

Läsglädje

Hur pedagoger kan väcka elevers lust till läsning

AnnaCarin Hörlin
Helena Markström

Luleå tekniska universitet
Lärarytbildning
Allmänt utbildningsområde C-nivå
Institutionen för Utbildningsvetenskap

*Man kan bli glad av ord.
Man kan bli arg av ord.
Man kan bli retad av ord.
Man kan bli tröstad av ord.*

*Man kan lära sig förstå med ord.
Man kan lära sig förklara med ord
och orden hjälper oss
att leva med varandra.*

*De handlar om mig.
De handlar om dig.
De handlar om oss människor
och om vår värld.*

(av Bengt-Erik Hedin, *Dikter tillsammans*)
Rimsten – Nilsson, *Barnböcker och läslust*

Förord

Vi vill tacka lärarna som varit med i vår undersökning. Vi vill även tacka alla som deltagit vid grupphandledningsträffarna för att ha kommit med synpunkter och därav hjälpt oss i vårt arbete. Ett speciellt tack vill vi rikta till vår handledare Maria Larsson Palo som stöttat oss och bidragit med värdefulla åsikter.

Skellefteå 2005-12-15

AnnaCarin Hörlin

Helena Markström

Abstrakt

Syftet med detta arbete är att göra en litteraturstudie om vad forskning säger angående läsglädje samt att undersöka hur pedagoger i verksamheten arbetar för att väcka och bibehålla elevernas läsglädje under de tidigare skolåren. Tidigare forskning inom ämnet har hämtats från litteratur som berör ämnet läsglädje. Undersökningen är genomförd på tre skolor inom samma kommun och vi har där intervjuat och observerat tre lärare som arbetar med elever i årskurs två till fyra. Det övergripande temat i intervjuerna var att undersöka hur lärarna arbetar för att väcka och bibehålla elevernas läsglädje. Intervjuerna berörde högläsning, tyst/fri läsning, klassrumsmiljö och samarbete med hemmet. För att stärka trovärdigheten i intervjuerna valde vi att även observera dessa tre lärare under en högläsningstund. Resultatet visade att lärarna i vår undersökning har stimulerande arbetssätt som kan motivera eleverna till att läsa böcker. Genom vårt arbete har vi fått en bred kunskap om hur vi i vår kommande yrkesroll som lärare kan arbeta för att ge varje enskild elev en positiv bild av läsning. Detta anser vi som mycket viktigt eftersom en meningsfull och glädjande läsning i skolan ger en värdefull och god start inför framtiden.

Innehållsförteckning

Inledning	1
Bakgrund	1
Historisk tillbakablick.....	1
Förankring i styrdokument	2
Definition av begreppen läslust och läsglädje.....	3
Varför ska barn läsa skönlitteratur?	4
Hur skapas läsglädje?	4
Klassrumsmiljöns inverkan	4
Lärares roll	5
Skylta med böcker	5
Berätta om böcker	6
Botanisera bland böcker	6
Högläsning	6
Boksamtal.....	7
Litterär amning i hemmet.....	7
Lässtimulansprojekt i årskurs tre och fyra	8
Whole Languageinspirerande modeller	9
Listiga räven.....	9
Manhattan New School	9
Syfte	10
Metod	10
Val av metod	10
Metodbeskrivning.....	10
Informationshämtande metoder	10
Intervjuer	10
Observationer	11
Informanter.....	11
Material	11
Tillvägagångssätt.....	11
Intervjuer	12
Observationer	12
Resultat	12
Intervjuer	12
Högläsning	12
Tyst/fri läsning	14
Klassrumsmiljö.....	15
Samarbete med hemmet gällande elevers läsning.....	15
Lärarnas medvetenhet om sitt arbete kring lässtimulans	16
Observationer	16
Analys av intervjuer och observationer	17
Diskussion	18
Undersökningens validitet och reliabilitet	18

Resultatdiskussion.....	19
Egna reflektioner inför framtiden	22
Fortsatt forskning.....	22
Referenslista.....	23
Bilaga 1 Intervjuguide	

Inledning

Intresset för detta arbete föddes i samband med kursen Svenska för tidigare år. Under kursens gång fick vi ta del av många bra förslag om hur pedagoger kan arbeta för att hålla läslusten hos eleverna vid liv. Vi fick även ta del av skönlitteraturens betydelse i undervisningen samt vikten av att utveckla ett varierat arbetssätt i klassrummet för att tillgodose varje enskild elevs behov. Under tidigare VFU-veckor har vi upptäckt stora variationer vad gäller läsglädje hos eleverna. Vi har även uppmärksammat hur lite skönlitteratur som används i skolorna och är mycket förvånade över detta. Istället för att läsa en intressant och spännande bok har det varit viktigare att arbeta med ”fylleriövningar” i ämnet svenska. Var finns glädjen? Barn kommer till skolan med olika erfarenheter gällande skönlitteratur och läsning. Vi lever numera i en IT-värld där många hem domineras av TV-tittande och datorspel. Ungdomar, framförallt pojkar, läser mindre nu än för några årtionden sedan skriver läraren, författaren och litteraturpedagogen Inger Norberg, i artikeln *Pojkars och flickors läsning (LÄSlust & LÄTtläst, 2003)*. Att läsningen minskat beror, enligt Norberg, på skolornas och bibliotekens små resurser och på enskilda skolans syn på läsning. Det kan även bero på saknad av förebilder och på bristande engagemang från föräldrar gällande barns läsning efter att barnen själva lärt sig läsa. Andra orsaker kan vara den ökande konkurrensen från andra medier, barns alltmer uppbokade fritid samt att barnen inte får tillräckligt med tid och den lugn och ro som läsning kräver, menar Norberg. Barn som läser lite eller inget alls har svårt att förstå vad de läser och kan inte heller ”läsa mellan raderna” och förstå abstrakta begrepp. Skönlitteraturens text är också längre och meningsbyggnaden mer invecklad än i serietidningar och i TV-texten, vilket gör att koncentrationsförmågan inte räcker till för en hel bok avslutar Norberg.

Lärarnas riksförbund har 2005-09-29 publicerat rapporten *Läsa för att lära*. Den består av en undersökning om högstadieläroverens läsvanor. Totalt har nästan 1200 elever svarat på enkäten och resultaten visar att 18 % av eleverna anger att de aldrig läser böcker i skolan. 25 % av pojkarna svarade att de aldrig läser en bok i skolan, vilket är var fjärde pojke. Resultaten visar även att pojkarna läser mindre än flickorna samt att läslusten avtar med åldern hos båda könen.

Vår avsikt med detta arbete är att skriva om hur pedagoger kan väcka och bibehålla läsglädje under de tidigare skolåren. Genom litteraturläsning vill vi undersöka vad forskning säger om hur läsglädje väcks i skolan. Dessutom avser vi att ta reda på om dagens lärare arbetar som forskning säger eller om de arbetar på något annat sätt som inte finns beskrivet i litteraturen. Läsglädje är för oss ett positivare och nyare ord än läslust och därför har vi valt att även använda det ordet i vårt arbete. Vi anser att det är ett enklare ord att använda oss av i arbetet med elever. Svenska är ett basämne i grundskolan och vi tycker det är av stor vikt att eleverna känner trygghet och glädje i detta ämne för att klara övrigt skolarbete. Genom att läsa böcker utvecklar eleverna ett mer varierat ordförråd. De får även en ökad ordförståelse och tränar upp sin läshastighet. Allt detta anser vi bidrar till att eleverna känner njutning i läsandet. I vår kommande verksamhet som lärare vill vi kunna ge varje enskild elev en positiv bild av läsning eftersom en meningsfull och glädjande läsning i skolan ger en värdefull och god start inför framtiden.

Bakgrund

Historisk tillbakablick

Intresset för barns läsning kan spåras tillbaka till slutet av 1600-talet. Lena Kjersén Edman, fil dr och lektor i litteraturvetenskap skriver i boken *Barn och ungdomsböcker genom tiderna* (2002) att pedagogen och filosofen John Locke (1632-1704) upptäckte att vägen till kunskap

blev lättare att gå för barn om den var lustfylld och nöjsam. Därför förordade han att barn skulle få lyssna till och läsa fabler. Fabler handlar vanligtvis om mänskliga djur som kan tala och avslutas i regel i en sensmoral, vilket var en nyttig lärdom för barn, ansåg Locke. Ingrid Nettervik, universitetslektor behandlar i sin bok *I barnboken värld* (1994) ett annat stort namn under denna tidsepok, tjecken Johann Amos Comenius (1592-1670). Han var den moderna pedagogikens fader och ansåg att alla barn, oberoende av samhällsklass, skulle få gå i skolan och tycka det var roligt och nöjsamt. Comenius förespråkade bildens stora betydelse i undervisningen och gav 1658 ut en illustrerad lärobok, *Orbis Pictus (Världen i bilder)* som var en bilderbok. Comenius var oerhört noggrann med att bild och text skulle samverka. Bilderna innehöll en mängd detaljer och vid varje detalj fanns en siffra som kunde knytas samman med samma siffra i texten, förklarar Nettervik, 1994.

Ann-Katrin Svensson, fil. dr i pedagogik, skriver i boken *Barnet, språket och miljön* (1998) om läskunnigheten i Sverige. Där nämner hon att kyrkan under 1600-talet hade ett stort inflytande på den allmänt utbredda läskunnigheten i Sverige. 1686 års kyrkolag föreskrev en allmän läskunnighet men även en förståelse för den lästa texten. Människorna skulle själva kunna läsa bibeln, katekesen och psalmverserna. Läsundervisningen var till en början en uppgift för kyrkans män, men år 1723 överfördes ansvaret på föräldrarna (husfadern). Samhället lade stor vikt vid att befolkningen skulle kunna läsa, detta för att få konfirmeras, delta i nattvarden, vittna vid ting, gifta sig samt fostra barn. Den allmänna skolplikten infördes 1842 men för att få börja skolan krävdes läskunnighet, vilket ställde ökade krav på föräldrarna att lära sina barn att läsa. Efter småskolans införande, 1858, övertog skolan läsundervisningen och föräldrarna befriades då från den plikten. (Svensson, 1998)

Helen Amborn, lärare och bibliotekarie samt Jan Hansson, litteraturpedagog, skolledare och kritiker redogör i boken *Läsglädje i skolan* (1998) varför det var viktigt för barn att lära sig läsa från mitten av 1800-talet och framåt. 1868 började *Läsebok för folkskolan* att spridas med syftet att överföra normer som flit, dygd och skötsamhet och det var en anledning till att barn borde lära sig läsa. *Läsebok för folkskolan* innehöll texter med då kända författare som Topelius och Tegnér. Den första läroplanen, Normalplan för undervisning i folkskolor och småskolor, kom 1878. Eleverna skulle lära sig utantilläsning och högläsning. I 1919 års Undervisningsplan står att ”barnen ska bekantas med svensk litteratur avpassad till elevernas ålder och utveckling” (Amborn & Hansson, 1998, s.10). Den litteraturen som förordades handlade om svensk natur, hembygden och människorna som levde där, vilket var ett motiv till att barn skulle läsa.

Skönlitteraturen nämns för första gången i 1955 års Undervisningsplan och det började talas om den fria läsningen samt lusten till att läsa. Läsningen skulle dessutom vara meningsfull för eleverna och ”ge dem en lust att läsa mer.” (Amborn & Hansson, 1998, s.10) I den efterföljande läroplanen, Lgr 62, står att undervisningen bör stimulera läslust och intresset för god litteratur. Skönlitteraturen fick sen genom Lgr 80 en central plats i kursplanen och där stod att den skulle dominera undervisningen i svenska. (Amborn & Hansson, 1998)

Förankring i styrdokument

I den nu gällande läroplanen för grundskolan, Lpo 94, står det inte skrivet att skönlitteraturen ska dominera undervisningen i svenska så som det stod i Lgr 80, utan där betonas mer en helhetssyn på språket. (Amborn & Hansson, 1998) I Lpo94 under strävansmålen kan läsas att ”skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar nyfikenhet och lust att lära” (Utbildningsdepartementet, Lpo94, s.9). Under mål att uppnå i grundskolan står att ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och

kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift". (Utbildningsdepartementet, *Lpo94*, s.10)

I *Grundskolans kursplaner och betygskriterier* (2000) utgiven av Skolverket kan läsas under strävansmålen, att "Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse". (s.96-97) Under mål att uppnå i slutet av det femte skolåret, finns skrivet att "Eleven skall kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter". (Skolverket, 2000 *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*, s.99) Under mål att uppnå i slutet av det nionde skolåret, står att "Eleven skall kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka". (Skolverket, 2000 *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*, s.100)

I ämnet svenska ska den enskilde eleven utveckla sin förmåga att tala, lyssna, läsa och skriva. Genom en lustfylld läsning skapas goda förutsättningar för eleven att utveckla sitt språk. Språkförmågan har stor betydelse för hur eleven klarar övriga ämnen i grundskolan, fortsatta studier samt det yrkesverksamma livet. Genom litteraturen kan eleven läsa om händelser som den känner igen sig i, vilket stärker dess identitet, samt ta del av andra människors känslor och tankar, vilket leder till att eleven får en ökad empatisk förmåga. (Skolverket, 2000 *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier. Grundskolan*)

Definition av begreppen läslust och läsglädje

"Läslust var för tidigare generationer ett begrepp som innebar lusten att studera vidare." (Amborn & Hansson, 1998, s.18) Vidare skriver de i boken *Läsglädje i skolan* att ordet läslust blev ett begrepp i skolan när intresset för barns fritidsläsning växte. Jan Nilsson (1990) myntade begreppet "Fånga läslusten" i boken med samma titel, och menade då hur pedagoger kan göra för att få barn intresserade av skönlitteratur samt bli inspirerande av läsning.

I Nationalencyklopedin finns inte de sammansatta orden läsglädje eller läslust definierade. Orden finns däremot angivna var för sig med följande förklaringar:

Läsning: konsten att läsa. Läsning är en komplicerad färdighet som kräver lång tid och omfattande övning för att kunna utvecklas. Man kan urskilja två huvudmoment: avkodning och förståelse. Avkodning innebär att man kan identifiera eller känna igen skrivna ord. Förståelse är resultatet av tolkningen av språkliga meddelanden. God läsfärdighet innebär att både avkodning och förståelse fungerar väl. (Nationalencyklopedin, 1993)

Glädje: känsla av upprymdhet och tillfredsställelse, om något som tyder på att viss verksamhet e.d. utförs med entusiasm e.d.
(Nationalencyklopedin, 2005 http://www.en.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=0171152)

Lust 1: önskan att pröva något som man känner skulle skänka nöje eller tillfredsställelse

Lust 2: något som ger upphov till känsla av glädje och tillfredsställelse

(Nationalencyklopedin, 2005 http://www.en.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=0232981)

Utifrån ovanstående definitioner betyder **läslust** och **läsglädje** för oss en känsla av tillfredsställelse och glädje inför och vid läsning.

Varför ska barn läsa skönlitteratur?

Amborn och Hansson (1998) skriver att läsningens betydelse för språkutvecklingen är stor och att många språkforskare påpekar att hälften av en människas ordförråd formas före sju års ålder. Därför bör barn få titta i böcker tillsammans med en vuxen som läser och berättar för barnet redan innan de kan läsa. Vårt eget språk räcker långt men genom barnböckerna ges barnen ännu mer språklig stimulans. Andra människor använder andra ord, andra rytmer och har andra bilder att förmedla. Böckerna och bilderna ger oss vuxna ett tillfälle och en möjlighet att samtala med barnen om sådant som finns utanför hemmet. Även den empatiska förmågan utvecklas genom läsning och de inre bildernas betydelse för empatin är stor. (Amborn & Hansson, 1998)

Barbro Wingård och Bo Wingård båda lärare, författare och föreläsare i ämnet lässtimulans har tillsammans skrivit boken *Lässtimulans i skolans vardag* (1994) där de ger sin syn på hur lärare kan skapa läsglädje och goda läsvanor bland eleverna. Liksom Amborn och Hansson (1998) trycker författarna Wingård på läsningens betydelse för språkutvecklingen, men hävdar också att ordförrådet och empatiförmågan ökar vid läsning av skönlitterära böcker. Enligt Wingård och Wingård blir den läsande eleven väl insatt i människors olika kulturer och levnadsvillkor och kan därför lättare förstå andras sätt att tänka och agera. För att läsningen av skönlitterära böcker ska bli lustfylld och rolig är det viktigt att eleverna tränar upp läshastigheten. Om eleven stakar sig fram i läsningen och läser relativt långsamt, kan det påverka läsningen på ett negativt sätt. Det kan medföra att skönlitterära böcker upplevs som tråkiga och eleven avstår istället från att läsa. En viktig dimension som författarna lyfter fram är läsandets betydelse för fantasin. Wingård och Wingård (1994) anser att med hjälp av stimulerande bilder och fascinerande texter sätts hjärnans tankar igång, vilket resulterar i en sprudlande kreativitet och fantasi.

Kerstin Rimsten – Nilsson, forskare och författare, påpekar i sin bok *Barnböcker och läslust* (1980) att böcker ger barn tillfällen att prata. I böcker finns händelser som barnen själva har varit med om och saker som de själva funderat på, vilket gör det naturligt för dem att vilja prata om det de läst. Om eleverna först får läsa och sätta sig in i problem som finns i böcker kan det vara lättare att prata om svåra och känsliga saker som mobbning och kamratrelationer, menar Rimsten – Nilsson. Vidare anser hon att vårt sätt att leva, vårt kulturarv förmedlas genom många böcker. Där finns normer, ideal, tankar och föreställningar som funnits i vår kultur under lång tid. ”Att känna igen sin egen omgivning och sina egna vanor och erfarenheter i böcker kan hjälpa barn att upptäcka vad som hör till deras egen kultur. Det kan också ge en känsla av trygghet att höra hemma i den.” (Rimsten – Nilsson, 1980, s.20)

Hur skapas läsglädje?

Klassrumsmiljöns inverkan

Miljön i skolan spelar en viktig roll i arbetet med att väcka elevers intresse för läsning anser Aidan Chambers, barn- och ungdomsförfattare. Hur en god läsmiljö skapas för att utveckla eleverna till intresserade, läsvilliga och tänkande läsare, skriver Chambers om i *Böcker omkring oss - om läsmiljö* (1994). För att få eleverna att läsa krävs ett stort utbud av böcker, i olika kategorier som finns tillgängliga när eleverna behöver dem. Därför förordar han ett minibibliotek i klassrummet, med uppslagsböcker och skönlitteratur, som ett komplement till skolbiblioteket. Inger Norberg poängterar i artikeln *Goda idéer om Bokarbete (LÄSlust & LÄTTläst*, 2003) att i klassrummet bör finnas både nya och äldre böcker, skönlitteratur och faktaböcker samt bilderböcker och läshäften. Där ska även finnas böcker som tillfredsställer elevernas olika intresseområden. Norberg påpekar också hur viktigt det är att det även finns lättlästa böcker, talböcker och andra hjälpmedel för elever med läs- och skrivsvårigheter.

Chambers (1994) anser att läraren även måste erbjuda eleverna en lugn plats där de kan koncentrera sig på läsningen samt avsätta tillräckligt med tid till individuellt läsande. Detta blir lättare för eleverna om det finns speciella platser som är till för enbart läsning. Chambers (1994) föreslår en läshörna i klassrummet där det finns en soffa, en skön matta, kuddar eller sittsäckar och den ska endast användas till läsning och där ska råda lugn och ro.

Varje elev måste dagligen, under skoltid, få tillfällen att i sin egen takt läsa böcker med lämplig svårighetsgrad anser Chambers. Fri läsning får inte helt och hållet hänvisas till barnets fritid eftersom det finns barn som kommer från hem där bokläsande helt enkelt inte ingår i vardagen. Hur lång varje lässtund bör vara beror på elevens ålder, vanan av att läsa och på klassrumsmiljön men femton till fyrtio minuter är en rimlig tid enligt Chambers. Det är viktigt att alla barn under sin uppväxttid får läsa ofta och regelbundet för att kunna utvecklas till engagerade och tänkande läsare. (Chambers, 1994)

Lärarens roll

Ulf Nilsson författare och bibliotekarie, och Jan Nilsson mellanstadielärare, recensent och debattör, har i boken *Fånga läslusten* (1990) samlat en rad artiklar som handlar om hur elevers läs- och skrivglädje ska fångas. I artikeln *Fånga läslusten* redogör Jan Nilsson för hur läraren ska arbeta i klassrummet för att eleverna ska bli inspirerade samt fångade av läsningen. Nilsson (1990) skriver att ”Det gäller att hitta rätt bok till rätt barn i rätt ögonblick med tanke på barnets mognad, läsförmåga, intressen, aktuella situation, erfarenheter osv.” (s.66) Han menar att det är av stor vikt att läraren har kunskap om elevens person och intressen, om skönlitteratur samt om hur undervisningen ska bedrivas med hjälp av skönlitteratur. Nilsson betonar särskilt vikten av att läraren ska inneha en god kunskap om böcker och menar att den kunskapen fås genom att läsa böcker. Detta är en förutsättning för att kunna ge eleverna passande böcker, böcker som berör och som intresserar var och en av dem. Läraren gör sina elever nyfikna och intresserade av böcker om läraren själv visar ett gediget intresse och engagemang för skönlitteratur. Sist men inte minst anser Nilsson att läraren måste klargöra meningsfullheten i läsandet i form av att; läsningen ger svar på och skapar nya frågor, ger fantasikickar och stimulans åt tankarna samt spänning och äventyr. (Nilsson & Nilsson, 1990)

Chambers (1994) betonar vikten av att läraren visar engagemang för vad eleverna läser, för att få en bredare kunskap om elevernas intresseområde. Det bidrar till att läraren nästa gång kan föreslå böcker inom liknande genre eller med samma författare, allt för att stimulera den enskilde eleven till läsning. (Chambers, 1994)

Skylta med böcker

Enligt Chambers (1994) är skyltning av böcker att göra dem mer synliga och resulterar i att eleverna blir mer intresserade av böckerna. För att uppnå en fungerande skyltning krävs ett väl genomtänkt urval av böcker och att de arrangeras på ett sådant sätt att de drar till sig elevernas uppmärksamhet och väcker deras nyfikenhet. Valet av böcker till skyltningen kan utgå ifrån olika teman, som böcker av en viss författare, böcker i en viss serie, böcker som handlar om ungefär samma sak, nytgivna böcker eller ”klassens favoriter”. Böckerna bör finnas tillgängliga så att den som vill kan låna böckerna på en gång. Måste eleverna vänta kanske intresset svalnar. När eleverna inte längre uppmärksammar skyltningen har den spelat ut sin roll och måste bytas ut. (Chambers, 1994)

Berätta om böcker

För att väcka elevernas intresse för läsning, rekommenderar Chambers (1994) att läraren regelbundet visar några böcker, skildrar lite om handlingen, läser ett stycke, berättar om författaren och bakgrunden till boken samt förklarar varför boken är läsvärd. Vidare anser Chambers även att eleverna kan få tillfällen att presentera böcker för varandra eftersom många elever väljer böcker som någon i kamratkretsen har rekommenderat. För ytterligare inspiration kan ”klassens topplista” sättas upp på väggen. (Chambers, 1994) Inger Norberg skriver i artikeln *Läsning av skönlitteratur (LÄSlust & LÄTTläst, 2003)* att när en bok introduceras ska eleverna få glimtar av boken för att väcka intresse. Läraren kan läsa några starka rader ur första kapitlet och sedan låta eleverna gissa vad som kommer att hända eller samtala om bokens titel, allt för att väcka nyfikenhet, menar Norberg.

Botanisera bland böcker

Chamber (1994) anser att läraren bör uppmuntra och ge eleverna tid till att gå omkring och titta bland böckerna i klassrummet och i biblioteket. Liksom vuxna behöver barn få möjlighet att själv leta reda på böcker som motsvarar deras behov. ”Läslusten infinner sig när vi får följa vår egen smak och intuition.” (Chambers, 1994, s.42) Det är svårt att välja böcker åt någon annan, men en del elever behöver stöd i sitt val. (Chambers, 1994)

Medan barngruppen botanisera bland böckerna, har läraren eller bibliotekarien möjlighet att prata med en i taget, komma med förslag och uppmuntran och lyssna till vad de har att säga. Samtidigt, medan barnen letar och väljer, pratar de med varandra, diskuterar böcker de läst, utbyter åsikter och tipsar sina kompisar om böcker de själva tyckt om. (Chambers, 1994, s. 43)

Högläsning

Det finns en mängd anledningar till att läsa böcker för barn både i skolan och i hemmet. Ann-Katrin Svensson fil.dr i pedagogik skriver i boken *Språkglädje (1995)* att högläsningssituationer stimulerar barnet till språklig utveckling i form av att ordförrådet ökar. Hon anser även att högläsningssituationer ger barnen gemenskap, trygghet, stimulans av fantasin, kunskap om andra kulturer samt ett motiv och en lust till att läsa. Svensson framhåller vikten av att den som läser högt har läst boken innan den läses för barnen. Då dyker inte oväntade problem upp exempelvis händelser som gör barnen rädda. Har läraren läst boken innan är det lättare att välja passande litteratur för eleverna. I boken *Böcker inom oss - om boksamtal (1993)* ger Chambers läraren rådet att läsa boken högt för sig själv innan den läses högt för eleverna. Chambers påpekar att ord och meningar som utan problem går att säga tyst kan visa sig avsevärt svårare att läsa högt. När läraren läser högt för sig själv kan denne känna av var det passar att göra uppehåll, betona samt ställa några frågor till eleverna, anser Chambers.

Rigmor Lindö, universitetslektor och lärarutbildare, skriver i boken *Den meningsfulla språkväven (2005)* att lärarens sätt att börja sagan och presentera berättelsens huvudfigurer är av stor betydelse för att få elevernas uppmärksamhet. Svensson (1995) belyser att intonationen är viktig för att få eleverna att koncentrera sig på berättelsen. Läraren ska lägga energi på att variera tonläget och ansiktsuttrycket efter innehållet i berättelsen, vilket gör högläsningen lustfylld och intressant för eleverna, anser Svensson. Ögonkontakten med eleverna är mycket viktig under läsningen just för att samhörigheten kan infinna sig. Det viktigaste vid högläsningstiden, betonar Svensson, är att läraren tydligt visar att denne verkligen tycker det är roligt att läsa, vilket är en viktig förutsättning för att eleverna ska uppleva läsningen lustfylld och nöjsam. Detta poängterar även Lindö (2005) när hon skriver

att lärarens förhållningssätt som läsare påverkar eleverna mer än vi tror. Därför är det viktigt att läraren själv väljer böcker som denne tycker om att läsa, så att eleverna upplever lärarens engagemang. ”Högläsningen hör hemma under hela grundskoletiden. Även föräldrar måste inse att de skall fortsätta att läsa högt för sina barn långt upp i åldrarna.” (Lindö, 2005, s.56) Att uppleva samma berättelse tillsammans med andra skapar förtrolighet betonar Rimsten – Nilsson, (1980) och skriver ”Det känns skönt att tänka på samma saker, att skratta och gråta och vara rädd tillsammans.” (s.17)

Boksamtal

Att själv fundera kring den lästa boken och sedan få prata med kamrater om det lästa kan, enligt Rimsten – Nilsson (1980) hjälpa elever att träna upp sin läsförmåga och grundlägga en lust till läsning. Genom att samtala om det lästa så tillägnar sig elever ett kritiskt förhållningssätt. De får också jämföra sina olika tankar, erfarenheter och åsikter för att utvecklas med hjälp av varandra. Lärare som pratar med elever om böcker måste kunna leda samtalet på ett bra sätt. Det är viktigt att inte moralisera, döma, skämma ut eller skämta bort det som eleverna säger. Inte heller ska läraren tillåta att någon blir utskrattad, eller förlöjligad om någon säger ”fel” saker. (Rimsten – Nilsson, 1980)

Litterär amning i hemmet

Barn kommer till skolan med olika förutsättningar vad gäller litterär amning i hemmet anser Maj Björk, lärarutbildare och Caroline Lidberg professor i svenska. De skriver i boken *Vägar in i skriftspråket* (1996) att barn som får litterär amning i hemmet, i form av att vuxna läser högt för barn ur spännande och älskade böcker, får uppleva trygghet och glädje. Björk och Lidberg menar att tryggheten och glädjen som kommer från den litterära amningen i hemmet bär barnet med sig genom livet och är mycket betydelsefull vid läsinlärningen i skolan. Lindö (2005) poängterar att när ett barn kommer till skolan från en trygg miljö, fylld med berättelser och sagor, är det viktigt att läraren skapar meningsfulla läsmiljöer där språket och tanken får utvecklas. Björk och Lidberg (1996) anser att barn som saknar eller delvis saknar litterär amning från hemmet kan uppleva starten av läsinlärningen i skolan som mycket skrämmande och i värsta fall kan dessa elever få läs- och skrivsvårigheter. För att undvika detta är det bra att ägna sig mycket åt högläsning i skolan. Den litterära amningen mår alla elever bra av, anser Björk och Lidberg (1996) och betonar starkt vikten av att alla kan ta emot litterära upplevelser på sin egen nivå om läraren läser engagerade texter redan från första dagen i skolan.

Det handlar om att inbjuda och locka dessa barn till läsarnas gemenskap. Det går aldrig med tvång utan bara med lust. Starta i det fria berättandet! Det kan inga elever motstå. Ju mindre litterärt ammade barnen är desto viktigare är det att du skapar en inbjudande läsmiljö och väljer laddade och ej för långa texter som du vet kan fånga barnen. (Lindö, 2005, s.217)

I artikeln *Läsande förebilder (LÄSlust & LÄTtläst, 2003)* skriver Inger Norberg om barns behov av stöttning i hemmet och om läsande förebilder. Där framhåller hon hur viktigt det är att skolan informerar föräldrarna om hur betydelsefull läsningen är för övrigt skolarbete samt hur viktigt deras stöd är för barnens läsutveckling. Norberg betonar speciellt vikten av föräldrar som läsande förebilder. Lärare kan också fungera som goda förebilder genom att själva vara aktiva läsare och prata med eleverna om sitt läsande. Enligt Norberg måste vi vuxna, föräldrar och lärare, hålla igång vår egen läsning av skönlitteratur för att kunna övertyga barnen om läsandets lust. De barn som gärna läser böcker kommer från hem där böcker är en del av det vardagliga livet, där läsande förebilder finns som visar att läsandet är lustfyllt och som fortfarande läser högt för barnen. (Norberg, 2003)

Lässtimulansprojekt i årskurs tre och fyra

Författarna Wingård och Wingård har i flera år arbetat med lässtimulansprojekt i årskurs tre och fyra. I boken *Lässtimulans i skolans vardag* (1994) beskriver de på ett mycket konkret sätt hur läsprojektet är uppbyggt. Författarna Wingård anser att elever i årskurs tre och fyra har uppnått en så god läsnivå att de kan läsa skönlitteratur på egen hand. ”Nu gäller det alltså att stimulera läsglädjen, att ösa böcker över dem!” (Wingård & Wingård, 1994, s.50)

Wingård och Wingård (1994) trycker hårt på den planering som ligger till grund för läsperiodens början. Läraren gör en noggrann planering för att läsprojektet ska ge stimulans och glädje till alla elever. Planeringen styrs efter antal svaga läsare i klassen och vilka intressen de har. Läraren funderar även över vilken tidpunkt på läsåret som passar bäst samt om det finns något särskilt tema som skulle passa klassen. När planeringen är slutförd plockas en låda med böcker ihop. Författarna Wingård nämner inga boktitlar som ligger till grund för projektet eftersom det ständigt kommer ny litteratur på biblioteken och bokhandeln. Istället nämner de några grundläggande principer som läraren kan ta i beaktning. Läraren ska med hjälp av klassens storlek bestämma hur många böcker som ska finnas i lådan, men författarna belyser starkt vikten av att det ska finnas ”många böcker” samt att det till varje titel ska finnas tre till fyra exemplar. Av läraren krävs god kunskap om både eleverna och böckerna för att kunna hitta litteratur som passar alla! (Wingård & Wingård, 1994)

Presentationen är en mycket viktig del i projektet, anser Wingård och Wingård (1994) eftersom den ska ge eleverna en lustfylld start till läsandet. Läraren ska i detta skede av projektet presentera böcker på ett så spännande och lustfyllt sätt som möjligt, utan att avslöja alltför mycket av bokens innehåll. När presentationen är slut får eleverna välja sina böcker och läraren intar en stöttande och hjälpsamt roll, speciellt till de svaga eleverna som behöver komma igång med en intresseväckande bok på deras egen kunskapsnivå. I inledningsskedet används mycket tid till läsning, den enda begränsningen ska utgöras av hur länge eleverna orkar ha fokus på läsningen. Enligt författarna är det viktigt att även läraren deltar under läsningstunderna, just för att fungera som en god förebild samt för att läsningen ska kännas betydelsefull för eleverna. De fortsätter att läsa hemma och tar varje dag med en bok hem under en period på fyra till sex veckor. Författarna Wingård betonar värdet av föräldrarnas hjälp vid barnets lästräning. Barnet ska läsa högt ur boken för någon vuxen i tio till femton minuter. Ett läsprotokoll ska finnas med, där både föräldrarna och läraren kan kommentera barnets läsning eftersom protokollet ökar chanserna att läsningstunderna blir av. (Wingård & Wingård, 1994)

När genomsnittseleven läst fyra, fem böcker är tiden inne för boksamtal i grupp och författarna Wingård (1994) belyser vikten av att låta de lässvaga styra valet av vilka böcker som blir temat i samtalsgrupperna. Det är viktigt att samtalen inte får formen av en redovisning. Upplevelsen av den lästa boken ska vara det primära samt att fantasin får fritt spelrum. Frågor som *Vilka personer handlade boken om?* och *Vad hände i boken?* kan inleda samtalen för att få alla i gruppen delaktiga. Inlevelsefrågor såsom *Vilken av personerna i boken hade du velat vara och varför?* leder till stimulans av fantasin och boken lever vidare inom eleverna. Wingård och Wingård poängterar att boksamtalets upplevelser och fantasier ger idéer till annat skapande i form av teateruppsättningar och utställningar. ”Ta alltså vara på alla vilda idéer och var inte rädd för att pröva dem.” (Wingård & Wingård, 1994, s.58)

Whole Languageinspirerande modeller

Whole Languagemodellen, från Nya Zeeland, skriver Rigmor Lindö om i boken *Det gränslösa språkrummet* (2002). Synen präglas av elevens fallenhet att ta ansvar för sitt eget lärande samt att det meningsfulla lärande sker efter elevens egna förutsättningar. Eleven ska uppmuntras för varje framsteg som skett, däremot ska misstagen dämpas. Eleven stimuleras att utforska kunskapen på egen hand och det är av stor vikt att eleven vågar pröva och ta risker. Det är inte farligt att ett fel har begåtts, det är av misstagen vi lär och kommer vidare i vår utveckling. Enligt denna syn skapar eleven själv kunskap om sin egen verklighet. Läraren har i Whole Languagemodellen en mer handledande roll och fungerar istället som en samtalsledare. Det är av stor vikt att läraren känner trygghet i sin yrkesprofession och samarbetar med arbetskollegor och föräldrar. När eleven bemöts med uppmuntran stärks dess självkänsla, vilket är avgörande för språkutvecklingen. Lärarens huvuduppgift blir att skapa meningsfulla lärandemiljöer som maximerar varje elevs behov och möjligheter att lära sig. (Lindö, 2002)

Listiga räven

I Kvarnbyskolan i Rinkeby genomfördes, under tre år, läsprogrammet Listiga räven som bygger på läsinlärningsmetoden Whole Language. Projektet finns att ta del av i boken *Listiga räven* (2000), skriven av Birgitta Alleklev, lärare, och Lisbet Lindvall, bibliotekarie, som båda var med och genomförde projektet. Projektklassen bestod av tjugofyra elever som talade tolv olika modersmål. Alla elever hade invandrarbakgrund. Undervisningen bedrevs av två lärare, Birgitta Alleklev och Ingrid Olsson, som båda fått fortbildning i svenska som andra språk och som studerat Whole Languagemetoden. Projektet gick ut på att genom enbart skönlitteratur och facklitteratur utforma barns läs- och skrivinläring på ett lustfyllt sätt. Därför hade skolan ett nära samarbete med biblioteket och bibliotekarien Lisbeth Lindvall. Bibliotekarien köpte in böcker som medvetet var riktade till dessa elever, läste för dem och ”bokpratade” med dem samt anordnade utställningar av elevernas temaarbeten. ”Biblioteket vill uppmuntra till att skön- och facklitteratur ska bli en naturlig del av barnens vardag och undervisning.” (Alleklev & Lindvall, 2000, s. 9) Denna metod väcker elevers lust att läsa och ger dem läsoplevelser som bidrar till ett bestående intresse för böcker. När klassen efter projektet deltog i två stora tester, i svenska och matematik, som genomfördes i Stockholmsområdet, visade det sig att de uppnått betydligt bättre resultat än övriga klasser. (Alleklev & Lindvall, 2000)

Manhattan New School

Lindö delar i boken *Den meningsfulla språkväven* (2005) med sig av den ansats som arbetas efter i Manhattan New School. Skolan grundades i början av 1990-talet av Shelley Harwayne. Hela skolan genomsyras av en enhetlig struktur av arbetsdagen och samma ritualer återkommer dagligen i alla elevgrupper och det är viktigt för undervisningens kvalitet. Litteraturläsning och reflektioner kring det lästa används varje dag för stimulans av det individuella läsandet och skrivandet och lärarna visar stor respekt för eleverna och deras tankar. Klassrummen är medvetet möblerade och ser ut som bibliotek. Där finns böcker i alla genrer och eleverna hämtar sin kunskap från skön- och facklitteratur, tidskrifter, uppslagsverk och datorer. Andra kunskapskällor är elevernas föräldrar som deltar i skolans arbete. Föräldrarna uppmuntras att dela med sig av sina livserfarenheter som ger eleverna en enorm kunskapsbank eftersom de kommer från tjugofem till trettio olika kulturer. Gemensamma rutiner och lärarnas samarbete bidrar till att eleverna känner trygghet, är koncentrerade på skolarbetet och tar arbetet på djupaste allvar. Lärarna framstår som viktiga förebilder och ger eleverna modeller och mönster till stimulerande och meningsfulla miljöer, genom att dagligen visa att de är aktiva läsare och trogna besökare av biblioteket. (Lindö, 2005)

Syfte

Syftet med detta arbete är att göra en litteraturstudie om vad forskning säger angående läsglädje samt att undersöka hur pedagoger i verksamheten arbetar för att väcka och bibehålla elevernas läsglädje under de tidigare skolåren.

Metod

Vi redovisar nedan hur undersökningen av vårt arbete har utförts, enligt de vetenskapliga teorierna och metoderna.

Val av metod

Forskningsmaterial kan bearbetas genom kvalitativ eller kvantitativ metod. Jan Trost, fil. dr och professor menar i *Kvalitativa intervjuer* (1993) att syftet med studien och frågeställningarna är avgörande för vilken metod som ska användas. Runa Patel och Bo Davidson, som under flertalet år undervisar i forskningsmetodik, anser i *Forskningsmetodikens grunder* (1991) att metodvalet styrs av hur forskaren väljer att generera, bearbeta och analysera den information som samlats in. Jarl Backman biträdande professor anser i boken *Rapporter och uppsatser* (1998) att kvantitativa metoder innefattas av mätningar, kvantifiering med hjälp av matematik och statistik och dit hör experiment, prov och enkäter. Kvalitativa metoder kännetecknas av att de inte använder sig av siffror eller tal. Yttrandet sker med det talade språket och resulterar i verbala formuleringar, skrivna eller talade, enligt Backman. Trost (1993) anser att en kvalitativ metod används för att förstå människors sätt att resonera eller reagera.

Metodbeskrivning

Vi har valt att arbeta utifrån en kvalitativ metod eftersom den metoden stämmer överens med vårt syfte och även med Trosts syn på hur en kvalitativ metod ska användas. I vår forskning kommer vi att använda oss av intervjuer och observationer. Genom intervjuer vill vi ta reda på hur lärare arbetar för att väcka och bibehålla elevers läsglädje samt om det finns något samband mellan hur de arbetar och vad som står skrivet i litteraturen. Under observationstillfällena avser vi att observera hur lärare agerar vid högläsningstunderna. Stämmer lärarens beteende överens med vad forskning säger, angående högläsning, med syfte att stimulera till läsglädje?

Informationshämtande metoder

Intervjuer

Patel och Davidson (2003) anser att syftet med den kvalitativa intervjun är att identifiera den intervjuades uppfattningar om ett specifikt ämne. Intervjuaren kan därför aldrig i förväg bestämma svarsalternativ eller avgöra vad som är det "rätta" svaret på en fråga. De påpekar även vikten av att införskaffa sig förkunskaper inom området och på så sätt göra sig väl förberedd inför intervjun. Jan Hartman, universitetslektor, förordar i *Vetenskapligt tänkande* (1998) även god förberedelse i form av en intervjuguide. Han menar att intervjuaren i förväg ska skriva ner övergripande frågor som är relevanta för det tema som ska behandlas under intervjun. Om en intervjuguide saknas är risken stor att materialet som framkommit under intervjun inte har relevans för undersökningen. För att få den intervjuade fokuserad på ämnet förordar Hartman den så kallade trattekniken som innebär att samtalet inleds med en allmän diskussion om ämnet för att sedan göra frågorna mer specifika. Han påpekar även vikten av att noga förbereda hur intervjun ska dokumenteras, genom anteckningar, band- eller videoinspelning. Patel och Davidson (2003) skriver att ljudinspelningar under en intervju kräver intervjupersonens tillstånd. Under intervjusituationen bör intervjuaren, enligt

Kvale (1997) tänka på att ställa tydliga frågor, lyssna aktivt till vad som sägs samt låta intervjupersonen få tala till punkt. Patel och Davidson (2003) framhåller betydelsen av att intervjuaren visar ett genuint intresse och en förståelse för intervjupersonen. ”Det är alltför lätt att väcka en försvarsattityd hos intervjupersonen om han upplever att vi dömer eller kritiserar honom.” (Patel & Davidson, 2003, s.71) Intervjuaren talar inte med enbart ord utan även med ansiktsuttryck och kroppsspråk. En förvånad höjning av ögonbrynet hos intervjuaren avläses omedelbart av intervjupersonen som reagerar med en försvarsattityd inför fortsatta frågor skriver Patel och Davidson (2003).

Observationer

Enligt Patel och Davidson (2003) är observationer framförallt användbara vid insamlandet av information inom områden som berör skeenden och beteenden i naturliga situationer. Därför förordar Hartman (1998) att observationer ska göras i en människas eller en grupp människors naturliga miljö, exempelvis i skola, på arbetsplats eller i hemmet. Patel och Davidson (2003) beskriver att observationer kan genomföras på olika sätt och de nämner speciellt två varianter, strukturerad och ostrukturerad observation. En strukturerad observation kräver goda förberedelser och noggranna överväganden. De beteenden och skeenden som ska observeras bestäms i förväg i ett observationsschema och under observationen prickas varje beteende av när det inträffar skriver Patel och Davidson (2003).

Patel & Davidson (2003) anser att även en ostrukturerad observation kräver goda förberedelser. Där ska finnas ett utforskande syfte så att observationen ger observatören mesta möjliga kunskap, menar Patel och Davidson. Under observationen skrivs viktiga ord ner som är betydelsefulla för syftet. En svag länk hos observationsmetoden, enligt Patel och Davidson, är att observatören kan störa gruppens naturliga beteende. Metoden är däremot relativt oberoende av individers villighet att lämna information. Dock kan en observation inte alltid komma ifrån alla former av motstånd, men metoden kräver mindre, i samarbete och aktivitet av de utvalda personerna, än de flesta andra metoder. (Patel & Davidson, 2003)

Informanter

Vi har valt att intervjua tre lärare som undervisar elever i årskurs två till fyra eftersom eleverna i den åldern har passerat läsinlärningsstadiet och är på god väg att kunna läsa skönlitteratur på egen hand. Därför ville vi intervjua just dessa lärare eftersom vi anser det viktigt att lärare som undervisar elever i denna ålder medvetet arbetar för att väcka och bibehålla deras läsglädje. Lärarna arbetar vid tre olika skolor inom samma kommun. Dessa lärare kommer även att observeras under en högläsningstund.

Material

Vid intervjuerna använde vi oss av bandspelare, anteckningsblock och penna. Under observationerna användes anteckningsblock och penna.

Tillvägagångssätt

Intervjuerna planerades noga i förväg. En intervjuguide utformades, där vi strävade efter att frågorna skulle vara väl avvägda mot rapportens syfte. Det övergripande temat var lärarens arbetssätt för att väcka och bibehålla elevernas läsglädje. Intervjuguiden innehöll fyra frågeområden; högläsning, tyst/fri läsning, klassrumsmiljö och samarbete med hemmet. Därefter avslutades guiden med frågan *Arbetar du på ett medvetet sätt för att stimulera till läsglädje?* för att medvetet koppla frågan till arbetets syfte. För att stärka trovärdigheten i intervjuerna valde vi att även observera lärarna under en högläsningstund. Eftersom vi ville använda oss av observationer i ett utforskande syfte och erhålla så mycket kunskap som

möjligt gjordes inte i förväg ett observationsschema. Observationerna planerades ändå noga och vi bestämde, utifrån vad vi läst oss till hur en bra högläsningstund ska vara, vilka övergripande företeelser vi skulle titta efter under observationerna. Detta ansåg vi betydelsefullt eftersom vi observerade högläsningstunderna var för sig och ville vara säkra på att uppmärksamma lika beteenden.

Intervjuer

Vi tog kontakt med informanterna via telefonsamtal för att boka tid för intervjuerna. Under samtalet informerades lärarna i stora drag om vilket ämne som skulle beröras. Vi upplevde dock en svårighet med att berätta för mycket om vårt syfte eftersom det möjligtvis kunde påverka lärarnas svar och därmed minska tillförlitligheten i undersökningen. Vi frågade även om det föregick något hinder att två intervjuare var närvarande samt om tillstånd att använda bandinspelning. Innan intervjuerna genomfördes erbjöd vi intervjupersonerna konfidentialitet. Med konfidentialitet menas ”att ingen utomstående någonsin kommer att kunna få ta del av något på sådant sätt att den enskilde kan röjas eller igenkännas.” (Trost, 1993, s.40). Eftersom vi var två intervjuare kunde den ena av oss fokusera sig helt på intervjusituationerna genom att handha utfrågningarna och ge intervjupersonerna all uppmärksamhet. Den andre av oss kunde då koncentrera sig på att samla information genom att lyssna och anteckna. Detta tillvägagångssätt gav ökad frihet till intervjuaren. Under intervjusituationerna användes även en bandspelare för att korrekt kunna citera intervjupersonerna. Bandspelaren användes även som stöd ifall det i ett senare skede skulle visa sig att anteckningarna behöver kompletteras. Varje intervju tog fyrtiofem till sextio minuter och genomfördes i ett avskilt rum, där vi fick sitta ifred utan att bli avbrutna.

Observationer

De berörda lärarna tillfrågades om tillstånd att observera klassrumssituationen under ett högläsningstillfälle. Även här ville vi inte berätta för mycket om vårt syfte eftersom det möjligtvis kunde påverka lärarens naturliga beteende och minska tillförlitligheten i undersökningen. Om vi hade berättat att vår avsikt var att enbart studera lärarens agerande hade det möjligtvis förändrat dess beteende. De tre observationerna genomfördes under tio till femton minuter under en högläsningstund.

Resultat

Intervjuer

Vi redovisar nedan en sammanställning av informanternas svar vid intervjuerna. Vi har valt att enbart redovisa de svar som var väl avvägda mot rapportens syfte. Sammanställning är uppdelad i fyra frågeområden; högläsning, tyst/fri läsning, klassrumsmiljön och samarbete med hemmet gällande elevens läsning. Intervjufrågorna finns att läsas i sin helhet under Bilaga 1. Avslutningsvis redovisar vi hur medvetna lärarna är om sitt arbete kring läsglädje. Sammanställningen är redovisad på detta sätt för att den ska upplevas överskådlig och tydlig av läsaren, men även för att ge en trevlig läsning. Vi benämner informanterna med Lärare A, Lärare B och Lärare C och de är tidsmässigt intervjuade i denna ordning.

Högläsning

Lärare A

Lärare A berättar att hon läser högt tre dagar i veckan, men skulle vilja läsa varje dag. Detta är dock inte möjligt eftersom klassen inte är samlad varje dag. Hon läser ungefär tjugo minuter, vid fruktstunden som är klockan nio, men kan även läsa i slutet av dagen. Däremot läser hon inte direkt på morgonen eftersom hon anser att eleverna blir trötta och har svårt att komma igång med annat arbete. Valet av högläsningbok anpassar hon till elevernas ålder. Hon tar

ibland hjälp av en bibliotekarie eller kollega för att hitta en lämplig bok som är anpassad till elevernas ålder. Hon anser det även viktigt att välja en bok som hon själv tycker är intressant. ”Det är inget kul att läsa en bok som jag inte gillar, då blir jag inte engagerad.” Ibland väljer Lärare A bok och ibland väljer klassen. Hon ger då förslag på ett antal böcker genom att läsa på baksidan och sedan får klassen välja. När hon introducerar boken berättar hon vad den handlar om och även lite om historiken kring boken. För att fånga elevernas uppmärksamhet under högläsningstunderna börjar hon med att säga ”Jag gör inget speciellt.” Det framkom senare under observationen att hon stannar upp vid svåra ord och frågar eleverna om de vet vad orden betyder. Hon tittar även upp ibland för att ”hålla koll” på eleverna. Lärare A inleder varje lässtund med att återkoppla till vad som hände i boken, vid förra lästillfället. Hon avslutar även varje lässtund med att prata med klassen om vad som hänt i boken. Högläsningeboken bearbetas genom samtal i helklass där hon belyser frågor som *Hur gick det? Vad var det som hände?*

Lärare B

Lärare B läser högt för sina elever två till tre gånger i veckan, ibland flera gånger varje dag. Elevernas behov styr när och hur länge hon läser. Hon läser senare under dagen eftersom hon anser att eleverna är piggast på morgonen och då vill hon att de ska arbeta. Då får de elever som vill, teckna eller lägga ner huvudet på bänken och enbart lyssna. Första högläsningeboken för terminen väljer Lärare B och tar då ofta hjälp av en bibliotekarie eller en kollega. Senare under terminen kan eleverna få rösta om vilken bok som ska bli högläsningebok. Vid introduktionen av boken läser hon på bokens baksida. Hon kan även fråga om någon i klassen har läst boken eller sett filmen och då får även dessa elever berätta lite om handlingen utan att för den skull berätta för mycket. För att fånga elevernas uppmärksamhet under högläsningen använder sig Lärare B av teater. ”Jag är en teaterapa.” Hon rör sig mycket och om hon läser i boken att någon rycker på axlarna, så gör hon också det. ”Jag har ju väldigt varierat tonfall. Skriker de i boken så skriker jag”. Hon läser olika fort och gör pauser när det behövs. När högläsningeboken är utläst bearbetas den inte, istället stannar hon ibland upp mitt i kapitlet och pratar med barnen, exempelvis om fula ord. I slutet av veckan pratar hon med eleverna om boken. *Vad var det som hände? Varför blev det så här?*

Lärare C

Lärare C läser högt för sina elever i femton till tjugo minuter varje dag, under fruktstunden, men även vid andra tillfällen. Många gånger väljer han högläsningeböcker som handlar om sådant som han anser att eleverna är i behov av att diskutera, exempelvis hur man är mot varandra. Lärare C tycker det är viktigt att läsa högt och resonera med klassen kring vad som hände i boken, för att sedan koppla det mot elevernas verklighet och exempelvis belysa frågor som *Hur har vi det tillsammans?* Då Lärare C har ett speciellt syfte med boken, väljer han själv högläsningebok. Han vill exempelvis komma åt något som klassen måste bli bättre på och därför läsa något som leder till egna tankar och diskussioner. När Lärare C introducerar boken för klassen så presenterar han den, han ”säljer den” till eleverna. Ibland har Lärare C valt ut två till tre böcker som han visar för klassen, berättar lite om handlingen och läser på baksidan. Sedan får klassen välja bok genom omröstning. För att fånga elevernas uppmärksamhet under högläsningstunderna så gör Lärare C läsningen spännande. Han läser med inlevelse och gör gärna ”extra grejer” som att röra på sig och slå näven i bordet. Hur boken bearbetas efteråt beror på vad Lärare C har läst. Om det verkligen är ett budskap som han vill ska nå fram till eleverna, så avslutar klassen med en allvarligare diskussion och eleverna kan även få arbeta med frågeställningar. Ibland bearbetas boken inte alls. ”Det finns böcker som man läser rent bara för nöjes skull också, de kan få ha roligt och skratta och bara ha kul, en rolig bok”.

Tyst/fri läsning

Lärare A

Lärare A berättar att när eleverna väljer tystläsningsbok går de ofta själva till skolans bibliotek eftersom hon behövs i klassrummet. Eleverna lånar böcker när de läst ut en bok, vilket innebär att de inte lånar böcker samtidigt utan vid olika tillfällen. Lärare A berättar att när eleverna kommer tillbaka från biblioteket måste de komma fram till henne och visa vilken bok de har valt. Hon vill "hålla koll" på sina elever och skriver därför upp vilka böcker de väljer. Då ser hon vilken kategori av böcker eleverna väljer, om de går framåt i sin läsutveckling samt om de läser ut böckerna eller byter bok flera gånger och aldrig avslutar den. Hon anser att böckerna som eleverna läser i skolan ska vara "goda böcker" och anpassade till elevernas ålder och kapacitet. Eleverna läser tyst två till tre gånger i veckan, men det varierar periodvis. Lärare A berättar att eleverna i årskurs tre har ett arbetsschema där det ingår femton minuters tyst läsning. De läser även när övrigt arbete är klart, en del läser mindre, andra mer. Eleverna får välja var de ska sitta och läsa tyst, flertalet sitter vid bänken och läser, några på golvet en del går ut till korridoren (om det är lugnt). Två av eleverna har själva valt att läsa högt för varandra ur samma bok och sitter i ett avgränsat rum. När eleverna har läst ut sina tystläsningsböcker bearbetas de inte, istället lånar de nya. Senare vill Lärare A att eleverna ska skriva recensioner och ge betyg på böckerna, men inte än, det är för tidigt.

Lärare B

Lärare B berättar att hon och eleverna går till biblioteket varannan vecka för att låna böcker och där hjälper hon dem. I fjol fick hon hjälp av bibliotekarien men tyvärr inte i år eftersom flera klasser besöker biblioteket samtidigt. Eleverna får gå runt i biblioteket och titta lite och själva välja böcker, dock inte faktaböcker. Vid behov styr hon sina elever att välja en bok som är anpassad till deras läsnivå. Lärare B lånar även femton till tjugo böcker i olika texttyper till klassrummet. Hon menar att det är bra att det finns fler böcker i klassrummet ifall någon hinner läsa ut sin bok innan nästa lånetillfälle. Lärare B anser att det är bättre om eleverna väljer en bok som är för lätt, så de känner att de klarar av att läsa den och får avsluta en bok. Tid till tyst läsning ges när eleverna kommer tillbaka från biblioteket och när de är klara med ett visst arbete. Eleverna läser även när de har gjort klart allt under en "göra klart timme". När alla elever läser tyst, sitter de vid sina bänkar i klassrummet, men när eleverna läser tyst vid olika tillfällen, kan de som vill sitta i gruppummet och läsa i lugn och ro. Böckerna som eleverna läst ut bearbetas inte. I den här åldern ska inte eleverna behöva skriva bokrecensioner, anser Lärare B. Däremot kan det finnas i någon elevs individuella mål att skriva en bokrecension om denna elev exempelvis tycker om att läsa men behöver skrivträning, avslutar Lärare B.

Lärare C

När eleverna väljer tystläsningsbok försöker Lärare C att två vuxna är med klassen, en som är med de elever som läser tyst i klassrummet och en som följer de elever som ska välja en ny bok i biblioteket. När Lärare C hjälper eleverna att välja bok frågar han vad de är intresserade av och slussar in dem på böcker som är på deras nivå. Han vill inte att de tar böcker som de inte orkar med, det kan leda till en besvikelse, menar han. Är Lärare C ensam med klassen får de som sitter och läser vara själva i klassrummet, eftersom han anser att det går bra. Då är han själv i biblioteket och rekommenderar böcker till eleverna som ska välja en ny tystläsningsbok. Lärare C jobbar i en klass med satsning på läsning och det innebär att eleverna läser tyst tre till fem dagar i veckan. När alla elever läser tyst sitter de i klassrummet och där ska det vara lugn och ro. Eleverna får även läsa tyst när de har en timme där de ska göra klart olika arbeten. Är det då "lästystnad" i klassrummet sitter eleverna där, om det inte är tyst, får eleverna som ska läsa istället gå till biblioteket. Böckerna som eleverna har läst

bearbetas inte, exempelvis genom recensioner eftersom Lärare C anser att de är för unga än. ”Inte så mycket efterarbete, så att det känns tungt för eleverna.”. Om någon elev har läst en bra bok, blir det automatiskt att eleven pratar om boken, nämner han och på så sätt tipsar de varandra. Han anser det viktigt att eleverna kommer in i ”bokens värld” och tycker det är roligt att läsa. ”Bra att de plöjer böcker”, avslutar Lärare C.

Klassrumsmiljö

Lärare A

Vid möbleringen av klassrummet har Lärare A inte tänkt på något speciellt för att medvetet stimulera till läsning, istället har hon fokuserat på att alla elever ska kunna arbeta i lugn och ro. Nu sitter de två och två men Lärare A önskar att de kunde få sitta fler tillsammans i ”öar” för att det ska bli luftigare, men klassrummet är för litet.

Lärare B

Lärare B har vid klassrummets möblering tänkt på att det ska finnas en plats för var och en, så eleverna kan få arbetsro. Hon har placerat eleverna med någon som de kan samarbeta bra med. Eleverna sitter två och två eftersom det finns ”parbord” i klassrummet. Lärare B har inte, genom möbleringen, tänkt på något speciellt för att medvetet stimulera till läsning, men påpekar att i grupprummet ska det vara mysigt, lugnt och tyst. Där får eleverna sitta och läsa var de vill; vid bordet, i fönstret eller krypa ihop på golvet.

Lärare C

Vid möbleringen har Lärare C inte tänkt på något speciellt för att medvetet stimulera till läsning, istället anser han det viktigare att hitta ett bra arbetssätt så att eleverna kan jobba och ”ta in”. Specialläraren har möblerat klassrummet och det är, enligt Lärare C, möblerat efter senaste Råd och Rön. Där förespråkas att eleverna ska sitta tre och tre för att känna gruppkänsla, men inte sitta i för stor grupp. Bänkarna ska vara vinklade mot en central person, läraren.

Samarbete med hemmet gällande elevers läsning

Lärare A

Lärare A har ett samarbete med hemmet i form av läsläxor och individuella läsprojekt vid behov. Läsläxa får eleverna en gång per vecka. Hon berättar att eleverna läser ur en läsebok (läromedel) högt för en förälder och sedan skriver de några meningar om innehållet i texten i en skrivbok. Syftet med läxan, berättar Lärare A är att träna läsning, läsförståelse och att skriva meningar. Vid behov kan ett individuellt läsprojekt utarbetas, i samarbete med hemmet. Eleven, föräldrarna och Lärare A bestämmer då tillsammans på utvecklingssamtalet att eleven behöver träna läsning hemma för att öva upp sin läshastighet och Lärare A kan då exempelvis hjälpa till med att hitta passande böcker.

Lärare B

Lärare B samarbetar med hemmet genom läsläxor och vid behov via läsprojekt. Eleverna får läsläxan på måndag och de läser upp den för Lärare B eller specialpedagogen på torsdag. Då kan eleverna göra läxan vilken dag de vill eller läsa lite varje kväll. Alla elever läser högt för en vuxen ur en läsebok (läromedel), men de läser inte lika mycket. En del elever läser hela kapitlet, andra läser bara en bit och får sedan lyssna på resten av kapitlet av en förälder som läser högt. Detta bestäms i samråd med hemmet och görs för att alla elever ska kunna följa handlingen i boken. Föräldrarna fyller i ett läsprotokoll där de skriver hur läsningen fungerar. Lärare B säger att syftet med läxan ”ska vara att det finns en möjlighet för barnet att bli lyssnad till, att bli sedd av någon vuxen.” En del elever behöver även lockas in i

”bokens värld” för att kunna utveckla sin fantasi. Lässvaga elever ingår i ett läsprojekt och läser högt för en förälder fem minuter varje dag under arbetsveckan. Vilka elever som ingår bestäms av Lärare B och specialpedagogen, i samråd med föräldrarna.

Lärare C

Lärare C har ett samarbete med hemmet i form av läsläxor och genom föräldramöten. På första föräldramötet informerades föräldrarna om att det skulle satsas på läsning under detta läsår, berättar han. Läsläxan får eleverna på måndag och den läses upp på torsdag och då finns en möjlighet att läsa flera dagar hemma, allt för att få läsning i vardagen, enligt Lärare C. Eleverna läser högt för sina föräldrar och Lärare C menar att ”Hemmet drar sitt strå till stacken.” Texterna som eleverna läser är anpassade till deras ålder och hämtade ur en läsebok. Lärare C är dock medveten om att en medelsvår text kan upplevas som svår och arbetskrävande för en svag läsare, medan en stark läsare får det mer lättamt. Alternativet är individuella läsläxor men han vill att alla elever läser lika text så gruppen kan följas åt och prata om texten senare. Syftet med läxan är att läsningen ska bli en återkommande träning inte bara i skolan utan även hemma. ”Helt plötsligt kan de upptäcka att det här ju faktiskt ganska intressant.” Lärare C säger att om en elev börjar läsa och intressera sig för exempelvis sportböcker, då har eleven kommit i gång. Avslutningsvis berättar Lärare C om en intressant händelse i klassrummet. ”En svag läsare satt och läste när jag kom in i klassrummet. Eleven ville läsa klart den sida som den höll på att läsa, självklart lät jag eleven läsa färdigt. Tjugo stycken satt tyst och väntade på att den här eleven skulle läsa ut sin sida i boken, för den måste bara göra det. Tänk att det just råkade vara en av de svagaste läsarna i klassen och efter en rast. Det var roligt.”

Lärarnas medvetenhet om sitt arbete kring lästimulans

Lärare A

Lärare A gör inget speciellt just nu för att stimulera till läsglädje, men har förut arbetat med sagor från olika länder och dikter. Hon har även arbetat med ett ”klassikerprojekt” i klass fem och sex. Syftet med projektet var att eleverna skulle få läsa litteratur som de kanske inte själva skulle hitta. ”Böckerna har blivit klassiker för att de är bra skrivna och har blivit älskade världen över”, säger Lärare A och anser att dessa böcker ger eleverna en ”bra läsupplevelse”.

Lärare B

För att stimulera till läsglädje låter Lärare B eleverna skapa mycket själva. Hon berättar att ibland har eleverna en visningstimme och då får de läsa upp sina egna texter, exempelvis sagor högt för varandra. De flesta tycker det är roligt att få visa upp och läsa det som de har gjort. Den som inte vill eller vågar läsa upp sin saga kan skriva in det som ett individuellt mål och då blir det lättare för den eleven att våga, avslutar Lärare B.

Lärare C

Lärare C försöker hela tiden medvetet stimulera till läsglädje. Situationen avgör vad som är bra och därför använder han sig av varierande arbetssätt. Det som inte fungerar i en klass kanske fungerar i en annan. Han tycker det är viktigt att hjälpa eleverna att hitta intressanta och passande böcker och menar att om läraren kan hjälpa en elev att hitta ”sin nisch” så har den lyckats. Vidare anser han att det gäller att få eleverna att hitta ”många nischer”. ”Hellre en serietidning än inget alls, men sen gäller det att styra dem vidare.”

Observationer

I fokus för observationerna låg lärarnas beteenden under högläsningen. Därför redovisas, i löpande text, enbart de skeenden som var väl avvägda mot observationens syfte. Vi benämner

de observerade med Lärare A, Lärare B och Lärare C och de är samma personer som vid intervjuerna.

Lärare A

Lärare A observerades när hon läste högt för eleverna ur boken *Solstenen* (1983) skriven av Maj Bylock. Hon börjar med att fråga vad som hände vid förra högläsningstunden. Det blir tyst en stund, sedan räcker några elever upp sin hand. En elev berättar och sen börjar Lärare A att läsa. Hon läser med inlevelse, ändrar tonläget i rösten och pauserar ibland. Då och då tittar hon upp på eleverna för att få ögonkontakt. Vid ordet vålnad stannar Lärare A upp och frågar om någon vet vad det betyder. En elev vet och förklarar. Senare stannar hon också upp vid ordet tjudra och frågar eleverna om de vet vad det är att tjudra någon. Det är ingen som vet. Hon läser meningen sakta en gång till och då kan en elev gissa sig till vad det betyder. När Lärare A har läst klart pratar hon med eleverna en kort stund och ber dem återberätta vad som hände, genom att ställa frågor.

Lärare B

Lärare B observerades när hon läste ur Moni Nilsson Brännströms bok *Tsatsiki och farsan* (2004). Hon läser med inlevelse, höjer rösten, viskar och läser olika fort beroende på vad som händer i boken. Då och då tittar hon upp för att få ögonkontakt med eleverna. En av eleverna tappar koncentrationen och börjar prata. Då söker Lärare B ögonkontakt med denna elev och pauserar i läsningen, vilket resulterar i att eleven tystnar och hon kan fortsätta att läsa. Lärare B använder ansiktsuttryck och grimaserar medan hon läser att något luktar illa och fnissar när hon läser att något är roligt. När hon läser "Hjälp, Rädda mig", ropar hon högt. Hon använder även sitt kroppsspråk och gestikulerar mycket. En gång pekar hon med handen och en annan gång håller hon upp fyra fingrar när hon läser "fyra kilo".

Lärare C

Lärare C observerades när han läste ur Sven Nordqvists bok *Tomtemaskinen* (1994). Han tändes ett ljus och sätter sig ner på en stol innan han börjar sin läsning. Han läser med inlevelse, varierar tonläget i rösten, pauserar och läser olika fort beroende på vad som händer i boken. Med jämna mellanrum tittar han upp för att få ögonkontakt med eleverna. Lärare C använder sitt ansiktsuttryck och spärrar upp ögonen vid ett flertal tillfällen. Han stammar när han läser "Tomten k-k-k-kommer" och läser med arg röst när katten Findus är arg på gubben Pettson.

Analys av intervjuer och observationer

Lärare A

Vår tolkning är att läraren har kunskaper om vikten av högläsning eftersom hon läser högt för sina elever och anpassar högläsningbok utifrån elevernas ålder. Däremot har hon inte utvecklat sina tankar kring hur hon gör för att fånga elevernas uppmärksamhet vid högläsningen och vi grundar det på att hon inte anser sig göra något speciellt, men under observationen framgick dock att hon läser med inlevelse. Eleverna ges tillfällen att läsa tyst vilket vi tolkar som att läraren har god insikt i hur betydelsefull den tysta/fria läsningen är för elevernas läsutveckling. Hon har även kunskaper om elevernas läsförmåga och intressen samt en god kännedom om litteratur eftersom hon säger att böckerna som eleverna läser ska vara anpassade till elevernas ålder och kapacitet. Klassrummets möblering gällande lässtimulans har läraren inte reflekterat över och det härrör vi till att hon säger att hon inte medvetet har möblerat klassrummet för att stimulera till just läsning. Hon har insikt i hur viktigt samarbetet med hemmet är för elevernas lässtimulans eftersom eleverna läser högt för en vuxen i hemmet. Läraren säger att hon inte medvetet gör något speciellt för att stimulera till läsglädje

men vår tolkning är att hon omedvetet ändå gör det i sin undervisning, vilket även framkom under intervjun.

Lärare B

Läraren har goda kunskaper om högläsningens betydelse eftersom hon läser högt för eleverna och är mycket medveten om hur hon fångar deras uppmärksamhet under högläsningen och detta framkom även tydligt under observationen, där hon läste med inlevelse. Vår tolkning är att hon har en bra empatiskt förmåga och det härrör vi från att hon låter elevernas behov styra när och hur länge hon läser. Läraren är medveten om hur viktig den tysta/fria läsningen är för eleverna eftersom hon låter dem läsa tyst vid ett flertal tillfällen. Hon förstår även vikten av att följa med vid boklån eftersom hon berättar att då finns tid och möjlighet att hjälpa eleverna att välja bok anpassad till deras nivå. Läraren säger att hon i klassrummet har litteratur av olika texttyper och ett angränsande mysigt grupprum avsett för läsning och vår tolkning blir då att hon har kunskaper om klassrummiljöns betydelse för att stimulera till läsning. Hon har emellertid inte reflekterat över detta då hon säger att hon inte medvetet tänkt på något speciellt för att stimulera till läsning. Att föräldrasamverkan med hemmet är av betydelse för elevernas läsintresse har läraren vetskap om. Detta utgår vi från när hon säger att syftet med läsningen i hemmet är att bli lyssnad till och sedd av en vuxen men även utifrån att ett läsprotokoll ifylls för att läsningen ska kunna följas upp av både förälder och lärare. Vår tolkning är att läraren medvetet arbetar för att stimulera till läsglädje eftersom hon nämner att hon bland annat låter eleverna skapa egna texter som de läser högt för varandra.

Lärare C

Läraren läser högt för eleverna och har kunskap om hur elevernas uppmärksamhet ska fångas under högläsningen eftersom han berättade under intervjun att han läser med inlevelse. Detta framkom även under observationen och vår tolkning är att han har goda kunskaper om högläsningens betydelse. Läraren har även goda kunskaper om elevernas sociala behov och det grundar vi på att han ofta läser ur böcker som handlar om sådant som eleverna är i behov av att reflektera över och som senare ska diskuteras i helklass. Den tysta/fria läsningens betydelse har läraren förstått vikten av då han låter eleverna läsa tyst några gånger i veckan. Vår tolkning är att han har förstått betydelsen av att följa eleverna vid boklån eftersom han säger att han då kan rekommendera böcker utifrån elevernas läsnivå och intressen. Klassrummet möblering gällande lässtimulans har läraren inte funderat över eftersom han säger att han inte själv har möblerat klassrummet. Läraren har god vetskap om hemmets betydelse för att väcka och bibehålla elevernas intresse för läsning och det härrör vi till när han säger att syftet med läsläxan är att få läsning i vardagen, både i skolan och i hemmet. Vår tolkning är att läraren medvetet arbetar för att stimulera till läsglädje eftersom han anser det viktigt att varje elev får läsa böcker som intresserar dem för att sedan styra dem vidare till annan litteratur.

Diskussion

Undersökningens validitet och reliabilitet

Birgitta Rudberg lektor i pedagogik skriver i boken *Statistik* (1993) var orden validitet och reliabilitet härstammar ifrån. Validitet kommer av det latinska ordet *validitas*, och betyder stark, mäktig och gällande. Reliabilitet kommer av engelska *reliability* och betyder tillförlitlighet, pålitlighet. Gemensamt för begreppen är att de berör tillförlitligheten av utförda mätningar och undersökningar. I *Grundbok i forskningsmetodik* (1987) skriven av Runa Patel och Ulla Tebelius ges en djupare definition av begreppen. Med validitet menas hur väl mätinstrumentets förmåga överensstämmer mot de egenskaper som forskaren avser att mäta. Validiteten är helt relaterad till avsikten med undersökningen och det är av stor vikt att

forskaren försöker säkerställa att denne mäter det han avser att mäta. Tillförlitligheten och noggrannheten hos ett instrument, reliabiliteten, innefattas av hur väl instrumentet motstår slumpinflytande av olika slag, anser Patel & Tebelius, (1987)

För att få en förhöjd validitet vid intervjuerna valde vi att utifrån arbetets syfte skapa en intervjuguide där vi skrev ner de övergripande frågor som var relevanta för det tema som skulle behandlas under intervjun. Vi stötte på en svårighet när informanterna skulle informeras om vad intervjun skulle handla om. Vi ville inte berätta för mycket om vårt syfte eftersom det kunde påverka informanternas svar och minska tillförlitligheten i undersökningen. Därför informerade vi enbart i stora drag vilket ämne som skulle beröras under intervjun. För att stärka reliabiliteten har vi bemött alla informanter lika. Birgitta Rudberg (1993) menar att om en forskare har en positiv attityd mot en person och en negativ attityd mot en annan ger denne slumpen frihet att påverka resultatet. Låg reliabilitet resulterar i stort slumpinflytande vilket medför att forskaren inte mäter det han avser att mäta, han mäter även slumpen. ”Ju mer diverse slumpfaktorer får spela in – desto lägre blir reliabiliteten och validiteten och desto mindre vågar man lita på att resultaten är tillförlitliga.” (Rudberg, 1993, s.66) När vi analyserade intervju svaren blev vi vid några enstaka tillfällen osäkra på om vi tolkat dem på ett trovärdigt sätt. Därför togs en ytterligare kontakt med två av intervju personerna för att ta reda på om våra tolkningar överensstämde med deras uttalanden under intervjun. Detta förfaringssätt bidrog till att trovärdigheten stärktes ytterligare.

För att få en god validitet vid observationerna bestämdes i förväg vilka övergripande företeelser som skulle observeras. Detta ansåg vi betydelsefullt eftersom vi skulle observera högläsningstunderna var för sig och ville vara säkra på att uppmärksamma lika beteenden. Detta förfaringssätt bidrog även till att stärka reliabiliteten i undersökningen och ge slumpen minimalt med frihet. När vi tillfrågade de berörda lärarna om tillstånd att observera klassrumssituationen under ett högläsningstillfälle ställdes vi även här inför ett dilemma. I fokus för observationerna låg lärarnas agerande. Om vi berättat att vi enbart skulle observera lärarnas agerande kunde det möjligtvis ha påverkat deras naturliga beteende och resulterat i en minskad tillförlitlighet i undersökningen. Därför bad vi endast om att få observera klassrumssituationen under högläsningen, för att erhålla en god reliabilitet i undersökningen.

Vi har gjort den bedömningen att resultatet i undersökningen överensstämmer väl med syftet, vilket resulterat i en hög validitet. Vi har undersökt vad vi hade för avsikt att undersöka och gett slumpen minimalt med frihet.

Resultatdiskussion

Kjersén Edman (2002) skriver att intresset för barns läsning väcktes redan i slutet av 1600-talet och under denna tid upptäckte John Locke att vägen till kunskap blev lättare att gå för barn om den var lustfylld och nöjsam. Han fick medhåll av Johann Amos Comenius, som ansåg att alla barn skulle tycka det var nöjsamt och roligt att gå i skolan, nämner Nettervik (1994). Amborn & Hansson (1998) konstaterar att första gången den lustfyllda läsningen nämndes i en läroplan var i 1955 års undervisningsplan och läsningen skulle då vara meningsfull och ge eleverna en lust att läsa mer. Under vår utbildning har vi märkt en stor variation vad gäller hur mycket eleverna läser och i vilken utsträckning de känner läsglädje. Vi anser det viktigt att eleverna får tillfällen till läsning i skolan och att de känner att läsningen är lustfylld och meningsfull. Därför ville vi genom detta arbete samla kunskaper om hur pedagoger kan ge eleverna en positiv bild av läsning.

Vårt syfte med arbetet var att undersöka hur pedagoger kan väcka och bibehålla elevernas läsglädje under de tidigare skolorn. Resultatet visade att lärarna i vår undersökning har stimulerande arbetssätt som kan motivera eleverna till att läsa böcker.

Att lärarna har goda kunskaper om högläsningens betydelse visade undersökningens resultat eftersom de regelbundet läser till åldern anpassad litteratur högt för sina elever och gör det med god inlevelse. Svensson (1995) poängterar att läraren ska lägga energi på ett varierat tonläge och ansiktsuttryck efter innehållet i berättelsen, vilket enligt Svensson, gör högläsningen lustfylld och intressant för eleverna. En av lärarna sa dock att hon inte gör något speciellt för att fånga elevernas uppmärksamhet under högläsningen, men genom observationen kunde vi tydligt se att hon har den kunskap som forskning säger. Detta kan bero på att frågan var otydligt ställt eller att läraren har så lång erfarenhet inom yrket att hon inte reflekterar över hur hon egentligen gör. Vid valet av högläsningbok framhöll en av lärarna vikten av att välja böcker som hon själv tycker om att läsa. Lindö (2005) anser just att lärarens förhållningssätt som läsare påverkar eleverna mer än vi tror. Därför är det viktigt, anser hon att läraren själv väljer böcker som han tycker om att läsa, så att eleverna upplever lärarens engagemang.

Nilsson (1990) menar att det är av stor vikt att läraren har kunskap om elevens person och intressen, och om skönlitteratur. Detta är en förutsättning för att kunna ge eleverna passande böcker, böcker som berör och som intresserar var och en av dem. Nilsson anser att läraren gör sina elever nyfikna och intresserade av böcker om läraren själv visar ett gediget intresse och engagemang för skönlitteratur. Därför ansåg vi det viktigt att fråga hur valet av elevernas tystläsningsbok går till och hur ofta eleverna ges tillfällen att läsa tyst. När det gäller den tysta/fria läsningen visar resultatet att lärarna förstår vikten av att låta eleverna få läsa skönlitterära böcker, anpassad till deras ålder och läskapacitet. Lärarna ger även sina elever möjligheter att läsa tyst ett antal gånger i veckan, visar undersökningens resultat. Eleverna läser dock olika mycket under veckan eftersom läsningen oftast sker under en "göra klart timme". Detta innebär att en del elever kanske aldrig hinner till den tysta/fria läsningen under skoltid. Vi har en förståelse för att lärare ej hinner arbeta intensivt mot alla ämnen, men vi anser att svenska är ett basämne och varje enskild elev måste erbjudas tid till tyst läsning. Vi förordar därför en schemalagd tyst läsning för att alla elever ska få tid till läsning och därmed också erbjudas möjligheter att utveckla sitt läsande. Vi styrker vårt påstående med Chambers (1994) som poängterar att varje elev dagligen under skoltid, måste få tillfällen att i sin egen takt läsa böcker med lämplig svårighetsgrad. Fri läsning får inte helt och hållet hänvisas till barnets fritid, anser Chambers, eftersom det finns barn som kommer från hem där bokläsande helt enkelt inte ingår i vardagen.

De intervjuade lärarna har även insett vikten av att följa eleverna till biblioteket för att kunna stötta var och en och erbjuda intressanta böcker anpassade efter läskapacitet. En av lärarna har dock inte möjlighet att följa sina elever till biblioteket. Eftersom eleverna inte lånar böcker samtidigt behövs läraren i klassrummet. Under intervjun framkom att denna lärare besitter en stor kunskap om barn- och ungdomsböcker och vi tycker det är en nackdel att eleverna inte får ta del av hennes kunskaper vid boklån. Genom vårt arbete har vi insett hur viktigt den vuxnas stöd är vid lånet av böcker, för att eleven ska hitta böcker som är anpassade till dennes läskapacitet och intressen. En alltför komplicerad bok leder ofta till en besvikelse hos eleven, en alltför lätt bok stimulerar inte eleven vidare i sin läsutveckling men det positiva är att eleven får känna att den klara av att läsa ut boken vilket ger eleven lust att läsa vidare. I *Grundskolans kursplaner och betygskriterier* (2000) utgiven av Skolverket står att skolan ska stimulerar eleverna att läsa litteratur så att de gärna gör det på egen hand och av eget intresse.

För att nå dit är det en självklarhet som lärare att kunna erbjuda ”rätt” bok till varje enskild elev, anser vi.

Resultatet visade att ingen av lärarna ger sina elever tillfällen att bearbeta tystläsningsboken exempelvis genom recensioner eftersom de anser att kraven då kan bli för höga och innebära att lusten till läsningen minskar. Lärarna är eniga om att eleverna ska få känna en lustfylld läsning utan krav. Däremot ges eleverna möjligheter att samtala kring det lästa under högläsningen och detta framgick under intervjuerna och vid två av observationerna. Lärarna stannar upp mitt i läsningen och samtalar med eleverna om det lästa. De kan även inleda eller avsluta högläsningen med ett samtal som berör tankar kring boken. Enligt Rimsten – Nilsson (1980) är det viktigt att få prata med kamrater om det lästa eftersom det kan hjälpa elever att träna upp sin läsförmåga och grundlägga en lust till läsning.

Vår litteraturläsning visar att klassrumsmiljön har betydelse för att eleverna ska bli inspirerade till läsning. Både Chambers (1994) och Norberg (2003) anser att det i klassrummet bör finnas ett stort utbud av böcker i olika kategorier samt både skönlitteratur och faktaböcker. Norberg (2003) poängterar också hur viktigt det är att det ska finnas både nya och äldre böcker i olika svårighetsgrad. Chambers (1994) och Norberg (2003) hävdar även att eleverna måste erbjudas en lugn plats där de kan koncentrera sig på läsningen. De förordar speciella platser som är till för enbart läsning och att det där ska råda lugn och ro. Resultatet visade att de intervjuade lärarna inte medvetet möblerat klassrummet för att stimulera eleverna just till läsning utan det är möblerat för att ge eleverna möjlighet till arbetsro. Lärarna är flexibla när det gäller var eleverna sitter vid tyst läsning och de är överens om att vid läsning ska det vara lästystnad. Att lärarna inte möblerat klassrummet för att medvetet stimulera till läsning kan enligt oss bero på att de inte reflekterat över miljöns inverkan på läsintresset, att de inte har tillräckliga kunskaper om hur en stimulerande läsmiljö ska utformas eller att det inte är praktiskt genomförbart trots att kunskaper finns. Vi har dock full förståelse för att lärarna inte medvetet har möblerat klassrummet för att stimulera till läsning. Det är många faktorer som en lärare ska ta hänsyn till vid klassrumsmöbleringen. Elevernas speciella behov för att få arbetsro, klassrummets storlek och utformning samt skolans ekonomi styr främst klassrumsmöbleringen. Vi anser dock att lärare kan skapa lässtimulerande miljöer med små medel exempelvis genom att i klassrummet skylta med ett antal böcker eller att sätta upp en lista över eleverna favoritböcker.

Alla lärare har ett samarbete med hemmet när det gäller elevernas läsning i form av läsläxor, visar resultatet i undersökningen. Syftet med läsläxan är däremot olika för de lärare som ingick i vår undersökning. En lärare svarade att läsläxans syfte är att träna läsning, läsförståelse och att skriva meningar. En annan svarade att läsläxan ska vara en återkommande träning inte bara i skolan utan även hemma. Den tredje svarade att syftet med läsläxan är att barnet ska bli lyssnad till och sedd av någon vuxen. Norberg (2003) framhåller hur viktigt föräldrarnas stöd är för barnets läsutveckling samt hur betydelsefull läsningen är för övrigt skolarbete. Norberg betonar speciellt vikten av föräldrar som läsande förebilder men anser även att lärare kan fungera som goda förebilder genom att själva vara aktiva läsare och prata med eleverna om sitt läsande. Enligt Norberg måste vi vuxna, föräldrar och lärare, hålla igång vår egen läsning av skönlitteratur för att kunna övertyga barnen om läsandets lust. De elever som gärna läser böcker kommer från hem där böcker är en del av det vardagliga livet och där läsande förebilder finns som visar att läsandet är lustfyllt och som fortfarande läser högt för barnen, poängterar Norberg (2003). Vi anser att barnets föräldrar har stor betydelse för dess läsutveckling genom att vara en läsande förebild, läsa högt för barnet och genom att ge tid och lyssna på barnet när den läser högt. Som lärare har vi en stor uppgift att

informera föräldrarna om hur viktiga de är, inte bara för sitt barns läsutveckling utan även för sitt barns övriga skolarbete. Under en intervju framkom att en lärare använder sig av läsprotokoll vid läslåxan för att få en dialog med föräldrarna angående elevens läsutveckling. Författarna Wingård och Wingård (1994) betonar värdet av föräldrarnas hjälp vid barnens lästräning och de förordar att ett läsprotokoll ska finnas med, där föräldrar och lärare kan kommentera barnets läsning.

Resultatet visar att lärarna i undersökningen arbetar för att stimulera till läsglädje men de är inte alltid medvetna om att de gör det. Kan det vara så att lärarna inte är insatta i forskning kring lässtimulans eftersom de inte nämner vilken metod de arbetar efter, exempelvis någon av de Whole Languageinspirerade modellerna? Vårt resultat tyder på att lärarna i vår undersökning använder sig av arbetssätt som tydligt kan knytas till de olika modellerna som vi nämner på sidorna åtta till nio i vårt arbete. Vår tolkning är att lång arbetslivserfarenhet skapar rutiner som leder till väl fungerande arbetssätt och detta kan få till följd att lärare inte alltid reflekterar över varför den gör som den gör. Vi anser att det vore bra om lärare kontinuerligt reflekterade över sitt arbete för att kunna skapa utvecklingsbara lärandemiljöer i skolan och för att på ett trovärdigt sätt kunna motivera sitt arbetssätt för exempelvis elever, föräldrar, arbetskollegor och lärarstuderande.

Egna reflektioner inför framtiden

Detta arbete har gett oss goda kunskaper om hur lärare kan väcka och bibehålla elevers läsglädje under de tidigare skolåren. Det har varit intressant att fördjupa oss i ämnet genom att läsa om vad forskning säger och sedan undersöka detta i praktiken. Genom vårt arbete har vi fått en bred kunskap om hur vi i vår kommande yrkesroll som lärare kan arbeta för att ge varje enskild elev en positiv bild av läsning. Vi har förstått hur viktig läsningen är för eleverna och därför anser vi att lärare ska ge sina elever regelbunden tid till tyst läsning. Andra viktiga aspekter i detta sammanhang är betydelsen av att läraren fortsätter läsa högt för sina elever fastän eleverna är läskunniga samt informerar föräldrarna om hur viktiga de är för sitt barns läsutveckling. Arbetet har även väckt många tankar hos oss. Under intervjuerna framkom exempelvis att lärarna hade likvärdiga åsikter angående när eleverna ska börja bearbeta böcker i form av recensioner. De tyckte att eleverna var för unga än och ville därför vänta med recensioner. Vi har insett betydelsen av att bearbeta böcker men aldrig tidigare reflekterat över vid vilken ålder det är lämpligt att låta eleverna börja skriva recensioner. Om recensioner börjar skrivas för tidigt finns risken att eleverna upplever läsningen som ett krav. Därför måste elevernas intresse för läsning och deras läsmognad tas i beaktning innan recensioner införs.

Fortsatt forskning

Vi anser att det finns behov av vidare forskning i Sverige kring klassrumsmiljöns inverkan för att inspirera elever till just läsning. Det vore även intressant att få ta del av forskning kring hur skönlitteratur kan användas i undervisningen eftersom vi i Sverige har ett rikt utbud av fantastiska barn- och ungdomsböcker, skrivna av författare som medvetet riktar sina texter till barn. Varför inte i större utsträckning använda sig av denna bokskatt i skolan?

Referenslista

Litteratur

- Amborn, H & Hansson, J. (1998). *Läsglädje i skolan*. Falun: En bok för alla
- Alleklef, B & Lindvall, L. (2000). *Listiga räven*. Falun: En bok för alla
- Backman, J.(1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur
- Björk, M & Lidberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur
- Bylock, M. (1983). *Solstenen*. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Chambers, A. (1993). *Böcker inom oss - om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Chambers, A. (1994). *Böcker omkring oss - om läsmiljö*. Stockholm: Nordstedts Förlag
- Hartman, J. (1998). *Vetenskapligt tänkande, från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur
- Kjersén Edman, L. (2002). *Barn och ungdomsböcker genom tiderna*. Stockholm: Natur och Kultur
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lindö, R. (2002). *Det gränslösa språkrummet* (andra upplagan). Lund: Studentlitteratur
- Nationalencyklopedin*. (1993). Höganäs: Bra Böcker
- Nettervik, I. (1994). *I barnbokens värld*. Gleerups förlag
- Nilsson, J & Nilsson, U. (1990). *Fånga läslusten!* I J. Nilsson, Fånga läslusten! Fånga skrivglädjen! (pp. 66-73). Ronneby: AMU Grafiska
- Nilsson Brännström, M. (2004). *Tsatsiki och farsan*. Stockholm: Natur och Kultur
- Norberg, I (red) (2003). *LÄSlust & LÄTTläst*. I I. Norberg, Goda idéer om bokarbete (pp. 40-45). Lund: Författarna och bibliotekstjänst AB
- Norberg, I (red) (2003). *LÄSlust & LÄTTläst*. I I. Norberg, Läsande förebilder (pp. 81-90). Lund: Författarna och bibliotekstjänst AB
- Norberg, I (red) (2003). *LÄSlust & LÄTTläst*. I I. Norberg, Läsning av skönlitteratur (pp. 92-108). Lund: Författarna och bibliotekstjänst AB
- Norberg, I (red) (2003). *LÄSlust & LÄTTläst*. I I. Norberg, Pojkars och flickors läsning (pp. 60-80). Lund: Författarna och bibliotekstjänst AB
- Nordqvist, S. (1994). *Tomtemaskinen*. Bromma: Opal AB

- Patel, R & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder* (3:e. rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Patel, R & Tebelius, U (red) (1987). *Grundbok I forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Rimsten-Nilsson, K. (1980). *Barnböcker och läslust*. Göteborg: Förlagshuset Gothia
- Rudberg, B. (1993). *Statistik*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket. (2000). *kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer
- Skolverket. (2000). *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier. Grundskolan*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer
- Svensson, A-K. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur
- Svensson, A-K. (1995). *Språkglädje*. Lund: Studentlitteratur
- Trost, J. (1993). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna (Lpo94)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Wingård, B & Wingård, B. (1994). *Lässtimulans i skolans vardag*. Solna: Ekelunds förlag

Internetkällor

- www.lr.se/lrweb/Home.nsf/bykey/PKAEL-6GPBUX?OpenDocument Hämtat 2005-11-06
- Nationalencyklopedin, http://www.en.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=0171152 Hämtad 2005-11-01
- Nationalencyklopedin, http://www.en.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=0232981 Hämtad 2005-11-01

Intervjuguide

Högläsning

Läser du högt för din klass?

Berätta om högläsningstunderna.

Beskriv hur valet av högläsningbok går till.

Hur introducerar du boken för klassen?

Hur gör du för att fånga elevernas uppmärksamhet under högläsningstunderna?

Hur bearbetas den lästa boken?

Tyst/fri läsning

Hur går det till när eleverna väljer tystläsningsbok?

Hjälper du/bibliotekarien eleverna att välja böcker eller får de låna vad de vill?

Hur ofta får eleverna läsa tyst?

Var sitter eleverna och läser?

Berätta om hur boken bearbetas när eleven har läst ut den.

Klassrumsmiljön

Har du tänkt på något speciellt när du möblerat klassrummet (för att stimulera barnen till läsning)? Berätta

Samarbete med hemmet

Finns det något samarbete mellan skolan och hemmet när det gäller elevernas läsning? Hur ser det samarbetet ut?

Får eleverna läsläxa? Vad läser eleverna då? Vad är syftet med läsläxan?

Arbetar du på ett medvetet sätt för att stimulera till läsglädje?