

# EXAMENSARBETE

*Hösten 2008*

*Lärarytbildningen*

## **”Bänkboken” endast en utfyllnad i skolan** -Myt eller verklighet?

**Författare**

Malin Olsson

Sara Johansson

**Handledare**

Elisabet Radeklev



# ”Bänkboken” endast en utfyllnad i skolan

## - Myt eller verklighet?

### **Abstract**

Syftet med studien är att undersöka om pedagogerna arbetar med den tysta läsningen i sin undervisning och i sådana fall hur de arbetar. Fokus ligger på ”bänkboken” och hur den pedagogiskt används, hur böcker väljs, var eleverna befinner sig när de läser och hur för- och efterarbete ser ut. De årskurser undersökningen koncentrerar sig på är årskurs 4-6.

Litteraturgenomgången behandlar aktuell forskning inom läsundervisning vilken belyser vikten av läsning. De metoder som ligger till grund för resultatet är intervjuer av 6 stycken pedagoger samt en enkätundersökning med 51 deltagande pedagoger. Studien visar att ”bänkboken” används av alla pedagoger och att den till största delen inte används när det finns tid över utan dess användning är planerad.

**Ämnesord:** bänkbok, tystläsning, bokrecension, boksamtal, läsmiljö, årskurs 4-6.



## Innehållsförteckning

1	Inledning och bakgrund .....	6
1.1	Syfte.....	7
2	Litteraturgenomgång.....	8
2.1	Utgångspunkter för arbetet .....	8
2.2	Läroplaner och kursplaner .....	8
2.3	Undersökningen PIRLS .....	9
2.4	Forskning kring läsutveckling .....	10
2.5	Läsutveckling genom självständig läsning .....	13
2.6	Svårigheter med läsning .....	14
2.7	Läsoplevelse .....	15
2.8	Välja böcker.....	15
2.9	Lästid .....	17
2.10	För- och efterarbete .....	18
2.11	Kritik mot traditionell tystläsning.....	19
3	Problemspecificering .....	20
4	Empiri .....	21
4.1	Syftet med studien .....	21
4.2	Metodbeskrivning.....	21
4.2.1	Intervjuer .....	22
4.2.2	Enkäter .....	23
4.3	Etiska övervägande.....	23
4.4	Relevans.....	24
4.5	Beskrivning av undersökningsgrupper .....	24
4.5.1	Intervju .....	24
4.5.2	Enkät.....	25
4.6	Resultat av intervjuer .....	25
4.6.1	Arbetar ni med tyst läsning och i så fall hur värderar ni den? .....	25

4.6.2	Vad har ni för mål och syfte med den tysta läsningen? .....	26
4.6.3	Hur arbetar ni med den tysta läsningen? .....	26
4.6.4	Hur ser läsmiljön ut .....	26
4.6.5	Hur väljer eleverna böcker och vilken hjälp får de? .....	27
4.6.6	Hur ser för- och efterarbetet ut? .....	28
4.6.7	Hur arbetar ni med läsning för övrigt? .....	29
4.6.8	Pedagogernas läsning av skönlitteratur för barn och ungdomar .....	29
4.6.9	Övrigt .....	30
4.7	Resultat av enkäter.....	31
4.8	Analys.....	36
5	Diskussion.....	39
5.1	Medvetenhet .....	39
5.2	Tid.....	40
5.3	Bearbetning.....	41
5.4	Lugn och ro.....	42
5.5	Val av plats .....	43
5.6	Välja böcker.....	43
5.7	Skilda resultat .....	44
6	Metodkritik .....	46
7	Sammanfattning och slutsats.....	47
	Källförteckning.....	48
	Bilaga 1 Enkätfrågor	
	Bilaga 2 Intervjufrågor	

## **Förord**

Tack till de sex pedagoger, som har ställt upp på intervjuer, för de öppna och ärliga svaren. Tack även till de pedagoger som tog sig tid att svara på enkäterna. Ett stort tack även till våra handledare Elisabet Radeklev och Sigurd Rothstein samt de andra i handledningsgruppen för visat stöd och givande respons.

# 1 Inledning och bakgrund

Under vår verksamhetsförlagda utbildning på Högskolan Kristianstads lärarutbildning har vi vid ett flertal tillfällen stött på ”bänkboken”, och denna har väckt vårt intresse. Båda har vi upplevt ”bänkboken” under vår egen skolgång. Dessutom har alla skolor där vi gjort vår verksamhetsförlagda utbildning använt sig av ”bänkboken”. Vår erfarenhet är att ”bänkboken” ibland används som en utfyllnad när det finns tid över, vilket leder till att många elever inte hinner läsa. Eventuellt blir en följd av detta att de elever som behöver läsningen mest är de elever som får minst möjligheter till läsningen. Inställningen att ”bänkboken” endast används som en utfyllnad i skolan har vi upplevt som en allmän syn på användningen av ”bänkboken”. Därför är det relevant att studera om det är en myt eller verklighet att ”bänkboken” endast används som en utfyllnad i skolan. Med begreppet ”bänkbok” avses i uppsatsen den skönlitterära bok som eleverna oftast har liggande i bänken och använder till den tysta läsningen i skolan.

Skönlitteratur i allmänhet och ”bänkboken” i synnerhet innebär en källa till såväl språkutveckling som kunskaper och lärande på ett ämnesövergripande sätt. Vi är båda studenter med inriktningen Barnets lärande – lärarens roll, svenska/samhällskunskap, vilket medför att båda har ett genuint intresse för språk, läsning och lärande. Fokus ligger på ”bänkboken” och den tysta läsningens roll i skolans dagliga verksamhet. Såväl läroplaner som forskning talar om vikten av daglig läsning av skönlitteratur, och skolans pedagoger är medvetna om läsningens och skönlitteraturens viktiga roll i den dagliga verksamheten. Det bidrar till att det är relevant att undersöka och belysa verkamma pedagogers inställning och arbete med och runt omkring ”bänkboken”. Tar pedagogerna tillvara på och ser ”bänkboken” som den tillgång den är, eller är den enbart en utfyllnad när alla andra uppgifter är klara? Det har skrivits flera studier som behandlar skönlitteratur undervisningen i skolan. En av dessa studier, gjord på Luleå tekniska universitet, undersöker hur pedagoger använder barnlitteratur i undervisningen. Den studien är riktad till de lägre åldrarna, f-3 och behandlar den allmänna läsundervisningen. Resultatet visade på varierande skillnader i såväl pedagogernas användande av barnlitteratur som läsmiljön. Pedagogernas syn och vision om barnlitteraturen var positiv, men visade sig inte alltid i deras undervisning (Falk & Markström, 2007). Vårt perspektiv är endast hur ”bänkboken” och tystläsning används i skolan.



## 1.1 Syfte

Syftet med arbetet är att undersöka om pedagogerna använder sig av ”bänkboken” ute i skolorna och hur de i så fall arbetar med den. De frågor vi ställer är: Hur tar pedagogerna till vara på och använder sig av ”bänkboken” och den tysta läsningen? Hur ser pedagogernas inställning och medvetenhet om den tysta läsningen ut, samt hur ser läsmiljön ut? Detta görs genom frågor om hur miljön runt läsningen ser ut då vi tar reda på var eleverna befinner sig när de läser, vilken litteratur de väljer, i vilka miljöer urvalet sker och hur litteraturen där exponeras, samt om den introduceras med ett speciellt tillvägagångssätt för eleverna, och i så fall hur. Åldrarna som studien täcker är den så kallade slukaråldern, 10-12 år.

## 2 Litteraturgenomgång

### 2.1 Utgångspunkter för arbetet

I teoridelen tas den allmänna läsinlärningen upp som en introduktion för att skapa en grund att stå på. Det övergår sedan till att visa forskning kring själva tystläsningen, vilket uppsatsen handlar om. De teorier och resultat som ligger till grund för uppsatsen är forskning kring hur elevers läsning utvecklas genom att läsa och läsa mycket. Några av de forskare/författare det hänvisas till är Inger Fridolfsson, Allard & Sundblad och Caroline Liberg. När det gäller miljöer kring läsning kommer stor vikt att läggas vid Chambers bok och *Böcker omkring oss*.

Uppsatsen kommer även att titta på hur läsundervisning bedrivs i Nya Zeeland, som satsar mycket på läs- och skrivundervisningen och därför har lågt antal elever med läs- och skrivsvårigheter. När det gäller undervisning på Nya Zeeland hänvisas det till Anne-Marie Körling, svensklärare och läromedelsförfattare, som är utbildad inom Kiwimetoden på Nya Zeeland. Kiwimetoden beskrivs som "hela språkets metod". Hänvisning sker även till boken *Lyckas med läsning: läs- och skrivinlärning i Nya Zeeland*, som har översatts till svenska av A. Johanesson Vasberg.

Syftet med arbetet är att undersöka om pedagogerna använder sig av "bänkboken" ute i skolorna och hur de i så fall arbetar med den. De frågor vi ställer är: Hur tar pedagogerna till vara på och använder sig av "bänkboken" och den tysta läsningen? Hur ser pedagogernas inställning och medvetenhet om den tysta läsningen ut, samt hur ser läsmiljön ut? Detta görs genom frågor om hur miljön runt läsningen ser ut då vi tar reda på var eleverna befinner sig när de läser, vilken litteratur de väljer, i vilka miljöer urvalet sker och hur litteraturen där exponeras, samt om den introduceras med ett speciellt tillvägagångssätt för eleverna, och i så fall hur.

### 2.2 Läroplaner och kursplaner

Enligt läroplanen, Lpo 94, hör språk, lärande och identitet samman. Skolan ska gynna elevernas möjligheter att kommunicera och utveckla sin språkliga förmåga genom att samtala, läsa och skriva. Dessutom har skolan som uppdrag att över generationer sprida och utveckla kulturarvet, med dess värden, traditioner, språk och kunskaper. Uppnåendemål för

grundskolan är bland annat ”att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt...” (Skolverket, 2005, s. 12). Syftet med ämnet svenska är enligt kursplanen att eleverna ska ges ”möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur” (Skolverket, 2000, s. 96). Här betonas språket som en förutsättning för elevernas arbete i såväl skola som övriga liv. Rika tillfällen till språkutveckling lyfts fram i kursplanen som ett av skolans viktigaste uppdrag, varav läsupplevelser och bearbetning av det lästa betonas. Även språkets och litteraturens roll för den personliga identiteten framhävs. Skönlitteratur förmedlar både värderingar, kunskaper och såväl vårt eget som andra människors kulturarv, vilket stärker såväl den egna identiteten som förståelsen för olika människor (Skolverket, 2000).

Skolan skall sträva mot att eleven

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse,
- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syften och karaktär,
- får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen,
- stimuleras till eget skapande och till eget sökande efter meningsfull läsning samt till att ta aktiv del i kulturutbudet. (Skolverket, 2000, s. 96.f)

Kursplanen betonar att språket har grundläggande betydelse för lärandet, när eleverna använder språket i meningsfulla sammanhang utvecklas deras språkfärdigheter. Ett sådant sammanhang är läsning. Skönlitteratur i sin tur ”öppnar nya världar och förmedlar erfarenheter och upplevelser av spänning, humor, tragik och glädje” (Skolverket, 2000, s. 99). Genom skönlitteratur väcks empati och förståelse för allt ifrån sig själv och sin egen identitet till andra människor och världen. Skönlitteratur ger även möjligheter till förstärkningar eller förändringar i värderingar och attityder. Skönlitteratur är en källa till kunskap (Skolverket, 2000). Trots att detta står i kursplanen är frågan om pedagoger ser det på detta sätt och använder skönlitteratur som en kunskapskälla.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret

Eleven skall

- kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter, (Skolverket, 2000, s. 99).

### **2.3 Undersökningen PIRLS**

PIRLS står för *Progress in International Reading Literacy Study* och är en världsomfattande undersökning kring hur elever i årskurs fyra lyckas i läsning. Undersökningen har genomförts

under några år. Resultatet visar att svenska elever klarar sig bra. 98 % når upp till de grundläggande förväntningarna inom läsning i årskurs fyra. Det är bara sex länder som hamnar högre upp än Sverige på listan. Trots detta har resultatet försämrats sedan 2001 då den första undersökningen gjordes. De försämringar som syns är den andelen elever som tidigare varit väldigt starka läsare som har gått ner. Även elevers attityd gentemot läsning har försämrats ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)).

Lärare i Sverige avsätter inte lika mycket tid till läsningen utan använder tiden till formell färdighetsträning. Det läggs inte någon större vikt vid bearbetning kring det eleverna läser. Det framgick även att alla elever i princip får samma lästräning. Det finns inte i någon större utsträckning någon individanpassad läsning. Trots det arbetar eleverna ofta själva med sin läsning utan någon gemensam undervisning ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)).

Synen på lässvårigheter är att det ofta är eleven eller hemmet det beror på. När undervisningen sedan ska individanpassas görs det i form av att eleven går till specialläraren eller att hela gruppen anpassas efter nivå och den lägsta nivån får lämna klassrummet för att gå till specialläraren ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)).

## **2.4 Forskning kring läsutveckling**

I rapporten *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007* slår Skolverket fast att elevernas möte med skönlitteratur sker främst genom lärarens högläsning samt den egna läsningen. Enligt lärarna under alla skolår så är motivet med den egna läsningen av skönlitteratur att ge eleverna läslust och lästräning. Den egna läsningen i skönlitteratur är något som ligger utanför den övriga undervisningen, läsningen bedrivs självständigt och diskuteras sällan. Under skolans mellanår används skönlitteratur för barn och ungdomar som ”bänkbok”, i rapporten definieras bänkbok som ”en bok som tas fram när tid anges för läsning eller när det blir tid över” (Skolverket, 2007, s. 10).

Forskningen visar på ett stort misslyckande vad det gäller att hitta rätt bok till rätt elev enligt rapporten, samt att skönlitteratur sällan läses för att öka elevernas perspektiv på omvärlden och de egna erfarenheterna. I de lägre åldrarna kommer böckerna ofta i boklådor från huvudbiblioteket i kommunen. Där väljs böckerna ut av bibliotekarier och inte av läraren som känner eleven och dess intressen. Forskningen pekar dessutom på att lärare i stort inte innehar

aktuella kunskaper om skönlitteratur för barn och ungdomar vilket leder till att det är lärarens egna läsoplevelser, läsning med de egna barnen, samt boktips från kolleger som styr valet och tillgången av böcker till elevernas läsning. Studien visar också på att det finns lärare som startar läsecirklar samt läser barn- och ungdomsböcker på ledig tid (Skolverket, 2007).

I rapporten tar Skolverket upp Ewalds doktorsavhandling *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning under skolans mellanår* från 2007. Ewald kom i sin studie fram till att skönlitteratur i största utsträckning lästes som färdighetsträning och då i form av ”fri läsning”, den så kallade bänkboken (s. 90). Flera av skolorna i studien gav inte elevernas egen läsning något större utrymme. Den egna läsningen var åtskild från annan undervisning och användes i form av bänkboken som ”utfyllnad när de hade en stund över” (s. 89), vilket innebar att en del elever aldrig hann läsa. I en skola läste eleverna trettio minuter varje dag och här upplevde Ewald att det var mängden som räknades och inte innehållet. I denna skola redovisades det lästa genom recensioner, det var endast i denna skola som eleverna såg sig själva som läsare. Läsningen värderades oftast inte som en kunskapskälla eller något som kunde öppna upp för diskussioner inom etiska frågor eller utvecklande av perspektiv, utan fungerade mer som en utfyllnad med syfte att ge upplevelser och lästräning för att bli bättre läsare. Ewald kom även fram till att det var få elever som läste på fritiden och som ”identifierade sig som läsare” (s. 88). Även att det var mer hemmet än skolan som inspirerade eleverna till läsning på fritiden (Skolverket, 2007).

Flera skolor i Ewalds undersökning hade otillräckliga skolbibliotek och därmed brister i tillgången på böcker till elevernas egen läsning. Lärarna läste i regel inte de böcker som användes som högläsningböcker eller de böcker eleverna läste. Med undantag för en skola där lärarna hade läsecirklar med skönlitteratur för barn och ungdomar. Dessa läsecirklar hade vidgats till att även innefatta läsintresserade äldre elever. De tog del av böckerna i lärarnas läsecirkel, diskuterade dem och introducerade dem för andra elever som sedan kunde låna böckerna från skolbiblioteket (Skolverket, 2007).

Läroverksamheten M. Björk (1996) och professorn och språkforskaren C. Liberg (1996) anser att barn lär sig tala, lyssna, skriva och läsa i samspel med andra individer. Dessa faktorer utvecklas dessutom i samspel med varandra, det vill säga barn lär sig att skriva genom att läsa och tvärtom. Likaså sker läs- och skrivinläringen bäst i ett för barnet meningsfullt

sammanhang, där olika tekniker stödjer varandra. Undervisningen bör vara engagerande och utgå och anpassas efter eleverna, där de får stöd och hjälp av vuxna (Björk & Liberg, 1996).

Björk och Liberg (1996) lyfter fram att alla barn inte har fått samma del av den "litterära amningen" (s. 23) av högläsning under uppväxtåren, samt att inte alla barn lär sig läsa och skriva på samma sätt. Därför måste undervisningen vara varierande och innehålla så många olika arbetssätt och uttrycksformer som möjligt, för att möta och tillgodose olika förutsättningar och behov hos eleverna. Eleverna bör få del av läs- och skrivupplevelser som utgår ifrån deras tankar och erfarenheter samt möta engagerande texter. Naturliga uppföljningsformer och bearbetning på texterna är samtal, olika typer av skrivande, laborerande och utforskande av språket, samt arbete med drama, rörelse, bild- och formskapande och musik. Författarna menar att samtal, skrivande och läsande bör gå hand i hand i allt arbete (Björk & Liberg, 1996).

Björk och Liberg (1996) får stöd av författaren och universitetslektorn Lindö (2005) som poängterar att det är viktigt att bjuda in och locka med eleverna "till läsarnas gemenskap" (s. 217). Det är viktigt att eleverna utan tvång möter ett lustfyllt läsande med engagerande texter i välkomnande läsmiljöer. Lindö framhåller lustfyllda ceremonier och regelbundna läsrutiner där eleverna möts av uppmuntran och bekräftelse, och får möjlighet att koppla texterna till andra texter samt till sina egna och andras erfarenheter. Hon hävdar "att det aldrig blir för sent att upptäcka läsandets magi. Målet måste vara att alla elever har nått dit innan de lämnar grundskolan" (Lindö, 2005, s. 218).

K. Taube (1987) professor i pedagogik, menar att många barn inte har upptäckt det roliga med böckernas värld. De kan uppleva arbetet med att lära sig läsa som hårt och tidskrävande, men tycker inte att de får någon utdelning för allt arbete. Taube betonar att "i klassrummet måste finnas *tid* till fri läsning och rik tillgång på *bra böcker* för barn" (s. 121). Författaren förespråkar även obligatoriska besök på biblioteket så att eleverna lär sig dess funktion, samt att ett gemensamt arbete mellan bibliotekarie och lärare ökar utsikterna att alla elever hittar en bok som passar dem. Taube ser dessutom en vinst i att läraren delar med sig av sina egna läsupplevelser, för att ge alla elever tillgång till en förebild som kan förmedla en läsupplevelse med inlevelse och engagemang (Taube, 1987).

Forskaren och f.d. metodiklektorn P.O. Svedner (1999) menar att skönlitteratur inte längre ses som endast avkoppling, utan även innebär ”påkoppling” vilket leder till kunskaper (s. 41). Skönlitteratur innebär känslomässiga upplevelser och den ska stå för lust, glädje och underhållning för att kunna nå och engagera även de elever som är måttligt intresserade av litteraturläsning. Litteraturen har även en reflekterande sida som kräver bearbetning för att kunskaper ska bildas. I enlighet med författaren kan såväl läsningen som bearbetningsformerna varieras utifrån olika aspekter som, syfte, innehåll och elever. Svedner påpekar att bänkboken eller friläsningens boken ofta väljs av eleverna själva från en boksamling på skolan eller att eleverna tar med sig böcker hemifrån. Han framhåller att litteraturvalen kan utgå och anpassas med hänsyn till eleven, men ändå vara lärarstyrd eftersom läraren kan välja sådant som han tror passar eleven (Svedner, 1999).

Genom att läsa mycket påbörjas en positiv utvecklingsspiral, eftersom det bidrar till att elevernas ordförråd ökar, vilket leder till läsförståelse och det i sin tur till ökad läshastighet. Denna utveckling av läsandet gör att man läser mer och även läser svårare litteratur, vilket i sin tur ökar ordförrådet etcetera. (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

Skolan har en betydelsefull uppgift i att väcka och behålla läslusten hos eleverna. De behöver tillgång till fängslande, intressant och meningsfull litteratur för att väcka deras intresse. Att litteraturen innehåller något som eleven är intresserad av och förtrogen med är många gånger viktigare än att den är tekniskt lättläst. Eleverna kan läsa svårare texter inom ett intresseområde, men ha svårare att läsa enklare texter som inte fängslar (Myndigheten för skolutveckling, 2003).

## **2.5 Läsutveckling genom självständig läsning**

Fridolfsson (2008) hävdar att ”för att man ska bli en bra läsare krävs det att man får många och regelbundna tillfällen till egen och självständig läsning” (s. 182). Vidare menar författaren att när eleverna läser utvecklas de i sin läsning eftersom deras språk förbättras när de lär sig nya ord och bygger ut sitt ordförråd, de blir säkrare på att tyda ord och de lär sig om hur meningsbyggnad fungerar. ”En framgångsrik läsutveckling kräver att eleverna läser på egen hand” (Johanesson Vasberg, 2001, s. 37). Fridolfsson anser det motsatta, att det istället är en ”risk att läsningen överlämnas till de svaga läsarna att själva utveckla” (sid. 185). De behöver ofta träna på att avläsa ord och öva upp sin teknik. Genom detta utvecklar de sin

läsning. De som är starka i sin läsning tar till sig den egna läsningen på ett helt annat sätt eftersom de är kapabla till att läsa och förstå själva. Studier visar att de lässtarka eleverna läser 100-500 gånger fler ord än de lässvaga vilket tyder på att när de tidigt får en god avkodning kommer att träna mer läsning eftersom de lär sig fler nya ord. Hon menar att den självständiga läsningen ska fungera som ett komplement till den gemensamma läsningen och en ordnad läsinläring (Fridolfsson, 2008).

Körling (2006) anser att självständig läsning är ett mer beskrivande ord för den tysta läsningen. Hon menar att den självständiga läsningen leder till tyst läsning när eleverna slukas upp av läsoplevelsen. Trots det blir det aldrig riktigt tyst eftersom det inte är det som är syftet med aktiviteten, utan syftet är ett aktivt läsande där eleverna på olika sätt upplever och delar med sig av dessa upplevelser som läsningen och boken kan ge. Det ska ändå vara ett dämpat ljud som respekterar att det pågår läsning i klassrummet.

## 2.6 Svårigheter med läsning

Elever med lässvårigheter har många tillvägagångssätt för att gömma problemet. Tillvägagångssätten är elevens sätt att skydda sig och metoderna att göra detta på ökar med elevens ålder. Ett tillvägagångssätt är att låta läraren göra jobbet och ett annat är att undvika läraren och det kan göras på flera olika sätt. Det är viktigt att läraren är medveten om detta och iakttar eleverna när de har självständig läsning. Läraren bör studera saker som var eleven väljer att sätta sig när det är självständig läsning, samt hur eleven bemöter lärarens frågor och engagemang i sin läsning. Ofta är det en befrielse för eleven när det uppdagas att denne har problem med läsningen. För att få elevernas syn på tystläsning har Körling valt att redovisa några punkter som visar hur eleverna upplever allt ifrån val av bok till hur det känns att läsa (Körling, 2006).

När läsningen väljs bort, elevperspektiv

- Jag får inte det stöd jag behöver.
- Jag hittar inte den bok som får mig att tycka om att läsa.
- Jag upplever att jag inte får tillräckligt med tid att läsa på.
- Jag får inte den stimulans jag behöver.
- Jag upplever inte att tid ges till gemensam reflektion och gemensamt samtal.
- Läraren signalerar ointresse för min läsning.
- Jag förstår inte varför jag ska läsa.
- Jag förstår inte det jag läser.
- Det ställs för stora krav kring min läsning.
- Jag känner mig ensam med uppgiften att läsa.



- Jag får inte dela med mig till kompisar.
- Jag hör ingen högläsning och saknar modeller för hur läsningen låter och hur text kan upplevas.
- Jag måste välja en bok snabbt och urvalet är för stort.
- Jag ser inte vuxna som läser.
- Jag kan inte läsa.

(Körling, 2006, s.93)

## 2.7 Läsupplevelse

Chambers (1994) menar att det har betydelse för läsupplevelsen var vi befinner oss när vi läser. Även om vi läser under en tidspress och vad det är för syn vi har kring vår egen läsning. Vill pedagoger få elever att känna läslust måste en inbjudande läsmiljö formas. Körling (2006) anser att några saker som goda läsare behöver ha med sig är bl.a. ”kan koncentrera sig på sin läsning, vill läsa, väljer att läsa och orkar att läsa” (s. 82).

För att läsningen ska bli en bra upplevelse måste eleverna få en positiv inställning. Detta sker genom att de till exempel förstår varför de ska läsa eller att de får läsa i en lämplig miljö. Pedagogernas inställning till läsning måste även vara positiv för att eleverna ska känna mening med det de gör (Chambers, 1994). Pedagogen ska inte bara uppmuntra nybörjarna utan även de som har kommit en bit i sin läsutveckling (Johanesson Vasberg, 2001). Om läraren använder böckerna på ett genomtänkt sätt kan man genom läsning förebygga läs- och skrivsvårigheter eftersom de frekvent tränar upp sin förmåga. Även de elever som inte har stött på läsning under sin barndom gynnas av att läsa mycket i skolan (Fridolfsson, 2008).

## 2.8 Välja böcker

I boken *Lyckas med läsning: läs- och skrivinlärning i Nya Zeeland* läggs det stor vikt vid att det finns en balans mellan böcker eleven känner till och nya böcker. Det bör även vara en bra blandning av facklitteratur och skönlitteratur (Johanesson Vasberg, 2001). Även Chambers (1994) och Fridolfsson (2008) menar att det borde finnas blandad litteratur när elever ska välja böcker. Chambers (1994) anser att det ska finnas ett brett utbud av böcker för att eleverna ska kunna välja böcker de är intresserade av att läsa. Utbudet måste bestå av olika sorters genrer för att varje elev ska hitta böcker inom sitt intresse. Fridolfsson (2008) riktar sig mer mot vikten av olika nivåer på böcker. Alla elever ligger på olika läsnivåer och därför bör även böckerna ha skiftande svårighetsgrad för att alla ska få en utmaning som passar dem. Det pedagogerna även ska tänka på när det gäller nivåer är att lässvaga elever ofta väljer böcker ur

en för svår nivå för att inte sticka ut bland de andra. Det kan ta sin form i att de väljer en faktabok med många bilder men med en svår text. Även de elever som har kommit långt i sin utveckling kan välja ”fel” böcker när de väljer för lätta böcker. En annan viktig aspekt att tänka på är hur många böcker som ingår i urvalet. För många böcker gör att eleverna får beslutsångest och blir konfunderade. Fridolfsson (2008) understryker även pedagogens roll i valet. Hon menar att det finns elever som har svårigheter med att hitta böcker som är lämpliga för dem. Här måste pedagogen gå in och hjälpa dem. Pedagogen måste undersöka vad det är för slags text i boken, om den är lång eller är komplex. Även bokens uppbyggnad så som layout måste undersökas och det innebär om raderna är långa, vilket kan vid radbyte störa avkodningen, eller hur bilderna är placerade, om de ger ett tydligt eller om läsningen får stöd av dem.

När det gäller presentation av böcker anser Chambers (1994), Fridolfsson (2008) och Allard och Sundblad (1986) att böckerna måste bli presenterade på något sätt, att det inte räcker att böckerna finns i klassrummet. Allard och Sundblad (1986) menar att presentationen gör att eleverna får en förförståelse och de får en styrd avläsning och en struktur i sin läsning. De vet vad de ska föreställa sig och Fridolfsson (2008) menar att det även underlättar för de elever som har det svårt när det gäller läsförståelsen.

Böckerna måste finnas nära tillhands när eleverna ska välja böcker. För att så många böcker som möjligt ska vara tillgängliga kan man använda sig av ett gemensamt skolbibliotek och det kan även finnas ett minibibliotek i klassrummet. Då kan böckerna bytas ut efterhand. När det finns böcker i klassrummet måste man även skylta med dem för att locka eleverna till läsning. Detta kan man göra på olika sätt då val av plats är viktigt. Det ska vara gott om utrymme och ljus. Böckerna kan arrangeras så att de drar till sig uppmärksamhet. De böcker man väljer att visa kan ha ett gemensamt tema så som djur, författare eller det kan handla om ett aktuellt land (Chambers 1994). Chambers får medhåll i boken *Lyckas med läsning: läs- och skrivinlärning i Nya Zeeland* där de använder sig av boklådor i stället. Böckerna i dessa lådor är sedan innan bekanta för eleverna och har använts för högläsning (Johanesson Vasberg, 2001). Chambers (1994) tillägger att även om böckerna är tillsynes tillgängliga måste pedagogens inställning inbjuda eleverna till att våga välja böcker. Han har sammanställt fyra förbehåll för att få en bra läsmiljö. Först och främst är lästiden viktig, att eleverna får tid till att läsa. Sedan är det bra med högläsning och att det finns tillgång till bra böcker. Det sista handlar om hur man bearbetar böckerna, att man har boksamtal. Det han anser vara viktigast

är att eleverna får tid att läsa. Utan lästid finns det ingen mening med att ha tillgång till fina bibliotek eller att man har djupa diskussioner om boken om ingen av eleverna har fått tid till att läsa boken (Chambers, 1994).

## 2.9 Lästid

När det gäller lästid anser Chambers (1994) att alla elever ska få tillfälle att läsa självständigt under dagen i skolan och att det dessutom är föräldrarnas uppgift att se till att de läser även utanför skolan. I undervisningen är det viktigt att pedagogen tänker på att ge eleverna tid att läsa. Tiden måste anpassas eftersom nybörjarna inte kan koncentrera sig lika länge som de som har läst längre. Han rekommenderar 15 min två gånger om dagen för 7-8 åringar och 30 minuter en gång om dagen för 9-10 åringar. I boken *Lyckas med läsning: läs- och skrivinlärning i Nya Zeeland* arbetar de enligt detta sätt genom att öka lästiden när eleverna blir äldre eller när de visar att de klarar av att sitta stilla och koncentrera sig (Johanesson Vasberg, 2001). Körling (2006) talar i stället om att det är viktigt att eleverna får läsa så länge de vill och hon poängterar att "en läsoplevelse får och kan inte avbrytas mitt i" (s. 185). Författaren påpekar dessutom att den självständiga läsningen erbjuder koncentration och fördjupning, vilket är viktigt i dagens snabba samhälle. För att "skapa goda läsare" (s. 184) krävs det att eleverna får tid och möjligheter till att läsa, att de får läsa mycket och att de får läsa efter sin egen förmåga (Körling, 2006).

Chambers (1994) poängterar vikten av att lästiden endast ska användas till elevernas egen läsning då de i lugn och ro får sitta med sin bok. Tiden ska inte användas till att pedagogen ska gå igenom någonting med en elev eller att någon annan elev pratar. För att det ska bli en lugn stämning i klassrummet kan även läraren läsa tyst samtidigt som eleverna. Han menar även att om det finns en bestämd lästid koncentrerar eleverna sig bättre eftersom de vet att de får läsa i fred. Den här lässtunden då alla elever ska vara tysta kan bidra till ett lugnare klimat i klassen, att detta kan vara inkörsporten till en lugn och harmonisk klass. Även Körling (2006) har sett att tystläsning bidrar till ett lugn i klassen. I den egna klassen använder hon den självständiga läsningen som en lugn start på dagen. Hon ser den självständiga läsningen som en övergång mellan hemmet och skolan, och den ger eleven en stillsam möjlighet att kliva in i elevrollen och lärandet i skolan.

## 2.10 För- och efterarbete

Ett av Chambers (1994) viktigaste budskap till pedagoger är att samtal kring böcker är oerhört viktigt för att man ska kunna förstå boken och dess handling. Han talar om de positiva upplevelser man kan få vid läsning av en bok. Detta vill man som läsare uppleva igen och väljer kanske en bok med liknande handlingar eller av samma författare. Ofta vill även läsaren prata och diskutera boken. Det är här det är viktigt att eleverna får tala om det som de har läst. När bearbetning sker delar läsaren med sig av det lästa och man utvecklas som läsare.

Björk och Liberg (1996) menar att när man samtalar med eleverna kring det de läser utvecklas läs- och skrivutvecklingen i en positiv riktning. Detta får stöd av Fridolfsson (2008) som påpekar att elever som har problem med läsförståelsen ofta inte får någon djup förståelse av en text på grund av att de inte ställer några frågor när de läser. Vid samtal, då handling, personer och miljöer diskuteras, förstår eleverna texten och får därigenom en läsförståelse. Även strukturer i berättelsen kan diskuteras och eleverna får en uppfattning om meningsbyggnad.

Vid användning av bokrecensioner är det viktigt att det inte bara är till för att pedagogen ska kunna kontrollera antalet böcker eleverna läser. Dessa recensioner kan bidra till att hela läsoplevelsen förstörs på grund av att de finner det svårt att svara på frågorna och ser det som ett tvång (Fridolfsson 2008).

Körling (2006) ställer sig frågan om lärarna litar på elevernas vilja att läsa. Eller varför läsningen ofta efterföljs av en recension, som verkar ha som syfte att bevisa att eleven läst boken. Hon menar att vi som vuxna läsare behöver fråga oss om vi skulle vilja drabbas av det efter vår läsning. Hon diskuterar hur boken värdesätts i skolan, och anser att en elev som är totalt uppslukad av en bok är intyg nog för bokens effekt. Detta utan att en recension behöver skrivas, om det inte finns en speciell lärdom i att skriva själva recensionen. Hon framhåller att ”alla måsten kring böcker drabbar dem som knappt läser alls” (s. 89). Dessa måsten ökar avståndet mellan eleverna och böckerna eftersom de inte tillåts att uppleva boken. Mängden uppgifter efteråt förtar behållningen och läsoplevelsen. Däremot ser hon samtalet om böckerna och att dela med sig av det lästa som en förutsättning för att skapa såväl läsförmåga som förståelse och läsglädje. Pedagoger bör bistå handledning, förtroende, stimulans och

väcka elevernas nyfikenhet, för att eleverna inte ska sälla bort läsningen som något för svårt (Körling, 2006).

## **2.11 Kritik mot traditionell tystläsning**

Jan Nilsson, lektor i svenska, har deltagit i ett stort forskningsprojekt som handlar om att arbeta utifrån ett tematiskt arbetssätt. Detta har resulterat i boken *Litteraturläsning som lek och allvar* som han har skrivit tillsammans med forskaren Lars-Göran Malmgren (Malmgren & Nilsson, 1993). I sin bok *Tematisk undervisning* ser han kritiskt på den traditionella användningen av ”bänkboken” och menar att läsning bedrivs på ett sätt där den isoleras ifrån de andra ämnena. Han menar att ”All läsning ska vara meningsfull. Texterna måste handla om sådant som intresserar eleverna...” (s. 79). Undervisningen ska ses som en helhet då eleverna arbetar utifrån ett tema och att den tysta läsningen med klassuppsättningar av böcker knyts till temat. Gemensamma böcker bidrar till samtal och diskussioner kring böckerna och dess innehåll. Eleverna ska läsa skönlitteratur för att lära sig genom dess innehåll och inte bara för läsandets skull. Han poängterar att när man som pedagog startar ett arbete kring litteratur måste målet och syftet vara tydligt (Nilsson, 2007).

Ofta används bänkboken som en extrauppgift när det finns tid över. Läsningen används som en ”...buffert som fyller ut de glapp som alltid uppstår mellan olika moment...” (s. 80). Ett annat syfte är att ”bänkboken” används till lästräning. Han ställer sig kritisk till det eftersom det då alltid finns elever som tar lång tid på sig med uppgifter och då inte får någon tid över till att läsa i sin ”bänkbok” och alltså inte får någon lästräning (Nilsson, 2007).

Nilsson (2007) ser att det största argumentet som finns till ”bänkboken” är att eleverna tränar sin läsning. Det är läsandet i sig som är det intressanta vilket resulterar i att ”antal sidor antecknas och summeras. Titlar och recensioner staplas på varandra” (s. 81). Han är kritisk till att det inte läggs någon fokus på böckernas innehåll och handling (Nilsson, 2007).

### **3 Problemspecificering**

Använder pedagoger "bänkboken" och tystläsning i sin undervisning? Används den i så fall på ett sätt som främjar läsutvecklingen för elever i årskurs 4-6?

## **4 Empiri**

### **4.1 Syftet med studien**

Syftet med arbetet är att undersöka om pedagogerna använder sig av "bänkboken" ute i skolorna och hur de i så fall arbetar med den. De frågor vi ställer är: Hur tar pedagogerna till vara på och använder sig av "bänkboken" och den tysta läsningen? Hur ser pedagogernas inställning och medvetenhet om den tysta läsningen ut, samt hur ser läsmiljön ut? Detta görs genom frågor om hur miljön runt läsningen ser ut då vi tar reda på var eleverna befinner sig när de läser, vilken litteratur de väljer, i vilka miljöer urvalet sker och hur litteraturen där exponeras, samt om den introduceras med ett speciellt tillvägagångssätt för eleverna, och i så fall hur.

Undersökningen innefattar såväl intervjuer som enkäter. Intervjuerna består av sex pedagogers inställning till "bänkboken" och den tysta läsningen, samt ett antal enkäter för att få en bredd i undersökningens resultat. Intervjuerna görs på två skolor i olika kommuner, där vi samtidigt gör vår verksamhetsförlagda utbildning. Det är på grund av att undersökningen är relativt omfattande och tiden för arbetet är begränsad. Undersökningen omfattar de pedagoger som undervisar elever i den så kallade slukaråldern, vilket innebär barn mellan 10 till 12 år, eftersom det är under dessa åldrar den mesta av elevernas läsutveckling sker, samt att eleverna i dessa åldrar är mycket positiva till läsning.

### **4.2 Metodbeskrivning**

I studien undersöks pedagogernas egen syn på hur de arbetar med tystläsning i sin undervisning. Därför kommer intervjuer av sex stycken pedagoger utföras för att få djupare svar kring hur de arbetar och varför de arbetar som de gör. Intervjuerna är öppna och genom det kan mycket information hämtas. Det gör det även möjligt att direkt följa upp de svar man får (Kvale, 1997). Utöver intervjuerna kommer en enkätundersökning med 51 pedagoger att göras för att få ett större underlag för vår analys. Frågeformulär så som enkäter gör det möjligt för ett större antal personer att delta (Kvale, 1997). Svaren från varje intervju kommer att redovisas tillsammans under varje fråga för att lättare kunna jämföra dem. Enkäterna kommer att redovisas i diagram för att lättare kunna se resultatet.

### 4.2.1 Intervjuer

Metoderna som valdes ut för undersökningen blev semistrukturerade personliga intervjuer, vilket är en kvalitativ undersökningsmetod. Vid semistrukturerade intervjuer så har intervjuaren ämnet och frågorna som ska ställas klara innan intervjun startar, men är anpassningsbar i frågornas turordning. Likaså tillåts den svarande att tala mer uttömmande och utveckla sina synpunkter. Att intervjuerna är personliga innebär ett möte mellan intervjuaren och den som ska intervjuas, vilket är ganska lättarrangerat och ger säkra svar. När intervjun pågår kan dessutom båda göra förtydliganden samt utveckla frågor och svar (Denscombe, 2000).

Intervjuerna ägde rum på de skolor där de intervjuade pedagogerna arbetade, vilket underlättar för pedagogernas medverkan, samt är en trygg miljö för dem. Urvalet av pedagoger gjordes genom ett subjektivt urval, det innebär att vi kände till pedagogerna innan eftersom vår verksamhetsförlagda utbildning varit lagd på skolorna. Därmed fanns kunskaper om att pedagogerna kunde ge värdefull information om de fakta som söktes till undersökningen (Denscombe, 2000). Intervjuerna spelades in för att sedan skrivas ut som text på datorn.

Fördelarna med intervjuer är att de ger djup och uttömmande information till den som intervjuar. Den omedelbara kommunikationen i intervjun ger båda parter i intervjun möjligheter att utveckla och förklara sig, samt vara flexibla och göra förändringar efter hand. Intervjustunden ger dessutom säkra svarsantal, samt kan vara en givande och ”terapeutisk” upplevelse för den som blir intervjuad, då denne får prata uttömmande till en okritisk lyssnare (Denscombe, 2000, s. 161).

Nackdelar med intervjuer är att de är tidskrävande, både utskriften och analysen av intervjuerna med dess uttömmande svar kan vara omständiga processer. Den öppna form som intervjuer är innebär att svaren inte med säkerhet är sanningsenliga. Sammanhanget och intervjudeltagarna som valts ut av intervjuaren kan påverka den samme och det kan vara svårt att vara objektiv. Det kan dessutom finnas en osäkerhet om de intervjuade lever upp till det de säger. Studiens underlag bygger på och förlitar sig till det som sägs, det är dock inte alltid detta stämmer överens med verklighetens göranden. Dessutom kan bandspelaren hålla tillbaka den som intervjuas, det gäller att ha en trivsamt och tilltalande stund så den inte upplevs obehaglig av den intervjuade (Denscombe, 2000).



## **4.2.2 Enkäter**

Metoden för enkätundersökningen var kvantitativ och bestod av postenkäter med fasta frågor som skulle besvaras med svarsalternativ. Enkäter är relativt enkla att organisera (Denscombe, 2000). Frågeformuläret var förhållandevis kort och koncentrerat för att säkerställa svarsfrekvensen hos de tillfrågade, men samtidigt ge svar som kan stärka undersökningens validitet. Enkäterna sändes till skolornas rektorer, på så vis ansvarar en person för att enkäterna återsänds. Med enkäten bifogades ett försättsblad med bland annat information om oss, undersökningens syfte och användningsområde, samt ett frankerat svarskuvert. Genom att underlätta för respondenterna tryggas svarsantalen (Denscombe, 2000).

Fördelen med enkäter är att de ger information av likartat slag som relativt enkelt kan sammanställas, jämföras och utvärderas. Nackdelar kan vara att enkäter med fasta svarsalternativ minskar möjligheterna för respondenterna att uttrycka den egentliga uppfattningen. De kan uppleva det "begränsande och frustrerande" att inte kunna ge uttryck åt sina synpunkter fullt ut, eftersom svarsalternativen inte stämmer. Därför fanns även ett övrigt alternativ i enkäten som skulle ge respondenterna möjlighet att göra egna tillägg (Denscombe, 2000, s. 127).

## **4.3 Etiska övervägande**

I enlighet med de forskningsetiska principerna så finns det inom forskningen fyra huvudkrav som bör övervägas för att skydda individerna som deltar i undersökningen. Dessa fyra är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Kraven innebär att de som deltar i forskningen ska upplysas om studiens syfte och användningsområde. Det är viktigt att forskaren informerar deltagarna om att deras medverkan är frivillig och kan avbrytas närhelst de önskar. Deltagarna ska få del av så mycket information om studien att de kan avgöra om de vill vara med, samt vara medvetna om att de bestämmer längden och omständigheterna för deltagandet. Likaså är det angeläget att forskaren upplyser deltagarna i forskningsstudien om deras anonymitet. All information om deltagarna ska skyddas av forskaren och personerna i studien ska vara aidentifierade. All information som forskaren fått del av får endast användas till forskning (Vetenskapsrådet, 2002).

## 4.4 Relevans

De resultat och den analys som kommer fram är väldigt viktiga för vår fortsatta lärarroll. Genom detta syns hur pedagoger vanligtvis arbetar och hur undervisningen borde se ut, vilket är användbart i vårt yrke. Det är även intressant för andra människor som har en relation till skolan, till exempel föräldrar, att se hur användningen av läsning ser ut och vilka fördelar det finns med det.

## 4.5 Beskrivning av undersökningsgrupper

### 4.5.1 Intervju

För att intervjuerna ska få ett bredd och därför ett trovärdigt resultat intervjuas 6 stycken pedagoger. De valda lärarna är verksamma i två olika kommuner på två olika skolor på grund av att verksamheten och kommunen kan påverka hur lärarna undervisar. Genom att avgränsa studien till att innefatta två skolor så blir det mer djup i intervjuerna. Samtidigt kan skolorna jämföras med varandra, eftersom de generellt är två likvärdiga homogena skolor belägna på olika platser i södra Sverige. Eftersom undersökningen rör hur pedagogerna använder den tysta läsningen och specifikt då "bänkboken" begränsades intervjuerna till att innefatta de pedagoger som arbetar i årskurserna fyra till sex.

*Pedagog A* har inriktning SV/ SA 6-12 år. Hon har varit verksam i ca ett år. Just nu arbetar hon i årskurs fem. Det är 15 elever i klassen.

*Pedagog B* är folkskollärare och har arbetat i 40 år. Nu har hon en årskurs sex med 19 elever.

*Pedagog C* har inriktning MA/NO med tillval idrott årskurs 6-12 år. Han har arbetat som lärare i ca 12 år. Nu har han en årskurs tre-fyra. De är totalt 17 elever i klassen.

*Pedagog D* har inriktning SV/SO 6-12 år. Han har varit verksam i ca nio år och arbetar tillsammans med en annan pedagog i en årskurs sex. Det är 28 elever i klassen.

*Pedagog E* har inriktning SV/SO 6-12 år. Hon har arbetat i ca nio år. Hon har en årskurs fem med 15 elever.

*Pedagog F* har inriktning MA/NO 6-12 år och har arbetat i ca sex år. Hon har en årskurs fyra med 26 elever.

*Pedagog A, B* och *C* inom samma rektorsområde. Likaså arbetar *pedagog D,E* och *E* på samma skola.

## 4.5.2 Enkät

För att få en bredd och därmed större tillförlitlighet till studien föll valet på att stärka upp djupintervjuerna med enkäter. Användandet av flera olika metoder för att samla in data till studien har den nytta att respektive metod ger eventuellt olika vinklar och perspektiv. Detta är en fördel vid jämförelse, samt ökar kvaliteten i undersökningen (Descombe, 2000). Enkäter lämnades till samtliga pedagoger som arbetar med de aktuella åldrarna i de två kommuner där intervjuerna utfördes, för att återigen eventuellt kunna se om verksamheten och kommunen påverkar. Detta gav ett för litet antal enkäter för att vi skulle kunna få ett trovärdigt belägg för enkäternas resultat, vilket ledde till att vi valde att utöka utskicket till att även innefatta skolor i närbelägna kommuner. Utskicket bestod av 70 stycken enkäter varav 51 stycken blev besvarade.

## 4.6 Resultat av intervjuer

### 4.6.1 Arbetar ni med tyst läsning och i så fall hur värderar ni den?

Alla pedagoger arbetade med tystläsningen men när det gällde värderingen av den såg det olika ut. Både *Pedagog A* och *pedagog E* såg att det största och enda positiva med tystläsning var för läsningens skull. Att eleverna övade upp sin läsning. *Pedagog A* menade att läsning och skrivning hörde ihop och då var det viktigt att läsa mycket. Även *pedagog F* ansåg att eleverna blev bättre läsare genom att de får ett ökat ordförråd. *Pedagog B* höll med om detta men såg även vikten av att eleverna lärde sig läsa för framtiden. Att de senare ska klara av att läsa till exempel deklamationer etcetera. *Pedagog D* ansåg att den största fördelen var att det blev lugnt och skönt i klassen samtidigt som det var viktigt att uppleva läsning och böcker. *Pedagog C* såg bara fördelar med tystläsning och han värderar läsning väldigt högt eftersom det är utgångspunkten för allt arbete i skolan.

När det gäller nackdelar ansåg bara *pedagog D* att det inte fanns någon nackdel. De andra höll med men kunde ändå belysa olika hinder. *Pedagog A* menade att eleverna ibland störde varandra när de hade läst färdigt. *Pedagog B* påpekade att om man inte läser regelbundet blir inte boken viktig för eleverna och det förstör läsningen. *Pedagog E* var den enda som upplevde att hon inte riktigt hade någon insyn i hur eleverna läser eller om de läser överhuvudtaget. *Pedagog C* är medveten om att det alltid finns elever som har dåliga dagar och därför inte läser hela tiden. Men trots detta utnyttjar 95 % av alla elever tiden väl och det

väger upp det. *Pedagog F* menar att det är viktigt att ha högläsning också för att eleverna ska bli medvetna om sin läsning.

#### **4.6.2 Vad har ni för mål och syfte med den tysta läsningen?**

Alla pedagoger hade lästräning, så som läsförmåga, läshastighet samt läsförståelse, och själva läsningen i sig som mål och syfte med tystläsningen. *Pedagog A* hade dessutom som eget mål att låta dem läsa genom att ge dem tid till det. *Pedagog B* vill även ge dem läsro där de får läsa i sin egen takt och få läsglädje. Även *pedagog C* menar likaså att syftet med att läsa skönlitteratur är att eleverna utvecklar sitt språk och sin tankeverksamhet genom att de får tillgång till andras tankar och känslor. *Pedagog E* och *pedagog D* skiljer sig ifrån de andra pedagogerna. De menar att målet och syftet är att det ska bli lugnt och skönt i klassrummet. Att eleverna ska få en lugn start på dagen.

#### **4.6.3 Hur arbetar ni med den tysta läsningen?**

Fem av sex pedagoger har planerat tystläsning ca 15 minuter varje dag. *Pedagog D*:s lästillfällen ser annorlunda ut jämfört med de andras. Eleverna läser under ett längre pass en dag i veckan. Utöver det finns det ett tillfälle inlagt på deras arbetsschema. De läser totalt cirka 60 minuter i veckan. Den tysta läsningen sker inte bara med bänkboken utan alla pedagoger använder det i andra ämnen. Alla pedagoger känner att de arbetar som de vill med tystläsningen. Det är bara *pedagog D* som hade velat ändra på sin undervisning genom att eleverna läser varje morgon istället. Detta går ej att genomföra eftersom det inte går enligt schemat. Han hade även velat ta dit boklådor men anser inte att det fungerar eftersom eleverna läser olika snabbt. *Pedagog C* menar att han ändrar från år till år men att han just nu är nöjd med arbetssättet.

#### **4.6.4 Hur ser läsmiljön ut**

Fem av sex pedagoger låter eleverna sitta den största delen av lästiden vid sina platser. Tystläsningen sker inne i klassrummet men *pedagog A* låter även eleverna sitta i korridoren i en soffgrupp. *Pedagog C* anser att hans elever är för unga för att sitta på någon annan plats men målet är att de ska få sitta vart de vill i skolan. *Pedagog B* menar att hon under sin lärartid har provat att låta eleverna sitta på andra ställen men har upptäckt att val av plats och

val av ”granne” stal för mycket tid från själva läsningen. Även *pedagog E* har upptäckt att det blir för rörigt om elever ska flytta runt men vid vissa tillfällen sitter hela klassen i biblioteket och läser sittandes i soffor. *Pedagog F* påpekar att det inte finns något annat utrymme att sitta vid och det är en stor klass därför väljer de att sitta vid sina bänkar. Även *pedagog F*:s elever sitter ibland i biblioteket och läser. På ett liknande sätt arbetar *pedagog D*. Han har tillgång till två klassrum i en barack på grund av storleken av sin klass. Eleverna sitter därför utspridda på sina platser i de två klassrummen.

#### **4.6.5 Hur väljer eleverna böcker och vilken hjälp får de?**

När det gäller hur eleverna väljer böcker skiljer det ganska mycket mellan pedagogernas syn på val av böcker. *Pedagog A*, *E* och *D* låter eleverna till största delen välja böcker fritt i biblioteket. *Pedagog A* har hjälp av en specialpedagog som finns i biblioteket när eleverna ska välja böcker. Hon menar att specialpedagogen är mer insatt i vilka böcker som finns och dessutom så känner hon eleverna och vet vilka böcker som passar dem både i nivå och också intresse. *Pedagog E* har tidigare tagit in böcker från skolbibliotekscentralen men har valt att inte göra det den här terminen. Hon upplever att de flesta elever klarar av att låna böcker själva. Hon försöker hjälpa dem som har svårt att hitta böcker. Hon tycker att de flesta elever känner vilken läsnivå de har och kan välja de böcker som passar dem annars går hon in och hjälper dem. *Pedagog D* känner att det inte är så lätt att hjälpa alla samtidigt som han ska sitta vid datorn och låna böckerna men att han försöker ge dem lite tips på vad de kan låna. Både *pedagog E* och *D* har elever med Daisyspelare, en cd-freestyle där eleven kan lyssna på boken samtidigt som de följer med i texten, och upplever att det inte finns någon större tillgång av dessa böcker på skolbiblioteket. De har då valt att låna in från skolbibliotekscentralen. Även *pedagog F* använder sig av skolbibliotekscentralen och lånar in vanliga skönlitterära böcker till klassrummet. Utöver dessa böcker går de även till biblioteket och lånar och eleverna har även möjlighet att ta med sig böcker hemifrån.

*Pedagog B* tar in böcker med samma tema i klassrummet och det är endast dessa böcker som eleverna får låna. Hon menar att eleverna inte har någon biblioteksvana och kan därför inte hitta ”rätt” böcker som passar dem. De väljer helt fel böcker med fel nivå. En gång i veckan fick de elever som ville gå till biblioteket för att låna hem böcker. Då fanns specialläraren där för att hjälpa dem. Specialläraren känner eleverna så väl att hon genast vet om en bok tilltalar en viss elev. På så vis blir eleven viktig och även läsningen eftersom de känner att någon har

lagt ner tid på att välja ut en bok till just dem. Hon hjälper även *pedagog B* att välja ut böcker till temat. De som läser väldigt mycket får gå dit flera gånger i veckan eftersom de snabbt läser ut böckerna. *Pedagog C* har valt ut böcker som står i bokvagn i klassrummet. Eleverna visar vilka böcker de har valt och då får han se om boken passar dem. Han menar att han ska ha koll och styra dem att välja en bok som passar dem. Nivån på böckerna i vagnen förändras när han märker att de blir för lätta. Böckerna är av olika genrer och nivåer.

#### **4.6.6 Hur ser för- och efterarbetet ut?**

Nästan alla pedagoger har någon form av efterarbete medan det är bara några som presenterar böckerna för eleverna. *Pedagog A* arbetar just nu inte med vare sig förarbete eller efterarbete av bänkböckerna. Hon planerar att göra det när de ska ha författarbesök och läsa klassiker. Hon tycker att allt det lästa bör efterarbetas men det har inte funnits någon tid till det. Trots att hon inte finner den tiden arbetar specialpedagogen med förarbetet genom att presentera böckerna på olika sätt. När *pedagog B* tar in böcker i klassrummet berättar hon om böckerna och visar upp dem. Hon upplever att eleverna då blir engagerade och vill läsa böckerna. Tidigare har hon bearbetat böcker med boksamtal. Hon anser att tiden inte räcker till och då är det läsningen som är viktigast. Hennes elever läser just nu deckare och det ska utmytna i en deckarkväll då de ska läsa högt för föräldrarna ur sin bok och välja bakgrundsmusik till. *Pedagog E* låter eleverna skriva bokrecensioner. De får välja mellan olika mallar och behöver därför inte alltid skriva likadant. Eleverna redovisar sedan för varandra när de är i biblioteket. Då kan de direkt efter låna någon av böckerna som har presenterats.

När *pedagog D* är i biblioteket brukar han presentera de nya böckerna som har kommit in. Han har upptäckt att det inte behövs så mycket för att eleverna ska välja boken. Eleverna får efterarbeta boken genom en bokrecension. De ska även göra ett författarporträtt då de ska skriva om en bok och fakta om författaren. Detta ska vara som en träning inför högstadiet då eleverna förväntas kunna detta. *Pedagog C* presenterar de nya böckerna i bokvagnen genom att hålla upp dem och läsa på baksidan. Sedan menar han även att eleverna omedvetet tipsar varandra om böcker de har läst eller läser. Det sprider sig vilka böcker som är intressanta. Eleverna behöver inte skriva någon bokrecension eftersom han anser att den tiden ska läggas på läsningen. Efterarbetningen hos *pedagog F* är i form av bokprat och läsloggar.

#### **4.6.7 Hur arbetar ni med läsning för övrigt?**

*Pedagog A* arbetar mycket med *Stjärnsvenskan* då eleverna får svara på frågor och läser vissa delar högt för henne. Böckerna i materialet *Stjärnsvenska* är indelade i elva olika svårighetsgrader. De läser även olika slags texter så som facklitteratur för att eleverna ska se skillnad på dem. Ibland plockar hon ut ett kapitel ur en bok, en dikt, eller ett stycke som de läser och sedan arbetar vidare med för att få variation. Även i engelska arbetar de med skönlitteratur. Ibland läser eleverna tyst och ibland läser de högt för varandra. *Pedagog B:s* elever har läsläxa i *Sjätte läseboken*, som de i periodvis har varje dag i läxa. Hon tyckte att läseböckerna var guld värda när de kom eftersom texterna var skrivna av riktiga författare och texterna var anpassade efter ålder. Hon anser att de fortfarande är ett slags rättesnöre. Kan hennes elever läsa de texter som är för just den årskursen känner hon att de är på rätt nivå. De arbetar även mycket med faktatexter som de hittar på egna frågor till. Hon arbetar även med ett material som heter *Läsa mellan raderna*. För några år sedan läste hon att det gick ett larm om att barn inte själva kunde tänka vad som var rimligt och vill därför lägga tid på det. *Pedagog E* använder sig av läsgrupper då eleverna får läsa högt för varandra. De arbetar mycket med läsning överhuvudtaget och hon kan se att det börjar ge resultat eftersom de blir säkrare på att läsa. Även *pedagog D* använder sig av läsgrupper då eleverna läser tillsammans. Vid fruktstunden läser han högt för dem ur en bok som är kopplat till det tema de arbetar med. *Pedagog C* ger eleverna läsläxa en gång i veckan. Ibland är det en skönlitterär bok och då har de två till tre veckor på sig att läsa den. Till dessa böcker gör han frågor som eleverna får svara på. Sedan arbetar de med ett läsförståelsematerial varje vecka. Dessa texter är av olika genre. De har även en läsebok som de arbetar med under lektionerna där det även finns frågor till. Han arbetar mycket med frågor och det beror på att han har en klass med både årskurs 3 och 4 elever. De läser olika böcker och han känner att det är en praktisk lösning för honom. Egentligen hade han velat arbeta med boksamtal kring böckerna.

#### **4.6.8 Pedagogernas läsning av skönlitteratur för barn och ungdomar**

*Pedagog A* menar att hon inte läser skönlitterära böcker för barn på grund av tidsbrist, får hon tid över går den åt till att läsa annan litteratur som arbetet kräver att hon läser på. Hon ser det som en brist att hon inte hinner läsa det som eleverna läser, eftersom det försvårar hennes möjligheter att hjälpa eleverna vid t.ex. bokval. Även *Pedagog B* anser att det är en brist att hon inte läser elevernas litteratur. Hon säger att hon läste mer skönlitteratur för barn när hennes egna barn var i den åldern. Hon framhåller att när det gäller bokserier så har hon läst

någon bok för att förstå vad serien handlar om. Då har det funnits tillfälle för eleverna att istället visa och rekommendera henne vilken bok hon ska läsa. Ett tag hade skolan en bokcirkel om barnböcker för pedagogerna, vilket *pedagog B* upplevde positivt. *Pedagog C* läser de skönlitterära böcker som eleverna arbetar med, det vill säga de böckerna som eleverna har i läsläxa och som *pedagog C* gör egna frågor till. Han upplevde att han förr hade mer tid att läsa den typ av böcker som eleverna läser, dels för att han då pendlade med buss till arbetet och dels inte hade små barn själv. *Pedagog D* läser några stycken skönlitterära barnböcker under sommarlovet och anser att detta hjälper henne att bistå eleverna vid bokval. Även *pedagog E* framhåller tiden som en brist i att läsa skönlitteratur, men hon försöker läsa ändå eftersom det är något hon tycker mycket om och är till nytta när eleverna ber om boktips.

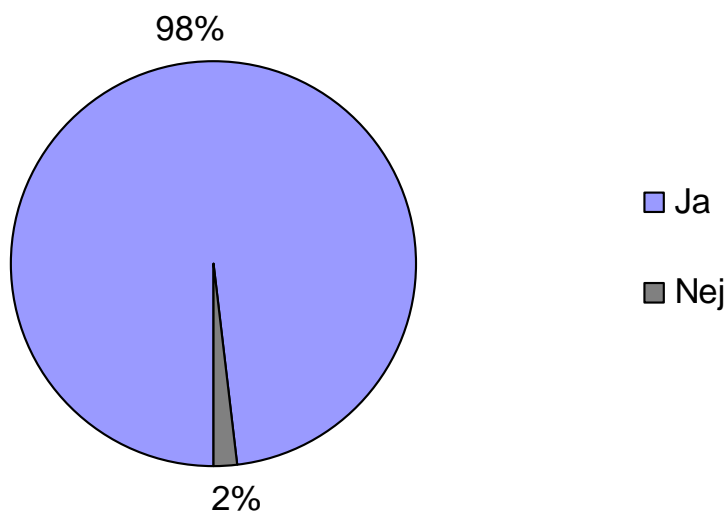
#### 4.6.9 Övrigt

*Pedagog D* låter eleverna sätta upp läsmål vilket innebär att eleverna själva kommer överens om hur många sidor de tillsammans ska läsa under en och en halv termin. I årskurs fyra läste de 10 000 sidor, i årskurs fem läste de 20 000 sidor och nu i årskurs sex satte de upp 25 000 sidor. Trots att de gemensamt sätter upp målet läser de olika mycket. En del läser flera böcker medan andra kanske bara hinner läsa en. Antal sidor förs in i ett diagram så de kan se sin utveckling. När målet är uppnått ska de göra någonting roligt tillsammans. *Pedagog C* använder sig också av ett slags motiveringssystem. Han kallar det nyckelpigeprojektet. Efter varje läst bänkbok får de en nyckelpiga och efter 100 gemensamma nyckelpigor blir det glassfest. Vid 200 nyckelpigor är det kanelbullsfest.



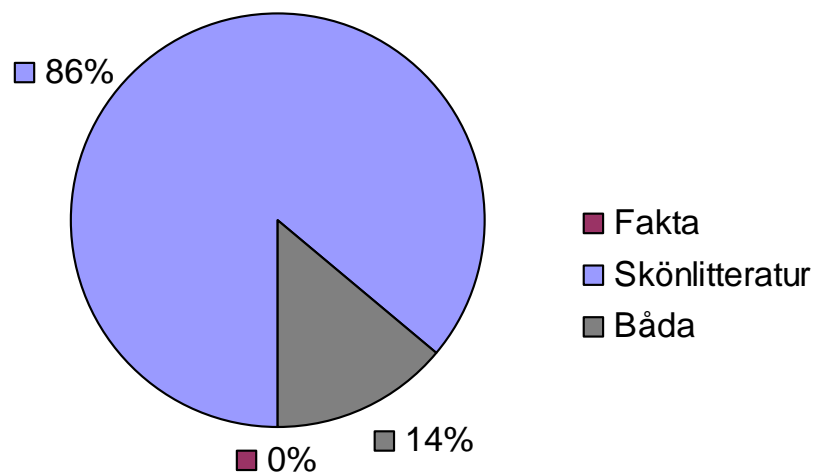
## 4.7 Resultat av enkäter

### Har ni tystläsning?



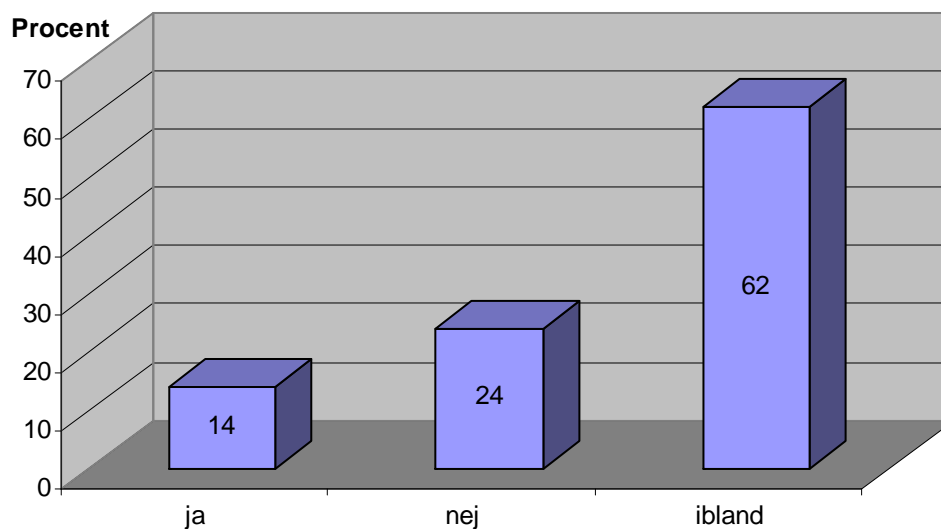
98 % har tystläsning i de tillfrågade skolorna medan 2 % inte har tystläsning.

### Vilken typ av tystläsningsböcker förekommer mest?



86 % av de tillfrågade skolorna i enkäten använder mest skönlitterära böcker vid tystläsningen. 14 % använder både faktaböcker och skönlitterära böcker, medan inga av de tillfrågade skolorna använder sig av enbart faktaböcker.

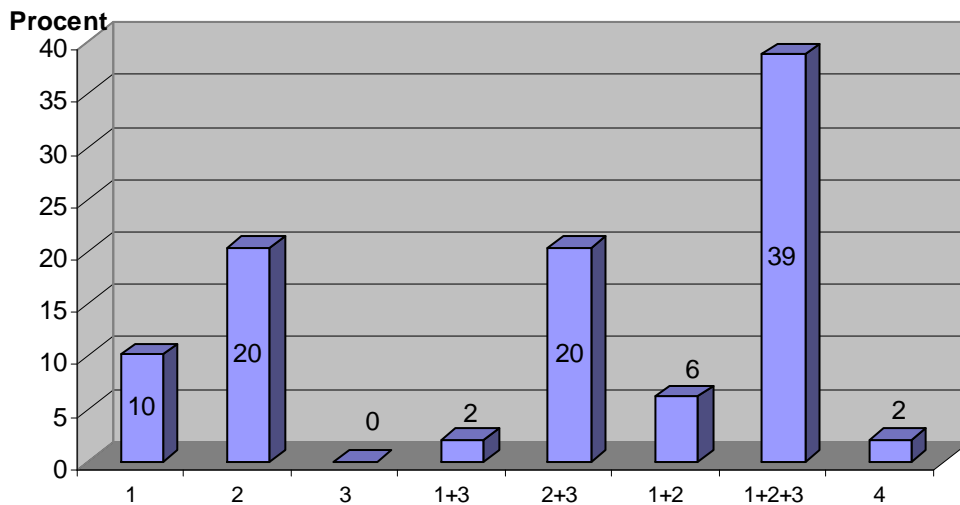
## Har ni någon typ av förarbete?



62 % av pedagogerna i undersökningen hade ibland någon typ av förarbete till den tysta läsningen. 24 % hade ingen typ av förarbete och 14 % hade någon typ av förarbete till den tysta läsningen.

En av pedagogerna i enkätundersökningen svarade inte på denna fråga och är därför inte medräknad i detta diagram.

## Har ni någon typ av efterarbete?



1 = Boksamtal.

2 = Recension.

3 = Redovisning.

1 + 3 = Boksamtal och Redovisning.

2 + 3 = Recension och Redovisning.

1 + 2 = Boksamtal och Recension.

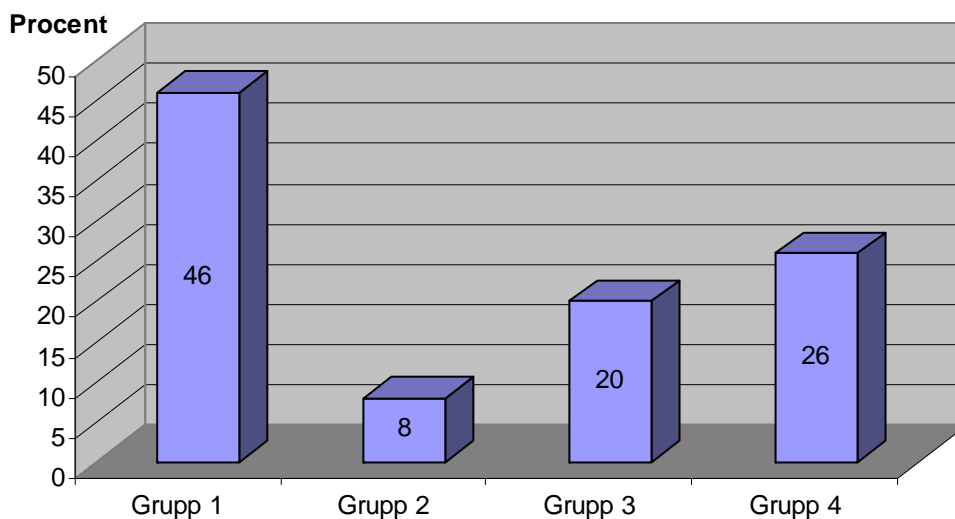
1 + 2 + 3 = Boksamtal, Recension och Redovisning.

4 = Inget efterarbete.

10 % av de tillfrågade pedagogerna använder boksamtal som efterarbetning till den tysta läsningen. 20 % använder recension och ingen använder sig av enbart redovisning, det vill säga då elever står och berättar för de andra. 2 % kombinerar boksamtal och redovisning som efterarbetning. 20 % kombinerar recension och redovisning och 6 % kombinerar boksamtal och recension. 39 % använder både boksamtal, recension och redovisning som efterarbetning och 2 % har inget efterarbete alls.

En av pedagogerna i enkätundersökningen svarade inte på denna fråga och är därför inte medräknad i detta diagram.

## Var äger den tysta läsning rum?



Grupp 1 = Klassrum – bänken.

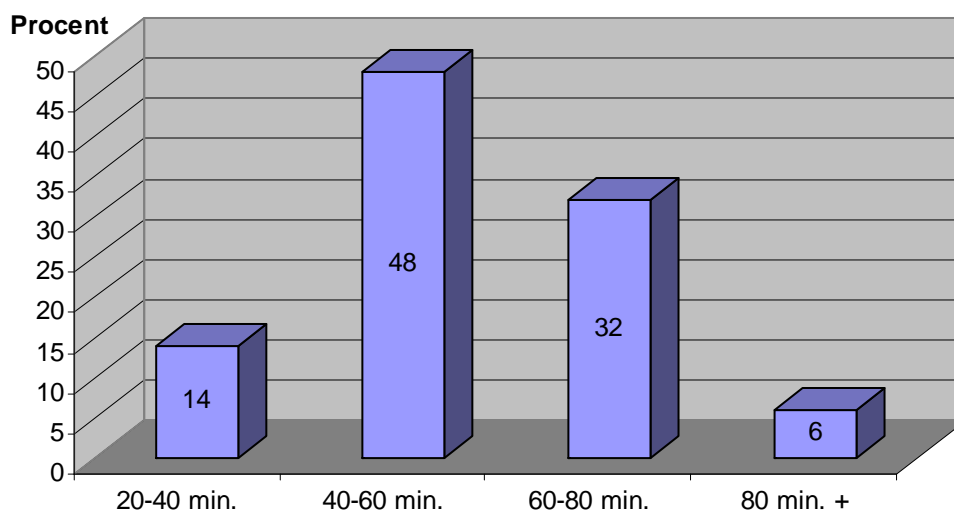
Grupp 2 = Klassrum – annan plats än bänken.

Grupp 3 = Klassrum – bänken och annan plats än bänken.

Grupp 4 = Klassrum- bänken samt andra platser i klassrummet och andra platser utanför Klassrummet så som grupprum och bibliotek.

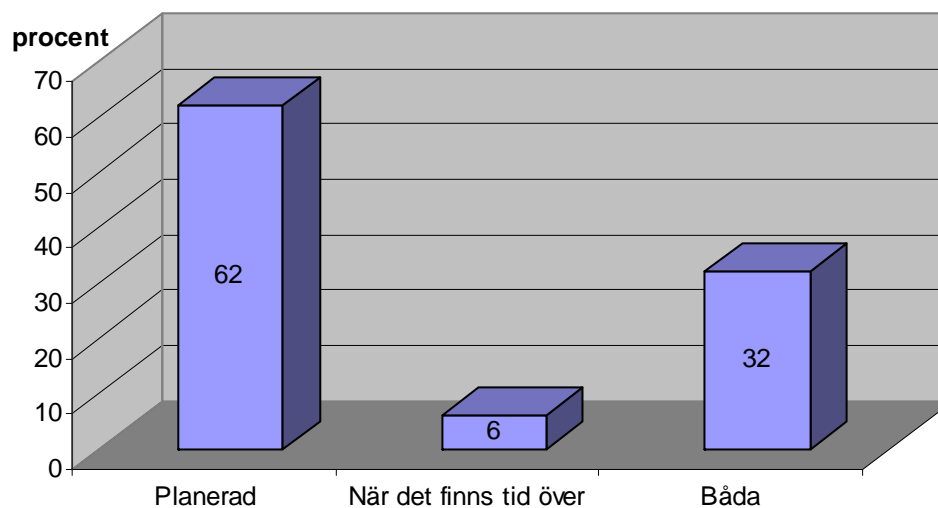
46 % av de tillfrågade pedagogerna i enkäten hade eleverna till att enbart sitta vid sina bänkar när de läser tyst. 8 % av pedagogernas elever satt på någon annan plats i klassrummet och läste. 20 % satt både vid bänkarna och på någon annan plats i klassrummet. För 26 % av pedagogerna fick eleverna förutom att sitta vid bänkarna och läsa, även sitta på andra platser i klassrummet eller i grupprum eller bibliotek.

## Hur ofta läser ni, genomsnittstid i veckan?



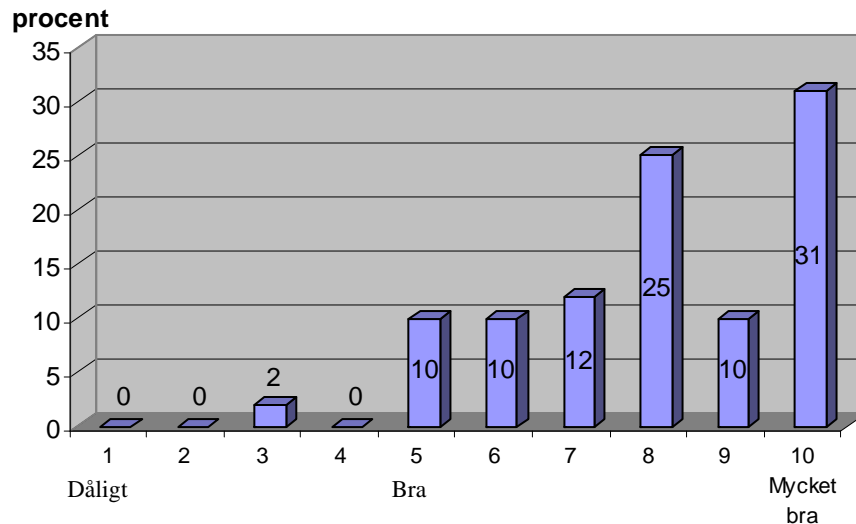
14 % av de tillfrågade pedagogerna har tyst läsning 20-40 minuter i veckan. 48 % läser 40-60 minuter i veckan. 32 % läser 60-80 minuter i veckan och 6 % läser mer än 80 minuter i veckan.

## Är läsningen...?



För 62 % av de tillfrågade pedagogerna är den tysta läsningen planerad. 6 % använder den tysta läsningen när det finns tid över. 32 % har den tysta läsningen planerad samt använder den när det finns tid över.

## Ur läsningssynpunkt, hur värderar du tystläsningen?



På en skala mellan ett och tio, där ett var dåligt, fem bra och tio mycket bra, så svarade 2 % av pedagogerna i enkäterna att de värderade tystläsningen, ur lästräningsynpunkt, till en trea. 10 % värderade den till en femma, ytterligare 10 % till en sexa, 12 % till en sju, 25 % till en åtta, 10 % till en nia och 31 % värderade tystläsningen till en tia.

En av pedagogerna i enkätundersökningen svarade inte på denna fråga och är därför inte medräknad i detta diagram.

### 4.8 Analys

Syftet med arbetet är att undersöka om pedagogerna använder sig av "bänkboken" ute i skolorna och hur de i så fall arbetar med den. De frågor vi ställer är: Hur tar pedagogerna till vara på och använder sig av "bänkboken" och den tysta läsningen? Hur ser pedagogernas inställning och medvetenhet om den tysta läsningen ut, samt hur ser läsmiljön ut? Detta görs genom frågor om hur miljön runt läsningen ser ut då vi tar reda på var eleverna befinner sig när de läser, vilken litteratur de väljer, i vilka miljöer urvalet sker och hur litteraturen där exponeras, samt om den introduceras med ett speciellt tillvägagångssätt för eleverna, och i så fall hur. Åldrarna som studien täcker är den så kallade slukaråldern, 10-12 år.

Studiens problemspecificering är: Använder pedagoger "bänkboken" och tystläsning i sin undervisning? Används den i så fall på ett sätt som främjar läsutvecklingen för elever i

årskurs 4-6? Intervjuerna och enkäterna har bidragit till att problemspecificeringen har kunnat besvaras. Genom intervjuerna och enkäterna har det framkommit att tystläsning förekommer i stor utsträckning. Eftersom alla pedagoger i både intervjuerna och enkäterna låter eleverna läsa regelbundet i en "bänkbok".

Undervisningen skiljer sig inte speciellt mycket åt mellan pedagogerna eller mellan de två undersökta skolorna. Detta kan tyda på att det generellt sätt finns en etablerad syn när det gäller arbete med tystläsning och detta kanske kan bero på att de under fortbildningar, kurser, läsningar av tidningar och artiklar, samt samtal med kollegor har sett hur de kan arbeta med tystläsning. Tystläsningen är planerad och den kunde även användas när det fanns tid över. Här blir det tydligt att det finns en viss medvetenhet kring hur tystläsning ska användas, att den inte bara används vid en lucka i schemat. Alla pedagoger hade en bestämd tid avsatt för tystläsning så att det blev en regelbunden läsning och enkäterna visade att de flesta läser mellan 40-80 minuter i veckan. Tystläsningen värderades högt både i intervjuerna och i enkäterna eftersom pedagogerna anser den viktig för lästräningen. Flera pedagoger i intervjuerna talade om tystläsning som en metod att få lugn och ro i klassen. Alltså kan man använda "bänkboken" på mer än ett sätt, pedagogerna drar nytta av läsningen på det sätt som passar dem bäst, och den uppfattningen verkar finnas på olika skolor.

Den största delen av tystläsningen är i form av en skönlitterär bänkbok. Det förekommer sällan någon form av förarbete eller efterarbete av de lästa böckerna. Detta trots att pedagogerna ansåg att läsningen var viktigt. Ser de då bara själva läsningen som det viktiga och inte för- eller efterarbetet som någonting som bidrar till lästräning? Det förarbete som förekommer till störst del är bokrecension, som även kan användas i kombination med boksamtal och redovisning. När eleverna läser tyst sitter de till största delen vid sina bänkar i klassrummet, men även andra platser förekom så som läshörna i klassrum, bibliotek och grupprum. Enligt några av pedagogerna anser de det stökigt att flytta sig till andra platser, samt att detta tog fokus från läsningen. Även här finns en medvetenhet kring varför vissa pedagoger väljer att låta eleverna sitta kvar vid sina platser eftersom de har skapat sig en erfarenhet kring läsmiljöer och vad som är den bästa läsmiljön för sina elever.

Bokvalen sker i olika former så som från bokvagnar, i biblioteket eller temaböcker och böckerna bestod till största del av skönlitterära böcker. Även en kombination av skönlitteratur och facklitteratur förekom. Flera av pedagogerna anser att eleverna inte själva klarar av att

välja böcker i biblioteket. En pedagog uttryckte det som att barn utan biblioteksvana inte kan välja rätt bok. Elevernas brist på kunskap om hur de lånar böcker kan bero på att de aldrig har fått lära sig hur det går till och vilka böcker som finns i biblioteket. Då är det upp till pedagogen att lära dem det. Det fanns ändå en viss hjälp för eleverna vid valet av böcker och hjälpen fokuserades till största delen på dem som var i störst behov av det. Några pedagoger överlämnade all bokval till specialpedagogen. En pedagog känner det svårt att hjälpa alla samtidigt som han ska låna böckerna vid datorn. Även om alla pedagoger tyckte om att läsa själva så fanns det ingen tid att läsa "elevernas skönlitterära böcker". Detta kanske i sin tur kan leda till den osäkerhet som pedagogerna kände kring böckerna som eleverna kunde tänkas läsa. Kanske borde de ändra på detta genom att lägga mer tid på sin egen läsning eller gå på kurser, föreläsningar med mera för att då lättare kunna hjälpa eleverna? De väljer ändå många gånger att ta hjälp av "experter" så som bibliotekarie och speciallärare, vilket tyder på att de förstår att deras egna kunskaper inte räcker men vill ändå hjälpa eleverna på det bästa sättet.



## 5 Diskussion

### 5.1 Medvetenhet

Undersökningen visade att det fanns en stor medvetenhet kring varför de läser. De menade alla att de låter eleverna läsa för att utveckla sin läsning och även sitt skrivande. Resultatet visade att deras intention var att läsningen skulle utveckla eleverna, men undervisning speglade inte riktigt det. *Pedagog A* framhöll att en av fördelarna genom att läsa mycket var att eleverna även utvecklade sitt skrivande. Detta får stöd av Björk och Liberg (1996) som anser att skriv- och läsprocessen samverkar. Även Fridolfsson (2008) håller med om detta eftersom elevernas språk utvecklas genom läsning. Myndigheten för skolutveckling (2003) ser även de fördelarna av att eleverna får läsa ofta. Fridolfsson (2008) ser ändå hinder med att läsningen lämnas över till eleverna eftersom alla inte själva kan tillgodogöra sig läsningen. Det är här pedagogernas undervisning brister eftersom de lämnar eleverna åt sig själva. Trots att läsningen sker på egen hand har det genom PIRLS framkommit att den likväl inte är individanpassad, vilket tyder på att det inte finns någon djupare medvetenhet kring undervisningen. Hade pedagogerna haft en tanke bakom de böcker eleverna läser hade detta kunnat motverkas. Pedagogerna verkar ändå väldigt medvetna om att några elever hade svårt för läsning och försökte på olika sätt att hjälpa dem, frågan är om det hjälpte dem på rätt sätt. De hade behövt bli mer medvetna om hur eleverna kan tillgodogöra sig läsningen och ändra sin undervisning.

Våra erfarenheter visar att många pedagoger inte har tillräckligt med tid och ork för att skapa den bästa undervisningen för lästräning. Medvetenheten finns där men det är många andra saker de prioriterar i stället och lägger därför inte någon längre tid eller energi på läsandet där de är medvetna att för- och efterarbete bör ingå, utan tycker det viktigaste är ändå att eleverna tränar sin läsning. Nilsson (2007) är kritisk till argument att eleverna tränar sin läsning eftersom han upplever det som att pedagogerna mest är intresserade av hur mycket eleverna läser. Han vill att det ska läggas större fokus på bearbetningen av böckerna och att det inte används som en extrauppgift.

## 5.2 Tid

Nilsson (2007) menar att "bänkboken" för det mesta används som en extrauppgift. Vi har å andra sidan upplevt att det är det motsatta. Att den bara används när det är planerat. Det var ingen av pedagogerna vid intervjun och endast 6 % i enkätundersökningen som använde den endast som en extrauppgift när de är klara med allt annat. Detta ser vi som någonting mycket positivt efter som det annars anses att "bänkboken" endast fungerar som en utfyllnad. Resultatet visar att många pedagoger har schemalagt tystläsningen, men trots detta finns det naturligtvis de pedagoger som inte har det. Förhoppningsvis kommer detta att ändras eftersom det ändå är de flesta pedagoger som planerar den och dessa kan i sin tur påverka de andra. Nilsson (2007) är positiv till att läsningen är planerad eftersom han menar att bristen är när de elever som aldrig hinner göra färdigt sina uppgifter inte heller får någon tid till att lästräna. Istället var läsningen planerad med avsatt tid till läsning. Chambers (1994) anser att det ska finnas tid avsatt då eleverna ska läsa men även att tiden ska anpassas efter elevernas ålder. Även i boken *Lyckas med läsning: läs- och skrivinläring i Nya Zeeland* arbetar man utifrån elevernas åldrar och ökar lästiden ju äldre eleverna blir (Johanesson Vasberg, 2001). Det anser vi bra eftersom yngre elever inte kan koncentrera sig lika länge som äldre. Det finns ingen mening att låta eleverna läsa länge om de ändå inte läser. Tiden ska utnyttjas effektivt. Här är det viktigt att pedagogerna har kunskap om vilka elever som inte kan koncentrera sig och även vilka elever som läser fast det kan verka som att de inte gör det. Pedagogerna måste känna sina elever så pass bra för att kunna avgöra hur lästiden ska se ut. Vi har erfarenhet av att pedagogerna har stor kunskap om eleverna och hur de agerar i skolan och därför har de koll på vilka som verkligen läser. Ewald (2007) upplevde i sin forskning att det var mängden tid som räknades och inte vad eleverna gjorde. I vår undersökning framkom det att till största delen läser eleverna 40-60 minuter i veckan till skillnad mot Chambers (1994) som menar att de ska läsa upp mot 150 minuter i veckan. Körling (2006) menar i stället att eleverna ska ha obegränsat med tid till att läsa. Återigen ställer vi oss frågan om det verkligen finns utrymme för detta. Många andra viktiga saker blir borttagna i sådant fall. Vi anser ändå att resultatet vad det gäller lästiden är över förväntan och att de läser mycket. Även att det finns en regelbundenhet var över vår förväntan. Det som däremot kunde ha förbättrats är att avsätta mer tid för att bearbeta läsningen.

### 5.3 Bearbetning

Eftersom alla pedagoger lägger stort värde vid tystläsning och tycker att det är viktigt bidrar det till att de visar att läsning inte är någonting negativt. För att eleverna ska få en positiv inställning bedömer Chambers (1994) det som viktigt att lärarna har en god inställning till läsandet. Genom undersökningen PIRLS har det framkommit att elevers intresse för läsning har förändrats de senaste fem åren. Frågan är om det räcker med att lärarna är positiva för att även eleverna ska bli det, eller krävs det någonting annat. Många av forskarna menar att det krävs någon form av bearbetning av litteraturen för att eleverna ska kunna se det som någonting glädjefullt. Genom intervjuerna och enkäterna visade det sig att bokrecension förekommer mest när det gäller att bearbeta litteraturen. Fridolfsson (2008) upplever att bokrecensionerna förstör elevernas läsning eftersom de har svårigheter att svara på frågorna. Boksamtal skulle kunna vara ytterligare ett bättre alternativ eftersom bearbetning är en nödvändighet för kunskapsbildning (Svedner, 1999). Körling (2007) undrar om vi vuxna alltid hade velat skriva en recension efter varje bok vi hade läst. Detta menar vi att varje lärare borde överväga när de tvingar alla elever att skriva recensioner. Kanske kunde de få välja om de vill. Ett alternativ till bokrecensionen kunde vara att själv få skriva fritt kring boken och inte styras utav frågor. Enligt Körling (2007) kan det vara ett bevis nog att eleven är uppslukad av boken. Då behöver inte läraren göra en kontroll i form av en recension.

Björk och Liberg (2006) och Chambers (1994) menar att eleverna istället måste få prata om det de har läst, få bearbeta det och genom det få positiva upplevelser. Kursplanen för svenska tar upp att skönlitteratur väcker många känslor hos eleverna som de behöver prata om och detta kan ske genom boksamtal (Skolverket, 2000). Även i Lpo 94 står det att eleverna ska få möjlighet att kommunicera och därigenom utveckla sitt språk (Skolverket, 2005). En liten del av pedagogerna använde sig enbart av boksamtal. Pedagogerna såg det som tidskrävande och att det tog tid ifrån själva läsningen. De ansåg även att det var svårt med boksamtal eftersom alla eleverna inte läser samma bok. Detta skulle ändå kunna fungera som vid till exempel de tillfällen de läser inom samma tema. Om pedagogerna hade lagt ner mer tid kring att välja ut böcker inom samma tema och ibland samma bok till eleverna hade boksamtal gått att genomföra oftare, eftersom ett samtal fungerar bättre när alla läser liknande böcker men även när de får ha boksamtal oftare.

Tankar som fötts under arbetets gång är hur man kombinerar teorin med praktiken. Det är tydligt med alla de fördelar som ett innehållsrikt litteraturarbete bidrar till men samtidigt ska skoldagen innehålla många moment och ämnen och frågan är vad pedagoger ska prioritera. Går det att följa det ultimata inom alla ämnen, får det plats på schemat? Samtidigt ska läsningen inte bli bortkastad, om nu pedagogerna värderar och prioriterar mycket tid för läsningen så borde eleverna även få tid till bearbetning.

Skolverket (2007) och Ewald (2007) kommer fram till, i sina respektive undersökningar, att tystläsningen endast används som färdighetsträning och inte som en kunskapskälla. Ewald såg att läsningen inte knöt an till den övriga undervisningen och menar att många kunskaper går förlorade då. Genom skönlitteratur kan det bli öppna diskussioner kring etik och moral då de får kunskap om andra människor. Det framkommer även i vår studie att pedagogerna inte använder sig av skönlitteratur och tystläsning i kombination med andra ämnen, utan att syftet är att eleverna ska bli bättre på att läsa. Under vår utbildning har vi lärt oss vilka vinster det finns vid användandet av skönlitteratur i undervisningen eftersom man vinner både lästräning samt kunskap om historia, andra kulturer, olika länder och livsöden. Ingen av de pedagoger vi intervjuade arbetar tematiskt då skönlitteratur vävs samman med andra ämnen. Det är förvånande att det används så pass lite på det sättet ute i skolorna.

## **5.4 Lugn och ro**

En av de största skillnaderna hos pedagogerna är deras syfte med tystläsningen. Alla sa att det grundläggande syftet var själva läsningen och lästräningen men sedan skiljde de sig åt. Tre av pedagogerna såg lässtunden som en chans att få lugn och ro i klassen. Detta kan bero på att klasserna är livligare än andra och pedagogerna ser detta som ett tillfälle att få en lugn start på dagen. Det är viktigt som pedagog att hitta metoder som skapar lugn i klassrummet. Trots detta kan aldrig lugn och ro vara det grundläggande syftet med läsningen. De får stöd i detta av Chambers (1994) som har intryck av att lässtunden är en start till en mer harmonisk klass. Även Körling (2008) arbetar på ett liknande sätt och menar att lässtunden kan fungera som en bro mellan skolan och hemmet och bidrar till lugn och ro. Frågan är om pedagogerna nöjer sig med att det blir lugn och ro och därför inte arbetar vidare med det eleverna har läst eftersom deras syfte har blivit uppnått? Låter de då eleverna läsa bara för att få lugn och ro? Vad skulle då hända den dagen det redan är lugn och ro eller då de får en ny klass som är lugn, kommer de då inte att läsa? Det är bra att pedagogerna har ett uttalat syfte med läsningen men de

kanske borde reflektera över om syftet styr hur läsningen ser ut och om de ändrar fokus kanske det kan bli en annan form av läsundervisning där läsro ändå finns.

## 5.5 Val av plats

Till största del sitter eleverna vid sina bänkar och läser. Pedagogerna motiverar det med att det blir stökigt om de ska byta plats. Det tar dessutom för mycket energi och tid när eleverna ska hitta nya platser. Intervjuerna visade att de pedagoger som hade arbetat längst och prövat sig fram hade nu kommit fram till vilket sätt som var det bästa, samtidigt som de nya pedagogerna fortfarande prövade sig fram och låter eleverna ligga och sitta vart de vill. Förväntningarna att det skulle finnas mysiga läsmiljöer med soffor och kuddar i en läshörna uppfylldes inte när vi var ute på skolorna och såg vart eleverna läste. Samtidigt inser vi att i klassrum med många elever fungerar inte detta, eftersom mycket tid och energi då skulle gå åt till att bestämma vilka som skulle sitta där. Dessutom finns det inte alltid plats till en mysig läshörna i ett klassrum. Genom de ”äldre” pedagogerna förstår vi att de måste pröva sig fram för att se vad som fungerar bäst och att det är viktigt att de gör det och sedan utvärderar hur det fungerar. Chambers (1994) skriver att läsningen ska ske i en lämplig miljö. Vad innebär då en lämplig miljö? Kanske är det den miljö som ger störst läsro, sedan var det sker kan vara individuellt för varje klass.

## 5.6 Välja böcker

En av de största upptäckterna vi har gjort genom undersökningen är vilka konsekvenser det blir när pedagoger låter elever som inte har biblioteksvana att fritt välja böcker i biblioteket. Både intervjuerna och Fridolfsson (2008) talar om att eleverna inte klarar av att själva välja böcker i biblioteket eftersom det finns för många böcker för att de ska kunna sälla ut de intressanta. Istället kan det bli övermäktigt och eleverna har lätt för att fastna där utan att kunna välja en bok. Då kan ett urval av böcker i klassrummet vara ett alternativ. I boken *Lyckas med läsning: läs- och skrivinlärning i Nya Zeeland* kallas det för boklådor (Johanesson Vasberg, 2001). Chambers (1994) talar om minibibliotek i klassrummet där böcker byts ut efterhand och Taube (1987) menar att det ska finnas böcker i klassrummet i stället för en stor mängd i biblioteket. Att pedagogerna kan styra valet av böcker så att det passar alla elever i klassen (Svedner, 1999). Allard och Sundblad (1986) menar att böckerna måste presenteras även om de står i klassrummet. Vill pedagoger ändå gå till biblioteket måste

eleverna lära sig bibliotekssystemet och bli vana vid att själv hitta böcker. Kanske måste även rutinerna kring bokvalen ändras så att pedagogerna får mer tid att hjälpa eleverna, istället för att största delen av tiden läggs på det administrativa. Dessutom finns det skolbibliotekarier som kan hjälpa till för att kunna göra bokvalen så bra som möjligt. Detta kan även ge eleverna inspiration och nyfikenhet kring att läsa. Bokvalen är otroligt viktiga eftersom eleverna måste hitta rätt bok som de vill läsa för att de ska kunna läsa. Lånar de en bok som de inte är intresserade av eller som är för svår eller för lätt bidrar det till att de inte läser och då är tiden de läser bortkastad. Dessutom ligger det stort ansvar hos pedagogerna att hjälpa eleverna att välja böcker. För att kunna det behöver de ha kunskap om vilka böcker som finns och vilka böcker som kan passa varje elev. Skolverket (2007) har genom sin forskningsrapport kommit fram till att pedagoger inte har tillräckligt med kunskaper och det som istället styr valet av böcker är pedagogernas tidigare läsning och vad kollegor har läst. Det blir då ett snävt utbud av de aktuella böckerna som kanske eleverna hade uppskattat. De såg även att det fanns de pedagoger som väljer att lägga sin egen fritid på att läsa böcker. Pedagogerna borde, enligt oss, få tid avsatt till att söka sig kunskap om den skönlitteratur som redan finns på biblioteket samt den nya skönlitteratur som hela tiden kommer ut. Det är inte meningen att de ska behöva lägga ner sin fritid på detta utan borde få tid till det annars blir det inte av. När man har stor kunskap om någonting, till exempel skönlitteratur, är det lättare att bli inspirerad till att arbeta mer med skönlitteratur och integrera det i andra ämnen eller ha ett större läsprojekt. Pedagogerna lägger stort ansvar på skolbiblioteket men Ewalds (2007) menar att biblioteken är otillräckliga och det blir ännu sämre eftersom pedagogerna har för lite kunskaper

## **5.7 Skilda resultat**

Vårt resultat strider mot det resultat Skolverket (2007) har fått fram genom sin undersökning *Vad händer med läsningen?* Eftersom de tar upp att läsningen sker som en extrauppgift samtidigt som vi ser att nästan all läsning var planerad med avsatt tid på schemat (Skolverket, 2007). Ewalds hade i studien sett att läsningen inte var integrerad med andra ämnen och att den endast användes som en tidsutfyllnad. Hur kan respektive undersökning visa på så skilda resultat? Kan det vara så att det skiljer sig åt eftersom vår undersökning bygger på vad pedagogerna säger att de gör och inte vad som verkligen sker i klassrummet. Det är inte säkert att de gör exakt som de säger och det kan vara både omedvetet och medvetet. Många gånger finns en medvetenhet som inte alltid följer med in i klassrummet, eller så upplever pedagogerna att de arbetar på ett sätt där målet uppnås fast det i själva verket inte gör det.

Denscombe (2000) menar att nackdelarna med intervjuer är att svaren inte alltid är sanningsenliga och om man då förlitar sig på personernas svar är det inte säkert att resultatet är det riktiga. Det kan även vara så att pedagogerna ger oss det svar de antingen tror är rätt eller det svar vi vill ha. Detta kan påverka hela undersökningen. Vi har dessutom inte slumpmässigt valt ut pedagogerna vi intervjuade och Denscombe (2000) menar då att även detta kan påverka studien eftersom det kan vara svårt att vara objektiv. Vid enkätfrågorna valde vi slumpmässigt ut pedagoger så då borde vi kunna förlita oss på att de talar sanning, de var dessutom anonyma så de hade ingen anledning till att inte tala sanning. Kombinationen av intervjuer och enkäter borde ha stärkts upp med observationer under en längre tid då hade kanske resultat sett annorlunda ut och kanske varit mer i linje med det resultat som skolverket har fått fram. Vid observationer under en längre tid ser man hur undervisningen verkligen ser ut och inte bara hur pedagogen säger att den är. Ewald (2007) har i sin studie varit ute i skolorna och utfört längre observationer av pedagogerna, vilket kan vara en anledning till de olikheter i resultaten som vi har fått.

Trots att det finns skillnader i våra undersökningar finns det även likheter. Vårt resultat visar på brister i bearbetningen av litteraturen eftersom de flesta pedagoger använde sig av bokrecensioner och redovisningar. Det var bara ibland de använde boksamtal. Detta kommer även Ewald (2007) fram till i sin avhandling.

PIRLS undersökningen visade att de svenska eleverna klarar sig bra när det gällde läsningen men att det hade försämrats sedan 2001. Den visade även att det inte finns någon individanpassad läsundervisning ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)). Kan detta tyda på att det inte finns någon planerad läsning i skolan som Ewalds undersökning tyder på. Den försämrade läsningen måste bero på någonting och svaret på om hur denna studie och Ewalds studie kan skilja sig åt och vilken som är den "rätta" ligger kanske i de resultat som eleverna visar. När resultatet försämras måste det ha hänt någonting med undervisningen och möjligtvis är det då så att de inte får läsa tillräckligt.

Är då användandet av "bänkboken" som en utfyllnad en myt eller verklighet? Genom vår undersökning kommer vi fram till att det är en myt att den endast används som en utfyllnad, eftersom nästan alla deltagare i undersökningen har tystläsning av "bänkboken" planerad på schemat. Samtidigt används den inte på det bästa sättet eftersom det sällan finns någon djupare bearbetning eller att det eleverna läser kopplas ihop med den övriga undervisningen.

## 6 Metodkritik

Vid jämförelse av vårt resultat med det resultat Skolverket har fått genom sin forskning *Vad händer med läsningen?* visar det på motsatser. Vi ser att tystläsningen är planerad, även om läsningen inte följs upp, samtidigt som Skolverket (2007) ser den endast som en extrauppgift när det finns tid över. Vad är det som gör att våra resultat inte stämmer överrens? Vi anser att vi har gjort en bred undersökning eftersom vi har slumpmässigt valt ut skolor i tre olika kommuner som deltagare i vår enkätundersökning och de borde därför ge ett trovärdigt resultat. Därför måste vi granska oss själva för att kunna hitta de brister som kan ha lett till dessa olika resultat.

Vid en närmare titt på våra enkätfrågor syns det att några av frågorna kan vara svåra att svara på och hade behövt formuleras om. Kanske hade ett annorlunda resultat framkommit om alla enkätdeltagare hade intervjuats, eftersom det då hade kunnat ställas följdfrågor kring deras svar. Vid frågan hur de värderar tystläsning hade ett mer uttömmande svar getts om de hade intervjuats.

När det gäller besvarstiden av enkäterna skulle vi ha skickat ut dem tidigare. Dels för att kunna få in fler svar och dels hade vi kunnat följa upp svaren på ett annat sätt. För att garantera att få in alla svar borde vi personligen ha besökt pedagogerna och lämnat enkäterna och inväntat svaren för att få dem i handen. Vi är nöjda med antal frågor och hur de är formulerade. Trots det förstår vi att om vi hade varit ute med dem tidigare hade vi kunnat göra provenkäter innan för att se om pedagogerna tolkar frågorna så som vi förväntade. Även då hade kanske resultatet sett annorlunda ut.

Vid intervjuerna märkte vi att hade behövt öva upp vår intervjuteknik och att kunna hitta rätt sorts följdfrågor. Vi hade även behövt träna oss på att följa upp svaren bättre eftersom vi vid genomgången av ljudupptagningen upptäckte intressanta svar som vi borde ha följt upp men eftersom vi tidigare inte har lärt oss eller övat på att intervjua gjorde det att vi ibland var på nästa fråga i tankarna.



## 7 Sammanfattning och slutsats

Syftet med arbetet är att undersöka om pedagogerna använder sig av ”bänkboken” ute i skolorna och hur de i så fall arbetar med den. De frågor vi ställer är: Hur tar pedagogerna till vara på och använder sig av ”bänkboken” och den tysta läsningen? Hur ser pedagogernas inställning och medvetenhet om den tysta läsningen ut, samt hur ser läsmiljön ut? Detta görs genom frågor om hur miljön runt läsningen ser ut då vi tar reda på var eleverna befinner sig när de läser, vilken litteratur de väljer, i vilka miljöer urvalet sker och hur litteraturen där exponeras, samt om den introduceras med ett speciellt tillvägagångssätt för eleverna, och i så fall hur. Åldrarna som studien täcker är den så kallade slukaråldern, 10-12 år.

Forskningslitteraturen visar på vikten av tystläsning och att den sker på ett meningsfullt och genomtänkt sätt. Genom läsning utvecklas även skrivandet genom ett ökat ordförråd (Fridolfsson, 2008). Läsandet ska även ske frivilligt då eleverna ska bjudas in i den samhörighet böckerna ger gruppen (Lindö, 2005). Vikten av bearbetning av det lästa har tydligt framkommit som en viktig del av läsandet (Chambers, 1994). Den empiriska studien visar att pedagogerna säger sig vara medvetna om varför de arbetar med tystläsning, även hur viktigt det är med läsningen. Tyvärr stämmer inte deras tankar överens med deras undervisning. Vissa delar av undervisningen stämmer till viss del överens med den forskning vi har lyft fram. Ibland är de medvetna om att undervisningen inte fungerar på det sätt som forskare anser, men har då medvetet valt att arbeta på ett annat sätt på grund av vissa anledningar. De slutsatser vi då kan dra är att alla pedagoger använder bänkboken och de använder den till största del som en planerad aktivitet. All forskning i teoridelen pekar på vikten av att bearbeta all läsning. Resultatet av undersökningen visar motsatsen. Bearbetning finns men den används inte på det sätt som litteraturen beskriver.

Genom de resultat vi har tagit fram har frågor väckts kring tystläsning men har inte kunnat besvaras i vår undersökning eftersom det hade blivit för brett. Frågorna hade varit intressanta att använda i fortsatt forskning. De frågor vi har hittat är hur eleverna uppfattar ”bänkboken”? Anser de att det är lika bra som pedagogerna gör? Är ”bänkboken” en svensk företeelse? Förekommer ”bänkboken” i samma utsträckning på Nya Zeeland eller i andra länder, vilka likheter och skillnader finns det?

## Källförteckning

Allard, B. & Sundblad, B. (1986). *Skriva: ett sätt att tänka. Bok 1. När vi läser och skriver*. Stockholm: Liber: Utbildningsförlag.

Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.

Chambers, A. (1994). *Böcker omkring oss. Om läsmiljö*. Stockholm: Norstedts.

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Körling, A. (2006). *Kiwimetoden*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Lindgren, A. (2007). *Krumelurpillen. Astrid Lindgrens bästa citat för stora och små*. Urval av Krantz, M. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.

Lindö, R. (2005) *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.

Johanesson Vasberg, A. (2001). *Lyckas med läsning: Läs- och skrivinlärning i Nya Zeeland*. Bonnier utbildning AB: Stockholm. Originaltitel *Reading for Life*, svensk text Johanesson Vasberg, A.

Malmgren, L-G. & Nilsson, J. (1993). *Litteraturläsning som lek och allvar: om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, J. (1997). *Tematisk undervisning*. (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.

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

Skolverket. (2005). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Rapport 304. Stockholm: Fritzes.

Svedner, P. (1999). *Svenskämnet & svenskundervisningen – närbilder och helhetsperspektiv*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Svenska språknämnden (2000) *Svenska skrivregler* Stockholm: Liber.

Taube, K. (1987). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. (4:e uppl.) Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

## **Elektroniska källor**

<http://www.skolverket.se/sb/d/1716/a/10463> 2008-11-17

Vetenskapsrådet (2002)

[http://www.vr.se/download/18.427cb4d511c4bb6e38680002601/forskningsetiska\\_principer\\_f\\_ix.pdf](http://www.vr.se/download/18.427cb4d511c4bb6e38680002601/forskningsetiska_principer_f_ix.pdf) 2008-12-04

Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. [www.skolutveckling.se](http://www.skolutveckling.se) 2003-12-03

Falk, P. & Markström, L. (2007). *Fem minuter kvar! Ta fram bänkboken... En studie av hur barnlitteratur kan användas i undervisning för de tidiga åldrarna*. Examensarbete. Luleå tekniska universitet. Lärarutbildning.

<http://epubl.ltu.se/1652-5299/2007/007/LTU-LAR-EX-07007-SE.pdf> 2008-12-07

## Bilaga 1 - Enkätfrågor

Enkät undersökning av hur pedagoger använder tystläsning.

### 1. Har ni tystläsning?

Ja                      Nej

### 2. Om svaret är nej, varför inte.....

### 3. Vilken typ av tystläsningsböcker förekommer mest?

Faktaböcker                      Skönlitteratur                      Övrigt  
.....

### 4. Har ni någon typ av förarbete ( t ex. läraren berättar om boken osv)

Ja                      Nej                      Ibland

### 5. Har ni någon typ av efterarbete på den tysta läsningen?

Boksamtal                      Recension                      Redovisning                      Övrigt .....

### 6. Var äger den tysta läsningen rum?

Klassrum – bänken                      Klassrum- annan plats  
Bibliotek                      Grupprum                      Övrigt .....

**7. Hur ofta läser ni, genomsnittstid i veckan?**

20-40 minuter

40-60 minuter

60-80 minuter

Annat.....

**8. Är läsningen...?**

Planerad

När det finns tid över

**9. Ur lästräningsynpunkt, hur värderar du tystläsning?**

Dåligt

Bra

Mycket bra

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

## **Bilaga 2 – Intervjufrågor**

Intervjufrågor för att ta reda på hur pedagogerna arbetar med den tysta läsningen.

### **1. Arbetar ni med tyst läsning och i så fall hur värderar ni den?**

- Vad ser ni som för- och nackdelar?
- Varför arbetar ni med den/ varför arbetar ni inte med den? Finns det någon ersättning?
- Hur används skönlitteratur för barn i undervisningen för övrigt? Vad vill ni pedagoger uppnå med detta?

### **2. Vad har ni för mål och syfte med den tysta läsningen?**

- Anser ni att ni som pedagoger uppnår dessa mål och syften?

### **3. Hur arbetar ni med den tysta läsningen?**

- Hur väljer eleverna böcker? Motivera.
- Hjälper någon pedagog eleverna att välja böcker? Har eleverna möjligheter att välja böcker efter läsnivå? Motivera
- Hur presenteras/introduceras/exponeras böckerna? Motivera.
- Vilken typ av böcker/genre väljer eleverna oftast? Vad styr mestadels deras val?
- Hur gör ni som pedagoger för att få insikter om eleverna verkligen läser böckerna vid den tysta läsningen?
- Hur ser läsmiljön ut?

- Vad anser du som pedagog om läsmiljön, och vad styr hur den ser ut?
- Efterarbetas den tysta läsningen? Motivera
- Efterarbetas all litteratur eller endast en del? Vad styr valet på vilka böcker som efterarbetas och vilken metod som väljs?

#### 4. Hur ofta läser era elever tyst, hur länge pågår detta och när läser de?

- Om ni ska säga en genomsnittstid för den tysta läsningen. Hur mycket läser ni tyst i klassen då?
- Används den tysta läsningen även vid andra tillfällen? Motivera.

#### 5. Hur skulle du som pedagog helst vilja arbeta med den tysta läsningen? Motivera.

- Finns det några hinder eller begränsningar som gör att ni eventuellt inte arbetar med den tysta läsningen som ni skulle vilja eller hade som intention från början?
- Läser ni som pedagog själv mycket skönlitteratur? Läser ni den typen av skönlitteratur som era elever läser? Motivera eller utveckla.
- Hade ni själv tyst läsning eller "bänkbok" när ni gick i skolan? Hur användes den tysta läsningen då?