



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Det är så många som bläddrar blad!

---

En kvalitativ studie om elevers och lärares upplevelser av  
aktiviteten tyst läsning

Oliver Alderholm

Självständigt arbete L6XA1A  
Handledare: Ilona Rinne  
Examinator: Sylvana Sofkova Hashemi  
Rapportnummer: HT16-2930-001-L6XA1A

# Sammanfattning

---

**Titel**

Det är så många som bläddrar blad!

- En kvalitativ studie om elevers och lärares upplevelser av aktiviteten tyst läsning

**Engelsk titel**

Everybody is just flicking pages!

- A qualitative study of how pupils and teachers experience the read alone activity

**Datum**

2017-01-12

**Författare**

Oliver Alderholm

**Handledare**

Ilona Rinne

**Examinator**

Sylvana Sofkova Hashemi

**Typ av arbete**

Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

**Nyckelord**

läsförmåga, läsmotivation, lässtrategier, läsattityd, aktiviteten tyst läsning, lugn och ro, självkänsla, elevers olika potential och förutsättningar

**Keywords**

reading comprehension, reading motivation, reading strategies, reading attitude, read alone activity, peace and quiet, self-esteem, pupils' different potential and preconditions

---

## Abstract

The main purpose of this thesis is to look into the experiences of the activity of reading alone in school. Specifically students and teachers have been interviewed about their view on the time spent reading chapter books during Swedish lessons. The gathered information creating the result and analysis of this thesis is extracted from interviews with sixteen pupils in fifth grade, their Swedish teacher and three other teachers of Swedish at the same school. The qualitative interview study has a phenomenological viewpoint and the thesis' aim is not to generalize but to exemplify and analyse people's stories. The empiricism has been thematically analysed and the three themes bearing meaning are *peace and quiet in a fictional world*, *self-esteem and read alone* and *the pupils' different preconditions and potentials*.

# Innehållsförteckning

<b>1 Introduktion</b>	<b>5</b>
1.1 Inledning	5
1.2 Syfte och frågeställningar	6
<b>2 Tidigare forskning</b>	<b>6</b>
2.1 Läsförmågans olika aspekter	7
2.1.1 Literacy	8
2.2 Tyst läsning	8
2.2.1 Pilotstudien - en kvalitativ enkätstudie om tyst läsning	9
2.3 Sammanfattning	10
<b>3 Teori</b>	<b>10</b>
3.1 Livsvärld och levd kropp	10
3.1.1 Kritik mot fenomenologin	11
3.1.2 Fenomenologin i föreliggande studie	11
<b>4 Metod</b>	<b>12</b>
4.1 Intervju som forskningsmetod	12
4.1.1 Intervju som metod i föreliggande studie	13
4.1.2 Forskningsmetodens tillförlitlighet	13
4.2 Tillvägagångssätt	14
4.2.1 Urval	14
4.3 Presentation av informanter och empiriskt material	15
4.4 Bearbetning av intervjumaterial	16
4.4.1 Analys av data	16
4.4.1.1 Analysmetoden tematisk analys	16
4.5 Forskningsetiska aspekter	17
4.6 Sammanfattning	17
<b>5 Resultat och analys</b>	<b>18</b>
5.1 En lugn stund i en annan värld	18
5.1.1 “Det är tyst, lugnt, ingen skriker”	19
5.1.2 “Man kommer in i en annan värld”	20
5.1.3 “Man hör ljudet av klockan och det tycker jag inte om”	21
5.1.4 “Det är så många som bläddrar blad”	21
5.1.5 “Det blir nästan som en liten meditationsstund”	23
5.1.6 “Man växer som människa”	24
5.1.7 Jämförelser mellan elevers och lärares upplevelser	25

5.2	Självkänsla och tyst läsning	25
5.2.1	“Folk kanske tycker det är fjantigt och töntigt”	25
5.2.2	“Ibland fattar jag verkligen ingenting”	26
5.2.3	“Annars skulle det ha varit rörigare”	27
5.2.4	Jämförelser mellan elevers och lärares upplevelser	28
5.3	Elevers olika förutsättningar	28
5.3.1	“De som redan har kommit långt, de får hela tiden ännu mer”	29
5.3.2	“Riktigt där är man ju inte, inte jag i alla fall, som lärare”	29
5.3.3	“De som är bra blir inte bättre, men de som är svaga blir starkare”	30
5.4	Sammanfattning	30
<b>6</b>	<b>Diskussion</b>	<b>31</b>
6.1	Hur upplever elever aktiviteten tyst läsning?	31
6.2	Hur tror lärare att elever upplever tyst läsning?	32
6.3	Hur upplever lärare aktiviteten tyst läsning?	33
6.4	Kritisk metoddiskussion	34
<b>7</b>	<b>Slutsats</b>	<b>35</b>
7.1	Förslag till framtida forskning	35
<b>8</b>	<b>Referenslista</b>	<b>36</b>
<b>9</b>	<b>Bilagor</b>	<b>39</b>
9.1	Enkät: Några frågor om läsning i skolan	40
9.2	Medgivandeblankett till målsmän för elever	42
9.3	Guide till elevintervjuer	43
9.4	Guide till lärarintervjuer	44

# 1 Introduktion

---

## 1.1 Inledning

En vanlig läsaktivitet i skolan är enskild läsning i bänkbok. Bänkbok har jag mött i alla klassrum jag vistats i både som elev och som lärarstudent under fältstudiedagar och praktiska kurser. Det är lätt att ta till när det blir en stund över, tacksamt att börja dagen med och a och o när det gäller att exponeras för nya ord och formuleringar. Min erfarenhet är att lässtunden ofta blir rörig. Alltid är det några elever som inte läser, en eller annan har vecka efter vecka ingen bok att tillgå när aktiviteten börjar och någon läser rad efter rad ned längs boksidorna utan att egentligen kunna redogöra för vad texten vill berätta. I september 2016 genomförde jag en pilotstudie<sup>1</sup> där 100 elever i årskurs 4, 5 och 6 fick svara på frågor i en enkät<sup>2</sup> om tyst läsning. En uppfattning bland lärare och föräldrar kan vara den att dagens barn inte gillar att läsa böcker. Kanske ligger det nära till hands att skylla det på den tekniska utvecklingen och tillgängligheten hos andra medier. 75 av 100 elever svarade dock i enkäten att de tycker om att läsa böcker, varav några med utropstecken och ditritade hjärtan och andra lite mer reserverat med motiveringen att det beror på vilken bok de läser. På fråga om själva aktiviteten svarade 65 av 100 elever att det kan vara svårt att koncentrera sig vid tyst läsning i klassrummet, för att klasskamraterna stör.

Ett av syftena med den tysta läsningen torde vara att öka elevers läsförmåga. För att kunna uttala sig om och jämföra läsförmåga behövs något slags mätmodell eller -instrument. Ett instrument som används i många undersökningar är att titta på elevers resultat i stora internationella tester, som *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) och *Programme for International Student Assessment* (PISA). Debatten gör sig näst intill outtömlig kring resultaten i dessa tester och i vilken utsträckning det över huvud taget går att använda sig av dem för att uttala sig om elevers läsförmåga. I en artikel i Dagens Nyheter menar Örstadius (2014) att PISA-resultaten kan vara missvisande. Validiteten i PISA-testet bygger på att elever som deltar gör sitt yttersta och artikelförfattaren menar att elever i olika länder kan ha olika stark motivation att skriva själva testet. Örstadius skattar svenska elevers motivation som låg och föreslår förklaringsmodellen att topprankade elever i Sydostasien är vana vid en annan skolform än svenska elever, att dessa är mer disciplinerade och drillade att prestera bra på tester än svenska elever generellt är. En anledning till de svenska elevernas låga motivation är att PISA-testet görs individuellt och anonymt och att eleverna inte får ta del av sina resultat eller diskutera frågorna vidare. Svenska elever är dessutom mindre benägna att bry sig om tester som inte har någon inverkan på deras betyg, menar författaren.

Denna brasklapp om testernas validitet till trots står testerna ändå som facit i den politiska debatten kring svenska elevers förmågor och det är dessa resultat politiker förhåller sig till när åtgärder ska vidtas. Läsrörelsen, i ett nätverk med 80 medlemmar som bibliotek, bokförlag, fackföreningar, kulturinstitutioner och idrottsföreningar, alarmerar om barns och ungas sjunkande läsförmåga, döper om höstlov till läslov och sätter in läsfrämjande insatser och lovaktiviteter runt om i landet. Läsrörelsen skriver:

En människa som saknar utvecklat språk får mindre inflytande över sitt liv. Många människor med torftigt språk leder så småningom till ett land med en svagare demokrati. Låt det inte gå så långt. (Läsrörelsen, 2016)

---

<sup>1</sup> Utförligare information om pilotstudien återfinns i 2.2.1 *Pilotstudien - En kvalitativ enkätundersökning om läsning*.

<sup>2</sup> Se 9 *Bilagor*, bilaga 1. Enkät till elever i årskurs 4-6.

Så, vad görs? Ett redskap för att öka elevers läsförmåga är att ge dem möjlighet att läsa tyst både i skolan och hemma, men vad som görs av den aktiviteten ser enligt min erfarenhet väldigt olika ut. Elever uppmanas att läsa mer och de styrande politikerna inför läslov, men resultaten i PISA-testets läsförståelsedel fortsätter att dala (svenska elever kom enligt ovan nämnd tidningsartikel på åttonde plats i världen år 2006 och tjugoåttonde år 2012). Jag intresserar mig å ena sidan för om lärare upplever att bilden som PISA och PIRLS presenterar av svenska elevers sjunkande läsförmåga stämmer och hur det i så fall avspeglar sig i deras undervisning, å andra sidan hur elever och lärare upplever den tysta läsningen, både i egenskap av lektionsaktivitet och som läsförberedande åtgärd. Ordet upplevelse är framskrivet i Läroplanen, *Lgr11* (Skolverket, 2011). I kunskapskravet för årskurs 6 står att eleverna, utöver att kunna läsa med flyt, sammanfatta kronologiskt samt föra resonemang med koppling till sammanhanget och sina egna liv, också ska "beskriva sin upplevelse av läsningen" (Skolverket, 2011:228). I studien fokuseras vad elever säger sig tro vara anledningen till att de har aktiviteten tyst läsning i skolan, hur de mår av den samt vad de tycker sig få ut av att läsa i skolan, både känslor och förmågor. Studien ämnar också undersöka hur lärarna upplever den tysta läsningen, vad deras syfte med aktiviteten är, hur de tror att eleverna upplever den och vad de ser för behållningar och brister i aktiviteten.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att *ta reda på hur elever och lärare i grundskolans lägre åldrar förhåller sig till den tysta läsningen i skolan*. Studien utgår ifrån följande frågeställningar:

- Hur upplever elever aktiviteten tyst läsning?
- Hur tror lärare att elever upplever aktiviteten tyst läsning?
- Hur upplever lärare den tysta läsningen?

## 2 Tidigare forskning

Inledningsvis bör de för denna studie betydelsebärande begreppen *tyst läsning* och *läsförmåga* definieras. Med tyst läsning i skolan avses den enskilda läsning som sker i klassrummet. I skolan gäller detta oftast läsning av skönlitterära kapitelböcker inom ramarna för svenskundervisningen.

Det finns nästan lika många begrepp som det finns forskare inom området läsning, men i kommande avsnitt redogörs för några vanligt förekommande ord, begrepp och beskrivningar med anknytning till forskningen kring barns utveckling av läsförmåga (vilket ord de olika forskarna använder för begreppet varierar). Att begreppen som redovisas är så många är för att göra det spretiga forskningsfältet kring läsförmåga rättvisa. De begrepp som nämns, i den ordning de förekommer i texten, är *läskunnighet*, *läslust*, *läskompetens*, *läsmotivation*, *läsattityd*, *läsintresse*, *literacy*, *läsförmåga*, *avsikter med läsning*, *läsförståelse*, *läsbeteenden*, *god avkodningsförmåga*, *ordmedvetenhet* och *ordförråd*, *förmågan att återberätta* och *sammanfatta*, *läsengagemang*, *att vara en kritisk läsare*, *läsfärdigheter* och *lässtrategier*.

## 2.1 Läsförmågans olika aspekter

Kulturrådet anställde 2015 forskaren Jonas Andersson, för att författa en översikt över läsfrämjande insatser både i Sverige och internationellt (Andersson, 2015). I Kulturrådets förord står att syftet med rapporten är att förbättra förutsättningarna för att göra *läskunniga individer till läsare*. Att vara en läsare är alltså associerat med mer än att bara kunna koda av bokstäver, ord och meningar. Rapporten fokuserar ingenting på *läskunnighet* utan riktar istället in sig på *läslust*. Läskunnighet och läslust, även kallat *läskompetens* och *läsmotivation*, ställs inte i kontrast till varandra, utan författaren menar att läskompetens ofta bidrar till -motivation och vice versa. Högre motivation ger högre kompetens, medan motivationen och kompetensen, för elever med lägre kompetens eller motivation, istället påverkar varandra i en negativ riktning. Detta brukar kallas Matteuseffekten med referens till Bibelns Matteusevangelium, där det står att den som redan har ska få mer och den som inget har ska ge av det lilla den har. Även Stanovich (1986) skriver om detta fenomen och menar att det är ömsesidiga förhållanden som påverkar elevers läsförmåga. Förhållandet mellan ordförråd och volym text läsaren exponeras för är en av dessa reciproka relationer. Ordförrådet en elev har påverkar hur stor volym text denne orkar, vill och kan läsa under ett år och ju mer eleven läser desto större ordförråd får denne, menar författaren. Att utvecklingen tar så olika riktning för olika individer ökar klyftorna mellan elever i skolan gällande läsning. De som är bra på att läsa blir bättre och de som redan har svårt får det svårare. Stanovich skriver också om den passiva relationen mellan individ och miljö. Författaren lyfter det faktum att alla elever gagnas av att växa upp i miljöer omringade av studiemotiverade och kognitivt välbärgade kamrater, men att det oftast inte är de som behöver det mest som får de bästa förutsättningarna.

Andersson (2015) refererar till forskare inom området och uttrycker en skepsis mot en skola som mest erbjuder aktiviteter där elever får lära sig att avkoda texter och stava ord. Författaren menar att elever måste ha lust att läsa och engagera sig i texter för att kunna nå sin fulla potential när det gäller läs- och skrivförmåga. Andersson nyanserar begreppet läsmotivation och reder i skillnaderna mellan *läsattityd*, *läsintresse* samt *läsmotivation*. *Läsattityd* handlar om vad individen känner inför och tycker om den läsande aktiviteten. *Läsintresse* åsyftar vad individen har för preferenser när det gäller texters genrer och ämnen. *Läsmotivation* syftar på de inre tillstånd som får människor att vilja läsa över huvud taget. Andersson skriver att utifrån dessa definitioner är det fullt möjligt och till och med vanligt att ha en positiv attityd till läsning i kombination med en svag *motivation* till att läsa. Författaren menar att föreställningen att läsning är något viktigt och bra är utbredd även bland individer som av en eller annan anledning avstår att läsa. Att omvänt ha negativ attityd men god motivation är också möjligt, men inte alls lika vanligt. På negativa läsattityder följer nämligen med hög sannolikhet en låg läsmotivation. Därför handlar läsfrämjande mycket om att påverka läsattityder hos individer.

*Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) är en internationell studie som undersöker läsförmågan hos elever i årskurs 4. Rosén, Myberg och Gustafsson (2004) menar att *reading literacy* kan översättas till och tolkas som *läsförmåga*. Läsförmåga, i sin tur, omfattar *läsförståelse*, *avsikter med läsning* samt *läsbeteenden och attityder* och det är dessa tre förmågor som PIRLS mäter. Westlund (2012) gör i sin avhandling en jämförelse mellan svensk och kanadensisk läsförståelseundervisning. Att just dessa två länder jämförs beror på att eleverna i de länderna presterar signifikant olika på PISA-testet, där kanadensiska elever rankas högt och svenska elevers resultat, som beskrivits ovan, alltså fortsätter att dala. Westlund skriver att läsförmåga är ett mångbottnat begrepp, sammansatt av flera olika delfärdigheter. Några av de viktiga färdigheterna är enligt Westlund *god avkodningsförmåga*, *ordmedvetenhet* och *ordförråd*, *förmågan att återberätta och sammanfatta*, *läsmotivation*, *läsengagemang* och *att vara en kritisk läsare*.

Afflerbach, Pearson och Paris (2008) tar sig an uppgiften att definiera och försöka skilja mellan *läsfärdigheter* och *lässtrategier*. Författarna menar att läsförmåga allra mest handlar om att kunna tillämpa lässtrategier. Framgångsrik, strategisk läsning skapar förståelse för hur och till vad det lästa faktiskt kan användas och ger en djupare förståelse för textens innehåll. Kritisk läsning är en viktig strategi för att uppnå god läsförmåga. En kritisk läsare kan, i de fall där textens avsändare är angiven, problematisera vems röst som hörs och inte hörs. På metakognitiv nivå menar Afflerbach et al. att eleverna behöver bli medvetna om sitt eget tänkande, och veta när, varför och hur en text ska läsas på ett strategiskt sätt.

Strategier, motivation och attityd är vad som i olika ordalag genomsyrar forskningen om läsförmåga och flera forskare menar att klyftorna mellan elever gällande läsförmågan alltjämt ökar. Ett viktigt begrepp inom läsförmågeforskningen är *literacy*. Nästa avsnitt behandlar det.

### 2.1.1 Literacy

I PISA definieras *reading literacy* som förmågan att förstå, använda och reflektera kring skriven text, för att kunna nå sina mål, utveckla sina kunskaper och potential samt medverka i samhället (OECD, 2005). Literacy brukar på svenska översättas till att vara litterat, även omskrivet som bildad och beläst, men vanligast är dock att tala om literacy även i den svenska forskningen utan att översätta begreppet. Janks (2010) skriver att många språk helt saknar ett ord för fenomenet. Enligt Janks handlar literacy om makt (över sitt liv). Eckeskog (2013) beskriver också i sin avhandling om arbetet med läsförståelse i år 1 och 2 i skolan hur literacy alltid kommer med aspekter av makt. Detta knyter an till de ökande klyftorna och till tankarna om Matteuseffekten (Anderson, 2015; Stanovich, 1986). Att kunna förstå text är som sagt att kunna förstå världen vi lever i. Det finns lika många typer av literacy som det finns typer av text och alla är vi någon gång illitterata i första mötet med en texttyp vi inte är vana att avkoda. Janks argumenterar för att allt handlar om vad läsning innebär och det har betytt olika saker i olika tider. Teknisk utveckling är ett exempel på något som förändrar innehållet i aktiviteten läsning. Att läsa för hundra år sedan inbegrep mest verbala texter, medan det nu handlar lika mycket, om inte mer, om andra texttyper som sms, emojis, filmer, kroppar, gester och kläder.

## 2.2 Tyst läsning

En uppfattning är att ju mer man läser desto bättre blir man på att läsa. I en metaanalys av Hattie från 2009 synliggörs hur det egentligen inte är riklig exponering av text som ger effekt på elevers läsförståelse, utan att utfallet blir desto större genom lärares kompetens och undervisning (Westlund, 2013). När eleverna ägnar sig åt tyst läsning kan läraren gå miste om att hjälpa dem som skulle behöva stöd i utvecklingen av läsningens strategiska och tekniska grunder (Alatalo, 2011).

Sanden (2012) har tillbringat sex månader i åtta olika klassrum för att kartlägga hur lärarna på ett effektivt och didaktiskt sätt arbetar med tyst läsning. Det första författaren ser som avgörande för att aktiviteten ska bli god är att eleverna ska vara med och bestämma vilka böcker de ska läsa, men inte utan lärarens övervakning och goda råd. Böckerna ska vara på rätt nivå och erbjuda en variation av texter. Även om den tysta läsningen vanligtvis ses som enskild, beskrivs den enligt de framgångsrika lärarna inte så (Sanden, 2012). Bland annat använder de tiden till att undervisa eleverna i användandet av förståelsestrategier, eller ger dem möjligheten att redovisa vad de läst i smågrupper eller helklass.

En annan jämförelse mot bakgrund av resultaten i PISA-undersökningen är den som Reichenberg (2012) gjort mellan norsk och svensk läsforskning. Det är både de hög- och



lågpresterande svenska elevernas läsförmåga som minskat enligt PISA under det senaste decenniet, men det är de lågpresterande som tappat mest. Enligt Reichenberg har var femte svensk elev idag otillräckliga läsförmågor för att tillgodogöra sig kunskaper. I den norska skolan har elevernas resultat inte ändrats nämnvärt och antalet lågpresterande elever har till och med minskat. I Norge har stora satsningar gjorts för att översätta läsdidaktisk forskning till skolpraktik, vilket Reichenberg menar förklarar skillnaderna i de svenska respektive norska elevernas prestation. Lärarna i Norge har en högre didaktisk kompetens än de svenska inom läsförståelseundervisning, det vill säga att de bygger ut undervisningen med andra moment än en hög kvantitet enskild läsning, och det står som förklaring till de norska elevernas bättre läsprestationsresultat.

Även om tyst läsning är en individuell aktivitet, så har samvaron med andra en tydlig plats. Tyst läsning i skolan handlar om att sitta med tjugo kamrater och läsa i var sin skönlitterär bok. Att intressera sig för hur långt andra kommit i sina böcker, vem som läser vilken bok samt att redovisa för och lyssna på varandras berättande om böcker ingår i ramarna kring aktiviteten. Preddy (2010) skriver fram läsningens sociala dimension och menar att läsfrämjandets viktigaste komponenter är läsning, förebilder och relationer. På engelska kallas dessa läsfrämjandets tre R: *reading*, *rolemodels* och *relationships*. Tyst läsning är alltså en del i det läsfrämjande arbetet men att ha läsande förebilder och att skapa läsrelationer, där elever har som vana att dela med sig av egna och ta del av andras läserfarenheter, är minst lika viktigt, betonar Preddy. Traditionellt har inte läsning kategoriserats under rubriken gruppaktiviteter men författaren menar att generationen som växer upp nu lever under omständigheter där social interaktion ständigt pågår. Då bör även den läsande aktiviteten bli en social aktivitet för att elever ska nå sin fulla potential i den.

### 2.2.1 Pilotstudien - en kvalitativ enkätstudie om tyst läsning

Under hösten 2016 erbjöds vi studenter, inom ramarna för kursen *Lärarprofessionen och vetenskapligt arbete* (L6K80A) på Göteborgs universitet, att prova de tre forskningsmetoderna *intervju*, *enkät* och *observation*. Jag gjorde då i inledningen nämnd enkätundersökning om tyst läsning. Pilotstudiens resultat sammanställdes inte skriftligt utan redovisades muntligt<sup>3</sup>. De 100 eleverna som deltog i den kvantitativa enkätundersökning om läsning ombads att gradera hur mycket de höll med om olika påståenden med koppling till den tysta läsningen i skolan, i fem steg mellan *håller med helt* och *håller absolut inte med*. Påståendena hade sorterats in i tre områden, vilka var *varför man ska läsa tyst i skolan*, *vad för faktorer som påverkar koncentrationen vid tyst läsning* samt *vilka aktiviteter som generellt gör en lugn*. Då elevernas enkätsvar väckte följdfrågor som inte kan ställas till anonyma enkätbesvarare bytte jag forskningsmetod inför föreliggande studie till kvalitativ intervju, för en mer fördjupad bild av intervjupersonernas syn på lässtunden. Då mitt fokus kom att ligga på mående och upplevelser passar ett samtal med anpassningsbara följdfrågor bra. Pilotstudiens resultat banade väg för förberedelserna inför föreliggande intervjustudie och har därför tagits med för att styrka intervjustudiens resultat. Ett av pilotstudiens resultat är att 70 av de 100 deltagande eleverna svarar att en anledning till att ha tyst läsning i skolan är för att få lugn och ro en stund. 65 av eleverna uppger samtidigt att det kan vara svårt att koncentrera sig vid lässtunden i skolan för att klasskamraterna stör. Vidare i texten skrivs *pilotstudien* kursivt för att hänvisa till den specifika pilotstudien beskriven här.

---

<sup>3</sup> Till stöd för den muntliga redovisningen sammanställdes några av enkätens resultat. De svarande elevernas enkäter delades först in i grupper baserat på kön och modersmål, då jag från början intresserade mig för om dessa kategorier hade någon betydelsebärande inverkan på elevernas erfarenheter av den tysta läsningens aktivitet. I redovisningen här av *pilotstudiens* utvalda resultat har de kategorierna inte givits någon betydelse, utan de ur *pilotstudien* lyfta resultaten som presenteras i kapitel 5 *Resultat och analys* utgörs av alla de 100 elevernas sammanställda svar.

## 2.3 Sammanfattning

Det finns i princip lika många begrepp inom läsförmågeforskningen som det finns forskare på området, men vad merparten av forskarna, som presenterats i detta avsnitt, är överens om är att det är lässtrategier, positiv läsattityd och läsmotivation som bör utvecklas för god läsförmåga. Literacybegreppet är stort inom läsforskningen och kommer alltid med dimensioner av makt. Teknisk utveckling påverkar den gängse bilden kring vad som är text och således även vad som krävs för att vara litterat. När det gäller den tysta läsningen skrivs fram att riklig exponering av text inte är nyckeln till framgång inom läsförmåga. Den tysta läsningen ses ofta som en enskild aktivitet, men forskarna, presenterade i denna översikt, menar att den inte är eller bör vara det. Slutligen vet vi att elever i *pilotstudien* anger att de har tyst läsning för att få lugn och ro en stund, samtidigt som de säger att det är svårt med tyst läsning i skolan på grund av bristande arbetsro.

## 3 Teori

---

Enligt Holme och Solvang (1997) är världen en dynamisk storhet, ständigt i förändring. En forskningsansats innehåller alltid filosofiska grundantaganden om verklighet och kunskap (Bengtsson, 2005). Överfört till empirisk forskning kan sägas att den empiriska verklighet som gör sig tillgänglig för forskning, enligt Bengtsson, är beroende av de antaganden som gjorts. Ändrar forskaren sina antaganden visar sig också andra saker i den empiriska verkligheten. I detta kapitel presenteras viktiga begrepp inom fenomenologin, denna studies teoretiska perspektiv.

### 3.1 Livsvärld och levd kropp

Inom fenomenologin riktas intresset mot upplevelser och intentioner. *Livsvärld* och *levd kropp* är centrala begrepp inom fenomenologin. Livsvärld innebär att liv och värld är sammanflätade. Livsvärlden är både delad och privat. Alla individer har sin egen livsvärld, världen är subjektiv-relativ och upplevs alltid ur ett konkret perspektiv och med en viss betydelse (Bengtsson, 2005). En objektiv livsvärld existerar inte mer än som en teoretisk konstruktion. Livsvärlden föregår både vetenskap och reflektion och ingen kan ställa sig utanför sin livsvärld. Implicit och anonymt formar den allt en människa upplever. De erfarenheter människan gör är passivt fungerande och föregår alla intellektuella aktiviteter, menar Bengtsson. Enligt Bengtsson (2007) är människan som subjekt alltid kroppslig. Oavsett vad vi gör kan vi aldrig ställa oss bortom vår egen kropp. En viktig poäng är skillnaden mellan att ha en kropp och att vara en. Vi *är* vår kropp och lever genom den. Hela vårt varande ryms i det som fenomenologin definierar som kroppen, även känslor och *själ* (vad man lägger in i det ordet är förvisso olika men det är en diskussion för ett annat tillfälle). Kroppen är vår tillgång till världen, menar Bengtsson, och genom att ge kroppen instrument och verktyg, allt från glasögon till någon som ser dåligt eller en penna för den som står i kraft att skriva ett brev, kan vi vidga vår tillgång till världen. När det gäller barn är det dessutom så att de upplever allt genom sina kroppar samtidigt som de växer och är i full färd med att behärska kroppen (Johansson, 2005). Enligt Johansson utgör den levda kroppen en helhet och ett sammanhängande system. Det är inte möjligt att skilja det fysiska och psykiska åt, utan barns kroppar bildar en "enhet av sinnen, tankar, känslor, språk och motorik" (Johansson, 2005:185).

Detta innebär för den här studien att aktiviteten tyst läsning också är kroppslig och att det inte är möjligt att reducera läsaktiviteten till en enbart kognitiv aktivitet. Den tysta läsningen som pågår i skolan är en specifik aktivitet i varje elevs livsvärld som på grund av skiftande omständigheter skiljer sig från aktiviteten tyst läsning på andra platser än i skolan. Elevers upplevelser av den tysta läsningen bottenar i alla delar framskrivna av Johansson som tillhörande enheten *kroppen*. På samma sätt uttrycks lärares upplevelser genom den levda kroppen och de yttrar sig ofta i en metaupplevelse kring elevers upplevelser, filtrerat genom aktivitetens syfte och lärarnas pedagogiska ansvar.

### 3.1.1 Kritik mot fenomenologin

En vardaglig uppfattning om ett fenomenologiskt forskningsperspektiv är att det insamlade materialet bara talar just för den specifika individen och situationen. Kritiker frågar sig hur en fenomenologisk livsvärldsansats kan vara trogen den konkreta verkligheten när forskaren så snart den börjar bearbeta sitt material inte längre befinner sig i den undersökta verkligheten utan transformerar den till språkliga uttryck och begrepp. Bengtsson (2005) avfärdar kritiken:

Att inte vilja intellektuellt bearbeta verkligheten är dock det samma som att ta avstånd från all kunskapsbildning, både vardaglig och vetenskaplig. (Bengtsson, 2005, s. 50)

En annan kritik riktad mot fenomenologin är att det är oundvikligt att tolka det man ser. I den sekund vi upplever något filtrerar vi det genom vår förförståelse av det. Allwood och Erikson (2010) skriver att vi behöver begrepp för att kunna förnimma omvärlden. Med begrepp kommer generaliseringar. Viktigt att lyfta fram är också det att även forskaren ingår i den intervjuades livsvärld och att denne då färgas av och färgar situationen och resultatet. En forskare kan inte heller frigöra sig från sin egen livsvärld.

### 3.1.2 Fenomenologin i föreliggande studie

All kvalitativ forskning vilar på samma grund men det finns flera olika ansatser (SBU, 2014). Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU) sammanställer forskningsförfarandet inom några ansatser. Om fenomenologi står skriver att det är "viktigt att ge intervjupersonerna tid att få kontakt med och reflektera över sina erfarenheter" (SBU, 2014:11:3). Intervjuerna i föreliggande studie erbjöd inte intervjupersonerna så mycket tid att reflektera som vore önskvärt i en mer omfattande studie. Vidare framskrivs om fenomenologisk ansats att forskaren ofta filmar intervjupersonen för att sedan djupintervjua denne under tiden som filmen analyseras av både intervjuare och intervjuad. En annan vanlig metod inom fenomenologisk forskning kan vara att be intervjupersonen att föra dagbok under en lång tid för att säkerställa fortlöpande reflektion hos den intervjuade. Bara för att *upplevelser* fokuseras är forskningsansatsen inte per definition fenomenologisk. Två andra ansatser är *fenomenografi* och *hermeneutisk fenomenologi*. SBU presenterar att forskare med ansatsen fenomenografi fokuserar på intervjupersonernas *uppfattningar* av ett fenomen genom frågor av öppen (och icke-ledande) karaktär. Inom hermeneutisk fenomenologi fokuseras det som står skrivet under ytan i det transkriberade intervjumaterialet och det intressanta är levda erfarenheter och inte själva intervjupersonen (SBU, 2014). Gränser mellan ansatser kan vara svåra att dra med säkerhet och precision. Elevers upplevelser av aktiviteten tyst läsning påverkas av deras perception kring aktivitetens mening genom den levda kroppsenheten av sinnen, tankar, känslor, språk och motorik och lärares upplevelser formas av deras pedagogiska syften och ansvar. Intervjupersonernas livsvärld och upplevelser genom den levda kroppen är centrala i föreliggande studie. Däri ligger fenomenologins relevans för studien.

## 4 Metod

---

Detta kapitel inleds med en beskrivning av metoden för insamling av material till studien, *kvalitativ intervju*, med för- och nackdelar. Därpå beskrivs hur de specifika intervjuerna i föreliggande studie gått till. Urvalsgruppen och det empiriska materialet, intervjupersonernas fingerade namn samt tidsåtgången för intervjuerna, presenteras därefter i tabellform. Sist följer beskrivningar av hur datamaterialet har bearbetats och analyserats.

### 4.1 Intervju som forskningsmetod

Inom kvalitativ forskning är intervju som vetenskaplig forskningsmetod den vanligast använda (Bengtsson, 2005). Bengtsson beskriver konstruktionen av kunskap hämtad ur intervjuer i sex steg. Utgångspunkten är alltid intervjupersonens oreflekterade erfarenheter (1). Genom att göra sig redo att berätta om erfarenheterna tar intervjupersonen också avstånd från dem (2), för att sedan sätta ord på dem med hjälp av språket (3). I nästa steg kommer forskarens förståelse in och tolkar det intervjupersonen sagt (4), forskaren bearbetar det denne läser (5) och konstruerar text med hjälp av språket för sina läsares ögon (6). Därefter sker genom varje ny läsares tolkning nya kunskapskonstruktioner (i oändlighet) (Bengtsson, 2005:43). Denna beskrivning av intervjumaterialet som så dynamiskt gör forskningsmetoden rättvisa. Kvale och Brinkmann (2014) skriver att "kunskapsproduktion genom samtal är intersubjektiv och social, att intervjuaren och intervjupersonen skapar kunskap tillsammans" (Kvale & Brinkmann, 2014:35). Vidare skriver författarna att en forskningsintervju är flexibel, känslig för sammanhanget och avhängig det personliga samspelet mellan den som intervjuar och den som blir intervjuad. Vilken kunskap som produceras beror på vilka frågor som ställs och hur den som förväntas besvara dem uppfattar dessa. När vi ska svara på frågor om saker ur vår verklighet måste vi dessutom dra oss till minnes och minnen är inte fakta, menar de Caro (2012). de Caro tangerar det kreativa i intervjuprocessen med orden "memory is not a collection of facts, but a process of creating meanings, and indeed memory is both fallible (foolable?) and part of a creative process" (de Caro, 2012:263).

Kvale och Brinkmann (2014) menar att maktrelationen mellan intervjuare och intervjuperson alltid är asymmetrisk med tanke på att intervjuaren har vetenskaplig kompetens, bestämmer samtalsämnet och modererar samtalet. Vidare skriver de att intervjun är en enkelriktad och instrumentell dialog, som kan vara manipulativ och forskaren har dessutom i princip alltid tolkningsmonopol på det som sagts. Författarna menar att maktdikotomin skapar en motkontroll hos vissa intervjupersoner, som innebär att denne vägrar svara på eller undviker frågor, ställer motfrågor till intervjuaren eller undanhåller information. Maktdimensionen gör sig ännu mer tydlig när det gäller intervjuer med barn (Kvale & Brinkmann, 2014). Barn är lättpåverkade och accepterar frågor som vuxna inte skulle gå med på att svara på. Det är viktigt att ställa åldersadekvata frågor, att ställa en fråga i taget och att undvika ledande frågor, då barn gärna vill tillfredsställa den som frågar hellre än att vara *sin sanning* trogen. Författarna menar också att man med fördel bör intervju barn i deras naturliga habitat.

### 4.1.1 Intervju som metod i föreliggande studie

Som argumenterat för i kapitel 2.2.1 *Pilotstudien - En kvalitativ enkätstudie om tyst läsning* valdes intervju som metod till studien. Detta för att genom ett semistrukturerat samtal kunna ställa fördjupande frågor till studiens intervjupersoner, med en intervjuguide som ram och följdfrågor som dynamisk reaktion på informationen som erbjuds och vägvalen i samtalet som görs.

I mån av tid hade jag gärna följt upp *pilotstudien* med ytterligare en enkät med förfinade frågor. Jag hade också gärna, utöver det jag redan sett under fältstudiedagar, metodologiskt observerat stunder för aktiviteten tyst läsning i de båda femteklasserna, för att ges möjlighet att både bekräfta och nyansera resultatet i intervjustudien som baseras på elevers och lärares beskrivningar av sina upplevelser av den tysta läsningens aktivitet i skolan.

Initialt hade jag tänkt låta de medverkande eleverna läsa ett stycke högt för mig, för att ge mig underlag för att kunna bedöma deras flyt i läsningen, men då studien fokuserar hur de mår under läsningen och inte hur bra de läser, lämnade jag det ostuderat. Istället valdes att fokusera på deras *upplevda* läsförmåga utan att ställa den mot den *faktiska, mätbara*.

### 4.1.2 Forskningsmetodens tillförlitlighet

Frågorna kring *validitet* och *reliabilitet* väcker epistemologiska frågor om objektivitet. Kvale och Brinkmann (2014) omtolkar begreppen och utgår från den levda världen och vardagsspråket där pålitliga observationer, giltiga argument och överförbarhet från ett fall till ett annat är en del av den vardagliga situationen och bättre utgör beskrivningar av komponenterna i tillförlitlighet.

I denna intervjustudie har 16 elever intervjuats, några i lärarnas arbetsrum och några i parallellklassens för tillfället tomma klassrum. Frågorna kan ses i bilaga 3 och det är rimligt att anta att vissa av frågorna kan ha varit för svåra för några av de intervjuade eleverna att förstå. När det gäller de 4 lärarintervjuerna inleddes alla med en fråga om hur dessa ställer sig till de sjunkande läsförståelseresultaten i internationella tester och det gjorde att de alla i någon mån upplevdes inta försvarsställning. Även om det är svårt att säga något om hur detta påverkade det fortsatta intervjuförloppet, så är det viktigt att ha med sig att faktorerna som påverkar förtroendet mellan intervjuare och intervjuad gör sig många och präglar intervjun.

När det gäller ledande frågor och reliabilitet, argumenterar Kvale och Brinkmann för att reliabiliteten ökas av ledande frågor snarare än minskas, om dessa är valda med omsorg. Ledande frågor kan verifiera forskarens tolkningar. Kritiken mot ledande frågor kan botten i en positivistisk syn på kunskap som objektiva sanningar. Avgörande är egentligen inte *om* frågor är ledande, utan *att* de är det och om de i så fall leder till för forskningen adekvata uttalanden.

Att göra om en muntlig utsaga till en skriftlig innebär alltid en viss förändring, men jag har i föreliggande studie ämnat bevara samtalen så som de tett sig (ibland i all sin omständlighet) både i den initiala transkriberingen och i citaten i studiens resultatdel. Detta för att presentera samtalen rättvist.

## 4.2 Tillvägagångssätt

På basis av resultaten i *pilotstudien* väcktes intresset för att vidare intervjua elever om hur de ser på den tysta läsningen och fokusera på deras upplevelse av och mående under själva lässtunden, då jag under verksamhetsförlagda kurser och fältstudiedagar observerat att vissa elever snurrar på stolen, byter bok och suckar tills tiden är slut för den tysta läsningen.

Inför intervjustudien skickade jag ut en medgivandeblankett<sup>4</sup> till målsmän för elever i två femteklasser<sup>5</sup>. Jag hade en intervjuguide för eleverna<sup>6</sup> med frågor kring deras upplevelser av den tysta läsningen och en guide för lärarna<sup>7</sup> med frågor dels kring hur de upplever läsningen men också kring hur de tror eleverna upplever den. Alla intervjuer skedde enskilt. Eleverna intervjuades alla under samma dag och lärarna under samma vecka.

Jag spelade in alla intervjuer med min mobiltelefon, för att kunna gå tillbaka och lyssna igen och upptäcka nya saker vid varje lyssning. Jag valde att använda mig av en mobiltelefon för att det är ett vanligt föremål som smälter in där det ligger på bordet vid ett samtal och inte distraherar intervjupersonerna (allt för mycket).

### 4.2.1 Urval

Jag har intervjuat elever ur två parallella femteklasser på samma skola, med samma lärare i svenska. Skolan valdes för att den var lättillgänglig för mig, ett så kallat bekvämlighetsurval (Holme & Solvang, 1997). Då jag varit i kontakt med skolan under fältstudiedagar och själv observerat att det under den tysta läsningens aktivitet tenderar att bli rörigt och oroligt i klassrummet, föll det sig naturligt att vidare undersöka elevernas och lärarnas upplevelser av aktiviteten tyst läsning på just den här skolan, i just de här klassrummen. De specifika klasserna valdes dessutom eftersom samtliga elever har samma lärare och lektionsupplägg i svenskämnet och deras utsagor kring upplevelserna av den tysta läsningens aktivitet då görs jämförbara, eftersom de yttre faktorerna i klassrummet och skolsituationen torde vara likadana. Utifrån de godkännande svar jag fick på medgivandeblanketterna valde jag ut 16 elever med varierande läsförmåga. Den framskrivna variationen i läsförmåga baseras dels på deras lärares utsagor och dels på deras självskattning på förekommen fråga i intervjun.

Hos de 4 intervjuade lärarna varierar antalet år i yrket och åldern på de elever de undervisar. En av de intervjuade lärarna är lärare för eleverna jag intervjuat och de tre andra jobbar på samma skola med andra elever. Lärarna i studien valdes ut efter att elevintervjuerna var genomförda och jag har valt att sammanlagt intervjua två lärare som undervisar i mellanstadiet och två som undervisar i lågstadiet, då elevernas intervjusvar indikerat att det ser olika ut hur man jobbar med tyst läsning i de olika stadierna i skolan och jag intresserar mig både för hur eleverna har det nu och hur de haft det förut (de lågstadielärare som jag intervjuat är inte de lärare som de intervjuade eleverna hade som svensklärare när de gick på lågstadiet). Elevernas lärare intervjuade jag för att se om elevernas och lärarens utsagor stämmer överens och de övriga lärarna intervjuade jag för att undersöka om lärare i ett kollegium är eniga kring syftet med den tysta läsningen som skolaktivitet.

---

<sup>4</sup> Se 9 Bilagor, bilaga 2. Medgivandeblankett till målsmän för elever i intervjustudien.

<sup>5</sup> Beskrivning av hur dessa femteklasser valdes i 4.2.1 Urval.

<sup>6</sup> Se 9 Bilagor, bilaga 3. Intervjuguide - elever.

<sup>7</sup> Se 9 Bilagor, bilaga 4. Intervjuguide - lärare.

## 4.3 Presentation av informanter och empiriskt material

Som nämnts ovan har jag intervjuat 16 elever och 4 lärare. Alla intervjuer skedde enskilt och de varierade i längd mellan cirka 7 minuter och cirka 35 minuter. Namnen i tabellen är fingerade<sup>8</sup>.

Tabell 1. Den här tabellen visar alla elevintervjuer, vilka personer som deltog och hur lång tid intervjun pågick.

Session	Intervjuperson	Tid
1	Graciela	9 min 9 sek
2	Liam	9 min 33 sek
3	Hugo	7 min 42 sek
4	Joline	8 min 51 sek
5	Kalayah	10 min 8 sek
6	Nova	10 min 56 sek
7	Victor	10 min 34 sek
8	Thea	10 min 56 sek
9	Love	7 min 21 sek
10	Farhia	8 min 32 sek
11	Ludvig	7 min 38 sek
12	Noa	7 min 58 sek
13	Freja	9 min 05 sek
14	Birk	9 min 45 sek
15	Vera	11 min 54 sek
16	Bemnit	13 min 49 sek

Tabell 2. Den här tabellen visar alla lärarintervjuer, vilka personer som deltog och hur lång tid intervjun pågick.

Session	Intervjuperson	Tid
17	Hasse	35 min 7 sek
18	Madeleine	18 min 57 sek
19	Jonna	13 min 53 sek
20	Aleksandar	23 min 27 sek

Tabell 3. Den här tabellen visar en sammanfattning av alla intervjuer.

Intervjuobjekt	Antal personer	Tid
Elever	16	2 tim 33 min 51 sek
Lärare	4	1 tim 31 min 24 sek
Alla	20	4 tim 5 min 15 sek

<sup>8</sup> Se beskrivning av valet av fingerade namn i kapitel 4.4 Bearbetning av intervjumaterial.

## 4.4 Bearbetning av intervjumaterial

Efter att ha genomfört intervjuerna transkriberade jag dem genom att först lyssna igenom varje intervju och sedan metodiskt skriva ner alla ord och markera pauser, gester som styrktes med ord (till exempel att någon håller upp händerna med ett visst mellanrum och säger "en såhär tjock bok"), tveksamhet i tonfall och intonation med var sin färg. Utan hänsyn till pausernas längd markerades alla pauser som stannade upp samtalsflödet med grön färg. Gester som gavs ord markerades med orange. Om den intervjuade eller jag skrattade till, markerades detta med rosa. När den tillfrågade sa en sak men lät på rösten som om den eventuellt menade en annan markerade jag detta med lila. Därefter gavs intervjupersonerna fingerade namn på samma språk som deras riktiga namn, med ungefär samma förekomst enligt statistik. Detta för att tolkningar med hjälp av förutfattade meningar kopplat till faktorn namn ska vara så intakta som möjligt, utan att röja intervjupersonernas identitet.

När intervjuerna transkriberats gjordes efter tre genomläsningar en kategorisering efter de teman som intervjupersonerna berört. Dessa teman valdes dels utifrån studiens frågeställningar om upplevelser av aktiviteten tyst läsning, dels utifrån hur många av de intervjuade som talade om saker som faller inom ramarna för temat. Temana som initialt valdes ut är *en lugn stund i en annan värld* samt *självkänsla och tyst läsning*. Då flera av lärarna uttryckte vanmakt inför *elevers olika förutsättningar* blev även detta ett av studiens teman. Efter den tematiska analysen markerades alla uttalanden i det transkriberade materialet som gav uttryck för eller tydligt kunde kopplas till upplevelser, livsvärld och levd kropp, med gult. Detta för att det är det grundläggande i en fenomenologisk forskningsansats.

### 4.4.1 Analys av data

Allwood och Erikson (2010) återger Giorgis metod<sup>9</sup> som går ut på att forskaren 1) noggrant läser igenom sitt material upprepade gånger för att förstå helheten i det, 2) hittar meningsenheter utifrån sin egen vardagliga förståelse, 3) beskriver dessa så neutralt som möjligt och sedan 4) gör en syntes av flera intervjupersoners meningsenheter. Självförståelse är det som den intervjuade själv upplever som meningen med det denne säger (Rennstam & Wästerfors, 2015). Analytikerns allmänna kunskap om ämnet och kritiskt sunt förnuft kryddar tolkningen. Teoretisk förståelse ger sedan en ram åt uttalandet som går utöver både den intervjuades och det sunna förnuftets förståelser (Rennstam & Wästerfors; Kvale & Brinkmann, 2014). Att tolka en intervjupersons utsaga är att bestämma vad denne försöker säga utifrån dess tidstypiska situation, skriver Holme och Solvang (1997). Ur ett fenomenologiskt perspektiv kan det innebära att söka förstå en intervjupersons utsaga utifrån dennes egen livsvärld i den mån det går, alltid med avstamp i tolkarens egen livsvärld.

#### 4.4.1.1 Analysmetoden tematisk analys

I tematisk analys plockar man ut de teman som säger något viktigt och intressant i relation till forskningsfrågan, oavsett om de temana är de vanligast förekommande i intervjumaterialet eller inte (Braun & Clarke, 2006). Författarna skriver fram olika mått på vanlighet, som hur många gånger temat nämns, av hur många olika personer det lyfts samt under hur lång tid i samtalet temat berörs. I denna studie används *induktiv* analysmetod, vilket enligt Braun och Clarke innebär att utgå från det insamlade materialet och hitta teman, delade meningar och kontraster där i, utan att ta hänsyn

---

<sup>9</sup> Allwood och Eriksson refererar till Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. I A. Giorgi (red.), *Phenomenology and psychological research* (s. 8-22). Pittsburgh: Duquesne University Press.



till någon teoretisk ram. Författarna skriver också att det är viktigt att komma ihåg att en forskare aldrig kan frigöra sig från teorin och arbeta i ett förförståelsevakuum. Det grundläggande i en kvalitativ intervjustudie är det den intervjuade säger, inte vilka frågor forskaren önskar att den intervjuade ska ge svar på (Kvale & Brinkmann, 2014). Nästa vägval i tematisk analys är att bestämma sig för om analysen ska vara *semantisk* eller *latent*, vilket åsyftar huruvida intresse fästs vid det intervjupersonen faktiskt säger eller vid de underliggande idéerna bakom det denne säger (Braun & Clarke, 2006). Eftersom jag intervjuat barn har jag valt latent analys, då de inte har lika stor begreppsapparat som vuxna, i fallet av denna studien specifikt när det gäller den tysta läsningen. Både i följdfrågor och tolkning har jag fått använda min förförståelse för att lyfta innebörd ur det sagda. Vid latent analysmetod kräver temaskapandet forskarens tolkning och analysen blir inte bara en beskrivning utan en teoretiserad tolkning, menar Braun och Clarke.

Alla studiens intervjupersoner är inte representerade i utsagor. De intervjupersoner, vars citat inte är med i texten, kommer fram i beskrivningar i den löpande texten runt utsagorna. Flera av intervjupersonerna har sagt liknande saker och en intervjupersons utsaga har då fått representera temat (Kvale & Brinkmann, 2014:331). Bengtsson lyfter två viktiga selektionsprinciper när det gäller vad i ett empiriskt material som ska tas med och inte (2005). Den ena är själva forskningsfrågan, eftersom syftet med studien är att besvara just den. Den andra som ofta förbises är att plocka ut de resultat som avviker från och har konsekvenser för gängse teori om ämnet. Dessa två principer kan med fördel kombineras genom att forskningsfrågan ställs med hänsyn till luckor i forskningsfältet, menar Bengtsson.

## 4.5 Forskningsetiska aspekter

Vetenskapsrådet (2012) skriver fram fyra forskningsetiska principer som finns för att skydda individen som ger information som sedan beforskas. Dessa är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Informationskravet uppfylls i denna studie genom att intervjupersonerna innan intervjun informerades om syftet med deras medverkan i studien samt att de när de vill fram till datum för publikation av studiens resultat kan avbryta sin medverkan. Samtyckeskravet uppfylls genom att lärarna för sin del och målsmän för de intervjuade eleverna för sin del fått ge sitt medgivande till medverkan i studien. Uppgifterna om dem som medverkade i studien behandlas i enlighet med konfidentialitetskravet konfidentiellt, det vill säga namn på personer har bytts ut för att skydda deras integritet. Nyttjandekravet uppfylls genom att uppgifterna som intervjupersonerna lämnat inte används till något annat än till föreliggande studien.

## 4.6 Sammanfattning

Intervju som forskningsmetod beskrivs och diskuteras i början av detta kapitel, både gällande metodens för- och nackdelar, kritiska aspekter samt i relation till begreppen validitet och reliabilitet. Vidare följer en genomgång av tillvägagångssättet för intervjuerna i denna studie, på vilka grunder de intervjuade personerna valts ut samt hur intervjumaterialet bearbetats och analyserats. Till sist framskrivs de etiska aspekterna vid forskning med och på människor.

## 5 Resultat och analys

---

I denna studie fokuseras upplevelser av aktiviteten tyst läsning för de 16 elever och 4 lärare som blivit intervjuade. Dessa upplevelser kommer här att beskrivas utifrån tre övergripande teman: *en lugn stund i en annan värld, självkänsla och tyst läsning* samt *elevers olika förutsättningar*.

Varje lärarintervju inleddes med frågor om de internationella testernas larm om elevers minskande läsförståelse, eftersom dessa är en avsats för studiens syfte och frågor. Hypotesen är att tyst läsning är ett medel för att öka elevers läsförmåga och studien fokuserar på hur elever och lärare upplever denna läsfrämjande aktivitet. Alla lärarna känner till utvecklingen som testerna och media håller fram, men ingen av de fyra tillfrågade håller med om den när det gäller just deras elever. Aleksandar uttrycker att det är ointressant med internationella jämförelser. Hasse, som arbetat länge i skolan, säger att det märks allra tydligast i nyproduktionen av läromedel, på texternas sjunkande svårighetsnivå, att förväntningarna på eleverna blivit lägre, och Hasse menar att detta gör eleverna en otjänst snarare än hjälper dem med läsutvecklingen. Madeleine uppger att specifikt hennes elever presterar över efter ålder förväntad nivå på tester de gjort föregående termin. Jonna menar att det inte är rättvist att ge sig på att uttala sig om hur eleverna presterar just nu, med tanke på att så många åtgärder vidtagits de senaste åren som ännu inte hunnit färga av sig på de internationella läsförståelsetesternas resultat.

Som redan nämnts har intervjumaterialet analyserats tematiskt. Empirin från både elev- och lärarintervjuer ligger till grund för de utvalda temana. Temanans underrubriker har döpts efter intervjupersonernas uttalanden. I varje tema presenteras först elevernas utsagor med kommentarer och analys och därefter lärarnas. På slutet av varje tema sammanfattas och ställs elevernas och lärarnas svar mot varandra. Utsagorna är medvetet långa, för att läsaren ska få en mer utbyggd bild av hur samtalen gått till och själv ges möjlighet att tolka i vilken utsträckning frågorna varit ledande och vad detta gör med svarens tillförlitlighet. Resultaten från den tidigare *pilotstudien* om tyst läsning redovisas i sammanhang där de på betydelsebärande sätt kontrasterar, underbygger eller styrker det som kommer fram i intervjustudien.

### 5.1 En lugn stund i en annan värld

Ett av påståendena som eleverna i *pilotstudien* fick förhålla sig till var att de har tyst läsning i skolan för att få lugn och ro en stund och det var 43 av 100 som höll helt med om det och 27 som höll delvis med. Sammanlagt 70 elever uppgav alltså att lugn och ro har en plats i meningsskapandet kring den tysta läsningen i skolan.

På frågan om varför eleverna har tyst läsning som aktivitet i skolan, svarar i intervjustudien merparten av dem att en anledning är för att få lästräna. Vid närmare efterforskning kan ingen av dem riktigt precisera vad det innebär eller hur själva träningen går till. Tre av eleverna säger att de har tyst läsning för att fylla ut tiden när läraren behöver göra annat, "prata med någon som inte skött sig" (session 9 i tabell 1) eller förbereda moment i lektionen på annat vis. Hälften av eleverna nämner självmant och femton av sexton på förekommen fråga att den tysta läsningen erbjuder en lugn stund och de kontrasterar då den tysta läsningen till övrig undervisning, då det kan bli hög ljudvolym och stressig atmosfär. Medan hälften av de intervjuade eleverna svarar att den tysta läsningen är bra för att den är just tyst, menar andra att den kanske inte är så tyst som namnet indikerar. Det finns också fyra elever som svarar både att den tysta läsningen är lugn och att det kan

vara jobbigt att det är så stökigt. Dessa elevers utsagor ger uttryck för att de har en bild av hur den tysta läsningens aktivitet bör vara och att det är jobbigt när den inte är så.

Alla de intervjuade lärarna talar om att en behållning med den tysta läsningen är att eleverna får en lugn stund. En talar om att bara få vara utan krav på prestation en stund, en annan om att landa efter rasten och en tredje säger att den tysta läsningen är en rutinmässig och trygg meditativ stund att landa i.

### 5.1.1 "Det är tyst, lugnt, ingen skriker"

Eleverna ger uttryck för den tysta läsningens lugn på olika vis. Någon menar att det är ett bra sätt att börja lektionen, att få landa lite och komma i rätt stämning efter rast. En annan menar att den tysta läsningen är enda tillfället då det är riktigt lugnt i klassen.

I intervjun med Victor blir det tydligt att den tysta läsningen har just en lugnande funktion. Victor säger att han inte är någon bokläsare och att läsning överlag är "så där". Victor uppger att de läser varje dag i skolan i ungefär fem minuter. När jag frågar honom om han tycker att de borde läsa bänkbok oftare eller under längre tid än de gör svarar han (trots sin inte särskilt positiva inställning till aktiviteten) jakande. Jag frågar Victor hur han upplever aktiviteten.

- Oliver: Men hur upplever du den tysta läsningen? Liksom, hur mår du av den?  
Victor: Jag mår bra av den.  
Oliver: Mmm. Kan du utveckla det?  
Victor: Ja. Jag blir, ibland när folk skriker på lektioner så får jag lite ont i huvudet såhär, det är därför jag gillar läsningen så mycket för det är tyst, lugnt, ingen skriker.  
Oliver: Just det, men är det så det brukar, brukar det kunna bli skrikigt och vilt även på den tysta läsningen?  
Victor: Kanske 2%.  
Oliver: Okej, men överlag så är det tyst och lugnt när ni läser?  
Victor: Mmm.

Victor tycker inte om att läsa men uppskattar ändå aktiviteten av anledningar som inte så tydligt går att koppla till läsförmåga eller lästräning. Det är dock just denna färdighetsträning som Victor (och merparten av hans klasskamrater) initialt lyfter som syfte med den tysta läsningen, även om ingen av dem kan precisera dess innehåll. Under intervjun svarar Victor flera gånger i procent. Victor arbetar just nu med procent i matematiken och det är då rimligt för Victor, med sin livsvärld som utgångspunkt, att svara på intervjufrågorna i procent.

På frågan varför Victor, utöver för att bli bra på att läsa, tror att de har tyst läsning i skolan svarar han att det är "för att vakna upp lite". Victor uppger att den tysta läsningen hjälper honom att komma i rätt tänk, att sätta igång hjärnan och kunna svara på frågor senare under lektionen, även om frågorna rör helt andra saker än det han just läst.

Ludvig talar också om att han uppskattar den tysta läsningen just för att det är så lugnt. Ludvig upplever sin läsförmåga som god och ser sig som en bokläsare.

- Oliver: Du sa någonting om att du mår bra av den tysta läsningen för att det är så lugnt?  
Ludvig: Det är det enda stället det är lugnt, för alla andra lektioner är stökiga.  
Oliver: Just det. Kan det finnas någon sådan anledning i det också, tror du? Alltså, att lärarna tänker att "ja men vid tyst läsning blir eleverna lugna så det gör vi en stund av den anledningen".  
Ludvig: För att komma in i historien och så tänker de inte på att stöka runt och fortsätter att läsa, antar jag.

Då Ludvig återkommande under intervjun kommer tillbaka till den tysta läsningens lugnande effekt, får Ludvig frågan om den tysta läsningens syfte kan vara just den lugna stämningen som infinner sig, det vill säga om den tysta läsningen används för att just skapa ro i klassrummet. Ludvig svarar då inte på det. Kanske för att han redan var påväg att tala om något annat, kanske för att han inte har rum för lärarnas syften och idéer i sin livsvärld, kanske för att han inte förstår frågan. Ludvig svarar istället att om kamraterna bara kommer in i sina historier tillräckligt mycket, så tänker de inte på att stöka runt.

### 5.1.2 “Man kommer in i en annan värld”

Ludvig kopplar här den lugna stunden till den skönlitterära berättelsens värld och menar senare under intervjun att alltför många av hans klasskamrater väljer fel typ av böcker när det är läsning på schemat.

- Ludvig: Man borde väl välja en bra bok. Typ en litt-, en såhär, en historiabok.  
Oliver: Just det, en skönlitterär bok liksom?  
Ludvig: Ja!  
Oliver: Tänker du att det finns en poäng med att läsa just en berättelse?  
Ludvig: Man kommer in i en annan värld. Och så fastnar man i den världen. Och sedan är boken slut.

Enligt Ludvig är den tysta läsningen en stund när man får chansen att komma bort en stund och inte bry sig om någon eller något annat än vad som händer i boken (vad Ludvig menar händer med denna *en annan värld* när boken är slut framgår inte av intervjun).

Liam är av samma mening som Ludvig när det gäller skönlitterära texters funktion och menar att de kan hjälpa en att utveckla sin fantasi. I *pilotstudien* var det 77 av eleverna som svarade att den tysta läsningen bidrar till utvecklandet av deras fantasi. Fast Liam själv föredrar att läsa faktatexter har normen kring den skönlitterära bokens magi nått honom.

- Oliver: Vad tror du är syftet med att läsa bänkbok i skolan?  
Liam: Att bli bättre på att kunna läsa snabbt och så.  
Oliver: Kan du komma på någon annan anledning?  
Liam: Mmm. Kanske att man får bättre fantasi om man läser så här skönlitteratrböcker.

Samtalet med Liam leds in på vad som är att vara bra på att läsa och han lämnar förmågorna kopplade till skönlitteraturens värld och talar om att kunna läsa på blanketter, biljetter och skyltar, om man ska fylla i viktiga dokument eller resa bort. Tre av de andra eleverna anger mekaniska avkodningssyften när de får frågor om vad som är att läsa bra eller vad som är bra med att vara bra på det. Vägskyltar och tågbiljetter är texter som de i sin livsvärld stöter på och de tillskriver avkodningen av dessa vikt, exempelvis för att det är jobbigt att gå eller åka åt fel håll. När jag frågar Liam om han får öva på just att läsa skyltar och fylla i blanketter genom den tysta läsningen svarar han jakande (men tvekande). Två av de fyra eleverna som nämnt resedokument och vägskyltar som viktiga saker att kunna läsa anger också att det är viktigt att kunna läsa för att kunna läsa för sina barn när de själva blir vuxna. Att som tioåring ha perspektivet av ett ansvar för kommande generationers läsutveckling går att koppla till normerna kring att vara litterat och att tycka om att läsa böcker (Andersson, 2015).

Birk är en av de två elever som inte uttrycker att de gillar tyst läsning. Birk svarar att det beror på vilken bok han läser. Han uttrycker ändå att det är viktigt att läsa och avslutar intervjun när jag frågar om det är något han vill lägga till med att säga att det är viktigt att man läser så att man inte

hamnar utanför och tappar ord ur sitt ordförråd. Birk säger att han läser för att han inte vill vara "missing out". Anledningarna till Birks skepsis presenteras i nästa avsnitt.

### 5.1.3 "Man hör ljudet av klockan och det tycker jag inte om"

Även om merparten av de intervjuade eleverna uppskattar den tysta läsningen just för att den är så tyst, håller inte alla med. Enligt Birk är det just tystnaden som är så svår med lästunden. Han uttrycker sig ha svårt att sitta still. När jag frågar om det gäller under matematiken och andra tämligen stillasittande skolämnen också, svarar han att det gäller just vid läsningen.

- Oliver: Finns det någonting som kan vara svårt eller tråkigt eller jobbigt med att läsa bänkbok i skolan?  
Birk: Att det är så tyst.  
Oliver: Tycker du att det är jobbigt?  
Birk: Ja.  
Oliver: Hur, ja, varför det?  
Birk: För jag tycker inte om när det är tyst.  
Oliver: Nej. Hur känns det när det är tyst, eller vad är det som-  
Birk: Det blir stressande, för då hör man så här ljudet av klockan. Det tycker jag inte om.

Birk berättar även att han när han läser hemma brukar promenera omkring samtidigt för att kunna komma in i historien ordentligt. Han tror dock inte att han skulle kunna få göra det vid läsning i skolan och gör på så vis skillnad mellan aktiviteten tyst läsning hemma och i skolan. Mot slutet av intervjun påstår jag att man blir lugn av att läsa och Birk uttrycker att han inte alls kan relatera till det. Istället säger han att det finns få saker som gör honom så stressad. Birk upplever sig vara bra på att läsa, i bemärkelsen att han har läsflyt och ordförråd, men han har svårt att komma in i texterna för att tystnaden distraherar honom.

### 5.1.4 "Det är så många som bläddrar blad"

Alla intervjuade elever håller heller inte med om att det faktiskt är tyst under läsningen. Både bland dem som uppger att den tysta läsningen ger tillfälle till lugn och ro och bland dem som inte alls nämner lugnet finns det de som uttrycker missnöje kring arbetsron vid den tysta läsningen. Tio av eleverna anger att det kan vara jobbigt med tyst läsning, antingen för att det är svårt att koncentrera sig när en är nyfiken på vad de andra gör eller för att andras prat och ljud stör. Fyra av dessa tio elever uttrycker vid andra tillfällena under intervjun självmant att det sköna med den tysta läsningen är just att aktiviteten är (eller bör vara) tyst och lugn.

Thea är en av dem som tycker att den tysta läsningen borde vara lugnare än den är. Hon uttrycker sig älska att läsa kapitelböcker och serietidningar, men hon gillar det bäst när hon är hemma. I skolan kommer hon inte riktigt till ro.

- Oliver: Vad tycker du om att läsa bänkbok i skolan?  
Thea: Det tycker jag inte är lika kul som att vara hemma, för att det är så många som sitter och liksom håller på såhär med [bankar hälar mot stolsbenen] och håller på och bläddrar blad och så hela tiden. Då känns inte, jag lever inte in i boken på samma sätt som jag gör på kvällarna när jag ska sova.

Även om lässtunden i skolan enligt Thea har sina brister, så uttrycker hon ändå att det är skönt att slippa prestera. Ur det perspektivet hävdar hon att den tysta läsningen hjälper henne att slappna av. Hon menar att det är skönt att den tysta läsningen är en aktivitet då hon inte behöver skriva eller tala, utan bara kan ta in.

Vera tycker som Thea att det är skönare att läsa hemma än i skolan, men hon tycker att det är helt okej med klasskamraternas småprat och störs inte av dem så länge de inte rör vid henne. Hon har däremot svårt att koncentrera sig på grund av lärarna.

- Oliver: Hur mår du när du har tyst läsning? I kroppen liksom?  
Vera: Bra. Avslappnad. Spänd över boken om man läser något spännande. Så här att man känner sig verkligen att man är i själva bilen om de kör bil eller något. Det känns som att man är i historien.  
Oliver: Mmm. Häftigt. Men känns det som att du kan sitta i bilen med de där karaktärerna fastän dina klasskamrater stökar?  
Vera: Ja det kan jag, om de inte håller på och rör vid en så kan jag göra det.  
Oliver: Tycker du att det är annorlunda att läsa i skolan mot att läsa hemma?  
Vera: Ja, det blir som, lärarna de ska alltid berätta något hela tiden och när man är hemma då läser man mer och så.

Lite senare under intervjun nämner Vera lärarna igen.

- Oliver: Finns det någonting som kan vara svårt eller tråkigt eller jobbigt med att läsa bänkbok i skolan?  
Vera: Ja att folk stör då. Sedan kan det vara typ att lärarna håller på hela tiden och ska berätta något framför en och då måste man ju lyssna. Och då tappar man ju bort sig i boken och så ska de säga "vi ska sluta läsa nu, ni får avrunda" och då har man typ bara läst en sida eller någonting och då känns det, man kommer, jag kommer glömma av det direkt efteråt.

Vera upplever sig inte få den tid hon behöver, för att hinna sjunka in i bokens värld. Vera är inte ensam om att känna så, utan 13 av de 100 tillfrågade eleverna i *pilotstudien* uppgav också att de inte fick läsa under tillräckligt lång tid, att de inte hann påbörja den tysta läsaktiviteten innan det var dags att runda av. Vera säger att hon känner sig beredd på att bli avbruten hela tiden och det verkar som att ramarna för den tysta läsningen är otydliga för henne. Alla elever jag intervjuat har olika svar på hur länge och ofta de har tyst läsning i skolan. En svarar fem minuter varje dag, en annan säger att de läser en kvart i veckan och en tredje svarar att de läser tjugo minuter varje svensklektion. Hasse, deras lärare, som själv uppger att eleverna läser kapitelböcker en till två gånger i veckan i ungefär tjugo minuter, har inte en strukturerad, rutinmässig tyst läsning. Eleverna får läsa när tid finnes. Ett rimligt antagande är att elevernas utsagor kring hur ofta och mycket de läser skulle vara mer lika om ramar och strukturer runt aktiviteten vore tydligare. Kanske skulle det hjälpa en elev som Vera att landa i läsningen i skolan, om hon alltid visste när aktiviteten skulle infinna sig och hur länge den skulle pågå.

Merparten av eleverna upplever sig bli lugna av att läsa, även om en av dem inte alls håller med och flera av dem tycker lässtunden i skolan kan vara problematisk just när det kommer till arbetsro. När det gäller arbetsro svarade 65 av eleverna i *pilotstudien* att det kan vara svårt att läsa i skolan för att klasskamraterna stör. Detta är en relativt hög siffra för en aktivitet vars syfte i någon mån är att i lugn och ro få sjunka in i en annan värld en stund.

Från eleverna över till vad de intervjuade lärarna säger om den tysta läsningen på temat *en lugn stund i en annan värld*.

### 5.1.5 “Det blir nästan som en liten meditationsstund”

Tre av de fyra lärarna talar om att det är viktigt att ha tydliga ramar kring den tysta läsningen. Jonna, Madeleine och Aleksandar har tyst läsning på bestämda tider varje dag, medan Hasse har tyst läsning lite när det passar. Hasse träffar eleverna olika tider varje dag och någon dag inte alls. Han undervisar dem bara i ämnet svenska (och hälften av dem i engelska). De andra lärarna har sina elever i alla ämnen utom övningsämnena, vilket gör att de kan anpassa sina scheman och dagar med lite större frihet. Bortsett från ramarna för lässtunden, talar alla fyra lärare om den tysta läsningen som en skön stund för eleverna att komma till ro, oavsett det är som inledning på dagen, efter lunch eller när det blir lite tid över. Andaktsfull stund, meditation och lugn och ro är ord som nämns under lärarintervjuerna.

Jonna beskriver elevernas lässtund som meditativ och trycker främst på att det är ramarna runt aktiviteten som gör den så lugn. Hon undervisar i årskurs 2 och menar att kvantitet och rutiner är a och o för framgång i den åldern.

Oliver: Varför har ni tyst läsning?

Jonna: Därför att de ska få den här, dels en lugn stund för sig själv, det blir nästan som en liten meditationsstund, alltså att de går in i böckerna. Och sedan har man det ju självklart i baktanken att ju mer de läser, bara läs läs läs, mycket kvantitet, de ska läsa, mmm. Och det märkte jag i början när jag tog över klassen, då gick de i ettan, och de satt och tittade här och där och så märker man att ja, men det är varje dag och det är liksom “jo men så är det nu är det så, nu läser vi” och tillslut så är de inne i sina böcker.

Jonna säger senare i intervjun att läsningen är skön för eleverna för att det inte är något krav på prestation just i lässtunden, precis som eleven Thea påtalar. Jonna menar att det är därför som eleverna uppskattar den tysta läsningen. Hon säger dock samtidigt att hon när som helst brukar avbryta eleverna och be dem berätta om boken de läser just nu, för att säkerställa att de alltid ska vara beredda på att tala och inte “fuska” vid läsningen. Så, helt fri från prestation är inte aktiviteten, men mer om det senare under temat *självkänsla och tyst läsning*.

Hasse talar också om prestation och det sköna i att slippa det för en stund. Han menar att det tyvärr ser olika ut för olika elever.

Oliver: Hur tror du att eleverna upplever den aktiviteten: tyst läsning?

Hasse: Jag vet ju att det finns många som efterfrågar det, de tycker att vi har det alldeles för sällan, så de gillar ju det här med att läsa. Men det är ju de som har kommit in, det är ju de här, de som slukar, bokslukarna, som så att säga, de gillar ju det här, de här stunderna när man får sitta och läsa. Ett sätt att liksom kanske få komma in i något annat, att inte behöva vara så fokuserad på att nu så ska jag prestera någonting. Så det finns en del som trivs bra med det. Sedan finns det ju de som inte gillar det, därför att man gillar inte att läsa, man tycker att det är besvärligt att läsa. Sedan tycker jag, jag tror att det inte är jättemånga som gör det, men det är, det är i de två femmorna som jag har här, att det kanske sammantaget är väl mellan fem och tio som tycker att det är tråkigt att läsa och inte gillar de här stunderna, därför att det går ut på att man ska göra någonting som de inte är så duktiga på.

Oliver: Ja, det var det jag tänkte komma till nu. Ser du en tydlig koppling mellan läsprestation och läslust? Alltså att de som inte gillar det också är de som har svårt med det?

Hasse: Ja, det tycker jag att det finns en tydlig koppling. Jo.

Hasse svarar att de elever som har lätt för den tysta läsningen också tycker om den. Det knyter an till det Andersson (2015) tagit fram om förhållandet mellan läskompetens (prestation) och läsmotivation (lust). Klyftorna ökar mellan dem som hittat läsningen och dem som inte ännu knäckt koden för att via böcker kliva in i en fiktiv värld. De som gillar att läsa läser mer, får större ordförråd och alltjämt lättare att ta till sig nya, fler och svårare texter. Matteuseffekten där de som redan kan blir ännu bättre och de som har svårt lämnas stampandes kvar gör sig påmind i Hasses utsaga (Stanovich 1986; Andersson, 2015). Hasse menar också senare i intervjun att den tysta läsningen som sker spontant när det blir lite tid över eller när eleverna blir klara med något annat som de håller på med egentligen bara gagnar dem som redan kan läsa bra. Både för att det oftast är just de eleverna som blir klara med annat och ges den nämnda extratiden till tyst läsning och för att de, oftare än de eleverna med lägre läsprestation, har förmågan att koncentrera sig på den tysta läsningen fastän andra aktiviteter med tillhörande ljud och prat pågår.

### 5.1.6 "Man växer som människa"

Alla de intervjuade lärarna är överens om att man växer som människa av att läsa skönlitterära texter. Hasse menar att man får användning för och tillgång till sitt känsleregister genom att relatera till och empatisera med andra människor som varit med om något. Madeleine menar att det viktiga med skönlitterära, skrivna texter är att få tillfälle att skapa egna bilder i huvudet, vilket andra modernare medier, som exempelvis film, inte lämnar så mycket utrymme till. Jonna säger att det är viktigt att kunna koppla texterna till sina egna liv, om det så bara är genom att läsa en instruktion till en lek, att senare öva sig på på rasten. Genom fenomenologin tolkas Jonnas utsaga handla om att eleverna som goda läsare behöver integrera och koppla berättelserna i och till sin egen livsvärld.

Aleksandar menar också att de skönlitterära texterna har en annan dimension att erbjuda än faktatexterna.

- Oliver: Upplever du det som att man får olika typ av övning om man läser en faktabok eller om man läser en skönlitterär bok? Blir det olika?
- Aleksandar: Ja det tycker jag. Fakta är mer att du serveras [pausar]. Eh, vad ska man säga? Det är inte berättande på det sättet, att du får, att fantasin utvecklas på samma sätt, och tankarna om vad som ska hända och alltså associationer till dina egna, sin egen erfarenhet (...). Du får inte riktigt det i faktatexter. Så att det tror jag, de skönlitterära texterna är viktiga att få med sig också, inte bara faktatexter.
- Oliver: Men det här med att associera till det egna livet och så, tänker du att de faktorerna är en viktig del i läsförståelse?
- Aleksandar: Ja. Det är det. Väldigt viktigt.

Aleksandar, liksom de övriga lärarna, menar att det är viktigt att respektera de elever som väljer att läsa faktatexter under den tysta läsningen, samtidigt som han hävdar att de skönlitterära texterna har något mer att erbjuda eleverna vad gäller fantasi och associationer till det egna livet. Enligt Jonna kan eleverna nå den här läsningens speciella dimension även via faktatexter. Hon hävdar nämligen att faktatexter riktade till elever i lågstadieålder ofta är av berättande karaktär, vilket bidrar till att eleverna får chans att relatera till sig själva och gå in i en annan värld även vid läsning av dessa faktatexter.



### 5.1.7 Jämförelser mellan elevers och lärares upplevelser

Både elever och lärare talar om att den tysta läsningen bidrar med tillfälle i skolan för lugn och ro. Några lyfter perspektivet att landa och göra sig redo för nästa moment, andra fokuserar på att komma in i en annan värld och ytterligare några trycker på att man slipper prestera för en stund. En fråga som lämnas hängande är huruvida de som inte gillar den tysta läsningen verkligen tycker att lässtunden är fri från prestation. Mer om det i nästa avsnitt om självkänsla.

Flera nämner de skönlitterära texternas *speciella* världar. Även de elever som själva föredrar faktatexter menar att skönlitterärt läsande är bra för fantasin. Enligt lärarna gagnas fantasin och empatiseringsförmågan av skönlitteratur men de säger samtidigt att eleverna måste få läsa den typen av texter de föredrar. Både elever och lärare är överens om att skönlitterärt läsande är att föredra inom ramarna för aktiviteten tyst läsning, men många av eleverna läser ändå fakta under aktiviteten. De intervjuade lärarna menar att det är olika typ av läsning att läsa fakta och fiktion, men går inte specifikt in på vilket syfte aktiviteten får för dem som läser fakta. En av lärarna menar att även faktatexter är av skönlitterär karaktär när de är riktade till elever i den här åldern (att texttyper smälter samman i skolan är en fråga för en annan diskussion utanför denna studies fokus). På frågor rörande vilka förmågor eleverna övar under den tysta läsningen, svarar eleverna i synnerhet att kunna läsa på skyltar och biljetter, vilket i deras livsvärld är ett adekvat användningsområde för läsning. Lärarna lyfter fram andra förmågor framskrivna i Läroplanen (Skolverket, 2011) som att skapa inferenser, men påtalar även fysiska förmågor som att kunna sitta still och fokusera på en text och abstrakta förmågor som att kunna empatisera med andra. Fenomenologins *levd kropp* inrymmer både de kognitiva och de fysiska förmågorna parallellt och de kan inte skiljas åt i individens upplevelser.

## 5.2 Självkänsla och tyst läsning

Det var under intervjuerna svårt att få eleverna att svara på frågor kring begreppet självkänsla. Kanske är det svårt som tioåring att veta vilken innebörd som bor i det ordet. Kanske är det egentligen svårt för vem som helst. Alla elever jag intervjuat svarar dock, med något varierande eftertryck, jakande på frågan om de *mår bra* av den tysta läsningen, oavsett vad de sagt om den tysta läsningens för- och nackdelar tidigare under intervjun. De som definierar sig själva som goda läsare anger dessutom att de får bra självkänsla av att läsa för att de känner att de besitter en förmåga (att förstå text samt gå in i en annan värld) som inte alla har. Bemannit är den enda som uttrycker sig negativt kring sitt mående i den tysta läsningen, men sedan hon hittat en bok hon gillar, så är det "det bästa som finns i svenskan i alla fall".

De intervjuade lärarna tror att merparten av eleverna mår bra av den tysta läsningen. En av lärarna spekulerar i om aktiviteten är något för stillasittande för somliga elever och en annan menar, som nämnts tidigare, att den som inte tycker om att läsa kanske inte heller mår så bra i aktiviteten. På frågan om hur lärarna mäter elevernas välmående svarar en lärare att det skulle märkas på arbetsron om eleverna inte gillade aktiviteten.

### 5.2.1 "Folk kanske tycker det är fjantigt och töntigt"

En sak kopplat till tyst läsning och självkänsla som kan lyftas i analysen är att det kan vara jobbigt att läsa med andra i skolan, för att ens bokval kan kommenteras och anses töntigt av andra. Förutom

normerna som nämndes tidigare om att läsa skönlitterärt hellre än fakta, finns det också tydliga normer kring vilka skönlitterära böcker en bör välja.

Thea talar om berättandets värld och kommer in på självkänsla i läsningen.

- Oliver: Finns det någonting som kan vara svårt eller tråkigt eller jobbigt med att läsa bänkbok i skolan?
- Thea: Ja att, till exempel, det där jag sa förut att om man läser en bok som det kanske är lite såhär, om man läser till exempel *Sune*. Det är inte så många som gillar *Sune*. Jag brukar läsa det ibland och jag tycker de är roliga, men folk kanske tycker det är fjantigt och töntigt att läsa dem och då blir jag ju inte lika såhär liksom, det känns inte, nej.
- Oliver: Just det, men tänker du på det då medan du sitter och läser, att "tänk om någon ser att det", alltså gömmer du framsidan nästan för att du inte vill-
- Thea: Eh, nej jag brukar läsa, alltså att boken är här [visar hur boken ligger med pärmen mot bordet och sidorna uppåt] och så gör jag så liksom, för då fattar de inte att det är den boken kanske. Men annars så tänker jag inte riktigt så för att de ska ju egentligen läsa, så de ska ju inte tänka på vad andra har för böcker.

Thea tycker bra om att läsa böckerna om Sune men vet att klasskamrater kan ha negativa åsikter om de böckerna. Det ger Theas upplevelser av den tysta läsningen i skolan en sorgkant, av tonfall och ordval att döma. Thea påtalar också det som Ludvig nämnde tidigare gällande att var och en bland kamraterna borde slukas upp av sin bok och fokusera på sitt.

### 5.2.2 "Ibland fattar jag verkligen ingenting"

Sex av de intervjuade eleverna nämner att en sak som kan vara jobbig med aktiviteten tyst läsning är att de inte förstår texten. 22 av eleverna i *pilotstudien* svarade att det kan vara svårt att koncentrera sig vid tyst läsning för att orden i böckerna de läser är för svåra. Förutom svåra ord kan oförståelsen också bero på att det är svårt att komma in i boken och inte tänka på annat istället för att fokusera.

Bemnit har som nämndes tidigare nyligen hittat en bok som hon tycker är helt okej, men generellt tycker hon inte om att läsa. Bemnit menar att hon på grund av att hon använder ett språk hemma och ett annat i skolan har svårt att hålla isär ord och grammatiska regler.

- Oliver: Hur har du upplevt aktiviteten tidigare, när du inte blivit fångad av böcker så?
- Bemnit: Eh jag läser, men alltså, jag läser jättefort då, för jag vill hitta en annan bok, för jag känner liksom att den här är tråkig. Så jag läser klart hela, sedan går jag och hämtar en annan bok. Och jag brukar aldrig kolla, jag säger liksom till mig själv att "kolla inte på klockan" för jag vill bli överraskad när vi ska sluta, för jag vill verkligen att det ska ta slut. Så brukar jag göra.
- Oliver: Okej. Alltid när du ha tyst läsning så vill du att det ska ta slut?
- Bemnit: Ja. Innan.
- Oliver: Men om man tänker sig en situation där du sitter och läser en bok som du inte egentligen är intresserad av att läsa och så här, hur mår du då i den aktiviteten?
- Bemnit: Jag mår sådär. Jag fattar ingenting.
- Oliver: Det måste ju göra någonting med din självkänsla ändå, tänker jag. Om man sitter och tänker, om man sitter och känner att man inte fattar någonting, det låter inte så kul liksom.

- Bemnit: Nej. Bara för att jag inte fattar någonting så kanske jag tänker på något annat. Det är tråkigt.
- Oliver: Men gör det att du känner såhär "jag suger på att läsa", känner du såhär "Bemnit är en dålig läsare"?
- Bemnit: Ja!<sup>10</sup>

Bemnit talar om att det är svårt att fokusera, att hon lätt börjar tänka på annat och att det är jobbigt när det blir så. Trots att hon inte säger exakt de orden genomsyras intervjun av en idé om hur bänkboken bör svepa iväg en från sina egna tankar och grubblerier en stund. Bemnits uttalanden pekar på det som är framskrivet i föregående avsnitt på temat *en lugn stund i en annan värld*.

Graciela definierar att vara bra på att läsa som att förstå det man läser och inte behöva stanna upp vid specifika ord. Hon svarar först att hon är bra på att läsa. Efter ett tag säger hon att hon ibland måste stanna vid ord och staka sig lite grand. Till sist säger hon att det händer att hon upplever det som att hon inte förstår.

- Oliver: Vad tror du är anledningen till att ni ska läsa bänkbok i skolan?
- Graciela: Att vi lär oss att läsa. Och uppfattar vad vi läser. Och förstår.
- Oliver: Vad betyder det, att uppfatta vad man läser?
- Graciela: Att man förstår vad det är för något man läser, så att man inte bara läser. Fast ibland känns det som att jag inte förstår.
- Oliver: Kan du utveckla vad du menar?
- Graciela: Ja, jag läser något, så kommer jag inte ihåg vad jag läser, så när man ska skriva vad man läser för något, så blir det lite svårt, tycker jag.

Flera av eleverna kopplar sin goda känsla under aktiviteten tyst läsning till just förståelse. Victor, som ju inte ser sig som någon bokläsare direkt, upplever sig ändå få en bra känsla av att läsa, just för att han förstår texten.

Farhia uppger att hon mår bra av att läsa, eftersom det är något hon är bra på. Hon anger dock brist på förståelse som anledning till att den tysta läsningen kan kännas jobbig eller svår.

- Oliver: Vad kan vara svårt eller jobbigt eller tråkigt med att läsa bänkbok i skolan?
- Farhia: När man inte förstår vad det handlar om.

Förståelse eller brist på den formar i hög utsträckning de intervjuade elevernas upplevelse av aktiviteten.

### 5.2.3 "Annars skulle det ha varit rögigare"

Lärarna i studien tror att merparten av eleverna mår bra av den tysta läsningen. Ingen av dem nämner just förståelse, förutom mellan raderna i utsagor om att det gäller att välja bok *med rätt svårighetsgrad*, vilket alla lärare i studien anger att de är noga med att se till att alla elever gör. Aleksandar säger att det förvisso för några i hans tredjeklass kan upplevas som en lite långsam aktivitet, eftersom det är så mycket spontanitet i den åldern, något som stillasittande aktiviteter inte lämnar så mycket utrymme till. Jonna är övertygad om att alla elever kan få ut något positivt av den tysta läsningen och må bra i den.

<sup>10</sup> På slutet leds Bemnit till att säga att hon är en dålig läsare och svaren får tas för vad de är, just som svar på ledande frågor. Frågorna härrör ur sammanhang tidigare i intervjun, där Bemnits svar indikerat negativ självskattning.

Madeleine ser att vissa kan ha svårt att fokusera under läsningen, men tror ändå att de flesta mår bra av den stunden.

- Oliver: Men hur tror du att eleverna upplever den här aktiviteten tyst läsning?  
Madeleine: Hur jag tror att de upplever den, ja, jag tror att de upplever den bra, annars så skulle det varit rörigare och så och det, men jag vet inte.  
Oliver: Nej. Ser du att de blir röriga i andra situationer där de inte riktigt trivs, eller är det en tendens som de har att det blir rörigt när de inte-  
Madeleine: Nej, det är kanske ett fåtal, men det har jag ju varit inne på, det är ju sådana också som kanske har koncentrationssvårigheter eller så, men nej.

Madeleine ser elevernas disciplin som bevis för att de mår bra under den tysta läsningen. Samtidigt svarar hon att det bara är en viss grupp bland eleverna som blir röriga när de inte trivs. Både hon och Hasse menar att den tysta läsningen tycks ha en positiv inverkan på de elever som tycker om läsningen men en mindre positiv inverkan på dem som inte hittat glädjen i läsningen eller har svårt att koncentrera sig överlag. Hasse har fem till tio elever i sina klasser som inte gillar den tysta läsningen för att "det går ut på att man ska göra någonting som de inte är så duktiga på"<sup>11</sup>.

#### 5.2.4 Jämförelser mellan elevers och lärares upplevelser

De intervjuade eleverna uppger att de generellt mår bra av den tysta läsningen, både de som anser sig vara bra på att läsa och de som tycker sig ha bristande förmåga. En elev ger uttryck för att det är jobbigt att läsa i skolan för att man är rädd att bli retad för sitt val av bok. En annan sak som kan vara jobbigt med aktiviteten är också något som får dem som angett att de mår riktigt bra, att må bra. Det handlar om förståelse, vid ena polen en förlamande känsla av att inte förstå någonting och vid den andra en stärkande känsla av att besitta en förmåga som inte alla har.

När det gäller lärarna upplever de det som att eleverna mår bra av läsningen, men att det är några få som inte alls mår bra av den. Det leder in på analysens tredje och sista tema; *elevernas olika förutsättningar*.

### 5.3 Elevers olika förutsättningar

Några av eleverna talar om hur ett par av klasskamraterna talar mycket med varandra om böcker, exempelvis nämns Harry Potter som en bok som man "ska" (session 4, 7 och 13 i tabell 1) läsa. Dessa elever menar att de elever som talar mycket om Harry Potter också är sådana som alltid läst mycket hemma.

Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag och lärare ska jobba för att jämna ut klyftorna mellan eleverna. Det är svårt. Många av skolans aktiviteter stärker de elever som redan kan och lämnar dem som halkat efter än mer på efterkälke. Att alla elever har olika förutsättningar att gå in i berättandets värld är något som alla studiens lärare nämner.

Detta tema innehåller inga elevutsagor utan fokuserar på lärarnas upplevelser. Detta delvis för att eleverna under intervjuerna inte reflekterade över olikheter dem och kamraterna emellan men allra mest för att tre av lärarna starkt uttryckte en vanmakt på temat *elevers olika förutsättningar* som visade sig bli betydelsebärande i analysen.

---

<sup>11</sup> Se utdraget i sin helhet på sidan 23.

### 5.3.1 “De som redan har kommit långt, de får hela tiden ännu mer”

Vad man har för relation till böcker i hemmet är en faktor som har stor betydelse, menar lärarna i studien. Aleksandar berättar om satsningar för att hjälpa föräldrarna att hjälpa sina barn.

- Oliver: Men är det någonting du pratar om på utvecklingssamtalet eller liksom hur-
- Aleksandar: Ja, framför allt med dem som är i behov utav-
- Oliver: Men hur tas det emot, tycker du?
- Aleksandar: Jodå, de allra flesta tycker ju, de är med på det här. Det är ingenting konstigt. Men sedan så märker jag att det ändå, i vissa familjer finns inte den där tiden eller den där orken, kanske intresset också egentligen att sitta med barnet och ägna den här stunden åt läsning. Det är väldigt skiftande och då blir det liksom, tyvärr då drar det ut ännu mer den här o-, vad ska man säga, eh, stora skillnaderna mellan i hur bra de läser, hur deras läsförståelse och allt det här ser ut. Det blir, dras ut ännu mer beroende på det stöd de får hemma, så att de som redan har kommit långt, de får hela tiden ännu mer uppbackning, och det är ju fint, medan de som behöver mer stöd, de får bristfälligt och så (...) där är ju vår roll oerhört viktig, som försöka kompensera vad, kompensatoriskt ge till de här vad gäller läsning.

Frustrationen kring alla elevers olika förutsättningar är tydlig genom samtalet med Aleksandar. Han säger också att när eleverna väl börjat skolan är det på vissa vis försent. Han refererar till när hans egna barn var små och menar att det handlar om att läsa högt för barn varje dag redan från att de är små bebisar, för att välkomna dem in i skönlitteraturens värld. Även Madeleine talar om orättvisorna och använder ordet vanmakt för att beskriva sin upplevelse av den ojämlika situationen.

### 5.3.2 “Riktigt där är man ju inte, inte jag i alla fall, som lärare”

Hasse menar att de “svaga” eleverna behöver samtala mycket om texter för att kunna ta dem till sig. I den gemensamma läsningen arbetar Hasse med klassen på ett sätt som gagnar även de svaga läsarna, med frågor på, mellan och bortom raderna. När det gäller den enskilda läsningen är det enligt Hasse svårt att hitta tid att lotsa alla elever igenom de texter de läser.

Hasse lyfter skönlitteraturen som medel för att utveckla människans empatiseringsförmåga, men inser att inte alla elever lyckas få ut det av bokläsningen som han önskar att de skulle kunna få ut. Han uttrycker sig ha brister när det gäller att väcka alla elevers läslust.

- Hasse Det som man känner när man tänker på läsning och tänker på elever och tänker på barn, det är att man skulle vilja som lärare ha, kanske bättre och kanske tydligare redskap för vad ska jag göra med en elev som inte tycker att det är kul att läsa. Det skulle man vilja vara lite mer expert på än vad man är, tycker jag. Jag känner att det är svårt att nå riktigt alla. Och man skulle vilja nå alla, helt enkelt. Så det är väl lite, det är sådant man tänker på ibland. Vad ska jag göra? Vad kan jag göra? Kan jag göra på ett annat sätt så att det ska funka bättre? Till exempel det här med den tysta läsningen som du tog upp här, jag skulle vilja liksom utveckla den och att det skulle vara på ett annat sätt, så att alla bara längtar efter att få den här stunden när de ska läsa, öppna sin bok och så, men riktigt där är man ju, inte jag i alla fall, som lärare.

Hasse önskar att alla elever fick längta efter den tysta läsningen och att få kliva in i berättelsens värld för en stund. Men riktigt där är han inte. Hasse uttrycker att han tror på den tysta läsningen som aktivitet men detekterar luckor när det kommer till uppföljningen och arbetet kring den. Delvis får eleverna med sig strategierna från den gemensamma läsningen in i den enskilda, men alla lyckas inte applicera dessa i den tysta läsningen med den framgång Hasse önskar. Alla lärarnas utsagor vittnar om strategier kopplat till den gemensamma läsningen. *Reading to Learn*<sup>12</sup> är en strategisk metod för att ta sig an texter, som nämns vid flera tillfällen under intervjuerna.

### 5.3.3 “De som är bra blir inte bättre, men de som är svaga blir starkare”

Både Hasse och Madeleine talar varmt om Reading to Learn som tillvägagångssätt för att få alla elever att hänga med i läsningen. Det handlar i korta drag om detaljerad läsning, där man berättar innan man ska ta sig an en text vad den kommer att handla om, under tiden ställer frågor till texten och efteråt återberättar tillsammans vad texten behandlat. Eleverna ska genom att tänka efter kring frågorna och diskutera möjliga fortsättningar av berättelsen ges chans att koppla texterna till sina egna liv och skapa bilder. Detta gäller den gemensamma läsningen av texter i läromedel och dylikt eller högläsning av kapitelbok i grupp.

Andra halvan av intervjun med Madeleine genomsyras av vanmakten hon uttrycker kring elevernas olika förutsättningar och en lärares hästjobb i att överbrygga dessa. När jag frågar Madeleine om hon har något att lägga till om läsning, säger hon att det som är bra med Reading to learn är att det faktiskt jämnar ut de frustrerande klyftorna mellan eleverna.

- Oliver: Har du någonting du vill lägga till om läsning som jag inte har frågat om?  
Madeleine: Hmm, det skulle kunna vara att det som är så bra med Reading to learn så, som metod, är att det liksom jämnar, minskar, ja att de som är bra blir inte bättre men de som är svagare blir starkare.  
Oliver: Det jämnar ut klyftorna mellan eleverna?  
Madeleine: Ja!

Madeleine säger sig bara vara i början av en fortbildning inom Reading to learn men hyser hopp vid metodens inverkan på elevernas läsförmåga framgent.

## 5.4 Sammanfattning

Lärarna i studien uttrycker en frustration kring de olika förutsättningarna eleverna har att bli goda läsare. Jonna och Aleksandar talar om att de erbjuder föräldrarna stöttning i att läsa mer hemma med sina barn, men Aleksandar menar samtidigt att när eleverna väl börjat skolan så är det redan i viss mån för sent. Madeleine och Hasse advocerar för Reading to learn. Metoden används vid gemensam läsning och eleverna applicerar inte strategierna därifrån i den tysta läsningen, i alla fall inte alla och inte med önskad framgång. Vad gäller den enskilda läsningen uttrycker både Madeleine och Hasse luckor gällande hur att hjälpa dem som inte riktigt integrerat läslust i sig själva.

---

<sup>12</sup> Det går bland annat att läsa mer om metoden på hemsidan för Center för skolutveckling i Göteborgs stad: <http://centerforskolutveckling.goteborg.se/sv/vara-uppdrag/sprak-och-larande/reading-to-learn>

## 6 Diskussion

---

I detta avsnitt diskuteras studiens resultat utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Genom intervjuer har elevers och lärares upplevelser av aktiviteten tyst läsning undersökts. I ett fenomenologiskt livsvärldsperspektiv har alla människor olika erfarenheter av fenomen. Denna syn är en förutsättning för studien, då studien är en analys av elevers och lärares verbaliserade tankar om tyst läsning, så som de erfar den i sin vardag i skolan, *i sin livsvärld*. Kursplanen i svenska uppmanar elever att gå olika texttyper till mötes, skönlitterära texter i synnerhet för att utveckla fantasi och koppla läsoplevelser till det egna livet (Skolverket, 2011).

Studiens resultat visar att elever och lärare upplever den tysta läsaktiviteten å ena sidan som en lugn stund när man får komma till ro i en enskild aktivitet och å andra sidan som ett tillfälle för lästräning (det är olika vad intervjupersonerna använder för ord för denna träning, men allt från abstrakta förmågor som att göra inferenser till mer konkreta som att koda av texter och läsa med flyt). Resultatet visar också att eleverna gör skillnad på läsning hemma och i skolan och att det även bland dem som verkligen tycker om att läsa hemma finns de som har svårt med aktiviteten i skolan av anledningar kopplade till klasskamraterna, när det gäller arbetsro eller rädsla att bli retad för bokval.

Slutligen visar studiens resultat också att tre av de fyra intervjuade lärarna upplever en frustration kring det kompensatoriska uppdraget skolan har, specifikt när det gäller att stötta dem vars läsförmåga inte uppfyller kriterierna som förväntas för barn i deras ålder.

Rubrikerna i kapitlet utgörs av forskningsfrågorna och diskussionen tar avstamp i dessa.

### 6.1 Hur upplever elever aktiviteten tyst läsning?

Läsning i all ära, men studien visar att som gemensam aktivitet i skolan är den tysta läsningen mest till gagn för dem som redan har utvecklat den skönlitterära läsglädjen. Klyftorna mellan de elever som har knäckt koden och dem som inte har det ökar alltså på grund av olika nivå av stöttning i hemmet samt på grund av olika förmåga att använda sig av de strategier de fått, eller i alla fall borde ha fått, i undervisningen i skolan. Lässtrategier som både forskarna, som refereras till i avsnittet *tidigare forskning*, och lärarna, som ingår i intervjustudien, angivit som användbara för att utveckla förmågan att ta till sig texter används i den gemensamma textläsningen i skolan, men förekommer försvinnande lite i den enskilda läsningen. Elevernas utsagor vittnar samtidigt om att de inte kan eller tror att de ens förväntas överföra strategierna de lär sig mellan de olika aktiviteterna där de möter text i skolan.

Eleverna upplever lugnet olika, men merparten förhåller sig ändå till den tysta läsningen som en lugn aktivitet, åtminstone ställd i kontrast till andra moment i undervisningen. Två av de sexton eleverna nämner utvecklingen av fantasin, men desto fler nämner att kunna läsa på vägs skyltar och i viktiga papper eller med flyt utan att staka sig, som anledningar till den tysta läsningen. En möjlig tolkning av det kan vara att *fantasi* och *att göra inferenser* är för abstrakta både begrepp och företeelser i elevernas livsvärld. Samtidigt genomsyras elevsvaren av en relation till just *en känslomässig och abstrakt resa in i berättelsens värld*, framför allt hos dem av de tillfrågade som har svårt med detta. Tre av eleverna uttrycker sig ha svårt att förstå texterna de läser ibland och säger sig då sakna en förmåga som andra besitter. Samma förmåga framskriver de som tycker sig besitta den som en anledning till att det är så kul med tyst läsning.

Bland dem som säger sig tycka om läsning uttrycker samtliga att det är roligare att läsa hemma, för att man får bättre lugn, inte behöver bli avbruten av lärare och klasskamrater och inte behöver ta

hänsyn till andras uppfattningar om ens bokval. Om erfarenheterna av läsning i skolans livsvärld är negativ är det inte orimligt att tänka sig att den erfarenheten förflyttas även till den tysta läsningens aktivitet hemmavid. I min livsvärld är det så att jag när jag läser långa och komplicerade texter inom ramarna för studierna på universitetet inte vill ägna mig åt läsning på fritiden i samma utsträckning som under perioder när studievardagen inte är lika texttung. Detta inte på grund av tidsbrist utan på grund av min upplevelse av mättad läslust.

Fyller tyst läsning det syfte lärarna vill? Den frågan kan besvaras både med ja och med nej. Ser vi till syftet och temat *lugn stund i en annan värld*, vilket alla lärare lyfter, med något olika ordval och ingång, kliver vissa elever in i en annan värld och gör kopplingar på det vis som både Läroplanen (Skolverket, 2011) och lärarna i studien framskriver som viktigt, men vissa gör det inte alls. I alla de intervjuade elevernas livsvärld ingår tyst läsning, men det får olika känslomässiga betydelser beroende av faktorer som arbetsro, förtroende för den egna förmågan, förståelse, hemförhållanden och kognitiva och fysiska förutsättningar oskiljaktiga från den egna levda kroppen.

I sin avhandling om upplevd kompetens skriver Hörnqvist (1999) att elever är beroende av bekräftelse för värdering av sina förmågor. Oftast står lärarnas bedömning för denna. Hörnqvist skriver att "om skolans utvärderingsnormer är okända för eleverna kan detta leda till en osäkerhet kring huruvida de har förmågan eller ej" (Hörnqvist, 1999:152). Vidare skriver författaren att oförmåga ofta tolkas som en brist som inte går att göra så mycket åt. Antingen är man bra på något eller så är man det inte. När det gäller den tysta läsningens aktivitet ges de intervjuade eleverna inte kvitton på vad de lär sig. Det torde skapa en osäkerhet kring ifall de faktiskt *gör rätt* eller *kan*. I den gemensamma läsningen av text där frågor besvaras på, mellan och bortom raderna ges bekräftelse genom att elever får jämföra sina svar med klasskamraters och i diskussioner och samtal mäta sina svar mot varandras och också bli varse att flera svar (i princip) alltid kan vara rätt. I den tysta läsningen av bänkbok i skolan står man oftast som ensam tolkare av texten, förutom om flera tillfälligtvis läser samma bok, och det kan förmodligen kännas både ensamt och svårt.

## 6.2 Hur tror lärare att elever upplever tyst läsning?

Tre av lärarna uttrycker sig ha brister i sin förmåga att göra lässtunden till en positiv aktivitet för *alla* elever. De flesta elever tros må bra av och uppskatta läsningen, men de som inte gör det, av Hasse uppskattat vara ungefär fem elever i en klass, har lärarna svårt att motivera och stötta.

På frågan om hur elevernas välmående och upplevelser mäts svarar Madeleine att det skulle vara rörigare i klassen under den tysta läsningen om fler av dem inte hade det bra. En fråga är om *att det inte är kaos* är ett gott nog mått på välmående. Elevers svar på vad som är rätt prestation eller beteende är lika ofta det de tror läraren vill att de gör som det de tror faktiskt löser och tillfredställer uppgiften som de står inför (Hörnqvist, 1999). Lugnet, eller det bristande kaoset, svarar alltså lika mycket på om eleverna vill vara sin lärare till lags som på om de är uppslukade i sina böcker och trivs. Eleverna lyfter lugnet som anledning till positiv relation till aktiviteten, men i *pilotstudien* uppgav lika många att de blev lugna av att se på film, att sporta eller spela tv-spel, som av att läsa bok. Frågan är om man hoppas att slå flera flugor i en smäll med att ta till den tysta läsningen, när eleverna behöver landa lite, och vad det i så fall gör med specifikt de lågpresterande läsarnas relation till litteratur.

Samtliga lärare lyfter fram att eleverna mår bra om ramarna för aktiviteter i skolan är tydliga, vad gäller allt från när de ska äga rum och hur länge de ska hålla på till vad som förväntas av eleverna innan, under och efter aktivitetens gång. Ändå säger alla lärare att de också har tyst läsning när det blir lite tid över. Vad händer med rutinerna och ramarna då? En av lärarna menar att de



elever som blir klara med övningar snabbt och därmed får tillfälle att läsa lite extra också är de som har ganska lätt för sig i skolan. De som inte behöver träna är alltså de som får träna mest. Samtidigt utsätts de elever som är extra beroende av struktur för en aktivitet som många av dem inte vet vad de ska göra med eller ha till. Stensson (2006) skriver att "läsning är ett livskunskapsämne" (Stensson, 2006:19). Författaren menar att det handlar om makt över sitt språk och över möjligheten att tillgodogöra sig kunskaper i skolans alla ämnen. Stensson skriver fram strategier kring *metakognitivt tänkande*. Många barn är inte medvetna om vad de egentligen förstått när de läst. De har inget metakognitivt tänkande. Det är det som metoder som Reading to learn hjälper till med. Att hela tiden stanna upp i texten och fråga sig själv och varandra vad den handlar om är a och o för att förstå och också få chans att visa att man har förstått genom att sätta ord på upplevelsen. Därför bör Reading to learn (eller liknande metoder) vara lika närvarande i den enskilda läsningen som i den gemensamma, för att eleverna ska få bekräftelse på att de hänger med. Genom att eleverna får svara på specifika frågor under läsförloppet, som upprepar sig för varje ny kapitelbok, tydliggörs ramarna för läsningen ytterligare.

### 6.3 Hur upplever lärare aktiviteten tyst läsning?

Jonna svarar på frågan om elevernas sjunkande resultat i läsförståelsetester att det är orättvist att ha dem som mått på elevernas förmåga, eftersom stora internationella testers resultat alltid släpar efter åtgärder och ändringar som görs. Kanske har hon en poäng i att vi ännu inte fått skörda frukten av åtgärderna som vidtagits under de senaste åren för att öka elevers läsförmåga. Bronäs och Selander (2005) skriver i enlighet med den spekulativen fram att skolan förändras i raskare takt än debattörers och kritikers åsikter och tips. Vidare skriver författarna att förändrade villkor ger förändrat uppdrag och med det ställs andra krav på lärares kompetens. Lärare har ett professionellt ansvar för alla aktiviteter som pågår i skolan. Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag och undervisningen kan av den anledningen aldrig se likadan ut för alla individer. Det är också så att "skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen" (Skolverket, 2011:8). Alla elevers utveckling är naturligtvis lika viktig, men i styrdokumentet är ansvaret för dem med sämre förutsättningar extra tydligt betonat. Samtliga lärare i studien lyfter elevers olika förutsättningar att tillgodogöra sig förmågor att tolka och bearbeta text genom den tysta läsningen och lärarnas svar tyder på medvetenhet kring att de som redan kan får öva mer och de som inte kan skruvar sig och byter bok, något som även Stensson redogör för (2006).

Att uppmuntra till läsning kan göras på många sätt. Den gemensamma läsningen med lotsande frågor torde vara den läsningsaktiviteten som bäst hör undervisningstiden till. Enligt Hörnqvist (1999) vill eleverna ha bekräftelse på att det de gör är rätt och bra och lärare vill naturligtvis ha så mycket underlag för bedömning och betygsättning som möjligt, för att kunna fatta rättvisa beslut i förhållande till elevers prestation och förmågor. Ju mer insyn desto bättre. Tyst läsning av gemensamma texter där läraren har insyn i vad texterna handlar om och därför också vet vad en ska eller kan få ut av att läsa dem, menar lärarna i studien är utjämnande och fungerande för de lågpresterande läsarna i högre utsträckning än den enskilda kapitelboksläsningen är. Högläsning är också en invitation till litteratur och anslutande uppgifter kan varieras efter vad varje elev behöver öva på eller utmanas i.

Det är en gängse uppfattning att elever måste få välja texter själva för att kunna få ut något av läsningen, både bland de intervjuade lärarna och eleverna men också i forskning (Andersson, 2015; Sanden, 2012; Stensson, 2008). En möjlighet är då att låta eleverna rösta om de gemensamma texterna och genom röstningen och erfarenheten att ens eget förstahandsval inte alltid blir det som

läses få öva på demokratiska principer framskrivna i Läroplanens avsnitt om elevernas ansvar och inflytande (Skolverket, 2011:15).

*Lugn stund* kan det finnas fog för i skolan, även om just det inte är framskrivet i Läroplanen (Skolverket, 2011). Då elevsvaren i *pilotstudien* visar att andra aktiviteter också kan bidra till lugn och ro borde, som indikeras ovan, alternativa aktiviteter med lugnande syfte vara valbara och undervisningen på så vis anpassas efter individen (Bronäs & Selander, 2005). Alla elever har sin egen livsvärld och vad som gör dem lugna varierar därefter (Bengtsson, 2005).

## 6.4 Kritisk metoddiskussion

Val av metod påverkar alltid den undersökning en forskare står inför (Holme & Solvang, 1997). *Pilotstudien* nischade intresset och lotsade intervjustudien i dess specifika riktning. Alla val spelar roll och varje beslut formar och riktar en undersökning.

I *pilotstudien* fick eleverna svara graderande på frågor genom att sätta kryss i rutor. När det gäller enkät som undersökningsmetod är det extra svårt att kontrollera om respondenten förstått frågan på samma vis som den som ställt den, eftersom följd- och kontrollfrågor oftast inte ges något utrymme. Det är också svårt att veta om den som svarar på enkäten verkligen sätter krysset i ämnad ruta. Även om kvantitativa metoder brukar skattas högre än kvalitativa när det kommer till objektivitet och generaliserbarhet finns det de som hävdar att även kvantitativa metoder har luckor i detta avseende (Byström, 1990). Enligt Byström påverkar enkätutformarens värderingar alltid valet av problemställning, metod, iakttagelser och slutsatser. I specifikt den här enkäten ombads eleverna förhålla sig till olika påståenden, men någon jämförelse mellan påståendena förväntades de inte göra. Jämförelser utelämnades på grund av en tanke om att olika orsakssamband inte skulle behöva stå i kontrast till varandra. Där några elever har svarat att de "håller helt med" om alla påståenden, skulle det intressanta för just dessa vara att gå in i detalj och få syn på kontrasterna. Av den anledningen utformades intervjuguiden till föreliggande studie mer kontrasterande.

Maktaspekten när det gäller intervju som undersökningsmetod diskuteras i metodavsnittet. Ingen metod är helt utan brister, men det gäller att vara medveten om vilken typ av kunskap man med hjälp av den valda metoden kan producera. Det finns forskare som hävdar att kvalitativ intervju liknar en vardaglig situation och att intervjuaren styr väldigt lite (Holme & Solvang, 1997). Dock bekänner intervjuare färg genom val av frågor, i vilken ordning de väljer att ställa dem, hur de ställs samt vilka eventuella svarsalternativ den intervjuade får, enligt författarna. Begrepp och ordval speglar intervjuarens värderingar. Vi kan med kvalitativ intervjumetod uppbringa kunskap som kan leda till sannolika specifika slutsatser, men aldrig dra absoluta sådana (Holme & Solvang). Holmqvist gör i sin fenomenologiska intervjustudie inga anspråk på att resultatet gäller andra än sin studies deltagande ungdomar. Författaren skriver att fenomenologisk forskning inte går ut på att generalisera utan på att "skapa förståelse för det unika" (Holmqvist, 1999:146). Det är dock teoretiskt möjligt, skriver Holmqvist, att de framträdande mönstrena kan gälla för fler än just de studerande ungdomarna. Samma sak gäller för denna studie. Denna studie visar hur 16 elever med samma lärare och likadan undervisning (i den mån den blir det med olika erfarenheter, möjligheter och livsvärld) upplever aktiviteten tyst läsning i skolan. Studiens resultat visar också hur 4 lärare själva upplever och tror att eleverna upplever denna tysta läsningens aktivitet. En sak som denna studie inte visar är hur elever med strukturerad och rutinmässig tyst läsning upplever aktiviteten.

## 7 Slutsats

---

Baserat på elevernas variation i svar är det rimligt att dra slutsatsen att det inte är tydligt för de medverkande eleverna vad syftet med den tysta läsningen är. Enligt studien påverkar detta deras upplevelse av aktiviteten. Merparten av eleverna nämner att kunna läsa med flyt utan att staka sig, men ingen av lärarna lyfter det som explicit syfte med den tysta läsningen. Lärarna på lågstadiet nämner förvisso att läsa med flyt och att läsa för läraren för kontroll och feedback, men då mer gällande andra texter än dem eleverna läser enskilt. Alla de fyra intervjuade lärarna påtalar att kunna göra kopplingar och få gå in i en annan värld, men bara några få elever nämner det. Studien visar att förståelse för det lästa är ett ledord både för dem som gillar och anser sig vara bra på den tysta läsningen och för dem som kämpar under läsaktiviteten. Svaren varierar kring vad förståelsen innebär, så att som lärare tydliggöra det samt bidra med strategier för att nå den är en nyckel för att både elever och lärare ska känna välbefinnande under och kring aktiviteten tyst läsning.

### 7.1 Förslag till framtida forskning

I denna studie undersöks elevers och lärares upplevelser av den tysta läsningen. De intervjuade eleverna går i parallella klasser och har samma svensklärare och lektionskoncept. De vet inte i förväg när de ska ha tyst läsning och läser oftast *när det blir lite tid över*. Det vore intressant att undersöka om elever i en mer strukturerad läsaktivitetssituation har mer likriktade och kanske positiva upplevelser av aktiviteten tyst läsning.

## 8 Referenslista

---

- Andersson, J. (2015). *Med läsning som mål: om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Stockholm: Statens kulturråd.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *Reading Teacher*. 61(5), 364-373.  
Hämtad 2015-12-05, från:  
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=aa18fdb7-5756-4b62-8906-79a94ac8024b%40sessionmgr4003&vid=18&hid=4212>
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärares möjligheter och hinder*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.
- Allwood, C.M., & Erikson, M.G. (2010). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (red.) *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2007, maj). Den levda kroppen. *Pedagogiska magasinet*.  
Hämtad 2016-12-06, från:  
<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2007/05/08/levda-kroppen>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2), 77-101.  
Hämtad 2016-11-28, från:  
[http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic\\_analysis\\_revised](http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised)
- Bronäs, A. & Selander, S. (red.) (2006). *Verklighet, verklighet: teori och praktik i lärarutbildning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Byström, J. (1990). *Grundkurs i statistik*. Stockholm: Natur och kultur.
- de Caro, F. (2012). Stories and “Oral History” Interviews - A Thematic Analysis of “Embedded” Narratives. *Western Folklore*. 71:3/4 s. 257-277.
- Eckeskog, H. (2013). *Varför knackar han inte bara på? [Elektronisk resurs] : en studie om arbete med läsförståelse i åk 1-2*. Lic.-avh. Umeå : Umeå universitet, 2013. Umeå.
- Holme, I.M., & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Hörnqvist, M. (1999). *Upplevd kompetens: en fenomenologisk studie av ungdomars upplevelser av sin egen kompetens i skolarbetet*. Luleå tekniska universitet, 1999. Luleå.

Janks, H. (2010). *Literacy and power*. London: Routledge.

Johansson, E. (2005). Etik med små barns ögon. I J. Bengtsson (red.) *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 175-197). Lund: Studentlitteratur.

Läsrörelsen. (2016). *Bekämpa språkfattigdomen. Ge plats för barn!*  
Hämtad 2016-11-10, från:  
<http://www.lasrorelsen.nu>

OECD. (2005). THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES. Hämtad 2016-11-09, från: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

Preddy, L. (2010). *Social readers: promoting reading in the 21st century*. Santa Barbara, Calif: Libraries Unlimited.

Reichenberg, M. (2012). Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige - en översikt. *Acta Didactica Norge*, 6(1), 1-24.

Hämtad 2016-11-03, från:  
<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/1073/952>

Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Rosén, M., Myberg, E., & Gustafsson, J-E. (2005). *Läskompetens i skolår 3 och 4 - en jämförelse mellan 35 länder i Forskning i Fokus nr 21*. (ISSN 1651-4360). Myndigheten för skolutveckling.

Hämtad 2016-12-06, från:  
[http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf1829.pdf%3Fk%3D1829](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf1829.pdf%3Fk%3D1829)

Sanden, S. (2012). Independent reading: Perspectives and Practices of Highly Effective Teachers. *Reading Teacher*. 66(3), 222-231. doi: 10.1002/TRTR.01120

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21:4, 360-407.

SBU. (2014). *Bilaga 11. Allmänt om forskningsansatser med kvalitativ metod*. Statens beredning för medicinsk utvärdering.

Hämtad 2017-01-12, från:  
[http://www.sbu.se/globalassets/ebm/metodbok/sbushandbok\\_bilaga11.pdf](http://www.sbu.se/globalassets/ebm/metodbok/sbushandbok_bilaga11.pdf)

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

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2013. Stockholm.

Örstadius, C. (2014, 4 juni). Därför kan Pisa-testet vara missvisande. *Dagens Nyheter*. Hämtad 2016-11-02, från:  
<http://www.dn.se/nyheter/sverige/darfor-kan-pisa-testet-vara-missvisande/>

# 9 Bilagor

---

Bilaga 1: *Pilotstudiens* enkät om tyst läsning, sammanställning

Bilaga 2: Medgivandeblankett till målsmän för elever medverkande i studien

Bilaga 3: Intervjuguide, elever

Bilaga 4: Intervjuguide, lärare

## 9.1 Enkät: Några frågor om läsning i skolan

Kön: \_\_\_\_\_

Ålder: \_\_\_\_\_

Språk ni pratar hemma (kan vara flera): \_\_\_\_\_

Först en fråga om varför du tror att du ska läsa böcker i skolan. Välj ett svar någonstans mellan att du håller med helt och att du inte håller med alls.

Jag ska läsa böcker i skolan för att:

	Håller med helt	Håller delvis med	Vet ej	Håller inte med	Håller absolut inte med
Det står i Läroplanen					
Lära mig nya ord					
Få lugn och ro en stund					
Öva på att förstå en text					
Bli bättre på att stava					
Bli bättre på beskrivningar					
Utveckla min fantasi					

Sedan en fråga om att koncentrera sig vid tyst läsning i klassrummet, när du till exempel ska läsa din bänkbok i svenskan. Om det är svårt att koncentrera sig, vad kan det bero på? Välj ett svar någonstans mellan att du håller med helt och att du inte håller med alls.

Det kan bero på att:

	Håller med helt	Håller delvis med	Vet ej	Håller inte med	Håller absolut inte med
Klasskamrater stör					
Det känns stressigt att läsa i grupp					
Läraren avbryter hela tiden					
Jag inte förstår orden i boken					
Jag tycker böcker är tråkiga					
Jag inte hinner börja innan tiden är slut					



Den tredje frågan handlar om vad som gör dig lugn. Välj ett svar någonstans mellan att du håller med helt och att du inte håller med alls.

Jag blir lugn av att:

	Håller med helt	Håller delvis med	Vet ej	Håller inte med	Håller absolut inte med
Läsa bok/serietidning					
Se på tv/film/serie					
Promenera					
Ligga på min säng och tänka					
Prata med en kompis					
Sporta (till exempel dans, tennis, fotboll eller judo)					
Spela tv-/dator-/mobilspe					

Och till sist några frågor om dina egna läsvanor:

Tycker du om att läsa böcker? \_\_\_\_\_

Läser du böcker på fritiden? \_\_\_\_\_

Läser du böcker på andra språk än svenska? \_\_\_\_\_

Tack för dina svar!

/Oliver

## 9.2 Medgivandeblankett till målsmän för elever

Hej vårdnadshavare till elev i klass 5A och 5B!

Jag heter Oliver, läser sista terminen på lärarutbildningen vid Göteborgs universitet och ska nu skriva min examensuppsats om läsning i skolan. Till min studie vill jag intervjua elever och behöver vårdnadshavares medgivande. Ditt barns deltagande är frivilligt och jag garanterar anonymitet - namn på elever och skola kommer att bytas ut i texten.

Jag bifogar blankett för påskrift nedan. Skicka den med ditt barn till skolan, så kan ansvarig lärare vidarebefordra informationen till mig.

Tack på förhand!

Vänligen,  
Oliver Alderholm

Har ni några frågor om studien?

Kontakta mig på:

[gusaldpe@student.gu.se](mailto:gusaldpe@student.gu.se)

---

Jag godkänner att mitt barn medverkar i studien

Jag godkänner inte att mitt barn medverkar i studien

Vårdnadshavares underskrift:

Barnets namn:

---

Datum:

---

## 9.3 Guide till elevintervjuer

Tycker du om ämnet svenska? *Vad tycker du mest om med svenska?*

Tycker du om att läsa böcker?

Brukar du läsa på fritiden? *Läser de andra i din familj? Blev du läst för när du var mindre?*

Läser ni bänkbok i skolan? *Vad tycker du om det? Tycker du att ni borde göra det mer/mindre? Varför?*

Hur upplever du aktiviteten? *Hur mår du av aktiviteten?*

Hur går valet av bok till?

Vad tror du är anledningen till att ni ska läsa bänkbok i skolan? *Kan du komma på fler anledningar?*

Är du bra på att läsa? *Får du bra självkänsla av att läsa?*

Vad är att vara bra på att läsa, enligt dig? *Vad tror du har gjort dig till en bra läsare? eller Vad får du göra för att öva på att bli bättre på att läsa?*

Hur följs den tysta läsningen upp av läraren? *Får du svara på frågor om din bok?*

Brukar ni berätta för varandra i klassen om det ni läst? *Vad tycker du om det? Skulle du vilja göra på något annat sätt?*

Vad kan vara svårt/tråkigt/jobbigt med att läsa bänkbok i skolan? *Tycker du att det kan vara svårt att koncentrera sig på boken? Varför?*

Om jag säger att man blir lugn av att läsa, vad säger du då?

Har du något du vill lägga till om läsning?

## 9.4 Guide till lärarintervjuer

Vilken utbildning har du?

Hur många år har du arbetat som lärare?

Internationella tester som PIRLS och PISA alarmerar om elevers minskade läsförmåga - hur ställer du dig till det? *Ser du den utvecklingen bland elever du möter?*

Spontant och generellt: Vad kan man som lärare vidta för åtgärder för att bättra elevernas läsförmåga?

Använder du dig av tyst läsning i din undervisning? *Varför?*

Planerar du aktiviteten tyst läsning på något sätt? *Hur?*

Hur ofta och länge läser eleverna tyst i klassrummet?

Hur går det till när ni har tyst läsning?

Läser eleverna både skönlitteratur och facklitteratur tyst? *Får de läsa serietidningar?*

Hur går valet av litteratur till? *Väljer eleverna själva? Väljer eleverna fritt eller har de ett urval av böcker?*

Hur upplever du att valet av bok fungerar?

Vad anser du vara det bästa med tyst läsning?

Ser du några nackdelar i samband med tyst läsning?

Hur tror du att eleverna upplever aktiviteten tyst läsning?

Hur arbetar du i klassen för att utveckla elevernas läsförståelse?

Vilka faktorer anser du påverkar läsförståelsen hos eleverna?

Vad anser du utvecklar läsförståelsen hos eleverna?

Vilken anser du vara den största utmaningen då det gäller läsning?

Hur bedömer du elevernas läsförmåga?

Har du något du önskar tillägga i fråga om läsning?