



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Skönlitteraturen i skolan

*- en studie av hur skönlitteratur används i
läsundervisningen*



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Marie-Louise Erkenstam
Lena Koskelainen
Speciallärarprogrammet
Ämnesspecialisering mot
Språk-, skriv- och läsutveckling



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SLP610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2018
Handledare: Marianne Dovemark
Examinator: Staffan Stukát
Kod: VT18-2910-252-SLP610

Nyckelord: Skönlitteratur, skolbibliotek, ordförråd, ordförståelse, läsförståelse, läsintresse och läsmotivation.

Abstract

Syfte och frågeställningar:

Uppsatsen har som syfte att belysa hur lärare och elever använder skönlitteratur samt hur läsning av skönlitteratur uppfattas av de samma.

Frågeställningar som behandlas i studien är:

Hur används skönlitteratur i de studerade klassrummen?

Var hämtar elever och lärare inspiration till val av skönlitteratur?

Hur uppfattar elev och lärare läsundervisningen och elevens egen tysta läsning?

Datansamling har skett genom observationer och intervjuer med två lärare samt sex elever i årskurs tre och fyra.

Under studiens gång har vi erfårit hur viktig lärarens roll som litteraturförmedlare är och hur hans eget intresse för litteratur präglar sättet och tiden som läggs på skönlitteratur i undervisningen. Det har även blivit tydligt att en stor del av elevernas relation till böcker beror på kompisars intresse och föräldrars inställning.

Samverkan mellan lärare och bibliotekarie anser vi vara något som skulle kunna utvidgas och ett skolbibliotek borde finnas på varje skola. Detta är än så länge en ouppfylld förhoppning och förutsättningarna ser olika ut på våra studerade skolor vilket vi, genom kollegiala samtal, även uppfattar vara tillståndet på skolorna i stort i Sverige.

Förord

I arbetet med vår uppsats har vi haft stor tillit till varandras förmågor och många givande diskussioner. Detta har gjort att vi båda kunnat skriva parallellt och känna delaktighet i arbetet; en växelverkan där vi har turats om att driva arbetet framåt.

Allmänt om bakgrunden till uppsatsen, inledningen och avsnittet benämnd skolbiblioteket har Marie-Louise skrivit. Skönlitteraturen då och nu har Lena tagit ansvar för samt även för teori och metod-delen. Studiens genomförande har vi var och en tagit ansvar för våra separata delar men med ett gemensamt fokus vilket presenteras i resultat och analys. Därefter gjorde vi tillsammans en övergripande sammanställning och analys. I de övriga avsnitten och i uppsatsen i stort har vi deltagit i varandras ansvarsdelar genom att läsa igenom, justera och ge konstruktiv kritik. På så sätt har vi båda känt ansvar genom arbetets gång.

Vi vill tacka vår handledare Marianne Dovemark för stort tålamod och stöd genom tankar, ifrågasättande och idéer om vår uppsats så att vi reflekterat över vårt sätt att tänka och arbeta. Givetvis skickar vi ett tack även till de övriga medlemmarna i handledningsgruppen Linda, Maria och Åsa, för många idéer och uppslag. Vi har fått ta del av varandras arbeten under skrivprocessens gång och detta har utvecklat våra tankar samt fört vårt arbete framåt.

Sist men inte minst ett tack till våra familjer som haft tålamod och förståelse för två fruar och mammor som behövt ägna många helger åt att fundera, läsa och skriva.

Marie-Louise Erkenstam och Lena Koskelainen
Maj 2018

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	1
Innehållsförteckning	1
1. Inledning	3
2. Bakgrund	4
2.1. Tidigare läroplaner och dagens läroplan	5
3. Syfte och frågeställningar	7
4. Definition och presentation av begrepp	8
4.1. Skolbibliotek.....	8
4.2. Skönlitteratur.....	9
4.3. Begrepp relaterade till undervisningen.....	10
4.3.1. KASAM.....	10
4.3.2. Motivation.....	10
4.3.3. Scaffolding	10
5. Tidigare forskning	11
5.1. Språkutveckling och läsmotivation	12
5.2. Specialpedagogiska insatser	14
6. Teori och metod	15
6.1. Teori	15
6.2. Metod.....	15
6.2.1. Observation.....	15
6.2.2. Intervju.....	16
6.3. Urval.....	18
6.4. Kvalitativa aspekter.....	19
6.5. Etiska aspekter	19
7. Resultat och analys	20
7.1. Läsundervisning i de studerade klassrummen	20

7.1.1.	Tillhandahållande och val av skönlitteratur	25
7.1.2.	Inspiration och upplevelse av skönlitteratur i de studerade klassrummen	27
8.	Diskussion.....	29
8.1.	Metoddiskussion	29
8.2.	Resultatdiskussion	30
8.2.1.	Läsundervisning i de studerade klassrummen	30
	Sammanfattning.....	34
	Förslag till vidare forskning	35
9.	Referenslista	36
10.	Bilagor	41
	Bilaga 1.....	41
	Missivbrev.....	41
	Bilaga 2.....	42
	SIOP-baserat auskultationsprotokoll	42
	Bilaga 3.....	43
	Stödfrågor till intervju med lärare.....	43
	Bilaga 4.....	44
	Stödfrågor till samtal med elev.....	44

1. Inledning

Att lära sig läsa tillika förstå det vi läser är en process som pågår hela livet och i dagens samhälle är vi beroende av att förstå och kunna tolka texter i olika format och sammanhang. En konstant våg av ord sköljer över oss och det är svårt att sälla mellan det som är viktigt eller oviktigt i stort, det som är viktigt för just mig och det som enbart är för nöjes skull. Vare sig det är digitalt på en surfplatta, dator eller mobiltelefon eller i pappersformat såsom blanketter, posters och böcker. Vi måste alla förhålla oss till det skrivna ordet. Elever möter texter i reklam, i böcker, tidningar, datorspel, sociala medier och internet. Skolan har ett ansvar i att lära ut strategier i hanteringen av detta och ge varje elev ett så stort ordförråd och en så bred ordförståelse som möjligt. I läroplanens kursplan för svenska (Skolverket, 2016) finns följande målbeskrivning:

Genom undervisningen i ämnet svenska ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att

- formulera sig och kommunicera i tal och skrift,
- läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften,
- anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang,
- urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer, och
- söka information från olika källor och värdera dessa. (Skolverket, 2016, s. 247, 248)

För att uppnå ovan ställda mål behöver skolan, som vi ser det, ett skolbibliotek eller liknande som tillhandahåller den litteratur där eleverna ges möjlighet att utveckla de förmågor som beskrivs. I vår yrkesutövning som klasslärare, speciallärare och skolbibliotekarie har vi upplevt att alltför många skolbibliotek enbart fungerar som "bokhyllor" där de elever som är intresserade hämtar och lämnar böcker själva, utan tillgång till hjälp från någon vuxen med adekvat utbildning. Eleverna får inte hjälp med att välja litteratur som är på rätt individuell nivå och heller inte hjälp med lässtrategier. Skolbiblioteket blir en främmande och ointressant plats för de elever som självmant inte läser samt för de elever som har lässvårigheter. Karlsson och Roxling (2007) skriver i sin magisteruppsats en sammanfattning av krav som bör vara uppfyllda om ett skolbibliotek ska kunna fungera på bästa sätt för elever i deras läs- och kunskapsutveckling. De poängterar att skolbiblioteket bör finnas tillgängligt, placerat i centrum av skolan och bemannat under hela skoldagen. Vidare skriver de att bibliotek och skola bör ha samma mål och finnas tillgängligt i direkt anslutning till undervisningen, vara integrerat i skolan och ha tillgång till ny teknik, samt ha material som går att anpassa till olika behov.

Skönlitteraturen är en viktig del i skolans värld, inte enbart som läromedel utan även som läsning för nöjes skull på raster och när det blir lite lektionstid över. Läsforskarna Cremin, Mottram, Collins, Powell och Safford (2014) ledde ett läsprojekt under ett år utifrån fri läsning och myntade begreppet "reading for pleasure". Vi har sett att det finns olika sätt att förhålla sig till den så kallade tysta/fria läsningen. Hur man ska använda sig av tyst/fri läsning i klassrummet och betydelsen av densamma för eleverna uppfattas olika av lärare. Med tyst/fri läsning menas i denna text de tillfällen i undervisningen som eleverna läser i en kapitelbok.

Våra funderingar runt dessa ämnen har i informella samtal med kollegor och elever gett fler frågor än svar och utifrån detta har vi skapat våra frågeställningar om hur skönlitteraturen används i klassrummet och hur läsundervisningen och den tysta läsningen uppfattas.

2. Bakgrund

Vi har under en tid blivit matade med information om försämrade resultat, främst genom media, från svenska elever i PISA-mätningarna (Program for International Student Assessment) gällande läsförståelse. PISA är en kunskapsutvärdering, som går ut på att utvärdera hur elever i olika länder är rustade inför framtiden när de går ut skolan. Projektet drivs av OECD. Mätningarna genomförs vart tredje år och projektets mål är att testa och utvärdera elevers prestationer runtom i världen, för att kunna åstadkomma bättre pedagogiska metoder och därmed bättre resultat. År 2015 vände dock den negativa trenden för svenska elever och vi är nu tillbaka på samma nivå som 2009 och eleverna gör bättre ifrån sig än OECD¹-genomsnittet. Sverige är ändå inte uppe i samma nivå som när vi låg i topp. En stor del av OECD:s verksamhet är att utvärdera och jämföra de olika medlemsländernas politik och riktlinjer och OECD lyfter även fram lärarrika exempel inom olika områden. Vidare har OECD en statistikdatabas med fakta om medlemsländernas verksamhet och ger ut årliga rapporter. Nu är inte PISA-mätningarna (Skolverket, 2016:450) den enda indikatorn på att ord- och läsförståelse försämrats. Vid samtal och diskussioner med lärarkollegor tycks den gängse inställningen vara att elever läser mindre och sämre, har ett begränsat ordförråd och sämre läsförståelse än vad de haft tidigare. Detta bekräftas även i Skolverkets utvärdering av senaste PIRLS²-undersökningen (Skolverket, 2017). Enligt Skolverket (2017) finns en rad faktorer som bidrar till detta; minskad lärartäthet, otillräcklighet i lärarutbildning om hur arbetet med språk-, läs- och skrivutvecklande arbete bör se ut, man använder sig inte av forskningsresultat i arbetet. Sverige har ett ökat antal elever i grundskolan med annat modersmål än svenska och ett förändrat och bredare användningsmönster när det kommer till litteratur och medier.

Ett rikligt ordförråd och god ordförståelse är en viktig del i att kunna ta till sig vad som händer i världen och i närmiljön, kunna tolka samhällsinformation på ett adekvat sätt och kunna se sin omvärld ur ett kritiskt och analyserande perspektiv. Att ordförråd och läsförståelse ökar med mängden litteratur man läser är en etablerad uppfattning (Lundberg, 2010). Människor som förkovrar sig genom läsning får ett försprång jämfört med de som inte läser, med en vidgad världsbild och genom detta en mer mångfasetterad förmåga till förståelse för andra människor i ett både globalt, lokalt och historiskt perspektiv. På liknande sätt gör Jönsson (2007) gällande att läsning inspirerar till fantasi, ger kunskap och insikt.

¹ OECD betyder Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling eg. Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD har för tillfället 35 medlemsstater.

² PIRLS står för Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS är utformat för att mäta barns läskunnighet.

PISA-mätningarna (Skolverket, 2016:450) och PIRLS-undersökningen (Skolverket, 2012:381; 2017) visar på en nedåtgående trend angående läsvana och ordförståelse och detta är en fara för den enskilda individen och en svårighet från skolans sida att uppfylla sin dubbla roll som kunskaps- och demokrati-förmedlare.

Läsförståelse är en förutsättning för att kunna ta till sig kunskap och på så sätt bli en aktiv del av ett demokratiskt samhälle. Att hela tiden effektivt kunna tillägna sig kunskap, att kunna söka och lokalisera relevant kunskap, och att kunna använda den för att uppnå egna mål, blir därför en central kvalifikation för medborgarna i ett modernt samhälle. (Arnback, 2003, s 19).

2.1. Tidigare läroplaner och dagens läroplan

I ett historiskt perspektiv blickar vi tillbaka på några av skolans tidigare läroplaner (Skolöverstyrelsen, 1980) inklusive kursplan (Skolverket 2000). Vad säger dessa om läsning av skönlitteratur, läsintresse, egna intressen, motivation och självkänsla? Redan i 1980 års läroplan nämns att man ska spinna vidare på elevens egna intressen och där står:

det finns alltid en spänning mellan elevernas upplevda behov och intressen och de kunskaper de behöver på sikt för att kunna fungera i samhället i övrigt. Det är skolans uppgift att söka brygga över denna motsättning och utnyttja drivkraften i elevernas spontant upplevda kunskapsbehov för orientering inom vidare områden.

(Skolöverstyrelsen, 1980, s.15)

Läsning av skönlitteratur bidrar även till att förstå sig själv som individ, att möta olika karaktärer och händelser genom böcker öppnar upp för en vidgad självbild och ger hjälp att förstå de egna tankarna och känslorna. I Lgr 80 nämns:

En människas språk hänger nära samman med hennes personlighet och livssituation om det sambandet bryts, blockeras utvecklingen av både språk och personlighet. Därför är det ett viktigt mål för svenskundervisningen att stärka elevernas självkänsla, så att de som vågar yttra sig och stå för sina åsikter. Arbetet bör därför utgå från det språk och de erfarenheter eleverna har.

(Skolöverstyrelsen, 1980, s.133)

Läsintresset är inte tydligt i läroplanen för grundskolan och därför inte i fokus i undervisningen trots att elevens läsning gynnas av ett läsintresse. I Lgr 80 – (Skolöverstyrelsen, 1980, s.133), står det att ”de ska få erfara att litteraturen är en källa till kunskap och glädje”. Det står vidare att:

Litteraturläsningen i skolan och hemmet skall syfta till att skapa ett bestående bok- och läsintrasse ... möten med människor i litteraturen skall ge dem lustfyllda upplevelser av skönhet, humor och spänning men också ge dem perspektiv på sig själva i förhållande till deras egen och andras livssituation

(idio, s.134)

I en forskningsantologi (SOU 2012:20) om bokläsningens villkor nämns att vid den tidigare läroplansrevideringen som pågick runt 1999 var synen på litteratur tydligt knuten till kulturen och formulerades så här:

Skönlitteraturen bär en del av vårt kulturella arv och förmedlar kunskaper och värderingar. Litteraturen fungerar som ett kitt i en kulturgemenskap och skolan har ett ansvar för att lyfta fram den aspekten.

(SOU 2012:20, s.168)

När sedan kursplanen publicerades blev formuleringen inte lika poetisk utan mer vardagsnära.

Arbetet med språket och litteraturen skapar möjligheter att tillgodose elevernas behov av att uttrycka vad de känner och tänker. Det ger gemensamma upplevelser att reflektera över och tala om. Språket och litteraturen är således ämnets centrala innehåll och en källa till kunskap om världen runt omkring oss.

(Skolverket, 2000, s. 98).

I den nu gällande läroplanen i svenska (Skolverket, 2016) formulerar man sig mer precist genom att säga att undervisningen ska stimulera elevernas intresse till att läsa och de ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften. I det centrala innehållet i årskurs 1-3 under rubriken 'berättande texter och sakprosatexter' preciseras det på följande sätt:

- Berättande texter och poetiska texter för barn från olika tider och skilda delar av världen. Texter i form av rim, ramsor, sånger, bilderböcker, kapitelböcker, lyrik, dramatik, sagor och myter. Berättande och poetiska texter som belyser människors upplevelser och erfarenheter.
- Berättande texters budskap, uppbyggnad och innehåll. Hur en berättande text kan organiseras med inledning, händelseförlopp och avslutning samt litterära personbeskrivningar.
- Några skönlitterära barnboksförfattare och illustratörer

(Skolverket, 2016, s. 223)

Mer övergripande och angående demokrati-aspekten sägs följande i den nu gällande läroplanen:

... i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. (Skolverket, 2016, s.9)

... har som uppgift att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.

(Skolverket, 2016, s. 7)

Professor Kåreland (2013) vid Uppsala universitet nämner vikten av forskning gällande hur arbetet med skönlitteratur ska bedrivas i skolan. Förhoppningen är att genom den här studien få en bild av hur lärare och elever ser på läsning i allmänhet och skönlitteratur i synnerhet. Utifrån vår blivande yrkesroll som speciallärare önskar vi få en förståelse för vilka faktorer som behövs för att främja ett läsintresse hos de elever som idag har litet eller helt saknar läsintresse och stötta de elever som har lässvårigheter. I uppdraget som speciallärare ingår bland annat att se på hur en läsutvecklande miljö i och utanför klassrummet kan stärkas. Viljan är att i ett längre perspektiv få en bild av hur specialläraren ska kunna handleda lärare och stötta elever så att det sker en ökning avseende läs- och ordförståelse, ordförråd och läsglädje och på så sätt bryta det utslag som PISA-mätningarna och PIRLS-undersökningarna har gett sken av. Vi har även en förhoppning om att vår studie och de erfarenheter vi får till oss i förlängningen ger fler frågor till praktiken som vi kan koppla till våra verksamheter. Detta för tankarna till aktionsforskning där kunskap om den egna praktiken ligger till grund för förutsättningar att förändra densamma. Karin Rönnerman (2015), professor vid Göteborgs universitet, har utformat en aktionsforskningsspiral där man utgår från den egna praktiken och försöka förändra i syfte att förbättra.

3. Syfte och frågeställningar

Uppsatsen har som syfte att tydliggöra hur lärare och elever använder skönlitteratur i skolan samt hur läsning av skönlitteratur uppfattas av de samma.

Frågeställningar:

Hur används skönlitteratur i de studerade klassrummen?

Var hämtar elever och lärare inspiration till val av skönlitteratur?

Hur uppfattar elev och lärare läsundervisningen och elevens egen tysta läsning?

4. Definition och presentation av begrepp

Här nedan definieras och ges de centrala begrepp som används i studien en mer detaljerad beskrivning och innebörd. Centrala begrepp i studien är: skolbibliotek och skönlitteratur. Vi beskriver även ett antal begrepp relaterade till undervisningen, nämligen KASAM, motivation och scaffolding.

4.1. Skolbibliotek

I bibliotekslagen (SFS, 2013:801) och den nya skollagen (SFS, 2010:800) finns bestämmelser för skolbiblioteket presenterade men det finns ingen precisering av själva begreppet skolbibliotek utan enbart att det skall finnas tillgång till ett och vilka som ska ha tillgång till det. I regeringens förarbete förklaras hur lagen är tänkt att tolkas (Prop. 2012/13:147). Enligt skolinspektionens förtydligande angående skolbibliotek (Skolinspektionen, 2011) ska elever i grundskolan, gymnasieskolan, grundsärskolan, gymnasiesärskolan, specialskolan, sameskolan och de fristående skolorna ha tillgång till ett sådant. Skolinspektionen bedömer att följande ska vara uppfyllda för att eleverna ska anses ha tillgång till skolbiblioteket och utgår från dessa villkor.

Eleverna har tillgång till ett skolbibliotek i den egna skolenhetens lokaler eller på rimligt avstånd från skolan som gör det möjligt att kontinuerligt använda biblioteket som en del av elevernas utbildning för att bidra till att nå målen för denna.

Biblioteket omfattar böcker, facklitteratur och skönlitteratur, informationsteknik och andra medier.

Biblioteket är anpassat till elevernas behov för att främja språkutveckling och stimulera till läsning.
(Skolinspektionen. *Informationsblad*, 2011, s.3)

Skolbibliotekets uppgift är enligt Skolinspektionen (2011) att stötta elevernas lärande och språkutveckling samt stimulera till ett läs- och litteraturintresse. Det ingår i skolans pedagogiska verksamhet som en del av lärmiljön och ska vara anpassat utifrån elevernas behov. Såväl böcker, facklitteratur och skönlitteratur, informationsteknik och andra medier ska finnas tillgängligt (Skolinspektionen, 2011). I och med att skolbiblioteket som begrepp inte preciseras i den nya skollagen (SFS, 2010:800) så uppstår en rad frågor om hur och vad ett skolbibliotek är. Vad, mer precist, ska det innehålla? Hur ska det tryckta och digitala materialet framställas så att det blir inspirerande och stimulerar till läsning och språkutveckling.

4.2. Skönlitteratur

Begreppet skönlitteratur i den här studien definieras som kapitelböcker som märks Hcf³ och Hcg⁴ i biblioteket. I begreppet räknas även läsläror av skönlitterär karaktär in. Årskurs tre i studien använder läsläran ABC-klubben, Nyckeln till skatten, skriven av Mats Wänblad (2017). Vi har tagit fasta på NE:s (2018) definition av skönlitteratur.

Skönlitteratur är en term, ett samlingsnamn för en viss typ av böcker. Ofta är det berättelser som är skrivna med ett konstnärligt mål. Innehållet i böckerna kan vara en fingerad historia men för den sakens skull behöver det inte vara osant. Skönlitterära böcker brukar ställas mot facklitteratur och är en av de populärare kulturformerna. (NE, 2018)

Kåreland (2013) nämner i sin forskning om barnlitteratur att det muntliga berättandet har varit och är viktigt i de flesta delar av världen, så också i Sverige. Sagoberättande och lekande med ord genom rim, verser och ramsor har varit viktiga delar sedan lång tid tillbaka. I slutet av 1800-talet utgavs *Barnkammarens bok* som räknas till en av Sveriges första vers och ramsskrifter. I samband med den fick skönlitteraturen en ny målgrupp; barnet i Sverige. I början av 1900-talet fick Selma Lagerlöf i uppdrag att skriva en läsebok för svenska folkskolan som skulle ge kunskap om Sveriges geografi och då föddes *Nils Holgerssons underbara resa* som gavs ut i två delar. *Nils Holgerssons underbara resa* är en läsebok av skönlitterär karaktär. Dagens läsläror⁵ är uppbyggda på liknande sätt genom att de skapar intresse, igenkännande och har en berättelse som eleverna kan följa genom hela boken.

I början på förra seklet skulle litteraturen göra eleverna till goda samhällsmedborgare. Idag däremot visar läroplanen att läsa ska bidra till att eleverna blir mer empatiska, toleranta och demokratiska, får ett stort ordförråd och en god läsförståelse (Skolverket, 2016). Persson som är forskare på litteraturvetenskapliga institutionen vid Lunds universitet menar att föreställningen om att litteraturen är någonting bra och genom att läsa skönlitteratur blir man en god människa är gällande (2012a, s.16). Perssons tes bekräftar att litteraturen/boken är likt en myt som alltigenom är god och genom att läsa den blir du god.

Persson (2012) tar även upp den diskussion som för drygt tio år sedan togs upp i massmedia angående vilken litteratur, eleverna skulle läsa i skolan. Det var till och med förslag på en obligatorisk litteraturlista, en litteraturkanon, med svenska författare och verk av särskild betydelse, främst med tanke på de äldre eleverna i grundskolan och elever på gymnasiet. Syftet enligt Persson (2012) var att understryka behovet av en 'traditionell bildning', där kunskap i svenska språket och den svenska litteraturen skulle inta högsätet'. En lista skulle ge

³ På bibliotek sorteras böcker efter ett speciellt system som har olika koder s.k. signum. Böcker märkta "Hcf" menas skönlitteratur/kapitelböcker för barn, riktad för åldersgruppen 6 till 9 år.

⁴ På bibliotek sorteras böcker efter ett speciellt system som har olika koder s.k. signum. Böcker märkta "Hcg" menas skönlitteratur/kapitelböcker för ungdom yngre, riktad för åldersgruppen 10 till 12 år.

⁵ Läsläror är likställt med en läsebok med text anpassad i två olika läsnivåer, enkel text, med illustrationer och mer avancerad text med få illustrationer.

en klar signal om vad man skulle ta del av i den gemensamma litteraturskatten. Nu blev detta inte verklighet men starka traditioner och principer för urval och förmedling av skönlitteratur existerar även idag.

De två centrala begreppen, skolbibliotek och skönlitteratur har vi presenterat här ovan med detaljerad beskrivning och innebörd. Här nedan beskrivs ett antal begrepp relaterade till undervisningen, nämligen KASAM, motivation och scaffolding.

4.3. Begrepp relaterade till undervisningen

4.3.1. KASAM

Undervisning och lärande handlar i grund och botten om vikten av att förstå vad som händer, att känna att man klarar av sina uppgifter, samt att ha motivationen att göra det. Det vill säga att ha en **K**änsla **A**v **SAM**manhang - KASAM. Begreppet myntade Aaron Antonovsky (2005) i sin forskning om vad som påverkar hälsan och välbefinnandet. Hans tre ledord kopplade till KASAM är begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

Att förstå ett skeende (begriplighet)

Att kunna göra något åt det (hanterbarhet)

Att finna ett engagemang i att göra det (meningsfullhet)

(Druid Glentows, 2007, s.19)

4.3.2. Motivation

Med motivation menas i denna uppsats både yttre och inre motivation. Yttre motivation innebär att motivering sker utifrån av någon eller något. Den inre motivationen kommer inifrån dig själv eller att du motiveras för dess egen skull. Studier pekar på att yttre motivation kan fungera som katalysator för att uppnå en inre motivation (Wang & Guthrie, 2004). Motivation står ofta i relation till erfarenheter av att lyckas eller misslyckas (Westlund, 2014). Den inre motivationen menar Swalander (2009) har en tendens att minska med stigande ålder.

4.3.3. Scaffolding

Med scaffolding menar vi stödstrukturer och modeller över hur man arbetar kring elever för att få språket att utvecklas (Westlund, 2014) de insatser som kan användas för att stötta elevens lärande. Strategier utvecklas, byts ut och minskas i takt med att eleven utvecklas och hans behov av stöttning ändras.

5. Tidigare forskning

Den forskning som finns kring läsning av skönlitteratur i skolan handlar främst om elever på högstadiet och i viss mån även de lägre stadierna. Karin Jönsson (2007) studerar i sin avhandling *Litteraturarbetets möjligheter* bland annat elevers enskilda, fria läsning i årskurs F-3. Hennes avhandling är intressant i jämförelse med det som framkommer i den här studien då hon kommer till slutsatsen att den fria läsningen egentligen inte är så fri eftersom det organisationsmässigt är svårt att genomföra på ett fritt sätt. Det finns en rad faktorer som begränsar, när och var eleven får läsa styrs av läraren och det faktum att skolan är en institution med ramar att hålla sig inom. Val av litteratur är också begränsat till det utbud som läraren gör tillgängligt. Stöd i val av bok ges ofta, däremot saknas stöd under själva läsningen med avsikten att eleven ska få läsa fritt utan styrning och kontroll. Jönsson (2007) ser också att eleverna inte påverkas av varandra i sitt val av litteratur, de väljer efter egen smak och förmåga. Jönsson poängterar vidare att det är svårt att förstå hur elever väljer och läser egenvalda böcker eftersom läsningen ska vara just fri och drar slutsatsen att det är svårt att organisera den fria läsningen på ett förnuftigt sätt.

Taube, Fredriksson och Olofsson (2015) pekar i sin forskningsgenomgång på att olika sociala läsaktiviteter har visat sig vara motiverande; att ha läsande förebilder i form av vuxna eller kamrater, att läsa tillsammans samt att ha boksamtal och ge och få boktips kamrater emellan (jfr Körling, 2012; Chambers, 2014).

I avsnittet om skolbiblioteket här ovan nämns hur Skolinspektionen kriterier för ett skolbibliotek och Kåreland (2013) och Jönsson (2007) skriver att den nya lagstiftningen i skollagen och bibliotekslagen, där det fastslås hur ramarna kring skolbiblioteket ska vara förskaffade, kan komma att påverka dess roll gynnsamt och göra så att dess verksamhet kan utvecklas. Detta kräver dock att de som styr och som arbetar inom verksamheterna har kunskap om skolbibliotekets roll och intresse för det.

Man bör vara medveten om att de texter som läses i skolan påverkas av lärarens avsikt med texten (Kåreland, 2013). Miljön påverkar, läraren påverkar och hur mottagandet sker hos eleverna påverkar. Det är även angeläget att nämna att läsning i skolan är av en helt annan karaktär än läsning på fritiden poängterar Kåreland vidare, eftersom läsningen på fritiden är på frivillig basis vilket den många gånger inte är i skolan.

Det är angeläget att uppmärksamma och bejaka elevernas erfarenheter, intressen som skapar möjligheter för eleverna att dela med sig (Fast, 2007). Elevernas egna erfarenheter av texter är betydelsefullt att ta i beaktande för att nå fram i sin undervisning. De fasta barn har redan från en tidig ålder en läsförståelse som anskaffats genom tv-program, dataspel, reklam, både på tv och i brevlådan, olika samlar-kort m.m. Ofta värdesätts inte dessa läskunskaper i förskola och skola eftersom läsning där associeras med böcker.

Hur kommer det sig att en del böcker stannar kvar i minnet i både handling och ord, medan andra försvinner rätt så snabbt? Enligt Pontus Wasling (2013), hjärnforskare och neurolog vid Sahlgrenska universitetssjukhuset i Göteborg, så måste det finnas ett känslomässigt intresse hos läsaren, ett så kallat *minnesklister*. Vidare säger han att hjärnan lagrar känslomässiga minnen bättre samt att känsloladdade ord lärs in bättre än andra minnen och ord. Framförallt i åldern 16-24 år så kopplas minnen samman med känslor och detta visar sig sedan bland annat i vår framtida litteratursmak. Det vi läser under gymnasietiden är därför väldigt betydelsefullt för vårt ordförråd, läslust och hur vi tar till oss och ser på saker resten av livet.

Att läsa både regressivt och progressivt är viktigt (Kåreland, 2013, s.172). Med regressivt läsande menas att vårt behov av trygghet och närhet blir bekräftat genom att vi känner igen oss i det som läses. Att läsa progressivt däremot handlar om en längtan efter det okända och det främmande, att genom litteraturen få utvecklas och komma i kontakt med något nytt.

Högläsning avtar ofta under skolåren, ju högre årskurs ju mindre högläsning och under högstadietiden sker det enbart vid unika tillfällen (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2016). Eleverna tros vara så pass skickliga läsare av både skönlitteratur och facklitteratur att de klarar detta själva och då minskas högläsningen successivt. Forskning (Duchain & Mealey, 1993) har dock visat att nyttan av högläsning inte avtar med åldern på eleverna, utan högläsningen ser till att inställningen till läsning och förhållningssättet till olika texter fortsätter att vara positivt. Detta är extra viktigt för elever som är språkligt sårbara, det vill säga elever med autism, språkstörning, dyslexi eller annan språklig svårighet.

I flera forskningsrapporter på internationell nivå såsom tidigare nämnda PIRLS, PISA och forskningsrapporten Promoting Reading to Adults in UK Public Libraries (Kinell & Shepherd, 1998) är man positiv till läsning för nöjes skull och ser många vinster med denna typ av läsning. Förutom ett utökat ordförråd samt bättre ord- och textförståelse framförs förväntningar på att barns och ungdomars egen läsning kan arbeta emot utanförskap, öka förståelsen för andra människors uppfattningar och levnadssätt samt främja lusten till högre utbildning, vilket i längden minskar de sociala klyftorna i samhället. Man ser också att när den fria läsningen ökar så ökar även samhällsengagemanget och förståelsen för hur samhället fungerar (Kulturrådet, 2015). I både en OECD-studie som omfattar 32 länder samt i en stor engelsk studie (Ellis & Coddington, 2013) har man påvisat att ungdomars fritidsläsning och mängden av egen läsning har större påverkan på deras vidare utbildning och sociala status än vårdnadshavarnas sociala status, utbildningsnivå och yrke. Sammanfattningsvis konstateras att desto mer man läser ju mer ökar förmågan att förstå och påverka både sitt eget liv och sin omvärld.

5.1. Språkutveckling och läsmotivation

Enligt den teoretiska modellen "The simple view of reading" (Kamhi & Catts, 2012) handlar läsning om att kunna avkoda bokstäver fonologiskt och kunna förstå grafem och därmed förstå språket. Textens uppbyggnad med början, slut, titel m.m. är också viktig att förstå sig

på för att utveckla läsförståelse (Perfetti, Landl & Oakhill, 2005). Man har konstaterat att direkt undervisning om ord ökar ordförståelsen, och medvetenhet om ords morfologi har positiva effekter på både läsning och elevernas egen stavning (Taube, Fredriksson & Olofsson, 2015). Att ha ett rikt ordförråd underlättar vid förståelse av en text och en läsare behöver känna till minst 90 % av orden i texten för att kunna förstå den (Perfetti, Landl & Oakhill, 2005). Upprepad läsning är en beprövad metod som är till hjälp för att öka medvetenheten i det lästa. Eleven läser en text många gånger och får en igenkänningsfaktor och därmed ökar motivationen. Vinningen med att läsa samma text många gånger är till exempel att nya, okända ord och svårlästa stycken efter ett antal genom-läsningar kan läsas automatiskt (Lundberg, 2010).

För att elever ska kunna utvecklas till effektiva och goda läsare krävs inte bara förmåga utan också en vilja att läsa. Motivation för läsning visar på hur mycket en elev läser och ju mer eleven läser desto mer kommer elevens läsförståelse att öka. Linda Gambrell (2011) har utformat sju regler för att skapa läsmotivation utifrån sin forskning inom området *reading engagement* – läsengagemang. Inom fältet *reading engagement* studeras läsning hur människor socialiseras in i olika läsroller (Ellis & Coddington, 2013). Reglerna är menade för litteraturundervisningen i skolan men kan även användas vid läsning som sker hemma och på fritiden. Nedan finns en sammanfattning gällande Gambrells (2011) artikel:

- För eleven relevanta läsuppgifter och läsaktiviteter skapar motivation. När det finns koppling mellan det lästa och elevens eget liv blir det mer intressant att läsa vidare och förstå texten.
- Ett brett utbud av olika sorters litteratur såsom böcker i olika genrer, internet-material och tidningar visar eleven att läsning är berikande, viktigt och meningsfullt.
- Ju mer tid eleven får ägna åt läsning ju mer motiverad blir hen.
- Att eleven själv har möjlighet att välja vad och hur hen ska läsa skapar motivation.
- Genom social interaktion kring läsning skapas motivation. Att samtala om en text, dela böcker med varandra och gå till biblioteket och låna tillsammans är lustfyllt och skapar nyfikenhet.
- Motivation skapas när texten är tillräckligt utmanande för varje elev. Den ska inte vara för svår så att eleven slutar att läsa men heller inte så lätt att det blir tråkigt.
- läsfrämjande klassrumsmiljö En med verbal scaffolding genom konstruktiv och stödjande kritik och inredning som lyfter fram texters värde ger motivation.

Läsattityd och läsintresse är två begrepp som bör nämnas i samband med läsmotivation. Med läsattityd menas elevens känslor och förhållningssätt gentemot läsning. Med läsintresse menas de olika ämnen och genrer som man tycker om. Guthrie, Wigfield och Von Secker (2000) menar att motivation spelar en viktig roll för läsningen. De poängterar att den så kallade "Matteuseffekten" kan få de elever som har låg motivation att läsa mindre och de blir därmed automatiskt sämre på att läsa och förstå, medan de som har hög motivation läser mer och blir bättre läsare. Motivationen blir den inre drivkraft som ger läslust. Då ökar de som har denna högre motivation sitt ordförråd samt förbättrar sin läsförståelse och läshastighet. Lär man sig läsa snabbt och läser mycket får man alltså bättre läsflyt och ökat läsintresse. Har eleven

svårigheter med läsinlärningen blir attityden att undvika läsning i den mån det går, samt välja litteratur som är lättläst och inte driver på elevens utveckling. Detta för med sig att de elever som behöver mest träning ofta får minst.

Varför minns vi vissa böcker bättre än andra – och hur kan man göra för att lägga orden på minnet? Enligt hjärnforskaren Pontus Wasling krävs det känslomässigt engagemang för att minnen ska bevaras en längre tid.

När vi nämner motivation kopplar vi det även till det kända begreppet KASAM. I projektet HELA⁶ nämner Krafft Helgesson (2017) om vikten att känna sig inkluderad för att hitta motivation och känna en tillhörighet.

En hög känsla av sammanhang innebär en begriplig, hanterbar och meningsfull verksamhet för elever i hela dess sammanhang. Det är eleven själv som avgör graden av känsla av sammanhang. Alla behöver känna lust och motivation i lärandesituationen. (Krafft Helgesson, 2017, s.38).

Då intresset ökar, ökar även motivationen, vilket innebär att läsning och attityd till läsning får en positiv effekt.

5.2. Specialpedagogiska insatser

Forskning visar att tidiga individuella insatser är av största vikt för att alla elever ska komma igång med sin läsning och kunna delta i det gemensamma med bibehållen god självkänsla (Wolff, 2009). Wolff, som är läsforskare vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet menar att perioder av intensiva en-till-en-satsningar, där en elev lämnar klassrummet för att träna extra tillsammans med speciallärare i avskildhet, är ett effektivt arbetssätt för elever med försenad läsutveckling. Skollagen är också tydlig med att elever som riskerar att inte uppnå kunskapskraven skyndsamt ska ges stöd (SFS 2010:800). Sådana insatser på individnivå, där en elev särskiljs för att "åtgärdas", kan ur specialpedagogisk synvinkel härröra till det kategoriska perspektivet där eleven ses som bärare av problemet (Ahlberg, 2015) och man har ett kortsiktigt tidsperspektiv på insatser för eleven. I motsats till det kategoriska perspektivet står det relationerna perspektivet där elevens problematik inte är det man fokuserar på, utan hur elevens individuella behov bemöts av omgivningen. Fokus ligger här på kommunikation, samspel och relationer och tidsperspektivet är långsiktigt.

⁶ HELA var ett projekt i fyra kommuner tillsammans med Navet Science Center i Borås som pågick under ett och ett halvt år, 2016 och 2017, på 23 skolor. Där fokus var att bygga trygga relationer genom begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

6. Teori och metod

6.1. Teori

Vi utgår från en sociokulturell teori där ser man språk och kommunikation som en förutsättning för elevers utveckling och lärande sker i samspel med omgivningen (Ahlberg, 2015, s.146). Eleverna lär sig i ett språkligt sammanhang tillsammans med klasskamrater och lärare och undervisningen präglas av ett inkluderande arbetssätt. Ahlberg (2015, s.150; Dysthe, 2003) knyter an till Vygotsky och den proximala utvecklingszonen. Denna zon är en zon där eleven med någon annans stöttning kan göra något som ligger utanför hans egen kunskapszon. För att nå den proximala utvecklingszonen behöver eleven alltså uppmuntran och hjälp från någon annan i omgivningen. Denna utvecklingszon flyttas sedan ett steg framåt.

När det gäller eventuella specialpedagogiska insatser är det relationella perspektivet involverat (Ahlberg, 2015) genom en inkluderande undervisning på gruppnivå som ger alla elever möjlighet att delta utifrån sin förmåga i gemensamma lässtimulerande aktiviteter. Dessa aktiviteter är utgångspunkten där ömsesidig påverkan och det sociala samspelet betonas, vilket är samstämmigt med det sociokulturella perspektivet. Motsättningar mellan strävan efter inkluderande undervisning och behovet av insatser av mer särskiljande karaktär är exempel på ett dilemma som finns inbyggt i utbildningssystemet och som skolor måste hantera och lösa i vardagen. Nilholm (2007), professor i pedagogik, benämner detta som dilemmaperspektivet.

6.2. Metod

Metoden för vår studie är kvalitativ och inspirerad av en fenomenografisk ansats, vilket har varit vår inspirationskälla och legat till grund för vårt arbete. Vi har haft en önskan att gestalta och förstå mer än att förklara och förutsäga och vår ambition är att studera hur något *uppfattas vara* snarare än *hur något är*. Studien har därmed ett vad- och hur-fokus och beskriver olika aspekter av samma företeelse (Stukát, 2011). Kroksmark (2007) hävdar att inom fenomenografin identifierar man olika sätt *att tolka, erfara* och letar efter *likheter* och *skillnader* i hur händelser och saker uppfattas. Den visar hur svaret på våra frågeställningar ses ur respondenternas synvinkel och sammanfattningsvis uppfattas av oss. Det är en ansats som utvecklats och används inom pedagogisk forskning och är således ofta knuten till frågor inom pedagogik (Larsson, 2005).

6.2.1. Observation

Vi har genomfört observationer för att komma nära in på praktiken och fånga de mekanismer och föreställningar som levs ut av respondenterna (Fangen, 2017). Vid observationerna har vi gjort anteckningar direkt eller i nära anslutning till observationen. Vi valde även att göra

ljudinspelning vid observationerna för att underlätta vid sammanställning och analys av den empiriska datan.

Vid observationerna förde vi anteckningar. Bryman (2011) anser att det är viktigt att forskaren gör just fältanteckningar då det annars kan vara svårt att minnas vad som observerats. Vidare menar Bryman att det är viktigt att varje forskare har strategier för hur dessa fältanteckningar ska utföras. En del föredrar, enligt Bryman, att göra anteckningar i samma stund som de observeras medan andra gör det i efterhand. Ett alternativ är, enligt Fangen (2017), att spela in för att lättare kunna memorera innehållet i det som kom fram i studien. Fangen (2017) menar vidare att det finns fördelar med observationer jämfört med andra metoder eftersom de ger förstahandsinformation. Dessutom, menar författaren, möjliggör metoden att informationen kan inhämtas under flera tillfällen och gör att man som forskare kommer närmare det man önskar undersöka.

Under del av observationerna har vi gjort ljudinspelning med iPad respektive med mobiltelefonens ljudinspelning för att kunna kontrollera och avlyssna att uttalanden har uppfattats korrekt. Vi har med andra ord kompletterat våra anteckningar med avlyssning av de genomförda ljudinspelningarna och transkriberat valda delar. I direkt anslutning till de genomförda observationerna, när data var så aktuellt som möjligt, sammanställde vi vårt material för respektive skola.

6.2.2. Intervju

Vi har genomfört två djupintervjuer med två lärare, vilket är en vanlig metod inom fenomenografin (Kroksmark, 2007). Därefter ett antal halvstrukturerade intervjuer med elever om de funderingar som uppstått vid de tidigare observationerna och deras egna tankar kring skönlitteratur och läsning.

6.2.2.1. Djupintervju

Vid studiens två djupintervjuer har vi gjort anteckningar och ljudinspelningar med iPad respektive med mobiltelefon. Detta har gett oss en tillförlitlighet i studien med tanke på att intervjuerna har kunnat avlyssnas när det har behövts och därmed har det funnits möjlighet att kontrollera uttalanden flera gånger. Vid en djupintervju läggs vikten vid att skapa en miljö där intervjupersonen känner sig bekväm och säker. I vårt fall bekväm nog att prata om sin undervisning och våga lämna ut sina tankar om den (Kvale & Brinkmann, 2014). Detta gjordes med frågor som stöd (bilaga 3) angående hur de intervjuade lärarna ser på och arbetar med skönlitteraturen i undervisningen.

6.2.2.2. Halvstrukturerad intervju

Halvstrukturerade intervjuer liknar ett vardagssamtal men med den skillnaden att den har ett uttalat syfte vilket Kvale och Brinkmann (2015) hävdar är en förutsättning för denna typ av intervju. Med anknytning till vårt syfte så har vi använt oss av en intervjuguide (bilaga 2) med

fokus på våra frågeställningar. I intervjun har vi utgått från dessa frågor men eftersom det är en halvstrukturerad intervju så har vi haft möjlighet att omstrukturera och ställa följdfrågor under tiden för att få mer utvecklade svar.

Under intervjuerna, nämligen djupintervjuerna och de halvstrukturerade intervjuerna, har vi gjort ljudinspelningar med iPad respektive med mobiltelefon för att kunna kontrollera och avlyssna att uttalanden har uppfattats korrekt. Vi valde att transkribera vissa delar av intervjun och noterade tidsangivelser för att kunna verifiera det sagda vid behov. En sammanfattning av studiens insamling av data se figur 6.1.

hur/på vilket sätt?	vem/vilka? och antal
deltagande observation	fyra observationer, två vid klassrums-lektioner och två vid biblioteksbesök (två besök var)
djupintervju lärare	två lärare (en var).
halvstrukturerad intervju med elev	sex elever (tre elever var), benämns elev 1, elev 2, elev 3, elev 4, elev 5 och elev 6 i texten.

Figur 6.1 Tabell över hur studiens insamling av data med vem och antal.

Sammanfattningsvis genomfördes studien i två klasser på de två skolorna under fyra lektioner där undervisningen på något sätt utgick från skönlitteraturen och där syftet var att studera lärarnas förhållningssätt och arbete, samt hur de utformat klassrummet. För att få fatt i lärarnas uppfattningar av skönlitteratur och dess funktion i klassrummet samt elevers tankar kring upplevelsen av skönlitteraturen gjorde vi klassrumsobservationer, djupintervjuer med två lärare samt halvstrukturerade intervjuer med sex elever.

Att kombinera intervjuer och observationer ger, hävdar Fangen (2015) ett underlag för att stärka tolkningarna. Fejers och Thornberg (2016) menar att en process som delas upp och arbetas med ett flertal gånger stärker analysen och därmed resultatet. Ett sådant förfaringsätt liknas vid en fenomenografisk analys. Enligt denna analysform är det positivt och en styrka att vara mer än en när man tar sig an samma datamaterial ett flertal gånger.

6.3.Urval

Vårt urval har varit ett icke-slumpmässigt urval (Trost & Hultåker, 2016) och även ett så kallat bekvämlighetsurval i geografisk mening för att underlätta undersökningen, då vi inte haft möjlighet att resa några längre sträckor på grund av den korta tid vi haft till förfogande för undersökningen. Vårt fokus ligger i åldersspannet 9 - 10 år och har sin utgångspunkt i vår vilja att studera hur läsundervisningen gestaltar sig efter den begynnande läsinläringen och där nästa steg i läsutvecklingen tar vid. Besöken gjordes i en F-6-skola i en årskurs tre och en F-9-skola i en årskurs fyra.

Årskurs tre-klassen består av 28 elever och skolan ligger i ett större samhälle där en stor andel av eleverna bor på landet och kommer till skolan med skolskjuts och flertalet bor i villa, småhus, eller gårdar på landet. Det går ca 250 elever på skolan med två klasslärare i varje årskurs. Vi benämner denna skola fortsättningsvis i studien för Samhällskolan. Den andra skolan är belägen på landsbygden med flera små samhällen på nära håll. Här samsas ca 300 elever i åldershomogena klasser med en klass i varje årskurs, i årskurs 7-9 tillkommer även elever från andra ställen i kommunen. De flesta elever har gångavstånd till skolan, en relativt hög levnadsstandard och bor i villa. Vi benämner fortsättningsvis den här skolan för Landsbygdsskolan.

För att få en bredd i undersöknings-underlaget både gällande elever, lärare och strukturen på undervisning samt hur skolorna är uppbyggda fysiskt och pedagogiskt valde vi två skolor som ser olika ut på flera sätt och där eleverna kommer från olika social bakgrund. En av skolorna saknar skolbibliotek och den andra har ett skolbibliotek. Vi menar att detta kan ge fler vinklingar på våra frågeställningar och en större spridning av åsikter och reflektioner i vårt analysmaterial. En sammanlagd bild avseende urvalet visas i figur 6.2.

Samhällskolan	Landsbygdsskolan
250 elever	300 elever
F-6	F-9
Olika social bakgrund	Medel till hög levnadsstandard
Villa, radhus, hus på landet eller gårdar	Villa
Mer än hälften åker skolskjuts	Ca 90 % har gång- eller cykelavstånd till skolan
Skolbibliotek som även är filialbibliotek	Kommunbibliotek (10 min promenadväg)

Figur 6.2 Tabellen visar undersöknings-underlaget.

6.4.Kvalitativa aspekter

Intervjuerna med lärarna och samtalen med eleverna har kopplats till observationerna. Detta har gjort att trovärdigheten ökat då klassrummet ses som den naturliga miljön och har satts i relation till intervjuerna. Trovärdigheten på studien har stärkts genom att ta vara på de uppfattningar som har framkommit genom våra djupintervjuer med lärare och de halvstrukturerade samtalen med elever, observationerna på fältet och rapporter från Skolverket, Jönssons (2007) avhandling, samt tidigare forskning (Bryman, 2012)

Under intervjuerna har vi gjort ljudinspelningar. Detta har gett en högre tillförlitlighet i studien eftersom hela intervjuerna eller delar av dem har kunnat avlyssnas flera gånger och därmed har vi haft möjlighet att kontrollera att samtliga uttalanden har uppfattats på samma sätt av oss båda. När de olika uppfattningarna och upplevelserna som framkommit under studiens gång går igenom flera gånger ges studien ökad tillförlitlighet och en fördjupad insikt i det som den intervjuade menar (Stukát, 2011).

Då intervjupersonerna som vi baserat vårt resultat på är få, endast åtta stycken, kan det inte antas vara giltigt för alla elever på alla skolor eller alla lärare i Sverige. Detta ifrågasätter studiens generaliserbarhet och det är därför mindre lämpligt att göra generaliseringar utifrån vår data. Enligt Stukát (2011) handlar generaliserbarhet även om hur överförbart studiens resultat är på andra liknande grupper av individer. Utifrån denna aspekt har det gjorts en analytisk generalisering (Kvale & Brinkman, 2017) eftersom det vi fått fram inte är någon absolut fakta utan vi har varit ute efter att vidga vår kunskap utifrån våra frågeställningar. Studiens resultat och analys är med andra ord specifik för detta unika tillfälle och detta gör att den inte är direkt överförbar men vi har diskuterat vår studie med kollegor på respektive arbetsplatser så har de känt igen sig i våra resonemang och har kunnat se samband och relatera till sin egen yrkesutövning. Vårt resultat kan på grund av denna igenkännings-aspekt ha kapacitet att nå utanför vår egen praktik (jmf. Dovemark, 2014, s 118).

6.5.Etiska aspekter

Enligt Vetenskapsrådet (2011) bör forskningsetiska principer följas för att skydda de medverkande i studier av olika slag. Principerna innefattar bland annat informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Ett informerat samtycke (Fangen, 2017) via mail av missivbrev (bilaga 1) till lärare och personlig kontakt där presentation av oss och en öppen redovisning av vår problembeskrivning och vårt syfte har genomförts. Detta för att respondenterna skulle förstå bakgrunden till undersökningen, frågornas natur och eventuella för- och nack-delar med att delta. Förhoppningsvis skapade detta en öppenhet och trygghet som gjort att svaren blivit så explicita och detaljerade som möjligt. Alla elever och även elevernas vårdnadshavare blev muntligt informerade av oss eller lärarna och samtliga elever gav sitt samtycke till att medverka och vårdnadshavarna fick kännedom om att deras barn skulle medverka.

Vi har även varit väl medvetna om den asymmetriska maktrelation som uppstår vid en intervjusituation där vi som intervjuare oftast anses ha större makt (Kvale & Brinkman, 2014) än den som blir intervjuad som kan ge de tillrättalagda svar som den tror vi vill ha. Denna asymmetri i maktrelationen har vi tagit stor hänsyn till framför allt vid våra elevintervjuer där vi, för att skapa en så avslappnad situation som möjligt vid intervjutillfällena, till exempel suttit i soffgrupp i mindre rum i stället för i ett klassrum.

Vi har även tagit hänsyn till respondenternas rätt till integritet och individskydd genom att avidentifiera deras och skolornas namn.

Genom allmänt hållna och icke kontroversiella frågeställningar har de etiska aspekterna varit lättare att förhålla sig till i vårt arbete. Ljudinspelning av observationer och djupintervjuer krävde ur ett etiskt perspektiv, samtycke från föräldrar till de aktuella eleverna, eleverna och lärare som ingick i studien. Vi följer nyttjandekravet genom att den insamlade datan enbart används vid vår analys och kommer att raderas efter examination av uppsatsen. Vi har även informerat de som deltagit i vår studie om att de, vid intresse, har möjlighet att få ta del av uppsatsen efter att den examinerats

7. Resultat och analys

Vi har analyserat vårt insamlade data ur ett fenomenografiskt inspirerat perspektiv, läst igenom datan ett flertal gånger, sökt efter likheter och skillnader i de olika respondenternas åsikter och uppfattningar, kategoriserat och till slut tyckt oss hitta mönster i deras utsagor (Stukát, 2011). Utifrån dessa mönster har vi sorterat och skapat våra egna kvalitativa tolkningar.

Först presenteras observationerna med rubriken 'läsundervisning i de studerade klassrummen'. Studiens intention har varit att tydliggöra hur lärare och elever använder skönlitteratur samt hur läsning uppfattas av lärare såväl som elever i de två studerade klasserna. Genom studiens tre frågeställningar har vi kategoriserat dem och formulerat underrubriker som gestaltar studiens resultat. Underrubrikerna är 'tillhandahållande och val av skönlitteratur' och 'inspiration och upplevelse av skönlitteratur i de studerade klassrummen'. Angående 'läsundervisning i de studerade klassrummen' delas den in på liknandet sätt som uppdelningen av det centrala innehållet i ämnet svenska i läroplanen (Skolverket, 2016) läsa, tala, lyssna och samtala.

7.1. Läsundervisning i de studerade klassrummen

Observationerna på Samhällskolan skedde i årskurs tre. Vid första observationstillfället hade klassen ett dubbelpass med genomgång av veckans läsläxa, där klassen använder ABC-klubben, Nyckeln till skatten, skriven av Mats Wänblad (2017). Alla elever hade var sitt exemplar av läseboken som de tog upp och det första de gjorde var att fundera över rubriken

för det aktuella kapitlet. Med utgångspunkt från titeln gjorde de tillsammans kopplingar till tidigare erfarenheter och därefter läste läraren hela kapitlet högt, detta kapitel är sedan läsläxa under kommande vecka. Vidare gick läraren igenom viktiga begrepp och uttryck ur kapitlet som klassen fick fundera över och diskutera tillsammans. Genomgången avslutades med att klassen ”körläste” första sidan av läsläxan. Alla elever läste ur 3B-boken, som har mer avancerad text än 3A-boken, även de som har läsläxa i 3A-boken. Klassen satt vid genomgången på sina platser vid sex olika arbetsbord i anslutning till whiteboarden och smartboarden. Det arbetsmaterial som hörde till läsläxan fanns i elevernas personliga lådhurtsar och dessa var placerade så att de bildade två öar i klassrummet och på dessa lade läraren även annat arbetsmaterial.

Vid första observationen på Landsbygdsskolan läste klassläraren i en årskurs fyra ett kapitel ur “En liten bok om kärlek” av Ulf Stark (2015), och visade samtidigt både text och bild på whiteboarden så att eleverna hade möjlighet att följa med. De kunde även välja att följa med på sina iPads eftersom boken fanns nedladdad (lånad på kommunbiblioteket) på var och ens iPad. Efter det läste eleverna var för sig vidare i samma bok. Innan dess diskuterades innehåll, illustrationer, meningsbyggnad m.m. från boken och som läsförståelsestrategi använde klassläraren sig av “Läsfixarna”, en metod utarbetad av Barbro Westlund (2012; 2017). Eleverna fick i uppgift att välja ut en mening från texten de själva läst och utifrån denna skrev de om egna tankar och händelser. Denna metod för läsförståelse kallas för “citat och tanke” och tydliggör olika textkopplingar. Då eleverna läste olika fort och således kom olika långt i boken så hade de en bestämd tidsåtgång, i stället för ett bestämt antal sidor, att läsa innan de arbetade vidare med sitt citat. Eleverna valde mellan att läsa på sina iPads eller i fysisk bok (klassuppsättning fanns som var lånad från kommunbiblioteket). Under högläsningen satt alla elever på sina platser, vid bord uppdelade fyra och fyra. Borden var vända mot whiteboarden så att ingen behövde vända sig om för att kunna hänga med. När de läste enskilt fick de sitta var de ville i klassrummet och några satte sig under borden och mot väggarna, men de flesta satt kvar vid sina platser. Miljön i klassrummet var till en läsfrämjande genom att det stod böcker och magasin av skönlitterär art i fönstren och på några av elevernas lådhurtsar. Läraren hjälpte två av eleverna att komma igång efter att de läst, genom att tillsammans med dem sortera ut olika meningar som de gillade och till sist välja en av dessa att arbeta med. Körling (2018, 17 mars) hävdar i sin blogg att ”Det är pedagogens roll. Att ge tankestoff, uppfatta vad barnet tänker och funderar på och bredda och fördjupa. Inte genast kräva nya kunskaper utan fästa frågor vid de barnet redan har. För tanke, kommunikation och lärande.”

Att ha upptäckt glädjen i att läsa, visar vi här genom glimtar från våra studerade klassrum. Hen har precis fått upp sin bok och ska börja läsa då läraren säger att det är dags att lägga ihop. Hen visar stort läsintresse genom att vara helt uppslukad av boken oavsett vad läraren säger. Klasskamraterna börjar lägga ihop och det är förhållandevis tyst i klassrummet när de gör detta även om många rör sig i rummet. Hen sitter närmast kapprummet och klasskamraterna börjar tvätta händerna i andra änden av klassrummet och där ställer klassen även upp sig för att gå på lunch. Hen läser vidare. Det har gått tre minuter sedan de andra gick och tvättade händerna när hen tittar upp och reser sig från stolen, tar tag i boken och fortsätter

läsa medan hen går mot sin låda och slår ihop boken först när hen öppnar lådan för att lägga ned den. Tvättar sen händerna och ställer sig i kön och ser lycklig ut.

Vid nästa glimt är det tyst läsning på morgonen. Alla elever, utom två, har en bok. De två som inte har bok lyssnar på bok via iPaden och följer med i texten på skärmen. Vid detta tillfälle finns både klassläraren och specialläraren närvarande i rummet. Klassläraren går runt och hjälper de som räcker upp handen och specialläraren hjälper en av eleverna med att följa texten i hans bok genom att hålla ett papper under den rad som hen ska läsa. Eleven har precis börjat läsa lite längre texter och är orolig för att inte klara av att möta den ökade mängden ord som det medför. När lästiden är slut så ber klassläraren eleverna att lägga undan sina böcker efter att de läst färdigt den sida de är på. Den elev som får hjälp av specialläraren vill inte lägga undan boken, hen säger att ”jag måste få läsa lite längre för jag fattar ju fast det är många ord, snälla kan vi sätta oss i grupprummet och läsa en stund till” och det gör de. Att här inte bejaka den läslust som visar sig i ögonblicket hade känts väldigt fel, speciellt när man har förkunskap om hur svårt denna elev har för läsning, och här är det viktigt att det finns en flexibilitet hos läraren och ett gott samarbete mellan hen och specialläraren så att läslusten bejakas.

Skönlitteraturen används medvetet i den dagliga undervisningen genom *direkt läsning* exempelvis högläsning, temaläsning, kör-läsning, parläsning och enskild läsning. På skolorna står det *läsning* på schemat tjugo minuter varje dag. På Landsbygdsskolan är två pedagoger närvarande i klassrummet vid fyra av dessa tillfällen, antingen klassläraren och en speciallärare eller klassläraren och en fritidspedagog. Taube et.al (2015) konstaterar att direkt undervisning om ord ökar ordförståelsen och även läraren betonade vikten av att kunna prata om och hitta betydelsen för nya ord som dyker upp i elevernas texter. Det finns en liten whiteboard att skriva upp de nya ord som eleverna möter under den kommande veckan. Dessa ord går igenom några gånger under veckan och man pratar om deras betydelse och användning. Detta sker på liknande sätt i Samhällskolan. Här skrivs orden upp på en liten whiteboardtavla vid sidan av smartboarden där klassens begrepp för veckan skrivs. Där skrivs främst *ord och begrepp* från läseboken upp, men även matematiska begrepp och engelska glosor. Orden tas upp och pratas om vid flera tillfällen under veckan. I klassen arbetar två klasslärare fyra av fem dagar och två assistenter som är riktade till specifika elever. Från varje veckas viktiga ord väljer läraren sedan ut några, som eleverna bygger meningar med hemma i läxa. Under läsningen brukar läraren då och då sätta sig med någon av eleverna och lyssna när hen läser högt en stund.

På Landsbygdsskolan framhöll läraren att det är betydelsefullt att vara närvarande i klassrummet under den tysta läsningen, eftersom det är viktigt att direkt kunna förklara när ord eller innehåll blir svårt för eleverna. När de lämnas ensamma med sin text blir ord- och läsförståelse lidande och det kan skapa en negativ känsla inför läsning och böcker, menar hen

Det är ju lättare att bara hoppa över ett ord som man inte förstår än att vänta tills jag eller någon annan lärare är i klassrummet så att man kan fråga om det. Kanske missar eleven något viktigt om handlingen och så missar eleven chansen att lära sig ett nytt ord, stunden på morgonen som vi har tyst läsning är nog nästan det tillfälle under veckan som vi lär oss mest nya ord. (Lärare, Landsbygdsskolan)

Planerad läsning hemma sker på Landsbygdsskolan genom läsläxa i form av ett läsprotokoll som elev och vårdnadshavare fyller i. Det är ofta som det fattas läsprotokoll när de, en gång i veckan, samlas in. Det visar sig genomgående vara samma elever som inte lämnar in sitt protokoll och vid förfrågan om varför sa läraren att ”dessa elever berättar för mig att deras föräldrar inte läser med dem, så det finns inget att lämna in”.

På Samhällsskolan har alla elever läsläxa varje vecka bestående av ett kapitel i deras läsläsa. Genomgång av läsläxa prioriteras på Samhällsskolan genom att första sidan läses tillsammans i klassrummet, s.k. kör-läsning. Efter kör-läsningen läser läraren resten av kapitlet högt för klassen och vill på så sätt ge eleverna förförståelse på texten. Läsläxan tränas hemma fem gånger under en vecka, de får med sig ett läskort där de fyller i att de har läst och för vem. Veckan därpå tar de med sig sin läsebok och läskort, klasslärarna lyssnar på delar av läsläxan eller så får de läsa för varandra två och två medan de vuxna i klassen cirkulerar och lyssnar på några av eleverna under lästimmern. Det fungerar oftast mycket bra, kommer inte läskort eller läsebok tillbaka till skolan brukar läraren ta personlig kontakt med föräldrarna samma dag.

Båda lärarna berättar vidare att de läser cirka ett kapitel ur en *högläsningbok* någon gång under dagen. I samband med klassens högläsning ges tid att diskutera innehållet i boken och frågor som dyker upp i anknytning till innehållet. Dessa tillfällen är med andra ord tillfällen att *samtala om*, vilket även sker vid boksamtal gällande andra böcker. Läraren i Landsbygdsskolan anser att dessa samtal, som ofta är spontana, tar mycket tid från övrig undervisning. Hen ser ändå att de är viktiga, de berör ofta frågor som är av relevans för eleverna och är ett sätt för dem att komma in på ämnen som inte tas upp annars. Linda Gambrells (2011) forskning inom området *reading engagement*⁷ harmoniserar med ovanstående lärares uppfattning om koppling mellan det lästa och elevens eget liv och att få dela med sig.

Läsundervisning i skönlitteraturens tecken innebär även tillfällen av *lyssnande karaktär* och i båda klasserna sker det först och främst genom den högläsning som vi redan har nämnt, samt genomgång och läsning av läsläxan. Dessa tillfällen sker även då eleverna i båda klasserna delar med sig av dokumenterade och planerade boktips, samt spontant boktips efter att de läst färdigt en bok. Här kunde vi se en tydlig koppling till observationen av biblioteksbesöket på Landsbygdsskolan, böckerna som lånades gjordes det efter tips från klasskompisar och så sker ofta enligt dessa elever.

I arbetet i svenska med en texts uppbyggnad med titel, början, slut m.m. användes skönlitteraturen som *inspiration* till att *skriva* berättelser på Samhällsskolan. Perfetti et al.(2005) hävdar att textens uppbyggnad är viktig att förstå sig på för att på så sätt utveckla läsförståelsen. Eleverna arbetade i grupper där de läste de första meningarna i ett antal böcker och på så sätt fick inspiration till hur en berättelse kan börja, så kallade ”börjor” och var och en valde sedan vilken ”börja” hen ville använda i sin egen berättelse. En elev berättade att många sagor börjar med ’det var en gång’ och efter att de tittat på olika ”börjor” så använde hen mer berättande ”börjor” som till exempel ”Det var en fin vårdag, solen sken och fåglarna kvittrade”. Hen berättar vidare att det är mycket roligare att skriva nu, ”jag har faktiskt använt

⁷ Reading engagement är ett växande forskningsområde internationellt sett där läsmotivation och läsattityder ingår.

mig av någon början som jag har hittat, det är kul”. Genom att modellera och visa (Westlund, 2014) ges eleverna en möjlighet att utveckla sitt skrivande genom att bekanta sig med skönlitteraturen. Diskussionerna utgår från EPA-metoden (*enskilt, par* och *alla*). EPA innebär här att eleverna först ges i uppgift att titta i böcker och välja ut vilken början som man själv tycker bäst om, det vill säga bilda en egen uppfattning (*enskilt*), följt av att diskutera med en kamrat/grupp (*par*) där paret/gruppen ska enas om vilken början de tillsammans tycker är bäst och därefter delar de med sig av vad de kommit fram till i helklass (*alla*). Skönlitteraturen används som *inspiration* även i ämnet bild på Samhällskolan, då bokens framsida inspirerar eleverna till att göra egna framsidor till sina egna berättelser. I Landsbygdsskolan såg vi inga sådana kopplingar mellan hur en berättelse är uppbyggd och läsning av skönlitteratur.

Sammanfattningsvis kunde vi se att skönlitteraturen används medvetet i den dagliga undervisningen genom högläsning och enskild läsning. Läsförståelse fås genom arbetet med ord och begrepp på varierande sätt, vilket gynnar ordförrådet. Att inspirera varandra genom det lästa görs med boktips både muntligt och skriftligt. På Samhällskolan användes även skönlitteraturen som inspiration i skrivmomentet och i egna illustrationer i ämnet bild. Det sammanställda flödesschemat i figur 7.1 visar hur skönlitteratur används i de två studerade klasserna.



Figur 7.1 Flödesschemat visar hur skönlitteraturen används och tillhandahålls i de studerade klasserna.

7.1.1. Tillhandahållande och val av skönlitteratur

Skönlitteraturen tillhandahålls på skilda sätt i de två studerade klasserna, genom att gå till ett skolbibliotek som är placerad i skolan respektive till att gå till det närliggande kommunbiblioteket samt med boklådor i klassrummet för den vardagliga användningen.

Vid den andra observationen på Landsbygdsskolan gick tre elever själva till kommunbiblioteket för att låna böcker att ha i sina personliga lådor i klassrummet. Det tar ungefär tio minuter att gå till biblioteket från skolan och eleverna går utan lärare under lunchrasten när de behöver låna litteratur. De visste i vilka hyllor de skulle leta efter den litteratur de var intresserade av och hur de lånade och lämnade tillbaka vid den automatiska lånedisken. Vid observationstillfället hade de frågor till bibliotekarien angående vilka böcker som fanns av en viss författare och hen hjälpte dem att söka efter dessa på bibliotekets dator och sedan att se efter om de aktuella böckerna fanns inne eller var utlånade. Efter 30 minuter hade de tittat och lånat färdigt. När de kom tillbaka till skolan var lunchrasten precis slut och de hann inte börja läsa i sina böcker utan lade ner dem i sina lådhurtsar. De uttryckte att de gärna börjat läsa i de nylånade böckerna med en gång men då annat stod på schemat så var detta inte möjligt och elevernas läslust blev på detta sätt hindrad.

Eleverna ansåg att det var negativt att behöva gå på sin lunchrast för att låna böcker, de hade hellre sett att detta gjordes under lektionstid. De tyckte ändå att det är positivt att gå med en vän i stället för med hela klassen eftersom det ofta blir lite stökigt när hela klassen går iväg någonstans och då är det svårare att koncentrera sig på det som ska göras. De ansåg också att det troligtvis är lättare att fråga bibliotekarien om hjälp om inte hela klassen är med, ”det är inte så många andra elever på biblioteket på rasten och då kan man prata länge med bibliotekarien” säger elev 6.

På Landsbygdsskolan finns böcker till förfogande i en boklåda som läraren beställer från kommunens bibliotek eller böcker som eleverna väljer ut under egna besök på samma bibliotek. Boklådorna har bibliotekarien på kommunbiblioteket plockat ihop efter förfrågan från klassläraren. De innehåller en blandning av litteratur i önskvärda läsnivåer efter klassens behov. Införskaffandet av bok till tyst läsning skiljer sig också åt i de båda klasserna.

Vid den andra observationen på Samhällsskolan lånade eleverna böcker under lektionstid på skolbiblioteket. Detta sker en gång i veckan och kallas ’läs och lånetimme’. Klassläraren följer hela tiden med den grupp som går till biblioteket. Detta innebar att resterande elever, som under tiden har tyst läsning i sin låd-bok i klassrummet, var utan lärare om man bortsåg från de assistenter som är knutna till specifika elever. Vid detta tillfälle lånades böcker att ta med hem samt lådböcker som skulle räcka i en vecka då det var dags för bibliotekstimme igen. På skolbiblioteket valde eleverna själva litteratur eller tog råd och stöd av klasslärare och skolbibliotekarie. Efter halva tiden var det omvänt. De elever som hade lånat böcker fick en lästund och de som hade läst fick gå till biblioteket och låna nya böcker.

Det finns även begränsad möjlighet att gå och låna böcker om behov uppstår när filialbiblioteket har sina ordinarie biblioteks-öppettider eftersom skolbiblioteket och det kommunala filialbiblioteket är ett och samma.

De intervjuade lärarna berättade att de val de gör gällande skönlitteratur härrör från råd från bibliotekarie, kollegor, olika bloggar, t ex Körlings ord⁸ och Pedagogblogg⁹ och ett flertal olika Facebook-grupper¹⁰.

Det känns som jag tar mer idéer från Facebook-grupper numera än att bara dra av en lektion som jag ibland gjort tidigare. Det är mer inspirerande att hitta nya vinklingar och blir mycket roligare för både mig och mina elever. (Lärare, Samhällskolan)

Lärarna visade sig vara lyhörda gentemot sina elever och lyssnar in vad som är av intresse för den elevgrupp de arbetar med. Båda anser att de lägger författare och litteratur som eleverna pratar om på minnet och läraren i Landsbygdsskolan brukar fråga efter dessa när hen beställer boklåda till klassrummet. Båda lärarna frågar efter nyutkommen litteratur och litteratur som kan kopplas det som är aktuellt i klassens arbete. Det kan till exempel vara böcker om ett speciellt tema, NO eller SO.

Gemensam fortbildning i ämnet svenska på skolans kompetensutvecklings-dagar ansåg lärarna ger dem en trygghet och en kollegial gemensam bas att vila sig mot. På liknande sätt som Persson (2012) nämner har lärarnas egna favoriter en given plats i valet av skönlitteratur i undervisningen, det vill säga de böcker som de själva anser och önskar att eleverna behöver stifta bekantskap med är den litterära grund som lärarna vilar på.

Båda skolorna har tillgång till ett bibliotek, i skolan eller med promenadavstånd från skolan. Det finns med andra ord tillgång till böcker men på olika sätt. Att välja skönlitteratur görs av kollegiet på skolan, med inrådan från eleverna, bibliotekarien, massmedia och sociala medier. Carina Fast (2007) poängterar vikten av användandet av populärkulturen för att möta eleven och dess intressen. På liknande sätt kan vi ana att lärarna använder sig av den inspirationskälla som finns att tillgå idag.

⁸ <http://korlingsord.se/>

⁹ <http://pedagogblogg.stockholm.se/tourahagnesten/>

¹⁰ Mitt lilla klassrum på nätet, Att skriva sig till läsning, Årskurs F-3 Tips och idéer (endast för pedagoger och studenter), Svenska åk 4-6, ABC-klubben

7.1.2. Inspiration och upplevelse av skönlitteratur i de studerade klassrummen

Nedan tittar vi närmare på vad som inspirerar och vem som inspirerar till läsning i de studerade klassrummen. I tillägg till vad och vem kan klassrums-miljön också nämnas. I ett av klassrummen fanns, som vi nämnt ovan, skönlitteratur exponerad på olika ställen och eleverna kunde när som helst bläddra i och låna någon av dessa böcker och magasin. Det är lätt att glömma bort vad som finns runt litteraturen och därmed ramar in och skapar nyfikenhet inför den. Ett bibliotek är för det mesta en naturligt läsvänlig miljö, vilket eleverna också uttryckte vid observationen under biblioteksbesöket. Det torde dock vara lika viktigt att få till en sådan miljö i klassrummen.

De elever vi har intervjuat ansåg att kamraternas tips väger tyngre än lärarnas och föräldrarnas tips. De visste också hur de ska gå tillväga för att få tag på den litteratur de söker, vem de ska fråga och var på biblioteket de hittar den. ”Jag vet oftast vad jag vill låna så jag går och hämtar det själv utan att få hjälp av bibliotekarien” (elev 5) eller ”Jag vet vad boken heter men vet inte vem som är författare och då är det svårt att hitta för boken står på efternamn, det vet jag” (elev 3).

I andra fall ansågs lärarens val vara det viktiga. Två av våra informanter uttrycker sig ”Det beror på att säger fröken en sak så är det, det som gäller” (elev 2) samt ”Har fröken sagt att jag ska läsa den boken så gör jag det. Jag skulle gärna välja själv men vill inte säga det till fröken” (elev 1).

Filmer på bio, YouTube-filmer, bloggar och i viss mån även TV-program kan inspirera elevernas val till läsning och boklån. Elev 4 säger:

Om jag sett filmen innan så förstår jag mycket bättre vad boken handlar om. Du förstår jag tycker att det är svårt med bara ord så jag vill helst ha bilder för att fatta och när jag läser så ser jag bilderna från filmen.

Informanterna berättade också att flera YouTubers har inspirerat till olika bokval, bland andra så nämndes Therese Lindgren och hennes bok *Ibland mår jag inte så bra* (2016) som populär hos en av informanterna. I ett vidare perspektiv kan frågan om lämpligheten i att läsa just denna bok när man går i årskurs fyra diskuteras. Förmodligen skulle eleven ha svårt att greppa en text där psykisk ohälsa upptar stora delar av innehållet och det finns litet utrymme under den tysta läsningen att samtala om detta.

Att ordförråd och läsförståelse ökar med mängden litteratur man läser är en etablerad uppfattning (Lundberg, 2010). Lärarna berättade enhälligt att tid för läsning sker både på planerad och därmed avsedd tid, men läsning är även en aktivitet som man lätt tar till för att fylla ut tiden i slutet av lektioner. Vid en av observationerna fick vi erfara elevernas besvikelse över att inte ha möjlighet att läsa direkt i sina lånade böcker och de frågade vid

tillfället om det skulle bli tid över för egen läsning någon stund under eftermiddagslektionerna. Med detta resonemang förstår vi att även eleverna vet att tyst läsning är något som lärare använder när det blir tid över. Antingen ville de fortsätta läsa: ”Åh, måste jag lägga ihop nu, jag vill läsa mer” (elev 4) eller också så tyckte de att tiden var för knapp: ”det är väl ingen idé nu, vi ska snart gå och äta” (elev 1).

Eleverna i Samhällskolan gav uttryck för att inspiration och motivation ofta går hand i hand: ”Det var roligt att titta i böcker och välja en början till min bok som jag skulle skriva”, säger elev 3. Boktips/bokrecensioner upplevs positivt och elev 2 uttryckte att ”det är bra med boktips för om jag inte kommer på vad jag vill låna kan jag titta i vår boktips-pärm”.

Fyra av sex elever i studien gillar att läsa och hade en klar uppfattning om vad de vill läsa. ”Böcker ska vara spännande gärna skräck eller rysare, ha övernaturliga inslag eller ‘science fiction’-böcker.” Deckarböckerna om Lasse-Maja är populära bland alla elever då de både är spännande och lätta att förstå. Elev 6 berättade att om någon i klassen börjar läsa en bok så blir det ofta så att boken läses av fler. Igenkänningsfaktorn är viktig, förstod vi, när det gäller val av skönlitterär bok. Den får gärna handla om något som är bekant och bokserier är populära.

Vi fångade upp många tankar om böcker och här följer några röster från elevintervjuerna:

- En bok ska ha ett bra slut.
- Det ska vara ett slut i boken, inte ett sånt där slut som fortsätter i en annan bok.
- Jag vill helst läsa själv, då har man lugn och ro och det är mysigt.
- Jag vill helst läsa faktaböcker om djur eller spindlar.
- Jag läser hellre tidningar eller ser på TV.
- På TV förstår jag bättre vad som händer eller kommer att hända, det är svårare med böcker, särskilt de som inte har några bilder.
- Jag vill läsa böcker i en serie, som aldrig tar slut, det är jobbigt att vänta till nästa del kommer.
- Jag vill gärna läsa flera böcker om samma personer, fast det blir tråkigt när böckerna tar slut.

Slutligen bör nämnas att tid att läsa ger inspiration till att läsa mer för de flesta eleverna i studien. Fyra av de sex elever vi intervjuade tycker att det är lätt och vet vad de vill läsa. Vissa genrer är mer populära än andra t.ex. spännande böcker, deckare eller science fictionböcker. Böcker som består av många delar s.k. bokserier är något som lockar.

8. Diskussion

Kapitlet är indelat i tre delar, metoddiskussion, resultatdiskussion och förslag till vidare forskning. I resultatdiskussionen återkommer vi till de tre underrubriker som vi använt i presentationen av resultat och analys.

8.1. Metoddiskussion

En fördel med det snäva urvalet i studien är att vi kunnat bearbeta våra intryck av de episoder som skett vid observationerna samt intervjuerna mycket grundligare än om vi gjort mer omfattande studier. Nya vinklingar och tankar har dykt upp vid varje ny genomgång av datan. På liknande sätt gör en uppdragsforskare vid ett kortare fältarbete där metoden är deltagande observation (Fangen, 2015) och genom att läsa om och begrunda det vi först fått fram samt jämföra och tänka om så har vi fått syn på fler nyanser i arbetet och detta har fört vår studie framåt.

Vid planeringen av intervjuerna så utgick vi från de tre nyckelfrågorna; varför (syftet med undersökningen), vad (insikt i det som ska undersökas) och hur (vilken metod som ska användas vid genomförande och analys). Varför och vad besvaras innan hur, det vill säga innehåll och syfte före analysmetod (Kvale & Brinkman, 2014). Det underlättade att ha avklarat och fört ner datan från observationstillfället till en löpande text innan nästa besök skulle ske och successivt fick vi fram en bild av olika attityder till fenomenet skönlitteratur.

Genom vår sammanställning och via vår analysprocess letade vi mönster, gjorde jämförelser, ställde samman (figur 1; figur 2) och skapade kontraster. Att förtydliga genom att beskriva och visualisera resultatet i flödesschema (figur 3) upplevde vi vara positivt och gav en lättöverskådlig bild av den data vi samlat in. Utifrån observation- och intervju-sammanställningen som vi, var och en, utförde så planerade, diskuterade och sammanställde vi tillsammans. Stödfrågor inför samtalen med eleverna (bilaga 4) skrevs ned och samtalen utfördes sedan en till två vecka efter observationerna och djupintervjuerna med lärarna. Med denna tid emellan kunde vi reflektera över vad vi sett och hört och få en förståelse inför elevintervjuerna. Vid dessa sex halvstrukturerade intervjuer kände vi att frågorna var till hjälp så att samtalet fördes framåt och därmed ett stöd för oss så att vi fick med det som vi hade planerat. Vi fann att vårt val att komplettera våra anteckningar med ljudinspelningarna där vi gjorde tidsangivelser vid viktiga kommentarer var till gagn för vår analys och underlättade åtkomsten av information eftersom vi kunde gå tillbaka till det som faktiskt sades. Det som vi känner fattas i datan är en speciallärares syn på frågeställningarna. Detta var svårt att genomföra då speciallärare inte fanns att tillgå på den ena skolan och en av oss arbetade som speciallärare på den andra. Ur ett annat perspektiv så kan vi hävda att vi haft en stor fördel genom just detta eftersom vi kunnat jämföra med egna erfarenheter av det studerade ur just ett specialläraperspektiv.

I *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Kvale & Brinkman, 2014) tas kritik av dagens intervjuforskning upp och det hävdas bland annat att den är *legitimerande* och *godtrogen*. Med andra ord så är intervjuaren mer ute efter att styrka sin egen ståndpunkt än att få fram nya insikter och lärdomar samt att det inte hålls en tillräckligt kritisk attityd kontra intervjudatan. Denna kritik kunde vi se var ett dilemma i vår studie eftersom det var relativt få respondenter som var i en, för både oss och dem, välbekant sorts miljö. Det är då lätt att slappna av och inte lyssna och se med kritiska öron och ögon på det som sägs och syns och anta en alltför godtrogen attityd gentemot respondenternas ord. Den på förhand från oss och kollegor förutspådda synen på studiens utfall som vi skriver om i inledningen har gjort att vi fått vara extra vaksamma på vår tolkning av den insamlade datan. Att hamna i ett okritiskt tolkande av intervjuer och observationer och därigenom legitimerat våra egna förutfattade meningar istället för att försöka få syn på ny kunskap har vi sett som en potentiell svaghet i vår studie och försökt arbeta emot.

8.2. Resultatdiskussion

Skönlitteraturen används på många skilda sätt genom direkt läsning av lärare ex. högläsning eller elevens egen läsning, undervisning om ord och begrepp från böcker, planerad läsning hemma samt när det samtalas om böcker. Skönlitteraturen används även som inspiration vid skrivuppgifter och i ämnet bild. Vi har fått en samlad och djup bild av våra studerade klassers användning och vi ser att det finns mycket som är bra men även sådant som kan utvecklas.

8.2.1. Läsundervisning i de studerade klassrummen

Det språkutvecklande arbetet sker ständigt i klassrummet för att stärka och utveckla elevernas språk; det talade, lästa och skrivna. Genom att aktivt arbeta med ord och begrepp kan lärarna i förlängningen underlätta förståelsen av en text. Perfetti et al. (2005) hävdar att minst 90 % av orden i texten måste vara igenkända för att den ska kunna förstås. Där undervisningen är stöttande, lärarna visar modeller över hur man arbetar och ger eleverna strategier hur arbetet ska gå till, s.k. scaffolding (Westlund, 2014) och där klassrumsklimatet är gott ges det möjlighet för tilltro till den egna förmågan och att våga. Läraren på Samhällskolan berättar att klassens återkommande boksamtal är mycket givande, elevernas egna tankar om det de har läst kommer fram och även de elever som spontant är tysta vågar berätta och det är många tankar och reflektioner som lyfts fram. Det blir tydligt att eleverna stärks, vågar och blir mer talföra när de arbetar och samtalar med varandra ”det har med det sociokulturella perspektivet att göra ” menar Samhällskolans lärare, det är i samspelet med andra som vi utvecklas (Ahlberg, 2015). Vi kunde se ett genomtänkt användande av litteratur i våra studerade klassrum och även strategier för hur man vill arbeta med text och ord. I de båda klasserna fanns en idog strävan och vilja efter att få eleverna att förstå vikten av att lära sig de nya ord de möter och att inte bara hoppa över dem i den egna läsningen. Denna satsning visade sig på Landsbygdsskolan bland annat genom närvaro av två lärare vid egen läsning vilket gjorde att

läsförståelse och ordförståelse underströks och eleverna verkade ha en stor insikt i vikten av att förstå det de läste. Att det är önskvärt att läraren inte ser den tysta läsningen som ett tillfälle att förbereda lektioner på utan som ett kunskaps-tillfälle tycker vi oss ha fått bevis på genom alla de händer som ständigt var i luften i detta klassrum och alla de nya ord som först tyst förklarades för att sedan gemensamt diskuteras.

Som vi tidigare nämnt så behöver läsaren förstå minst 90 % av orden i en text för att kunna begripa den (Perfetti, Landl, & Oakhill, 2005). Det är inte så att mängden svårförståeliga ord minskar med åldern utan de blir ju faktiskt fler och fler ju mer avancerade böcker som läses. Detta gäller även i skolans värld och i stor grad de elever som har svårt med sin läsutveckling. Att även de äldre eleverna har möjlighet till hjälp med ordförståelse är av stor vikt för att det läsintresse som förhoppningsvis väkts i de lägre årskurserna ska bestå och utvecklas. När man kan läsa måste man alltså fortsätta att öva läsning både för att öka sitt ordförråd och sin förmåga att förstå det man läser. Denna mängdträning innebär nästan inget motstånd om det man läser är tillräckligt intressant och boken griper tag i läsaren så att det nästan känns som om man fastnar i den. Att fortsätta att ge lästid upp i åldrarna är avgörande för att på så sätt visa att läsning är viktigt och inte bara något vi lärare talar om utan något som vi faktiskt även skapar förutsättningar för.

8.2.1.1. Tillhandahållande och val av skönlitteratur

Hur kan man som lärare veta att man väljer bra litteratur? I studien framkom det att lärarna gärna tar hjälp från bibliotekarier, kollegor, bloggar m.m. och på båda de studerade skolorna fann vi en övertygelse om litteraturens betydelse, både i hänseende till läsutveckling och läsförståelse samt till glädje och lust till läsning. Båda lärarna lade stor vikt vid att välja rätt litteratur till sina elever. Litteratur som passade elevernas olika mognad, läsutvecklingsgrad och intresse och de uttryckte även att de själva sökte efter aktuell litteratur som de tyckte var viktig och som de kunde presentera för sina elever.

En skillnad på våra studerade skolor var närheten till bibliotek. Då eleverna gick i årskurs tre och fyra i vår studie och därför kunde ta sig till och från båda biblioteken på egen hand så spelade det inte så stor roll för dem att det ena biblioteket fanns i skolans lokaler och att man var tvungen att gå i ca tio minuter för att ta sig till det andra. Vi kan dock se en svårighet i dessa ”fria” biblioteksbesök när det kommer till de yngre eleverna i förskoleklass, ettan och tvåan. Det går inte att släppa iväg dem själva till kommunbiblioteket eftersom man är tvungen att bland annat korsa en trafikerad väg. Då uteblir biblioteksbesök av en mer spontan karaktär och läraren måste planera in besöken mer noggrant. Möjligen gör detta att det blir färre biblioteksbesök och därmed färre möjligheter för de yngre eleverna att själva få botanisera i bibliotekshyllorna. Den möjligheten har man större potential till i Samhällsskolan med skolbibliotek i skolans byggnad.

Fast (2007, s.188) citerar i sin avhandling Magnus Persson, "Skolan är en av de platser där unga människor får en chans att komma i kontakt med andra kulturformer än den masskultur som genomsyrar fritiden och vardagslivet". Då lärare presenterar och erbjuder skönlitteratur på ett sådant sätt att det skapar nyfikenhet och lust kan vi se en möjlighet för läsoplevelser som kan sträcka sig in i deras vardag. Speciellt för de elever som inte visar något läsintrasse, vare sig i skolan eller på fritiden, samt för de elever som har lässvårigheter kan det bli en så pass positiv upplevelse att läsa att de tycker det är värt ansträngningen att göra så även på fritiden. Skolan kan här hjälpa till och minska känslan av krav inför läsning och det kritiska förhållningssätt som många av dessa elever har till litteratur. När detta sker så minskar risken för den så kallade Matteuseffekten (Guthrie, Wigfield och Von Secker, 2000), den negativa spiral i sin läsutveckling som elever med lässvårigheter riskerar att hamna i bryts och även dessa elever får möjlighet att hitta sin läslust.

Fast (2007) nämner vidare i sin doktorsavhandling vikten av att ta vara på elevers erfarenheter och kunskaper. När skolan utgår från eleverna och deras tankar och idéer ökar elevernas begriplighet och det känns mer meningsfullt och blir mer intressant med litteratur som är knuten till detta förstår vi från våra samtal. När eleverna känner att undervisningen är hanterbar ges enligt Krafft Helgesson (2017) en känsla av sammanhang, KASAM. Waslings (2013) forskning, som vi tar upp i kapitlet om tidigare forskning, angående att man bäst minns sådant som påverkar känslomässigt är en aspekt som kan vara viktig här. När elevernas egna upplevelser och tankar utgör utgångspunkten för den litteratur som tillhandahålls så skapas lättare positiva emotionella band och eleverna minns då, enligt Wasling (2013) bättre det de läst. Goda upplevelser ger goda minnen och läsning blir då i elevernas minnen en positiv upplevelse. Även respondenter i studien framhåller att de flesta människor hellre läser sådant som är relevant för dem, både när det gäller skönlitteratur och faktatexter, så att börja i den ändan när vi som speciallärare ska hjälpa elever med deras läsning och ökning av ordförråd känns som ett klokt val.

I kontrast till detta står vårt uppdrag att förmedla ny kunskap, att introducera nya ämnen och vidga vyerna för varje elev, att få dem att känna glädje över ny kunskap. Här kommer vi tillbaka till Kårelands text (2013) där hon beskriver vikten av progressiv läsning, att möta och utforska det främmande och genom det utvecklas. Vi menar att tillhandahålla litteratur som skapar gynnsamma förhållanden för läsutvecklingen ur ett progressivt perspektiv, där elever möter både det outforskade, det bekanta och det trygga är en viktig del i valet av skönlitteratur. När läraren i dialog med eleverna får en förförståelse för vilka behov och intressen som finns bland eleverna så är det lättare att välja rätt böcker. Då kan hela den bredd av läskunnandet som vanligtvis finns i en klass tillgodoses.

8.2.1.2. Inspiration och upplevelse av skönlitteratur i de studerade klassrummen

Under våra observationer kunde vi konstatera flertalet positiva läsupplevelser bland eleverna, men även glimtar från en annan sorts upplevelse visades tydligt av en elev vid ett bibliotekstillfälle, nämligen det som Swalander (2009, s.191) tar upp angående att elever med lässvårigheter undviker uppgifter som riskerar att visa just dessa svårigheter. De använder sig av strategier som lägger tid på annat än den egentliga uppgiften, allt för att undvika att misslyckas. Den så kallade Matteuseffekten (Guthrie, Wigfield, & Von Secker, 2000) blev på detta sätt synlig genom elev 1 när hen hade lånat böcker för att ta hem och böckerna skulle läggas i väskan. Därefter skulle hen sitta på sin plats i klassrummet och läsa sin lådbok. Sällan sker ett så gediget och noggrant förfarande med att lägga ned två böcker i en ryggsäck som vid detta tillfälle. Att i detta läge vara en icke deltagande observatör kan vara svårt och efter ett flertal minuter kändes det nödvändigt att ingripa genom att beslutsamt och lugnt stänga ryggsäcken så att hen kunde gå till sin plats och börja läsa, hen måste ju få något gjort överhuvudtaget under lästunden. När samma elev var tillbaka i klassrummet och de andra i klassen sitter tyst och lugn råder öppnar hen boken, tittar på den, bläddrar, stannar blicken på en bild, bläddrar igen, stannar blicken på ännu en bild, tittar upp. Alla andra är djupt koncentrerade på sina böcker och läser. Hen tittar i boken igen, vänder på boken, håller upp boken och kör flygplan med den. Detta sker tyst och lugnt men utan läsaktivitet. Hen är läsovan och frågan är om det kan vara avkodningen som brister? För att förstå språket menar ”The simple view of reading” (Kamhi & Catts, (2014) att det krävs en förståelse av grafem och att kunna avkoda obehindrat för att läsa med förståelse. Hen visar på detta sätt med all önskvärd tydlighet att hen har svårt att läsa på egen hand och behöver stöd av vuxen. Hen hade möjlighet till flera minuter effektiv läsning, men då det inte fanns någon lärare eller annan vuxen som kunde hjälpa blev det ingenting. Om vi jämför detta tillfälle med glimten från morgonläsningen som vi beskriver under Resultat och analys, då specialläraren fanns tillgänglig i klassrummet, ser vi tydligt hur viktigt det blir med stöd till elever även vid den egna tysta läsningen.

Läsningen i skolan ger nödvändig mängdträning åt de elever som tar tillvara lektionstiden genom att läsa, vilket de flesta elever gör. De utvecklar på så vis sin läsförmåga och därmed ökar ordförrådet. Några elever tenderar att ägna en stor del av tiden åt annat än läsning och har behov av olika stödstrukturer. Här anser vi att specialläraren kan vara till hjälp genom att tillsammans med läraren organisera lektionerna med läsning så att även de här elevernas läsutveckling gynnas. Det kan gälla såväl lektionsstruktur som att se på hur man kan skapa en klassrums-miljö som främjar läslusten.

Som speciallärare kan vi likaså vara behjälpliga i kontakten med vårdnadshavare och i styrkan av vår yrkesroll informera om vikten av mängdträning och högläsning och att de i sina roller som läsande förebilder har stor påverkan för elevernas inställning till läsning och litteratur. För de elever som inte får stöd i sin läsning hemma kan specialläraren hjälpa till att hitta lösningar så att den nödvändiga mängdträningen sker i skolan till exempel genom att erbjuda

stöttning före, efter eller under lektionstid då detta är möjligt. Ulrika Wolff (2009) belyser och har fått bekräftat i sin forskning att en-till-en undervisning är till gagn för den enskilde. Än dock kan vi hamna i ett så kallat dilemmaperspektiv (Nilholm, 2007) då vår önskan att hjälpa en enskild elev genom att erbjuda hen egen tid med oss krockar med ett inkluderande arbetssätt som är den modell vi förväntas arbeta mot i våra skolor. Det är ett val mellan inkludering och särskiljning och en fråga om att hitta balansen mellan elevens känsla av delaktighet och behovet av en-till-en undervisning som vi i vår yrkesroll som speciallärare kommer att ställas inför många gånger.

Sammanfattning

Avslutningsvis förmedlas en kort summering av vår studie. Har vi fått svar på våra frågeställningar: Hur används skönlitteratur i de studerade klassrummen, var hämtar elever och lärare inspiration till val av skönlitteratur, samt hur uppfattar eleven läsundervisningen och egen läsning? Till stor del har vi fått de svar som vi väntade oss och det syntes ett genomtänkt arbete kring läsning och användandet av skönlitteratur i de studerade klassrummen. En ny insikt är att det fanns en tydlig föreställning från lärarnas sida om hur och varför man har tyst/egen läsning i klassrummen. Vi har alltför ofta fått uppfattningen av att denna tid används till planering, kopiering, samtal av olika sort m.m. i stället för att ses som ett tillfälle till undervisning. Detta motbevisade de två lärare som vi intervjuade och vår förhoppning är att detta är mer regel än undantag för hur det ser ut i svenska skolor.

Det skulle varit intressant med en jämförelse av ett lästillfälle i en klass där det inte fanns samma tydliga föreställning om hur skönlitteratur kan användas som i de studerade klasserna. Hade det där varit färre elever som visade läsintresse och fler som ägnade den egna tysta läsningen åt att tänka eller göra annat än? I studien har det varit en genomtänkt undervisning och nyanserna i undervisning och användande har blivit klargjorda, men några stora skillnader har vi inte kunnat påvisa och då heller inte fått syn på förfaranden som inte fungerar.

Som sagt har vi fått många av våra antaganden bekräftade och även om det inte är något direkt nytt som framkommit så anser vi det vara av vikt att få saker klarlagda och bekräftade eftersom vi kan luta oss mot detta i vårt kommande arbete som speciallärare.

Förslag till vidare forskning

Vi har i vår läsning av tidigare forskning upptäckt att det inte finns så många studier kring kopplingen mellan elever som behöver stöttning i läsutvecklingen och läsmotivation. Vi tror att motivation spelar en mycket viktig roll för elevers lärande och i vårt fall där vi ser på motivation ur ett läsinlärningsperspektiv som är det grundläggande i elevens vidare läsprogression. Därför ser vi här ett möjligt forskningsområde.

Samverkan mellan lärare och bibliotekarie anser vi vara något som skulle kunna utvidgas och ett skolbibliotek borde finnas på varje skola. Detta är än så länge en ouppfylld förhoppning och förutsättningarna ser olika ut på våra studerade skolor vilket vi, genom kollegiala samtal, även uppfattar vara tillståndet på skolorna i stort i Sverige.

Vi har haft idéer kring aktionsforskning med i bakgrunden eftersom vi önskar se ett fortsatt arbete på våra respektive arbetsplatser med det vi påbörjat genom vår studie. Aktionsforskningsspiralen (Rönnerman, 2015) handlar om att utgå från den egna praktiken och försöka förändra i syfte att förbättra. När man reflekterar kring studiens resultat är det vår förhoppning att dessa reflektioner ska ligga till grund för att föra den ordinarie undervisningen framåt. Denna metod kan därför anses bli en naturlig del i skolutvecklingsarbetet och ett sätt att föra forskning och skolpraktik närmare varandra.

9. Referenslista

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur kultur akademisk.
- Arnback, E. (2003). *Läsning av faktatexter – från läsprocess till lärprocess*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K., Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Chambers, A. (2014). *Böcker inom och omkring oss*. Stockholm: Gilla böcker.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. & Safford, K. *Building communities of engaged readers: reading for pleasure*. London: Routledge.
- Dovemark, Marianne (2004), *Ansvar - flexibilitet - valfrihet, en etnografisk studie om en skola i förändring* (Göteborg studies in educational sciences, 223). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Druid Glentow, B. (2007). *Förebygga och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Natur & kultur.
- Duchain, M & Mealey, D. (1993). Remembrance of books past... long past: Glimpses into aliteracy. *Reading Research and Instructions*, 33(1), s 13-28.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellis, S. & Coddington, C. (2013). Reading Engagement Research: Issues and Challenges. I Hall, Kathy; Cremin, Teresa; Comber, Barbara & Moll. Luis, C. (Eds). *International handbook of research on children's literacy, learning and culture*. Hoboken: Wiley.
- Fangen, K. (2017). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva*. Uppsala: Uppsala University Library.
Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:169656/fulltext01.pdf>
- Fejers, A. & Thornberg, R. (2014). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Gambrell, L. (2011). *Seven rules of engagement; What's Most Important to Know About Motivation to Read*. The Reading Teacher Vol. 65, s. 172-178.

Hämtad 2018-04-20 från

https://www.readinghalloffame.org/sites/default/files/final_pdf_of_ms_10.1002_trtr.01024.pdf

Guthrie, J.R., Wigfield, A., & Von Secker, C. (2000). I D. P. Pearson, M. L. Kamil, Michael, R. Barr & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research, Vol. 3*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.

Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö studies in educational sciences, No. 33. Malmö: Malmö högskola.

Kamhi, A.G., & Catts, H. W. (2014). *Language and reading disabilities. (Third Edition)*. Edinburgh: Pearson Education Limited.

Karlsson, P. & Roxling, T. (2007). *Gör skolbibliotekarien någon skillnad? En studie av skolbibliotekariens betydelse för unga elevers läs- och språkutveckling*. (Magisteruppsats 2007:20). Borås: Högskolan i Borås/Institutionen Biblioteks- och informationsvetenskap (BHS).

Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2320/2044>

Kinell, M. & Shepherd, J. (1998). *Promoting reading to adults in UK public libraries*. London: Taylor.

Krafft Helgesson, M. (2017). *HELA - Att skapa trygga relationer*. Borås: Navet Science Center.

Kroksmark, T. (2007). *Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet*. (vol.17)

Jönköping: Jönköping University Press

Tillgänglig:

<http://www.tomaskroksmark.se/Fenomenografiskdidaktik%202007.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kulturrådet (2015). *Med läsning som mål: om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Stockholm: Kulturrådet.

Tillgänglig: http://www.kulturradet.se/sv/publikationer_/Med-lasning-som-mal

Kåreland, L. (2013). *Barnboken i samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Körling, A-M. (2012). *Den meningsfulla högläsningen*. Stockholm: Natur & kultur.

- Körling, A-M. (2018, 17 mars). Mina frågor ska leda till tanke, samtal och lärande. [Blogginlägg]. Hämtad 180417 från <http://korlingsord.se/?s=Mina+fr%C3%A5gor+ska+leda+till+tanke%2C+samtal+och+l%C3%A4rande>
- Nationalencyklopedin [NE]. (2018). *Skönlitteratur*. Hämtad 180422 från <http://www.ne.se>
- Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. Nordisk Pedagogik, (25), 1, s.16-35. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-24757>
- Lindgren, T. (2017). *Ibland mår jag inte så bra*. Stockholm: Forum
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & kultur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Malmö: Studentlitteratur.
- Perfetti, C. A., Landl, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In C. Hulme, & M. Snowling, (Eds.). *The science of Reading*, 227-247. Malden: Blackwell publishing.
- Persson, M. (2012). *Den goda boken*. Lund: Studentlitteratur.
- Prop. 2012/13:147. *Ny bibliotekslag*. Tillgänglig: <https://www.regeringen.se/49bb92/contentassets/353da7cc192a4988b4dac3be538af885/ny-bibliotekslag-prop.-201213147>
- Rönnerman, K. (2015). *Aktionsforskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Safford, K. (2014). A reading for pleasure pedagogy. In T. Cremin., M. Mottram., F. Collins., S. Powell. & K. Safford. *Building communities of engaged readers: reading for pleasure*. London: Routledge, p.89-107.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2013:801. *Bibliotekslag*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Skolinspektionen. 2011. *Informationsblad*. Hämtad 2018-05-19 från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/0-si/04-rad-och-vagledning/stallningstaganden/infoblad-skolbibliotek.pdf>

Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2000). *Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Skolverket. (2012:381). *PIRLS. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*.

Tillgänglig: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2941.pdf%3Fk%3D2941

Skolverket, (2016). *Läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshemmet 2011, (Reviderad 2016)*. Stockholm: Fritzes.

Tillgänglig: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3813

Skolverket, (2016:450) *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Wolters Kluwers kundservice

Skolverket. (2017). *Fjärdeklassares läsförmåga undersöks i PIRLS*.

Hämtad 2018-05-19 från <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pirls>

Skolöverstyrelsen. (1980). *Lgr 80. Läroplanen för grundskolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

SOU 2012:10. *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Tillgänglig:

<http://www.regeringen.se/49bb96/contentassets/4573b215bafb491cb24a3f2bbd7bdc2f/lasarnas-marknad-marknadens-lasare-hela-dokumentet-sou-201210>

Stark, U. (2015). *En liten bok om kärlek*. Stockholm: Lilla piratförlaget.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Swalander, L. (2009). Självbild, motivation och dyslexi. I S. Samuelsson m.fl. (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & kultur.

Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet, (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wang, J. H. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly* 39, p.39-46.

Wasling, P. (2013). *Minnet, fram och tillbaka*. Stockholm: Volante

Westlund, B. (2014). *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm: Natur & kultur.

Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft; Att undervisa i lässtrategier för förståelse Fsk-årskurs 3*. Stockholm: Natur & kultur.

Wolff, U. (2009). Subgrupper. I S. Samuelsson m.fl. (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & kultur.

Wänblad, M. (2017). *ABC-klubben, åk 3. Nyckeln till skatten. Läsebok B*. Stockholm: Natur kultur läromedel.

10. Bilagor

Bilaga 1

Missivbrev

Till lärare

Vi är två lärare som studerar på speciallärarprogrammet med inriktning mot språk-, läs- och skrivutveckling vid Göteborgs universitet och arbetar med vårt examensarbete “Skönlitteraturen i skolan - en studie av hur skönlitteraturen används i läsundervisningen i en årskurs tre och fyra”. Syftet med vårt arbete är att undersöka hur läsinlärning konkretiseras och genomförs med skönlitteraturens i två olika klasser.

Vi utgår från följande frågeställningar:

Hur används skönlitteraturen i klassrummet?

Var hämtar elever och lärare inspiration till val av skönlitteratur?

Hur uppfattar elev och lärare läsundervisningen och elevens egen läsning?

För att få svar på våra frågor skulle jag vilja vara med i klassen under två tillfällen under en lektion med fokus på “fri” läsning och en lektion där ni besöker skolans bibliotek eller liknande. Utifrån observationerna vill vi sedan ha en intervju med dig som lärare och några elever. Frågorna kommer att handla om läsning av skönlitteratur, hur du undervisar, dina tankar om varför du väljer de metoder i din undervisning som du gör och hur du motiverar de som inte läser självmant.

Föräldrarna kommer att kontaktas för att få godkänna elevernas deltagande. Materialet kommer att behandlas konfidentiellt, d.v.s. inga andra än vi kommer att ta del av materialet som samlas in. Resultatet kommer att presenteras så att ingen person eller skola kommer att nämnas. Intervjuer och anteckningar kommer efter examination av uppsats att förstöras. Deltagandet i intervjuerna är helt frivilligt och kan när som helst avbrytas. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Göteborgs universitet. Vid intresse kan man få ta del av uppsatsen efter att den är examinerad. Har du några frågor är du förstuds välkommen att höra av dig, se kontaktuppgifter nedan.

Med vänliga hälsningar

Marie-Louise Erkenstam & Lena Koskelainen

Bilaga 2

SIOP-baserat auskultationsprotokoll

SIOP står för Sheltered Instruction Observation Protocol, som du kan läsa mer om här.

En checklista för det språkutvecklande klassrummet. Protokollet används för självskattning och ser till undervisningen som helhet.

Här följer de olika påståenden som finns på pdf-filen, länk längst ned på sidan.

Läraren har klart definierade mål för uppgiften, både språkmål och lektionsmål.

Ämnesord och begrepp är anpassade till elevernas språkliga nivå och förklaras tydligt.

Variation av material finns, t.ex. texter ur olika genrer, multimodala texter, bilder och filmer.

Eleverna får möjlighet att muntligt bearbeta innehållet.

Eleverna får stöd att strukturera innehållet med hjälp av grafiska modeller.

Begreppen knyts an till elevernas vardagsspråk.

Goda möjligheter till interaktion ges. Samarbete i par, grupp, sociala medier.

Rika möjligheter till dialog ges i klassrummet. Läraren inkluderar eleverna i genomgången.

Läraren ger regelbundet feedback på, och bygger vidare på och anknyter till elevernas svar.

Läraren modeller hur förmågorna ska uttryckas, både muntligt och skriftligt.

Eleverna ges möjlighet att bearbeta och reflektera över innehållet med olika estetiska uttryckssätt och/eller med olika digitala verktyg.

Lektionen avslutas med tydlig återkoppling till målen, där eleverna får reflektera vad, hur och varför de lärt sig.

Specifika strategier för att bygga broar till text används.

Beröringspunkter med andra ämnen utnyttjas för att skapa sammanhang.

Tillgänglig:

<http://www.elltoolbox.com/siop.html#.WpqEXExFyU>

Bilaga 3

Stödfrågor till intervju med lärare

- Högläsningsbok. Vilken bok väljer du och varför? Har skolan/du någon repertoarlista av viktiga böcker som ska vara med – en favoritlista?
- Hur gör ni med lässtund; varje dag/vilka tillfällen, högläsning/egen läsning? Hur tänker du kring dessa tillfällen?
- Boklån - hur? I skolans bibliotek/lånar hem från annat bibliotek utanför skolans lokaler, på vilket sätt och hur ofta?
- Vid lån i ett bibliotek, hur mycket hjälp behöver dina elever och vem bistår dem?
- Hur använder du dig av skönlitteraturen i läsundervisningen? Resonera.
- Hur är fördelningen av läsningen och läsförståelsen? (individuellt, grupp)
- Hur väcker och bibehåller du elevernas läslust?

Bilaga 4

Stödfrågor till samtal med elev

- Vad tänker du på om jag säger bok?
- Varför läser du?
- Vad vill du helst läsa som lådbok/tystläsningsbok? Vilka/vilken genre?
- Vad vill du helst låna när du väljer bok hem och varför?
- För att läsa själv/ någon annan läser/ att titta i.
- Hur väljer du bok i biblioteket?
- Hittar själv/ frågar fröken/ fråga bibliotekarien.
- Var och hur får du tag i böcker om det inte är på biblioteket eller i skolan?
- Vad skulle få dig att läsa mer?
- Hur får du reda på vilka böcker du kan/vill läsa?
- Vad gör din lärare för att motivera dig till att läsa?
- Vem pratar du med om vad du har läst?
- När läser du?
- Något annat du vill säga om böcker?