



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete II, 15 Hp

Individuell läsning som undervisningsmetod

-En studie om lärares och elevers upplevelser



*Författare: Alexandersson Emma
& Frost My*

Handledare: Hellström Martin

Examinator: Svensson Jimmie

Termin: VT18

Ämne: Svenska

Nivå: Avancerad nivå

Kurskod: 4GN03E

Abstrakt

Studien undersöker den individuella läsningen som undervisningsmetod. Syftet är att åskådliggöra lärares och elevers upplevelser av individuell läsning, med fokus på utformning och kunskapsinhämtning, för att sedan jämföra och belysa relationen dem emellan. Studiens teoretiska utgångspunkter är konstruktivism och fenomenologi, vilka betonar vikten av elevernas intresse och motivation för att lärande ska uppstå, samt att individernas uttalanden om det studerade fenomenet är sanningsbärande fakta. Studiens material består av 15 ljudinspelningar, där två lärare och 13 elever intervjuats om deras upplevelser av individuell läsning. Materialet transkriberades och analyserades med hjälp av en innehållsanalys. Resultatet visar att upplevelserna av den individuella läsningens utformning i vissa avseenden skiljde sig åt mellan lärarna och eleverna. Eleverna upplevde att det inte läggs så stor vikt vid den individuella läsningen, en upplevelse som inte delades av lärarna. Litteraturen var en av de faktorer eleverna upplevde som avgörande för att den individuella läsningen skulle fungera som lärandeaktivitet. Eleverna upplevde att motivation var det viktigaste för att utveckla kunskaper och läsintresse genom individuell läsning. Lärarna upplevde att eleverna genom den individuella läsningen skulle få möjlighet att utveckla läsintresse, läsförmåga, läsförståelse samt språklig förmåga. Eleverna menade att de genom att läsa utvecklade språklig förmåga, läsförmåga, läsförståelse, föreställningsvärldar samt skaffade sig faktakunskaper genom litteraturen. Jämförelsen mellan lärarnas och elevernas upplevelser visar att de i många fall liknar varandra. Tankarna skiljde sig i att eleverna upplevde att de utvecklade faktakunskaper och sina föreställningsvärldar, vilket lärarna inte nämnde.

Nyckelord

Individuell läsning, litteraturval, upplevelser, undervisning, mellanstadiet, läsundervisning, läsdidaktik, lästeori, konstruktivism, fenomenologi

Keywords

Individual reading, choice of literature, experiences, teaching, middle school, reading education, reading theory, constructivism, phenomenology

English title

Individual reading as teaching method – A study about teachers and students' experiences

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Syfte	1
1.2 Disposition	2
2 Teori	2
2.1 Konstruktivism	2
2.2 Fenomenologi	3
3 Forskningsbakgrund	3
3.1 Läsning	3
3.2 Lärande genom litteratur	5
3.3 Individuell läsning	6
4 Metod	7
4.1 Val av metod	7
4.2 Urval och genomförande	8
4.3 Etiska principer	9
4.4 Material och analys	9
5 Resultat	10
5.1 Lärarnas upplevelser av individuell läsning	10
5.2 Elevernas upplevelser av individuell läsning	12
6 Diskussion	15
6.1 Sammanfattning av resultat	16
6.2 Lärarnas upplevelser	16
6.3 Elevernas upplevelser	18
6.4 Jämförelse mellan lärarnas och elevernas upplevelser	20
6.5 Metoddiskussion	22
6.6 Sammanfattning av diskussion	24
6.7 Förslag till framtida forskning	24
Referenser	26
Bilagor	28
Bilaga A, Intervjuguide	28
Bilaga B, Underskrift vårdnadshavare	29

1 Inledning

Att kunna läsa har alltid varit en grundläggande faktor för att tillgodogöra sig utbildning. Idag blir förväntningarna på individens läsning större då vi lever i ett digitaliserat samhälle. Samhället har höga krav på att människor ska kunna förstå, ta till sig och kritiskt granska text, vilket påverkar skolans verksamhet. I grundskolan ska undervisningen i svenska bidra till att elever utvecklar kunskaper om olika former av texter. Läsningen ska skapa förutsättningar för elever att utveckla språket, den egna identiteten och förståelsen för omvärlden (Skolverket, 2011:222). Undersökningar har länge visat en nedgång kring elevers läsning, men PIRLS 2016 visar att svenska elevers läsförmåga och läsförståelse förändrats till det bättre och är högre än genomsnittet i EU- och OECD-länderna (Skolverket, 2016:18). Samtidigt visar PIRLS 2016 att fler svenska elever inte tycker om att läsa och att allt färre ägnar sin fritid åt läsning. Det finns samband mellan elevers läsintresse och deras prestationer, då elever som tycker om att läsa har högre resultat på PIRLS-provet än elever som inte tycker om att läsa (Skolverket, 2016:38).

Om elever är motiverade att läsa ökar sannolikheten att de slutför läsningen och deltar i undervisning där lärande kan uppstå (Ingemansson, 2016:176). Våra erfarenheter är att många elever blir mer motiverade om de själva får välja vad de ska läsa. Ett tillfälle då elever oftast får välja litteratur är under den individuella läsningen. Vi vill därför undersöka hur lärare och elever i två klasser i årskurs fem upplever den individuella läsningen, eftersom detta påverkar elevernas lärande.

1.1 Syfte

Studien syftar till att belysa lärares och elevers upplevelser av den individuella läsningen. Begreppet upplevelser omfattar i den här studien individernas känslor kring aktivitetens utformning samt deras uppfattningar om kunskapsutveckling kopplat till aktiviteten. I studien kommer även lärarnas och elevernas upplevelser jämföras för att synliggöra relationen dem emellan. Därför har följande frågor legat till grund för studien:

- Hur upplever lärarna den individuella läsningen?
- Hur upplever eleverna den individuella läsningen?
- Hur ser relationen ut mellan lärarnas och elevernas upplevelser?

1.2 Disposition

Kapitel 2 tar inledningsvis upp studiens teoretiska bakgrund, vilket bygger på konstruktivism och fenomenologi. Vidare skildras studiens forskningsbakgrund i kapitel 3. Här beskrivs forskning om hur läsning påverkar individen som person och dess inläring. Kapitlet tar även upp forskning, specifikt riktad mot den individuella läsningen. Kapitel 4 berör metod, analysverktyg och material och studien fortsätter med att redovisa det framtagna resultatet i kapitel 5. Avslutningsvis diskuteras och jämförs resultatet i kapitel 6, där även en metoddiskussion och fortsatt forskning presenteras.

2 Teori

I teoriavsnittet tas två teorier upp som denna studies utgångspunkter. Först presenteras konstruktivism (2.1) som belyser vikten av individens intresse i det egna lärandet. Därefter beskrivs fenomenologin (2.2) som åskådliggör de enskilda individernas upplevelser och tankar som sanningsbärande fakta.

2.1 Konstruktivism

Inom konstruktivismen anses den egna individen vara den viktigaste faktorn för att skapa kunskap och lärande, då det är den som aktivt konstruerar sin utveckling och kunskap inom olika kunskapsområden (Halpenny & Pettersen, 2015:12). Vidare anser konstruktivister att kunskap enbart kan skapas om individen har erfarenhet av eller intresse för det aktuella kunskapsområdet (Hwang & Nilsson, 2011:75). För att kunskapsinhämtning ska ske i undervisningen måste eleven ha en individuell motivation att utforska och interagera med det specifika kunskapsområdet som undervisningen berör. Hur snabbt kunskapsutvecklingen sker påverkas av individens handlingar, då dessa avgör hur individen lär sig att förstå världen runt omkring sig. Det är främst interaktionen med världen och konsekvenserna av denna som leder till en fördjupad och högt utvecklad förståelse (Halpenny & Pettersen, 2015:11). Eleven blir över tid mer kompetent att hitta vad dennes drivkraft är samt att utforska dessa motiverande områden. Detta gör att individen gradvis konstruerar en mer komplex förståelse för det valda området (Halpenny & Pettersen, 2015:14). I en konstruktivistisk studie intresserar sig forskare för de processer genom vilka elever konstruerar sin egen kunskap (Halpenny & Pettersen, 2015:13). Den här studien fokuserar på upplevelser av individuell läsning och den konstruktivistiska teorin

kommer användas för att få förståelse för hur individernas upplevelser påverkas av deras motivation.

2.2 Fenomenologi

Studien har ett fenomenologiskt synsätt och det centrala inom fenomenologi är individers upplevelser, övertygelser och känslor kring ett specifikt fenomen (Bjurwill, 1995:49). I den fenomenologiska forskningen finns en övertygelse om att det sociala livet är en verklighet helt oberoende av hur individer uppfattar den. Människor förstår sin värld genom handlingar och tolkningar och genom att se till hur olika individer förstår sin värld strävar fenomenologin efter att ta reda på hur det sociala livet är konstruerat. Det handlar om att göra verkligheten begriplig genom att ta fram individens egna tolkningar och handlingar av ett fenomen (Denscombe, 2016:146). I denna fenomenologiska undersökning studeras individerna för att skapa en förståelse för hur de tänker och upplever individuell läsning, något som sedan tolkas utan att värderas. Inom fenomenologin anses individernas upplevelser vara trovärdiga och en sanning i sig (Allwood & Eriksson, 2017:93). För att resultatet ska ge en sanningsenlig bild är det viktigt att individernas utsagor presenteras så nära originalmaterialet som möjligt (Denscombe, 2016:145). För att tydligt presentera de olika upplevelserna studeras gemensamma drag som kan belysa vilka generella egenskaper som återfinns i de flesta utsagorna och karaktäriserar fenomenet. Resultatet blir en sammanslagning av de olika individernas upplevelser som utgör generella beskrivningar av fenomenet (Allwood & Eriksson, 2017:103–104). Under hela studiens gång kommer ett fenomenologiskt synsätt finnas då elevernas och lärarnas upplevelser kommer betraktas som sanningar.

3 Forskningsbakgrund

I forskningsbakgrunden presenteras inledningsvis forskning om läsning, vad som händer med individen vid läsning och hur läsning påverkar individens uppfattning om sig själv och omvärlden (3.1). Därefter presenteras forskning angående hur litteratur kan utveckla lärandet hos elever (3.2). Slutligen beskrivs forskning om individuell läsning (3.3).

3.1 Läsning

Läsning är en komplicerad färdighet och handlar om att få förståelse för innehållet i en text (Elbro, 2004:18). Läsförståelse innebär att individen kan skapa mening av det lästa, något som är avgörande för kunskapsinhämtningen och upplevelsen i mötet med texter.

För att skapa förståelse krävs koncentration på textens innehåll samt att vi tolkar, resonerar och drar slutsatser medan vi läser (Roe, 2014:33). Förståelse av text byggs genom en relationell process mellan individ och text. Relationen mellan läsare och text beskriver Louise M. Rosenblatt (2002:37) som en spiralformad rörelse där den ena parten hela tiden påverkas av vad den andra bidrar med. Valet av text påverkas av individens syfte med läsningen, som i sin tur påverkas av tidigare kunskaper och emotioner. När läsprocessen är igång skapas en mer eller mindre organiserad upplevelse i fantasin (Rosenblatt, 2002:35). Det menas att läsaren skapar ett innehåll och texten blir meningsfull då läsaren förvandlar textsymbolerna till ett sammanhang beroende av tidigare kunskap.

Under läsningens gång växer en värld fram i texten och med denna värld kommer en förståelse som Judith A. Langer (2005:23–36) benämner som föreställningsvärld. En föreställningsvärld är individuell, påverkad av personliga erfarenheter kopplad till upplevelsen som läsningen ger. Det är både individen och litteraturen som påverkar föreställningsvärlden och den förändras när en ny idé uppkommer eller utvecklas. Dessa förändringar kan ske när en individ skriver, tänker, läser något annat eller diskuterar med andra. När föreställningsvärldarna skapas kan de utvecklas på flera sätt och Langer (2005:31–35) menar att det finns fyra faser i byggandet av föreställningsvärldar. I första och andra fasen är våra tankar fokuserade på föreställningsvärlden. Första fasen handlar om att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld, något som sker innan läsningen för att skapa en uppfattning om vad litteraturen kan handla om. Andra fasen innebär att individen är i och rör sig genom en föreställningsvärld med sin tidigare kunskap och med det som uppfattats av texten. Läsaren kopplar erfarenheter och det lästa för att skapa en bild av vad texten kan handla om. I den tredje fasen fokuserar individen på de egna erfarenheterna. Fasen handlar om att se utanför texten och tänka över sin egen förståelse och kunskap. Individen påverkas av texten genom att börja reflektera kring texten på ett djupare plan, omvärderar och låter den nya föreställningsvärlden påverka livet. I den fjärde fasen objektifierar individen föreställningarna och håller isär dem för att kunna inspektera dem. Individen funderar över berättarperspektiv eller studerar en eller flera av karaktärerna. Faserna gör det möjligt att tänka på samma fenomen på olika sätt och olika djup.

Litteratur erbjuder en plats där känslor kan uttryckas och bearbetas, något Rosenblatt (2002:36–45) forskat om. Hon menar att litteratur gör det möjligt för individen att använda sinnen mer intensivt och mer fullständigt än vad den annars har tid eller tillfälle till. Litteraturen erbjuder en upplevelse och inte endast vetande om det berörda fenomenet. För unga läsare påverkas litteraturupplevelsen av att individen försöker skapa sin personlighet, vilket har inverkan på undervisningen. En annan faktor som bidrar till att ge variation åt undervisningssituationen är en mångfald av litterära verk. Olika typer av litteratur kräver variation i känslighet och kunskap för att läsaren fullt ska kunna ta till sig litteraturen. Det är en personlig process att frammana det litterära verket ur den text som står i boken. Utgångspunkten i litteraturundervisning måste vara varje individs strävan att samla in kunskaper och förståelse i förhållande till den tryckta texten. Lärarens uppgift är att utveckla produktiva interaktioner mellan läsare och litteratur (Rosenblatt, 2002:36–45).

3.2 Lärande genom litteratur

Om elever får välja litteratur kommer valet skilja sig mellan individerna beroende av intressen. Det är skolans uppgift att förse elever med en variation av litteratur, för att de ska komma i kontakt med olika sorters texter (Ingemansson, 2016:30). Litteratur har potential att genom sina skildringar utmana människors tankar och värderingar om sig själva och omvärlden. Vid litteraturläsning kommer elever i kontakt med olika begrepp. Genom att ta till sig begreppen skapas en förståelse för deras betydelse och sammanhang, vilket utvecklar ett språk och kunskap hos individen (Langer, 2005:143–155). För att ta till sig litteraturen krävs det enligt Mary Ingemansson (2016:26) att läsaren går in på djupet i texten och börjar reflektera över textens betydelse. Hon menar att djupläsning och omläsning är nödvändigt för att skapa en fördjupad förståelse för det lästa. Omläsning innebär inte enbart att texten läses en gång till, utan läsaren bör fundera över textens betydelse och relation till det egna livet (ibid). Om läsaren går in på djupet och reflekterar över det lästa hamnar läsningen på en metakognitiv nivå:

Målet med läsningen är att eleverna ska kunna se sin läsning på en metakognitiv nivå. Det betyder att vi tänker om det vi gör och processar idéerna. Vi tänker om det vi har läst och vad det betyder. När vi tänker metakognitivt kan vi få syn på lärandet och medvetandegöra det (Ingemansson, 2016:30).

Därför bör undervisningen uppmuntra elever att djupläsa och omläsa texter, för att göra dem medvetna om sitt egna lärande.

3.3 Individuell läsning

Studier visar att den individuella läsningen inte enbart ”flyter på” för att elever har tillgång till litteratur och lästillfällen. Den individuella läsningen är ett ensamprojekt som kräver stort ansvarstagande från eleverna (Ewald, 2007:374, Jönsson, 2007:236). Elever reagerar enligt Michelle J. Kelley och Nicki Clausen-Grace (2009:313) olika när de får tid till individuell läsning. En del elever fångas av litteraturen och läser entusiastiskt, andra låtsasläsa eller undviker läsningen på andra sätt. Svårigheter med den individuella läsningen gör att vissa lärare avstår från den individuella läsningen, eftersom alla elever inte engageras (Kelley & Clausen-Grace, 2009:313). För att den individuella läsningen ska fungera som lärandeaktivitet behöver eleverna känna sig motiverade till att läsa (Kelley & Clausen-Grace, 2009:313, Sanden, 2012:227). Lärare i Sherry Sandens (2012:224–227) studie menar att den individuella läsningen bör organiseras så ett tydligt syfte finns. Lärarna i hennes studie poängterade att valfrihet i litteraturval är viktigt för att skapa motivation. De menar att eleven och litteraturen måste mötas, både när det kommer till intresse och svårighetsgrad. Val av litteratur utförs sällan helt fritt, utan lärarna guidar och stöttar eleverna i litteraturvalet. Lärarna ser även till att elever läser olika sorters litteratur när det kommer till genre och texttyp. För lärare är det enligt Karin Jönsson (2007:236) en utmaning att organisera den individuella läsningen så att friheten behålls. Hon menar att den individuella läsningen ofta styrs av läraren när det kommer till tid och plats för läsning:

Läraren har ambitioner att ge utrymme för enskild läsning för att eleverna ska få läsa mycket och ofta, det vill säga att hon utövar ett slags dolt tvång. Eleverna kan knappast säga att de inte vill läsa. Otto försöker hantera situationen där han faktiskt inte vill läsa genom att säga att han glömt boken hemma. Lärarens önskan om att skapa möjligheter till läsning i stor omfattning kolliderar alltså med hennes önskan om att läsningen verkligen ska få vara enskild och fri (Jönsson, 2007:237).

Med detta menas att den individuella läsningen är svår att behålla ”fri” när det är läraren som styr undervisningsramarna, vilket kan påverka elevers motivation och läslust, då de känner sig tvingade till läsning.

Syftet med den individuella läsningen som lärandeaktivitet är enligt Sanden (2012:227) att väcka elevernas engagemang till läsning samt utveckla elevers litteracitet. Med litteracitet menas förmågan att använda läsandet och skrivandet för att tolka och skapa en förståelse för språket, som är anpassat till den aktuella kontexten (Ingemansson, 2016:14).

Genom den individuella läsningen ska elever utveckla ordförråd, läsförmåga och förståelse för det lästa (Sandens, 2012:227). Hon menar att tidsramarna kräver att det finns ett syfte med aktiviteten så att elever inte enbart läser för nöjes skull (ibid). Andra studier visar att den individuella läsningen sällan leder till diskussioner kring texterna, varken spontana eller organiserade (Ewald, 2007:374, Jönsson, 2007:236). Att samtala om litteratur kan bidra till ökad förståelse för det lästa men i den individuella läsningen går reflektionen ofta förlorad (Jönsson, 2007:237).

4 Metod

I metodavsnittet beskrivs och motiveras inledningsvis valet av metod (4.1). Därefter beskrivs studiens urval och genomförande (4.2), för att sedan ta upp de etiska principer (4.3) som studien utgått från. Slutligen beskrivs studiens material och analysmetod (4.4).

4.1 Val av metod

För att få information om lärares och elevers upplevelser av individuell läsning genomfördes intervjuer i två klasser i årskurs 5, vilka spelades in genom ljudupptagningar. Ljudupptagningarnas funktion var dels att dokumentera intervjuerna för att skaffa information samt att vi som intervjuare kunde föra ett avslappnat samtal med intervjupersonerna, då vi inte behövde ta anteckningar. Ljudfiler är svåra att analysera och därför transkriberades de, vilket innebär att intervjuerna skrivs ut i löpande text (Lagerholm, 2010:58). Valet att genomföra intervjuer grundar sig i att studien undersöker upplevelser av den individuella läsningen, och upplevelser är enligt Martyn Denscombe (2016:265) svårt att få fram genom andra metoder. Studien är av kvalitativ art eftersom upplevelser och känslor är av intresse och utgör grunden för studiens material (ibid).

Intervjuerna genomfördes utifrån en intervjuguide (se Bilaga A) som bestod av olika teman som formulerats utifrån studiens syfte och frågeställningar. Dessa teman konkretiserades i ett antal frågor som utgjorde ramen för samtalen. Intervjuguiden bestod av fasta frågeområden och klassas därför som en strukturerad intervju. Svårigheter med intervjuer är enligt Bo Johansson och Per Olov Svedner (2010:37–41) bland annat att skapa fungerande frågeformuleringar. Är frågorna som ställs inte genomtänkta eller innehåller abstrakta begrepp, kan detta orsaka problem i form av att den önskade informationen döljs. Intervjuaren kan inte vara säker på att dennes identitet inte påverkat intervjupersonernas svar, även kallad intervjuareffekten (Denscombe, 2016:289). Vi som

intervjuat har dock varit lyhörda och anpassat frågorna och deras ordningsföljd efter intervjupersonens svar och intresse. Detta för att intervjupersonerna skulle utveckla sina tankar och idéer.

4.2 Urval och genomförande

Studien genomfördes på två olika skolor, här kallade Skola A och Skola B. Sammanlagt intervjuades en lärare från vardera skola samt 13 elever, sju från Skola A och sex från Skola B. Skolorna valdes utifrån geografiskt läge samt en tidigare relation till skolorna, ett så kallat bekvämlighetsurval (Denscombe, 2016:77–78). Valet att intervjua en lärare från vardera skola föll på att de skulle vara oberoende av varandra. Hade två lärare från samma skola studerats hade relationen lärarna emellan kunnat påverka resultatet. De två intervjuade lärarna valdes också på grund av att de båda var legitimerade svensklärare och undervisade i årskurs 5. Eleverna som intervjuades undervisades av någon av lärarna under den aktuella tidsperioden då studien genomfördes. Valet grundade sig i att en jämförelse mellan lärarnas och elevernas upplevelser skulle genomföras.

Samtliga intervjuer genomfördes av en av forskarna, medan den andra var tekniskt ansvarig. Anledningen till detta var att alla intervjuer skulle ha en liknande struktur och ge användbar information på de för studien relevanta områdena. Intervjuer med både elever och lärare skedde i ett avgränsat och tyst rum utan någon tidspress. Först intervjuades eleverna, därefter intervjuades de undervisande svensklärarna. Valet att intervjua eleverna först grundade sig i att vi vid intervjutillfället ville vara neutrala. Om lärarna intervjuats först hade vi haft kunskaper om lärarnas upplevelser av den individuella läsningen, vilket hade kunnat påverka hur frågorna ställdes vid intervjuerna med eleverna. Barn är enligt Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2009:162) mer känslig mot ledande frågor än vuxna och därför valde vi att intervjua eleverna först, för att i största mån undvika intervjuareffekten.

Resultatet hade kunnat se annorlunda ut om urvalet skett slumpmässigt eller om fler individer studerats (Jacobsen, 2017:120). Detta eftersom lärarna och eleverna inte kan ses som representativa för hela Sveriges befolkning, vilket innebär att det kan finnas åsikter som den här studien inte belyser. Studiens resultat är därför inte generaliserbar på en större mängd individer, men förhoppningsvis får det pedagoger eller andra intresserade som vill fördjupa sina kunskaper om individuell läsning nytta av studien.

4.3 Etiska principer

Under utformningen av studien har Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer (2002) tagits i beaktande. De elever och lärare som intervjuades informerades om sin roll i studien och att deltagandet var frivilligt. De hade även tagit del av information om sin rättighet att närsomhelst avbryta och avsluta sin medverkan. Eftersom flera av undersökningsdeltagarna var under 15 år inhämtades samtycke från både den berörda deltagaren och dess målsman (se Bilaga B). Det material som samlades in används inte i något annat syfte än till vetenskapliga ändamål och alla individer har skyddats och anonymiserats i största möjliga mån.

4.4 Material och analys

Efter att intervjuerna genomförts bearbetades ljudupptagningarna till text genom en transkribering. Transkribering är en tidskrävande process, som utarbetas för att underlätta analysen av råmaterial. Eftersom studien går ut på att skapa jämförelse mellan enheter och ett sökande efter underliggande strukturer transkriberades inspelningen i sin helhet, även kallad fintranskribering (Denscombe, 2016:384). Transkriberingen skapade rådata som analyserades genom en innehållsanalys. Valet att använda en innehållsanalys baserades på att den kan hjälpa till i processen att dra objektiva, systematiska och replikerbara slutsatser kring texterna som transkriptionerna skapat (Bryman, 2011:283). Innehållsanalysen gör även att råmaterialet kan struktureras och avslöja sidor som en författare inte kan finna genom att enbart studera råmaterialet. En kritisk aspekt med innehållsanalys är att råmaterialet inte alltid visar vad som verkligen sagts eller vad den intervjuade menat (Denscombe, 2016:393). Därav är transkriberingen viktig och då studien är av fenomenologisk art ses det uttalade som sanningar.

Den innehållsanalys som genomfördes i studien hade på förhand bestämda teman som skapats innan intervjuerna genomfördes. Dessa bidrog till att materialet redan var indelat i teman som visade vilka data som handlade om samma sak. För att kunna använda dessa teman under analys och jämförelse, bearbetades råmaterialet och kategoriserades in i underkategorier. Underkategorierna definierades för att skapa reliabilitet samt för att analysera materialet utifrån varandra (Jacobsen, 2017:137). De kategorier som utformats ger också en beskrivning av varje fenomen. När tydliga över- och underkategorier skapats påbörjades kategoriseringen av råmaterialet. Genom att flytta data från sin kontext till

kategorier kunde enheternas utsagor jämföras kring samma fenomen, vilket visade likheter och skillnader (Jacobsen, 2017:139). Efter detta strukturerades enheterna under generella beskrivningar av individernas upplevelser, vilka skapade möjligheter att kunna se hur många som tyckte, respektive inte tyckte, lika kring de specifika kategorierna.

5 Resultat

I resultatet skrivs data från undersökningarna fram. Inledningsvis redogörs det för lärarnas upplevelser av individuell läsning (5.1). Därefter skildras elevernas upplevelser av individuell läsning (5.2). Relationen mellan lärarnas och elevernas upplevelser av den individuella läsningen kommer presenteras först i diskussionen, då resultatets olika delar jämförs med varandra.

5.1 Lärarnas upplevelser av individuell läsning

Det fanns likheter och skillnader i lärarnas upplevelser av hur den individuella läsningen genomfördes. Både Lärare A och Lärare B lät eleverna ägna sig åt individuell läsning när de slutfört arbetet med de ordinarie uppgifterna. Lärare B avsatte dessutom en lektion i veckan, cirka 50 minuter till individuell läsning:

Innan har vi läst när det funnits tid men nu har vi lagt in läsning på tisdagar. Det är lektionen innan lunch som är 50 minuter och på den är det bara läsning nu. Egentligen tycker jag 50 minuter är lite långt men det blir för hättigt annars. Sen så får de lite tid till läsning andra lektioner också, som idag fick de läsa innan alla var färdiga.

Lärare A berättade att de inte har lektioner där eleverna endast ägnar sig åt individuell läsning, men att eleverna får läsa under delar av lektioner, två till tre gånger i veckan. I dessa läsaktiviteter fick eleverna välja litteratur utifrån intresse och läsförmåga. Eleverna i Lärare B:s klass valde bland böckerna på skolbiblioteket, vilken de alltid hade tillgång till. Lärare A:s elever fick också låna böcker från skolbiblioteket men främst skedde lånen av böcker i bokbussen som besökte skolan fyra gånger per termin, då deras skolbibliotek på senaste tiden saknat bibliotekarie. Båda lärarna gav eleverna läsläxa. På Skola A fick eleverna läsa egenvald litteratur som de sedan redovisade inför klassen. Eleverna skulle redovisa en bok i månaden och Lärare A berättade att:

Eleverna ska lite kort berätta om bokens budskap och handling. De ska berätta lite om bokens karaktärer och vad de tyckte om boken. Så det är ju inget märkvärdigt egentligen och sen är ju idén att de ska sprida tips till varandra, att de ska bli sugna på att läsa varandras böcker. Vilket är mycket idén med de där redovisningarna.

Uppgiften var att läsa för att sedan berätta om litteraturen inför klasskamraterna, med syfte att sprida kunskap om intressanta och läsvärda böcker. I Skola B fick eleverna läsläxa på en bok som Lärare B valt. Läraren bestämde hur många sidor eleverna skulle läsa varje vecka och sedan fick de svara på frågor till texten. Lärare B berättar att: ”Det är boksamtal på läxboken och det är just för att alla läst samma och då kan det bli samtal. Eleverna får prata om boken så att alla får komma till tals. Det är viktigt att alla verkligen har läst”. Läsläxan följdes upp i form av frågor och litteratursamtal, men läsning av egenvald litteratur följdes enligt Lärare B inte upp på samma sätt. Hen menade att: ”Den där egna boken gör vi inte så mycket jobb med utan de skriver en kort bokrecension och sen gör de bokryggarna som de sätter upp i bokhyllan”. Bokrecensionerna och bokryggarna hade en liknande funktion som bokredovisningarna i Skola A, nämligen att eleverna skulle tipsa varandra om litteratur.

Lärare A och Lärare B uppfattade att eleverna med hjälp av den individuella läsningen skulle kunna sätta sig in i litteraturen och förstå innehållet, för att sedan redovisa det lästa. Lärare B berättade att hen ofta hjälper eleverna att skapa förståelse för texterna:

Vissa elever har fått en liten bok där de får skriva upp de ord de inte kunde. För även om de väljer en lättläst bok så finns det ord som de inte förstår. Ibland tror jag att de bara läser och struntar i att de där kan jag inte. Men vi har på utvecklingssamtalen bestämt att de ska skriva upp ord som de inte förstår så att vi kan sätta oss ner och prata om de orden och vad de betyder.

På detta sätt var läraren aktiv och stöttar eleverna i deras individuella läsningen. Båda lärarna var även med och vägledde eleverna när det kom till litteraturval, om eleverna var osäkra på vad de ville läsa. Lärare A berättade att: ”Man skapar möjligheter för eleverna, att man erbjuder böcker, att man kanske tipsar om böcker och att man ser till att eleverna får tips av en bibliotekarie som är utbildad”. Lärare A belyste vikten att vara en positiv förebild och föregå med gott exempel när det kommer till läsning, att hen läser och berättar om sin egen läsning för eleverna.

Huvudsyftet med den individuella läsningen upplevde båda lärarna var att skapa läsintresse. Lärare A sade: ”Att de ska få ett läsintresse, att de ska hitta något som passar dem och bli sugna på att läsa, det är ju det viktigaste egentligen”. Att läsintresset är viktigt belyste även Lärare B då hen berättade: ”Att läsa böcker ger så otroligt mycket på så många olika sätt. Hittar man lusten att vilja läsa och böcker som är bra där man inte kan

slita sig, så får man väldigt mycket”. Lärare B åskådliggjorde ytterligare ett syfte med läsningen, vilket var att utöka elevernas språkliga förmåga:

Jag tänker vi har många SVA-elever och de ökar sitt ordförråd och alla ökar sitt ordförråd och sitt språk när de läser. Meningsbyggnad, hur ett ord böjs och massa sådana saker. Men sen är det inte alltid rätt i en bok det ska man ju ha klart för sig.

Lärare B beskrev att eleverna utvecklar sin språkliga förmåga genom att läsa, men poängterar att litteratur inte alltid förhåller sig till de språkliga riktlinjerna. Lärare B upplevde därför att lärare har en viktig roll när det kommer till att vägleda eleverna i litteraturval. Lärare A upplevde också att det fanns andra vinster än läsintresse med den individuella läsningen:

Jag tror att de tränar jättemycket. Dels avkodning och dels lästeknik. Att de får upp sitt flyt i läsningen, det ser man ju jättetydligt på de eleverna som läser mycket skönlitteratur, att de har ju en mycket högre läshastighet och en bättre läsförståelse också.

Lärare A belyste den individuella läsningens betydelse för att utveckla både läsförståelse och flyt i läsningen. Lärare A såg skillnader i läsförmåga mellan elever som läser mycket och de som inte gör det. Därför är det viktigt att elever läser i skolan.

5.2 Elevernas upplevelser av individuell läsning

Hos de 13 elever som intervjuades fanns liknande upplevelser av när de använder litteratur i skolan. På båda skolorna används litteratur i flera ämnen för att lära sig om olika områden. Under dessa tillfällen var det uteslutande läraren som valde litteratur. När det kom till den individuella, fria läsningen var det vanligast att eleverna fick läsa på fokustiden, när de kom tidigt till lektionen eller när de var klara med alla uppgifter. På Skola A poängterade en elev att de fick läsa mer förr, men att litteratur nuförtiden används när andra undervisningsmoment är genomförda. En annan elev på Skola A uttryckte: ”Om vi har en uppgift och om man blir klar tidigt, alltså innan de andra kan man kanske få tid att läsa”. På Skola B uttryckte eleverna att de får läsa mer nu än tidigare. En elev berättade att: ”Nu har vi fått börja läsa en lektion i veckan för att nå vårt nya gemensamma mål som är att läsa 40 000 sidor innan sommarlovet”. Utifrån detta kan man se att den fria individuella läsningen funnits som ett mer eller mindre strukturerat inslag på båda skolorna under mellanstadietiden. Båda skolorna gav eleverna möjlighet att välja böcker under lektionstid, på biblioteket eller bokbussen, vilket en elev uttryckte var bra då de: ”får läsa vad de vill och har intresse för”. På Skola A var eleverna missnöjda med

litteraturen, då de för tillfället inte har någon bibliotekarie. Fem av sju elever från Skola A uttryckte att de fick välja böcker för sällan. En elev nämnde: ”Jag hade nog velat välja nya böcker lite oftare, typ varannan vecka”.

Eleverna kunde se flera sätt som litteraturen användes. Något som poängterades var att den används för att de skulle ha något att göra. En elev uttryckte: ”Det är bra att bänkboken finns så man inte bara sitter där utan att göra något”. Eleverna nämnde att de fick använda boken och redovisa den på olika sätt. Skola A hade muntliga bokredovisningar en gång i månaden, som alla elever likställde med läsläxa samt såg fördelar med. En elev på Skola A ansåg: ”Det är väldigt bra för då måste man verkligen läsa en bok, utan att man bara säger att man gjort det. Att kunna förklara liksom. Har man inte läst den går det ju inte”. En annan elev på Skola A som annars inte läser menade att: ”Det är bra för de som kanske inte brukar läsa, blir ju typ uppmuntrade eller vad man säger. Att läraren säger åt en att man måste läsa så man blir bättre på att läsa”. Alla utom en elev på Skola A uttryckte att redovisningen inte var ansträngande eftersom de fick välja litteratur själva. Dock nämnde tre av eleverna att de inte behövde redovisa den individuella litteraturen om de redan redovisat någon litteratur under den aktuella månaden. En elev undvek att redovisa litteraturen om den inte var bra:

Vi lämnar bara tillbaka den, eller kanske redovisa om man läst ut den på en månad, men har man redovisat en annan behöver man inte göra något annat än att lämna tillbaka boken. Jag lämnade bara tillbaka boken om jag läst en bok jag inte tyckte var bra.

På Skola B presenterade eleverna de individuellt lästa böckerna genom att skriva recensioner och göra bokryggar. En elev beskrev det såhär:

Vi skriver en bokrecension på en lapp där vi skriver bokens titel, vad den handlar om och betyg. Så om någon i klassen inte har en bok så kan den kolla vad andra har läst och se om de kan hitta en bok som låter bra. Sen gör vi bokryggar och sätter upp på en vägg.

Detta arbetssätt tyckte elever på Skola B var utvecklande, eftersom de fick möjlighet att visa vad de läst under lektionen, samt få inspiration från varandra. Skola B som vid detta intervjutillfälle satsade mer på läsningen hade utöver individuell läsning, läsläxa i en gemensam bok. En elev beskrev läsläxan på följande sätt: ”Vi har precis haft läsläxa på Silverskatten. Då är det en bok som lärarna valt som alla i klassen läser. Lärarna bestämmer hur många sidor vi ska läsa per vecka. Sen får vi frågor som vi ska svara på”. Eleverna hade inga specifika åsikter om denna läxa, men en elev som läst boken innan

tyckte inte det var utvecklande att läsa den: ”Jag hade velat ha lite roligare böcker. Lite längre”.

Hur det kändes för eleverna att ha individuell läsning var likvärdigt på de båda skolorna då alla elever ansåg att de påverkades av olika yttre faktorer. Tre elever upplevde att det kändes bra med individuell läsning om litteraturen fångade deras intresse. För en elev som i vanliga fall inte gillar att läsa var spänningen i boken avgörande för om den individuella läsningen skulle fungera i klassrummet:

Jag är inte en sån som inte gillar att läsa böcker. Då måste jag verkligen hitta en bok som jag tycker är spännande. Om jag gör det tycker jag det är helt okej. Men oftast sitter jag bara och tittar på klockan och vänta på att tiden ska ta slut.

En annan faktor som åtta elever ansåg negativt för den individuella läsningen var en stökig miljö när de läste. Ett exempel som gavs var: ”Alltså folk pratar och det blir inte lugn och ro i klassrummet, då blir jag störd och orkar inte läsa och slutar gilla boken.”. En av dessa elever hittade dock strategin att använda hörselkåpor som filterade bort störande ljud. Resten av eleverna, fem stycken, uppskattade den individuella läsningen, eftersom det var lugn stämning. En elev berättade: ”Det känns ganska skönt för det är lugn och ro. Det är inte stökigt, man känner att man mår bra och känner sig bra”. När eleverna läser samma bok föredrog en elev högläsning, då den blev stressad när andra läser snabbare. En elev föredrog att få läsa mycket i skolan för att undgå läsläxa.

Litteraturen i skolan är viktig för att eleverna ska bli motiverade till läsning. På Skola A ansåg fem av sju elever att det var svårt att hitta intressanta böcker och åskådliggjorde att de inte hade någon bibliotekarie som en anledning till detta. En av dessa elever berättade att: ”Här på skolan har vi ju ingen bibliotekarie så det är lite svårt, men vi lånar typ aldrig där heller eftersom vi inte har någon”. En annan elev berättade att de försöker fråga läraren, men att det också är svårt eftersom: ”Läraren inte är utbildad bibliotekarie”. Två av eleverna på Skola A upplevde dock att de har hittat intressant litteratur, men att det sker för sällan eftersom de ofta är utlånade. En av eleverna beskrev situationen på följande sätt: ”Det är typ såhär att alla gillar typ samma böcker, de här böckerna *Våning* och så sådär. Så vissa böcker är ju väldigt ofta slut och upptagna”. I Skola B upplevde alla eleverna att de har tillgång till intresseväckande litteratur. En av eleverna uttryckte att det var bra att få gå till biblioteket och välja efter intresse: ”För då får man läsa sånt som man gillar och då tycker man att det är roligt och kul att läsa”. En annan elev berättade också:

”Jag tycker det är roligt att läsa. Helst utan bilder för då kan man få bilder i huvudet”. En av eleverna i Skola B ansåg även att litteraturen ibland kunde ha nackdelar: ”Alltså ibland kan de vara lite för lättlästa och ibland lite tråkiga men annars helt okej”.

Eleverna på båda skolorna belyste flera områden där de ansåg sig utvecklas genom den individuella läsningen. Åtta av 13 elever belyste att de utvecklades språkligt då de lärde sig nya ord, både gällande stavning och begreppsförståelse. En av eleverna berättade: ”Det är bra att läsa för man lär sig nya ord och sånt. Man kan se hur de stavas och om man inte kan ett ord kan man kanske ta reda på vad det betyder”. Även läsförståelse och föreställningsvärldarna ansåg sex elever utvecklades med hjälp av den individuella läsningen. Eleverna beskrev det som bilder: ”Man får upp bilder i huvudet om hur man tror att personerna ser ut och hur det är och såhär. Man får upp huvudbilder”. En av dessa elever jämförde bilderna som den fick av litteratur med filmupplevelser: ”Ja för då, när man läser ser man det i hjärnan som händer, man upplever något annat. Om det är fantasy så ser man något annat än om man ser film där man ser det direkt”. Utöver detta nämnde tre av 13 elever att de fick en ökad läshastighet och fick lättare att läsa. Fem andra elever beskrev faktakunskaper som de fått genom litteratur. En av eleverna uttryckte: ”Han hade skrivit, de här är bröder så då förstod jag att de var det. Sen han är så mäktig så då fattade jag liksom så. Sen i slutet stod det lite förklaringar om man inte hängde med”. En elev såg även att läsmotivationen ökar med den individuella läsningen:

Jag tycker att läsning är bra för att man kan kommunicera med folk på ett bra sätt. Tipsa om böcker till andra vänner och så. Jag känner att läsning har gått in i mitt liv sen jag började. Det är som en vardag för mig att jag läser.

6 Diskussion

I diskussionen sker en reflektion av studiens tidigare delar. Inledningsvis presenteras en sammanfattning av resultatet (6.1). Efter detta kopplas resultat och forskning samman, både utifrån lärarnas upplevelser (6.2) och elevernas upplevelser (6.3). Därefter jämförs lärarnas och elevernas upplevelser av den individuella läsningen, för att belysa relationen dem emellan (6.4). Sedan presenteras en beskrivning av hur metod och material påverkat resultatet (6.5) samt en sammanfattning av diskussionen (6.6). Avslutningsvis presenteras intressanta infallsvinklar för fortsatt forskning inom området (6.7)

6.1 Sammanfattning av resultat

Studiens resultat visade att lärarnas utformning av den individuella läsningens skiljde sig åt när det kom till hur mycket tid som ägnades åt läsning, tillgång till litteratur samt redovisningssätt. Lärarna upplevde att den individuella läsningen kan få eleverna att engagera sig, ta till sig litteraturen och utveckla kunskaper. I resultatet framkommer det att den individuella läsningen var ett återkommande inslag på mellanstadiet, men att den hade liten plats på lektionerna. På skolorna fanns varierad tillgång till litteratur och vikten av en bibliotekarie belystes. Känslan som individuell läsning framkallade skilde sig åt mellan eleverna och något alla elever berördes av var yttre faktorer. Litteraturen var den viktigaste faktorn för att eleverna skulle känna sig motiverade till läsning, vilket var avgörande för kunskapsinhämtningen. Genomgående i studiens resultat finns en fenomenologisk infallsvinkel, då elevers upplevelser och känslor kring den individuella läsningen studerats (Bjurwill, 1995:49). Det framtagna upplevelserna ses som trovärdiga sanningar samt utgör generella beskrivningar av den individuella läsningen (Denscombe, 2016:146, Allwood & Eriksson, 2017:103–104).

6.2 Lärarnas upplevelser

Lärarnas utformning av den individuella läsningen skiljde sig åt. Hur lärare organiserar undervisningsmoment beror på hur de upplever att den kan användas mest effektivt. Som Jönsson (2007:236) belyser i sin forskning, är det lärarna som styr villkoren för den individuella läsningen. Att som lärare styra när, var och hur eleverna läser, som lärarna i den här studien gör, kan påverka elevernas motivation och läslust negativt. Styrningen kan medföra att den individuella läsningen känns påtvingad, vilket kan undertrycka läslusten som lärarna i den här studien hoppades att eleverna skulle utveckla. För att den individuella läsningen i högre grad ska locka eleverna till läsning kan den behöva organiseras på ett sätt som inte känns påtvingad för eleverna. En annan viktig aspekt när det kommer till motivation och läslust, kopplat till den individuella läsningen, är att eleverna själva får välja litteratur (Sanden, 2012:227). Att låta elevernas intresse styra undervisningen är något konstruktivismen anser viktigt, då intresse och lärande har en nära relation (Halpenny & Pettersen, 2015:12). Studiens konstruktivistiska tankarna överrensstämmer med lärarnas val att eleverna fick välja litteratur vid den individuella läsningen. Lärarna menade att de fanns tillhands som vägledare om eleverna hade svårt att hitta intresseväckande litteratur på egen hand. Forskning visar att lärares stöttning ibland övergår till styrning av elevernas litteraturval, eftersom de vill att eleverna ska

komma i kontakt med en variation av litteratur (Sanden, 2012:225, Ingemansson, 2016:30). Vårt resultat motsäger sig dock detta, då lärarna i denna studie upplevde att deras stöttning endast utgick från elevernas intresse och läsförmåga.

Lärarna hade flera upplevelser av hur den individuella läsningen var som lärandeaktivitet. Läsförmåga var något som Lärare A menade att eleverna skulle utveckla under läsningen. Med läsförmåga menade läraren att eleverna skulle utveckla flytet och läshastigheten. Lärare B upplevde istället att den individuella läsningen skulle utveckla eleverna språkligt, framförallt när det kom till begreppsförmåga och grammatisk förståelse. Detta är genom att tolka Langers (2005:143–155) forskning en rimlig tanke, då elever vid litteraturläsning kommer i kontakt med språk och okända begrepp. Lärarna ansåg även att den individuella läsningen kan utveckla elevernas läsförståelse. Sandens (2012:227) studie belyser att lärarna förväntade sig att elevernas litteracitet skulle utvecklas vid den individuella läsningen, vilket kan liknas med att lärarna i vår studie upplevde att elevernas läsförståelse skulle utvecklas. Förståelsen skapas genom att läsaren djupläser, omläser och reflekterar över textens betydelse (Ingemansson, 2016:26). För att eleverna ska kunna skapa sig en fördjupad förståelse för litteraturen krävs det att lärarna avsätter tid till reflektion. Lärarna kan också behöva medvetandegöra eleverna om sina tankar eftersom eleverna kan ha svårt att förstå vad som förväntas av dem, om lärarna inte tydligt åskådliggör syftet med aktiviteten. Risker som vi ser med att dölja syftet är att undervisningen inte utvecklar eleverna i den riktning som var tänkt samt att eleverna blir omotiverade att genomföra aktiviteten, då de inte förstår nyttan med den. Att eleverna blir mindre motiverade om syftet döljs är något som Sandens (2012:227) studie bekräftar. Hon menar att den individuella läsningen bör organiseras så att eleverna känner att den leder till något. På båda skolorna organiserades läsningen så att den utmynnade i en efterföljande aktivitet, vars syfte var att sprida kunskap om intressant litteratur och utveckla elevernas läsintresse. En av lärarna belyste dock att läsläxan följdes upp mer noggrant, eftersom alla elever läser samma text. Lärarens resonemang bekräftar forskningen som åskådliggör att diskussioner sällan uppkommer när elever ägnar sig åt individuell läsning på egenvald litteratur (Ewald, 2007:374, Jönsson, 2007:236). Frånvaron av samtal och diskussion kan medföra att den fördjupade förståelsen av texten som skulle kunna uppkomma går förlorad.

6.3 Elevernas upplevelser

För att ta till sig den tänkta kunskapen behöver elever förstå syftet med undervisningen. När eleverna reflekterade över undervisningens syfte framkom det att den egenvalda litteraturen mest används som utfyllnad när de var klara med andra uppgifter. Att använda den egenvalda litteraturen som utfyllnad kan göra det svårt för eleverna att se syftet med läsningen. I Sandens (2012:225) studie poängteras vikten av att ha ett syfte med läsning som eleverna tydligt förstår och kan ta till sig. Finns ett sådant syfte kan undervisningstiden användas mer effektivt, något eleverna upplevde brister kring. Svårigheten med individuell läsning som undervisningsmetod är enligt Kelley och Clausen-Grace (2009:313) att den inte fungerar om alla elever inte känner sig motiverade att läsa. Detta tolkar vi hända hos eleverna i den här studien, när den individuella läsningen prioriterades lägre än andra uppgifter. Att individen har en egen motivation och ett intresse för det som ska läras är enligt konstruktivismen grundläggande för att lärande ska ske (Halpenny & Pettersen, 2015:12, Hwang & Nilsson, 2011:75). Känslan att undervisningsmomentet inte är viktig kan medföra att eleverna undviker att läsa, vilket skulle ha till följd att inget lärande sker. Att som lärare tydliggöra syftet med aktiviteten för eleverna är betydelsefullt, om den individuella läsningen ska utveckla elevernas läsande och lärande.

En viktig aspekt för den individuella läsningen är litteraturvalet. Eleverna berättade att de hade möjlighet att själva välja litteratur, men eleverna på Skola A belyste svårigheter med litteraturvalet, eftersom skolan saknade utbildad bibliotekarie. Forskning som Sanden (2012:227) genomfört visar att den valfrihet som eleverna får i litteraturvalet är betydelsefull för att de ska bli motiverade att läsa. Skillnaden mellan skolorna var att eleverna i Skola A inte fick samma hjälp att hitta intresseväckande och utmanande litteratur. Den konstruktivistiska teorin anser att elever måste ha ett intresse och en egen motivation för att lärande ska uppstå (Halpenny & Pettersen, 2015:12, Hwang & Nilsson, 2011:75). Resultatet kan utifrån den konstruktivistiska teorin förstås som att frånvaron av bibliotekarie påverkade elevernas inställning till den individuella läsningen, eftersom de upplevde att litteraturen de hade tillgång till inte mötte deras intressen och behov.

Känslan som skapas hos eleverna under individuell läsning påverkas av yttre faktorer i klassrummet. Elever som upplevde en positiv känsla vid individuell läsning hade litteraturen som viktigaste faktor, eftersom den fångade deras intresse. Litteratur kan göra allt för en upplevelse, och som Rosenblatt (2002:36–37) beskriver kan litteratur skapa en

plats där individens sinnen får användas mer intensivt än vad som annars kan ges tillfälle till, speciellt i undervisningen. Denna plats hittade dock inte alla elever. De elever som fick en mer negativ känsla vid individuell läsning ansåg att miljön runt dem var en avgörande faktor. De upplevde att miljön påverkade deras uppmärksamhet så att den riktades mot annat än litteraturen, vilket medförde att eleverna upplevde litteraturen som ointressant. Intresse hos eleven är enligt konstruktivismen grundläggande för att lärande ska ske (Hwang & Nilsson, 2011:75). Som Elbro (2004:18) beskriver är läsning en komplicerad process och det kan vara svårt att förstå litteraturinnehållet även i en lugn miljö. Att kunna koncentrera sig är därför viktigt för att skapa en förståelse för litteratur (Roe, 2014:33). Om koncentration inte finns kan inte heller kunskapsinhämtning eller en upplevelse av texten infinna sig. Utifrån våra tolkningar påverkar både litteraturen och klassrumsmiljön elevernas känslor för den individuella läsningen. Vidare tolkar vi att lärare vid organiseringen av individuell läsning kan behöva ta hänsyn till elevernas varierade behov av studiero i klassrummet, så att alla kan koncentrera sig på läsningen. Lärare skulle kunna hjälpa eleverna att skapa strategier för att koncentrera sig.

En viktig del i läsningen är att skapa tillfällen för bearbetning av det lästa, något eleverna på båda skolorna fick möjlighet till genom redovisningar. Genom att den individuella läsningen följdes upp, upplevde elever att de behövde läsa och reflektera över vad som stod i texterna. Som Ingemansson (2016:30) menar bör målet med läsningen vara att eleverna under sin läsning tänker om det som står i litteraturen och vad det betyder. Hon menar att det är först efter att eleverna börjar läsa på detta sätt som de kan se samt medvetandegöra lärandet, vilket innebär att färre elever hade kunnat lära av litteraturen utan redovisningstillfällena. Samtidigt visar forskning av Jönsson (2007:237) att friheten i den individuella läsningen är viktig för att motivation och läslust ska finnas kvar. På Skola A upplever elever att de får läxa om de inte hunnit läsa ut den individuella boken till redovisningstillfället eftersom de då behöver läsa hemma. Här synliggörs svårigheten att organisera den individuella läsningen samtidigt som friheten ska behållas. Därmed blir strukturen av den individuella läsningen ett stort dilemma.

Eleverna belyste ett flertal kunskaper som den individuella läsningen utvecklade. En kunskap elever tog upp var att läsningen ökade deras läshastighet, vilket de upplevde var en positiv faktor för deras motivation. Elever upplevde även att den individuella läsningen utvecklade deras stavning och begreppsförståelse. Litteratur är ett effektivt sätt att komma

i kontakt med språkregler och som Langer (2005:143–155) berättar skapar begrepp i litteratur ett utvecklat språk och en språklig kunskap hos läsaren. Vill läsaren ta till sig litteraturen på ett djupare plan krävs dock mer än dessa kunskaper. Forskning som Ingemansson (2005:26) genomfört visar att individen behöver hitta förmågan att fördjupa sig i text och lära sig reflektera över dess betydelse i relation till det egna livet för att utveckla sin läsning, något eleverna ansåg sig göra då de valde litteratur de intresserade sig för. Vidare upplevde elever att den individuella läsningen utvecklade deras läsförståelse. Elever berättade att läsförståelsen utvecklades genom att texterna de valt kunde utvecklas på ett annat sätt än vad de först tänkt. Som Rosenblatt (2002:37) berättar byggs förståelse av text genom en relationell process mellan individ och text, där läsarens känslor och kunskap påverkar texten. Samtidigt blir läsaren påverkad av det som står i texten, vilket kan urskiljas i elevernas upplevelser. I läsprocessen såg eleverna att läsningen utvecklade deras föreställningsvärldar genom att texten skapade bilder i deras inre. Som Langer (2005:31–35) beskriver ändras individens föreställningsvärld så fort en ny ide uppkommer, vilket kan ses på olika sätt. När eleverna reflekterade visade de förmågan att kunna vara i texten, samtidigt som de utifrån den och sin kunskap kunde skapa en bild av vad texten handlade om. Detta representerar en fas som Langer (2005:31–35) beskriver om hur läsaren når fenomenen i en litterär text. Ytterligare ett sätt att djupare gå in i texten är enligt Langer (2005:31–35) att skilja olika objekt åt och fundera på ett eller flera av perspektiven, något vissa av eleverna gjorde, vilket visar att deras föreställningsvärldar utvecklades. Elever upplevde även att de inhämtade faktakunskaper genom skönlitteratur. De hade under denna upplevelse hittat förmågan att gå in i texten och objektifiera olika fenomen.

6.4 Jämförelse mellan lärarnas och elevernas upplevelser

Ramarna för den individuella läsningen skiljde sig åt mellan skolorna och både lärare och elever upplevde i vissa avseenden den individuella läsningen på olika sätt. Lärarna på skolorna lät eleverna läsa när de ordinarie uppgifterna var slutförda eller när de ansåg det passande. Lärare B avsatte även en lektion i veckan till individuell läsning. Trots det upplevde eleverna på båda skolorna att den individuella läsningen användes som utfyllnad och därför inte var av stor betydelse. Lärarna hade däremot tydliga uppfattningar kring vad den individuella läsningen skulle utveckla hos eleverna. Skillnaden mellan lärarnas och elevernas upplevelser kan bero på lärarnas val att låta eleverna läsa när andra uppgifter var avslutade, eftersom det kan signalera att den individuella läsningen inte är

viktig. Eleverna fick själva välja litteratur vid den individuella läsningen och lärarnas uppgift var att vägleda eleverna i litteraturvalen. Lärare A åskådliggjorde att de haft problem med sitt skolbibliotek och därför fick eleverna låna litteratur från bokbussen fyra gånger per termin. Utifrån resultatet går det att urskilja ett missnöje i elevernas uttalanden när det kommer till val av litteratur, som kan ha ett samband med Skola A:s problem med skolbiblioteket. Eleverna uttryckte en vilja att välja litteratur oftare och upplevde utbudet av litteratur i skolan som begränsat. Det begränsade utbudet kan ha påverkat studiens resultat, eftersom elevernas upplevelse av den individuella läsningen kan ha sett annorlunda ut om de haft tillgång till litteratur som eleverna funnit intressant. Detta då intressen och motivation är viktigt för att lärande ska ske.

Den individuella läsningen skapade olika känslor hos eleverna, vilka de påpekade berodde på miljön i klassrummet och litteraturen. De elever som var positiva till den individuella läsningen menade att de fångades av litteraturen medan de som var negativa uppfattade klassrumsmiljön som stökig, vilket flyttade deras uppmärksamhet från litteraturen till andra saker runt omkring dem. Klassrumsmiljön under den individuella läsningen var inte något som lärarna belyste, vilket kan tolkas som att de inte upplevde den som något problem. Skillnaderna mellan upplevelser kan bero på att individer är olika känsliga för ljud, och därför uppfattar klassrumsmiljön olika. Läser eleven dessutom en text som den inte finner intressant, blir det svårare att behålla koncentrationen. För att den individuella läsningen ska engagera alla elever och bli ett lärandetillfälle behöver lärare organisera klassrumsmiljön så att alla elever får möjlighet att koncentrera sig samt ha tillgång till litteratur som passar dem. De uppföljande aktiviteterna på skolorna var organisatoriskt olika men hade liknande syfte. Syftet var enligt lärarna att eleverna skulle tipsa varandra om intressant litteratur och redogöra sin läsförståelse. Aktiviteterna upplevdes av eleverna som meningsfulla, då de fick en anledning att läsa och förstå litteraturen. Eleverna på Skola B menade att de blev inspirerade att läsa varandras böcker medan eleverna på Skola A inte nämnde något om detta. Skillnaden mellan elevernas upplevelser på skolorna kan bero på den varierande tillgången till litteratur. Eleverna i Skola A upplevde litteraturutbudet som begränsat, vilket kan ha påverkat elevernas intresse för varandras litteratur, då de redan kan ha kommit i kontakt med litteraturen som redovisats.

Med den individuella läsningen belyste lärarna och eleverna flera olika kunskapsområden som utvecklades. Lärare B upplevde att den individuella läsningen kunde utveckla elevernas språkliga förmåga, eftersom de under läsningen kommer i kontakt med språkregler och begrepp som är okända för dem. Elevernas språkliga förmåga utvecklas enligt lärarna då de skapar en förståelse för begrepp genom textens sammanhang. Begreppsförmågan upplevde även eleverna utvecklades. Stavning belystes också som en språklig förmåga som utvecklades. Båda lärarna upplevde att den individuella läsningen kunde skapa ett läsintresse hos eleverna, eftersom de själva fick välja litteratur. Eleverna upplevde att läsintresset kunde skapas av litteraturen, men enbart när de funnit litteratur som passade dem, vilket somliga upplevde var en utmaning på grund av det begränsade utbudet av litteratur. Eleverna upplevde också att den individuella läsningen utvecklade deras läshastighet, något Lärare A upplevde att eleverna kunde utveckla. Dessutom kan elevernas upplevelser kring läshastigheten ställas i relation till lärarnas tankar kring läsintresset, eftersom eleverna upplevde att läshastigheten var en positiv faktor för motivation. Utifrån elevernas upplevelse kan man tolka in att motivationen ökade när läsförståelsen förbättrades, vilket eleverna ansåg skedde vid individuell läsning. De menade att en text kunde utvecklas på flera sätt än de först tänkt och visar därmed att de fått en utvecklad läsförståelse. Lärarna upplevde att eleverna kunde utveckla sin läsförståelse vid den individuella läsningen och syftade då på att de kunde analysera, tolka och skapa förståelse för texten. Specifikt, förståelse för texten var något lärarna menade att de stöttade eleverna i. Eleverna upplevde att deras förståelse utvecklades eftersom texten skapade inre bilder. Likt utvecklandet av föreställningsvärldar beskrev eleverna olika sätt de kunde se på texter, vilket tyder på att de ser utvecklandet som en mer individuell process än vad lärarna antydde. Något eleverna tog upp som lärarna inte nämnde var de faktakunskaper eleverna tagit till sig genom litteraturen. En anledning till att lärarna inte belyste faktakunskaper, kan vara att de upplevde att faktakunskaper utvecklas mer genom andra aktiviteter. Skillnaden i upplevelser skulle därför kunna bero på olika uppfattningar om aktivitetens syfte. Utifrån tolkningar av resultatet är det viktigt att lärare tydliggör syftet med aktiviteten, på ett för eleverna tydligt sätt, för att aktiviteten ska utveckla eleverna i de önskade riktningarna.

6.5 Metoddiskussion

I samhällsvetenskaplig forskning styrs validiteten av om metoden undersöker det som var avsikten att undersöka (Kvale & Brinkmann, 2009:264). Avsikten med den här studien

var att få kunskap om lärares och elevers upplevelser av individuell läsning, vilken inhämtades genom intervjuer med två lärare och 13 elever från två skolor. Studiens fenomenologiska utgångspunkt medförde att intervjupersonernas uttalanden skrevs ut så nära originalversionen som möjligt samt sågs som sanningar. Intervjuer som metod var därför ett genomtänkt val, eftersom det var tankar och upplevelser som skulle åskådliggöras. Validiteten i en studie ökar enligt Monica Dalen (2008:120) om metoden är anpassad till studiens mål, problemformuleringar och teoretiska förankring. Hon menar att validiteten för en intervjustudie ökar om intervjuerna spelas in och transkriberas. Studiens material transkriberades i sin helhet, eftersom sammanhanget för intervjupersonernas uttalanden skulle behållas, för att eliminera feltolkningar. Transkriberingarnas funktion var förutom att behålla uttalandenas sammanhang att utesluta våra egna subjektiva tolkningar av intervjupersonernas uttalanden, vilket styrker studiens validitet (Dalen, 2008:120).

En studies reliabilitet bestäms av huruvida den kan upprepas med ett liknande resultat och en studies generaliserbarhet avgörs av resultatets överförbarhet på andra individer än de som studerats (Kvale & Brinkmann, 2009:263–282). Vid intervjuerna och analysen av materialet användes en intervjuguide, som tillsammans med beskrivningen av studiens genomförande möjliggör att studien kan upprepas av andra forskare. Dock kan en upprepning av studien med andra individer få ett annat utfall, eftersom individernas tankar och upplevelser av individuell läsning skiljer sig åt. Något som styrker studiens reliabilitet är att resultatet kan kopplas till tidigare forskningsstudier med liknande utfall. De här studierna bekräftar delar av de resultat som vi uppvisar, oberoende av att undersökningarna studerat andra individer i andra kontexter. Då studien omfattar ett begränsat antal individer inom ett snävt geografiskt område, påverkas studiens generaliserbarhet, eftersom det kan finnas uppfattningar som inte belysts (Kvale & Brinkman, 2009:280). Begränsningen av studien gör att den inte kan generaliseras över hela Sveriges befolkning, men Kvale och Brinkman (2009:281–282) menar att det finns tre former av generalisering, vilken den tredje formen analytisk generalisering kan användas på den här studien. Analytisk generalisering innebär att läsaren analyserar resultatet i förhållande till studiens kontext. Den aktuella studiens resultat kan fungera som vägledning för utfallet i en annan situation, där det studerade fenomenet används (ibid).

6.6 Sammanfattning av diskussion

Lärarna och eleverna upplevde den individuella läsningen på flera sätt. Trots att lärarnas upplevelser kring vissa faktorer skiljde sig åt kunde man urskilja att båda hade någon form av styrning gällande ramarna för den individuella läsningen i klassrummet. Vidare upplevde de att den individuella läsningen var en aktivitet där eleverna själva fick välja litteratur, och därmed ha inflytande över undervisningen. Båda lärarna upplevde att de lät elevernas intresse styra den individuella läsningen och att lärarens roll var att stötta om det behövdes. Resultatet visade att lärarna fokuserade på läs- och språkfärdigheter samt läsintresse som viktiga förmågor för eleverna att utveckla genom individuell läsning. Eleverna upplevde att den individuella läsningen utvecklade deras läsande och lärande på flera sätt. Kunskapsområden som eleverna upplevde sig utveckla var språklig förmåga, läsförmåga, läsförståelse, byggandet av föreställningsvärldar samt att tillgodogöra sig faktakunskaper. Eleverna belyste litteraturen som en avgörande faktor för kunskapsinhämtningen, då den påverkade deras motivation att läsa. Att eleverna hade tillgång till intressant litteratur var avgörande för att den individuella läsningen skulle fungera som lärandeaktivitet i klassrummet. En lugn klassrumsmiljö upplevdes också av eleverna som viktigt. Detta för att eleverna skulle kunna koncentrera sig på litteraturen och därmed utveckla både kunskaper och läsintresse. En upplevelse hos eleverna var att den individuella läsningen mest användes som utfyllnad och de hade svårt att se syftet med den. Denna uppfattning delades däremot inte med lärarna då de ansåg sig ha tydliga syften och mål med undervisningsmomentet. Skillnaden i upplevelser skulle kunna bero på att lärarna själva hade ett tydligt syfte, men att detta inte förmedlades till eleverna på ett sätt att de kunde förstå det. Att tydligt förmedla syftet med aktiviteten är därför något som studien kommit fram till kan gynna den individuella läsningen, då fler elever kan känna sig motiverade att läsa och delta i aktiviteten. I jämförelsen mellan lärarnas och elevernas upplevelser av vilka kunskaper som den individuella läsningen utvecklar, kan man urskilja liknande förmågor. Det är ett fåtal förmågor som eleverna upplevde sig utveckla, vilka lärarna inte nämnde. Dessa var byggandet av föreställningsvärldar samt att tillgodogöra sig faktakunskaper. Skillnaderna som går att urskilja i resultatet kan bero på olika uppfattningar om aktivitetens syfte mellan lärarna och eleverna.

6.7 Förslag till framtida forskning

Studiens resultat visar att lärande genom individuell läsning är nära kopplad till läs-motivation. Eleverna i studien upplevde att valet av litteratur påverkade deras motivation

och lärande. Utifrån detta skulle det vara intressant att i en fortsatt studie undersöka vilka faktorer som påverkar elevernas motivation att läsa, genom att genomföra observationer där den individuella läsningen sker på olika villkor. Då skulle lärare få mer kunskap om vilka faktorer som motiverar eleverna till läsning och utifrån det utveckla organisationen runt den individuella läsningen. I studien framkom att eleverna upplevde att lärarna inte tydliggjort syftet med den individuella läsningen, vilket påverkade elevernas inställning till den som undervisningsmetod. En annan intressant studie hade varit att se om elevernas inställning till den individuella läsningen ändras om lärarna innan läsningen genomförs tydliggör syftet med aktiviteten.

Referenser

- Allwood, Carl Martin & Erikson, Martin G. (2017). *Grundläggande vetenskapsteori: för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Andra upplagan Lund: Studentlitteratur
- Bjurwill, Christer (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Dalen, Monica (2015). *Intervju som metod. 2., utök. uppl.* Malmö: Gleerups utbildning
- Denscombe, Martyn (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna. 3., rev. och uppdaterade uppl.* Lund: Studentlitteratur
- Elbro, Carsten (2004). *Läsning och läsundervisning. 1. uppl.* Stockholm: Liber
- Ewald, Annette (2007). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2007
- Halpenny, Ann Marie & Pettersen, Jan (2015). *Piaget och det tänkande barnet i utveckling. 1. uppl.* Lund: Studentlitteratur
- Hwang, Philip & Nilsson, Björn (2011). *Utvecklingspsykologi. 3., rev. utg.* Stockholm: Natur och kultur
- Ingemansson, Mary (2016). *Lärande genom skönlitteratur: djupläsning, förståelse, kunskap. 1. uppl.* Lund: Studentlitteratur
- Jacobsen, Dag Ingvar (2017). *Hur genomför man undersökningar?: introduktion till samhällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 2:1. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen. 5. uppl.* Uppsala: Kunskapsföretaget
- Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2007
- Kelley Michelle J., Clausen-Grace Nicki (2009). *Facilitating Engagement by Differentiating Independent Reading*. *The Reading Teacher*, 63(4), 313–318. - Hämtad 2018-04-04
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun. 2. uppl.* Lund: Studentlitteratur
- Lagerholm, Per (2010). *Språkvetenskapliga uppsatser. 2. uppl.* Lund: Studentlitteratur
- Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos
- Roe, Astrid (2014). *Läsdidaktik: efter den första läsinläringen. 1. uppl.* Malmö: Gleerup

- Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur
- Sanden, Sherry (2012). *Independent Reading: Perspectives and Practices of Highly Effective Teachers*. *The Reading Teacher*, 66(3), 222–231. – Hämtad 2018-04-04
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2017). *PIRLS 2016: läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Fritzes – Hämtad 2018-04- 10
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer “inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning”*. -Hämtad: 2018-04-05

Bilagor

Bilaga A, Intervjuguide

Elevintervjuer

Tema:

Elevernas upplevelser av genomförandet av den individuella läsningen

- *När läser ni litteratur i skolan?*
- *När får du välja vad du ska läsa själv i skolan?*
- *Hur ofta får du tid till att läsa den boken?*
- *Hur används boken i undervisningen?*
- *Har ni någon läsläxa?*

Tema:

Elevernas upplevelser av den individuella läsningen som lärandeaktivitet

- *Hur känns det för dig att ha tyst läsning i klassrummet?*
- *Vad tycker du om böckerna som du läser i skolan?*
- *Känner du att du lär dig något av att läsa dessa böcker?*

Läraryntervjuer

Tema:

Lärarens upplevelser om genomförandet av den individuella läsningen

- *När får eleverna läsa litteratur i undervisningen?*
- *Hur ofta får eleverna välja böcker som ska läsas i undervisningen?*
- *Hur ofta har ni tyst läsning?*

Tema:

Lärarens upplevelser av den individuella läsningen som lärandeaktivitet

- *Vad har eleverna för roll i den individuella läsningen?*
- *Vad har du som lärare för roll i den individuella läsningen?*
- *Vad är syftet med den tysta läsningen?*
- *Vad upplever du att eleverna lär sig av den individuella läsningen?*
- *Följs den tysta läsningen upp? Om ja, på vilket sätt?*

Bilaga B, Underskrift vårdnadshavare

Hej!

Vi är två studenter som heter Emma Alexandersson och My Frost. Vi läser kursen *Svenska - Självständigt arbete II, avancerad nivå grundlärarprogrammet* på lärarutbildningen vid Linnéuniversitetet i Kalmar. Vårt självständiga arbete kommer att inrikta sig på elevers läsning av skönlitteratur i skolan.

Vi studenter kommer i samråd med vår handledare utarbeta en plan för de intervjuer som vi kommer att genomföra i ert barns klass. Arbetet kommer bestå av två delar, en intervju med svenskläraren om hur klassen arbetar med skönlitteratur samt intervjuer med eleverna om hur de upplever litteraturen som används i undervisningen och hur den påverkar deras läsande och lärande. Resultatet av undersökningen kommer att analyseras och användas som underlag till vårt Självständiga arbete II. Vi kommer använda informationen från eleverna så att de inte kan identifieras. Under intervjun kommer vi att spela in elevernas röster men de kommer ej att filmas.

För att använda insamlat material i samband med redovisning och rapportskrivning enligt ovan behöver vi Ditt/Ert samtycke. Vänligen fyll i nedanstående talong och lämna den till ansvarig lärare.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar

För eventuella frågor kontakta antingen Emma Alexandersson, ea222vi@student.lnu.se eller My Frost, mg222ss@student.lnu.se

-----&<-----

Samtycke för _____

Jag/Vi samtycker till att material där mitt/vårt barn finns med får användas enligt ovan

JA () NEJ ()

Vårdnadshavaren underskrift

Elevens underskrift
