

EXAMENSARBETE

Hösten 2006

Lärarytbildningen

Nyckeln till läslustporten

En studie om lärares tankar och arbete kring
elevers läslust

Författare

Charlott Kristensson

Petra Nilsson

Handledare

Pella Sahlin

www.hkr.se

Nyckeln till läslustporten

En studie om lärares tankar och arbete kring elevers läslust

Abstract

Synen på skönlitteraturläsning i skolan har ändrats genom tiderna från kunskap om litteratur till kunskap genom litteratur. Under vår verksamhetsförlagda del av lärarutbildningen har vi blivit medvetna om att det är lättare i teorin än i praktiken att få alla elever att vilja läsa. Syftet med vår studie är att undersöka vilka faktorer som är betydelsefulla för elevers läslust, samt hur kunskap om detta påverkar lärares förmåga att handleda elever att genom ökad läslust ta del av skönlitteraturens kunskapskälla.

Litteraturen pekar på olika faktorer, som elevers sociala bakgrund, svårigheter med lästeknik och läsförståelse, lärares engagemang och arbete, yttre och inre förutsättningar i klassrummet, läsning och bearbetning av olika slag, bokval som fångslar samt ett skolbibliotek med en intresserad bibliotekarie, som betydelsefulla för lärares planering och arbete med att handleda elever till ökad läslust. Lärares kännedom om elevers lärande och om skönlitteratur är utgångspunkt för lärares uppdrag att arbeta för elevers läslust.

Metoden vi valde för vår undersökning var kvalitativa intervjuer med verksamma lärare. Undersökningen visar att de intervjuade lärarna anser att motivation behövs och att de faktorer som listats ovan är viktiga för elevers läslust.

Ämnesord:

Skönlitteratur, läslust, motivation

Innehållsförteckning

1. Inledning med bakgrund och syfte	5
2. Litteraturgenomgång	6
2.1 Pedagogens utgångspunkter	6
2.1.1 Styrdokument.....	7
2.1.2 Lärandeteorier	7
2.1.3 Lärstilar	8
2.2 Varför skönlitteratur i skolan?	9
2.3 Grundläggande faktorer som påverkar viljan att läsa	10
2.3.1 Social bakgrund	10
2.3.2 Språklig grund i skolan	11
2.4 Lärarens engagemang för ökad läslust	12
2.4.1 Läsande förebilder	12
2.4.2 Läsmiljö	14
2.4.3 Läsning och bearbetning	15
2.4.4 Vilken litteratur?	17
2.5 Skolbibliotek.....	18
3. Problemprecisering	19
4. Empiri	19
4.1 Metodval	19
4.2 Intervjupersoner	20
4.3 Genomförande	20
4.4 Metoddiskussion	21
4.5 Resultat	21
4.5.1 Analys av resultat.....	30
5. Diskussion	33
5.1 Skönlitteratur som kunskapskälla	33
5.2 Elevens förutsättningar för läslust.....	33
5.3 Lärarens roll	35

5.4 Bibliotekets roll	39
5.5 Slutsats	39
6. Sammanfattning	40
7. Litteraturlista	41
7.1 Facklitteratur	41
7.2 Tidskriftsartiklar	42
7.3 Styrdokument.....	43
7.4 Internet	43

1. Inledning med bakgrund och syfte

Under vår tid på lärarutbildningen har skönlitteratur haft en central plats, från att vi reflekterat över egen läsning genom att skriva läsminnen av böcker som berört oss genom tiderna, till att lyfta skönlitteratur i ett didaktiskt perspektiv i skolans värld. Svedner (1999) beskriver utvecklingen av synen på skönlitteraturläsning i skolan som en svängning från kunskap om litteratur till kunskap genom litteratur. Under vår utbildning har vi vid upprepade tillfällen skrivit tematiska arbeten som examinationsformer där skönlitteraturen varit utgångspunkten till vidare kunskaper för elever. Vi har även läst barn- och ungdomslitteratur som bearbetats under seminarier ur ett didaktiskt perspektiv. Slutligen har vi arbetat ute, under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen, med uppgifter från högskolan som berört skönlitteratur. Därmed har högskolan förmedlat vikten av skönlitteratur i skolan, vilket stämmer överens med vad styrdokumentet säger om skönlitteratur. Enligt kursplanen för svenska ska skolan sträva efter att eleven utvecklar fantasi och lust att lära genom skönlitteratur. Läraren ska också sträva efter att elever gärna läser på egen hand och av eget intresse (Skolverkets kursplan, 2002).

Vi tror på skönlitteraturens styrka i undervisningen och har studerat dess fördelar i en tidigare uppsats. Vår framtida ambition är att undervisningen skall genomsyras av skönlitteratur. Dock har vi blivit medvetna om att det kan vara lättare i teorin än i praktiken att få alla elever att tycka om att läsa. Av egen erfarenhet, som föräldrar, ser vi också att det finns många andra sysselsättningar som lockar barn på deras fritid än att läsa böcker.

I vårt yrke, som lärare i svenska för elever mellan sex och tolv år, ingår det att förmedla lusten att läsa skönlitteratur. Vi ska handleda elever i läsandet, stötta dem och se till att det finns tid för eftertanke. Lustläsning är en fråga om inläring då läsa med lust innebär att kunna se bokens handling genom en inre syn, att skapa under läsningen. Sådan läsoplevelse växer när elever får möjlighet att dela den med andra, men också när läsaren får möjlighet att berikas av flera författare. För en lärare som ska förmedla läslust är det viktigt att reflektera över sin egen kunskap om elever och om skönlitteratur, eftersom det måste finnas ett samspel mellan dessa. Det är lika viktigt att stimulera elever till att kunna ta del av bokens handling, som det är att ha kunskap om skönlitteratur och dess författare (Henriksson, 2000). Läsning är, skriver Smith (1997) att läsaren ställer frågor till texten. Då läsaren sedan förstår texten besvaras frågorna.

I denna studie tänker vi belysa hur elever utvecklar förmåga att läsa med lust, och att det är lärares uppgift att engagera sig i detta genom handledning och stöttning till elever. Vi uppmärksammar olika faktorer som kan vara grundläggande för elevers läslust, och hur lärare sedan kan planera och arbeta med läslust utifrån detta. Detta undersöker vi med hjälp av litteratur för att sedan intervjua verksamma lärare på fältet. Vi har valt att fokusera på lärares arbete med läsutveckling, och har därför riktat intervjuerna på lärare som arbetar med årskurs fyra och fem. Resultaten sammanställs och analyseras för att sedan i diskussionen kopplas till litteraturen. Relevansen i uppsatsen stöds av styrdokumentet och vi hoppas att med denna uppsats kunna öka vår och andras kunskap och förmedla viktiga synpunkter, för att kunna ta sig an uppgiften att arbeta för ökad läslust hos elever.

Syftet med vår studie är att undersöka vilka faktorer som är betydelsefulla för elevers läslust, samt hur kunskap om detta påverkar lärares förmåga att de kan handleda elever att, genom ökad läslust ta del av skönlitteraturens kunskapskälla.

2. Litteraturgenomgång

Vi inleder litteraturgenomgången med att lyfta fram lärares samhällsuppdrag utifrån styrdokumentens bild av skönlitteraturens roll i undervisningen. Därefter beskriver vi lärandeteorier och olika lärstilar (teorier om individers olika sätt att lära). Vidare studerar vi vilken resurs skönlitteratur kan utgöra i undervisningen. Slutligen fördjupar vi oss i vilka faktorer som kan ligga till grund för barnens vilja att bli skönlitterära läsare och vilka arbetssätt som kan lyfta barnens läslust. I vår litteraturgenomgång knyter vi även an till genusperspektivet för att belysa dess inverkan på elevers läslust.

2.1 Pedagogens utgångspunkter

För att kunna genomföra utvecklande lärsituationer bör planeringen förankras i gällande styrdokument, lärandeteorier och elevers olika lärstilar och därför studerar vi vad styrdokumentet säger om skönlitteratur. Om lärare ska kunna motivera elever till att läsa av lust, underlättar det om lärare har kännedom om elevers lärande, för att framgångsrikt kunna arbeta med läsupplevelser. Detta belyser vi genom att presentera ett urval av aktuella lärandeteorier och lärstilar.

2.1.1 Styrdokument

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskolan och fritidshemmet (Lpo 94) har inte skönlitteraturen någon framträdande roll, så som i den förra läroplanen, där det uttrycktes tydligare. Däremot betonar Lpo 94 en helhetssyn på språket och att metoder bör utvecklas som främjar en helhetssyn (Amborn & Hansson, 2002).

I kursplanen för svenska däremot, hävdas det att skönlitteraturen har en stor betydelse för den personliga identiteten. Kulturarvet och kunskaper om dess värderingar, förmedlas genom skönlitteratur där läserfarenheter ska syfta till att olika upplevelser, värderingar och åsikter möts. Mål att sträva mot är att elever utvecklar lust att läsa och lära genom skönlitteraturen. De ska stimuleras till att reflektera och värdera över texter i dialog med andra. Genom olika texter ska eleverna lära sig läsa, förstå och tolka för att kunna arbeta med textens syfte och karaktär. Elever skall få handledning att söka efter meningsfull läsning. Språket och litteraturen är centralt och en källa till kunskap om världen (Skolverkets kursplan i svenska, 2000).

2.1.2 Lärandeteorier

Under vår utbildning har tre framstående lärandeteorier varit dominerande; behaviorismen, den kognitiva och den sociokulturella teorin. Dessa lärandeteorier menar Orlenius (2001) beskriver hur kunskap utvecklas och borde således, anser vi, ligga till grund för lärares planering för att skapa läslust hos elever.

Förespråkare för den behavioristiska teorin säger att eleven kan ses som ett objekt som behöver motivation, vilket betyder att människan utvecklas genom stimulans utifrån. I denna teori spelar inte generna någon större roll utan människan blir det hon görs till, inläring leder till utveckling.

Enligt Orlenius vänder den kognitiva teorin kunskapssynen och ser eleven som ett subjekt som måste mogna för att ta till sig kunskaper. Kunskaper kommer genom erfarenheter och fokus i skolan ligger mer på elevens aktivitet än på lärarens. Utveckling av kunskaper sker genom reflektion inom människan och kan således inte bara överföras från lärare till elev.

I den sociokulturella teorin förespråkas lärande i ett sammanhang och i samspel med andra genom kommunikation. Här är läraren en handledare som kan inspirera eleven att utvecklas och miljön blir viktig, eftersom inte elevens biologiska förutsättningar är avgörande för lärandet (Orlenius, 2001).

2.1.3 Lärstilar

”DET FINNS FÖRMODLIGEN bara en enda sak som är gemensam för alla människor och det är att vi är olika.” (Kroksmark, 2006 *Pedagogiska magasinet* nr.3 s.40) För att få elever att arbeta lustfyllt med skönlitteratur är det bra att ha kunskap om att elever har olika lärstilar. Genom en medvetenhet om detta kan läraren variera sina skönlitterära undervisningsmetoder utifrån elevgruppen och de faktorer som beskrivs nedan. Vi anser att både under själva läsningen och bearbetningen kan dessa faktorer vara av vikt för lustfylld läsundervisning.

Elever lär på olika sätt. De har individuella lärstilar som är viktiga att tänka på för bästa inläring. Teorier om dessa lärstilar gör gällande att alla kan lära, fast på olika sätt. Boström (2006 *Pedagogiska magasinet* nr.3) menar att för oss svenskar är Dunns och Kolbs teorier om lärstilar de mest kända. De faktorer som påverkar inläringen, är enligt Dunns lärstilsmodell, indelade i fem områden: miljömässiga, emotionella, sociologiska, fysiska och psykologiska. Miljöfaktorer handlar om flexibla och inbjudande arbetsmiljöer. Emotionella faktorer handlar om motivation, tålamod, anpassning och struktur. De sociologiska faktorerna rör sig om ensamarbete, pararbete, arbete med lärare eller grupparbete. Tidpunkt, mat och rörelse är exempel på fysiska faktorer. I de fysiska faktorerna ingår också de perceptuella faktorerna som är kopplade till sinnen. Visuella elever lär bäst med hjälp av synen och föredrar texter och bilder. Auditiva elever lär bäst av att lyssna och samtala. Taktila elever lär bäst när händerna får vara aktiva medan de kinestetiska eleverna lär bäst genom fysisk aktivitet. Givetvis har eleverna en kombination av alla sinnen men något sinne brukar vara dominant. Slutligen har vi de psykologiska faktorerna som har att göra med hur elever tänker och bearbetar information och innehåll.

I Palms artikel ”Lärstil ger alla rätt” (2006 *Pedagogiska magasinet* nr.3) beskrivs Kolbs två aspekter kring inläring. Först tillägnar vi oss information, genom konkret upplevelse eller genom abstrakt tänkande. Sedan bearbetas informationen genom reflektion, observation eller aktivt arbete. Båda sätten behövs för att lära och vi växlar mellan dem.

I artikeln ”Modefluga eller halmstrå” (Thors, 2006 *Pedagogiska magasinet* nr.3) anser en pedagog, som intervjuats om lärstilar, att det är viktigt att påvisa att alla inte behöver göra likadant men är noga med att inte påpeka elevers olika lärstilar för dem. Pedagogen anser då att det finns en risk att de svaga sidorna aldrig utvecklas och menar att det är skolans uppdrag att utmana alla sidor hos eleverna.

2.2 Varför skönlitteratur i skolan?

Under vår utbildning har lärare på högskolan påtalat skönlitteraturens resurser i skolarbetet som en källa till kunskap. Även styrdokumentet förmedlar lärarens uppdrag att arbeta för elevens vilja att läsa och lära genom skönlitteratur. Vi ämnar här ge exempel på olika kunskaper förmedlade via skönlitteratur, som ett redskap för lärande, och vill med nedanstående författare och forskare påvisa vikten av att arbeta för ökad läslust hos eleverna.

Enligt Svedner (1999) uppfattas skönlitteratur inte längre enbart som avkoppling utan också som en källa till kunskap. Det är viktigt att den emotionella upplevelsen infinner sig för att eleven ska vilja läsa vidare. Sådan upplevelse väcks t.ex. av spänning, humor, tragik och romantik, men det är på det reflekterande planet kunskapen fås. Genom att begrunda olika slags bilder av karaktärer, miljöer, tankar, problem, stämningar, att pröva, ta ställning för eller emot samt att fördjupa interaktionen mellan läsarens erfarenheter och texten kan detta uppnås. Kunskapen om skönlitteraturen och dess författare är även den betydelsefull kunskap.

Till fördelarna med skönlitterärt arbete hör ökad fantasi, kreativitet, tröst, större empatisk förmåga, ökade ämneskunskaper och språklig kompetens hävdar Amborn och Hansson (2002). I skönlitteraturen möter eleverna andra människors livsöden, verkligheter och erfarenheter. Detta möte mellan elevens erfarenheter och de erfarenheter som litteraturen bidrar med kan utveckla en generell förståelse och kunskap om livet, verkligheten, samhället och vår historia. Enligt Nilsson (1997) har det kunskapssökande arbetet med skönlitteratur en central roll i tematisk undervisning. När läsaren jämför sig själv med textens påhittade eller verkliga figurer kan detta också bidra till dennes identitetsskapande menar Smith (1997).

Bara genom att läsa många böcker utvecklas den språkliga förmågan skriver Alleklev & Lindvall (2003). Lundqvist (1984) menar dessutom att med reflekterande bearbetning av det

lästa utvecklas medvetna språkliga och grammatiska färdigheter. Scott och Ytreberg (2004) påstår att skönlitteratur även kan vara ett stöd vid inläring av ett nytt språk, då elever lyssnar eller läser och skapar bilder av ord och strukturer för att utveckla språket.

2.3 Grundläggande faktorer som påverkar viljan att läsa

Här beskrivs omständigheter som kan ligga till grund för elevers motivation till läsning av skönlitteratur. Vi lyfter fram grundläggande faktorer som social bakgrund, språkinläring och svårigheter med lästeknik och läsförståelse.

2.3.1 Social bakgrund

Språk och skönlitterära vanor är starkt förknippade med den sociala bakgrunden där familjens levnadssätt präglar barnen enligt nedanstående forskare och författare. Nedan beskriver vi olika begrepp inom språksociologin (studier av språklig variation inom sociala skikt) som kan ligga till grund för elevers lust att läsa.

En människas klasstillhörighet beror på olika saker. Dels på vilken yrkesställning personen har, hur familjesituationen ser ut, vilken utbildning personen har och vilken uppväxtmiljö som präglat personen. Klasstillhörigheten är beroende av människors erfarenheter under uppväxten i skolan och i arbetet. Dessa erfarenheter utvecklar med rätt hög sannolikhet vanor som leder till en motsvarande syn på samhället. Detta kallar den franske sociologen Pierre Bourdieu för en gemensam "habitus" som påverkar vanor och språkbruk, men även kulturell smak. I familjen handlar "habitus" om hur föräldrars vanor och synsätt bestämmer barns livsvillkor även om den inte är fullständigt förutbestämmande för framtiden (Ahrne m.fl. 2003).

Föräldrars förväntningar på barn skiljer sig bl.a. beroende av vilket kön barnet har, pojkar och flickor uppfostras därför olika. Barn tar gärna efter sina förebilder, föräldrarna, eftersom omgivningen förväntar sig detta. Utifrån undersökningar gjorda av Einarsson (2004) visar det sig att barn är medvetna om att det finns språkliga variationer mellan könen. Medvetenheten bidrar till att dessa språkliga variationer lever vidare. Samma författare skriver om språkliga variationer som pekar på att kvinnors uttal ligger närmare standarspråksnormen än mäns (Einarsson, 2004).

Fylking (2003) poängterar att läsprocessen börjar långt innan eleverna börjar i skolan och omgivningen har stor betydelse för hur inställningen till att läsa är. Det är viktigt att det finns skönlitteratur hemma och att föräldrar läser högt för sina barn för att visa hur kommunikation genom skrift fungerar. Einarsson (2004) skriver att det skiljer i hur barn får möjlighet att ta till sig textens mening beroende på deras sociala omständigheter. Beroende på socialt skikt bearbetas böcker olika i hemmen. Hur människor förhåller sig till det skrivna skiljer sig därför åt och närmandet till litteratur blir olika.

2.3.2 Språklig grund i skolan

I arbete med elevers skönlitterära läsning, anser vi att den språkliga grunden har betydelse. Med språklig grund menar vi på vilket sätt elever i tidiga år bekantar sig med talat och skrivet språk. Om elever har svårigheter med avläsning och förståelse kan detta utveckla olust för läsning. Blir däremot bekantskapen med det skrivna språket positiv och lärorik för eleven, anser vi att detta ökar möjligheterna för att läsutvecklingen ska bli lustfylld. Nedan belyser vi olika sätt som barnet kan tillägna sig denna språkliga grund i skolan.

Enligt Björk och Liberg (2003) är den ”litterära amningen” en förutsättning för att elever ska lära sig att läsa. Den ”litterära amningen” innebär att barnet ständigt får böcker lästa för sig och får möjlighet till egen läsning. Elever är dessutom hjälpta av att utveckla en fonologisk medvetenhet för att lära sig att läsa. Det innebär att de kan plocka ett ord ur sitt sammanhang, och bryta ner det i delar, för att sedan sätta samman delarna igen till en enhet, samt åter föra in ordet i ett sammanhang. Henriksson (2000) säger att ett sätt att utveckla denna kunskap om språkets uppbyggnad är att leka tillsammans genom att använda rim och ramsor. Genom att utgå från elevernas egna rim och ramsor menar Nilsson (1989) att elevens språk bejakas då de kommer till skolan, för att sedan där fortsätta språkutvecklingen. Smith (1997) vill emellertid göra gällande att de fonetiska reglerna är onödiga för läsinläringen. Det viktiga är enligt honom förståelsen och att orden lärs in i sitt sammanhang. Han menar att när eleven väl förstått ett ords betydelse så lagras det i minnet likadant som ett nytt ansikte lagras. Ejeman och Molloy (1997) menar att båda sätten är betydelsefulla och skriver att en viktig del i läsinlärningsprocessen är just att utveckla läsförståelse. Därför är det av vikt att kontinuerligt arbeta med elevers förmåga att förstå innehållet i det lästa. Beroende på ålder utvecklas denna förmåga då nya ord ideligen påträffas. Den tekniska delen av läsningen bör klaras av på

kortare tid än läsförståelsen, som pågår hela livet. Den tekniska färdigheten för förståelse krävs, vilket i sin tur kan ge lust att läsa mer.

För att bli en läsare krävs även att barnet får utveckla förmågan att förhålla sig till det lästa (Einarsson, 2004). Leken är ett sätt för små barn att förhålla sig till vad som lästs. De kan t.ex. leka bokupplevelser och genom leken erövrar livskompetens då de kommunicerar, använder sin kropp, sin förmåga att vara kompis, sin kreativitet och sin kunskap (Henriksson, 2000).

Enligt Fylking (2003) ska den stora satsningen på läsning vara i förskoleklassen, skolår ett och två. Läraren kan då handleda eleven så att risken minimeras för att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Att skolan har kompetent personal som har kunskap om läs och skrivinlärning är viktigt. Från och med det första skolåret bör pedagogen avsätta regelbunden tid till varje elevs egen läsning. Om alla får läsa regelbundet, och om pedagogen handleder barnet steg för steg så att barnet känner att det duger, blir det roligt att lära. Björk och Lidberg (2003) hävdar också att en vanlig orsak till att elever från olika social bakgrund får problem med läsningen är att skolan inte anpassar metoden efter elevens förutsättningar.

2.4 Lärarens engagemang för ökad läslust

Efter att ha studerat de grundläggande förutsättningarna beskriver vi här lärarens fortsatta uppdrag för att skapa läslust för att lära genom skönlitteratur. Vi tar upp faktorer som läsande förebilder, miljöns betydelse, olika sätt att läsa och bearbeta böcker på, förståelse och vilken litteratur som kan vara lämplig.

2.4.1 Läsande förebilder

Läraren ska på olika sätt engagera sig för att eleven ska utveckla ett lustläsande, t.ex. genom att vara en läsande förebild som kan förmedla glädjen med läsning, men också genom att stötta elevens bokval så att detta blir meningsfullt. En engagerad lärare förmedlar även läsningens betydelse till föräldrar så att dessa i sin tur kan vara förebilder för sina barns läsning så att de utvecklar lust till läsning.

Arbete med att förmedla böckers värde till elever är av allra högsta grad viktigt menar Norberg (2003). Att vara en god förebild inom detta område är särskilt viktigt i detta samhälle

då det t.ex. finns "kändisar" som uttrycker sin ovilja till läsning och kan påverka i en negativ riktning. Förebilder som kan påverka positivt bör därför särskilt lyftas fram. Ungdomar läser mindre nu än tidigare, framförallt pojkar. Detta kan bero på att flickor har fler läsande förebilder än pojkar, som då kan uppfatta läsning som omanligt. I skolan är också de kvinnliga förebilderna överrepresenterade bland grundskollärare och bibliotekarier vilket kan vara en anledning till en snedfördelning av utbudet mellan "flick- och pojkböcker" (den föreställning elever har om vad som är flick- och pojkböcker). Det är lättare för en flicka att läsa "pojkböcker" än vad det är för en pojke att läsa "flickböcker" (Norberg, 2003).

"En första förutsättning för att lärarna ska lyckas väcka elevernas läsintresse är att de själva läser mycket." (Nilsson, 1989 s.6) Att försöka locka elever genom att läsa baksidan på en bok, eller att visa tidningsrecensioner av en bok, ger inte samma intresse som när pedagogen själv berättar och presenterar en läst bok på ett spännande sätt poängterar Nilsson (1989). Barn väljer i regel böcker som de redan känner till, om pedagogen själv har ett läsintresse och älskar böcker är det inga problem att förmedla denna känsla. När pedagogen själv läser mycket och lätt kan välja böcker som passar eleven och arbetet, får eleverna läsa böcker av lämplig svårighetsgrad som känns meningsfulla. Det är då läsningen blir en lustfylld och viktig sak som läraren tar på allvar. Läraren förmedlar att läsning inte bara är ett sätt att fördriva tiden, utan för att utveckla kunskap och förståelse, stimulera tankeverksamheten och fantasin. Pedagogen får aldrig nedvärdera skönlitteraturen genom att låta eleverna bara läsa då de är färdiga med andra uppgifter i skolan. Det finns barn som aldrig blir färdiga med alla uppgifter, när ska de läsa? (Nilsson, 1989).

Norberg menar vidare att lärare bör lägga ner mycket tid vid första mötet med eleverna för att uppmärksamma deras förhållande till böcker. Att låta varje elev få en personlig handledning kan göra att de lättare hittar den bok som passar dem. För att kunna göra en personlig handledning krävs att läraren känner till elevens läsvanor vilket lämpligen kan göras tillsammans med föräldrarna. Då kan arbetet planeras på bästa möjliga sätt efter varje elevs behov och intresse av litteratur och detta kan göras genom att föra läsjournaler över lästa böcker vilket underlättar elevens läsning under hela skolgången.

Burstedt (2003) skriver om hur en god läskultur kan skapas genom att alla arbetar fram ett läsfrämjande tillvägagångssätt. Ett sätt är att samarbeta med föräldrar genom att bjuda in dem i skolans sätt att se på läsning och berätta hur skolan arbetar med litteratur. Genom att

uppmana föräldrarna att själva läsa de böcker som eleverna får som hemuppgift, blir föräldrarna bättre stöd för eleven vid samtal om boken. Även Nilsson (1989) skriver om läsecirklar, där lärare läser och träffas för att berätta för varandra om böcker, där även elever och föräldrar kan delta, vilket kan ge positiv respons för elevers läsning. Enligt *Lpo 94* har hemmet och skolan ett gemensamt ansvar för att främja elevers utveckling och lärande. Läraren ska kontinuerligt hålla kontakten med föräldrarna för att informera om kunskapsutveckling och situationen i skolan.

2.4.2 Läsmiljö

En god läsmiljö befrämjas av en engagerad lärare som arbetar för att öka elevers lust att läsa. I detta arbete är det både den fysiska och den sociala miljön som är viktig enligt Chambers (1993), som är en välkänd förespråkare för att elever ska ha tillgång till bra böcker.

Innan läraren sätter igång en läsprocess är det viktigt att tänka på både den fysiska och den sociala miljön, eller de ”inre och yttre förutsättningarna” som Chambers (1995) väljer att kalla dem. Mest avgörande för att få till stånd en positiv läsupplevelse är de inre förutsättningarna som grundar sig på förväntningar, kunskaper, erfarenheter, sinnesstämning, tidpunkt och det sociala klimatet i gruppen. De yttre förutsättningarna är speciellt viktiga för dem som inte är speciellt läsintresserade. Det är dock viktigt att vara medveten om att de yttre förutsättningarna påverkar de inre som kan vända negativa känslor till positiva. Det sker således ett samspel mellan de båda förutsättningarna som styr om läsupplevelsen ska bli positiv eller negativ (Chambers, 1995).

En bra läsmiljö utgörs av en bekväm hörna eller ett eget litet läsrum. Bekvämligheten ligger i mjuka och sköna sittplatser som ser inbjudande ut. Det är också viktigt att inte böckerna lånas på samma ställe som läsplatsen eftersom det då blir svårt att få läsa. Böckerna kan gärna stå i hyllor som avgränsar läshörnan men som är vända utåt. Dessa läshörnor ska påtala vilket värde läsandet har endast genom att finnas (Chambers, 1993).

Läsmiljöns enda avgörande är inte huruvida den är bekväm eller inte, den styrs också utifrån vilket bokbestånd som är disponibelt. Det är viktigt att ha ett så stort bokbestånd som möjligt på skolan, och då helst i ett gemensamt bibliotek, men klassrummet bör också ha en tilltalande uppsättning böcker som är lättillgängliga. För att få böckerna synliga krävs det dessutom en

skyltning av dessa, och för att den ska vara effektiv krävs det ett genomtänkt urval och att böckerna arrangeras på ett sätt som väcker nyfikenhet (Chambers, 1993).

Som Chambers (1995) påtalade tidigare är även den sociala miljön av betydelse i läsoptionen Williams m.fl. (2000) poängterar att det är i förskolan och i skolan elevers relationer med jämnåriga formas och förändras. Detta är en nödvändig del av elevers utveckling för att förstå rättvisa, att kunna göra en självvärdering, att kunna dela med sig, visa vänlighet, för att klara av abstrakt tänkande, att kunna fördela roller, för kommunikation samt kreativt och kritiskt tänkande. Det är viktigt att bygga upp barns självförtroende eftersom barn med lågt självförtroende inte står upp för sina åsikter, även om de har kunskapen. Enligt Brodin och Lindstrand (2004) talas det i vår tidsanda om "en skola för alla" vilket innebär att varje elevs olikhet ska ses som en tillgång och ha betydelse för variationen i gruppen.

Att läraren arbetar för ett dialogiskt klassrum är viktigt enligt Molloy (1996) vilket har särskilt stor betydelse för att kunna bearbeta skönlitteratur. Detta förutsätter att alla har rätt att tala i klassrummet och att inte bara rikta uppmärksamheten vid t.ex. den diskuterade litteraturen som ska sammanfattas, utan även hur det fungerar i gruppen vilket ger läraren kunskaper om hur pojkar och flickor lyssnar på varandra. Molloy skriver om att använda loggbok eller riktad kortskrivning som en metod där de tysta, vanligtvis flickor, får möjlighet att uttrycka sig. Dessa tankar lyfts sedan till diskussion i större grupp eller helklass. Väsentligt är då att läraren ser till att flickornas åsikter inte blir avfärdade av pojkarna. För att nå ny kunskap måste uppfattningar och åsikter brytas mot varandra. Om läraren kan vara öppen om hur elevers olika erfarenheter kan tillföra ny mening till texten visar denne att elevernas åsikter är av värde vilket är ett viktigt inslag i den sociala miljön.

2.4.3 Läsning och bearbetning

Efter att ha beskrivit den fysiska och sociala miljön går vi vidare till lärarens olika möjligheter att handleda eleverna i arbetet med skönlitteratur. För att kunna förhålla sig till det lästa, och få en läsoplevelse, krävs bearbetning som i sin tur kan öka elevers läslust. Bearbetning gör att elever läser med tanke.

Ett viktigt inslag i undervisningen genom hela grundskolan är högläsning anser Chambers (1995). Han skriver att när läraren läser högt ur böcker, som kan vara för svåra för eleverna att

läsa på egen hand, utvecklas eleverna enligt Vygotskijs teori om de ”potentiella utvecklingszonerna” (utmanas till utveckling). Genom högläsning upptäcker eleverna hur texter är uppbyggda och får också genom läsaren ta del av bokens drama. Lundqvist instämmer och menar vidare att högläsning också är ett viktigt inslag för att bidra till att väcka elevers lust att läsa själv. Norström (1997) använder högläsning som introduktion till egen läsning och menar att om en vuxen läser bokens inledning kan detta hjälpa eleven att sedan läsa själv. Chambers (1995) poängterar också att det avsätts tillräckligt med tid både för att söka efter lämplig litteratur och för att läsa för att få egen läsning att fungera bra. Genom att ge eleverna regelbunden tid för egen läsning ges också mening åt andra läsaktiviteter. Allard m.fl. (2001) påpekar att det inte går att tvinga fram läslust, men det går att skapa situationer som inte uppfattas som tvång, genom att utmana elever med löften om belöning.

Svedner (1999) skriver även om läsförberedelse som viktig för förståelse, vilket skapar förväntningar hos eleven. Detta kan nås på olika sätt genom inledande högläsning, recensioner, baksidestext, författarporträtt, omslag eller bilder i boken, prata om textens typiska drag och vänrekommendationer. Även Norström (1997) anser att ”bokprata”, d.v.s. att presentera böcker för eleverna, lockar också till läsning. Detta kan t.ex. göras av bibliotekarie, lärare och elev.

Ejeman och Molloy (1997) påpekar att elever också behöver få läsa texter utan att alltid behöva redovisa det lästa. Är anledningen till läsningen däremot att utveckla olika färdigheter är det viktigt att bearbeta det lästa. Det är viktigt att detta arbete tar hänsyn till elevernas språk och erfarenheter så att alla upplever att de duger. Detta kan göras genom boksamtal kring samma text eller kring olika texter inom samma temaområde (Ejeman & Molloy, 1997). Chambers (1993) som är en förespråkare för boksamtal skriver att dessa ska vara genomtänkta för att få elever och böcker att mötas så att elever uppmuntras till att läsa reflekterande och med iver. Det ska vara samtal som uppmuntrar eleverna till att finna glädje i böcker. När boksamtal används i skolan är det viktigt att läraren tränar eleven att tänka känslomässigt över texten menar Molloy (1996). Eleven möter då figurerna i texten med utgångspunkt i sina egna erfarenheter och sina egna tankar vilket är viktigt för att analysen inte bara ska bli en tankeförmåga. Blir det bara en tankeförmåga utan känsla, framträder texten mer än kopplingen till läsarens liv och erfarenheter. Då blir de formella synpunkterna på texten viktigare än t.ex. dialogen. Alla tankar och åsikter är präglade av erfarenheter och livsstil och när elever tillsammans i en grupp hör olika åsikter, kan det ge en ny förståelse för texten.

Enligt Ejeman och Molloy (1997) kan andra bearbetningsmetoder vara skapande arbete som till exempel bild, drama eller att skriva och menar att loggskrivning kan vara en sådan bearbetningsmetod. Molloy (1996) menar vidare att genom loggskrivning får eleven möjlighet att utifrån egna erfarenheter uttrycka sina åsikter om det lästa. Kombinationen skönlitteratur och loggskrivning är även ett sätt att minska risken för att textens form och handling blir viktigare än elevens känslor och tankar.

Även Vygotskij (1995) skriver om dramatisering som en form av språkligt skapande som står eleven nära, eftersom den grundar sig på en handling som eleven själv utför och som sammanbinder litteraturen med den personliga upplevelsen. I dramat gestaltas verkligheten och på så vis blir texten verklig för eleven. Eleverna skapar själva genom att iscensätta en bok. När eleverna t.ex. framställer rekvisitan ges tillfälle till ytterliggare skapande i form av bild. Alla dessa olika sysselsättningar ger mening åt eleverna. En viktig aspekt är dock att eleven är medveten om syftet. Detta är något som även Ekström och Isaksson (2003) anser, då de skriver om vikten av elevers medvetenhet om att de har förstått något, att de kan prata om hur de tänker och hur de lär under hela skolperioden.

2.4.4 Vilken litteratur?

Det är inte bara elevers förutsättningar och engagerade lärare som kan vara avgörande för elevers läslust, utan också vilken litteratur som väljs, läses och bearbetas. För att läraren ska kunna öka elevers läslust är det viktigt att bejaka elevers läsvanor likväl som det är viktigt att utvidga deras läsvyer. Nedan beskrivs några författares och forskares tankar kring detta.

Nilsson (1989) skriver att det har tvistats om vad som är bra böcker så länge de har existerat. För hundra år sedan ansågs äventyrsböcker vara ”skräplitteratur”, vidare ansågs t.ex. Strindberg vara olämplig för ungdomar och på 1970-talet var det långserieböcker som stod i fokus för ”skräplitteraturen” eller populärlitteraturen. På slutet av 1980-talet fanns det dock annorlunda tongångar, då det ansågs att ”finlitteraturen” inte hade någon anknytning till arbetarbarnen eftersom det inte var deras verklighet som skildrades där. Nilsson påpekar att det är viktigt att inte förbjuda populärlitteraturen utan att istället erbjuda eleverna all sorts litteratur och att skapa meningsfulla situationer för de böcker läraren anser bra. Eleverna ska själva avgöra om de tycker om att läsa och vad de vill läsa.

Enligt Persson (2000) ska det i skolan inte handla om antingen eller utan istället plocka in all litteratur och att även bearbeta populärlitteraturen så att nya och vidgade erfarenheter skapas. Persson menar vidare att eleverna påverkas tankemässigt och känslomässigt av populärkulturen och detta har de med sig till skolan. Skolan måste därför ge eleverna möjlighet att kritiskt hantera sådan litteratur. Om vi ska ta barnen på allvar måste vi också ta deras intresse på allvar skriver han. Skillnaden mellan Persson och Lundqvist (1984) är att Lundqvist argumenterar emot populärlitteratur och har definierat skillnaden mellan populärlitteratur och ”finlitteratur” genom att författarna till den senare har en huvudroll. Författaren vill uttrycka egna upplevelser och arbetar medvetet med språket och vill dessutom aktivera sin läsare, i motsats till populärlitteraturens författare. Lundqvist menar vidare att den dåliga litteraturen inte behövs i skolan men att moralisering inte leder till önskade effekter.

2.5 Skolbibliotek

Ett väl fungerande bibliotek underlättar för läraren i sitt engagemang för att uppmuntra elever att läsa. Nedan beskriver vi med hjälp av ett antal lärare och bibliotekarier kortfattat skolbiblioteket och bibliotekariens arbete samt skolläringens betydelse för detta.

Enligt Ejeman och Molloy (1997) är skolbiblioteket ett viktigt instrument för att uppmuntra elever till läsning. Här ska böckerna vara placerade på ett sätt som lockar elever att bläddra i dem och sedan också låna dem. Det ska helst vara öppet hela skoldagen och bibliotekarien ska fortlöpande presentera nyinkommen litteratur för lärare och elever. Ejeman och Molloy skriver också att ett bra skolbibliotek är av stor vikt både för elever som inte tycker om att läsa och för elever som tycker mycket om att läsa. De menar också att skolbibliotekets betydelse kommer att öka framöver med nya arbetssätt där även skönlitteratur utgör en viktig kunskapskälla. Chambers (1995) föreslår, att om det inte finns tillgång till bibliotekarie hela dagen skulle öppettiderna kunna förlängas genom att göra elever till biblioteksassistenter. Detta kan ge positiva effekter på läsandet, inte minst genom att låta de mindre intresserade läsarna få ett sådant uppdrag..

Ögland (2002) berättar om hur personalen på en skola fick en attitydförändring till läsning i en grupp i årskurs fyra, genom att dela flickor och pojkar i olika grupper på skolbibliotekstiden. Här gjordes inbjudande läshörnor i kojor. Flickorna i gruppen upplevde att de fick läsa när

pojarna inte längre störde. Många av pojkarna i gruppen hade lässvårigheter som gjorde att läsningen inte fungerade. Bibliotekarien erbjöd dem därför högläsning enligt ”bok- och bandprincipen” som innebär att eleverna har varsin bok att följa med i. Varje lässtund inleddes med att pojkarna fick återberätta. För detta arbete är det viktigt att ha klassuppsättningar av olika böcker. Vidare menar Ögland också att en viktig roll för bibliotekarien på skolan är att lära känna eleverna, för det är i mötet som det händer något (Ögland, 2002). För att få ett väl fungerande skolbibliotek med bra kvalitet krävs också en skolledning med mod och pedagogiska visioner menar Amborn och Hansson (2002). De bör se skolbibliotekets bestånd som det viktigaste läromedlet och är beredda att satsa resurser på det.

3. Problemprecisering

Författare och forskare är eniga om att skönlitteratur är en viktig resurs i undervisningen. Vi har i litteraturdelen lyft fram några av de allra viktigaste faktorerna som styr elevers lust till läsning och lärande. Även kursplanen i svenska trycker på lärares uppdrag att handleda elever i att utveckla lust att läsa och lära genom skönlitteratur. Utifrån detta vill vi undersöka hur väl förankrat ett sådant synsätt är i praktiken och hur pedagoger tänker och arbetar kring detta.

- **Vi avser att undersöka hur några lärare ute på fältet tänker och arbetar för att öka elevers skönlitterära läslust.**

4. Empiri

Empiridelen inleder vi med att beskriva vald undersökningsmetod. Därefter ger vi information om vilka personer vi valde att intervjua och hur intervjuerna utfördes. Sist i empiridelen redovisar vi de resultat intervjuerna gav och en analys av dessa.

4.1 Metodval

Vi valde att göra en kvalitativ undersökning då vi var intresserade av att få djupgående information om lärares syn på hur man kan arbeta för att stärka elevers skönlitterära läslust. Enligt Denscombe (2000) ges genom kvalitativ forskning ingående beskrivningar av händelser eller människor som bygger på betydelser eller beteendemönster. Kvalitativ forskning ger en helhetsinformation och fokuserar inte bara på specifika delar. Data som beskriver erfarenheter och emotioner är lämpade för intervju.

Det vi fokuserade på i vår undersökning var lärares tankar och erfarenheter kring planering och undervisning för att skapa lust att läsa skönlitteratur hos eleverna. Utifrån detta valde vi att göra semistrukturerade intervjuer. Enligt Denscombe (2000) innebär en sådan intervju att intervjuaren har färdigställda frågor som ska behandlas. Denne är dock inställd på att vara flexibel när det gäller ordningen och låta informanten utveckla sina idéer.

4.2 Intervjupersoner

De lärare vi valde att intervjua arbetade på skolor i två olika kommuner, men på fyra olika skolor. Två av skolorna fanns i huvudorterna medan de andra två var belägna på mindre orter. Dessa val grundade sig på att de få intervjuer som utfördes skulle representera olika områden, större och mindre orter, för att få så generella svar som var möjligt i en liten undersökning. I vår undersökning fokuserar vi på läsutveckling framför läsinlärning varför lärare i årskurs fyra och fem valdes. Vi valde att intervjua fyra lärare för vår kvalitativa undersökning. Detta val grundade sig på att om fler intervjuer skulle tillföra undersökningen något, skulle dessa ha gjorts med en större geografisk spridning, vilket vi inte ansåg vara möjligt på den tid vi hade till vårt förfogande. Flera intervjuer på samma skolor ansåg vi skulle riskera att resultaten skulle bli mer kvantitativa. De intervjuade lärarna valdes slumpmässigt ut och resulterade i tre kvinnor och en man med olika många års erfarenhet av läraryrket.

4.3 Genomförande

Vi kontaktade skolorna per telefon för att förhöra oss om lärare som kunde tänka sig att ställa upp för intervju om läslust. Därefter bestämdes tid och plats. Alla intervjuerna genomfördes på ostörd plats. Under intervjuerna var vi två som intervjuade, en som ställde frågor och förde diskussionen, medan den andra antecknade. Bandspelare användes vilket godkändes av samtliga lärare som intervjuades. Intressanta tankar framkom ofta efter att bandspelaren stängts av, vilket vi inte utesluter kan ha påverkat vårt sätt att analysera resultaten. Efter varje intervju skrev vi ner resultaten direkt då dessa ännu var aktuella för oss, för att lättare kunna tyda bandningen.

4.4 Metoddiskussion

En anledning till att vi inte alltid fick så uttömmande svar kan vara att lärarna inte hade någon längre tid att fundera över frågorna. Svaren hade troligen blivit annorlunda om vi hade skickat intervjufrågorna i förväg.

Det är svårt att uppnå objektivitet då den som intervjuar och sammanhanget påverkar. Dessutom var resultaten som vi fick unika för våra informanter, och detta kan ha en ofördelaktig effekt på reliabiliteten (tillförlitligheten) (Denscombe, 2000). De svar vi fick går närmare bestämt inte att generalisera till att gälla på andra skolor och för andra lärare. Dock gav de en inblick i hur lärare tänker och arbetar kring läslust ute på fältet. Enligt Denscombe är validiteten (giltigheten) hög vid intervju eftersom de insamlade resultatens riktighet kontrolleras under intervjun. Emellertid var vi medvetna om att resultaten vi fick, grundade sig på de intervjuades utsagor snarare än hur de handlar. Vi förmodar att en större validitet kunde ha uppnåtts om vi hade kompletterat intervjuerna med observationer. Då hade vi kunnat få en djupare insyn i hur, och inte bara vad, lärarna verkligen arbetar med för att öka eleverns läslust. Detta var dock inte möjligt att genomföra inom tidsramen för detta arbete.

Vi har läst om forskarens etik och inser att det är vårt ansvar att göra en moraliskt godtaggen undersökning av god kvalitet som kan vara till nytta för andra. Den ska grunda sig på respekt för människor. Vi följer vad som kallas god forskningssed vad det gäller förfalskning och plagiering av vetenskapliga data och resultat. Vi tar också ansvar för att inte utelämna personuppgifter (Vetenskapsrådet, 2006).

4.5 Resultat

Här nedan presenterar vi våra resultat av intervju svaren. Vi har valt att presentera de fyra lärarnas svar efter varje fråga för att lättare få en översikt och ett sammanhang av deras olika svar. Eftersom intervju svaren inte alltid blir förståeliga är det forskarens uppgift att göra texten begriplig för läsaren genom att korrigera (Denscombe, 2000). Utifrån detta har vi valt att presentera, på ett för läsaren förståeligt sätt, det som är relevant för studien.

1. Anser du att elevens sociala bakgrund inverkar på elevens läslust? Om så är fallet, på vilket sätt?

Lärare A: Ja, helt klart. I familjer där det läses mycket och där det finns många böcker i bokhyllan blir det naturligare för barnen att läsa. De föräldrar som har för vana att läsa för sina barn påverkar barnens språk positivt.

Lärare B: Ja, det gör den därför att vissa elever inte har fått den möjligheten att läsa hemma eftersom de inte har fått den stimulansen av föräldrarna. Men det kan vara så att eleven själv ändå har funnit glädjen i att läsa, och därför utvecklat lusten på egen hand. De barn som har fått mycket litteratur läst för sig hemma bygger den bästa grunden till vidare läsning, därför de är vana vid att umgås med böcker.

Lärare C: Ja, hos barn som är vana vid att ha böcker omkring sig, och vuxna som läser för dem, ökar läslusten.

Lärare D: Ja, det gör jag. Eleverna har olika referensramar eftersom de har olika vanor av skönlitteratur hemma. Detta medför att eleverna har kommit olika långt i sina tankar och lust att läsa. Elever i femman och sexan som inte har hört högläsning hemma kan njuta av att höra lite enklare skönlitteratur, andra vill höra mer avancerad skönlitteratur. Jag tror inte klasskillnad har någon betydelse, eftersom det finns människor med hög klass som inte har tid att läsa med sina barn.

1. Hur arbetar du utifrån detta?

Lärare A: Genom att försöka locka med en bokhylla i klassrummet som inbjuder till att läsa.

Lärare B: Jag anser att det är viktigt att läsa för elevernas språkutveckling. Ett av de viktigaste redskapen är att elever utvecklar läslust, så att de kommer igång med läsandet. Jag lägger ner mycket tid och energi på att läsa mycket högläsning för att inspirera. Om föräldrarna själv är osäkra läsare ligger detta till grund och därför frågar jag på utvecklingssamtalen hur föräldrarna ställer sig till läsandet. Jag kan inte bara kräva utan måste stötta där det behövs. Det finns föräldrar som sagt att de har svårt för att läsa för sina barn.

Lärare C: Jag pratar med föräldrar och elever på utvecklingssamtal och arbetar sedan utifrån detta. Genom IUP (Individuell utvecklingsplan) försöker jag fånga elevers lust genom att skaffa texter som handlar om deras intresse.

Lärare D: Då plockar jag in enklare skönlitteratur efter behov.

2. Anser du att svårigheter med lästeknik och läsförståelse inverkar på elevers läslust?

Lärare A: Ibland, men det ska ju inte behöva göra det eftersom läraren kan möta eleverna på sin nivå.

Lärare B: Ja, om eleverna behöver lägga mycket kraft med lästekniken, att ljuda samman bokstäverna till ord, går förståelsen förlorad och lusten blir mindre.

Lärare C: Ja med tanke på att om du har svårt att ta dig igenom texten med tekniken så blir det svårare att förstå och det blir inget flyt i läsningen.

Lärare D: Ja, om eleven inte förstår ser denne ingen vinst med att läsa och får ingen läslust.

2. Hur arbetar du i så fall med detta?

Lärare A: Skulle vilja arbeta med bokcirklar i nivågrupper där eleverna tillsammans samtalar om bokens innehåll. För de som har tekniksvårigheter krävs en lättare text men med ett fängslande innehåll. Här kan föräldrar och kompisar utgöra ett stöd för de elever som har svårigheter med teknik och förståelse.

Lärare B: Mycket högläsning och ljudböcker så att eleverna får upplevelsen till sig genom att höra. Att eleverna får läsa lite var. Jag brukar ge tips till föräldrar att eleven läser en halv sida medan föräldrarna läser en.

Lärare C: Vi har arbetat med intensivläsning där eleverna, efter ett lässchema, fick skriva vilka sidor de läst och om någon vuxen lyssnat (även hemma). Då hann vi lyssna på alla och eleverna fick upp lite fart och teknik i sin läsning.

Lärare D: Det går inte att vänta med tekniksvårigheter och tänka att det är en mognadsgrej eftersom det blir svårare att motivera de elever till läsning, då de efter sin ålder kräver fängslande handlingar men mindre och enklare text. Det är svårt att hitta rätt bok till vissa elever och även om jag läser böcker är det svårt att hinna läsa allt själv. Jag tar hjälp av

tidigare elever och mina egna barn. Jag tar även hjälp av bibliotekarien. Jag tycker inte att elever ska tvingas till att läsa, då bara bläddrar de i böckerna.

3. Hur anser du att du som pedagog kan öka elevens läslust och hur arbetar du med skönlitteratur i undervisningen?

Lärare A: Någon gång har vi haft bokprat då eleverna har fått presentera sina bänkböcker för varandra för att inspirera andra att läsa nya sorters böcker. De berättar också om vilken författare som skrivit boken, och om de har läst mer av samma författare. När bänkboken läses är jag kluven huruvida det ska vara tyst eller inte eftersom eleverna ofta diskuterar innehållet spontant sinsemellan.

Sedan har vi även en ”tramsig grej” där vi bokför antal lästa sidor. Den pedagogiska tanken är att locka till läsning genom tävling där framförallt pojkar blir motiverade. Faran med detta är läsförståelsen, men samtidigt får de lästräning och de tränar läshastighet.

I tematiskt arbete plockar jag in skönlitteraturen. Ett exempel är det Sverigetema vi arbetar med då Astrid Lindgrens alster läses och bearbetas i samband med Småland. Som högläsning bok läses *Ronja Rövardotter*. Jag har använt skönlitterära böcker för att träna på att skriva egna berättelser där vi har tittat på person och miljöskildringar. Detta skapar förståelse för författarens arbete och inspirerar till läsning.

Eleverna har individuell läsläxa, ibland i samråd med specialpedagog. Vid utvecklingssamtalen trycker jag på läsning hemma.

Böcker väljs i samråd med skolbibliotekarien vilket är en resurs för skolan. Hon har en fenomenal kontroll på vilken bok varje elev behöver. Hon läser mycket fler barn- och ungdomsböcker än jag, på grund av tidsbrist och intresse. Hade jag läst mer hade jag också kunnat tipsa eleverna mer. När det gäller vilken sorts böcker eleverna läser har jag en liberal syn. Så länge eleverna lästränar bryr jag mig inte om vad det är för litteratur eftersom ett vidgat läsintrasse kommer så småningom. Serieböcker är helt okej eftersom det är ett stadium elever går igenom och som kan vara en motor för läslust.

Lärare B: Jag anser att jag själv behöver ha en positiv inställning till läsning och visar detta genom att själv sätta mig och läsa när eleverna sitter och läser bänkbok för att visa att jag njuter av detta. Jag går med eleverna till biblioteket. Vi har mycket bokprat där eleverna får berätta för varandra så att de ger varandra idéer och tips. Jag väver in skönlitteraturen i olika teman och jag använder skönlitteratur för språkläran. Då får eleverna träna ordklasser och stavning, men även hur författaren beskriver saker och personer, vilket de tycker är kul. Jag skulle vilja jobba mer med boksamtal genom att använda klassuppsättningar, men det har tyvärr inte varit råd till att köpa in. Detta tror jag på eftersom det då bearbetas samma sak och eleverna får dela upplevelser.

Jag försöker göra läsningen i klassen till en lugn stund med tända ljus och kanske lite musik i bakgrunden, om eleverna tycker om det, för att skapa en positiv mysig stund. Vi diskuterar högläsningens boken mycket vilket kräver ett bra gruppklimat, men det gör det även då eleverna ska läsa högt i klassen.

De böcker jag väljer är sagor och böcker som stimulerar fantasin, relationslitteratur som ger bra diskussioner och annan bearbetning som skrivande. Det eleverna lånar själv sätter jag inga gränser på. Det viktiga är att de läser och jag kan inte sätta mig över den litteraturen om det ger läslust. Jag förespråkar klart inte böcker med mycket våld och "torftigt" språk, men jag kan inte bestämma vilken bok elever ska tycka om, och därför delar jag inte den uppfattningen att elever ska läsa vissa klassiker.

Lärare C: Jag har ett ganska nära samarbete med bibliotekarien som plockar fram litteratur som jag har i klassrummet. Jag har mycket högläsning för eleverna medan eleverna t.ex. får ligga eller rita medan de lyssnar. Jag vill arbeta ännu mer med skönlitteratur och kunna plocka bort faktaböcker. Då kunde eleverna läsa något stycke för att få bilder av handlingen för att lättare sätta sig in i hur det var under någon tidsepok. Eleverna får också läsa själva i en bänkbok och under den tiden får de själva bestämma var de ska sitta. Jag brukar gå runt och massera dem. Gruppklimatet är viktigt för boksamtal, vilket jag gillar. Eleverna får också skriva resumé och rekommendera böcker för varandra. Genom sådant bokprat kan eleverna ändra sina intressen och få lust att läsa andra böcker. Bokprat kan få elever att inse att även om en elev inte gillar en bok kan den kanske passa någon annan. Jag arbetar också mycket med LUS (läsutvecklingsschema) där eleverna läser skönlitteratur och blir medvetna om sin läsutveckling. Nackdelen med lus är att de inte kommer vidare i stegen, trots att de är goda

läsare, när de inte är bokslukare och läser nya genrer. För då handlar det om fart och att konsumera, tycker jag vilket gör många elever besvikna. Genom läsning får du allt. Du får uttal, ordförråd, stavning och fantasi m.m. Jag har inga speciella krav på vilka böcker som läses enskilt av eleverna. Böcker som ökar läslusten kan inte vara fel, de blir en ingång till ökat läsande.

Lärare D: Jag har mycket högläsning. Vi har precis börjat med ett nytt skönlitteraturprojekt där eleverna arbetar i tre olika homogena grupper där utgångspunkten är elevers lärstilar och hur lätt eleverna har för läsning. Alla i gruppen läser samma bok och utifrån den har eleverna olika bearbetningsuppgifter. Exempelvis får någon vara diskussionsledare, ordletare eller sammanfattare m.m. Någon gång får var och en plocka ut något ur boken som berör dem sedan någon annan får läsa högt. En uppgift kan vara att rita till boken. I detta arbete ingår miljö- och personbeskrivningar och kopplingar till egna erfarenheter. Syftet med projektet är att eleverna får läsa med tanke. Det är i detta arbete viktigt med trygghet i gruppen. Gruppuppsättningar av böcker med olika svårighetsnivåer krävs för detta arbete. Jag tar även in skönlitteratur i andra ämnen som t.ex. när vi arbetade med islam. Skönlitteratur ger kunskap att uttrycka egna värderingar, vilket är vad skolan handlar om ju äldre eleverna blir.

Jag arbetar även med tyst läsning, där jag lockar med bakning när eleverna läst ett visst antal sidor. Under den tysta läsningen försöker jag vara en förebild och läsa själv eftersom jag tror det är viktigt. Dock tycker jag denna tid lämpar sig för enskilda samtal med mentorbarn. Jag samarbetar lite med hemmet i form av läsläxor i samband med projektet inte så mycket annars. Den yttre läsmiljön är tyvärr inte så trevlig här och som tur är kan eleverna gå till skolbiblioteket och sitta i soffor, vilket jag tror är viktigt.

Jag tycker att eleverna får läsa vad de vill för egen läsning, bara boken intresserar dem. Bokvalet ger sig ofta själv efter att de provat på för svåra böcker. När vi har bokcirkel väljer vi böckerna.

4. Hur planerar du din skönlitterära undervisning utifrån hur elever lär?

Lärare A: Skönlitteraturen väver jag in i annan undervisning och det är ingen separat del, mer än vid läsning av bänkbok och bokprat. Med bland annat bok och band, bildsagor för de

yngre med hjälp av diabilder, drama- och bildbearbetning varierar jag undervisningen för att passa eleverns olika lärtilar.

Lärare B: Beroende på syftet planerar jag undervisningen. Lärande sker genom kommunikation, och ska eleverna uppleva diskuterar vi böckerna. Det kan också vara att eleven själv ska skapa bilder för att stimuleras. Det blir mest bearbetning genom kommunikation som förs i klassen. Vid temaarbeten utgår jag från skönlitteratur för att eleverna ska minnas och få en känsla och leva sig in i berättelsen.

Lärare C: Det har jag inte tänkt så mycket på men i bearbetningen varierar jag lite med att låta dem rita.

Lärare D: Vi arbetar med grupper efter eleverns olika lärtilar, där vi ger information på olika sätt. I det projekt vi arbetar med blir möjligheten att arbeta praktiskt begränsat till ett område som kallas tillämpning. På skolan arbetar vi lärare reflekterande, utifrån vad elever har för erfarenheter. Efter vad som är möjligt, vad som kan begäras och ändå kunna utmana eleverna.

5. Finns skolbibliotek? Om så är fallet, hur använder du dig av detta? Hur gör du annars?

Lärare A: Delvis svarat på tidigare. Jag tycker att det är en fantastisk tillgång att biblioteket numera finns på skolan. Nu kan både jag och eleverna gå dit och välja och vraka när som helst. Där är en mysig miljö.

Lärare B: Vi är lyckligt lottade som har ett skolbibliotek och en bibliotekarie som känner eleverna och hjälper dem att hitta precis rätt nivå på böckerna.

Lärare C: Vi har ett skolbibliotek dit eleverna går var fjärde vecka och lyssnar på bokprat som bibliotekarien håller i. Detta görs oftare ju yngre eleverna är.

Lärare D: Vi har ett litet skolbibliotek och bokutbudet är inte stort. Vi kan låna där när som helst även om bibliotekarien inte är här mer än någon timma om dagen. Vi går också till huvudbiblioteket som ligger nära. Eleverna behöver hjälp att hitta böcker, annars kommer de utan bok för att de såg tråkiga ut.

6. Märker du någon skillnad på flickors och pojkars läsvanor och läslust? Om ja, hur?

Lärare A: Jag märker att det är fler flickor som tycker att det är kul att läsa, därmed inte sagt att det inte finns pojkar som tycker om att läsa. Pojkar läser mer fotbolls och maskinböcker medan flickor läser mycket hästböcker.

Lärare B: Inte när det gäller läslusten, men vid val av böcker skiljer det då de väljer efter traditionella könsroller.

Lärare C: Nej det tycker jag inte vad det gäller läslusten. Läsvanorna handlar för tillfället mycket om kärleksböcker både för pojkar och för flickor. Även deckare och fantasy går bra hos båda medan hästböcker är populära enbart hos flickorna.

Lärare D: Nej, jag ser ingen skillnad just nu. Jag tycker att det är svårare för pojkar att hitta böcker om de inte gillar fotboll eller fantasy, särskilt i årskurs sex.

7. Anser du att läsningen kräver mindre tid när elever har knäckt läskoden? Varför?

Lärare A: Nej, sedan handlar läsning om läsförståelse. Läsning och att knäcka koden är en annan sak än att läsa med förståelse. Det är svårare att träna läsförståelsen än att träna med den tekniska biten. Läsförståelsen har betydelse för läslusten. Det är bra att ha kunskap om elevers läsförståelse för att kunna tipsa om rätt böcker så att inte de väljer en för svår exempelvis vuxenbok vilket en del flickor har tendens att göra. Det kan vara en utmaning samtidigt som eleverna inte är mogna för att själva ta sig an innehållet.

Lärare B: Nej, jag vill ge plats åt mycket läsande eftersom läsning ligger till grund för alla andra ämnen, som t.ex. lästäl i matematik.

Lärare C: Nej, då kommer lusten och då ska det verkligen avsättas tid. Högläsning är viktigt högt upp i åldrarna. Jag anser att läsningen också ofta skapar en lust att skriva.

Lärare D: Nej det är lika viktigt hela tiden. På denna skola har vi en språkgrupp som uppmanar till högläsning. Det är en behaglig stämning för eleverna att kunna sitta ner och läsa själva också. Skönlitteratur är jätteviktigt och det får vi inte glömma.

8. Finns tendensen att elevers läslust minskar när de tycker att de kan läsa? Hur motiverar du dem?

Lärare A: Hos vissa, men för många elever är det tvärtom. När eleverna väl lärt sig tycker de att det är kul.

Lärare B: Nej, då tycker jag att de har kommit till en annan dimension och läser för stimulans. Däremot märker jag att föräldrar inte längre lägger så stor vikt vid läsning och kontroll hemma med läsläxor. De motiverar inte lika mycket längre vilket gör att jag som lärare måste påtala att de inte bör sluta att läsa högt för barnen.

Lärare C: Ja, men här måste vi förstå att nu är koden löst och nu måste vi lösa "litteraturkoden" genom att hitta böcker som passar. Det kan vara vi vuxna som är bovarna till det om vi inte gör något.

Lärare D: Nej, det tycker jag inte.

9. Anser du att elever överlag tycker om att läsa eller behöver de motiveras?

Lärare A: Nja, många av de elever som inte har någon läslust har problem med teknik och förståelse. Det är svårt att hitta böcker till de elever men bok och band kan vara ett alternativ.

Lärare B: Jag får arbeta mer nu för att få elever att läsa. De är inte så uthålliga eftersom de tycker att allt ska gå snabbt och de har svårt att koncentrera sig. Då är tv:n mer passande.

Lärare C: Ja, de elever som inte har det hemifrån behöver motivation av oss i skolan. Sen finns det de som kan sitta och läsa hur mycket som helst. Det är individrelaterat.

Lärare D: Som lärare behöver jag arbeta med motivationen eftersom eleverna är så bekväma. Det är lättare att bara sitta framför teven och få det serverat. Tiden är viktig, eleverna behöver lång tid vid tyst läsning för att komma in i boken.

4.5.1 Analys av resultat

Samtliga lärare är överens om att den sociala bakgrunden påverkar elevers läslust. Det var endast lärare D som nämnde klasstillhörigheten och anser att detta inte har någon betydelse, utan att det främst handlar om att ha tid att läsa. Lärare B anser att det finns elever som når läslust trots sin bakgrund vilket visar att den sociala bakgrunden inte är den enda avgörande faktorn. När det gäller hur lärarna arbetar utifrån detta försöker lärare A locka med inbjudande böcker i klassrummet. Lärare B och C samarbetar med föräldrarna. Lärare B gör detta genom att ta reda på föräldrarnas inställning till läsandet, för att kunna vara ett stöd för eleven vid behov. Lärare C tar med hjälp av föräldrarna reda på elevens intresse för att hitta lockande texter. Lärare B arbetar också med mycket högläsning för att inspirera eleverna. Lärare D använde sig av enklare skönlitteratur för de elever som inte har kommit så långt i sina tankar och lust att läsa. Resultaten tyder på lärarnas medvetenhet om de litterära skillnader som finns i elevers ryggsäckar då de kommer till skolan och utgår från detta i sitt arbete att inspirera till läslust.

Alla lärarna anser att svårigheter med lästeknik och läsförståelse inverkar på elevers läslust. Lärare A tycker att han borde kunna möta eleven på dess nivå. Lärarna anser att förståelsen är viktig för läslusten och lärare B och C anser att en mekanisk läsning kan stjälpa förståelsen. Arbetet för att stödja elevers läslust skiljer sig åt mellan lärarna då lärare A och D fokuserar på att hitta rätt nivå på böcker till eleverna. Lärare D anser att det är viktigt att i tidig ålder arbeta med tekniken eftersom det blir svårt att hitta enkla böcker som fångar ju äldre eleverna blir. Lärare B arbetar med högläsning, ljudböcker och egen läsning. Lärare C arbetar med intensivläsning för att få upp fart och teknik. Utifrån dessa svar ser vi en tendens till att lärarna anser att förståelsen automatiskt kommer genom en god teknik då de inte påtalar att de bearbetar litteraturen för förståelsen.

Högläsning, som ett sätt att stimulera till läslust, är en arbetsform som samtliga lärare arbetar med. Lärare B, C och D ser det som positivt att samtala om böcker medan vi fick uppfattningen att lärare A är intresserad av, men inte arbetar med, samtal. Lärare A, B och C

har bokprat som inspiration till läslust. Lärare A och B använder även författaren som inspiration för eleverna. Skönlitteratur används av alla lärarna för att ge förståelse i andra ämnen än svenska. Lärare A, B och D nämner även bearbetning för språkläran. Alla lärare tar hjälp av skolbibliotekarien för att hitta rätt böcker som inspirerar läslusten. Lärarna är överens om att böcker som ökar elevers läslust inte kan vara fel litteratur eftersom det blir en ingång till ökat läsande. Detta gäller elevers egen läsning medan lärarna väljer den litteratur som de har ett syfte med. Vad det gäller fysisk och social läsmiljö påtalar alla lärare på något sätt att den har betydelse för läslusten. Lärare A och D använder sig av, och ser det som positivt, att locka med yttre motivering för ökad läslust. Resultaten visar att lärarna arbetar på många olika sätt för att eleverna ska nå läslust. Vi får dock inga konkreta svar på hur de bearbetar skönlitteraturen för att eleverna ska inspireras genom upplevelse. De nämner boksamtal men det är endast en lärare som berättar hur de arbetar med det.

Utifrån hur lärare A, B och D beskriver sina tankar om planering av skönlitterär undervisning tolkar vi detta som att de är medvetna om elevers lärande. Lärare C hade inte funderat så mycket på detta i samband med läslust och skönlitteratur vilket inte utesluter en medvetenhet om hur elever lär. Genom lärarnas arbete för att nå olika typer av kunskaper i det skönlitterära arbetet ges samtidigt möjlighet till inspiration för ökad läslust hos elever. Detta kan vara anledningen till att de inte talar om boksamtal och liknande bearbetningsmetoder främst för att fånga läslust utan som ett sätt att erövra kunskaper. Lärarna nämner att lärande sker i ett sammanhang, genom kommunikation och genom att utgå från erfarenheter för att sedan utmanas. Detta tyder på att lärarna har en uppfattning om hur elever lär som de arbetar utifrån för att uppnå läslust.

Alla använder sig flitigt av skolbiblioteket. Lärare A och B är mycket nöjda med sina bibliotek vilket kan bero på att detta är välutrustade folkbibliotek. Båda nämner också att bibliotekarierna är mycket duktiga på att hjälpa eleverna med bokval. Lärare D nämner också att klassen gör besök på folkbiblioteket i byn eftersom bokbeståndet är litet på skolbiblioteket vilket tyder på att eleverna kan bli begränsade i sitt bokval. Här ser vi vikten av ett välutrustat skolbibliotek med en intresserad bibliotekarie, eftersom denna lärare söker hjälp på annat håll med bokval. Lärare C nämner hur eleverna på den skolan ges tillfälle att bokprata och låna böcker på biblioteket mindre i högre ålder. Detta ser vi som en indikator till eleverna om att läsning blir mindre viktigt sedan läskoden är knäckt, vilket överensstämmer med lärarens tankar kring att elevers läslust då minskar.

Lärare A upplever att det finns fler flickor än pojkar som läser av lust. Han säger att han inte har ett stort skönlitterärt intresse vilket kan ha smittat av sig till pojkarna medan flickorna istället inspirerats av den kvinnliga skolbibliotekarien. Här kan de traditionella könsrollerna ha inverkat på läslusten. Dock är det inte heller någon av de kvinnliga lärarna som uttrycker att deras egna läsvanor ligger till grund för elevers läslust. Lärare A och B anser att elever väljer böcker efter traditionella könsroller, medan lärare C och D inte ser några större skillnader. Dock påtalar lärare D att det är svårare för pojkar att hitta böcker ju äldre de är vilket ändå kan tyda på att de söker pojkböcker då flickorna inte hade sådana problem. Återigen kan biblioteket ha en avgörande roll i denna fråga, då ett välutrustat bibliotek med en intresserad bibliotekarie kunde ha varit en tillgång.

Att läsning ska få lika stort utrymme efter att eleverna knäckt läskoden är lärarna överens om. Däremot skiljer sig deras åsikter om elevernas läslust, efter att de knäckt läskoden. Lärare C märker en tendens till att elevers läslust minskar, när de väl upplever att de kan läsa, vilket kan kopplas till att biblioteksbesöken minskar för eleverna ju äldre de blir. Lärare B och D ser inte ett sådant mönster och lärare A märker inte heller någon stor tendens till minskad läslust då läskoden knäckts. Dock påtalar lärare B att föräldrars engagemang för barnens läsning minskar när de knäckt koden vilket kan tyda på att skolbibliotekarien och läraren har haft framgång i sitt arbete med att inspirera eleverna.

Samtliga lärare är överens om att motivation för ökad läslust hos elever behövs. Deras åsikter går isär om varför, då lärare A nämner svårigheter med teknik och förståelse, medan lärare B nämner koncentrationssvårigheter som en faktor. Lärare C påtalar den sociala bakgrunden som en orsak till att elever behöver motiveras och lärare B och D anmärker på elevers bekvämlighet då mycket annat lockar dem. De är överens om att det behövs motivation, mycket arbete och mycket tid för att nå en ökad läslust hos elever. Detta trots att inte alla lärare ser någon minskning av elevers lust att läsa när de väl knäckt läskoden. Vilket i och för sig kan innebära att lusten aldrig funnits och att det därför krävs motivation. De lärare som anser att läslusten inte minskar då eleverna knäckt koden påtalar ändå att en motivation krävs eftersom böcker har konkurrens från annan media då dessa inte kräver lika mycket tålmod.

5. Diskussion

I diskussionen presenterar vi resultaten kopplade till litteraturen och våra tankar. Diskussionen nedan leder fram till en slutsats där vi beskriver vår tolkning av resultatens konsekvenser för läraryrket.

5.1 Skönlitteratur som kunskapskälla

Vårt uppdrag som lärare utgår från styrdokumentet som påvisar betydelsen av att elever utvecklar kunskaper genom skönlitteratur. De intervjuade lärarna integrerade skönlitteratur med andra ämnen och arbetade med den som kunskapskälla precis som Nilsson (1997) förordar. Precis som två av lärarna anser vi att i arbetet med skönlitteratur ges kunskapen genom inlevelser som gör att de lättare stannar kvar i minnet. När sådan kunskap senare ska utvecklas har eleven en förförståelse att relatera den nya kunskapen till. Alla de intervjuade lärarna anser att arbete med skönlitteratur ger ökade språkliga kunskaper, en uppfattning de delar med Alleklev & Lindvall (2003), Lundqvist (1984) och Svedner (1999). Amborn & Hansson (2002) har tolkat *Lpo 94* och anser att läraren ska utveckla metoder som främjar en helhetssyn på språket, vilket vi anser vara fallet när reflektion kring bokens språk och handling diskuteras. Då utvecklas kunskapen i ett meningsfullt sammanhang och om elever blir medvetna om detta kan det vara en drivkraft till att vilja läsa. Att elever är medvetna om sitt lärande anser Ekström & Isaksson (2003) vara viktigt. Utifrån våra intervjuer kan vi konstatera att lärarna genomgående följer uppdraget att arbeta med skönlitteratur för att utveckla kunskap. Deras synpunkter visar på vikten av att arbeta för elevers ökade läslust och samtliga intervjuade lärare anser att det krävs arbete och motivation för att utveckla elevers läslust.

5.2 Elevens förutsättningar för läslust

Lärarna är överens om att social bakgrund inverkar på elevers läslust och en av lärarna ansåg att detta var den stora anledningen till att lärare behöver arbeta med elevers läsmotivation. I hem där föräldrar tillsammans med sina barn ofta läser skönlitteratur läggs en grund för ökad läslust. Detta styrks av Fylking (2003) som påtalar omgivningens betydelse för inställningen till läsning. Våra resultat visar på vikten av att skolan tar vid i läslustarbetet för de elever som inte har detta hemifrån. Det är betydelsefullt att som lärare vara medveten om elevers sociala bakgrund för att kunna möta och handleda elever till att vilja läsa. Att möta varje elev utifrån

dennes erfarenhet, för att sedan utvecklas, innebär att läraren visar respekt för eleven och markerar att alla är lika värda. Nilsson (1989) skriver att det språk eleven har med sig till skolan ska bejakas och ligga till grund för elevens fortsatta språkutvecklingen.

Einarsson (2004) skriver om språkliga skillnader beroende på klass där medelklassbarnen får tillgång till skriftspråket genom bearbetning av böcker hemma, vilket påverkar läslusten. Detta förklarar Bourdieu (Ahrne m.fl. 2003) med att olika klassers "habitus" påverkar språkbruket olika i samhället. Den enda lärare som uttalade sig om klasstillhörighet stödjer inte teorin om att klasstillhörigheten skulle påverka läslusten utan menar att det handlar om att ha tid att läsa tillsammans med sina barn. Ingen av lärarna uttalar att de funderar över elevers klasstillhörighet i sitt arbete med att skapa läslust. Det är istället elevernas olika skönlitterära vanor hemifrån som lärarna har i åtanke. Om grundskolan ska vara "en skola för alla" anser vi att individen och dennes erfarenheter ska vara utgångspunkt för läslustsarbetet. Det är viktigt att ha kännedom om att klasstillhörighet har betydelse för elevers språkerfarenheter men i lärarens arbete med att skapa läslust anser vi att denne bör utgå från eleven, och inte från klasstillhörighet, då detta annars skulle kunna leda till missbedömningar som kan hindra elevens möjligheter.

En lärare anser att den stora anledningen till att motivering behövs för elevers läslust, är att de har problem med lästeknik och läsförståelse. Alla de intervjuade lärarna menar dock att sådana problem kan ligga till grund för minskad läslust. En annan av lärarna poängterar att tekniksvårigheter inte automatiskt försvinner med mognad och det blir svårare för dessa elever att hitta fängslande böcker. Fylking (2003) instämmer och skriver att den stora satsningen med läsning ska ligga i förskoleklass, skolår ett och två. De intervjuade lärarna menar vidare att förståelsen går förlorad då elever får lägga för mycket kraft på lästeknik. Att elever har problem med lästeknik skulle kunna bero på att eleven inte blivit erbjuden rätt individuell läsinlärningsmetod. Enligt Björk & Liberg (2003) och Smith (1997) kan elevers läsinläring utgå från olika tankesätt. Oavsett vilket av tankesätten lärarna utgår ifrån kan leken vara en metod som ger förståelse för språkets uppbyggnad och bokens handling (Henriksson, 2000). Vi instämmer i att leken är en bra metod, och menar att det finns en hel del lekar som går att använda för lite äldre elever och som ökar förståelsen för språket. Våra resultat visar att lärarna arbetar enbart med att hitta rätt böcker, ljudböcker, högläsning och intensivläsning för eleverna och inget aktivt arbete görs med läsförståelsen trots att lärarna påtalar dess vikt. Detta kan tyda på att de tror att förståelsen kommer genom tekniken då

eleverna får träna att läsa och lyssna mycket. En lärare gör dock gällande att han skulle vilja arbeta med bokcirkel i nivågrupper där elever samtalar tillsammans om bokens innehåll. Enligt Ejeman & Molloy (1997) krävs den tekniska färdigheten för förståelsen som i sin tur ger läslust men vidhåller också att det är viktigt att arbeta med förståelsen av innehållet. Om en elev har problem med förståelsen tror vi inte att det enbart hjälper att träna på att läsa mer utan bör också få möjlighet att genom bearbetning förhålla sig till texten.

5.3 Lärarens roll

Vårt syfte med studien var att undersöka hur lärare tänker och arbetar för att öka elevers läslust. En första viktig sak, är att vara en läsande förebild som kan förmedla skönlitteraturens betydelse. Detta är extra viktigt för de elever som inte har någon läsande förebild hemma. Nilsson (1989) påpekar också att lärare som läser mycket själva har lättare för att väcka elevers läsintresse. Dessa lärare förmedlar meningsfulla böcker till eleverna och samtidigt visar att läsning inte bara är ett tidsfördriv utan nyckeln till kunskapens och fantasins värld. Ingen av de intervjuade lärarna berättade huruvida de läste barn- och ungdomslitteratur själva och vilken betydelse det har för elevers läslust. Däremot påpekade lärarna att de tog hjälp av skolbibliotekarien. En av lärarna tar också hjälp av vad egna barn, och tidigare elever läst. Två av lärarna påtalar vikten av att själv sitta och läsa samtidigt som eleverna läser för att inspirera till läslust. Att läsa mycket själv är viktigt både för att hitta de rätta böckerna, men också för att kunna diskutera dem med eleverna. Detta är speciellt viktigt om läraren inte har en intresserad bibliotekarie vid sin sida som kan hjälpa till att inspirera eleverna. Norberg (2003) skriver om att läsande förebilder är viktiga och menar att de kvinnliga förebilderna på grundskolan är överrepresenterade vilket kan vara en förklaring till att fler flickor lustläser än pojkar. Den manliga läraren som intervjuades var den enda som såg att fler flickor än pojkar lustläser. Detta kan bero på att skolbibliotekarien, som är kvinna, har rollen som läsande förebild då läraren själv uttrycker sitt bristande intresse för skönlitteratur. Enligt våra intervjuer ser vi att de kvinnliga förebilderna har lyckats inspirera både pojkar och flickor lika. Detta visar vikten av att lärare läser skönlitteratur av olika slag för att kunna inspirera alla och då spelar det kanske ingen roll om läraren är en manlig eller kvinnlig förebild för elevers ökade läslust.

Norberg (2003) förespråkar samarbete med föräldrar för att utveckla elevers läsintresse vilket överensstämmer med lärarens uppdrag enligt *Lpo 94*. Våra intervjuer visade att två av lärarna

samarbetade med föräldrarna när det gäller elevers läsvanor. En av lärarna poängterar även att hon utnyttjar utvecklingssamtalen för att hitta intressanta texter för elever. Vi tror även på ett samarbete med föräldrar på det sätt som Nilsson (1989) och Burstedt (2003) förespråkar. De vill att skolan ska arbeta läsfrämjande genom att uppmana föräldrar till läsning och att anordna läsecirklar för lärare, elever och föräldrar. Att anordna detta till fullo är säkert ingen enkel uppgift men kan med små steg vara något att sträva mot för en lyckad utveckling av elevers läslust eftersom vi anser att föräldrar har en stor betydelse för elevers inställning till läsning.

Våra intervjuer visar att lärarna ser högläsning som viktig för att stimulera elevers läslust, vilket stämmer överens med Lundqvist (1989) och Norström (1997). Chambers (1995) påtalar högläsning som ett sätt att utmana elever med svårare texter än vad de skulle klara på egen hand. En lärare använder sig av högläsning just för att utveckla elevernas språk. Även högläsning blandad med egen läsning anser hon ger språkutveckling utan alltför påfrestande utmaning för eleverna. Genom högläsning får elever en förförståelse, enligt Svedner (1999), för hur texter är uppbyggda och de bekantar sig med skönlitteraturens språk vilket underlättar för att komma igång med egen läsning. Chambers (1995) påpekar att det är viktigt att ge elever tillräckligt med tid vid egen läsning. Nilsson (1989) menar att egen läsning inte får vara en extra uppgift då detta kan leda till att elever aldrig hinner läsa. I intervjuaren framgår att en lärare reflekterar över att elever ska få tid till egen läsning och att de behöver få en stund för att komma in i boken. Det är också två av lärarna som lockar med yttre motivation (genom bakning eller tävling efter ett visst antal lästa sidor) för att få igång elevers egen läsning. Risken med det kan vara att läsningen sker utan eftertanke och således inte blir någon läsupplevelse som ökar läslusten. Samtidigt är det kanske ändå möjligt att någon läsare i sin iver för yttre belöning fångas av skönlitteraturens värld? Så ser Allard m.fl. (2001) på det i alla fall.

För att skapa läslust krävs bearbetning som ger upplevelse av det lästa. Ejeman & Molloy (1997) påpekar dock att det någon gång kan vara befogat att läsa utan att redovisa. Detta är speciellt viktigt att tänka på för de lärare som ständigt låter elever redovisa, då detta kan leda till att elever inte vill läsa för att de tröttnar på att redovisa. En form av redovisning som de intervjuade lärarna använde sig av var att bokprata (presentation av läst bok) om författare och bok för att inspirera sina kamrater. Detta skriver både Svedner (1999) och Norström (1997) om för att skapa förförståelse och förväntningar som lockar till läsning. Lärarnas svar pekade

på att detta var något som de trodde på för ökad läslust. En av lärarna kunde se att elever fick insikt i att olika böcker passar olika människor. Detta är en kunskap som kan vara bra att ha för att eleverna ska kunna inspirera varandra. Det kan vara så att elever har lättare att inspirera varandra än vad vi lärare har, eftersom de talar ”samma språk”.

En bearbetningsmetod som både Chambers (1993) och Molloy (1996) talar om är boksamtal (gruppsamtal om boken) vilket båda ser som en viktig del i lästlutarbetet. De intervjuade lärarna påtalar också att de ser positivt på boksamtal. Molloy (1996) säger att det är viktigt att det sker en koppling mellan läsarens erfarenhet och texten. De lärare som använde sig av boksamtal gav oss ingen information om hur detta kopplades samman med läslust. Åtminstone upptog det inte något stort utrymme under intervjuerna. Andra bearbetningsmetoder som drama, bild och loggskrivning är något som Ejeman & Molloy (1997) skriver om och som ger liknande upplevelser. Sådan bearbetning var inte heller något som lärarna framhöll i någon stor utsträckning. Detta blev vi lite förvånade över då sådan bearbetning ger upplevelser som kunde förväntas locka till vidare läsning. Vygotskij anser att drama är något som står eleven nära och som gör texten verklig och engagerar.

Det är viktigt att tänka på både den fysiska och den sociala miljön i lärarens strävan efter att utveckla elevers läslust (Chambers, 1995). Lärarna vi intervjuade påpekade att den sociala miljön har betydelse för skönlitterärt arbete, men de uttalar inte något problem med detta i deras arbete som skulle kunna inverka på läslusten. Resultaten tyder ändå på att några lärare arbetar med gruppklimatet och en lärare berättar att hon använder sig av relationsböcker i detta syfte. Williams m.fl. (2000) anser att arbete med relationer och självförtroende är viktigt för elevers utveckling och för att våga stå upp för sina åsikter. Molloy (1996) menar att även en medvetenhet om genusperspektivet är viktig. Genusperspektivet är angeläget när det gäller gruppklimat, men varje elevs utveckling bör stå i centrum och därför är det betydelsefullt att uppmärksamma alla elever oavsett kön. Brodin och Lindstrand (2004) skriver om vikten av att varje människas olikhet ses som en tillgång. Har elever väl fått den insikten är mycket vunnit för att tillsammans kunna tillägna sig upplevelse och kunskap genom skönlitteratur som leder till läslust. Enligt Chambers (1997) ska det finnas ett lockande bokbestånd både på bibliotek och i klassrummet som väcker elevers nyfikenhet. Våra resultat visar på att lärarna också anser att den yttre miljön är betydelsefull. Lärarna har böcker i klassrummet, men uttrycker att de gärna går till biblioteket för att få den ”mysigaste” miljön. Några lärare försöker skapa denna ”mysiga” miljö själva i klassrummet. Någon lockande skyltning där läraren medvetet

arrangerar böcker för att inspirera till läslust nämndes inte. Sådan skyltning med aktuella böcker anser vi visar på lärarens intresse och engagemang för skönlitteratur, samtidigt ger detta boken en höjd status. Genom att kontinuerligt erbjuda nya böcker möjliggörs bättre bokval för elever som kan inspirera till fortlöpande läslust.

Lärarna i vår undersökning anser att elever själva ska få välja de böcker som intresserar dem, oavsett vilken sorts litteratur det är, eftersom det är viktigt för läslusten. Detta är något som Persson (2000) skriver, då han menar att elevers intresse ska tas på allvar och föras in i skolans värld. Lundqvist (1984) däremot anser att populärkulturen är överflödigt eftersom den inte är lika välarbetad i språk och handling. Däremot när lärarna har ett särskilt syfte väljer de litteratur, och det menar Nilsson (1989) är ett bra sätt att gå tillväga för att erbjuda elever all sorts litteratur. Att som lärare välja litteratur som elever ska läsa kan begränsa elever i deras läsande. Om läslust ska utvecklas är det viktigt att elever väljer litteratur som fångar och väcker upplevelser, vilket är beroende av erfarenheter. Att som lärare bestämma litteratur till elever skulle därför kunna dämpa läslusten istället för att öka den.

Det krävs en medvetenhet om hur elever lär för att kunna motivera till läsning (Henriksson, 2000). Det var inte alla av de intervjuade lärarna som gav uttömmande svar då elevers lärande sammankopplades med läslust, men utifrån deras arbetssätt kan vi urskilja tankar kring detta. Lärarna förmedlade att kommunikationen är viktig för lärandet, att kunskapen ska ske i ett sammanhang och att undervisningen ska utgå från elevers erfarenheter för att sedan utmanas. Det fanns också lärare som arbetade med yttre belöning som motivation för elevers utveckling. Orlenius (2001) skriver om behaviorism, den kognitiva och den sociokulturella teorin vilka alla går att knyta an med lärarnas arbete för ökad läslust. När det gäller elevers olika lärstilar var lärarna olika medvetna om detta i sitt arbete för ökad läslust. Dock går det att se genom resultaten att det finns tankar och arbete som går att koppla till vad Boström och Palm (*Pedagogiska magasinet*, 2006) skriver om Dunns och Kolbs teorier om lärstilar. För att detta ska utfalla väl borde en medvetenhet om lärstilar kopplas till kunskap om individen. Emellertid är det av vikt att också utmana elevers alla sidor precis som Thors (*Pedagogiska magasinet*, 2006) skriver. I lärares arbete med att handleda elever till ökad läslust är det viktigt att föra en dialog tillsammans med eleverna så att eleverna är medvetna om mål, metod och syfte.

5.4 Bibliotekets roll

Bibliotekets roll för att öka läslusten hos elever är betydelsefull och extra viktig för elever som inte tycker om att läsa (Ejeman & Molloy, 1997). Genom våra resultat ser vi att de lärare som inte har ett lika välutrustat bibliotek med engagerad bibliotekarie, ser sin roll större i att hitta rätt böcker till elever. De andra lärarna ser det positiva i att ha en bibliotekarie som kan sitt bokbestånd och känner eleverna väl, då denne kan intressera eleven med rätt bok. Ögland (2002) skriver om att det är viktigt att bibliotekarien lär känna eleverna för att inspirera till läslust. Chambers (1995) skriver om hur elever kan hjälpa till på skolbibliotek för att bli inspirerade och för att kunna inspirera kamrater i deras bokval. Detta kunde vara en möjlighet på de skolor som inte är lika lyckligt lottade med bibliotek som två av lärarna har tillgång till. För att det ska satsas på skolbiblioteket krävs enligt Amborn och Hansson (2002) att skolledningen ser biblioteket som viktigt. Det är säkert också betydelsefullt att personalen trycker på vikten av att ha ett bra skolbibliotek.

5.5 Slutsats

Våra resultat pekar på att det krävs motivering för läslust vilket framförallt beror på elevers olika sociala bakgrund, svårigheter med lästeknik och läsförståelse, koncentrationssvårigheter och konkurrens från annan media. Detta ser vi som lärarens stora utmaning, att arbeta lustfyllt med läsning i skolan, för att skönlitteratur ska få större konkurrenskraft. Alla lärare arbetar flitigt med skönlitteratur för att nå lustläsning och kunskap. De använder sig av adekvata läs- och bearbetningsmetoder och de ser elevers språkliga bakgrund som viktig att utgå ifrån. Det är dock inte så att lärarna, var och en, använder sig av alla de tankesätt och metoder som litteraturen erbjuder, vilket skulle kunna förklara elevernas bristande motivation för läsning. Om alla lärare kontinuerligt t.ex. använt sig av samtal, bild, drama och loggskrivning som bearbetningsmetoder hade de mött elevers olika framträdande sinnen, det auditiva - samtal, det visuella - bild, det kinestetiska - drama och det taktila - loggskrivning, vilket borde öka möjligheterna att nå fler lustläsare. Ju fler tankar och metoder lärare använder sig av för att skapa lustfylld läsning för elever, ju mer variation som samstämmer med elevers lärande, ju fler elever torde lockas till läsning. Att vara en läsande förebild, och att arbeta engagerat för elevers lust att läsa och lära genom skönlitteratur, är av högsta grad betydelsefullt för lärare. Detta ger outhärliga kunskaper för elever och är dessutom vårt uppdrag enligt skolverkets

kursplan i ämnet svenska. Vi har också kommit fram till att ett bra skolbibliotek kan vara till ovärderlig hjälp i lärares arbete för att finna nyckeln till elevers läslustport.

6. Sammanfattning

Denna studie har haft till syfte att undersöka några lärares tankar och arbete kring elevers läslust. Bakgrunden till det var att vi tror på skönlitteraturen som en värdefull kunskapskälla. För att få elever att ta del av denna kunskapskälla krävs det att de vill läsa. I litteraturen har vi funnit olika faktorer som kan ligga till grund för ökad läslust hos elever. Den sociala bakgrunden och den tidiga språkinlärningen är sådana faktorer som påverkar elevers lust till att läsa. Lärare påverkar också elevers läslust utifrån eget läsintresse och sitt arbete med elevers läsning. Även biblioteket har, enligt litteraturen, en viktig roll för att få elever att tycka om att läsa skönlitteratur. För att inläring ska ske på bästa sätt krävs det att läraren har kunskaper om elevers lärande. Därför har vi också låtit styrdokument, lärandeteorier och lärstilar få plats i denna studie. Elevers läslust har också belysts till en del ur ett genusperspektiv. Efter att litteraturen studerats intervjuade vi fyra lärare som arbetar med årskurs fyra och fem. Dessa lärare ansåg att det behövs motivation för att få alla elever att vilja läsa. De arbetade alla med skönlitteratur i skolarbetet. Det fanns tankar och arbetssätt som var lika men också en del som skiljde sig åt. Det vi kommit fram till, utifrån deras svar, var att ett ännu mer varierat arbetssätt utav läsande förebilder, med ett väl fungerande skolbibliotek, skulle kunna inspirera ännu fler elever till att vilja läsa och lära genom skönlitteratur.

7. Litteraturlista

7.1 Facklitteratur

- Ahrne, Göran m.fl. (2003), *Det sociala landskapet* Göteborg, Korpen. ISBN 91-7374-407-7
- Allard, Birgita m.fl (2001) *Nya Lusboken – En bok om läsutveckling* Stockholm, Bonnier Utbildning. ISBN 91-622-4498-1
- Alleklev, Birgitta och Lindvall, Lisbeth (2000), *Listiga räven – Läsinlärning genom skönlitteratur* En bok för alla. ISBN 91-7221-161-X
- Amborn, Helen och Hansson, Jan (2002), *Läsglädje i skolan* Stockholm, En bok för alla. ISBN 91-7221-045-1
- Björk, Maj och Liberg, Caroline (2003), *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand* Stockholm, Natur och Kultur. ISBN 91-27-72268-6
- Brodin, Jane och Lindstrand, Peg (2004), *Perspektiv på en skola för alla* Lund, Studentlitteratur. ISBN 91-44-03180-7
- Burstedt, Lars (2003), ”Tematisk läsning” i Norberg (red) (2003) *Läslust och lättläst- Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten* Lund, Bibliotekstjänst.
- Chambers, Aidan (1993), *Böcker inom oss – om boksamtal* Stockholm, Rabén & Sjögren. 2003. ISBN 91-29-64542-2
- Chambers, Aidan (1995), *Böcker omkring oss – Om läsmiljö* Stockholm, Norstedts. ISBN 91-1-957331-6
- Denscombe, Martyn (2000), *Forskningshandboken* Lund, Studentlitteratur. ISBN 91-44-1280-2
- Einarsson, Jan (2004), *Språksociologi* Lund, Studentlitteratur. ISBN 91-44-03262-5
- Ejeman, Göran och Molloy, Gunilla (1997), *Svenska i grundskolan* Stockholm, Liber. ISBN 91-21-14201-7
- Ekström, Susanna och Isaksson, Britt (2003), *Bildglädje & läslust* Stockholm, En bok för alla. ISBN 91-7448-993-3
- Fylking, Eva (2003), ”Om läs- och skrivutveckling” i Norberg (red.) (2003) *Läslust och lättläst – Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten* Lund, Bibliotekstjänst. ISBN 91-7018-499-2
- Henriksson, Lisa (2000), *Bokpuffar* Stockholm, En bok för alla. ISBN 91-7221-121-0
- Lundqvist, Ulla (1984), *Litteraturundervisning – modeller och uppslag för lärare* Stockholm, Liber utbildningsförlag. ISBN 91-40-71214-1

- Molloy, Gunilla (1996) *Reflekterande läsning och skrivning* Lund, Studentlitteratur. ISBN 91-44-61861-1
- Nilsson, Jan (1989), *Skönlitteratur på schemat* Stockholm, Litteraturfrämjandet. ISBN 91-7448-531-8
- Nilsson, Jan (1997), *Tematisk undervisning* Lund, Studentlitteratur. ISBN 91-44-61531-0
- Norberg, Inger (red.) (2003), *Läslust och lättläst – Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten* Lund, Bibliotekstjänst. ISBN 91-7018-499-2
- Norström, Lars (1997), *Bokprat – Om textsamtal mellan barn och vuxna* Solna, Ekelunds. ISBN 91-7724-920-8
- Orlenius, Kennert (2001), *Värdgrunden - finns den?.* Stockholm, Runa. ISBN 91-88298-53-1
- Persson, Magnus red (2000), *Populärkulturen och skolan.* Lund, Studentlitteratur. ISBN 91-44-01413-9
- Scott, Wendy A och Ytreberg, Lisbeth H (2004) *Teaching English to Children* New York, Longman ISBN 0-582-74606-X
- Smith, Frank (1997), *Läsning* Stockholm, Liber AB. ISBN 47-04984-7
- Svedner, Per Olov (1999), *Svenskämnet & svenskundervisningen – närbilder och helhetsperspektiv* Uppsala, Kuskapsföretaget. ISBN 91-89040-17-1
- Vygotskij, Lev S (1995), *Fantasi och kreativitet i barndomen.* Göteborg, Daidalos. ISBN 91-7173-011-7
- Williams, Pia m.fl.(2000), *Barns samlärande – En forskningsöversikt* Stockholm, Skolverket. ISBN 91-89314-12-3
- Ögland, Malin (2002), *Skolans bibliotek* Stockholm, Statens kulturråd. ISBN 91-85603-70-8

7.2 Tidskriftsartiklar

- Boström, Lena (2006), "Ögat, örat eller handen?" i *Pedagogiska magasinet* nr 3, 2006 ISSN 1401-3320
- Krokmark, Tomas (2006), "Dags att lägga Ikea-pedagogiken på hyllan" i *Pedagogiska magasinet* nr. 3, 2006 ISSN 1401-3320
- Palm, Mimmi (2006), "Lärstil ger alla rätt" i *Pedagogiska magasinet* nr. 3, 2006 ISSN 1401-3320
- Thors, Christina (2006), "Modelfluga eller halmstrå" i *Pedagogiska magasinet* nr. 3, 2006 ISSN 1401-3320

7.3 Styrdokument

Läraryrket (2001), Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet - Lpo 94 i Lärares handbok. Stockholm: Läraryrket. ISBN 91-85096-830

Skolverket (2002), *Kursplaner och betygskriterier 2000 - Grundskolan*. Västerås: Skolverket och Fritzes. ISBN 91-38-31729-X .

7.4 Internet

Vetenskapsrådet (2006), *Forskarens etik*. <http://www.codex.vr.se/oversikter/etik/etik.html>. Hämtat 28 december 2006.

Vetenskapsrådet (2006), *Personuppgifter*. <http://www.codex.vr.se/oversikter/etik/etik.html>. Hämtat 28 december 2006.

