleyards (1991) modell för läsutveckling där faser som *Den lekande läsaren*, *Läsaren som hjälte/hjältinna*, *Läsaren som tänkare*, *Läsaren som tolkare* och *Den pragmatiska läsaren* ingår. Olin-Scheller (2006) beskriver att majoriteten av pojkarna i hennes studie befinner sig i läsarrollen *Läsaren som hjälte/hjältinna* medan läsarrollen *Läsaren som tänkare* är vanligast bland flickorna. Vidare menar Olin-Scheller (2006) att det är viktigt att hjälpa eleverna att förvärva nya läsarroller.

Gunilla Molloy redogör i sin bok *När pojkar läser och skriver* (2007) för en rad olika aspekter som rör pojkars litteraturläsning. Boken utgår från Molloy's egen undervisning under tre år i en klass där pojkarna visade ett stort motstånd mot att läsa skönlitteratur. Molloy (2007:157) beskriver att det bland pojkar finns ett stort motstånd mot att läsa skönlitteratur men motsätter sig påståendet att *pojkar inte läser*, eftersom pojkar faktiskt läser en hel del men de läser texter som inte ryms inom den textvärld som finns inom svenskämnet. Istället påstår Molloy (2007:149) att *pojkar inte läser i skolan* vilket betyder att inte bara pojkarna och deras inställning till läsning utan också skolan och dess tradition för läsning av skönlitteratur behöver studeras.

Michael Tengberg har i sin doktorsavhandling *Samtalets möjligheter – Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (2011) följt tio klasser i årskurs 8-9 och fyra svensklärare och deras arbete med litteratursamtal. Avhandlingen behandlar frågor kring litteratursamtal som undervisnings- och lärandeprocess (Tengberg 2011:9). Resultatet visar att litteratursamtalen ofta organiseras på ett sätt där frågor som berör fakta om karaktärerna eller utredning av händelseförloppet inleder samtalet och först därefter kommer frågor av mer analytisk karaktär där eleverna får möjlighet att uttrycka personliga tolkningar eller egna erfarenheter (Tengberg 2011:191) Det är också läraren som styr samtalet genom att ställa frågor till eleverna, vilket resulterar i låg kumulativitet då elevernas svar inte bygger på varandra i samtalen utan riktar sig till läraren (Tengberg 2011:163). Tengberg (2011:191) menar också att förekomsten av det han kallar för förtolkade frågor, frågor som kan uppfattas ha ett givet svar, är hög vilket kan begränsa elevernas möjligheter att delta analytiskt i samtalet. Vidare kan Tengberg (2011:303) i sitt insamlade material finna sex olika typer av läsarter: handlingsorienterade, betydelseorienterade, värderingsorienterade, subjektorienterade, intentionsorienterade och metakognitiva läsarter. Den handlingsorienterade läsarten med fokus på intrigens ytplan är den, i materialet, mest förekommande.

I sin doktorsavhandling *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdaktisk studie* (2006) följer Eva Hultin fyra olika lärare och deras klasser i deras samtal om litteratur. Hultin (2006:283) menar att dessa fyra olika lärare bedriver fyra olika samtalsgenrer i litteraturundervisningen. Dessa fyra är: *det undervisande förhöret*, *det texttolkande samtalet*, *det kultur- och normdiskuterande samtalet* samt *det informella boksamtalet*. I *det undervisande förhöret* ses litteraturen som kunskapskälla och syftet är att förmedla kunskap och kontrollera elevernas läsförståelse och kunskapsnivå. Samtalet struktureras genom lärarens frågor som följs strikt efter den givna ordningsföljden. Frågorna är ofta retoriska och för att fylla identifierade kunskapsluckor förekommer lotsning och miniföreläsningar. *Det texttolkande samtalet* har som syfte att tolka och analysera texten för att fördjupa förståelsen och få eleverna att uttrycka sina tolkningar eftersom litteraturen ses som tolkningsbara texter. Strukturen i samtalet består av att olika teman behandlas genom att mestadels icke-retoriska frågor, som i de flesta fall initieras av läraren, ställs. Syftet för *det kultur- och normdiskuterande samtalet* är att jämföra och problematisera kulturella fenomen och normer och samtalet får sin struktur genom frågor kring temat som formuleras under samtalets gång. Litteraturen ses som kunskapskälla och frågorna är mestadels icke-retoriska och initieras oftast av läraren. I *det informella boksamtalet* är syftet att väcka läslust genom att eleverna gör bokpresentationer där de berättar för varandra om de böcker de läser. Hultin (2006:290-291) beskriver också olika typer av motstånd till att delta i litteratursamtalen, bland annat att anta en parodisk hållning till samtalet där fokus ligger på att skämta, vara tyst eller svara minimalistiskt på frågor som ställs.

2.3 Undervisning på yrkesförberedande program

Ronny Högberg undersöker i sin doktorsavhandling *Motstånd och konformitet: Om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen* (2009) en grupp pojkar på ett yrkesförberedande program med ointresse för det teoretiska skolarbetet. Högberg (2009) menar att pojkarna i hans studie har sökt sig till yrkesförberedande program för att de är skoltrötta och vill kunna få ett jobb direkt efter gymnasiet. De ser kärnämnen som meningslösa och tråkiga och tar aktivt avstånd från studierna för att inte framstå som ”plugghästar”. Det är dock föreställningen om deras framtida yrkesroll, snarare än ifall ett ämne är teoretiskt eller praktiskt, som avgör hur eleverna ställer sig till olika skolämnen (Högberg, 2009:145). Vidare menar Högberg (2009:147) att det bland eleverna i studien skapas en motkultur till skolans normer genom att de motsätter sig skolarbetet, provocerar lärare och fuskar. Eleverna

inordnar sig dock, enligt Högberg (2009:149) i skolans praktik på så vis att de tillskriver betygen ett visst värde, de uttrycker att allt för dåliga betyg i kärnämnen kan se illa ut för en arbetsgivare och på så sätt minska deras chanser till att få jobb efter skoltiden. Det är dock betygen i sig och inte ämneskunskaperna de speglar som är av vikt för eleverna vilket leder till att de inte ser något problem med att fuska till sig betyg i olika ämnen. Betygen är också ett sätt för eleverna att socialt positionera sig. De vill inte ha allt för dåliga betyg för att inte framstå som totalt obildade men vill inte heller ha för bra betyg eftersom det inte ger hög status på det yrkesförberedande program de går på (Högberg, 2009:154).

Per-Åke Rosvall jämför i sin doktorsavhandling ”...det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras...” *En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan* (2012) elevinflytandet och elevernas agerande i en klass på ett yrkesförberedande- respektive studieförberedande program. I likhet med Högberg (2009) framgår det i Rosvalls (2012) studie att eleverna, enbart pojkar, på det yrkesförberedande programmet riskerade att förlora sin sociala status bland övriga klasskamrater om de visade för stort intresse för studierna. Vidare visar Rosvalls (2012:68) studie att undervisningen på det yrkesförberedande programmet till största del bestod av faktainläring och färdighetsträning och saknade inslag av mer reflekterande och analyserande karaktär, som Hultin (2006) också presenterar. I en undervisning där fakta och färdigheter fokuseras och evalueras hamnar, enligt Rosvall (2012:69), elevernas fokus på att så snabbt som möjligt hitta det rätta svaret som läraren vill höra vilket inte främjar egna initiativ eller reflektioner. Skillnaderna i den undervisning som eleverna på de studierespektive yrkesförberedande programmen i Rosvalls (2012) studie gäller framförallt kontextbundenhet eller generalitet. Pojkarna på det yrkesförberedande programmet mötte en undervisning, även i de gymnasiegemensamma ämnena, som var betydligt mer kontextbunden till deras yrkeskunskap medan eleverna på de studieförberedande programmen mötte en undervisning som kretsade mer kring generella kompetenser.

I studien *Lika chanser i gymnasiet. En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion* (2006) undersöker Helena Korp undervisningen i olika ämnen på olika program. Intervjuade svensklärare i Korps (2006) studie uttrycker att det finns skillnader i nivå på undervisningen mellan studie- och yrkesförberedande program. Korp (2006:233) menar att undervisningen på studieförberedande program är mer analytiskt inriktad medan undervisningen på yrkesförberedande program är mer reproduktionsinriktad. En liknande bild ger Katrin Lilja Waltå i sin licentiatavhandling *Läroböcker i svenska? En studie av ett läromedel för yrkesför-*

beredande gymnasieprogram och dess modelläsare (2011). Studien syftar till att undersöka läromedel som är specifikt riktade till olika yrkesinriktade program och vilken syn på kunskap, svenskämnet och litteratur som de förmedlar. Lilja Waltå (2011:135) menar att texterna som återfinns i läroböckerna legitimeras genom att de kan utveckla språkliga färdigheter, väcka läslust och att de kan leda till igenkänning. Den modelläsare som Lilja Waltå (2011:139) beskriver utifrån sin analys av läroböckerna är en elev som inte förväntas kunna eller ens vilja närma sig litteratur på olika sätt för att utveckla sitt språk eller sina tankar.

3 Teoretiska perspektiv på läsning och läsutveckling

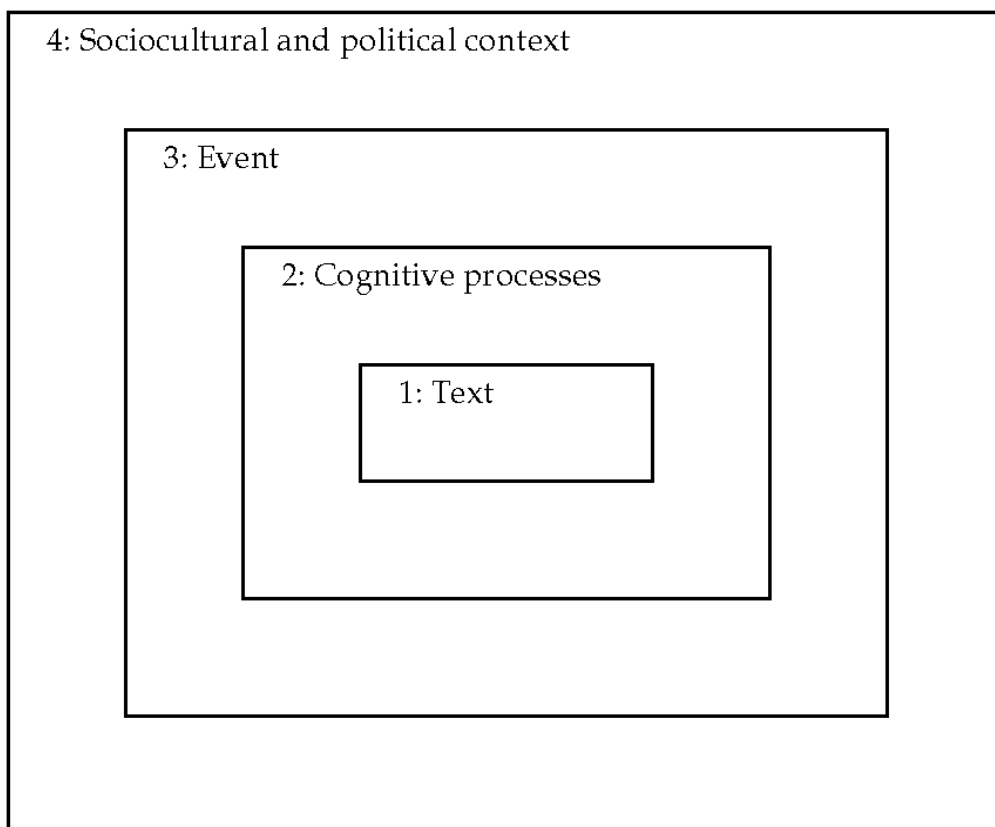
I detta avsnitt kommer de teoretiska perspektiv på läsning och läsutveckling som legat till grund för den här studien presenteras.

3.1 Läsutveckling i ett sociokulturellt perspektiv

Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv där utveckling och lärande sker genom deltagandet i sociala praktiker (Säljö, 2010). Det sociokulturella perspektivet grundar sig bland annat på Lev Vygotskijs (1978) tankar om att vi lär i interaktion med andra. Ofta lyfts det som Vygotskij (1978) kallar den närmaste utvecklingszonen vilket innebär spannet mellan det en person kan klara själv och det den kan klara med rätt stöd. Det finns nivåskillnader i barns närmaste utvecklingszon vilket spelar roll för om ett barn kan lösa en uppgift med hjälp av någon annan, med handledning eller eget handlande. De tre olika typer av aktiviteter som syftar till att stötta elevernas läsutveckling som ligger till grund för studien är de som Pauline Gibbons beskriver i sin bok *Lyft språket, lyft tänkandet* (2007). Dessa tre aktiviteter är: *stöttande aktiviteter före läsningen, stöttande aktiviteter under läsningen* och *stöttande aktiviteter efter läsningen*. Gibbons (2007:134) menar att det som måste stå i fokus i läsundervisningen är undervisning om *hur* man läser, det räcker inte att eleverna får i uppgift *att* läsa. Aktiviteterna före läsningen har som syfte att stötta textförståelsen genom att skapa förförståelse inför den text som ska läsas, det kan handla om såväl innehållet som textens språkliga uppbyggnad. Aktiviteterna under läsningen ska hjälpa läsaren att utvecklas genom att synliggöra de rutiner och omedvetna processer som vana läsare använder sig av vid läsningen av en text. De aktiviteter som sker efter läsningen använder den lästa och nu bekanta texten för ytterligare språkutveckling, vilket kan innebära att vissa delar av texten läses om för att hitta information på ett djupare plan.

Läsandet som del av en social kontext kan illustreras genom Roz Ivaničs (2004:223) modell, där texten och de kognitiva processer som vi använder oss av för att avkoda och tolka texten är inbäddad i den omedelbara sociala kontext där samtalet om texten förs och den yttre sociokulturella och politiska kontexten där exempelvis påverkan från skrivningarna i styrdokumenten och elevernas kamp om social status finns. I studien används modellen för att synliggöra föreställningar om vad läsförmåga är och hur den utvecklas. Modellen har också konstruerats i ett liknande syfte för att analysera föreställningar om skrivande och skrivundervisning. Utifrån modellens innersta lager analyseras de föreställningar om läskompetenser och utveckling

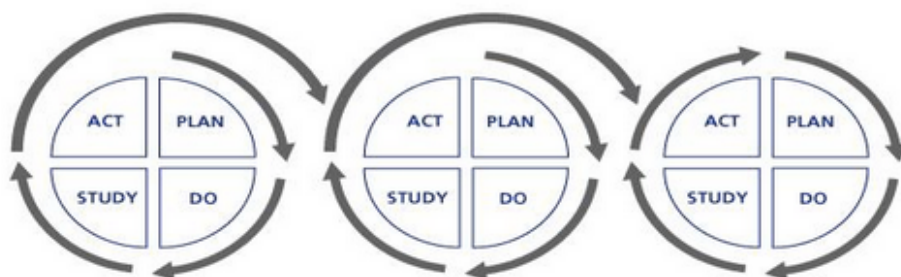
av dessa som framträder i analysen av de texter som valts ut till den gemensamma läsningen i projektet. I det andra lagret återfinns de olika individernas, elever och skolpersonal, föreställningar om vad läskompetens är och hur den utvecklas. Själva läsprojektet som aktivitet och vilka föreställningar som går att utläsa ur det analyseras i det tredje lagret och i det yttersta lagret analyseras saker i den yttre kontexten som kan ha inverkan på vilka föreställningar som finns.



Figur 1. A multi-layer view of language (Ivanič, 2004:223)

3.2 Modell för skolutveckling

Enligt Skolverket (2011a:8) är det varje skolas uppgift att ständigt pröva och utveckla sin verksamhet. Till stöd för utveckling av verksamheten finns olika modeller. Den skolutvecklingsmodell som studien är grundad på är Langleys (et al. 2009) PDSA-cykel. Cykeln består av fyra olika faser, *Plan*, *Do*, *Study* och *Act*, som bildar en spiral (figur 2) som arbetar sig uppåt vilket innebär att när den fjärde fasen är genomförd och de problem eller utvecklingsområden som identifierats åtgärdats börjar cykeln om för att ytterligare kunna förbättra verksamheten.



Figur 2. PDSA-cykeln (Institute for innovation and improvement, u.å.)

Den aktuella skolan har redan före denna studies start påbörjat utvecklingsarbetet genom att identifiera ett problem med elevernas läsförståelse och inleda ett arbete för att förbättra den. I den första fasen i cykeln, *Plan*, identifieras alltså ett problem och en plan för att besvara frågorna Vem? Vad? Var? och När? utformas (Langley, et al. 2009). I den andra fasen, *Do*, genomförs de förändringar som planerats för i den första fasen och data för analys och utvärdering av förändringarna samlas in. Den tredje fasen, *Study*, syftar till att analysera de två inledande faserna. I skolutvecklingsmodeller (se t.ex. Timperley, 2007:12) är det vanligt att detta görs av en extern expert eller granskare. Den experten har till uppgift att skapa möjlighet för utveckling av verksamheten genom att utmana rådande föreställningar. Min roll i läsprogrammet är att som extern granskare analysera läsprogrammet genom att studera de två inledande faserna *Plan* och *Do*. Någon aktiv påverkan på projektets utformning eller genomförande har jag inte haft. Studiens resultat kan sedan användas av skolan i den fjärde och avslutande fasen, *Act*, där planerna för en ny cykel inleds för att ytterligare kunna utveckla verksamheten.

4 Metoder för materialinsamling och analys

Denna studie är en fallstudie av ett läsutvecklingsprojekt på en gymnasieskola i Västsverige under vårterminen 2016. I materialet ingår ljudupptagningar och observationer från litteratursamtal, intervjuer med elever, lärare och annan skolpersonal samt resultat från olika prov och tester som eleverna gjort, dessutom har texterna som läst analyserats. Olika delar av materialet används för att belysa olika delar av syftet. Relationen mellan dessa material och på vilket sätt materialet analyserats samt kommer att behandlas i detta avsnitt. Vidare kommer de forskningsetiska aspekterna samt frågor som rör min roll i projektet kommenteras.

Generaliserbarheten i fallstudier har ifrågasatts av traditionell vetenskap. Stake (2005) hävdar i motsats till detta att fallstudier kan ha ett värde i sig. Stake beskriver tre olika typer av fallstudier: den egentliga, den instrumentella och den kollektiva fallstudien. Denna studie är en kombination av den egentliga och den instrumentella fallstudien då den syftar både till att förstå det enskilda fallet bättre och till att på ett mer generellt plan belysa problematik kring läsundervisning.

4.1 Observation av litteratursamtal

Under det pågående, av skolan initierade, läsprojektet har observationer med ljudinspelningar genomförts vid fyra tillfällen. Anledningen till att litteratursamtalen är ljudinspelade och inte videofilmade behöver en motivering då exempelvis rörelser, miner, gester osv. som synliggörs i videomaterial inte återges med bara ljudupptagning. Anledning till att ljudupptagning valts framför videoinspelning grundas i en strävan efter att undersökningsmetoderna i så liten utsträckning som möjligt skulle påverka eleverna och deras handlande. Vidare menar Kvale och Brinkmann (2014:219) att den rikedom på information som finns i videoinspelningar gör analysen av materialet till en mycket tidskrävande process. Bedömningen var då att arbetsbördan skulle bli för omfattande med ett videoinspelat material. I det inspelade materialet blev det också tydligt att redan ljudinspelning i sig påverkade eleverna då de vid ett tillfälle kommenterade att ljudinspelningen påverkade deras prestationer i samtalen.

Lärare Nils: Inte någon? Okej inte så mycket diskussion idag då. Är det jobbigt att bli inspelade eller?

Flera elever: (Skratt)

Rasmus: Ah jag antar att vi måste säga det för annars kommer det verka som vi inte vet någonting.

Mikael: Det är därför vi inte säger så mycket, för att vi spelas in vi vågar inte säga någont.

Passager av detta slag är dock ovanligt i materialet och förekommer enbart vid det första inspelningstillfället. Ljudupptagningarnas påverkan på eleverna bedöms utifrån detta som små. Då jag under min VFU lärt känna eleverna och de blivit vana vid min närvaro i klassrummet bedöms inte heller denna ha någon större inverkan på eleverna och deras agerande.

Det inspelade materialet har transkriberats för att sedan analyseras. Transkriptionssystemet som används är enkelt. Det talade språket har överförts till en skriftspråklig form med komatering, punkter osv. och saker som exempelvis överlappande tal, vokalbetoning osv synliggörs inte. Detta då transkriptionen grundas i Kvale och Brinkmanns (2014) tanke om att citering ska ske på ett sådant sätt som den som blir intervjuad kan tänkas vilja bli citerad på. Vidare menar Kvale och Brinkmann (2014:227) att förmedlingen av intervjupersonens berättelse kan underlättas genom att ge samtalet en mer litterär stil. Transkriptionerna följer dock den talspråkliga grammatiken med exempelvis upprepningar, utfyllnadsuttryck som *liksom, typ, så att säga* och övriga ljuduttryck som *ah, eh, ehm* och *hm*. Andra typiska talspråksfenomen som *va* istället för *vad, var* och *vara* har redigerats bort till skillnad från *dom* istället för *de* och *dem*.

Analysen av insamlad data har präglats av ett öppet förhållningssätt, vilket innebär att det är det som gått att finna i materialet som har legat till grund för kategoriseringarna (Eliasson et al., 2007:245). De kategorier som utifrån datan valts ut till analysen är: litteratursamtalens struktur, frågestruktur, stöttning och motstånd. Utifrån dessa kategorier har det inspelade materialet sedan analyserats.

4.2 Intervju med deltagarna

Intervjuer har genomförts med sex elever vid två olika tillfällen. Utöver dessa intervjuer har specialpedagogen och läraren som deltar i läsprogrammet intervjuats vid ett tillfälle. Samtliga intervjuer har spelats in. Syftet med intervjuerna var att få deltagarna att själva kommentera olika aspekter av läsning, läsförståelse och litteratursamtal genom att berätta om och diskutera det pågående läsprogrammet. En halvstrukturerad form för intervjuerna valdes då den skapar utrymme för intervjupersonerna att ge beskrivningar av sin livsvärld (Kvale, 2014:165). Det fanns på förhand ett antal frågeställningar formulerade (se bilaga 2-4) som skulle beröras un-

der intervjuerna. För att underlätta en jämförelse av svaren har ambitionen varit att under intervjuerna formulera frågorna så likartat som möjligt men det lämnades ändå utrymme för deltagarnas eget berättande och utifrån detta ställdes också följdfrågor.

Det inspelade materialet från intervjuerna har transkriberats enligt samma princip som inspelningarna från litteratursamtalen. I analysen av intervju svaren har framförallt deltagarnas föreställningar om vad god läskompetens är och hur den utvecklas studerats. Olika svar har identifierats och kategoriserats.

4.3 Textanalys

De romaner som har lästs gemensamt i projektet under studiens gång är *Tunnel 13* av Johanna Ejdeholm (2014) och *Borta för alltid* av Darlene Ryan (2014). Båda böckerna är rent språkligt lättlästa och har ett innehåll eller en handling anpassad för unga vuxna. Böckerna är utgivna av LL-förlaget respektive Nypon förlag vilka på sina hemsidor beskriver att lättlästa böcker kännetecknas av ett konkret språk med tydligt innehåll utan att bli färglöst. Böckerna ska också väcka läslust och bidra till läsutveckling (LL-förlag, u.å. och Nypon förlag, 2015). Efter att dessa båda böcker lästs gemensamt i klassen fick eleverna själva välja vilka böcker de skulle läsa och svårighetsgraden på böckerna som eleverna valde varierade då.

Specialpedagogen beskriver att texterna valts ut i samarbete med skolans bibliotekarie utifrån kriteriet att det skulle vara lättlästa men spännande böcker.

SP Vera: I början, eller ja när vi tog ut gemensamma och köpte in då gemensamma böcker i klassuppsättning då var det fortfarande hon [bibliotekarien] som tog fram då, vi andra hade väl också lite tankar och idéer men så enades vi om vad vi skulle köpa in och då var det ganska eh lite spännande böcker, inte barnsliga på något sätt men ändå lättlästa böcker.

Delar av två av de texter som lästs gemensamt inom ramen för projektet har analyserats med hjälp av analysverktyget LIX, utifrån parametrarna läsbarhetsindex och ordvariation. De aktuella förlagen kontaktades vilket gjorde det möjligt att få tillgång till delar av texterna i digital form.

4.4 Deltagare

I projektet deltog sammanlagt 25 elever som alla går i samma klass i årskurs 1 på ett yrkesförberedande program på en gymnasieskola i Västsverige. Klassen består av 24 pojkar och en flicka och det är endast en elev som har något annat förstaspråk än svenska. I läsprojektet är klassen indelad i fyra mindre grupper med 6-7 elever i varje. En av dessa grupper, bestående av sex pojkar har, genom observationer av litteratursamtal och intervjuer, studerats närmare. Valet av elevgrupp grundades i att det var den grupp med mest intressant sammansättning av elever avseende resultaten på det inledande läsförståelsetestet eftersom det fanns en blandning i resultatnivån. Utöver det har skolans specialpedagog samt läraren som genomför läsprojektet med den grupp elever som studerats närmare deltagit. Specialpedagogen som är ansvarig för läsprojektet är en kvinna med 25 års erfarenhet av yrket. Hon har tidigare genomfört liknande läsprojekt. Läraren som genomför läsprojektet är en man med ämneskombinationen historia och idrott och hälsa och har 10 års erfarenhet av läraryrket.

4.5 Etiska överväganden

De etiska riktlinjer som gäller för denna typ av studier har legat till grund för arbetet (Vetenskapsrådet, 2002). Före läsprojektet startade informerades deltagarna om undersökningen och dess syfte och upplägg. I samband med detta informerades om hur materialet skulle nyttjas, att deltagandet i studien var frivilligt samt deras rätt att avbryta sin medverkan. Deltagarna hade också möjlighet att ställa frågor. Samtycke inhämtades skriftligt (se bilaga 1). Eleverna hade alla fyllt femton år och kunde därför underteckna samtyckesdokumentet själva. Som brukligt är har alla deltagare i studien givits fingerade namn. Då det ligger i studiens intresse att kunna utläsa vilka yrkestitlar skolpersonalen har kallas läraren för Lärare Nils och specialpedagogen för SP Vera.

5 Resultat

I följande avsnitt redovisas studiens resultat. Resultatredovisningen är uppbyggd utifrån de två första faserna i PDSA-cykeln, planeringen och genomförandet av projektet. Respektive del avslutas med en sammanfattande analys.

5.1 Planeringsfasen

I avsnittet kommer de delar av resultatet som berör planeringen av projektet redovisas. Materialet består av intervjuer med elever och skolpersonal samt resultaten från analysen av de två texter som lästs gemensamt i läsprogrammet.

5.1.1 Initiering och planering av projektet

Anledningen till att skolan inledde en satsning på ett läsprogram för klassen var att eleverna bedömdes ha en otillräcklig läsförmåga. Specialpedagogen på skolan beskriver att svenskläraren upplevde att eleverna var läsovana och att de hade problem med inferenser, se sammanhang och att dra nytta av syntax. Däremot menar hon att de inte hade problem med avkodning och att förstå det som står direkt utskrivet i texten.

SP Vera: Det var ju att den svenskläraren som hade den här klassen tog en kontakt med mig för att hon kände direkt från början att dom var så läsovana, att det var jobbigt, det fanns ett motstånd eh dom var inte vana att liksom penetrera texter, dom var duktiga att läsa av direkt, om det fanns ett direkt svar i texten så kunde dom läsa av det men inferenser och sådana saker och se sammanhang och dra nytta av syntax och sånt där det var dom, det var väldigt väldigt lågt så det kändes som dom aldrig hade jobbat med det.

Utifrån svensklärarens beskrivning av elevernas problematik genomförde specialpedagogen ett lästest med klassen. Av de 25 eleverna i klassen var det 24 som genomförde testet, och av dessa var det enbart fem elever som klarade testet på en nivå som utifrån testresultatens bedömningsskala anses godkänd för en gymnasieelev. Det test som genomfördes var *Läskedjor-2* som är framtaget av Hogrefe/Psykologiförlaget och syftar till att testa elevernas ordavkodningsförmåga (Hogrefe, u.å.). Specialpedagogen beskriver att för att få resurser till en satsning på att förbättra elevernas läskompetenser kontaktades skollärovervakningen. Efter detta tillsattes en lärarresurs och planeringen av projektets utformning kunde inledas. Det bestämdes att

klassen skulle delas in i mindre grupper och att projektet skulle inledas med gemensam högläsning.

SP Vera: Ah så gick vi och visade rektorn det här då och han blev väldigt tänd på det här och han sa: jag ska direkt prata med min chef och se om vi kan få in lite resurser så att det, det var positivt direkt och då fick vi ju in en lärarresurs till och då bestämde vi, hur ska vi göra. Vi diskuterade lite grann, bibliotekarien var med i det här arbetet också och då bestämde vi så att först ska vi ha två böcker som vi har valt ut och så läser vi dom i små grupper, vi läser dom gemensamt, högläsning.

Klassen delades in i fyra mindre grupper som träffades en gång i veckan tillsammans med en lärare och läste de utvalda böckerna. De lärare som deltog i projektet valdes framförallt ut efter hur väl de kände klassen och efter personliga egenskaper som karisma. Det var också lärare som hade tid kvar i sin tjänst som var aktuella för uppdraget. Klassens svensklärare valdes bort och istället valdes andra lärare. De lärare eller annan skolpersonal som läste med de fyra olika grupperna var, läraren i samhällskunskap och idrott och hälsa (som är den som läser med den grupp som studerats närmare), en lärare i svenska som inte undervisar klassen i något annat ämne, skolan bibliotekarie och skolans specialpedagog.

Intervjuare: Hur är dom lärarna utvalda?

SP Vera: Ehm, alltså vi, när vi diskuterade det här så så eh sa vi att det skulle vara kul, man tänker kanske att svenskläraren skulle vara given i det här men hon har ju dom på svensklektionerna så vi sa att vi tar gärna in någon annan utav karaktärsämneslärarna och Nils, han har ju dom i historia och idrott och eh så att han var en som vi kände direkt. Alltså vi handplockade dom för det är ju också lärare som man känner som liksom fånga eleverna.

Intervjuare: Ah.

SP Vera: Som har någon karisma på något sätt, det måste ju vara den typen annars blir det ju inte så bra.

Specialpedagogen och läraren som läser med den grupp som studerats närmare i studien ger en samstämmig bild över grunden för val av lärare samt deras roll. Specialpedagogens uttalande signalerar att valet av lärare grundas i lämplig personlighet. Kunskap om läsning och läsutveckling tycks däremot inte ha varit ett kriterium vilket också blir tydligt när läraren själv beskriver sin roll i projektet och vilka instruktioner eller utbildning han har fått inför sin roll i projektet. Läraren beskriver att hans roll handlar om att vara en god förebild, att inspirera eleverna och genom att delge eleverna sina egna erfarenheter av läsning hjälpa dem att komma

vidare samt att läsning inte bara handlar om svenskämnet. De instruktioner läraren har fått beskrivs som att vara en inspiratör och prata om böcker och läsning.

Lärare Nils: Min roll i läsprojektet är att försöka vara en god förebild. Visa att läsning inte bara handlar om att läsa i ämnet svenska, utan att läsning är en viktig del för alla i samhället. Att hjälpa eleverna att komma vidare i sin läsning och inspirera till den genom att berätta om egna erfarenheter av läsning. Mina instruktioner är att vara en inspiratör och hjälpa eleverna genom att prata om de böcker vi läser och att prata om läsning.

När specialpedagogen diskuterar syftet med läsprojektet beskrivs att det framförallt är elevernas avkodningsförmåga som ska utvecklas i och med projektet. Det som ska fokuseras är att få flyt i läsningen och att avkodningen ska automatiseras.

Intervjuare: Mm och syftet med läsprojektet det är att utveckla deras läs.

SP Vera: Mm avkodningsförmåga.

Intervjuare: Avkodningsförmåga?

SP Vera: Ah det är det. Att få lite mera flyt i läsningen, plus naturligtvis att den andra grejen att det berikar dom som personer det får man ju så att säga på köpet men huvudsyftet för oss det var ju att, att automatisera avkodningen vilket många inte hade och det påverkar ju, alltså jag menar dom har ju så mycket som dom läser i alla kurser.

Intervjuare: Är det det som dom har störst svårighet med att eh inte avkoda eller? Utan, eller vad är det dom har störst svårighet med när det gäller läsningen?

SP Vera: Mm, ah det alltså i och med att om du, om inte avkodningen sker automatiskt.

Intervjuare: Nä.

SP Vera: Då påverkar ju det naturligtvis själva förståelsen också för då får du lägga så mycket kraft och energi på den tekniska delen bara att koda av en text så att du glömmer du bort ibland vad du läser.

Specialpedagogen beskriver att ytterligare en tanke med läsprojektet är att locka eleverna till läsning.

SP Vera: Det var ju tanken med det var ju locka dom att läsa böcker, det här är någonting som berikar ditt liv samtidigt som du lär dig saker och ting och det funkade bra.

I de olika utlåtandena blir det tydligt att det finns en motsägelsefullhet mellan det som beskrivs som elevernas svårigheter, vad testet testade och vad som beskrivs som syftet med projektet.

5.1.2 Val av texter

Inom ramen för projektet valde läraren, specialpedagogen och bibliotekarien tillsammans ut två böcker som först läses gemensamt innan eleverna själva fått välja egna böcker. De två böckerna som valdes är, *Tunnel 13* av Johanna Ejdeholm (2014) och *Borta för alltid* av Darlene Ryan (2014). Specialpedagogen berättar att det främst var bibliotekarien som tog fram förslag på böcker men att de tillsammans valde vilka som skulle läsas. Fokus i valet av böcker var att de skulle vara spännande och lättlästa men inte barnsliga. Slutligen klargörs, det kanske mest centrala, att det bara är skönlitterära texter som läses i projektet.

Intervjuare: Mm så det är bibli eh bibliotekarien som har som hjälper till att välja texter?

SP Vera: I början, eller ja när vi tog ut gemensamma och köpte in då gemensamma böcker i klassuppsättning då var det fortfarande hon som tog fram då, vi andra hade väl också lite tankar och idéer men så enades vi om vad vi skulle köpa in och då var det ganska eh lite spännande böcker, inte barnsliga på något sätt men ändå lättlästa böcker.

Intervjuare: Mm.

SP Vera: Som man känner att man kommer igenom snabbt och lite stor text för det är ju det som dom här som inte läser mycket har motstånd emot.

Intervjuare: Mm.

SP Vera: Samtidigt som dom ofta eh väljer om dom får välja själva så väljer dom en tjock bok med liten text.

Intervjuare: Skratt.

SP Vera: Ah, och då kommer dom ju aldrig igenom den. För det är lite status att ta tjocka böcker. Men vi ville avdramatisera det där också att det finns faktiskt tunna böcker, i dom här lättlästa finns ju mycket som är spännande och bra inte barnsligt är det ju inte utan det finns ju ett stort utbud.

Intervjuare: Men det är bara skönlitterära texter som ni läser?

SP Vera: Ja mm det är det.

De aspekter som är viktigast för läraren, specialpedagogen och bibliotekarien i valet av böcker är att alla ska läsa samma skönlitterära bok, att den ska vara lättläst med stor text så att eleverna kan ta sig igenom den men böckerna får inte uppfattas som barnsliga. Det är också viktigt att de skulle uppfattas som spännande.

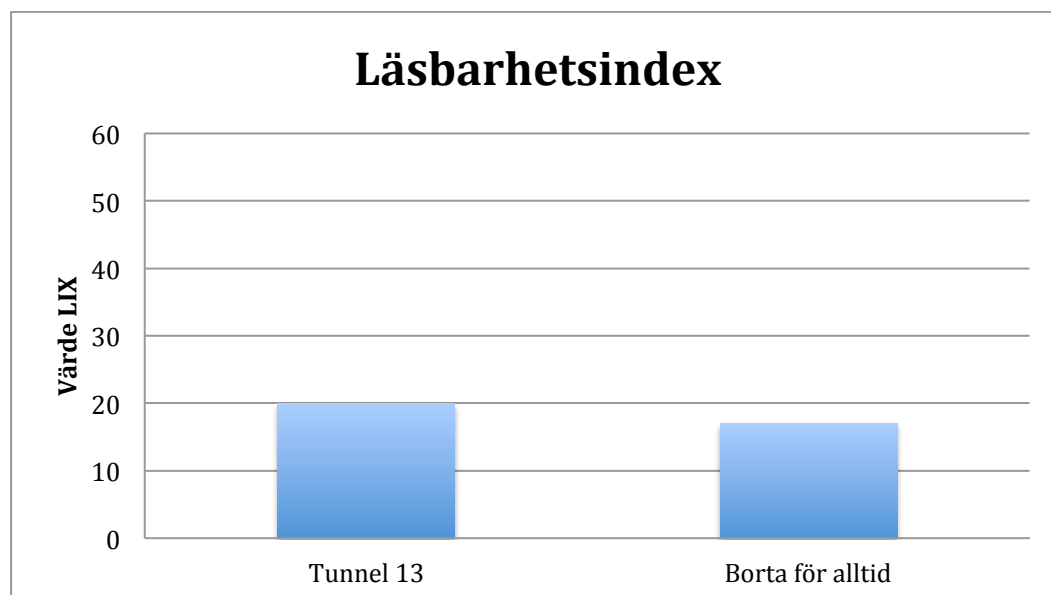
5.1.3 Texterna

Svårighetsgraden i de två texterna som lästs gemensamt har analyserats med hjälp av analysverktyget LIX vilket räknar ut ett läsbarhetsindex (LIX). LIX-värdet räknas ut genom formeln ($LIX=Lm+Lo$) där Lm står för genomsnittlig meningslängd och Lo för ordens längd. Ett lågt

värde i LIX innebär alltså att texten varken innehåller speciellt långa ord eller meningar. I figur 3 och 4 nedan kan resultaten från analysen utläsas.

Skala för LIX	
Mycket svår, Byråkratsvenska	>60
Svår, normalt värde för officiella texter	50-60
Medelsvår, normal tidningstext	40-50
Lättläst, skönlitteratur, populärtidningar	30-40
Mycket lättläst, barnböcker	<30

Figur 3. Skala för LIX-värden.

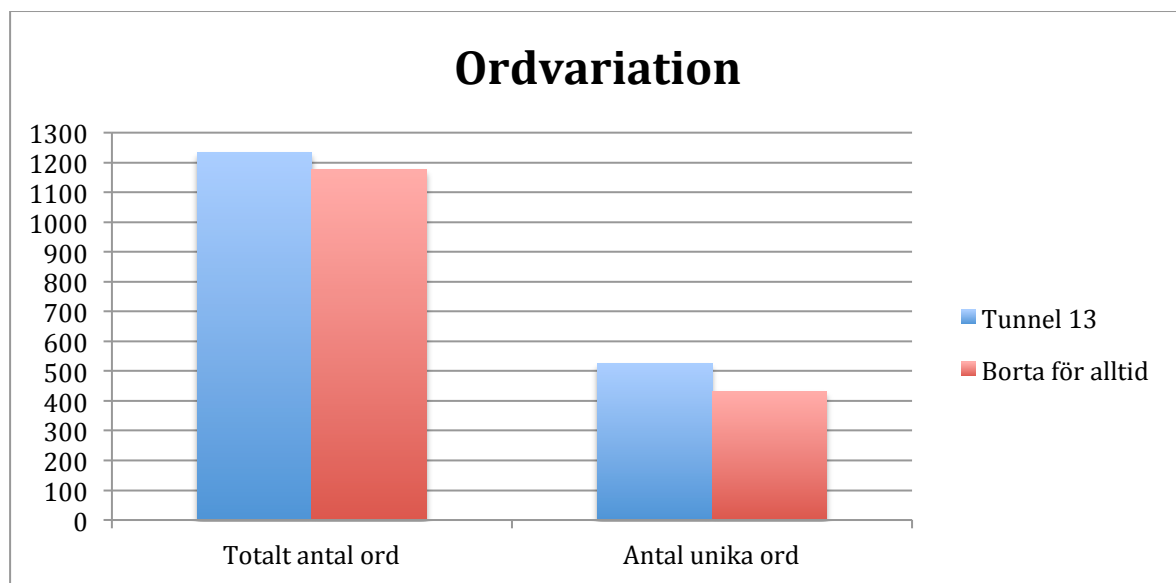


Figur 4. Läsbarhetsindex för de båda böckerna

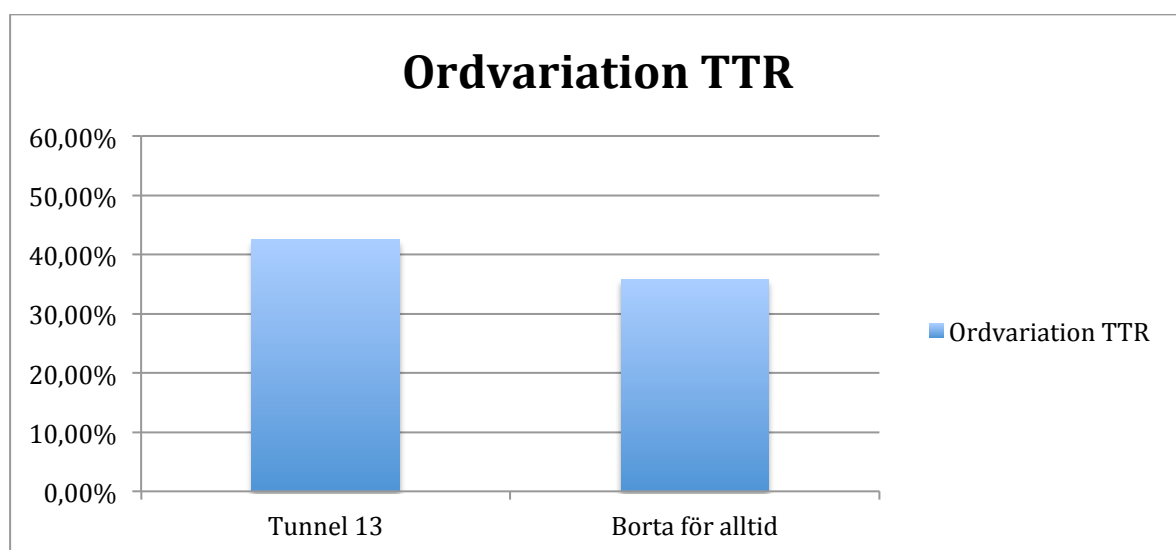
I figur 3 och 4 ovan synliggörs att analysen av texterna visar att båda har ett LIX-värde på under 30 vilket innebär att de klassificeras som Mycket lättläst, barnböcker. Tunnel 13 har LIX-värde 20 medan Borta för alltid har det något lägre LIX-värdet 17.

För att avgöra en texts svårighetsgrad är det också relevant att se hur många unika ord en text har i förhållande till det totala antalet ord. Med unika ord menas det antal olika ord som förekommer i texten. Type/token ratio (TTR) är det procentuella värdet av antalet unika ord i texten. Då det bedöms räcka för att få ett tillräckligt bra mått har de två första kapitlen ur varje

bok plockats ut för analys. Figur 5 och 6 visar att ur *Tunnel 13* har strax över 1200 ord analyserats och utav dessa är det strax över 500 som är unika. I *Borta för alltid* har något färre än 1200 ord analyserats och av dessa är det strax över 400 som är unika. Dessa siffror är underlaget för de procentsatser som går att utläsa i tabell 6. En text bör, enligt LIX (2015), ha en ordvariation på ca 50 %. *Tunnel 13* har en ordvariation på ca 42 % medan *Borta för alltid* har en ordvariation på ca 35 %, vilket är markant lägre än det önskvärda. Sammanfattningsvis ligger båda de analyserade texterna på en nivå som bedöms som *mycket lättläst, barnböcker* och att båda böckerna har en begränsad ordvariation.



Figur 5. Ordvariation i de båda böckerna.



Figur 6. Ordvariation TTR i de båda böckerna.

5.1.4 Elevernas syn på texterna

I intervjuerna med eleverna framkommer det att flera elever ansåg att de böcker de läst gemensamt var tråkiga och alldeles för lättlästa. En av eleverna kallar till och med böckerna för barnböcker.

- Intervjuare: Mm, vad tyckte du om de böckerna ni läste gemensamt i läsprojektet innan då?
Oliver: Dom var tråkiga, barnböcker typ. Kanske 50 sidor med lättläst text.
Intervjuare: Mm, handlingen då?
Oliver: Handlingen, den var bara konstig. Det var, dom åkte, gick ner i en tunnel, satt dom fast där i några timmar, sen kom dom ut, sen var den slut. Så den var inte bra alls.

En annan elev menar också att böckerna var sega och att det var tråkigt att de var så korta eftersom det gjorde att de inte arbetade så länge med varje bok.

- Intervjuare: Ja, vad tyckte du om böckerna som ni läste gemensamt innan då i projektet?
Rasmus: Ehm, dom var, dom var lite sega såhär och vi kunde valt bättre böcker och så här, vi kunde valt bättre böcker med mer text så vi kunde jobbat längre på dom.
Intervjuare: Jobbat mer med varje bok?
Rasmus: Ja.

Efter att gemensamt ha läst två böcker valde eleverna själva vilka böcker de individuellt skulle läsa i läsprojektet. När eleverna i intervjuerna fick en fråga angående vad som var viktigt för dem när de själva valde böcker svarade eleverna att det viktigaste var att boken var intressant och/eller spännande. Eleven, i utdraget nedan, beskriver att det som är viktigast för honom är att hitta en bok som han tycker är intressant och för att den ska vara intressant behöver det hända grejer hela tiden. Han jämför med händelseförlopp i filmer.

- Intervjuare: Vad är det som är viktigt för dig när du, när du väljer vilken bok du ska läsa?
Mikael: Alltså, eh jag vet inte. Det är la typ så här att den ska vara intressant, annars kan jag inte läsa den.
Intervjuare: Nä, vad är det som är intressant då?
Mikael: Typ när det händer grejer hela tiden så här. Som i en film så här, när det händer grejer hela tiden. En film som är tråkig då händer det ingenting i den så här.

5.1.5 Sammanfattande analys

Bilden av vad läskompetens är och vilken typ av läskompetens som läsprojektet ska utveckla är motsägelsefull. Dels beskriver specialpedagogen att det är elevernas problematik kring inferenser och att se sammanhang som ligger till grund för projektet vilket indikerar att det är mer än grundläggande tekniska färdigheter som ska utvecklas. En rapport från Skolverket (2010) visar också att svenska elever generellt har svårt för att tolka och sammanföra det de läser medan de är bra på att söka och inhämta information. Dels beskriver specialpedagogen att syftet med projektet är att utveckla elevernas avkodningsförmåga vilket utgår från en autonom syn på läskompetens där förmågan och färdigheten i att avkoda texten ligger i fokus. Dessa förmågor och färdigheter är de mest grundläggande för att kunna tillägna sig en text och återfinns i bottenlagret, *Basic Literacy*, på Shanahan och Shanahans (2008) pyramid. Att undervisningen i skolan fokuserar på att utveckla dessa kompetenser är enligt Shanahan och Shanahan (2008) inget ovanligt. Utformningen av projektet, grunderna till valen av lärare och lärarnas instruktioner tyder på en föreställning om att läskompetenser utvecklas genom att läsa mer men också att samtala om det lästa tillsammans med andra. Projektet utformas så att eleverna, utöver ordinarie schema, får ett extra tillfälle på 40 minuter att läsa och läraren ska inspirera eleverna till läsning genom att vara en god förebild men också diskutera det lästa med eleverna. Elevernas uttalanden tyder på att det finns en bristande överensstämmelse mellan elevernas och skolpersonalens litterära repertoarer vilket Olin-Scheller (2006) menar inte är speciellt ovanligt. Skolpersonalen försöker välja litteratur som de tror kommer uppskattas av den aktuella elevgruppen och utgår också från liknande parametrar som eleverna uttrycker är viktigt i en bok, exempelvis spänning. Trots det uppskattas böckerna inte av eleverna utan upplevs som barnsliga och allt för lättlästa.

Fokuseringen på att utveckla grundläggande förmågor och färdigheter hos varje individ tyder på en föreställning om att det är det andra lagret, *de kognitiva processerna*, i Ivaničs (2004:223) modell som ska fokuseras i läsprojektet. I analysen av de texter som finns i det innersta lagret i modellen, *texten*, blir en föreställning om att det som utvecklar de grundläggande förmågorna och färdigheterna är läsning av skönlitterära texter som inte erbjuder eleverna så stort motstånd. Den *aktivitet*, det tredje lagret i modellen, som upprättas för att hjälpa eleverna att utveckla sin läskompetens är själva läsprojektet där eleverna i mindre grupper träffas för att läsa och diskutera litteratur. Valet av aktivitet tyder på en sociokulturell syn på lärande genom en föreställning om att lärande äger rum genom deltagande i sociala praktiker (Säljö, 2010). I det yttersta lagret, de sociokulturella och politiska kontexterna, återfinns den

påverkan som skolan som institution och dess styrdokument har för föreställningarna om vad god läskompetens är och hur den utvecklas. I läroplanen står det att ett av skolans övergripande mål och syften är att varje elev ska kunna ”söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” (Skolverket, 2011a). En målsättning med projektet är att skapa läslust hos eleverna vilket tyder på en föreställning om att det framförallt är skönlitterära texter som är källan till den typen av glädje.

5.2 Genomförandefasen

I avsnittet kommer de delar av resultatet som berör genomförandet av projektet redovisas. Materialet består av intervjuer med elever och skolpersonal samt observationer från litteratursamtalen.

5.2.1 Litteratursamtalens struktur

I inledningen av läsprojektet lästes två böcker högt för gruppen av läraren innan eleverna själva fick välja vilka böcker de skulle läsa. Strukturen i litteratursamtalen kan utifrån observationerna delas upp i tre olika faser, samtal före läsningen, läsning och samtal efter läsningen. I samtalet som sker före läsningen återges vad som hände vid det föregående lästillfället, det är inte ovanligt att frågor som ”Vad hände sist?” ställs. Under själva läsfasen läser antingen läraren högt för gruppen eller eleverna tyst själva. I det avslutande samtalet återges det som lästs vid det lästillfället. En av eleverna beskriver ett litteratursamtal där klassen träffas i mindre grupper och läser och efter läsningen diskuteras händelseförloppet.

Rasmus: Jo det är, det är jag och hälften av klassen på fredagar efter alla lektioner så går vi till ett klassrum så sitter det en lärare där så läser vi ur en bok

Intervjuare: Mm

Rasmus: Och sen så pratar vi om vad som hände i boken och eh vad man tycker om den och sådana saker

Liknande utsagor kommer från alla de intervjuade eleverna. Bland annat beskriver en elev att de innan läsning pratar om det som hände vid föregående tillfälle och att de sedan diskuterar det de läst vid det tillfället innan de är klara för den gången.

Niklas: Innan vi börjar så pratar vi om det som hände gången innan sen så pratar vi om de som vi gjort, eller ah om det som har hänt under det kapitlet vi har läst då på den tiden vi har hunnit läsa. Sen så är det väl inte så mycket mer än att vi läst färdigt och går därifrån.

När skolan specialpedagog beskriver det pågående läsprojektet redogör hon vid ett tillfälle för de diskussioner som ägde rum i den gruppen som hon under en period av läsprojektet läste med. Gruppen består av elever från samma klass men inte den lilla grupp som studeras närmare i den här studien. Yttrandet säger dock någonting om vilken läskompetens som specialpedagogen ser som önskvärt. Hon beskriver att det som diskuterades var frågor av djupare karaktär så som att kunna utläsa och tolka det som står mellan raderna och att kunna dra paralleller till sitt eget liv.

SP Vera: Mycket det här som dom inte kunde. Vad står det egentligen? Vad menar dom? Hur tänker du när du hör det här? Kan du dra paralleller till ditt eget liv och jag hade en lite grupp så det blev väldigt, väldigt tight och eh det var särskilt två stycken då som kunde dra, men alltså jag tänkte på mig själv när jag läste det här och hur jag skulle kunna känna i en sådan situation så vi fick bra diskussioner kring boken som dom eh sa själva att om jag bara hade läst den här rakt av så hade jag inte tänkt på dom här sakerna som vi tog upp då så att vi visade på att man kan fundera lite vidare på.

I yttrandet ger specialpedagogen exempel på en vad Street (1984) kallar ideologisk syn på läskompetens då hon lyfter fram tolkning av texten, egna tankar och att kunna dra kopplingar och paralleller till det egna livet. Den typ av diskussion som specialpedagogen beskriver återfinns dock ingenstans i de observerade litteratursamtalen.

Utifrån läsprojektets utformning är det också viktigt att det är just skönlitteratur som läses. Detta blir tydligt när en elev vid ett tillfälle inte har med sig sin skönlitterära bok utan istället sin lärobok i naturkunskap. Läraren är då beredd att låna ut sin skönlitterära bok för att eleven ska kunna läsa en ”vanlig” bok.

Lärare Nils: Ja, men har du ingen vanlig bok?

Mikael: Men det här är en vanlig bok

Lärare Nils: Nja, jag tänkte att du kan läsa en sån här, vill du testa att låna min?

Mikael: Nej men det är lugnt alltså. Jag har läxa och grejer

Diskussionen mellan läraren och eleven visar att naturkunskapsboken inte värderas som relevant i detta projekt. Det duger inte att läsa den utan helst ska en skönlitterär bok läsas. Föreställningen om att generell läsning utvecklar specifika kompetenser, som Shanahan och Sha-

nahan (2012) beskriver är vanlig, blir återigen synlig då läsning i andra discipliner än den skönlitterära inte ses som relevant.

5.2.2 Frågestrukturer

I det inspelade materialet har några olika typer av frågestrukturer identifierats. För att kategorisera dessa används Tengbergs (2011) sex läsarter: handlingsorienterade, betydelseorienterade, värderingsorienterade, subjektorienterade, intentionsorienterade och metakognitiva läsarter. Tengberg (2011:192) menar dock att det krävs att man också analyserar hur eleverna svarar på frågorna för att kunna säga något om vilka förutsättningar frågorna ger eleverna.

De vanligast förekommande frågorna i materialet är handlingsorienterade frågor och kretsar kring handlingen i texten. Ofta har dessa frågor en kontrollfunktion till att eleverna verkligen har läst och förstått texten. I samtalet före läsningen diskuteras vad som lästs vid föregående tillfälle. Läraren ställer en fråga om vad eleverna kommer ihåg från förra veckans läsning. Eleverna försöker sedan redogöra för handlingen.

- Lärare Nils: Men Niklas vad kommer du ihåg från det vi läste förra veckan då?
Niklas: Em, att hon stack efter balen för att han hade skämt ut han eller vad det var.
Sen så ska han ge sig ut och leta efter henne.
Lärare Nils: Ah.
Rasmus: Ärligt talat så kommer jag inte ihåg ett piss.
Lärare Nils: Inte ett piss?
Rasmus: Nä.
Lärare Nils: Inte någon av er? Oliver du kommer ihåg lite?
Oliver: Ah, men fan det var väl så att ehm ja ens farmor hade dött.

Trots att lärarens fråga inte direkt riktas mot att eleverna ska beskriva handlingen så blir det i elevernas svar tydligt att det är så de tolkar frågan. Även samtalet efter läsningen kretsar till stor del kring vad som har hänt i det lästa. Läraren ställer frågor och eleverna förväntas redogöra för handlingen i det lästa.

- Lärare Nils: Så, ska vi stanna till, inte så mycket tid idag. Hände det något spännande?
Richard: Nja, inget spännande.
Lärare Nils: Vad har hänt då i boken?
Richard: Nä, det var typ det jag sa i början.
Lärare Nils: Ja, dom har börjat berätta om personerna då eller?
Richard: Ja, dom kan typ läsa tankar och sånt.

Lärare Nils: Vad sa du?
Richard: Dom kan läsa tankar och sånt.

Elevens svar ”Nä, det var typ det jag sa i början” visar också att en fråga som haft samma svar ställts även före läsningen och att eleven inte tycker att det har hunnit hända tillräckligt mycket mer under läsningen för att det ska finnas något nytt att berätta.

En annan frågetyp som är relativt vanlig i materialet är de värderingsorienterade frågorna som kretsar kring vad läsarna tycker om det lästa. Läraren frågar vad eleverna tycker om boken och eleverna svarar genom att ge någon form av omdöme. Elevernas omdömen är av ganska generell karaktär och läraren ställer följdfrågor som syftar till att försöka få eleverna att förklara sina omdömen.

Lärare Nils: Vad tyckte ni nu då om boken? Det här sista?
Eleverna: (Ohörbart).
Lärare Nils: Vad tyckte ni om boken?
Niklas: Bättre än den förra.
Lärare Nils: Bättre än den förra. Vad var det som var bra då?
Niklas: Boken i helhet.
Oliver: Den andra var seg.
Lärare Nils: Den andra var seg, den här var bättre. Men vad var det som var bra med denna då?
Richard: Det hände mer i den här än i den förra.
Lärare Nils: Det hände mer, på vilket sätt hände det mer? Där var dom ju inne i en tunnel och sökte och grejade.
Patrik: Den var så tråkig den jävla tunneln så.

Subjektorienterade frågor syftar till att koppla läsningen till personliga erfarenheter, för att genom det skapa igenkänning och inlevelse i texten (Tengberg, 2011:216). Frågor av den här typen är ovanliga i materialet men förekommer. I exemplet nedan initierar läraren frågan genom att ge ett exempel på hur han känt igen sig i en text de läst gemensamt. Sedan skickas frågan vidare till eleverna. De subjektorienterade frågorna havererar dock då eleverna gör motstånd genom att inte vilja diskutera frågan utan istället försöker undvika ämnet genom att skicka runt frågan mellan varandra.

Lärare Nils: Men kan man känna igen sig någonting i, eh den förra boken tyckte jag att jag kunde känna igen mig så här att man ville vara lite tuff inför kompisar och kanske inte gör det, att man gör saker som man kanske inte vill och tycker och

så kan det nog vara här på skolan med att man skojar och flamsar lite för att vara lite häftig så eh men den här då? Kan man känna igen sig på något sätt i den här boken?

Rasmus: Mikael?

Mikael: Ja.

Lärare Nils: Kan du känna igen dig på något sätt?

Mikael: Jag kan inte, men jag är säker på att andra kan.

Lärare Nils: På vilket sätt då då?

Rasmus: Oliver är ganska säker på den.

Mikael: Oliver kan säkert känna igen sig.

De frågetyper som inte alls är representerade i materialet är de som förutsätter betydelseorienterade, intentionsorienterade och metakognitiva läsararter. De betydelseorienterade läsarternas frågor kretsar kring handlingen på ett djupare plan genom att läsaren på ett tematiskt plan tolkar händelseförloppet (Tengberg, 2011:205). Frågor som går in i de intentionsorienterade läsarterna berör vad författarens intention med texten är (Tengberg, 2011:220) och på det metakognitiva planet återfinns frågor som handlar om läsarens egna tankar under läsningens gång (Tengberg, 2011:224).

5.2.3 Stöttning

Observationerna av läsprojektet visar att konkret undervisning i *hur* man läser är begränsad för att inte säga obefintlig. Eleverna får ingen hjälp att ta sig in i texten eller undervisning om hur de röra sig mellan olika föreställningsvärldar (Langer, 2005) och på så sätt ta sig djupare in i texten. Istället är läsprojektet utformat på ett sätt där eleverna ges tid *att* läsa och sammanfatta eller redogöra för det de lästa. Både specialpedagogen, läraren och eleverna uttrycker också i intervjuer att det är genom att läsa mer som läskompetens utvecklas.

Specialpedagogen uttrycker vid flera tillfällen att det krävs träning för att eleverna ska utveckla sina läskompetenser. Hon inleder med att berätta att det är många elever i klassen som är för läsovana och drar paralleller till idrottsmän, att man genom en egen insats kan förbättra sig.

SP Vera: Alltså jag kan se här att din, ditt största intresse är inte att läsa böcker kanske. Nä det är det väl inte. Hur mycket läser du? Inget frivilligt jag läser bara det jag måste och det, det är precis det som jag ser och jag drog paralleller för eleverna till eh idrottsmän, alltså man kan träna upp det och du kan bli väldigt mycket bättre men det krävs som lite insats.

Även läraren beskriver att läskompetens utvecklas genom lästräning och samtal om det lästa genom att få positiva upplevelser av läsning

Lärare Nils: Jag tror att det blir man genom att träna på att läsa, lyssna på andra som läser och i samtal om det man läser och det man hör. Genom att få positiva upplevelser av läsning.

En elev beskriver att det krävs att man läser mycket för att bli en bättre läsare och att ju mer man läser ju bättre blir man vilket är ett svar som är representativt för alla de intervjuade eleverna.

Intervjuare: Ja, hur tror du man blir en bättre läsare då? Vad behöver man göra för att utveckla sin läsförmåga?

Mikael: Läsa.

Intervjuare: Läsa.

Mikael: Mm

Intervjuare: Mycket, eller?

Mikael: Ja, mycket. Ju mer man läser ju bättre blir man ju på det såklart. Det är samma sak med allting.

Stöttning och undervisning om *hur* man läser är ingenting som uppmärksammas av varken skolpersonal eller elever. Istället ses möjligheten att få tid *att* läsa som en tillräcklig insats för att elevernas läskompetens ska utvecklas. Den stöttning riktad mot lässtrategier som går att skönja i materialet är dels att elevernas förståelse stötts något genom samtalen inför läsningen där det som hänt tidigare i boken sammanfattas och dels att läraren till viss del modellerar genom att själv vara med och läsa och berätta om sin bok.

5.2.4 Motstånd

I de observerade och inspelade litteratursamtalen förekommer det vid flera tillfällen att eleverna går ifrån frågan eller det ämnet som diskuteras genom att skämta. I utdraget nedan blir det tydligt att eleverna uppmuntrar varandra i att upprätthålla en parodisk hållning. En elev börjar med att lyfta fram att det som hände i boken var att karaktärerna hade sex. En annan elev bygger vidare på den tråden och antyder att boken de läst tidigare hade varit bättre ifall karaktärerna hade haft sex i tunneln. Läraren tröttnar på elevernas parodiska inställning och markerar genom att säga ifrån.

- Lärare Nils: Och den här så hände det inte så, det hände kanske inte så mycket egentligen.
- Rasmus: Dom hade sex i alla fall.
- Lärare Nils: Dom hade sex i alla fall det tyckte du var bra.
- Flera elever: Ja.
- Mikael: Men han Oscar eller vafan han nu hette i förra boken kunde ju knulla i tunneln, då hade boken varit bra.
- Niklas: Menar du Oscar och Johann.
- Lärare Nils: Ah men vi kan ju tramsa bort det här men eller så kan man ju försöka göra det riktigt. Men är det någonting ni tyckte var bra med den här boken? Som ni kan säga så här lite seriöst så?

Flertalet liknande sekvenser finns i det inspelade materialet, vilket ger en bild av att eleverna försöker undvika ämnet. Läraren beskriver också att eleverna i hög grad påverkar varandra och att det i gruppen finns informella ledare som påverkar vad övriga elever ska tycka och tänka.

- Lärare Nils: Jag tycker de påverkar varandra väldigt mycket. Beroende på vad de informella ledarna har för inställning till det som görs under lässtunden påverkar det hela gruppen. Är de kritiska, tycker att det vi gör är meningslöst och uttrycker det tydligt så sprids det i gruppen.

De informella ledarna som läraren beskriver är de som bestämmer vad som anses ha hög status för den givna gruppen.

5.2.5 Sammanfattande analys

Litteratursamtalen har en struktur där en mindre grupp elever tillsammans med en lärare träffas för att läsa och samtala om litteratur. Varje tillfälle består av tre olika faser: samtal före läsningen, läsning och samtal efter läsningen. I samtalen sammanfattas och redogörs för handlingen i det lästa och ibland uttrycks åsikter om boken. Frågestrukturen i samtalen är framförallt handlingsorienterade, vilket enligt Tengberg (2011:197) inte är ovanligt i litteratursamtal. Även värderingsorienterade och subjektorienterade frågor (Tengberg, 2011) förekommer i materialet. Tengberg (2011:211) beskriver att det finns tre olika typer av värderande frågor, de som är av *etisk karaktär*, de som är av *estetisk karaktär* och de som rör *texten som text*. I den här studien förkommer bara en av dessa tre kategorier, den där frågorna är av *estetisk karaktär* dvs. att de berör åsikter om handlingen i boken. Litteratursamtalen i den här studien kan betecknas som det som Hultin (2006) kallar för *det undervisande förhöret* vilket syftar till

att kontrollera att eleverna verkligen läst genom att låta dem återge det lästa. I samtalen är det i princip enbart läraren som ställer frågorna vilket Hultin (2006:285) också ser i sitt material.

Den stöttning som eleverna får i sin läsutveckling handlar om tid att läsa mer, vilket också är den generella synen på hur läskompetenser utvecklas. Stöttning i hur man läser och tillägnar sig olika lässtrategier är obefintlig. Gibbons (2007) beskriver att det inte räcker att ge eleverna tid att läsa utan det som ska stå i fokus för läsundervisning är undervisning om *hur* man läser. Gibbons (2007) beskriver att det är viktigt med stöttande aktiviteter både före, under och efter läsningen. Litteratursamtalen i projektet är uppdelade i tre likande faser (samtal före läsningen, läsning och samtal efter läsningen) men stöttningen i dessa faser är begränsad. I samtalen inför läsningen kan en viss stöttning skönjas då det redogörs för det som lästs innan vilket kan hjälpa eleverna att bygga förförståelse inför läsningen. Under läsningen sker inga stöttande aktiviteter alls. I samtalet efter läsningen kontrolleras att eleverna läst eller följt med i högläsningen genom att de får sammanfatta det lästa. Det kan ses som övning av de kompetenser som ryms inom Skolverkets (2011b) kategorisering av läsförståelseprocesser *hitta information och dra enkla slutsatser*. Läraren modellerar också till viss del då han är med och läser och beskriver det han läst. Det sker dock ingen undervisning i de lässtrategier som Hallesson (2011:111) menar att högpresterande elever använder sig av vid läsning och som skulle kunna utveckla kompetenser även inom de två andra läsförståelseprocesserna *tolka och sammanföra* och *reflektera över och utvärdera information* (Skolverket, 2011b).

I sin avhandling beskriver Hultin (2006:290) att skämta och att upprätthålla en parodisk hållning till samtalet är ett sätt att uppvisa motstånd till samtalet, vilket eleverna i studien vid upprepade tillfällen gör. Höglund (2009) beskriver att eleverna i hans studie tog avstånd från studierna. Elevernas agerande i den här studien signalerar detsamma. Höglund (2009) menar att det finns en motkultur mot skolans normer och att eleverna inte ville uppfattas som ”plugghästar”. Rosvall (2012) beskriver liknande scenarion i sin studie där eleverna riskerar att förlora sin sociala status om de visar intresse för studierna. Lärarens uttalande om att det finns informella ledare i gruppen som påverkar övriga deltagare tyder på att det är de som bestämmer vad som är socialt accepterat i gruppen när det gäller skolarbete. Både Höglund (2009:154) och Rosvall (2012) beskriver att det på yrkesförberedande program inte ger hög status att visa stort intresse för studierna.

Genomförandefasen kretsar framförallt kring det tredje lagret i Ivaničs (2004:223) modell, *aktiviteten*, vilket här består av litteratursamtalen. Litteratursamtalens utformning signalerar en föreställning om att tid för läsning automatiskt utvecklar läskompetenser. Samtalen är huvudsakligen handlingsorienterade och i och med detta övas eleverna till viss del i kategoriseringen *hitta information och dra enkla slutsatser*. Den stöttning som sker handlar också om att just ge tid till läsning och samtalen är strukturerade så att de kontrollerar att eleverna har läst snarare än att stötta dem i sin läsutveckling. Återigen framgår det också att det är läsning av skönlitteratur som utvecklar läskompetensen då naturkunskapsboken som en elev har med sig vid ett tillfälle inte anses som lämplig att läsa i läsprojektet. Både läraren och eleverna i projektet uttrycker en autonom syn på läsning där god läskompetens ses som förmågan att kunna läsa snabbt och på ett grundläggande plan förstå det lästa. Det motstånd som eleverna bjuder mot läsningen tyder på att läsning är något som riskerar att påverka deras sociala status på ett negativt sätt (Höglund, 2009 & Rosvall, 2012). God läskompetens och intresse för studierna blir i den sociokulturella aspekten, som återfinns i det yttersta lagret av Ivaničs (2004:223) modell, något negativt för eleverna eftersom de då riskerar att förlora sin sociala status.

6 Diskussion

I följande avsnitt kommer studiens resultat att diskuteras utifrån de olika lagren Ivaničs (2004:223) modell om vilka föreställningar som finns om vad läskompetens är och hur den utvecklas. Diskussionen fokuserar på den tredje fasen i PDSA-cykeln, *Study*, genom att studiens resultat kopplas till konsekvenser för elevernas lärande. Denna analys kan användas av den aktuella skolan i den fjärde och avslutande fasen i cykeln, *Act*, för att utveckla läsprojektet.

6.1 Texterna

De aspekter som legat till grund för lärarnas, specialpedagogens och bibliotekariens val av texter som skulle läsas gemensamt är att det ska vara skönlitterära texter som ska vara spännande, lättlästa men inte barnsliga. Olin-Scheller (2006) beskriver att den läsarroll som är vanligast hos pojkar är *läsaren som hjälte/hjältinna* vilket också återfinns i det här materialet då det som ligger till grund för elevernas och skolpersonalens val av böcker är att de framförallt ska vara intressanta och spännande. Valet av texter som faller inom ramen för den här, för eleverna bekanta, läsrollen är positivt för läslusten eftersom eleverna då upplever läsningen som mer lustfylld, samtidigt minskar dock elevernas möjligheter att förvärva nya läsroller, vilket Olin-Scheller (2006) menar är viktigt. Magnus Persson (2007:140) beskriver att läslust när något som legitimerat litteraturläsning i tidigare läroplaner för svenskämnet. I den nuvarande läroplanen, LGY11, betonas inte längre läslust lika starkt som ett argument för litteraturläsning. Trots detta signalerar valet av litteratur att föreställningar från tidigare läroplaner lever kvar hos skolpersonalen. Det verkar också finnas en bristande överensstämmelse mellan elevers och lärares litterära repertoarer (Olin-Scheller, 2006). Eleverna upplever inte böckerna som läsvärda trots att skolpersonalen utgått från liknande parametrar, framförallt spänning, som eleverna när de valt böckerna. En undervisning som på olika sätt behandlar olika typer av texter skulle utmana eleverna och utveckla fler kompetenser samtidigt som deras föreställningar om läsning och olika typer av litteratur skulle utmanas.

När en av eleverna vid ett tillfälle har med sig sin lärobok i naturkunskap istället för sin skönlitterära bok framgår det utifrån lärarens och elevens diskussion att det förväntades att det var just skönlitterära böcker som skulle läsas inom ramen för läsprojektet. Utifrån Shanahan och Shanahans (2008 och 2012) beskrivning att olika discipliner kräver olika typer av läskompetenser hade ett aktivt arbete med läsningen av naturkunskapsboken kunnat hjälpa eleven att utveckla de läskompetenser eller lässtrategier som krävs vid läsning av texter inom den disci-

plinen. Analysen av valet av texter tyder på en föreställning om att god läskompetens är en generell förmåga som man tar med sig mellan kontexter.

Läraren, som också undervisar eleverna i samhällskunskap och idrott och hälsa, beskriver hur han i samhällskunskapen märkt att elevernas förmåga att sortera ut det viktiga i en text har förbättrats sedan läsprojektet inleddes. Läraren lyfter fram att han tidigare upplevt att eleverna haft svårt med att sortera ut vad som är viktigt i en text vilket kopplas till inläring och att studera. Avslutningsvis lyfter han också fram läshastigheten och vikten av att snabbt kunna sälla ut det viktigaste i en text.

Lärare Nils: Om man ska hitta grejer som man tycker var svårt innan så var det att sortera ut vad som är viktigt i en text när man har läst den att välja ut och hitta dom här sakerna det är ju det som handlar om inläring och läsförståelse. [...] Och jag tror att ni har blivit bättre på att studera, att gå i skola för att ni, ni övar upp eran läsförmåga. Inte det att ni inte kan läsa men att bli bättre på att läsa att få upp sin läshastighet att läsa snabbare och ta till sig snabbare och just sälla ut dom här grejerna

Av de tre olika kategorier av läskompetenser som testas på nationella provet, *hitta information och dra enkla slutsatser, tolka och sammanföra* och *reflektera över och utvärdera information* (Skolverket, 2011b) lyfter läraren bara upp kompetenser som hamnar inom den första kategorin. Han menar att det som eleverna var mindre bra på var att sortera ut det viktiga i en text vilket går under kategorin *hitta information och dra enkla slutsatser*, som också är de enda kompetenserna som de under projektets gång har fått någon form av stöttning. Utvecklingen hade troligtvis kunnat vara mer markant om samhällsvetenskapliga texter hade lästs och läraren hade stöttat elevernas läsning genom att synliggöra vilka lässtrategier han använder vid läsningen av texten.

Valet att endast jobba med skönlitteratur tyder på att det finns en föreställning om att läsning av skönlitteratur tros kunna genererar specifika läskompetenser som behövs i olika discipliner, något som Shanahan och Shanahan (2012) beskriver är vanligt. Vidare tyder valen av texter på att det är de läskompetenser som ingår i botten- och mittenlagret på Shanahan och Shanahans (2008:44) pyramid, *Basic Literacy* och *Intermediate Literacy* som ska utvecklas. Alltså grundläggande förmågor såsom avkodning och mer allmänna förmågor som är gemensamma för många olika discipliner. Shanahan och Shanahan (2008) menar att stärkande av de

mer grundläggande färdigheterna inte automatiskt leder till att de mer komplexa färdigheterna som krävs för att nå det översta lagret i pyramiden, *Disciplinary Literacy*, utvecklas. Om texter från olika ämnen eller discipliner hade vävts in i undervisningen hade elevernas möjligheter att tillägna sig disciplinära läskompetenser ökat.

De båda texterna som lästs gemensamt har båda ett så lågt LIX-värde att de klassas som mycket lättlästa. De innehåller inte svåra ord och är skrivna med en tydlig meningsstruktur. Utifrån elevernas bristande resultat på det i projektet inledande läsförståelsetestet kan valet av svårighetsgraden tolkas som ett försök att hitta texter som svårighetsgradsmässigt ligger i elevernas närmaste utvecklingszon (Vygotskij, 1978). Eleverna uttrycker dock att böckerna blev tråkiga på grund av att de var alldeles för lättlästa, ”Dom var tråkiga, barnböcker typ. Kanske 50 sidor med lättläst text” (Oliver). Elevens yttrande visar att texten inte alls upplevs som utmanande för honom utan snarare att den är så lättläst att den upplevs som uttråkande.

Anledningen till att lättlästa böcker valdes var, enligt specialpedagogen, att de skulle vara möjliga för eleverna att ta sig igenom. Utgångspunkterna att litteraturen som väljs ut ska vara lättlästa och spännande är något som enligt Lilja Waltå (2011) även förekommer i läromedel. Lilja Waltå (2011) beskriver att valet av litteratur som ges plats i läroböcker som är speciellt inriktade mot yrkesförberedande program ska bidra till att utveckla språkliga färdigheter, väcka igenkänning och därmed också läslust, likt de aspekter som låg till grund för valet av litteratur i det studerade läsprojektet. Lilja Waltå (2011) menar att det ger en bild av en modellläsare som varken kan eller vill utvecklas språkligt eller tankemässigt. För eleverna i projektet innebär det att redan i valet av text har deras möjligheter att nå sin fulla potential som läsare förminskats till att bara handla om förmågan att kunna läsa och översiktligt förstå en text. Istället för texter som återfinns i elevernas bekvämlighetszon borde texter som utmanat eleverna på så sätt att de genom stöttning av läraren kunde tillägna sig dem på ett tillfredställande sätt valts.

I inledningen av projektet köptes två olika skönlitterära böcker in i klassuppsättning. Alla elever oavsett nivå och intresse förväntades läsa och uppskatta samma litteratur. Det som kan tolkas som de bakomliggande orsakerna till valet av litteratur är föreställningar om att en gemensam läsoplevelse har en positiv inverkan på läslust och läsintresse. Dessutom fungerar det bra som kontrollfunktion då det underlättar för läraren att kontrollera att alla läst eller hängt med i det höglästa.

6.2 Individernas föreställningar om läskompetens och läsutveckling

För att utvecklas som läsare beskriver både eleverna, läraren och specialpedagogen att det krävs övning. Eleverna beskriver att de behöver läsa mer för att utveckla sina läskompetenser och specialpedagogen menar att det krävs en insats av eleverna, att de genom att öva kan förbättra sig. Specialpedagogen lyfter fram läsprojektet som skolans bidrag till att hjälpa eleverna att utveckla sina läskompetenser men beskriver inte vilka verktyg läsprojektet ska ge eleverna eller på vilket sätt det ska hjälpa eleverna att erövra nya och utveckla redan befintliga läskompetenser. Shanahan och Shanahan (2008) beskriver att tron på att genom generell läsning kunna utveckla mer specifika läskompetenser är vanligt förekommande. Vidare menar Shanahan och Shanahan (2008:43) att elever behöver mer och mer specialiserad litteraturundervisning inom olika typer av discipliner ju högre upp i utbildningssystemet de kommer.

Specialpedagogen ger en något tudelad bild då hon först beskriver en önskad läskompetens som är av ett mer ideologiskt slag (Street, 1984) när hon beskriver att tolkningar av texten, egna tankar och att kunna göra kopplingar till det egna livet är önskvärda kompetenser. Sedan förklarar specialpedagogen att syftet med läsprojektet är att utveckla elevernas avkodningsförmåga vilket tyder på en mer autonom (Street, 1984) syn på läskompetenser. Även lärare och elever ger uttryck för en autonom syn på god läskompetens.

Utifrån de tre kategorierna av läsförståelseprocesser som testas i Nationella proven (Skolverket, 2011b), *hitta information och dra enkla slutsatser*, *tolka och sammanföra och reflektera över* och *utvärdera information* lägger läraren, specialpedagogen och eleverna störst vikt vid den först nämnda kategorin.

Att den autonoma synen på läskompetenser är rådande bland deltagarna på alla nivåer i läsprojektet och att det framförallt är kategorin att *hitta information och dra enkla slutsatser* som fokuseras skapar en bild av att det är dessa läskompetenser som ses som viktigast bland både elever och lärare. Dessa kompetenser återfinns i bottenlagren av Shanahan och Shanahans (2008) pyramid och kan ses som grundläggande färdigheter som behövs för att kunna tillägna sig de mer specifika färdigheterna som återfinns högre upp i pyramiden. Ifall det är bottenlagrens läskompetenser som ligger i elevernas närmaste utvecklingszon (Vygotskij, 1978) är det positivt att det är dessa kompetenser som fokuseras. Utifrån specialpedagogens uttalande som

både har en mer ideologisk karaktär och i större utsträckning berör kategorierna *tolka och sammanföra och reflektera över* och *utvärdera information* (Skolverket, 2011b) är det dock dessa kompetenser som är de mest önskvärda att utveckla.

6.3 Läsprojektet

Det finns en tydlig diskrepans mellan det som beskrivs som elevernas svårigheter, inferenser, se sammanhang och dra nytta av syntax, och det som beskrivs som målet med projektet, att automatisera elevernas avkodning.

Varje lästillfälle inom ramen för läsprojektet är uppdelat i tre olika faser, samtal före läsningen, läsning och samtal efter läsningen. Både i samtalen före och efter läsningen är det framförallt händelseförloppet i böckerna som diskuteras. Läraren ställer frågor kring vad som har hänt i boken och eleverna försöker besvara hans frågor. Utifrån analysen av vilka frågetyper som förekommer i textsamtalen och hur eleverna responderar på dessa blir det tydligt att det av Hultins (2006) fyra olika typer av textsamtal enbart förkommer två, *det undervisande förhöret* och *det formella boksamtalet*, dessa två förkommer i stor utsträckning samtidigt. Det innebär att läraren i samtalet kontrollerar att eleverna har läst och förstått genom att de får berätta för varandra om sina böcker. Vilken samtalsgenre som är lämpligast för en viss undervisningssituation är, som Hultin (2006:295) skriver, upp till den undervisande läraren att avgöra. Att *det texttolkande samtalet* och *det kultur- och normdiskuterande samtalet* uteblir i läsprojektets litteratursamtal innebär att eleverna inte får möta diskussioner som utmanar deras tolkningar av texten varken på ett händelseorienterat eller kultur- och normorienterat plan vilket specialpedagogen uttrycker som det som kännetecknar god läskompetens.

Elevernas svar indikerar att de har intagit antingen en vad Halleson (2011) kallar yt- eller medelposition i läsningen, vilket betyder att de uttrycker sig oklart eller vagt eller att de uttrycker sig fragmentariskt. Läraren verkar också nöja sig med svar eller kommentarer på den nivån. I den andra fasen av projektet när eleverna själva väljer och läser böcker är det också svårt för läraren att ställa textnära frågor till eleverna då han inte läst samma text som dem.

Vem som helst kan genomföra ett läsutvecklingsprojekt och det krävs ingen speciell utbildning. Resultaten ger också anledning att fundera över valet av lärare för projektet. Detta val grundas inte i kompetens när det gäller läsutveckling utan i personliga egenskaper såsom att karisma och förmågan att kunna inspirera eleverna till läsning. Att läraren inte har eller ges

någon utbildning inom läsutveckling påverkar utfallet av litteratursamtalen då kompetensen att undervisa i *hur* man läser saknas.

6.4 Sociokulturell och politisk kontext

Eleverna i studien visar ett motstånd både till läsningen och samtalen om det lästa. Genom att inta en parodisk hållning försöker de undvika ämnet. Detta förhållande till skolarbete beror med största sannolikhet på inställningen att skolarbete inte är något som ger hög status som både Högberg (2009) och Rosvall (2012) beskriver är vanlig på mansdominerade yrkesförberedande program. Texter som inte utmanar eleverna kan också verka omotiverande och uttråkande på eleverna. Denna inställning gör att eleverna kanske inte presterar på en nivå som de egentligen kan då de riskerar att förlora sin sociala status. Detta leder också till att eleverna riskerar att inte nå sin fulla potential på grund av den sociala kontext de befinner sig i.

Det är svårt att hitta stöd i läroplanen för den autonoma synen på läskompetenser som är rådande bland projektets deltagare. I beskrivningen av svenskämnets syfte ges istället en ideologisk bild av läskompetenser då det beskrivs att eleverna ska ges möjlighet att genom olika typer av litteratur utveckla ”självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar” (Skolverket, 2011a:160). Däremot har läslust varit något som legitimerat litteraturläsningen i tidigare läroplaner (Persson, 2007:140) vilket kan förklara att ett av de uttryckta syftena med projektet är att skapa läslust hos eleverna.

6.5 Förslag till fortsatt utveckling

Hur kan då skolan tillvarata studiens resultat för att fortsätta utvecklingen av liknande läsprojekt, PDSA-cykeln *Act*?

I planeringsfasen bör större fokus riktas mot att specificera ett syfte med projektet som stämmer överens med elevernas utvecklingsbehov. För att få största möjliga effekt bör också metoder för hur olika typer av läskompetenser kan utvecklas konkretiseras tydligare. De lärare som ska delta i projektet bör också väljas utifrån kompetens inom området alternativt ges utbildning inom området. Genomförandefasen bör sedan präglas av de förändringar som gjorts i planeringsfasen, dvs. att större fokus läggs på att med uttalade strategier försöka utveckla olika läskompetenser hos eleverna. Undervisning om *hur* man läser bör prioriteras framför *att* läsa.

Studien visar att det aktuella läsprojektet grundas i en autonom syn på vad läskompetenser är trots att både forskning och läroplaner förespråkar en mer ideologisk syn. Mer forskning om hur skolor och lärare arbetar med riktade insatser för att förbättra elevers läskompetenser behövs. Pojkar på yrkesförberedande program tycks alltid vara förlorare, då undervisningen är utformad på ett mer reproduktionsinriktat sätt (Korp, 2006:233). De sjunkande resultaten i läsförståelsedelen i PISA-undersökningarna (Skolverket, 2013:12) bland svenska elever kan också tolkas som att en förändring i läsundervisningen behövs.

7 Referenslista

- Ejdeholm, J. (2014). *Tunnel 13*. Stockholm: LL-förlaget.
- Eliasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3. uppl.). Stockholm: Nordstedts juridik.
- Gibbons, P. (2013). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. (2. uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hallesson, Y. (2011). *Högpresterande elevers läskompetenser*. (Licentiatavhandling) Stockholm: Institutionen för språkdidaktik. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A405014&dswid=3311>
- Hogrefe. (u.å.). *Läskedjor-2*. Hämtad: 2016-05-18, från <http://www.hogrefe.se/Skola/Las--skriv--och-matematikdiagnostik/Screening/LasKedjor-2/>
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. (Doktorsavhandling) Örebro: Örebro universitet, 2006. Örebro. Tillgänglig: <http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A137146&dswid=-4569>
- Högberg, R. (2009). *Motstånd och konformitet: om manliga yrkeslevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen*. (1. uppl.) (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet. Tillgänglig: <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A236449&dswid=-9415>
- Institute for innovation and improvement. (u.å.). *Quality and service improvement tools*. Hämtad: 2016-05-13, från http://www.institute.nhs.uk/quality_and_service_improvement_tools/quality_and_service_improvement_tools/plan_do_study_act.html
- Ivanič, R. (2004). *Discourses of writing and learning to write*. Language and Education 18(3). S.220–245.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. London: Routledge.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet?: en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. (Doktorsavhandling). Lund: Lunds universitet. Tillgänglig: <http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/handle/2043/7717/HelenaKorpFINAL.pdf?sequence=1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Langer, J.A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Langley, G.J. (2009). *The improvement guide: a practical approach to enhancing organizational performance*. (2. ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Larsson, M.J. (2016, 5 april). Regeringsprojekt ska främja läsförståelsen. *Dagens Nyheter*. Hämtad 2016-05-20, från <http://www.dn.se/nyheter/sverige/regeringsprojekt-ska-framja-lasforstaelsen/>
- Lilja Waltå, K. (2011). *Läroböcker i svenska?: en studie av ett läromedel för yrkesförberedande gymnasieprogram och dess modellärsare*. (licentiatavhandling). Malmö: Malmö högskola, 2011. Malmö. Tillgänglig: <http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/handle/2043/7717/HelenaKorpFINAL.pdf?sequence=1>
- LIX. (2015). *Läsbarhetsindex (LIX)*. Hämtad: 2016-04-29, från <http://larare.at-it-verktyg/lix/lasbarhetsindex.html#start>

- LL-förlag. (u.å.). *Vad är lättlästa böcker?* Hämtad: 2016-04-27, från <http://lattelast.se/ll-forlaget/vad-ar-lattlasta-bocker>
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nypon förlag. (2015). *Om lättläst*. Hämtad: 2016-04-27, från <http://www.nyponforlag.se/om-lattelast/>
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*. (Doktorsavhandling). Karlstad: Karlstads universitet. Tillgänglig: <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A6137&dswid=9921>
- Olin-Scheller, C. (2007). Vidgat textbegrepp hinder eller möjlighet? I A. Sigrell (Red.), *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: tala, lyssna, skriva, läsa, lära - modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv: Umeå 16-17 november 2006*, (s. 83-95). Umeå: Nationella nätverk för svenska med didaktisk inriktning.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Rosvall, P. (2012). *"-det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras-": en etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. (Doktorsavhandling) Umeå: Umeå universitet. Tillgänglig: <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A560910&dswid=-2175>
- Ryan, D. (2014). *Borta för alltid*. (1. uppl.) Helsingborg: Nypon.
- Shanahan, T & Shanahan, C (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review* 78(1), 40-59.
- Shanahan, T & Shanahan, C (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Top lang disorders*, 31(1), 7-18.
- Skolverket. 2010. *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/laroplaner-och-kursplaner>
- Skolverket. (2011b) *Syfte och innehåll: delprov B*. Hämtad: 2016-04-27, från http://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/176/176205_3kp1bsyfte.pdf
- Skolverket. (2013). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. Resultaten i koncentrat*. Stockholm: AB Typform.
- Skolverket. (2016). *Läsflyftet – kollegialt lärande för utveckling av elevers läsande och skrivande*. Hämtad 2016-05-23, från http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.250457!/Menu/article/attachment/LillaLaslyftsbroschuren-webb.pdf
- Stake, R.E. (2005). *Qualitative Research: Studying How Things Work [Elektronisk resurs]*. Guilford Press
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedts.
- Tengberg, M (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Timperley, H. (red.) (2007). *Teacher professional learning and development [electronic resource]: best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, N.Z.: Ministry of Education.

- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*.
Cambridge, Mass.: Harvard U.P.

8 Bilagor

Bilaga 1

Anhållan om samtycke att delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet

Jag är lärarstudent vid Göteborgs Universitet och ska nu skriva det avslutande examensarbetet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i maj 2015.

Examensarbetets syfte är att studera det läsprojekt som pågår.

För att kunna genomföra denna studie behöver jag samla in material genom intervjuer, observationer och frågeenkäter med elever.

Genom detta brev vill ja be om ditt godkännande att delta i studien. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. De skolor/enheter/klasser/elever som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja. Deltagandet i studien är helt frivilligt i enlighet med de etiska regler som gäller. Du har rättigheten att fram till den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet.

Genom att skriva under blanketten godkänner du ditt deltagande i studien.

.....
Datum

.....
Elevens namn

.....
Elevens underskrift

Med vänliga hälsningar
Sanna Ågestedt

Bilaga 2

Intervjufrågor elever

Intervju 1

- Varför har just er klass valts ut till detta läsprojekt?
- Kan du beskriva hur läsprojektet går till?
- Vad hoppas du att läsprojektet ska ge dig?
- Varför är det viktigt att vara en bra läsare?
- Vad läser du på fritiden?

Intervju 2

- Läsprojektet har nu gått in i en ny fas där vi väljer böcker själva och läser tyst. Kan du beskriva skillnaden mot hur ni arbetade förut?
- Vad är det som är viktigt när du själv väljer vilken bok du ska läsa? (Vilken typ av bok väljer du när du får välja själv? Vad är skillnaden med de böckerna jämfört med de ni läste gemensamt innan?)
- Vad innebär det att vara en bra läsare?
- Hur tror du att man blir en bättre läsare?
- Hur tycker du att läsprojektet har utvecklat dig som läsare?
- Har läsprojektet gjort att din inställning till läsning förändrats något?
- Hur tycker du det känns att sitta och diskutera böckerna i gruppen? (Påverkas du av gruppen på något sätt?)

Bilaga 3

Intervjufrågor lärare

- Kan du beskriva din roll i det pågående läsprojektet?
- Vad har du fått för utbildning och/eller instruktioner?
- Vad innebär det för dig att vara en bra läsare?
- Hur blir man en bättre läsare?
- På vilket sätt bidrar läsprojektet till att utveckla eleverna som läsare?
- Vad är det eleverna behöver bli bättre på när det gäller läsning?
- Hur fungerar gruppen? Påverkar de varandra på något sätt?
- Hur skulle du beskriva de två böckerna ni läst gemensamt? Hur uppfattade eleverna böckerna?

Bilaga 4

Intervjufrågor specialpedagog

- Vad är bakgrunden till att läsprojektet startade?
- Kan du beskriva hur läsprojektet går till?
- Vad i läsningen är det eleverna har störst svårigheter med?
- Vad är syftet med läsprojektet?
- Hur har lärarna som deltar i projektet valts ut?
- Vilken information, instruktioner och/eller utbildning har lärarna fått?
- Hur kommer läsprojektet utvärderas?
- Hur väljs litteraturen som läses i projektet?